

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

- Qualifizierungswege zur Professur aus Sicht von Juniorprofessor*innen, Nachwuchsgruppenleiter*innen und habilitierenden wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen
- Kompetenzprofile von Universitätsabsolventinnen und -absolventen und deren Einfluss auf den Übergangsverlauf in den Beruf
- Bologna, Employability und Resilienz
Der Einfluss der Hochschulausbildung auf die Resilienz von Absolventen
- Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen – erreichte Veränderungen und gebliebene Herausforderungen am Praxisbeispiel „Entwicklung eines berufsbegleitenden Masterstudiengangs ‚International Maritime Management‘“

Herausgeber*innen

Gustav-Wilhelm Bathke, Prof. Dr. sc. phil., Universität Halle-Wittenberg
Sabine Behrenbeck, Dr. phil., Wissenschaftsrat Köln
Sylvia Heuchemer, Prof. Dr., Technische Hochschule Köln
Ludwig Huber (†), Prof. em. Dr. phil., Dr. h.c., Universität Bielefeld
Georg Krücken, Prof. Dr. phil., Universität Kassel
Klaus Palandt, Dr. jur., Min. Dirig. a.D., Landesbergen b. Hannover

Uwe Schmidt, Prof. Dr. phil., Universität Mainz
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

Herausgeber*innen-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
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., ehem. 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 Autor*innen

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: 29.05.2019

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

57

In eigener Sache

Nachruf für Ludwig Huber

58

Hochschulforschung

Martin Winter

Qualifizierungswege zur Professur aus Sicht von Juniorprofessor*innen, Nachwuchsgruppenleiter*innen und habilitierenden wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen

60

Markus Herklotz & Robert Pelz

Kompetenzprofile von Universitätsabsolventinnen und -absolventen und deren Einfluss auf den Übergangsverlauf in den Beruf

70

Stephanie Duchek & Meike Nicolaus

Bologna, Employability und Resilienz
Der Einfluss der Hochschulausbildung auf die Resilienz von Absolventen

76

Hochschulentwicklung/-politik

Nicolas Nause, Elisabeth Klimmek & Peter John

Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen – erreichte Veränderungen und gebliebene Herausforderungen am Praxisbeispiel „Entwicklung eines berufsbegleitenden Masterstudiengangs ‚International Maritime Management‘“

82

Meldungen

III

Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

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

IV

Karin Gavin-Kramer

Allgemeine Studienberatung nach 1945: Entwicklung, Institutionen, Akteure
Ein Beitrag zur deutschen Bildungsgeschichte

Über Allgemeine Studienberatung, obwohl schon in den 1970er Jahren in bildungspolitischen Empfehlungen von KMK und WRK als wissenschaftliche Tätigkeit beschrieben, gibt es bis heute keine ausführliche Publikation. Dieses Buch füllt daher eine langjährige Lücke. Es geht darin nicht nur um Geschichte und Entwicklung der Institution „Allgemeine Studienberatung“, sondern auch um ihre Akteure. Nach einer allgemeinen Einführung in die Geschichte der Zentralen Studienberatungsstellen, ihrer bildungspolitischen Bedeutung und ihren Kooperations- und Konkurrenzbeziehungen zu Studienfachberatung, Psychologischer Beratung und Berufsberatung geht es in den Kapiteln 7, 8 und 9 vor allem um die Beratungskräfte selbst. Während Kapitel 7 mit praktischen Beispielen das Aufgabenspektrum und die Eingruppierungsproblematik behandelt, geht es in Kapitel 8 um die Entwicklung der organisierten Studienberatung, v. a. ARGE, GIBeT und FEDORA. Kapitel 9, das letzte Kapitel des Buchteils, behandelt die „Beraterkooperation auf Länderebene“ und beschreibt, wie sich diese in den einzelnen Bundesländern entwickelt hat. Im Anhang I kommen dann u. a. Studienberaterinnen und Studienberater selbst zu Wort: 15 Kolleginnen und Kollegen aus sechs Bundesländern, überwiegend ZSB-Leiter*innen der zweiten Beratergeneration, haben in den Jahren 2009 bis 2014 auf Interviewfragen der Autorin geantwortet.

Einen besonderen Leistungsaspekt der Allgemeinen Studienberatung und ihrer Akteure dokumentiert anschließend die über 100-seitige Tagungschronik, die u. a. Tagungs- und Workshopthemen von 1971 bis 2017 umfasst. Anhang II bietet unter insgesamt etwa 90 Dokumenten auch frühe Resolutionen und Protokolle der organisierten Studienberaterschaft.

Das Buch ist nicht nur eine Fakten-Fundgrube für dringend notwendige neue Untersuchungen zur Allgemeinen Studierendenberatung, sondern auch für Studienberaterinnen und Studienberater, die ihr Tätigkeitsfeld besser kennenlernen wollen. Es eignet sich als Nachschlagewerk für Bildungsforscher und -politiker ebenso wie als historische Einführung in die deutsche Bildungspolitik nach 1945 einschließlich Exkursen zur Situation in der DDR und zu den Anfängen der Studierendenberatung in Österreich und der Schweiz.

ISBN 978-3-946017-15-8, Bielefeld 2018,
E-Book, 597 Seiten + 766 Seiten Anhänge (Bibliografie,
Chronik, Interviews, Dokumente etc.), 98.50 Euro



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 Zeitschrift hat einen ihrer langjährigen Herausgeber verloren: Ludwig Huber. Er wird in einem eigenen Nachruf in dieser Ausgabe gewürdigt.

Seite 58

Der erste Beitrag wendet sich den Risiken und Verläufen der Wege in eine Universitätsprofessur zu. Spätestens seit Einführung der Habilitation in Deutschland in den 50 Jahren zwischen 1816 (Berlin) und 1867 (Kiel) und dem wachsenden Gewicht der Forschung sind die Arbeitsmärkte in der Wissenschaft von denen anderer akademischer Berufe mangels dortiger Forschungsmöglichkeiten getrennt. Damit wuchsen die Gefahren, mit der eigenen Spezialisierung, im eigenen Profil den jeweiligen Bedarf an Professuren zu verfehlen. Der Ersatz- und Erweiterungsbedarf an Professuren waren nur schwer individuell kalkulierbar, sodass die Frage einer Passung des Zeitpunktes der persönlichen Qualifikation und eines Berufungsverfahrens immer unsicherer wurde. Auch der Wandel der Zuständigkeit von einer rein staatlichen Entscheidung bis zu einer reinen Universitätsentscheidung hat die Risiken eher erhöht. Interessant ist es nun, diese Wege einmal aus der Perspektive des wissenschaftlichen Nachwuchses zu erfassen und zugänglich zu machen. Dies leistet die qualitative Studie, über die *Martin Winter* berichtet: **Qualifizierungswege zur Professur aus Sicht von Juniorprofessor*innen, Nachwuchsgruppenleiter*innen und habilitierenden wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen.**

Seite 60

Akademische Berufe haben sich einmal dadurch ausgezeichnet, dass ihre Absolvent*innen imstande waren, mit ihrem Überblick, ihrem Denkvermögen, ihren Arbeitstechniken – aber auch ihren Einstellungen und Haltungen (Stichwort: Das Bohren dicker Bretter – Ausdauer, Hartnäckigkeit, Sorgfalt) sich in kürzester Zeit in unbekannte Felder einzuarbeiten. Besonders den Juristen wurden diese Merkmale zugeschrieben. Das bedeutete zugleich eine hohe berufliche Flexibilität gegenüber Veränderungen der beruflichen Anforderungen. Mit der nach der Bologna-Reform schnell wachsenden Spezialisierung ist diese Fähigkeit trotz der Betonung von Kompetenzen nicht mehr gewährleistet. Um so interessanter ist es, zu untersuchen, wie sich das „Arbeitsmarkterhalten“ unter diesen Vorzeichen entwickelt hat. *Markus Herklotz & Robert Pelz* berichten darüber in ihrem Beitrag **Kompetenzprofile von Universitätsabsolventinnen und -absolventen und deren Einfluss auf den Übergangsverlauf in den Beruf** und präsentieren Ergebnisse, die zeitweilig als gesichert geltende Ergebnisse neu in Frage stellen.

Seite 70

Die erfolgreiche Bewältigung jedes neuen Lebensabschnitts mit neuen Rahmenbedingungen erfordert An-

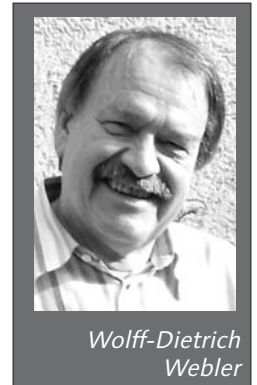
passungsleistungen, um unter diesen neuen Bedingungen urteils- und handlungsfähig zu werden und die eigene Autonomie zu bewahren. Das gilt schon für die Übergangsphase von der Schule oder einem anderen Zugangsweg zum Studium sowie beim Eintritt in den Beruf nach Abschluss des Studiums. Um das Studium und evtl. Beratungsleistungen für Studierende an diese Bedingungen besser anpassen zu können, muss mehr über die Übergänge, die individuellen Anpassungserfordernisse (als Stressoren) und die individuellen Lösungsstrategien bekannt sein. *Stephanie Duchek & Meike Nicolau* haben in ihrem Beitrag **Bologna, Employability und Resilienz – Der Einfluss der Hochschulausbildung auf die Resilienz von Absolventen** hierzu den Forschungsstand zusammengetragen und damit auch den Forschungsbedarf sichtbar gemacht. Künftig darauf aufbauende Studien müssten um die Dimension „Citizenship“ erweitert werden, dem zweiten, gleichberechtigten Studienziel der Bologna-Reform. Ein Teil der damit verbundenen Merkmale könnte in einem erweiterten Sinne sogar der Employability zugerechnet werden.

Seite 76

Die soziale Öffnung der Hochschulen – oder anders formuliert die Eindämmung sozial bedingter Nachteile im Zugang zur Bildung auf der tertiären Ebene – beschäftigt empirische Forschung und gestaltende Politik schon lange. Jetzt, Bund und Länder haben 2008 ein Förderprogramm „Aufstieg durch Bildung“ aufgelegt. Im Text des BMBF heißt es dazu: „Ziel ist es, Konzepte für berufsbegleitendes Studieren und lebenslanges, wissenschaftliches Lernen besonders für Berufstätige, Personen mit Familienpflichten und Berufsrückkehrer/-innen zu fördern“. ¹ *Nicolas Nause, Elisabeth Klimmek & Peter John* haben die Ergebnisse eines der geförderten Projekte zusammengefasst, das besonders schwierige Vorbedingungen zu überwinden hatte. Ihr hier publizierter Artikel lautet: **Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen – erreichte Veränderungen und gebliebene Herausforderungen am Praxisbeispiel „Entwicklung eines berufs begleitenden Masterstudiengangs, International Maritime Management“.**

Seite 82

W.-D. Webler



Wolff-Dietrich
Webler

¹ <https://www.wettbewerb-offene-hochschulen-bmbf.de/bund-laender-wettbewerb-aufstieg-durch-bildung-offene-hochschulen>

Anzeigenannahme für die Zeitschrift „Das Hochschulwesen“

Anzeigenpreise: auf Anfrage beim Verlag

Format der Anzeige: JPeG- oder EPS-Format, min. 300dpi Auflösung

Kontakt: UVW, Bündler Straße 1-3 (Hofgebäude), 33613 Bielefeld, E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de

Nachruf für Ludwig Huber

Ludwig Huber war einer der lautersten Menschen, die mir begegnet sind!

(Hartmut von Hentig in seiner Trauerrede anlässlich der Beisetzung)

Ludwig Huber ist tot. Beim Schwimmen im Meer vor Zypern ist er ertrunken. Diese Nachricht und die Art, wie er auf sehr tragische Weise umkam, haben die ihm Nahestehenden Mitte Mai schockiert. Obwohl schon 82-jährig, war er für das weitere Jahr als Prof. emeritus der Erziehungswissenschaft (insbesondere Wissenschaftsdidaktik) der Universität Bielefeld und langjähriger wissenschaftlicher Leiter des Oberstufenkollegs noch voller Pläne gewesen ... Das ist mit einem Schlag Vergangenheit. Was bleibt? Im privaten und beruflichen Umfeld eine große Lücke. Und doch hinterlässt er viel.

Als herausragende Persönlichkeit hatte er Modellwirkung für viele jüngere Kolleg*innen. So ist auch die Zuschrift zu verstehen: „Ich habe ihn als einer der wirklich vollkommenen Wissenschaftler (und Persönlichkeiten!) im Bereich der Hochschulforschung kennenlernen dürfen, mit einem immensen Wissen gekoppelt mit Bescheidenheit und Humor. Das ist für mich unbedingt nachahmenswert. Ich bin sehr froh, ihn gekannt zu haben und werde ihn sehr vermissen.“

In fünf Jahrzehnten (!) hat er durch viele eigene Studien, Anregungen, Anstöße und Beratungen Großes für die Hochschulforschung und Hochschulentwicklung, für die Oberstufenreform an Gymnasien und die Hochschuldidaktik geleistet. Die Hochschuldidaktik sieht in ihm einen ihrer wichtigsten wissenschaftlichen Begründer. Seit 28 Jahren war er Mitglied des Herausgeberkreises dieser Zeitschrift.

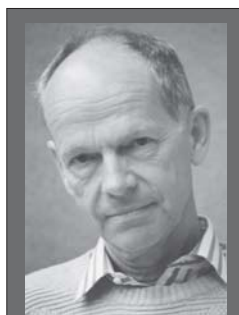
Kennen gelernt haben die meisten ihn als Wissenschaftler. Beeindruckt hat er sie sowohl wissenschaftlich, als auch als Mensch. Nach dem Abitur in Bielefeld und dem Studium der Klassischen Philologie und Theologie an vier Universitäten, darunter London, sowie ersten Berufsstationen veränderte die Begegnung mit Hartmut von Hentig seinen Weg: Begeisterung für die Schulreform und die für Bielefeld geplanten Schulprojekte Laborschule und Oberstufenkolleg führten ihn als wissenschaftlichen Assistenten bei Hartmut von Hentig zunächst nach Göttingen und dann wieder nach Bielefeld. Sein schon damals kritischer Blick auf Studium und Lehre an deutschen Universitäten brachte ihn in die Bundesassistentenkonferenz (BAK). Ein erstes Konzept und (zusammen mit Otto Herz) erste Initiativen für ein Interdisziplinäres Zentrum für Hochschuldidaktik (IZHD) im Senat der neugegründeten Universität Bielefeld, Berufung auf eine Professur für Hochschuldidaktik an die Universität Hamburg, dort Realisierung des Aufbaus eines IZHD, das bald als Leuchtturm der Hochschuldidaktik in Deutschland mit seinen Studien von sich reden machte, markante Kongresse zu Themen der Studienreform und der akademischen Lehre, Herausgabe und

kreative Koordination des Bandes 10 der Enzyklopädie Erziehungswissenschaft „Tertiärbereich: Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule“ und im Laufe von 50 Jahren wissenschaftlicher Arbeit zahlreiche Publikationen, von denen wesentliche Impulse ausgingen. Und dann sein Einsatz für die deutsch-russische Verständigung durch eine lebendige Partnerschaft mit der Stadt Nowgorod und mit der dortigen Universität – ein Einsatz, der mit der Ehrendoktorwürde von dort anerkannt wurde. Immer war ihm wichtig, Wissenschaft in ihrem Bildungswert für andere – auch nicht studierte Menschen erlebbar zu machen. So erklärt sich sein umfangreiches DFG-Projekt zum Zustand des Studium Generale

aus institutioneller Sicht der Hochschulen und der Studierenden, so erklärt sich auch sein späteres Engagement für das Forum Offene Wissenschaft der Universität Bielefeld, das viele Bürger der Stadt anzieht. Was unbekannt geblieben ist: Er setzte sich in der Wendezeit der DDR sogar mit Briefen an Minister für verdiente Personen ein, denen dort aus Unkenntnis der Rahmenbedingungen Unrecht zu geschehen drohte.

Nach Hubers Tod erreichten viele E-Mails den Unterzeichneten, und sie stellten trotz der beruflichen, wissenschaftlichen Verdienste den Menschen als beeindruckend in den Vordergrund.

Angesichts der vielfältigen Ehrungen wurde auch die skeptische Frage laut, ob Ludwig Huber in einer an wahren Helden armen Welt von manchen auf einen Sockel gehoben werden solle. Daran ist richtig, dass die heutige Zeit oft zu wenig innehält, wenn verdienstvolle Menschen gegangen sind, um ihr Leben, ihre Verdienste zu würdigen. Hier in diesem Fall hält ein sehr großer Kreis zwar inne, aber übertrieben ist es nicht – ein Sockel nicht geplant. Aber 230 Trauernde hatten z.T. weite Wege auf sich genommen und sich zu seiner Beisetzung versammelt, und weit mehr waren nur verhindert teilzunehmen. Ungewöhnlich viele Menschen verdanken ihm Zugewandtheit und Hilfe. Seine hohen ethischen Maßstäbe hatten ihn – neben der Altphilologie – nicht nur ins Theologie-Studium geführt, sondern (verstärkt durch die Studentenbewegung, Vietnamkrieg usw.) auch politisiert und zu zahlreichem sozialen Engagement geführt. Infolgedessen hat es ihn im Laufe der Jahre ehrenamtlich in viele Vorstände sozialer Initiativen, wissenschaftlicher Gesellschaften und Berufsorganisationen bis hin zu Initiativen für die Stadtbibliothek (Lesungen usw.) geführt, wo er mit Rat und Tat zur Verfügung stand und mitgestaltete. Seine Unterstützung sozialer Projekte verschiedener Träger ist bewundernswert, wie etwa Projekte des Rotary Clubs oder den Verein Wohngemeinschaft – einen gemeinnützigen Verein der Jugendhilfe mit betreuten Kindern, oder die Tabula – eine Bildungsinitiative, die Kinder und Jugendliche aus sozial belasteten Stadtteilen fördert. Hier wird (in Anlehnung an „Tafeln“, die Lebensmittel sammeln und weitergeben) Zeit von Menschen gesammelt, um daraus Bildungsangebote für Kin-



Ludwig Huber

der zu komponieren. Diese vielfältigen, mit hoher Intensität verbundenen Engagements führten dazu, dass die jeweiligen Umgebungen ihr ganz eigenes Bild von ihm entwickelten – je nachdem, welche Seite seiner Vielseitigkeit er dort einsetzte. Als es um eine wechselseitige Verständigung über Ehrungen und den Text in Traueranzeigen ging, zeigte sich der Wunsch, das je eigene Bild von seiner Präsenz in Räumen und Themen in den Mittelpunkt der Anzeige zu stellen. So hatten die Hamburger ein anderes Bild von ihm (nämlich überwiegend das des Hochschuldidaktikers) als die Bielefelder (überwiegend das des Schulreformers) und wieder andere erneut ein variiertes Bild. Und jedes war richtig – für eine gewisse Zeit in seinem Leben typisch. Einig war man sich nur, wenn es um den Menschen Ludwig Huber ging. So kamen für eine Traueranzeige im Namen von Freundinnen und Freunden in der Süddeutschen Zeitung vier Zitate aus mails zusammen, die als Beileidsbekundung dem Unterzeichneten zugesandt worden waren. Die Zustimmung reichte bis zu der Aussage: „Ich könnte jede Zeile unterschreiben!“ Der Anzeigentext lautet:

Wir trauern um unseren guten Freund und klugen Gesprächspartner.

Er war ein großartiger Mensch, der auch Andersdenkende im kritischen Dialog nicht geschont, doch immer respektiert hat.

Er verstand es, intellektuelle Kritik und persönliche Wärme eng miteinander zu verbinden.

Seine Werthaltung, sein Intellekt und seine große Erfahrung, verbunden mit zutiefst menschlicher Ausstrahlung, haben die Begegnung mit ihm zu einem besonderen Erlebnis gemacht.

Er war stolz auf das, was er bewegen konnte, aber nie eitel. Auch das unterscheidet ihn von vielen anderen Menschen.

Wir verabschieden uns voller Respekt vor dieser Lebensleistung.

Wolff-Dietrich Webler im Namen des Verlages und der Herausgeber*innen des „Hochschulwesens“.

Erschienen in der Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

Wolff-Dietrich Webler & Helga Jung-Paarmann (Hg.)

Zwischen Wissenschaftsforschung, Wissenschaftspropädeutik und Hochschulpolitik

Hochschuldidaktik als lebendige Werkstatt

Festschrift für Ludwig Huber zum 80. Geburtstag



Dieser Band bietet einen Querschnitt aus Bildungs- und in engerem Sinne Hochschulforschung (inkl. hochschuldidaktischer Forschung) sowie aus typisch hochschuldidaktischen Entwicklungsprojekten. In 23 Studien wird der Bogen gespannt von Rahmenbedingungen in Bildung, Wirtschaft und Gesellschaft für die Hochschulentwicklung über hochschuldidaktische Forschung und Entwicklung in den Praxisfeldern von Studium und Lehre und deren infrastrukturelle Voraussetzungen sowie Möglichkeiten, Hochschuldidaktik als Reformstrategie einzusetzen bis zu Details vor Ort in Lern- und Lehrbeziehungen. Damit zeigt der Band lebendige Aktivitäten als repräsentative Ausschnitte aus dem Feld der Hochschulentwicklung.

Gleichzeitig geht es um Begegnungen mit Ludwig Huber. Denn dieser Band wurde ihm von seinem Mentor, von Kolleginnen und Kollegen, Weggefährten, ehemals betreuten Nachwuchswissenschaftlerinnen und Kooperationspartnern zu seinem 80. Geburtstag als Festschrift gewidmet. Über 50 Jahre in der Wissenschaft, zahllose Kontakte, Kooperationen, eigene Projekte und ein weites schriftliches Oeuvre hinterlassen Spuren und haben ihn zu einer der zentralen Persönlichkeiten in der Hochschulforschung werden lassen. Die Beiträge spiegeln die Themenfelder, die auch Ludwig Huber bearbeitet oder beeinflusst hat.

ISBN 978-3-946017-06-6, Bielefeld 2017,
338 Seiten, 49.80 € zzgl. Versand

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

Martin Winter

Qualifizierungswege zur Professur

aus Sicht von Juniorprofessor*innen, Nachwuchsgruppenleiter*innen und habilitierenden wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen¹



Martin Winter

With the junior professorship, the leadership of junior research groups and the habilitation, there are three different ways to qualify for a university professorship. In order to compare these different pathways to the professorship, professional biographical interviews were conducted with junior professors, junior research group leaders and academic staff members. All interviewees are united by the joy of researching and the desire to do so on a permanent basis. It showed that the uncertain job prospects contribute the most to the dissatisfaction of the postdocs – no matter which group they belong to. However, there are also group specific issues that interviewees report about. In the following, the findings of the qualitative study are summarized and discussed.

2002 wurde die Juniorprofessur in Deutschland eingeführt und damit die Monopolstellung der traditionellen Habilitation relativiert.² Zudem haben sich weitere Wege zur Professur aufgetan; dazu zählen insbesondere die Leitungen von Forschernachwuchsgruppen³. Mittlerweile herrscht eine Vielfalt an Möglichkeiten, wie die hochschulgesetzliche Voraussetzung „zusätzliche wissenschaftliche Leistungen“ erfüllt werden kann, um auf eine Professur berufen zu werden.

Zahlenmäßig betrachtet sind die Wege zur Professur unterschiedlich stark befahren: Die größte Gruppe ist die der Habilitationen. Deren Anzahl lag im Jahr 2017 bei 1.586; dieses Niveau hält sich seit ungefähr sieben Jahren; 2001 – ein Jahr vor der Einführung der Juniorprofessur – waren es noch 2.199.⁴ Seit einigen Jahren stagniert auch die Anzahl der Juniorprofessuren bei rund 1.600.⁵ Die Anzahl der verschiedenen Nachwuchsgruppenleitungen im Jahr 2014 ist im Bundesbericht zum Wissenschaftlichen Nachwuchs mit 921 angegeben (davon 354 im Emmy-Noether-Programm der Deutschen Forschungsgemeinschaft DFG, siehe Konsortium 2017, S. 119). Beim Vergleich dieser Zahlen ist zu beachten, dass – im Gegensatz zu den abgeschlossenen Habilitationen – sicherlich nicht alle ‚amtierenden‘ Juniorprofessor*innen und Nachwuchsgruppenleiter*innen aktuell auch als potenzielle Bewerber*innen auf eine Professur gelten können – auch wenn sich eine Mehrzahl bereits auf eine Professur beworben hat.⁶

Die neue Vielfalt an Qualifizierungswegen macht Vergleiche möglich – und auch nötig. Wie hat sich die Juniorprofessur gegenüber den traditionellen wie auch gegenüber den alternativen Karrierepfaden behaupten können? Was sind die Vor- und Nachteile der verschiedenen Wege zur Professur? Gibt es gar einen ‚Königsweg‘? Diesen Fragen ist ein Forschungsprojekt nachge-

gangen, das gemeinsam vom Institut für Hochschulforschung HoF Wittenberg und dem Centrum für Hochschulentwicklung CHE durchgeführt und von der Hans-Böckler-Stiftung 2012 bis 2014 gefördert wurde (Burkhardt/Nickel 2015).

In einem Teilprojekt wurden 2013 alle ‚amtierenden‘ Juniorprofessor*innen und Nachwuchsgruppenleiter*innen per Online-Fragebogen befragt, die im Rahmen des Emmy-Noether-Programms der Deutschen Forschungsgemeinschaft gefördert werden (Berndt/Rathmann, unter Mitarbeit von Winter/Burkhardt 2015).⁷ Auf diese Weise sind belastbare statistische Vergleiche zwischen den beiden Gruppen möglich geworden.

In einem weiteren Teilprojekt wurden diese weitgehend standardisierten Vollerhebungen durch neun qualitative berufsbiografische Interviews ergänzt (Winter 2016).

¹ In diesem Beitrag sind die wichtigsten Befunde und Schlussfolgerungen aus dem Forschungsbericht (Winter 2016) zusammengefasst.

² Dazu mehr in Berndt/Burkhardt/Kieslich 2015.

³ Förderprogramme zur Nachwuchsgruppenleitung gibt es von der Deutschen Forschungsgemeinschaft, den großen außeruniversitären Forschungseinrichtungen sowie dem Europäischen Forschungsrat (European Research Council, ERC Starting Grants). Das BMBF schreibt ebenfalls Nachwuchsgruppenleitungen im Rahmen verschiedener Förderprogramme aus.

⁴ Quelle: Statistisches Bundesamt, URL: https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2014/06/PD14_223_213.html; https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2018/07/PD18_242_213.html.

⁵ Die exakten Zahlen: 2013: 1.597, 2014: 1.623 und 2017: 1.606 (Statistisches Bundesamt 2017, 2015, 2014).

⁶ Rund 67% der Juniorprofessor*innen und knapp 60% der Nachwuchsgruppenleiter*innen, die im Rahmen der Wittenberger Studie befragt worden sind (Berndt/Rathmann 2015, S. 255), hatten sich bereits auf eine Professur beworben.

⁷ Es beteiligten sich 604 Juniorprofessor*innen sowie 123 Nachwuchsgruppenleiter*innen; dies entspricht einem bereinigten Rücklauf von jeweils rund 50% (Berndt/Rathmann 2015, S. 111ff.)

Während die Umfragen Aussagen über die gesamte Gruppe erlauben, fungieren die leitfadengestützten Interviews als eine Art ‚Tiefenbohrungen‘, in denen ausführlich individuelle Berufsbiografien, Erfahrungen und Einschätzungen thematisiert werden konnten. Im Gegensatz zu den beiden Umfragen wurden nicht nur Juniorprofessor*innen und Nachwuchsgruppenleiter*innen, sondern auch wissenschaftliche Mitarbeiter*innen mit Habilitationsabsicht in den Blick genommen. Dies ist deshalb so hervorzuheben, weil es für diese zahlenmäßig größte Gruppe der Postdocs kaum aktuelle Untersuchungen gibt.⁸

Interviewt wurden insgesamt neun Promovierte – jeweils drei Juniorprofessor*innen, drei Nachwuchsgruppenleiter*innen und drei wissenschaftliche Mitarbeiter*innen. Fünf der interviewten Wissenschaftler*innen sind in den Naturwissenschaften und vier in den Geistes- und Sozialwissenschaften beheimatet; fünf sind Frauen und vier Männer. Fünf der neun Befragten haben ein oder mehrere Kinder.

In den folgenden Abschnitten wird vor dem Hintergrund der statistischen Befunde aus den beiden Online-Umfragen ein Resümee aus den Interviews gezogen. Gefragt wurde danach, wie die berufliche Situation und Perspektive wahrgenommen wird und welche Erfolgskriterien sowie welche Hemmnisse auf dem Qualifizierungsweg zur Professur nach der Promotion identifiziert werden. Im letzten Abschnitt werden daraus einige Überlegungen zur hochschulpolitischen Diskussion über die Personalstrukturen an Universitäten abgeleitet.

1. (Miss-)Erfolgsfaktoren wissenschaftlicher Karrieren

Wissenschaft auf Dauer zu betreiben, ist ein Privileg, das nur wenigen zu Teil wird. Das grundsätzliche Problem besteht darin, dass es viel mehr Menschen gibt, die hauptberuflich forschen und lehren können und wollen, als Stellen bzw. Gelder hierfür bereitstehen. Der Karriereerfolg hängt damit von den Selektionsmodalitäten ab, also von der Frage, wie man durch in der Postdoc-Phase durch den Flaschenhals zur Professur gelangen kann. Wie und nach welchen Kriterien wird darüber entschieden, wer dieses Privileg in Anspruch nehmen kann? Vordergründig funktionalistisch könnte man argumentieren: Es werden diejenigen Menschen ausgewählt, die am besten forschen (und lehren) und damit Wissenschaft und Universität bestmöglich voranbringen. Allerdings gibt es eine Reihe von Faktoren, die das meritokratische Prinzip der Bestenauslese relativieren, wenn nicht sogar aushebeln. In seinem berühmten Aufsatz „Wissenschaft als Beruf“ berichtet Max Weber, wie stark der Zufall mit entscheidet:

„Gewiß: nicht nur der Zufall herrscht, aber er herrscht doch in ungewöhnlich hohem Grade. Ich kenne kaum eine Laufbahn auf Erden, wo er eine solche Rolle spielt. Ich darf das um so mehr sagen, als ich persönlich es einigen absoluten Zufälligkeiten zu verdanken habe, daß ich seinerzeit in sehr jungen Jahren in eine ordentliche Professur eines Faches berufen wurde, in welchem damals Altersgenossen unzweifelhaft mehr als ich geleistet hatten“ (Weber 2002/1919, S. 477f.).

Auch wenn vieles vom Zufall abhängt, werden die Professuren häufig doch mit den richtigen Personen besetzt, wunderte sich Max Weber. Woran liegt das? Am guten Willen der beteiligten Menschen, sachliche Gründe entscheiden zu lassen, wie er mutmaßt? Das mag sein. Folgt man den Einschätzungen der Interviewpartner, dann ist das Niveau ihrer Konkurrenten generell hoch; entsprechend viele gute Leute bewerben sich auf die wenigen Professuren; die Wahl wird zwangsläufig auf einen dieser guten Leute fallen. Aus Sicht der jeweiligen Hochschule, die eine Professur zu besetzen hat, mag diese Konstellation funktional und daher richtig sein. Denn für Qualität ist gesorgt. Aus Hochschulsicht wäre dieser Auswahlprozess nur dann problematisch, wenn Leistungsvermögen und Fleiß bei der Auswahl keine Rolle spielen würden. Aus Sicht der Bewerber ist dies jedoch hochproblematisch, weil für sie nicht zu erkennen ist, was letztlich den Unterschied ausmacht und was folglich über Auf- bzw. Ausstieg entscheidet.

Nach den Erfahrungen der interviewten Wissenschaftler*innen ist Leistung zwar wesentlich, aber nicht alleinentscheidend für den Karriereerfolg. Zumeist gibt es mehr als ausreichend viele Wissenschaftler, die sich durch Leistungsvermögen und Fleiß auszeichnen und daher für eine dauerhafte wissenschaftliche Position in Frage kommen. Die Stellen allerdings sind knapp. Daher spielen andere unbestimmte, kaum bzw. nicht so einfach zu beeinflussende Faktoren eine Rolle, wie die Interviewpartner berichten bzw. mutmaßen: Glück, Passung und Beziehungen. Nicht zu vergessen sind ein geübtes und gekonntes Impression-Management und Self-Marketing der Aspiranten. Weil dies nicht jedem guten Wissenschaftler in die Wiege gelegt ist, werden hierzu auch zunehmend Fortbildungen angeboten. Leistungsvermögen und Fleiß sind damit lediglich die notwendigen Voraussetzungen, um am Rennen um eine Professur überhaupt teilnehmen zu können. Hinreichend sind sie dagegen offenbar nicht.

Das Ausmaß an notwendigem Glück hängt insbesondere vom quantitativen Verhältnis von Bewerbern und Stellenangebot ab. Das Stellenangebot unterliegt kohortenspezifischen Konjunkturen. Da werden innerhalb kurzer Zeit auf einem Spezialgebiet fünf Professuren frei, wo in den letzten Jahren keine angeboten wurde. Wenn Kandidaten dringend gesucht werden und die Bewerberlage dürrig ist, kann es sein, dass auch Kandidaten mit weni-

⁸ Jungbauer-Gans und Gross (2013) haben Habilitierte aus den drei Fächern Mathematik, Rechtswissenschaft und Soziologie u.a. nach dem Einfluss von Lebensalter zum Zeitpunkt der Habilitation auf die Karrierechancen, von Publikationen, Geschlecht, Bildungsherkunft, Mentoren und vorhandene Zeit für Forschung befragt. Zum Teil sind die Ergebnisse der standardisierten Umfrage erstaunlich: Frauen haben in der Soziologie unter sonst gleichen Bedingungen bessere Chancen als Männer, verheiratete Mathematiker wiederum schlechtere Berufschancen als unverheiratete. Im Rahmen des Forschungsprojekts haben die Autorinnen (zusammen mit Peter Kriwy) auch in Gesprächen nach disziplinspezifischen Kriterien einer erfolgreichen Karriere gefragt (Gross/Jungbauer-Gans/Kriwy 2008). Vor fast 30 Jahren haben Kossbiel, Helfen und Flöck (1986) die Arbeitssituation von Habilitanden erforscht. Vgl. auch Karpen (1986) zu den Habilitierten, Bochow und Joas (1987) sowie Enders (1996) zum akademischen Mittelbau insgesamt.

Um die Gruppe der habilitierenden wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen insgesamt zu erforschen, fehlen allerdings valide statistische Angaben zu deren tatsächlichen Verbreitung (vgl. Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2013, S. 35f.; Wissenschaftsrat 2014, S. 101).

ger ausgewiesenen fachlichen Kompetenzen zum Zug kommen.

Generell ist die Lage von Fach zu Fach unterschiedlich. Glücklicherweise kann sich derjenige Kandidat schätzen, der eine Disziplin bzw. ein Fachgebiet mit einem guten Stellenangebot gewählt hat. Die Stellensituation ist wiederum auch dann entspannter, wenn es attraktive berufliche Alternativen jenseits der Professur gibt, die sowohl interessant als auch lukrativ sind.

Die Zugehörigkeit zu einem Geschlecht kann ebenfalls für die Besetzung einer Professur (mit-)entscheidend sein. Der verhältnismäßig kleine Anteil von Frauen in der Professorenschaft von knapp einem Viertel legt hierfür Zeugnis ab. Allerdings berichtet keine der Frauen unter den Interviewten von geschlechterdiskriminierendem Verhalten von Professoren und Leistungspersonen (wohl aber eine Teilnehmerin unserer Umfrage), sondern vielmehr von dem Problem, Familie (das heißt: Kinder) und wissenschaftlichen Beruf miteinander zu vereinbaren. Weil sich die Frauen mehr als die Männer für die Kinderbetreuung (insbesondere der Babys und Kleinkinder) verantwortlich fühlen bzw. weil sie hierfür verantwortlich gemacht werden, ist es zwar vorrangig die Kinderbetreuungsfrage, die mit über die Karriere entscheidet. Jedoch ist die Kinderbetreuungsfrage, so wie sie oftmals innerfamiliär geregelt wird, eben auch eine Frage des Geschlechts und der definierten geschlechtsspezifischen Aufgabenverteilung. So arbeiten rund 72% der Partnerinnen von männlichen Juniorprofessoren, die Kinder haben, in Teilzeit, von den männlichen Partnern der Juniorprofessorinnen mit Kindern demgegenüber nur rund 16% (Berndt/Rathmann 2015, S. 120).

Ist es einer Frau gelungen, einen Fuß in die Tür eines Instituts zu bekommen, dann eröffnet sich Einstiegsmöglichkeiten für weitere nachfolgende Frauen, berichtet eine Nachwuchsgruppenleiterin. Wenn bereits Professorinnen vor Ort arbeiten, relativiert sich die Sonderposition der Frauen im Institut und ‚normalisieren‘ sich das Verhältnis sowie der Umgang der Geschlechter im Institut untereinander. Wenn Frauen nicht mehr eine kleine Minderheit im Institutsgefüge sind, dann erübrigt sich eine besondere Förderung von Frauen. Dann kann der Fokus darauf verschoben werden, statt Frauen Eltern zu unterstützen, um Familie und Beruf besser zu vereinbaren. Denn wie aus den Interviews immer deutlich hervorgeht: Ohne eine Unterstützung durch ihre Familie können Kinder den Postdocs die wissenschaftliche Karriere kosten.

Max Weber sprach in seinem Vortrag davon, dass nur diejenigen das Glücksspiel „Wissenschaft als Beruf“ wagen könnten, die ein Vermögen im Hintergrund hätten, um so die unsicheren bzw. erwerbslosen Jahre zu überbrücken. Diese „plutokratischen Voraussetzungen“ (Weber 1919, S. 475) haben sich gewandelt. Heutzutage – so ist es auch den Interviews zu entnehmen – sind es weniger reiche Eltern, denn vielmehr die erwerbstätigen (Ehe-)Partner, die für eine Absicherung prekärer Beschäftigungsverhältnisse und Karriereaussichten sorgen. Geld verdienen tun indes die Juniorprofessor*innen, Nachwuchsgruppenleiter*innen und wissenschaftliche Mitarbeiter*innen selbst. Allerdings sind die Berufstätigkeit der beiden Partner sowie die Betreuung der Kinder

unter einen Hut zu bringen. Dies geht auf Kosten der örtlichen Mobilität sowie der zur Verfügung stehenden Arbeitszeit und schließlich der Souveränität in der eigenen Arbeitszeitgestaltung. Allerdings ist man in Forschung und Lehre zeitlich flexibel wie kaum in einem anderen Beruf. Weil Wissenschaft als Beruf selten weniger als 40 Stunden die Woche beansprucht, haben Eltern zwar wenig Zeit, können diese jedoch für ihr Familienleben flexibel nutzen.⁹

2. Existenzsicherungs- und Leistungsdruck in der Wissenschaft

Alle Interviewpartner sind Vollzeit beschäftigt und verdienen entsprechend. Solange sie hauptberuflich für die Wissenschaft arbeiten, können sie ohne Probleme für ihren Lebensunterhalt sorgen. Das unterscheidet sie von den Professorenanwärtern mit plutokratischem Hintergrund, die Max Weber in seinem Aufsatz meint. Heutzutage gilt die Sorge der Aspiranten weniger dem Gelderwerb als vielmehr der Befristung der Stellen bzw. der unsicheren Karriereperspektive.¹⁰

Das Gefühls- oder Stimmungslage der Interviewpartner setzt sich dementsprechend aus vier Faktoren zusammen: Glück (es bis zu dieser Position geschafft zu haben), Freude (forschen und lehren zu können, dazu in Abschnitt 5 mehr), Druck (die erwarteten Leistungen zu erbringen bzw. zu übertreffen) und Angst (vorm erzwungenen Exit und der sich daraus ergebenden Perspektivlosigkeit). Dieses Motivationsviereck bestimmt die Arbeitseinstellung der Postdocs.

Wie aus den Interviews hervorgeht, hängen Angst und Druck unmittelbar zusammen. Im Grunde lassen sich drei wissenschaftsimmanente ‚Druckstellen‘ lokalisieren: der Publikationsdruck, der Druck, erfolgreich Drittmittel zu akquirieren, und der Alltagsdruck, bedingt durch eine unablässig gefühlte Zeitnot und ständig anfallenden ‚Organisationskram‘. Der Druck ist konkreter, die Angst dagegen diffuser. Die Angst resultiert wiederum aus den drei ‚Druckstellen‘. Es ist letztendlich die Angst zu scheitern. Sie mündet in eine permanente – streckenweise aber auch verdrängte – Furcht vorm drohenden Karriereende und der sich daraus ergebenden Identitätskrise. Es ist die Angst vorm Scheitern des lang gehegten Lebenstraums und der sich daraus ergebenden Perspektivlosigkeit, da kein echter Plan B vorhanden ist. Deshalb ist sowohl der (oftmals fehlende) Tenure Track der Juniorprofessuren als auch die Frage der Festanstellung das beherrschende Thema in den Antworten auf die offenen Fragen der beiden Online-Umfragen. Oftmals fallen diese Äußerungen über die als mangelhaft wahrgenom-

⁹ Die von uns befragten Juniorprofessor*innen geben an, durchschnittlich 54 Stunden, die Nachwuchsgruppenleiter*innen 53 Stunden in der Woche zu arbeiten (Berndt/Rathmann 2015, S. 181ff.).

¹⁰ In unseren beiden Online-Umfragen bezeichnet sich die überwiegende Mehrheit der Postdocs hinsichtlich der Freiräume in Forschung und Lehre, der Arbeitsaufgaben und -inhalte als zufrieden; Unzufriedenheit wird von knapp der Hälfte der Befragten hinsichtlich der zeitlichen Beanspruchung sowie der Vereinbarkeit von Familie und Beruf und – mit Abstand am häufigsten genannt (rund drei Viertel der Befragten) – hinsichtlich der Planbarkeit der Karriere geäußert; mit ihrer Einkommenssituation sind wiederum rund die Hälfte der Befragten zufrieden (Berndt/Rathmann 2015, S. 220ff.).

menen Perspektiven sehr kritisch ja zuweilen zynisch oder empört aus.

Tatsächlich ist der Tenure Track unter den Juniorprofessuren nicht sehr verbreitet. In der Online-Befragung 2013 haben lediglich 15,2% der der Juniorprofessor*innen eine Aussicht auf eine unbefristete Anschlussprofessur ohne Ausschreibung, 5,4% können mit einer unbefristeten Anschlussprofessur mit begrenzter Ausschreibung rechnen und 2,2% hoffen auf ein unbefristetes Angestelltenverhältnis (Berndt/Rathmann 2015, S. 209ff.).

Auf der einen Seite ist die von den Befragten und Interviewten geäußerte Entrüstung über die gefühlte Perspektivlosigkeit verständlich, da ein Exit aus der Wissenschaft droht. Wo Angst herrscht, da ist Wut auf die Verhältnisse oder gar Resignation nicht weit. Andererseits zeugt die geäußerte Empörung doch von einem recht hohen Anspruchsniveau – als gäbe es ein moralisch begründetes Recht auf eine Festanstellung. Die Juniorprofessur ist hinsichtlich ihres Verdienstes und ihrer Vertragslaufzeiten im Vergleich zu anderen Postdoc-Positionen eine privilegierte Position, von der aus ein Lamento, ausgebeutet zu werden ö.a., doch etwas übertrieben wirkt. Auch die These vom engen Flaschenhals ist zu hinterfragen; eine Professur erreichen am Ende doch viele der Juniorprofessor*innen. Zimmer (2018, S. 260) stellt in ihrer Befragung von ehemaligen Juniorprofessoren fest, dass kurz vor Ablauf der in der Regel auf sechs Jahre befristeten Juniorprofessur 50% der Stelleninhaber*innen auf eine Lebenszeitprofessur berufen worden sind; dieser Anteil erhöht sich dann nach weiteren 51 Monaten nochmals um 25%. Allerdings ist die Befragung von Zimmer auf Hessen, Rheinland-Pfalz und Saarland beschränkt. In der Studie von Nickel, Püttmann und Duong (2015) fällt die Erfolgsquote noch höher aus: Demnach haben 85% im Anschluss an ihre Juniorprofessur den Sprung auf eine Professur geschafft. Allerdings mahnen der geringe Rücklauf bei der Befragung der ehemaligen Juniorprofessor*innen und Probleme bei der Bestimmung der Grundgesamtheit zur Vorsicht bei der Interpretation der Daten.

Nicht verallgemeinerbar sind die Lebensläufe der neun interviewten Postdocs: Alle drei Nachwuchsgruppenleiter*innen und zwei der drei Juniorprofessor*innen haben mittlerweile (Stand 02/2019) eine Professur; von den drei wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen ist eine nach wie vor auf dieser Position, ein anderer ist Juniorprofessur geworden und ein dritter ist aus dem Wissenschaftssystem ausgestiegen.

3. Vereinbarkeit von Partnerschaft, Familie, Kindern und Beruf

Bei allen Problemen, die eine Vereinbarkeit von Familie und Wissenschaft erschweren – einen Vorteil bieten sowohl die Juniorprofessur als auch Nachwuchsgruppenleitung sowie – abhängig vom vorgesetzten Professor – auch die Mitarbeiterstellen: Da es keine Stechuhren oder feste Anwesenheitsregeln gibt, ist man flexibel in der Zeiteinteilung. Wissenschaft verlangt allerdings viel Zeit (mehr als 50 Stunden pro Woche, siehe Fußnote 9) und steht deshalb in Konkurrenz zur Familienzeit. Je-

doch, wann diese Zeit investiert wird, obliegt mehr oder weniger allein der Entscheidung der Wissenschaftler*innen. Wenn sie zur ihrer Arbeitsstätte pendeln müssen, dann verweilen sie häufig dort nicht alle fünf Werktag der Woche, sondern arbeiten auch zu Hause. Wenn Wohnort und Arbeitsstätte gar in derselben Stadt liegen, dann verfügen sie über die zeitliche Flexibilität, ihre Kinder in den Kindergarten oder zur Schule zu begleiten, Arztbesuche während des Tages zu organisieren usw. – Möglichkeiten, über die nur wenige Angestellten verfügen. Diese Flexibilität steht auf der Plus-Seite, während die hohe Arbeitsbelastung zu den Minuspunkten in der Vereinbarkeitsbilanz des Berufs ‚Wissenschaft‘ zählt.

Von zwei grundsätzlichen Modellen der familiären und beruflichen Arbeitsteilung berichten die Interviewten. Nach dem einen Modell folgt der Partner dem Wissenschaftler, der auch für beider Lebensunterhalt sorgt. Im anderen Modell fungiert der Partner als das finanzielle Standbein, weil er mehr und/oder dauerhaft verdient. Sein Beschäftigungsort bestimmt denn auch den zentralen Wohnort der Familie.

Welches Modell gewählt wird, hängt von den Rahmenbedingungen und den Gelegenheitsstrukturen ab. Es ist aber auch das Ergebnis eines innerfamiliären Aushandlungsprozesses. Zwei Varianten werden in den Interviews genannt:

1. Der Wissenschaftler erhält (eventuell zum wiederholten Male) das Zugeständnis seines Partners, die Lebensrichtung der Familie zu bestimmen; die Familie zieht zum Arbeitsort. Wenn sich aus diesem Engagement keine sichere Anstellung ergibt, dann muss neu familienintern verhandelt werden. Eventuell wird sich dann die Planung an den beruflichen Bedarfen des Partners orientieren.
2. Derjenige Partner bestimmt den Ort, der als dauerhafter Hauptverdiener der Familie fungiert. Dies ist entweder der Lebens- oder Ehe-Partner oder der Wissenschaftler, sofern er zwar keine Lebenszeitstelle, aber doch die Aussicht darauf hat (Stichwort Tenure Track). Besonders kompliziert wird es allerdings, wenn beide Partner eine wissenschaftliche Karriere anstreben.

Das Modell, nach dem der eine Partner seinen Beruf – temporär – aufgibt (und sich ausschließlich um die Familie kümmert), während der andere sich wissenschaftlich qualifiziert, ist bei den neun Interviewten drei Mal anzutreffen. In zwei Fällen sind es nicht die Frauen, sondern die männlichen Lebenspartner, die ihren Beruf nicht ausüben.¹¹ Allerdings ist allen drei Fällen klar, dass der Partner in der Zukunft eine Berufstätigkeit anstreben wird.

Mit der Geburt eines Kindes ändert sich das Leben grundlegend. Denn Kinder relativieren die lebensweltlichen Hegemonieansprüche der Wissenschaft. Kinder und Wissenschaft treten in Konkurrenz zueinander. Somit spaltet sich die Berufsbiografie häufig in zwei Abschnitte auf. In der ersten Phase entflammt die große Liebe zur Wissenschaft. Man verbringt seinen komplet-

¹¹ Von einer „Re-Traditionalisierung der Arbeitsteilung“ (Rusconi 2013, S. 94) nach der Familiengründung kann man in diesem Fall nicht sprechen.

ten Alltag mit der Wissenschaft und mit den Gleichgesinnten – den Kolleg*innen im Institut. Zwischen der privaten und beruflichen Lebenswelt zerfließen die Grenzen, Alltag und Wissenschaft sind eins. Ein Partner – insbesondere, wenn er selbst wissenschaftlich arbeitet und daher Kenntnis und Verständnis für die Modalitäten wissenschaftlichen Arbeitens hat – stört dieses Gefüge kaum. Kinder jedoch tun dies. Denn Kinder kosten Zeit und: Kinder werden von ihren Eltern geliebt. Die große Liebe zu den Kindern verdrängt die große Liebe zur Wissenschaft oder relativiert sie zumindest. Die Wissenschaft jedoch erfordert ihren Tribut; sie möchte ebenfalls nicht vernachlässigt werden. Zuwendung und Zeit für die Geliebten sind zu teilen. Doch das sehen Berufungskommissionen und Hochschulpolitiker*innen eigentlich nicht so gerne. Der (junge) Mensch soll sich nämlich mit Haut und Haaren der Wissenschaft verschreiben. Nur mit völliger Hingabe – so die Ansprüche an die ‚Nachwuchswissenschaftler‘ kann man auch zur ‚Exzellenz‘ aufrücken. Gierig muss der junge Wissenschaftler sein – wie ein hungriger Wolf – und nicht saturiert und vorsichtig wie ein Familientier.

Im Grunde ist die Wissenschaft eifersüchtig auf die Kinder. Man versucht, diese Eifersucht in Zaum zu halten – durch Audits und Zertifikate, die bescheinigen sollen, dass die Hochschule familienfreundlich sei. Doch es lässt sich nicht vermeiden: Mit Kindern ändern sich Alltag und berufliche Praxis; es beginnt die zweite Phase: Was vormals entgrenzt war, wird nun wieder getrennt: private und berufliche Zeit müssen bewusst eingeteilt und geplant werden. Das dichte Zeitmanagement in Familie und Beruf verlangt eine klare Trennung der Bereiche. Klappt dies, spricht man gemeinhin von einer gelungenen Work-Life-Balance.

4. Vergleich der verschiedenen Qualifizierungswege

Wo gibt es Unterschiede, wo Gemeinsamkeiten zwischen den verschiedenen Qualifizierungswegen? In allen drei Gruppen – Juniorprofessuren, Nachwuchsgruppenleitungen und Mitarbeiterstellen – berichten die Interviewpartner von denselben Problemen: temporäre Arbeitsverhältnisse, einhergehend mit einer Unsicherheit über das berufliche Fortkommen bzw. das drohende Ende der wissenschaftlichen Laufbahn. Unsere eigenen Umfragen wie auch andere Studien¹² zeigen, dass die als unsicher wahrgenommenen Berufsperspektiven am stärksten zur Unzufriedenheit von sich qualifizierenden Wissenschaftler*innen beitragen.

Die Wissenschaftler*innen führen eine Art ‚Eisschollenexistenz‘. Haben sie für einige Jahre (oder gar nur Monaten) eine Scholle erreicht, so schmilzt diese mit der Zeit unwiederbringlich dahin. Die Frist verstreicht und ein Anschluss-Engagement muss gefunden werden. So wird die nächste Eisscholle gesucht, die mal kleiner und mal größer ist; sprich: Die Vertragslaufzeiten des Engagements fallen unterschiedlich aus.

Die Kritik an den bestehenden Verhältnissen und die Sehnsucht nach verlässlicher Planbarkeit eint die Nachwuchsgruppenleiter*innen, Juniorprofessor*innen und wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen. Die Interview-

partner berichten jedoch auch von gruppenspezifischen Problemen:

- Den Nachwuchsgruppenleiter*innen fehlen Regelungen zum Promotionsrecht; generell kritisieren sie ihren ungeklärten Status in der Universitätshierarchie und damit zusammenhängend ihr Eigentümliches Verhältnis zur Fakultät.¹³
- Die wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen zeichnen sich durch eine strukturelle Abhängigkeit aus, die allerdings auch eine karriere-unterstützende Protektion mit sich bringen kann. Wie sich Abhängigkeit oder Protektion auswirken, hängt stark von dem jeweiligen vorgesetzten Professor ab. Ob dieser einem Mitarbeiter Freiheit lässt oder nicht, hängt ebenfalls vom persönlichen Führungsstil ab. Das Spektrum an möglichen Varianten, wie sich die Vorgesetzten gegenüber ihren wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen verhalten, ist entsprechend groß.
- Eine ähnliche Abhängigkeit – wenn auch nicht so stark ausgeprägt – kann auch bei den Juniorprofessor*innen vorliegen. Unter den Interviewten gibt es Juniorprofessor*innen, die regelrecht an eine ordentliche Professur angebunden sind. Andere wiederum verorten sich weitgehend autonom und bezeichnen sich als eigenständige Professur. Generell sind zwischen diesen beiden Polen mehrere Varianten möglich, die offenbar auch davon abhängen, welchen Ursprung die Juniorprofessur hatte: Ist die Stelle neu geschaffen worden, war es zuvor eine Mitarbeiterstelle oder handelte es sich gar um eine ordentliche Professur, die als Juniorprofessur (mit Tenure Track) ausgeschrieben wurde?

Die ‚Eisschollenexistenz‘ kann zermürben; die Interviewpartner schwanken zwischen Selbstbewusstsein über das Erreichte und Selbstzweifel über ihre berufliche Zukunft. Die interviewten Nachwuchsgruppenleiter*innen und die Juniorprofessor*innen treten hierbei etwas selbstbewusster auf als die wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen. Auch der explizite Wille zur Professur ist bei den Nachwuchsgruppenleiter*innen und den Juniorprofessor*innen stärker ausgeprägt. Diese sind im Schnitt auch etwas älter und damit wohl auch weiter in ihrer wissenschaftlichen ‚Laufbahn‘. Dazu kommt, dass sich wissenschaftliche Mitarbeiter*innen – im Gegensatz zu den beiden anderen Postdoc-Gruppen – in der Regel erst dann auf eine Professur bewerben, wenn ihre Habilitation vorliegt. Auch der gewandelte Status der habilitierenden Mitarbeiter*innen könnte erklären, warum sie zögerlicher eine Professur anstreben: Waren die alten Assistenz- oder Oberassistenten Stellen an den Universitäten noch deutlich als Vorstufe zur Professur zu verstehen, so sind die habilitierenden Mitarbeiter*innen formal mit den promovierenden gleichgesetzt. Damit relativiert sich ihre Position in der Universitätshierarchie. Letztlich bedeutete die Abschaffung der Oberassistenten Stellen eine Herabstufung der Mitarbeiter*innen.

¹² Z.B. Jaksztat/Schindler/Briedis 2010; Briedis/Jaksztat/Preßler/Schürmann/Schwarzer 2014; Grün/Hecht/Rubelt/Schmidt 2009, Rogge 2015a, 2015b.

¹³ Die Evaluation des Emmy Noether-Programms führt zu ähnlichen Befunden; problematisch für die von Böhmer (2010) interviewten Nachwuchsgruppenleiter*innen sind das fehlende Promotionsrecht und die mangelnde Integration in die Fakultät.

Die Positionen der Juniorprofessur und Nachwuchsgruppenleitung vermitteln ein gewisses Selbstbewusstsein, wie in den Interviews deutlich wird; die der Nachwuchsgruppenleitungen offenbar noch mehr, weil mit ihr Drittmittel in Millionenhöhe eingeworben wurden, und Drittmittel im Wissenschaftsbetrieb als signifikanter Leistungsindikator gelten. Zudem fördert die DFG als Programmanbieterin das Elitebewusstsein der Nachwuchsgruppenleiter*innen, wie die interviewten Nachwuchsgruppenleiter*innen berichten. Wer eine Nachwuchsgruppe leitet, der – so die implizite Botschaft der DFG an ihre Geförderten – gehöre zur künftigen Wissenschaftselite und sei dafür prädestiniert, im Wissenschaftssystem zu verbleiben. Die DFG unterstützt ihre ‚Emmys‘ organisatorisch wie auch mental, sie fördert gar eine Art Korpsgeist unter den ‚Emmys‘, wie Interviewpartner bestätigen; die jährlichen Treffen sind hierbei besonders wichtig.

Mit dieser Auffassung von Elitenförderung übernimmt die DFG schlussendlich auch Aufgaben der Personalauswahl und -entwicklung für das Universitätssystem. Bereits die Bewilligung eines Antrages auf eine Nachwuchsgruppenleitung kommt – so der implizite Anspruch – einer habilitationsähnlichen Leistung und damit einer Vorstufe zur Berufung auf eine Professur gleich. Die Universitäten, die bislang das Privileg hatten, ihren Professorennachwuchs über das Habilitationsverfahren zu bestimmen, haben mit der DFG einen Konkurrenten bekommen. Allerdings wird nach wie vor in den universitären Berufungskommissionen über die Stellenbesetzungen entschieden. Es bleibt den Universitäten eine gewichtige Kompetenz zum ‚Recruitment‘ der Professuren; sie verfügen allerdings nicht mehr über das alleinige Qualifizierungs- und Selektionsmonopol.

Juniorprofessor*innen, Nachwuchsgruppenleiter*innen und wissenschaftliche Mitarbeiter*innen stehen in Konkurrenz um die knappen Professuren zueinander. Ursprünglich war von der Politik geplant, mit Einführung der Juniorprofessur auch die Habilitation abzuschaffen. Dies hatte die damalige sozialdemokratische Bundesbildungsministerin, Edelgard Bulmahn, Anfang der 2000er Jahre jedoch nicht durchsetzen können. Statt der angestrebten Monopolisierung des Qualifizierungsweges hat das Gegenteil stattgefunden: eine Diversifizierung der Qualifikationswege. Bei der entstandenen Vielfalt von Karrierepfaden ist die entscheidende Frage, was nun der erfolgversprechendste Weg – wenn man so will: der Königsweg zur Professur – ist. Eine empirische belastbare Antwort kann darauf jedoch erst gegeben werden, wenn entsprechende Längsschnittdaten erhoben werden können.

Für die Betroffenen wäre es wohl erfolgversprechend, das Beste aus zwei Welten miteinander zu vereinen: die finanzielle Ausstattung und Unabhängigkeit der universitätsextern finanzierten Forschergruppe zu verknüpfen mit einem Professoren-Status inklusive der entsprechenden Teilhabe- und Promotionsrechte.¹⁴ Die eingeworbene Nachwuchsgruppe und das umfangreiche Drittmittelpaket bilden gute Voraussetzungen für Verhandlungen mit der aufnehmenden Universität über Status und Titel. Ebenfalls zwei Welten miteinander zu vereinen, um so ihre Chancen auf eine Professur zu verbessern, versu-

chen diejenigen Juniorprofessor*innen und Nachwuchsgruppenleiter*innen, die eine Habilitation anstreben. Bis auf eine Person¹⁵ haben alle Interviewpartner vor zu habilitieren bzw. sind bereits habilitiert. Die verallgemeinerbaren Zahlen der beiden Online-Umfragen fallen demgegenüber geringer aus, sind aber immer noch beachtlich: Demnach planen rund Drittel der Nachwuchsgruppenleiter*innen ihre Habilitation bzw. sind bereits habilitiert, ein Drittel ist unentschlossen und ein letztes Drittel ist nicht habilitiert und plant auch keine Habilitation. Die Juniorprofessor*innen sind etwas reservierter gegenüber der Habilitation; in dieser Gruppe sind rund 40% nicht habilitiert und planen auch keine Habilitation; rund 30% beabsichtigen die Habilitation bzw. sind bereits habilitiert, die übrigen 30% sind unentschlossen (Berndt/Rathmann 2015, S. 237ff.).

5. Die Entscheidung für die „Wissenschaft als Beruf“ und der Wille zur Professur

Bereits bei der Entscheidung, promovieren zu wollen, ist bei den Interviewten das Interesse an wissenschaftlicher Arbeit vorrangig. Aus Freude am Forschen – so lässt sich die Begründung zusammenfassen, warum dieser unsichere Karriereweg eingeschlagen wird. Diese Freude gilt es nach der Promotion zu perpetuieren, dies ist das Kernanliegen aller Interviewten. Sie wollen die als erfüllend wahrgenommene Arbeit ‚einfach nur‘ fortsetzen und diesen Zustand ‚irgendwie‘ institutionalisieren. Im Lauf der Zeit wandelt sich die eher diffuse Entscheidung für die „Wissenschaft als Beruf“ hin zu einem expliziten Willen zur Professur.

Nach dem Studium denken sie erst einmal ‚nur‘ daran, ihre Dissertation zu schreiben; dieser konkrete nächste Schritt und nicht die langfristige Karriereplanung stehen im Fokus. Explizit Professor werden wollen die Interviewten zu dem Zeitpunkt noch nicht (unbedingt). Mit zunehmender Berufs- und Lebenserfahrung verfestigt sich dann aber die Überzeugung, dass es ohne eine Professur kaum eine Chance gibt, dauerhaft – und unabhängig! – Wissenschaft zu betreiben. Mit der Juniorprofessur bzw. der Nachwuchsgruppenleitung ist dann schon klar das Ziel der Professur benannt. Andere – insbesondere die wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen unter den Interviewten – formulieren diesen Wunsch nicht so deutlich; sie würden zwar auch gerne den Ruf auf eine Professur erhalten, jedoch in erster Linie, weil diese ihnen erlauben würde zu forschen – und nicht, weil sie sich selbst als Professor bzw. Professorin sehen.

Warum so zögerlich? Warum passt die Professur nicht so recht in das berufliche Selbstbild? Weil sich das die jungen Wissenschaftler*innen nicht zutrauen, oder weil bei der als realistisch wahrgenommenen Gefahr des Scheiterns, die Enttäuschung kaum zu ertragen wäre? Oder liegt dem eine Art von Zweckpessimismus zugrunde, an-

¹⁴ Faktisch ist die Vergabe des Professorentitels an die Nachwuchsgruppenleiter*innen noch wenig verbreitet: In unserer Umfrage führen von den 123 Nachwuchsgruppenleiter*innen, die geantwortet haben, nur zwei den Professorentitel.

¹⁵ Diese hat zum Zeitpunkt des Interviews bereits eine Professur inne, obwohl – wie sie im Interview betont – in ihrem Fachgebiet eine Professur ohne Habilitation unüblich sei.

gesichts des Risikos zu scheitern? Wird die Erfolgswahrscheinlichkeit als so gering eingeschätzt, dass eine Professur erst gar nicht anvisiert wird? Manch einer redet sich eine Professur gar schlecht, man käme nicht zum Forschen, der hohe Verwaltungs- und Gremienaufwand nerve usw. Dennoch: Die Professur ist der Traumberuf – und ‚irgendwie schon‘ das Karriereziel der fortgeschrittenen Postdocs: So viel Unabhängigkeit, so viel Einkommen, ein so hohes Prestige und so interessante Forschungs- und Lehrinhalte bietet kaum ein anderer Beruf – auch wenn die Arbeitsbedingungen von Professuren längst nicht mehr so attraktiv – und so freiheitlich – sind, wie sie noch vor Jahrzehnten waren.

Deutlich wird bei allen Interviewten, dass die intrinsische Motivation dominiert; Wissenschaft wird von den Interviewten nicht als „Karrierejob“ betrachtet, so wie das Rogge (2015a) in seinen Interviews mit Postdocs erfahren hat. Es sind vielmehr die spannenden Forschungsfragen, die ungestillte Neugier und – insbesondere bei den Berufserfahrenen – das Wissen um die akademischen Freiheiten, kurz: Es ist Freude am Forschen oder gar die Leidenschaft für die Wissenschaft. Vielleicht ist das ein Grund dafür, dass eine konsequente Karriereplanung nicht von Anfang an betrieben wird. Ohne Umschweife von sich zu behaupten, man strebe eine Professur an, wird vielleicht auch als eine Ablenkung von oder gar als ein Verrat an der eigenen intrinsischen Motivation gesehen. Die Begeisterung und die Leidenschaft für die Wissenschaft würden dadurch geschmälert, wenn zugegeben wird, dass auch andere, wissenschaftsfremde Motive – wie der ‚schnöde‘ Lebensunterhalt oder der renommierte Titel – für das Karriereziel ‚Professur‘ ins Feld geführt werden würden. Das ernsthafte – wenn man so will: heilige – Gelöbnis für die Wissenschaft würde mit materiellen und sozialen Argumenten entweiht und die Berufung zur Forschung damit banalisiert werden. Dies mag überinterpretiert sein, aber ‚Liebeserklärungen an die Wissenschaft‘ sind den Interviews sehr deutlich zu entnehmen.

Das Karriereziel muss denn für einigen Interviewpartner auch nicht unbedingt eine Professur sein, sondern es reicht nur eine Stelle, die ermöglicht, Forschung (und Lehre) dauerhaft – also ohne Existenzängste – betreiben zu können. In Frage kommen deshalb auch Dauerstellen in den außeruniversitären Forschungseinrichtungen und im unbefristet angestellten Mittelbau an den Universitäten, eventuell auch eine Professur an einer Fachhochschule. Auch wenn die Interviewpartner nach eigenen Aussagen allesamt gerne lehren, so ist die Fachhochschul-Professur aufgrund ihrer geringen Forschungsanteile allerdings nur zweite Wahl. Die Postdocs wollen forschen – und das am liebsten an der Universität.¹⁶ Diese Freude am Forschen eint Nachwuchsgruppenleiter*innen, Juniorprofessor*innen und wissenschaftliche Mitarbeiter*innen.

6. Das „Spielchen Wissenschaft“

Max Webers berühmtes Diktum vom wilden Hazard, der den akademischen Lebenslauf bestimmt, gilt auch hundert Jahre nach seinem Münchner Vortrag. Dieses Glücksspiel ist für das individuelle Schicksal höchst folgenreich.

Der Hauptgewinn ist die Professur; und wenn man verliert, dann fast alles, was man in die eigene Qualifizierung investiert hat. Aus Sicht der Betroffenen läuft das Spiel auf ein Alles oder Nichts hinaus. Das liegt insbesondere daran, dass es an den Universitäten nur wenige dauerhafte Stellen für Forscher unterhalb der Professorenschaft gibt. Ein Interviewpartner fragte sich denn auch, wie lange er denn dieses „Spielchen“ noch mitmache.

Aus Perspektive des Hochschulsystems mag die Spiellogik funktional sein. Hier gilt es, die Professuren kompetent zu besetzen. Es werden viele potenzielle Anwärter herangezogen, so dass eine Auswahl getroffen werden kann. Der Preis dieses Selektionsmechanismus¹⁷ ist von denen zu zahlen, die durchfallen. Von einer Vielzahl von Bewerbern kann nur einer die Stellenzusage erhalten. Auf dem Weg zur Professur nähren die aufstrebenden Wissenschaftler*innen Forschung und Lehre mit ihrer Energie und ihren Ideen und halten so die eigene Universität wie auch die Wissenschaft generell mit am Laufen.

Nach der Logik des Karrieresystems in Deutschland soll die Aspiranten auf eine Professur mittels Selektionsdruck motiviert werden. Der ‚hungrige Wolf‘ ist das Leitbild, dem der junge Wissenschaftler zu folgen hat. Es geht davon aus, dass Druck – oder im übertragenden Sinne ‚Hunger‘ – per se leistungssteigernd, qualitätsfördernd und motivierend sei. Daher werden auf dem Weg zur Professur immer wieder Opferbereitschaft und Leidenschaft für die Wissenschaft überprüft. Ob diese Art von Druck einer guten Forschung und Lehre tatsächlich dienlich ist, wäre noch zu beweisen. Hunger haben und nicht satt werden, kann denn auch Kraft und Nerven kosten und vom Wesentlichen abhalten. Wenn die Interviewten von ihrer Motivation sprechen, dann berichten sie von ihrer Freude an der Wissenschaft und nicht von einem Verlangen nach Wettbewerb.

Generell gilt die Befristung von Doktorandenstellen als unproblematisch. In den meisten Fächern ist die Promotion nicht nur der Ausweis, forschen zu können, sondern qualifiziert auch für höhere Weihen nicht wissenschaftlicher Art. So kann die Promotion in vielen Bereichen des Arbeitsmarktes die Chancen erhöhen, gut dotierte Stellen zu erhalten. In der Chemie ist die Promotion gar der eigentliche berufsqualifizierende Abschluss.

Anders dagegen liegt der Fall bei der Qualifikation nach der Promotion: Eine Habilitation, ein erfolgreicher Projektabschluss einer Forschergruppe oder eine positiv evaluierte Juniorprofessur sind außerhalb des Wissenschaftssystems weitgehend unbekannt und gelten daher nicht als beruflich verwertbarer Qualifikationsnachweis. Wer diesen Weg einschlägt, geht ein hohes Risiko ein. Er qualifiziert sich für einen eng begrenzten Arbeitsmarkt der Wissenschaft und disqualifiziert sich gleichzeitig für andere Positionen außerhalb der Wissenschaft. Je älter man wird, desto größer werden die Probleme, in einem auf Jugendlichkeit getrimmten Arbeitsmarkt unterzukommen. Das eine Problem sind die fehlenden Übergangsmöglichkeiten in andere Berufsfelder; es mangelt

¹⁶ Dieser Befund wird auch in unseren beiden Online-Umfragen bestätigt (Berndt/Rathmann 2015, S. 250ff.).

in vielen wissenschaftlichen Disziplinen an attraktiven Exit-Optionen für Wissenschaftler*innen, die keine Professur bekommen. Das andere Problem besteht aus dem – hierarchisch strukturierten – Ungleichgewicht aus vielen Qualifikationsstellen im Postdoc-Bereich und der geringen Anzahl von Professuren (und anderen unbefristeten Mitarbeiterstellen in Forschung und Lehre). Es handelt sich hierbei um ein typisch deutsches Problem, wie Kreckel und Zimmermann (2014) in ihrer internationalen Vergleichsstudie beschreiben; in anderen westlichen Ländern haben Postdocs mehr Möglichkeiten, dauerhaft in der Wissenschaft zu bleiben.

Die relativ geringe Anzahl von Professuren und die stark hierarchische Struktur an deutschen Universitäten zeugen von einem überhöhten Professorenstatus. In dem abwertenden Begriff vom wissenschaftlichen Nachwuchs kommt diese grundsätzliche Struktur des deutschen Universitätswesens zum Ausdruck; es dreht sich letztlich alles um die Professur, wie auch die beiden Soziologen Dörre und Neis (2008, S. 674) konstatieren:

„Der Begriff ‚wissenschaftlicher Nachwuchs‘ verdeutlicht bereits, dass das deutsche Wissenschaftssystem prinzipiell nur Professoren kennt und solche, die es noch werden wollen.“

Das deutsche System lebt vom Nimbus des genialen Professors – auch wenn daran in den letzten Jahren gehörig gerüttelt wurde.¹⁷ Weil einem Professor Genialität – oder zumindest Exzellenz – zugeschrieben wird, traut sich nur derjenige, Hochschullehrer zu werden, der ein entsprechend großes Selbstbewusstsein aufweist. Und Professoren wiederum trauen nur wenigen Emporkömmlingen zu, in den Olymp der Hochschullehrerschaft aufzusteigen.

Die Entmythologisierung des deutschen Professors wäre ein Schritt weg von der universitären Ständegesellschaft hin zur Stärkung von Mitbestimmung und Mitwirkung im Wissenschaftssystem. Ein Beitrag dazu wäre es auch, im relevanten Ausmaß neue Professuren einzurichten, so dass schlussendlich die Hochschullehrenden nicht mehr nur eine elitäre Minderheit im deutschen Universitätswesen bilden. Einen Aufwuchs in Höhe von mehreren tausend Stellen fordert denn auch der Wissenschaftsrat (2014) in seinen Empfehlungen zu den Karrierezielen und -wegen an Universitäten.¹⁸ Ein Schritt in diese Richtung ist das 2016 beschlossene Bund-Länder-Nachwuchsprogramm, mit Hilfe dessen von 2017 bis 2032 ein tausend zusätzliche Tenure-Track-Professuren eingerichtet werden sollen.

Der individuelle Weg zur Professur erfolgt unter einer viele Jahre andauernden übermäßigen Anspannung; „per aspera ad astra“ (Teichler 2016, S. 63), durch Mühsal zu den Sternen – dies zeichnet den Weg zur deutschen Professur aus. Wenn das Ziel erreicht ist, kann die Entspannung einsetzen – dank verbeamteter Beschäftigungssicherheit und wissenschaftlicher Unabhängigkeit. Doch auch diese sichere Bastion gerät zunehmend ins Wanken; das heutige Professorenendasein entspricht nicht mehr ganz der alten Ordinarien-Herrlichkeit. Die Entzauberung der Professur ist im vollen Gange: Der Druck steigt, Drittmittel einzuwerben, ‚hochwertig‘ zu publizieren und erfolgreich zu lehren (damit verbunden: Ab-

brecherquoten zu senken bzw. Erfolgsquoten zu steigern). Rektoren und Dekane treten als Dienstvorgesetzte vormals souveräner Professoren auf. Leistungsorientierte Anreize werden bei der Mittelvergabe und der Besoldung gesetzt; die Effekte sind zwar nicht einschneidend; die Maßnahmen wirken jedoch zumindest symbolisch. Evaluationen und Akkreditierungen erhöhen zudem die Kontrolldichte. Und nicht zuletzt sind immer mehr Professuren bei Erstberufungen befristet; seit Beginn des Jahrhunderts wird in der überwiegenden Mehrzahl der Bundesländer die Erst-Professur nur auf Zeit bzw. auf Probe vergeben.¹⁹

Die Reform der Personalstruktur an den Universitäten ist ein hochschulpolitisches Dauerthema. Dazu zählt insbesondere die Neugestaltung der Qualifikationswege zur Professur. Dabei sind zwei grundsätzliche Fragen zu beantworten: Erstens ist der Zeitpunkt der Entfristung zu klären. Aktuell gleicht der Karriereweg zur Professur kurz vor seinem Ziel einem Flaschenhals. Auf welcher Stufe im Karriereverlauf soll tatsächlich selektiert werden bzw. wann sollte die Phase der permanenten Überprüfung enden?

Zweitens ist zu entscheiden, wie stark selektiert werden soll, wie viele der Wissenschaftler*innen bei dem Wettlauf zur Professur antreten und wie viele Plätze auf dem ‚Treppechen der Sieger‘ zu vergeben sind. Es gilt, die (schwierige) Entscheidung zu treffen, wer zu den Gewinnern und wer zu den Verlierern dieses Konkurrenzkampfes gehören soll.

Je höher die unbefristeten Stellen dotiert sind, das heißt, je teurer die Professuren sind, desto weniger kann es davon bei gegebener Finanzausstattung geben, desto enger ist folglich der Flaschenhals. Dieser Zusammenhang ist für die Debatte um eine Reform der Personalstruktur an den Universitäten zentral. In Deutschland gibt es nur relativ wenige, gleichwohl hochdotierte Professuren; der Zeitpunkt der finalen Selektion ist zudem recht spät angesetzt (Kreckel/Zimmermann 2014). Mit der Befristung von Erst-Professuren wird er nochmals nach hinten verlegt. Im Vergleich zu anderen Nationen verfolgt Deutschland hier einen „Sonderweg“ (Kreckel 2016, S. 30). Es lohnt daher der Blick über den nationalen Tellerrand. So schreibt ein Juniorprofessor in unserer Online-Umfrage:

„Ein Blick nach UK sollte helfen. Dort werden Stellen nach Themen ausgeschrieben; ob die Stelle als Lecturer, Reader oder Professor besetzt wird, wird endgültig erst bei der Besetzung entschieden. Innerhalb des Systems ist dann leistungsbezogen der Aufstieg möglich. Stellen sind in der Regel nicht befristet, dafür ist das Kündigungsrecht lockerer.“

¹⁷ Bemerkenswert ist, dass Wissenschaftler*innen, die tatsächlich gemeinhin als genial anerkannt sind, nicht mehr Professor, sondern nur noch mit ihrem bloßen Namen genannt werden. Dazu zählt sicherlich der in diesem Beitrag zitierte Max Weber oder auch Albert Einstein und viele andere mehr.

¹⁸ „Bis 2025 soll insbesondere durch eine entsprechende strukturelle Fortentwicklung des wissenschaftlichen Personalbestands einschließlich der Umwandlung vorhandener Stellen bundesweit ein schrittweiser Aufwuchs um 7.500 Professuren an Universitäten und gleichgestellten Hochschulen erreicht werden“ (Wissenschaftsrat 2014, S. 14).

¹⁹ Siehe die Zusammenstellung der Bundes- und Landesregelungen von Detmer/Preißler (2015, S. 732f.).

Ähnlich argumentierte bereits vor mehr als einem Vierteljahrhundert der Soziologe Hans Joas (1992). Er hatte vorgeschlagen, sich an den Strukturen des (damaligen) britischen Universitätssystems zu orientieren. Dort könnten die Hochschullehrer nach der Promotion in ein unbefristetes Beschäftigungsverhältnis als ‚Lecturer‘ übernommen werden, das sie zu selbständiger Lehre und Forschung berechtigt. Von diesen Positionen aus sei, so Joas (1992, S. 119), durch den Nachweis erfolgreicher Forschung die Bewerbung auf höhere Stellen möglich.²⁰

Promovierte Wissenschaftler sollten demnach in der Regel auf Dauerstellen arbeiten; und der Zeitpunkt, sich in seinem Berufsleben für die Universität zu entscheiden, sollte deutlich früher als derzeit angesetzt sein. Diese Karrierestruktur verspricht den Betroffenen mehr Planungssicherheit (ähnlich argumentiert auch Bessel 2013). Durch „längerfristige Freistellungen zu Forschungszwecken“ blieben allerdings auch „Anreize, Mobilität und Konkurrenzmechanismen in produktivitätsfordernder Weise“ erhalten, so Joas (1992, S. 119); möglich sei zudem eine „Differenzierung zwischen den Positionen“, die auf den tatsächlichen Gehalt ihrer Tätigkeiten zugeschnitten sei.

Vielleicht liegt hier ein Ausweg aus dem Hopp-oder-Top-Dilemma von Postdocs, das entweder den Aufstieg auf eine hochdotierte Professur oder den Ausstieg aus dem Wissenschaftssystem kennt:

- Bereits nach der Promotion sowie Erfahrungen in der Lehre (einschließlich einer entsprechenden hochschuldidaktischen Ausbildung) wird von der Universität in einem Auswahlverfahren über die Besetzung einer entfristeten Hochschullehrenden-Stelle entschieden. Neben einer nachgewiesenen Lehrbefähigung ist insbesondere eine herausragende Promotion das maßgebliche Selektionskriterium. Diese Stelle wird angemessen, jedoch im Vergleich zu einer W2- bzw. W3-Professur mit einem niedrigen Einstiegsgehalt dotiert.
- Mit dieser Position sind vielfältige und wiederum auswahlabhängige (auch temporäre) Aufstiegschancen innerhalb der eigenen Universität oder an einer anderen Einrichtung verbunden.

Eine derartige Reform würde nicht weniger als einen Systemwechsel im deutschen Hochschulwesen bewirken. Den Titel eines Professors bzw. einer Professorin könnten diese Personen selbstverständlich auch führen. Denn sie tun genau das, was Hochschullehrende auch tun: selbständig forschen und lehren. Folglich sollten sie in der Universität auch der Statusgruppe der Professoren angehören. Nicht die Gruppe der unselbständigen Hochschullehrenden unterhalb der Ebene vermeintlich charismatischer Professorenpersönlichkeiten sollte ausgeweitet werden, wie dies bei vielen vorherigen Reformansätzen beabsichtigt war. Das Ziel ist vielmehr die Schaffung vieler neuer Professuren auf einem entsprechend niedrigen Gehaltsniveau – mit den Chancen (dauerhaft oder temporär) aufzusteigen. Auf diese Weise könnte die Universität auf eine breitere personelle Basis gestellt werden.

Literaturverzeichnis

- Berndt, S./Burkhardt, A./Kieslich, C. (2015): Wissenschaftliche Qualifizierung in der Postdoc-Phase. In: Burkhardt, A./Nickel, S. (Hg.): Die Juniorprofessur. Neue und alte Qualifizierungswege im Vergleich. Baden-Baden, S. 33-104.
- Berndt, S./Rathmann, A. (unter Mitarbeit von Winter, M. und Burkhardt, A.) (2015): Karrierewege im Vergleich – aus Sicht aktueller Postdocs. In: Burkhardt, A./Nickel, S. (Hg.): Die Juniorprofessur. Neue und alte Qualifizierungswege im Vergleich. Baden-Baden, S. 105-292
- Bessel, R. (2013): Nach der Dissertation. Wissenschaftliche Karriere in England und Deutschland im Vergleich. In: Kauhaus, H. (Hg.): Das deutsche Wissenschaftssystem und seine Postdocs – Perspektiven für die Gestaltung der Qualifizierungsphase nach der Promotion. Bielefeld, S. 87-95.
- Bochow, M./Joas, H. (1987): Wissenschaft und Karriere: Der berufliche Verbleib des akademischen Mittelbaus. Frankfurt a.M.
- Böhmer, S. (2010): Der Preis der Freiheit. Die Bedeutung hoher Forschungsautonomie für Arbeitsalltag und Karriere von Nachwuchsgruppenleitern. In: die hochschule, 19 (1), S. 64-76.
- Briedis, K./Jaksztat, S./Preßler, N./Schürmann, R./Schwarzer, A. (2014): Berufswunsch Wissenschaft? Laufbahnentscheidungen für oder gegen eine wissenschaftliche Karriere. Forum Hochschule, 8. Hannover.
- Burkhardt, A./Nickel, S. (Hg.) (2015): Die Juniorprofessur. Neue und alte Qualifizierungswege im Vergleich. Baden-Baden.
- Detmer, H./Preißler, U. (2015): Erstberufung auf Zeit oder auf Probe. Regelungen beim Bund und in den Ländern. In: Forschung & Lehre, 22 (9), S. 732-733.
- Dörre, K./Neis, M. (2008): Geduldige Prekari? Unsicherheit als Wegbegleiter wissenschaftlicher Karrieren. In: Forschung & Lehre, 15 (10), S. 672-674.
- Enders, J. (1996): Die wissenschaftlichen Mitarbeiter. Ausbildung, Beschäftigung und Karriere der Nachwuchswissenschaftler und Mittelbauangehörigen an den Universitäten. Frankfurt a.M.
- Gross, C./Jungbauer-Gans, M./Kriwy, P. (2008): Die Bedeutung meritokratischer und sozialer Kriterien für wissenschaftliche Karrieren – Ergebnisse von Expertengesprächen in ausgewählten Disziplinen. In: Beiträge zur Hochschulforschung, 30 (4), S. 8-32.
- Grühn, D./Hecht, H./Rubelt, J./Schmidt, B. (2009): Der wissenschaftliche „Mittelbau“ an deutschen Hochschulen. Zwischen Karriereaussichten und Abbruchtendenzen (ver.di Anstöße Bildung, Wissenschaft, Forschung). URL: http://www.tu-berlin.de/fileadmin/f12/Downloads/koop/tagungen/wiss_prekariat_09/Endbericht_Verdi_Studie_09.pdf
- Jaksztat, S./Schindler, N./Briedis, K. (2010): Wissenschaftliche Karrieren. Beschäftigungsbedingungen, berufliche Orientierungen und Kompetenzen des wissenschaftlichen Nachwuchses. Forum Hochschule, 14, Hannover.
- Joas, H. (1992): Das deutsche Universitätssystem und die Karrieremöglichkeiten junger Wissenschaftler. In: Mayer, K. U. (Hg.): Generationsdynamik in der Forschung. Frankfurt a.M., S. 110-121.
- Jungbauer-Gans, M./Gross, C. (2013): Determinants of Success in University Careers: Findings from the German Academic Labor Market. In: Zeitschrift für Soziologie, 42 (1), S. 74-92.
- Karpen, U. (1986): Zur Lage des habilitierten wissenschaftlichen Nachwuchses. Forum des Hochschulverbandes, 40. Bonn.
- Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs (2013): Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2013. Statistische Daten und Forschungsbefunde zu Promovierenden und Promovierten in Deutschland. Bielefeld.
- Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs (2017): Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2017. Statistische Daten und Forschungsbefunde zu Promovierenden und Promovierten in Deutschland. Bielefeld.
- Kossbiel, H./Helfen, P./Flöck, G. (1986): Situation und Perspektiven der Habilitanden an bundesdeutschen Hochschulen. Ergebnisse einer Befragung von Dekanen/Fachbereichsleitern und Habilitanden an wissenschaftlichen Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland. In: WRK Dokumente zur Hochschulreform 59/1987. Hamburg.
- Kreckel, R. (2016): Zur Lage des wissenschaftlichen Nachwuchses an Universitäten: Deutschland im Vergleich mit Frankreich, England, den USA und Österreich. In: Beiträge zur Hochschulforschung, 38 (1-2), S. 12-40.
- Kreckel, R./Zimmermann, K. (2014): Hasard oder Laufbahn. Akademische Karrierestrukturen im internationalen Vergleich. Leipzig.
- Nickel, S./Püttmann, V./Duong, S. (2015): Karrierewege im Vergleich – aus Sicht Ehemaliger Postdocs. In: Burkhardt, A./Nickel, S. (Hg.): Die Juniorprofessur. Neue und alte Qualifizierungswege im Vergleich. Baden-Baden, S. 293-402.

²⁰ Kreckel (2016, S. 21f.) weist darauf hin, dass sich das idealtypische Tenure- bzw. Tenure Track-Modell allmählich von der Realität entferne; in den USA wie auch in England steige der Anteil der Hochschullehrerstellen, die befristet und ohne Tenure- bzw. Tenure Track-Perspektive ausgeschrieben werden.

- Rogge, J.-C. (2015a): Soziale Bedingungen und Effekte der quantitativen Leistungsmessung. Ergebnisse einer Befragung von jungen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern". In: Soziale Welt – Zeitschrift für sozialwissenschaftliche Forschung und Praxis, 66 (2), S. 205-214.
- Rogge, J.-C. (2015b): The winner takes it all? Die Zukunftsperspektiven des wissenschaftlichen Mittelbaus auf dem akademischen Quasi-Markt. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 67 (4), S. 685-702.
- Rusconi, A. (2013): Karriereentwicklung in der Wissenschaft im Kontext von Akademikerpartnerschaften. In: Beiträge zur Hochschulforschung, 35 (1), S. 78-97.
- Statistisches Bundesamt (2017, 2015, 2014): Personal an Hochschulen – Fachserie 11, Reihe 4.4. Wiesbaden.
- Teichler, U. (2016): Der Weg vor und nach der Promotion in Deutschland – per aspera ad astra? In: Aßmann, S./Bettinger, P./Bücker, D./Hofhues, S./Lucke, U./Schiefer-Rohs, M./Schramm, C./Schumann, M./van Treeck, T. (Hg.): Lern- und Bildungsprozesse gestalten. Münster, S. 61-78.
- Weber, M. (2002 [1919]): Wissenschaft als Beruf. In: Kaesler, D. (Hg.): (2002): Max Weber. Schriften 1894-1922. Stuttgart, S. 474-511.

- Winter, M. (2016): Promovierte auf dem Weg zur Professur. Berufsbiografische Interviews mit Juniorprofessor(inn)en, Nachwuchsgruppenleiter(inne)n und habilitierenden wissenschaftlichen Mitarbeiter(inne)n. Düsseldorf. Im Internet verfügbar: http://www.boeckler.de/pdf/p_fofoe_WP_024_2016.pdf
- Wissenschaftsrat (2014): Empfehlungen zu Karrierezielen und -wegen an Universitäten. Drucksache 4009-14. Dresden.
- Zimmer, L. M. (2018): Das Kapital der Juniorprofessur. Einflussfaktoren bei der Berufung von der Junior- auf die Lebenszeitprofessur. Wiesbaden.

■ Dr. Martin Winter, Professor an der Hochschule für Musik Detmold, Netzwerk Musikhochschulen für Qualitätsmanagement und Lehrentwicklung, E-Mail: martin.winter@hfm-detmold.de

Jetzt erhältlich in der Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

Aletta F. Hinsken

Qualitätssicherung und Governance in der Lehrerbildung Eine Bestandsaufnahme nach der Reform in Baden-Württemberg

Reformprozesse im Hochschulrecht und Hochschulstrukturen, der Bologna-Prozess und seine Umstrukturierungen der Studienstruktur, (externe) Qualitätssicherung – mit der Hochschulreform ging eine weitreichende Veränderung einher, ein Feld, das durch politische und Machtprozesse gekennzeichnet ist.

Hauptaugenmerk der qualitativen Studie liegt auf der Qualitätssicherung in der Lehrerbildung nach der baden-württembergischen Strukturreform mit dem Erkenntnisinteresse, wie die Anforderungen an Studium und Prüfung zwischen Hochschulen und Ministerien modelliert und wie sie in Governancestrukturen an Hochschulen umgesetzt werden. Welche Maßnahmen im Bereich der Qualitätssicherung von den Hochschulen wurden umgesetzt, um die politisch vorgegebenen Ziele zu erreichen? Welche Veränderungen haben stattgefunden?

Ausgehend von einem kursorischen Überblick über die Entwicklung und insbesondere auch der jüngsten Veränderungen im Rahmen der Reform der Lehrerbildung werden die in der Reform der Lehrerbildung manifestierten Veränderungen, die Veränderungen des spezifischen Organisationstypus Hochschule auf institutioneller Ebene, in den Blick genommen. Durch die Verlagerung der Prüfungshoheit von staatlicher auf die hochschulische Ebene – ein deutliches Signal für eine gestärkte Autonomie der lehrerbildenden Hochschulen – geht gleichermaßen die Verantwortlichkeit für die Qualitätssicherung der Lehramtsstudiengänge einer. Doch die Vielfalt der qualitätszusichernden Inhalte und Prozesse erfordert in der Praxis besondere Methoden und Verfahren, die quasi von außen angelegt werden müssen, um zu geeigneten Urteilen und Verfahren einer Qualitätssicherung auf der organisationalen Ebene einer Hochschule zu kommen. Diejenigen, die das tun, müssen dafür befähigt und legitimiert sein. Damit bekommt das Vorhaben des Qualitätsmanagements im Tertiären Sektor unter anderem auch macht- und steuerungspolitische Dimensionen, hier Governance genannt, die natürlich Berührungspunkte mit der Forschungs- und Wissenschaftspolitik haben.



ISBN 978-3-946017-13-4, Bielefeld
2018, 80 Seiten, 18.95 Euro

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

Markus Herklotz & Robert Pelz

Kompetenzprofile von Universitätsabsolventinnen und -absolventen und deren Einfluss auf den Übergangsverlauf in den Beruf



Markus Herklotz



Robert Pelz

Competences remain to be considered a key topic in higher education and emerge in a distinctive spotlight in most of the discussions about the transition of university's graduates to their first employment. The discourse revolves around the on-going debate about employability, job-relevant competences and the function of higher education in that matter. In that respect the role of competences for job-seeking graduates provokes a wide range of mindsets. This article questions the human capital theory assumption made by related studies, which consists of employers being able to select their employees precisely basing on the applicants' competences. Further, the authors examine those deficiencies theoretically and empirically and present the signal theory as a better fit to describe and explain the transition process of university graduates.

Nicht nur durch den Bologna-Prozess und der damit einhergehenden verstärkten Hinwendung zur Arbeitsmarktrelevanz von Hochschulabschlüssen ist das Schlagwort Employability in den Fokus bildungspolitischer Debatten gerückt. Trotz der nach wie vor geringen qualifikationsspezifischen Arbeitslosenquote¹ unter Absolventinnen und Absolventen von Hochschulen stellen sich bei einer weiterhin steigenden Anzahl an Abschlüssen dieser Qualifikationsgruppe² und einem regional stark unterschiedlichen Arbeitsplatzangebot Fragen zur Employability bzw. Beschäftigungsfähigkeit³ der Alumni, wobei eine Berufsvorbereitung nicht als alleiniges Ziel eines Hochschulstudiums verstanden werden kann. Insofern war es konsequent, dass auf den Bologna-Folgekonferenzen 2005 und 2007 „Citizenship“ (vgl. Weblar 2017) als zweites, gleichberechtigtes und erstes ergänzendes Studienziel benannt wurde.

Zentral ist in diesem Zusammenhang die Bedeutung der Kompetenzen, ein Aspekt, welcher der Gemengelage um Employability vorangestellt ist. In einigen Untersuchungen werden im Sinne eines holistischen Begriffsverständnisses insbesondere generische Kompetenzen im direkten Zusammenhang mit dem Erfolg am Arbeitsmarkt gesehen (vgl. Teixeira/Rungo/Freire 2013). Dies setzt die nah an der Humankapitaltheorie angesiedelte Annahme einer vollständigen Informationslage der Arbeitgeber*innen voraus. Das heißt, dass diese diejenigen Absolventinnen und Absolventen bei der Besetzung offener Stellen auswählen, die den gesuchten Kompetenzprofilen am ehesten entsprechen. Allerdings muss bezweifelt werden, ob eine derartig konkrete Einschätzung der Kompetenzausprägungen tatsächlich möglich ist. Der Beitrag hinterfragt diese Grundannahme theoretisch wie empirisch. Er nutzt die Signaltheorie, bei welcher die Informationsasymmetrie zwischen Arbeitgeber*in

und Arbeitnehmer*in berücksichtigt wird und geht davon aus, dass Bewerber*innen eher aufgrund bestimmter Signale (bspw. Ausbildungszertifikate) für eine vakante Stelle ausgewählt werden.

1. Begriffe und theoretischer Hintergrund

Der Begriff der Kompetenzen wurde in seiner Entwicklung bereits in den 1950 und 1960er Jahre stark durch Autoren wie Piaget oder Chomsky geprägt (vgl. Zlatkin-Troitschanskaia/Seidel 2011). In den heutigen, schwerlich zu überblickenden Debatten findet sich häufig ein Rückgriff auf die Definition von Weinert: Kompetenzen meinen dabei die „bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001). Kompetenzen stehen in dieser Definition in der Nähe von Begriffen wie Intelligenz, Expertise oder kognitive Fähigkeit und werden über Leistungstests erfasst (vgl. Braun et al. 2018; Blömke et al. 2015). Diesem kognitionspsychologischen Ansatz können stärker handlungs-

¹ Laut dem Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung lag diese im Jahr 2016 durchschnittlich unter 3% (vgl. IAB 2017).

² Für 2016 sind nach den Zahlen des Statistischen Bundesamtes 491.678 Prüfungen absolviert worden. Zehn Jahre vorher waren es mit 265.704 noch fast halb so viele (vgl. Statistisches Bundesamt 2016).

³ Der Begriff Employability schließt im deutschsprachigen Raum eine umfangreiche und kontroverse Debatte ein. Eine einheitliche Definition existiert nicht, es werden zudem verschiedene Begriffe wie Beschäftigungsfähigkeit, Berufsfähigkeit, Berufsqualifizierung und Berufsbefähigung weitgehend synonym verwendet (vgl. Schubarth/Speck 2014, S. 13ff.).

bezogene Definitionen gegenübergestellt werden (vgl. hierfür samt kritischer Diskussion Zlatkin-Troitschanskaia/Seidel 2011). Neuere Ansätze versuchen diese Dichotomie zu überwinden, indem sie Kompetenzen als ein Kontinuum verstehen, dass von Dispositionen (Kognition, Motivation usw.) über situationsspezifische Fähigkeiten (Wahrnehmung, Interpretationen und Entscheidungen) zur Leistung, als beobachtbares Verhalten, führt. Allerdings sind diese Ansätze sowohl konzeptionell als auch methodisch stark herausfordernd (vgl. Blömke et al. 2015).

Werden Kognition, Motivation und Leistung als ein zusammenhängendes System verstanden, dass für jede Person je nach Aufgabenanforderung unterschiedlich zusammengesetzt ist, so sind Vorstellungen von „Kompetenz-Profilen“ (vgl. Oser 2013) naheliegend. Allerdings ist in der aktuellen Forschung noch offen, wie diese Ressourcen zur Bewältigung der Anforderungen zusammenhängen, wovon das Zusammenspiel abhängt und wie sie überhaupt aufgebaut werden können (vgl. Blömke et al. 2015). Hingegen werden im Qualifikationsrahmen deutscher Hochschulen Kompetenzen und Fertigkeiten definiert, über die Absolventinnen und Absolventen bei Studienabschluss verfügen sollten. Der vorliegende Beitrag wird die Konstruktion von Kompetenzprofilen für Universitätsabsolventinnen und -absolventen aufgreifen, einen Vorschlag zu deren Darstellung unterbreiten und mit einem multivariaten Modell, welches die Einflussstärken aller Variablen gleichzeitig berücksichtigt und überlagernde Effekte offenbart, deren Einfluss auf den Berufseinstiegsverläufe prüfen (vgl. Kapitel 4).

Doch welche Rolle können Kompetenzen beim Übertritt in den Arbeitsmarkt spielen? Bei der theoretischen Auseinandersetzung mit dem Übergang in den Arbeitsmarkt bildet häufig die neoklassische Arbeitsmarkttheorie den Ausgangspunkt (vgl. Abraham/Hinz 2018, S. 13f.). Bei ihr wird unter anderem davon ausgegangen, dass alle Akteurinnen und Akteure am Arbeitsmarkt rational handeln sowie vollständig informiert sind und dass alle Arbeitnehmer*innen eine identische Produktivität und Kompetenz aufweisen. Das in vielen Untersuchungen verwendete Theoriekonstrukt, wonach Arbeitgeber*innen eine genaue Vorstellung von den gewünschten Kompetenzen der Arbeitnehmer*innen haben und diejenigen Bewerber*innen auswählen, die diesem Kompetenzprofil entsprechen, kann hingegen auf die Humankapitaltheorie zurückgeführt werden. Diese basiert auf der neoklassischen Arbeitsmarkttheorie, bricht mit ihr aber insofern, dass die „unrealistische Annahme der Homogenität des Faktors Arbeit aufgegeben wird“ (Kühne 2009, S. 65). Das heißt, Arbeitnehmer*innen bzw. Bewerber*innen unterscheiden sich in ihren Kompetenzen und ihrer Produktivität. Die Humankapitaltheorie weist damit eine ganze Reihe von teilweise verzahnten Anwendungsfeldern auf. Mit ihr könnten beispielsweise Bildungsinvestitionen, Einkommensunterschiede und fehlende Adäquanz von Ausbildung und Erwerbstätigkeit erklärt werden.

Allerdings ist die Erklärkraft der Humankapitaltheorie auch Einschränkungen unterworfen, die insbesondere auf die übernommenen Annahmen aus der neoklassischen Arbeitsmarkttheorie zurückgehen. An diesem

Punkt setzt die Signaltheorie an, die eine weitere Annahme der neoklassischen Arbeitsmarkttheorie und folglich der Humankapitaltheorie auflöst. Mit ihr wird bezweifelt, dass den Akteurinnen und Akteuren am Markt vollständige Informationen vorliegen, eher sehen sie sich mit „unvollständigen und asymmetrischen Informationen“ (Kühne 2009, S. 67) konfrontiert. Pointiert beschreibt Spence (1973, S. 356) die Besetzung einer Stelle als „hiring as investment under uncertainty“. Die Arbeitgeber*innen können demnach die Produktivität und Kompetenzen der Bewerber*innen nicht vollständig einschätzen und greifen stattdessen auf bestimmte Signale zurück. Dabei sind insbesondere Höhe und Qualität von Ausbildungszertifikaten zu nennen, welche die potentielle Produktivität der Bewerber*innen repräsentieren.

Die Signaltheorie ist eine Erweiterung der Humankapitaltheorie, bei der Frage nach dem Einfluss von Kompetenzen auf den Übergang in den Beruf von Universitätsabsolventinnen und -absolventen stellen sie jedoch zwei konkurrierende Ansätze dar. Gemäß der Humankapitaltheorie können Arbeitgeber*innen die Kompetenzprofile der Bewerber*innen adäquat einschätzen und dementsprechend ihre Auswahl treffen. Für kompetenzadäquatere Alumni müssten demnach höhere Beschäftigungschancen bestehen und sich die Kompetenzprofile zwischen denen unterscheiden, die bereits eine Erwerbstätigkeit aufgenommen haben und denen, die dies bisher noch nicht realisieren konnten. In der Signaltheorie wird diese Prämisse der vollständigen Informationslage aufgelöst, die konkrete Ausprägung der Kompetenzen sollte daher einen weniger starken Einfluss nehmen, da die Auswahl der Bewerber*innen auf Signalen wie den Ausbildungszertifikaten basiert.

2. Forschungsdesign und Hypothesen

Der Beitrag soll die Kompetenzprofile von Universitätsabsolventinnen und -absolventen aufzeigen und deren Einfluss auf den beruflichen Übergang überprüfen. Dazu werden die Absolventinnen und Absolventen der Geistes-, Sozial- und Wirtschaftswissenschaften (GSW) sowie der Ingenieurwissenschaften (ING) der Technischen Universität Dresden mit Hilfe der Daten der Dresdner und Sächsischen Absolventenstudie betrachtet. Die Auswahl erfolgte, weil für beide Fachrichtungen eine ausreichend große Anzahl an Fällen zur Verfügung stehen und gleichzeitig die Disziplinen sich stark unterschiedlichen Arbeitsmarktlagen gegenübersehen. Die Untersuchung fokussiert dabei auf Absolventinnen und Absolventen der Masterabschlussebene⁴. Bacheloralumni werden aufgrund des selteneren Übergangs in den Beruf und des sich stark unterscheidenden Qualifikationsniveaus nicht betrachtet.

Die Kompetenzen der Befragten wurden über Selbsteinschätzungen erhoben. Dafür wurden 23 Kompetenzen von den Absolventinnen und Absolventinnen dahingehend bewertet, ob sie über diese nach dem Hochschul-

⁴ An der TU Dresden werden neben den Masterabschlüssen – vor allem im Bereich der Ingenieurwissenschaften – weiterhin bolognakonforme Diplomstudiengänge angeboten. Diese Absolventinnen und Absolventen werden ebenfalls in die Untersuchung mit einbezogen.

studium verfügten und wie wichtig diese bei der ersten Tätigkeit im Beruf waren. Selbsteinschätzungen haben sich dabei in der Literatur als gute Prädiktoren und somit leicht umzusetzender Ersatz für komplexe Messverfahren gezeigt, sofern nicht bspw. unterschiedliche Qualifikations- oder Altersgruppen miteinander verglichen werden (vgl. Muellerbuchhof/Zehrt 2004). Zudem ist ein Zusammenhang mit den Selbstkonzepten der Befragten nachweisbar, sodass für die Konstrukte von einer hohen prognostischen Validität ausgegangen werden kann.

In einem ersten Schritt wurden die beim Berufseintritt geforderten (Soll-)Kompetenzen, die von den Absolventinnen und Absolventen mittels Selbsteinschätzung erhoben wurden, analysiert und zu Kompetenzfaktoren zusammengefasst. Eine Faktorenanalyse bestätigte eine sechs Faktoren umfassende Lösung. So setzten sich die hier erfassten Profile aus nachfolgenden Kompetenz-Indizes zusammen: Führungskompetenzen, Selbstlernkompetenzen, betriebswirtschaftlichen Kompetenzen, Ausdrucksfähigkeit, interkulturellen Kompetenzen und den Fachkompetenzen.

Für die Analyse des Übergangs in den Beruf fokussiert die Untersuchung auf das erste Jahr nach Studienabschluss. Aufgrund der niedrigen qualifikationsspezifischen Arbeitslosenquote von Hochschulalumni ist die Zahl der erwerbssuchenden Absolventinnen und Absolventen nach diesem ersten Jahr sehr klein und würde keinen Vergleich zwischen denjenigen, die erfolgreich in den Beruf eingestiegen sind und denjenigen, denen dies nicht gelang, zulassen. Statt einen starren Zeitpunkt zur Unterscheidung der Gruppen in ‚erwerbstätig‘ und ‚nicht erwerbstätig‘ zu wählen, soll vielmehr die Dynamik des Tätigkeitsverlaufs der Alumni im beruflichen Übergang berücksichtigt werden. Aus diesem Grund wird die Stichprobe in zwei Gruppen unterteilt: In diejenigen, die im ersten Jahr nach Studienabschluss mindestens sechs Monate regulär, abhängig beschäftigt waren und diejenigen, die weniger als die Hälfte dieser zwölf Monate einer solchen Erwerbstätigkeit nachgingen und in der restlichen Zeit arbeitssuchend waren.

Diese beiden Gruppen von Absolventinnen und Absolventen werden in ihren Kompetenzprofilen miteinander verglichen. Würden die oben geschilderten Annahmen zur Kompetenzpassung vor dem Hintergrund der Humankapitaltheorie erfüllt, müssten sich relevante Unterschiede zwischen diesen Gruppen finden lassen. Dieser Analyse soll sich die Konstruktion eines multifaktoriellen Modells anschließen, das den Einfluss der Kompetenzen in Relation zu anderen Kontext- und Kontrollvariablen (bspw. Alter, Geschlecht, Elternschaft, Beginn der Stellensuche, Mobilität/Flexibilität bei der Stellensuche, Praktikum während des Studiums) setzt, die im Zusammenhang mit einem erfolgreichen Berufseinstieg stehen können und bereits in vergleichbaren Modellen zum Berufserfolg nach Studienabschluss aufgenommen wurden (bspw. Neumeyer/Alesi 2018 oder Böppele 2010 oder Kühne 2009). Da mit diesem Modell, über die Humankapitaltheorie hinausgehend, die modifizierten Überlegungen der Signaltheorie in die Untersuchung einbezogen werden sollen, schließt das Modell in einem weiteren Schritt Faktoren ein, die als einfach zu interpretierende Signale der Leistungsfähigkeit der Absolventinnen und Absolven-

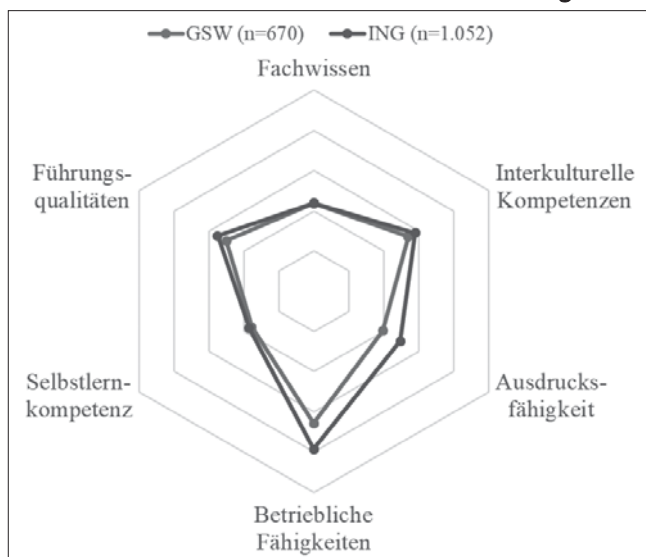
ten an die Arbeitgeber*innen gelten: die Abschlussnote und die (Nicht-)Einhaltung der Regelstudienzeit.

3. Deskriptive Ergebnisse

In einem ersten Schritt sollen die Kompetenzprofile der Absolventinnen und Absolventen der beiden untersuchten Fachrichtungen dargestellt werden. Die Absolventinnen und Absolventen der GSW ($n=671$) charakterisieren sich vor allem über eine im Durchschnitt⁵ hohe Selbstlernkompetenz ($M=1.78$, $SD=0.69$). Danach folgen Ausdrucksfähigkeit ($M=1.97$, $SD=0.82$) und Fachkompetenzen ($M=2.19$, $SD=0.70$). In geringerem Maße verfügen diese Absolventinnen und Absolventen beim Verlassen der Hochschule über interkulturelle ($M=2.71$, $SD=1.00$) und betriebliche Kompetenzen ($M=3.28$, $SD=0.93$), wobei für beide Kompetenzen die höchsten Standardabweichungen zu beobachten sind.

Auch die angehenden Ingenieurinnen und Ingenieure ($n=1.052$) verlassen die Universität nach eigener Einschätzung vor allem mit einer ausgeprägten Selbstlernkompetenz ($M=1.84$, $SD=0.62$). An zweiter Stelle folgt bei ihnen allerdings die Fachkompetenz ($M=2.20$, $SD=0.61$) vor der Ausdrucksfähigkeit ($M=2.48$, $SD=0.84$). In geringerem Umfang verfügen die angehenden Ingenieurinnen und Ingenieure nach eigener Einschätzung über interkulturelle ($M=2.90$, $SD=0.94$) und betriebliche Kompetenzen ($M=3.93$, $SD=0.77$).

Abb. 1: Kompetenzprofile bei Studienabschluss, Arithmetisches Mittel⁶, GSW und ING im Vergleich



Wie die aufgezeigten Durchschnittswerte und Abb. 1 zeigen, gibt es bei den Fach- und Selbstlernkompetenzen keine Unterschiede in den Bewertungen der Absolventinnen und Absolventen der GSW und der ING. Alle anderen Kompetenzformen unterscheiden sich – wenn zum Teil auch nur geringfügig – signifikant. Die größten Unterschiede sind bei der Ausdrucksfähigkeit festzustellen, welche die Absolventinnen und Absolventen der GSW im Mittel deutlich besser einschätzen.

⁵ Skala von 1, in sehr hohem Maße vorhanden, bis 5, gar nicht vorhanden.

Hinsichtlich des Berufseinstiegsverlaufs unterscheiden sich die beiden untersuchten Bereiche ebenfalls signifikant ($p < 0.05$), aber in geringem Maße (Cramer-V=0.06). Während bei den ING (n=879⁶) 84% der Absolventinnen und Absolventen im ersten Jahr nach Studienabschluss mindestens sechs Monate beschäftigt waren, sind es bei den GSW (n=620) 79%.

Für die Geistes-, Sozial- und Wirtschaftswissenschaften zeigt sich im Ergebnis der bivariaten Untersuchung zum Effekt der erworbenen Kompetenzen auf den Berufseinstieg, dass betriebliche Kompetenzen diesen beeinflussen können (vgl. Abb. 2). Dahinter kann sich allerdings ein Facheffekt verbergen. Im Vergleich zu den restlichen Geistes- und Sozialwissenschaftlerinnen haben die Absolventinnen und Absolventen der Wirtschaftswissenschaften, die erwartungsgemäß über hohe Kompetenzen in diesem Bereich verfügen, einen unkomplizierteren Berufseinstieg – auch bedingt durch einen höheren Berufsfeldbezug. Im multivariaten Modell soll dies berücksichtigt werden. Bei den Ingenieurinnen und Ingenieuren zeigt sich interessanterweise kein signifikanter Einfluss (vgl. Abb. 3). Die Kompetenzprofile der Absolventinnen und Absolventen mit gelungenem bzw. nicht gelungenem Einstieg in den Beruf unterscheiden sich nicht.

Abb. 2: Kompetenzprofile GSW, Arithmetisches Mittel⁶, Vergleich nach Übergangsverlauf

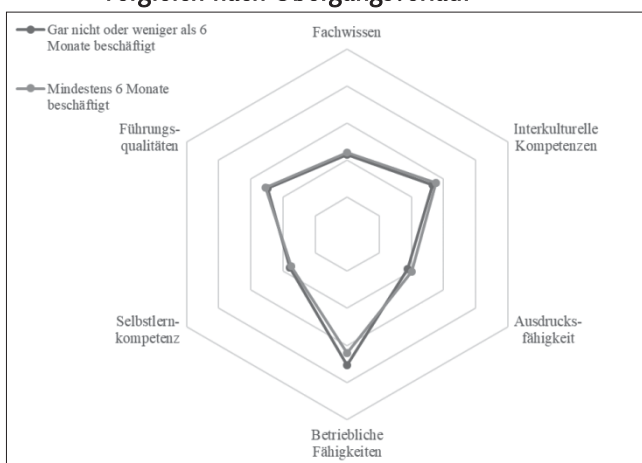
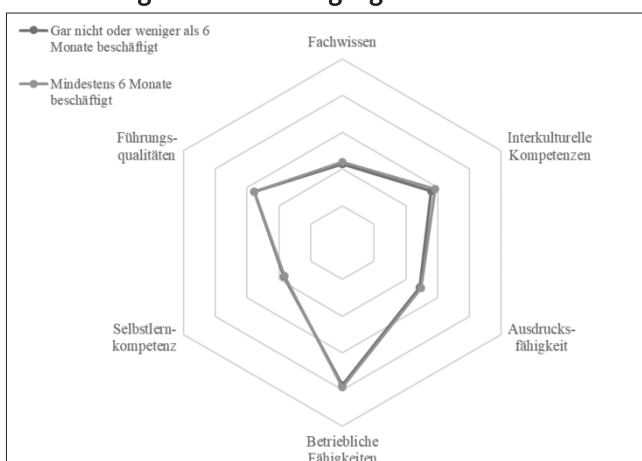


Abb. 3: Kompetenzprofile ING, Arithmetisches Mittel⁶, Vergleich nach Übergangsverlauf



Insgesamt ergibt sich das Bild, dass die Kompetenzen der Absolventinnen und Absolventen eine eher untergeordnete Rolle beim Berufseinstieg spielen und die – wenn auch geringen – Unterschiede in den Berufseinstiegsverläufen nicht erklären können. Dies hat hohe Plausibilität, da sich Absolventinnen und Absolventen, die einen Studiengang erfolgreich absolviert haben, nur wenig unterscheiden sollten.

4. Multivariate Ergebnisse

Für die multivariate Analyse wurden binär logistische Regressionsmodelle getrennt für die beiden betrachteten Fachbereiche konzipiert. Als abhängige Variable gilt in beiden Modellen der Übergangsverlauf in den Beruf. Die Variablen im Modell werden in Variablenblöcken nacheinander eingeschlossen. Dieses hierarchische Vorgehen ermöglicht es, über die angegebenen r^2 -Werte die Anpassungsverbesserungen der Modelle im Vergleich zu einem 0-Modell relational darzustellen (Backhaus et al. 2016). Es zeigt sich für die Absolventinnen und Absolventen der GSW (n=315, vgl. Tab. 17), dass zwei Variablen über alle Modelle hinweg einen signifikanten Einfluss auf den Übergang in den Beruf ausüben: der Beginn der Stellensuche und das gewählte Fach Wirtschaftswissenschaften. Wird erst nach dem Abschluss des Studiums nach einer Stelle gesucht, verringert dies erwartungsgemäß die Chance, auf einen gelungenen Berufseinstieg. Für die Absolventinnen und Absolventen der Wirtschaftswissenschaften wirkt sich scheinbar die deutlich bessere Arbeitsmarktsituation auf den Übergang in den Beruf aus. Ihre Chance erhöht sich im Vergleich zu ihren Kommilitoninnen und Kommilitonen der anderen Studienbereiche um das 2,4-fache.

Das Einfügen des Variablenblocks der Kompetenzen im Modell A2 zeigt keine signifikanten Modellverbesserungen. Erst im Modell A3 wird ein Einfluss der betrieblichen Kompetenzen sichtbar, der bereits in den bivariaten Analysen zu beobachten war. Dies ist besonders interessant, da dies trotz der Berücksichtigung der Wirtschaftswissenschaftler*innen im Modell auftritt. Sind diese Kompetenzen geringer ausgeprägt, verringert sich für die Absolventinnen und Absolventen, die einen Übergang in den Beruf anstreben, die Chance, auf einen gelungenen Berufseinstieg. Ein ähnlicher Effekt lässt sich auch für die Abschlussnote beobachten. Ist sie schlechter, sinkt damit die Chance auf einen problemlosen Übergang.

Für die Absolventinnen und Absolventen der ING (n=499) bringt sowohl der Einschluss des Variablenblocks der Kompetenzen als auch der Abschlussnote und der Regelstudienzeitüberschreitung keine Modellverbesserung. Einflussreiche Variablen befinden sich ausschließlich im ersten Variablenblock: Wie bei den GSW zeigt der Beginn der Stellensuche erwartungs-

⁶ Die Zahl derjenigen, die zum Zeitpunkt der Befragung bereits eine Erwerbstätigkeit gesucht haben, fällt sowohl für die ING als auch für die GSW etwas geringer aus als bei den Kompetenzbewertungen. Diese Absolventinnen und Absolventen verbleiben bspw. im Hochschulsystem oder gehen bspw. Familientätigkeiten nach.

⁷ Werte mit $p < 0.05$ sind in Fettdruck gesetzt.

gemäß einen Effekt auf einen gelungenen Berufseinstieg. Zudem hat bei den Absolventinnen und Absolventen der ING die erworbene Abschlussart einen Einfluss. Wurde ein Masterabschluss erworben, verringert dies die Chance auf einen unproblematischen Berufseinstieg. Dies mag damit in Verbindung stehen, dass in diesem Berufsfeld der Masterabschluss lange Zeit auf größere Vorbehalte gestoßen ist. Zudem verringert ein absolvierter Auslandsaufenthalt die Chance auf einen gelungenen Berufseinstieg.

Insgesamt bestätigen die multivariaten Modelle für die betrachteten Absolventinnen und Absolventen bei den Kompetenzvariablen nur einen geringen Einfluss auf einen gelungenen beruflichen Einstieg. Entsprechend scheint dieser stärker von anderen Variablen beeinflusst werden.

5. Resümee

Die Grundannahme vieler Untersuchungen, dass Arbeitgeber*innen Hochschulabsolventinnen und -absolventen auf Grundlage ihrer konkreten Passung auf das gesuchte Kompetenzprofil auswählen und einstellen (können), muss mit den hier vorliegenden Ergebnissen bezweifelt werden. Es lässt sich vermuten, dass die sehr günstige Arbeitsmarktsituation dazu führt, dass dem Großteil der Absolventinnen und Absolventen – wenn auch mit einer Zeit der friktionellen Arbeitslosigkeit – innerhalb weniger Monate der Übergang in den ersten Beruf nach dem Hochschulstudium gelingt. Für diese Annahme spricht auch, dass eine frühzeitige Orientierung und ein zeitiger Beginn der Stellensuche einflussreiche Variablen in den aufgezeigten Modellen sind. Vermutlich sind die Kompetenzprofile von Absolventinnen und Absolventen der gleichen Studienfachrichtung, die mit dem Abschluss des Studiums die gleichen Studienziele erreicht haben müssten, für eine solche Annahme zu ähnlich. So unterscheiden sich die Kompetenzen zwischen den Absolventinnen und Absolventen mit einem stringenteren Einstieg und denjenigen mit einem weniger reibungslosen Einstieg in den hier verwendeten Modellen nur marginal, lediglich mit der Ausnahme der betrieblichen Kompetenzen in den GSW.

Auch wenn hinterfragt werden kann, wie hoch die Aussagekraft der hier verwendeten Selbsteinschätzungen der Alumni ist, drängt sich diesbezüglich noch stärker die Frage auf, inwiefern die Arbeitgeber*innen mit den ihnen vorliegenden Informationen in der Lage sein sollten, ohne Rückgriffe auf komplexe Messverfahren wie bspw. Assessment-Center zu einer solchen Einschätzung zu kommen.

Tab 1: Logistische Regression – Übergang in den Beruf (Bereich GSW, n=315)

Variablenblock	Variablen	Modell A1 Exp(B)	Modell A2 Exp(B)	Modell A3 Exp(B)
	Stellensuche (Ref. Nach der Abschlussphase)			
	Während der Abschlussphase	3.117	3.206	3.010
	Vor der Abschlussphase	2.173	2.184	2.072
	Geschlecht x Elternschaft	.774	.779	.575
	Abschluss (Ref. Diplom)	.802	.830	.819
	Geschlecht (Ref. Frauen)	.892	.853	1.079
	Reichweite Stellensuche (Ref. nur sachsenweit)	.621	.619	.640
	Praktika (Ref. keine Praktika)	1.031	.986	.849
	Elternschaft (Ref. Kind/er vorhanden)	1.322	1.314	1.599
	Auslandsaufenthalt (Ref. kein Auslandsaufenthalt)	.892	.881	.763
	Wirtschaftswissenschaften (Ref. Kein/e Wirtschaftswissenschaftler/in)	2.999	2.251	2.436
	Fachkompetenz		.943	1.077
	Interkulturelle Kompetenz		1.003	.940
	Ausdrucksfähigkeit		1.349	1.630
	Betriebliche Kompetenzen		.694	.580
	Selbstlernkompetenz		.862	.913
	Führungskompetenz		1.011	1.068
	Abschlussnote			.368
	Regelstudienzeit (Ref. Regelstudienzeit überschritten)			.533
	Konstante	1.613	3.742	25.085
	r ²	.137	.152	.187

Tab 2: Logistische Regression – Übergang in den Beruf (Bereich ING, n=499)

Variablenblock	Variablen	Modell A1 Exp(B)	Modell A2 Exp(B)	Modell A3 Exp(B)
	Stellensuche (Ref. Nach der Abschlussphase)			
	Während der Abschlussphase	2.925	3.042	2.977
	Vor der Abschlussphase	3.712	4.124	4.009
	Geschlecht x Elternschaft	.449	.460	.451
	Abschluss (Ref. Diplom)	.156	.124	.120
	Geschlecht (Ref. Frauen)	2.038	2.157	2.221
	Reichweite Stellensuche (Ref. nur sachsenweit)	1.070	1.056	1.062
	Praktika (Ref. keine Praktika)	.603	.547	.553
	Elternschaft (Ref. Kind/er vorhanden)	2.345	2.320	2.330
	Auslandsaufenthalt (Ref. kein Auslandsaufenthalt)	.604	.508	.494
	Fachkompetenz		1.775	1.779
	Interkulturelle Kompetenz		.856	.852
	Ausdrucksfähigkeit		.854	.858
	Betriebliche Kompetenzen		1.142	1.144
	Selbstlernkompetenz		.742	.727
	Führungskompetenz		1.248	1.263
	Abschlussnote			.865
	Regelstudienzeit (Ref. Regelstudienzeit überschritten)			1.028
	Konstante	2.040	1.254	1.603
	r ²	.094	.114	.115

Naheliegender erscheinen in diesem Zusammenhang die Annahmen der Signaltheorie, bei der sich die Auswahlkriterien aus den Arbeitgeber*innen tatsächlich vorliegenden Informationen zusammensetzen. Dazu zählen weiterhin auch Zertifikate, die während des Studiums erworben werden können, ebenso wie ausgeübte Tätigkeiten. Gleichsam ist zu vermuten, dass nur schwer zu operationalisierenden Faktoren wie Netzwerke, Reputation und Selbstdarstellung einen Einfluss nehmen können. Deutlich wird dabei einmal mehr die hohe Komplexität, welche den Begriff der Kompetenzen umschließt. Wie schon durch die Reichweite an entsprechenden Definitionen aufgezeigt und schließlich durch die empirischen Ergebnisse in dieser Untersuchung bestätigt wird, sollte diese Komplexität auch in der Auseinandersetzung mit dem Übergang in den Beruf berücksichtigt werden. Die Annahme einer vollkommenen Informationshoheit der Arbeitgeber*innen in der Beurteilung der Kompetenzen der Alumni verkürzt die Tragfähigkeit des Kompetenzbegriffs auf ein wenig realistisches Maß. Eine Sensibilisierung für die Vielschichtigkeit von Kompetenzen sollte gerade vor dem Hintergrund der fortwährenden Debatte um Employability und berufsvorbereitende Kompetenzen zu einem besseren Verständnis der Verknüpfung von Hochschule und Beruf beitragen. Insbesondere gilt es damit innerhalb der Debatte die einseitige Vorstellung zu hinterfragen, dass der Arbeitsmarkt diktieren sollte oder könnte, mit welchen Kompetenzen die Absolventinnen und Absolventen die Hochschulen verlassen. Abgesehen davon, wie stark sich die Hochschule auf die Berufsvorbereitung ausrichten *sollte*, steht ohnehin die Frage im Raum, wie sehr sie es denn, gemessen an der Breite der Berufsfelder, der Verschiedenheit der Anforderungen und den Problemen bei der Beurteilung der erforderlichen Kompetenzen, überhaupt *könnte*.

Literaturverzeichnis

- Abraham, M./Hinz, T. (2018): Theorien des Arbeitsmarktes. In: Abraham, M./Hinz, T. (Hg.): Arbeitsmarktsoziologie. Probleme, Theorien, empirische Befunde. 3. Auflage. Wiesbaden, S. 9-76.
- Braun, E./Athanasios, G./Pollerhof, K./Schwabe, U. (2018): Wie lassen sich kommunikative Kompetenzen messen? – Konzeption einer kompetenzorientierten Prüfung kommunikativer Fähigkeiten von Studierenden. In: Beiträge zur Hochschulforschung, 3, S. 34-55.
- Blömke, S./Gustafsson, J.-E./Shavelson, R. J. (2015): Beyond dichotomies: Competence viewed as a continuum. In: Zeitschrift für Psychologie, 223, pp. 3-13.

- Böpple, D. (2010): Berufseinmündungsprozesse von Hochschulabsolvent*innen: Ereignis- und Sequenzmusteranalysen. In: von Felden, H./Schiener, J. (Hg.): Transitionen – Übergänge vom Studium in den Beruf. Wiesbaden, S. 77-105.
- Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (2017): Aktuelle Daten und Indikatoren. Qualifikationsspezifische Arbeitslosenquoten. Nürnberg.
- Kühne, M. (2009): Berufserfolg von Akademikerinnen und Akademikern. Theoretische Grundlagen und empirische Analysen. Wiesbaden.
- Muellerbuchhof, R./Zehrt, P. (2004): Vergleich subjektiver und objektiver Messverfahren für die Bestimmung von Methodenkompetenz – am Beispiel der Kompetenzmessung bei technischem Fachpersonal. In: Zeitschrift für Arbeits- u. Organisationspsychologie, 48 (N:F:22) (3), S. 132-138.
- Neumeyer, S./Alesi, B. (2018): Soziale Ungleichheiten nach Studienabschluss? Wie sich die Bildungsherkunft auf weitere Bildungsübergänge und den erfolgreichen Berufseinstieg von Hochschulabsolventen auswirkt. Kassel.
- Oser, F./Bauder, T./Salzmann, P./Heinzer, S. (Hg.) (2013): Ohne Kompetenz keine Qualität. Entwickeln und Einschätzen von Kompetenzprofilen bei Lehrpersonen und Berufsbildungsverantwortlichen. Bad Heilbrunn.
- Schubarth, W./Speck, K. (2014): Employability und Praxisbezüge im wissenschaftlichen Studium. Fachgutachten. https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Fachgutachten_Employability.pdf (05.10.2018).
- Spence, M. (1973): Job market signaling. In: Quarterly Journal of Economics, 87, pp. 355-374.
- Statistisches Bundesamt (2016): Bildung und Kultur. Prüfungen an Hochschulen. Fachserie 11, Reihe 4.2., S. 10.
- Teijeiro, M./Rungo, P./Freire, M. J. (2013): Graduate competencies and employability: The impact of matching firms' needs and personal attainments. In: Economics of Education Review, 34, pp. 276-295.
- Weblert, W.-D. (2017): Persönlichkeitsentwicklung – ja. Aber Politische Bildung (für die Citizenship) in jedem Fachstudium? Wie kann sie in allen Fächern eingelöst werden? Teil 1/2. In: Das Hochschulwesen, 65 (1+2), S. 14-40.
- Weinert, F. E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F. E. (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim/Basel, S. 27f.
- Zlatkin-Troitschanskaia, O./Seidel, J. (2011): Kompetenz und ihre Erfassung – das neue „Theorie-Empirie-Problem“ der empirischen Bildungsforschung? In: Zlatkin-Troitschanskaia, O. (Hg.): Stationen Empirischer Bildungsforschung. Wiesbaden, S. 218-233.

■ **Markus Herklotz**, Dipl.-Soz., Wissenschaftlicher Mitarbeiter, Zentrum für Qualitätsanalyse, TU Dresden,
E-Mail: markus.herklotz@tu-dresden.de

■ **Robert Pelz**, Dipl.-Soz., Wissenschaftlicher Mitarbeiter, Zentrum für Qualitätsanalyse, TU Dresden sowie Institut für regionale Innovation und Sozialforschung e.V.,
E-Mail: robert.pelz@tu-dresden.de

Stephanie Duchek & Meike Nicolaus

Bologna, Employability und Resilienz

Der Einfluss der Hochschulausbildung auf die Resilienz von Absolventen



Stephanie Duchek



Meike Nicolaus

After completing their studies, graduates find themselves in a work environment that is characterized by a high degree of dynamism, insecurity, complexity and ambiguity. To succeed in this environment and stay mentally healthy, resilience is necessary. Today, resilience is regarded as one of the central competences of professionals and executives, because it enables them to meet critical situations with mental strength and grow in the face of new challenges. It becomes clear that in addition to the required professional competence, students must also develop a resilience competence as part of their studies. Against the background of the "Employability" goal, which has been accepted by European institutions of higher education in the course of the Bologna process, it seems necessary to question how higher education can contribute to the development and promotion of the personal resilience of graduates. An equally comprehensive and differentiated study of these possibilities of influence is still missing. This article aims to give an overview of the range of influence of higher education on the promotion of resilience and the means by which institutions of higher education can fulfill their educational mission in the context of the Bologna goal "Employability". For this purpose, the article explains the resilience concept, gives an overview of the current state of resilience research in the context of higher education, and provides implications for research and practice.

1. Hintergrund – Bologna, Employability und neue Anforderungen

Eines der zentralen Ziele der im Jahr 1999 von 30 europäischen Staaten unterzeichneten „Bologna“-Erklärung ist, neben der Vereinheitlichung und Verkürzung der akademischen Ausbildung, die Steigerung der Beschäftigungsfähigkeit („Employability“) von Hochschulabsolventen (vgl. BMBF 2016). Das weitere, 2005 und 2007 hinzugekommene, gleichberechtigte Ziel ist die „Citizenship“. Im vorliegenden Artikel wird spezifisch auf die Employability eingegangen. Der Eurydice-Bericht der Europäischen Kommission aus dem Jahre 2014 rückt die Employability deutlich in den Fokus der Zielsetzung und legt zwei wesentliche Definitionen zu Grunde: eine beschäftigungsorientierte und eine kompetenzorientierte (Eurydice 2014).

Beschäftigungsorientierte Definition von Beschäftigungsfähigkeit:

Beschäftigungsfähigkeit ist die Kombination von Faktoren, die dem Einzelnen ermöglichen, Fortschritte auf dem Weg ins Erwerbsleben zu machen oder ins Erwerbsleben einzutreten, dort zu verbleiben und beruflich voranzukommen.

Kompetenzorientierte Definition von Beschäftigungsfähigkeit:

Beschäftigungsfähigkeit ist ein Bündel von zentralen relevanten (am Arbeitsmarkt benötigten und nachgefrag-

ten) und übertragbaren (nicht mit bestimmten Berufen in Zusammenhang stehenden) Leistungsmerkmalen im Sinne von Fähigkeiten, Vorstellungen und persönlichen Eigenschaften, die es den Absolventen ermöglichen, eine Beschäftigung zu finden und in ihrem gewählten Berufen erfolgreich zu sein bzw. sich im Arbeitsmarkt zu bewegen.

Den Hochschuleinrichtungen wird im Rahmen dieser Definitionen und der Bologna-Zielsetzung „Employability“ die Aufgabe zugeschrieben, beschäftigungsfähige Absolventen hervorzubringen und dabei den Anforderungen des Arbeitsmarktes Rechnung zu tragen (Eurydice 2014). Diese Aufgabe nimmt im Hinblick auf aktuelle Entwicklungen in der Arbeitswelt, die in einem hohen Maß geprägt ist durch Dynamik und Unsicherheit, zunehmende Komplexität und Ambiguität, eine besondere Stellung ein. Das Qualitätsniveau der Anforderungen an Fach- und Führungskräfte hat sich massiv gewandelt und erfordert „neue“ individuelle Fähigkeiten. Unter Zuhilfenahme der zuvor genannten, kompetenzorientierten Definition von Employability, ist eine dieser Fähigkeiten, die seit Jahren zunehmend an Bedeutung gewinnen, die persönliche Resilienz. Sie wird allgemein verstanden als „die Fähigkeit, Herausforderungen und Krisen zu meistern und gestärkt daraus hervorzugehen“ (Hoffmann 2016, S. 1). Resilienz kann somit im heutigen Arbeitsumfeld die „Employability“ erhöhen.

Vor dem Hintergrund der genannten veränderten Kontextbedingungen ist die Frage zu stellen, welche hoch-

schulseitigen Faktoren Resilienz fördern können und wie die Hochschulen die persönliche Resilienz entwickeln und fördern können, damit die Absolventen den veränderten Anforderungen in der Arbeitswelt adäquat begegnen.

2. Resilienzforschung – Ursprung, Definitionen und Modelle

Die Resilienzforschung entstammt einem fundamentalen Paradigmenwechsel in der Forschungsrichtung der Entwicklungspsychologie. Diese entwicklungspsychologische Teildisziplin konzentrierte sich zunächst auf Kinder mit einem erhöhten Risiko für psychische Erkrankungen und auf deren Diagnose (vgl. Masten 2016; Zander 2010). In der Mitte des 20. Jahrhunderts erfolgte zunehmend ein Umdenken, weg von einer Fixierung auf Risiken (Defizitorientierung) hin zu einer Analyse der Schutzfaktoren (Ressourcenorientierung), durch welche es gelingen kann, eine durch bestimmte Risikofaktoren potenziell negative Entwicklung, abzuwenden (vgl. Zander 2010).

Seit den 1980er Jahren gewinnt auch die erwachsenenbezogene Resilienzforschung an Bedeutung (vgl. Höfler 2016). Berk (2011) weist hierbei auf die Betrachtung einer Psychologie über die Lebensspanne hin, anders als zu Beginn der Resilienzforschung. Jeder Lebensabschnitt bringt seine eigenen spezifischen Herausforderungen und Möglichkeiten mit sich, die wiederum individuelle Anpassungsstrategien erfordern.

2.1 Die Suche nach einem einheitlichen Verständnis für Resilienz

Über den Ursprung des Wortes „Resilienz“ vom lateinischen „resilire“, das so viel bedeutet wie „zurückspringen, zurückprallen oder abprallen“, besteht weitestgehend Einigkeit in der Resilienzforschung (vgl. Schmidthermes 2009). In der Enzyklopädie der Psychologie ist Resilienz ganz allgemein beschrieben als „die Fähigkeit [...], relativ unbeschadet mit den Folgen belastender Lebensumstände umzugehen und Bewältigungskompetenzen entwickeln zu können“ (Scheithauer et al. 2005, S. 510f.).

Folgende Resilienz-Charakteristika finden sich in den Werken unterschiedlicher Autoren (vgl. u.a. Masten 2016; Wustmann 2005; Werner 2008; Rutter 2006), so dass sie als übereinstimmende Annahmen gewertet werden können:

- **Resilienz als dynamischer Anpassungs- und Entwicklungsprozess.** Resilienz ist kein angeborenes Persönlichkeitsmerkmal und die hierfür erforderlichen Kompetenzen können im Laufe des Lebens in Interaktion mit der Umwelt erlangt werden. Resilienz entsteht im sozialen Kontext und bezieht sich auf einen wechselseitigen Prozess von Person und Umwelt.
- **Resilienz als variable (situationsabhängige) Größe.** Resilienz ist eine flexible und den jeweiligen Anforderungen einer Situation anpassbare Widerstandsfähigkeit. Das jeweilige Maß an Resilienz kann variieren in Abhängigkeit von der Situation sowie Erfahrungen und Fähigkeiten, die ein Mensch im Laufe seines Lebens erworben hat. Auch resiliente Menschen können kurz-

fristige psychische Beeinträchtigungen in negativen Lebensphasen und -umständen erleben. Entwicklungsübergänge (Lebensphasenwechsel) wie bspw. der Eintritt ins Berufsleben stellen hierbei besonders kritische Perioden dar.

- **Resilienz als domänenspezifische Größe.** Resilienz lässt sich nicht ohne weiteres von einem Lebens- bzw. Kompetenzbereich auf andere Bereiche übertragen. So kann ein Mensch im privaten Kontext bspw. bei der Gestaltung von sozialen Beziehungen durchaus resilient sein, im beruflichen Kontext muss dies nicht zwingend der Fall sein.

2.2 Das Modell der Risiko und Schutzfaktoren

Das Modell der Risiko- und Schutzfaktoren ist ein Versuch, Resilienz in umfassenderen theoretischen Kontexten zu verorten. Bis heute besteht jedoch in der wissenschaftlichen Literatur eine Kontroverse darüber, was genau Schutzfaktoren ausmacht und wie das Zusammenwirken von Risiko- und Schutzfaktoren zu betrachten ist (vgl. Rönna-Böse/Fröhlich-Gildhoff 2015). Dennoch ist es das in der Resilienzforschung am weitesten verbreitete Modell.

- **Risikofaktoren** sind demnach umgebungsbezogene Bedingungen bzw. Merkmale, die beim Individuum die Wahrscheinlichkeit positiver Verhaltensweisen senkt und dem gegenüber die Wahrscheinlichkeit des Auftretens einer Störung oder negativer Konsequenzen erhöht (im Vergleich zu einer unbelasteten Kontrollgruppe). Risikofaktoren sind im familiären Umfeld z.B. Disharmonie zwischen den Eltern, Alkohol- oder Drogenmissbrauch der Eltern und Mobbing/Ablehnung durch Gleichaltrige (vgl. Wustmann 2004; Werner 2008), im weiteren Umfeld sind es z.B. gesellschaftlicher Wandel, Wirtschaftskrisen oder individuelle Lebenskrisen (vgl. Leipold 2015).
- **Schutzfaktoren** (auch protektive Faktoren, Ressourcen) werden verstanden als spezifische Kompetenzen, die dafür notwendig sind, dass sich der Prozess der Resilienz ereignen kann. Ihnen wird eine risikomildernde bzw. gesundheitsfördernde Wirkung zugesprochen (vgl. Schmidthermes 2009). Die umfassenden Metaanalysen von Bengel/Lysenko (2012) und Rönna-Böse/Fröhlich-Gildhoff (2015) ermittelten im Erwachsenenalter u.a. folgende Schutzfaktoren in der Person: Problemlösefähigkeiten, adaptive Bewältigungsstrategien, positiver Selbstwert ergänzt durch Optimismus, Hoffnung, Kontrollüberzeugung, Kohärenzgefühl, Hardiness, Religiosität und Spiritualität (vgl. Bengel/Lysenko 2012). Im weiteren Umfeld sind es: ein unterstützendes soziales Netzwerk, Partnerschaft mit einer guten Beziehungsqualität, organisierte soziale Netzwerke (vgl. Rönna-Böse/Fröhlich-Gildhoff 2015) zusammengefasst als „Soziale Unterstützung“ bei Bengel/Lysenko (2012)

Cooper et al. (2013) spezifizieren die Risiko- und Schutzfaktoren nochmals in individuelle und situative Faktoren (siehe Abbildung 1).

• Individuelle Faktoren

Die individuellen Faktoren umfassen Persönlichkeitsmerkmale (z.B. Offenheit, Extraversion, Neurotizis-

mus) und individuelle Fähigkeiten (z.B. Lösungsorientierung, vernetztes Denken), die eine Bewältigung von Herausforderungen und Aufgaben ermöglichen (vgl. Duchek/Förster 2017).

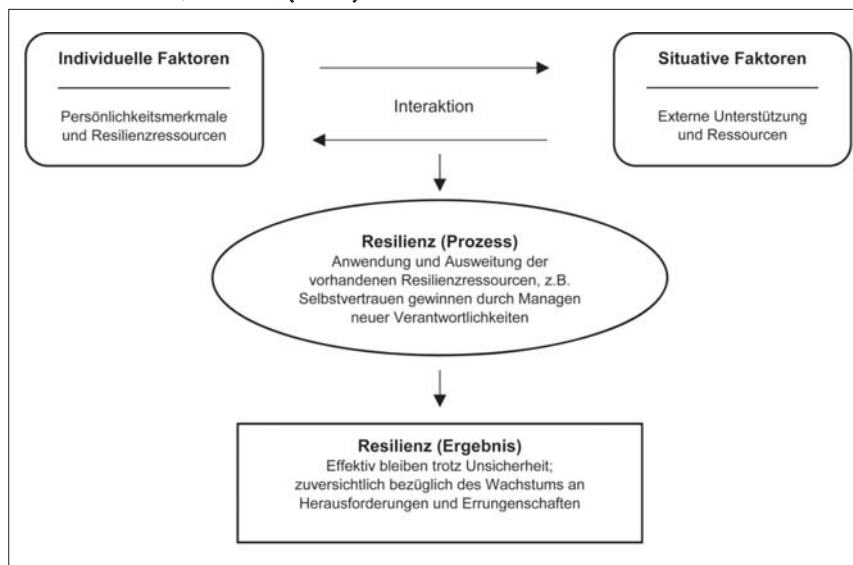
• Situative Faktoren

Die situativen Faktoren finden sich im Umfeld der Person, im familiären oder kontextbezogenen wie bspw. dem der Hochschule und können soziale Unterstützungsangebote oder auch den interpersonalen Umgang betreffen (ebd.)

auf einzelne Aspekte. Drei Beiträge beschäftigen sich mit dem Stresserleben von Studierenden als Risikofaktor, auf den die Hochschule möglicherweise Einfluss nehmen kann. Drei weitere Beiträge konnten in einer erweiterten Recherche mittels Google Scholar als thematisch relevant eingestuft werden.

Untersuchungen, die sich mit einer generellen Darstellung hochschulseitiger Einflussbereiche im Sinne von Risiko- und Schutzfaktoren beschäftigen, finden sich nicht.

Abb. 1: Modell der Resilienz nach Cooper et al. (2013) entnommen aus Förster/Duchek (2017)



Viele der 222 thematisch relevanten Beiträge untersuchen den Zusammenhang von soziodemografischen und/oder persönlichkeitsbezogenen Aspekten und der persönlichen Resilienz von Studierenden. Zum Beispiel beschäftigen sich die Studien mit Spiritualität und Religion (Javanmard 2013; Mehrinejad/Tarsafi/Rajabimoghadam 2015), kulturspezifischen Unterschieden (Shamoa-Nir 2014; Maercker et al. 2015) oder geschlechter- und fakultätsbezogenen Unterschieden (Erdogan/Ozdogan/Erdogan 2015) und deren Einfluss auf die persönliche Resilienz von Studierenden. Auf diese Studien mit biografischem bzw. soziodemografischem Hintergrund soll an dieser Stelle nicht näher eingegangen werden, da die Hochschulausbildung hierauf faktisch keinen Einfluss nehmen kann. Die nachfolgenden Ausführungen stützen sich daher auf die Ergebnissynthese der 18 Studien, die sich mit konkreten Einflussmöglichkeiten der Hochschule (im Sinne individueller und situativer Schutzfaktoren) auf die Resilienz von Absolventen beschäftigen. Von der spezifischen Gestaltung hängt ab, ob diese im Sinne eines Schutzfaktors wirken oder gegebenenfalls zum Risikofaktor werden.

3. Einflussmöglichkeiten der Hochschulausbildung auf die Resilienz von Studierenden – Ein Literaturüberblick

Die „Kauai-Studie“ von Werner/Smith (1955-1987) legte den Grundstein für eine Vielzahl von Resilienzstudien mit dem Fokus auf die (frühe) Kindheit. Untersuchungen zu resilienzfördernden Faktoren in Schulen und insbesondere in Hochschulen sind gleichsam seltener. Gleichzeitig rangiert der Eintritt ins Berufsleben entwicklungspsychologisch am Übergang zur Phase „Frühes Erwachsenenalter“ und ist per se mit besonderen Herausforderungen verbunden (vgl. Petermann/Schultheiß 2013). Durch verkürzte bildungspolitische Entwicklungszeiten verschiebt sich dieser Übergang in die Selbstbestimmtheit zunehmend in jüngere Altersstufen.

Systematische Literaturrecherche

In einer systematischen Literaturrecherche in den Datenbanken ScienceDirect, PsycINFO und PSYNDEX wurden wissenschaftliche, frei zugängliche Journalbeiträge in deutscher und englischer Sprache identifiziert, die im Abstract die Begriffe „resilience“ und „students“ aufweisen. Insgesamt wurden 222 thematisch relevante Beiträge identifiziert.

Davon untersuchen lediglich 12 Beiträge das Thema „Einflussmöglichkeiten der Hochschulausbildung auf die Resilienz von Studierenden“ unter starker Fokussierung

konkreten Einflussmöglichkeiten der Hochschule (im Sinne individueller und situativer Schutzfaktoren) auf die Resilienz von Absolventen beschäftigen. Von der spezifischen Gestaltung hängt ab, ob diese im Sinne eines Schutzfaktors wirken oder gegebenenfalls zum Risikofaktor werden.

• Individuelle Schutzfaktoren

Commitment zur Hochschule

Die Erkenntnisse der quantitativen Untersuchung von Pidgeon et al. (2014) zeigen, dass Studierende, die eine hohe Verbundenheit mit der Universität und eine hohe wahrgenommene soziale Unterstützung während des Studiums angaben, ein geringeres Stressempfinden haben. Ein positives Verbundenheitsgefühl zur Hochschule scheint demnach die Resilienz von Studierenden positiv zu beeinflussen.

• Hochschulseitige Schutzfaktoren

Interaktive didaktische Methoden und selbstgesteuertes Lernen

Am Beispiel des „Being Onstage Programs (BIP)“ zeigt Harari (2015), dass Theaterarbeit und Dramatherapie als didaktische Methoden dazu geeignet sind, die Resilienz von Studierenden zu fördern. Es deutet sich an, dass interaktive Lehrmethoden – hier v.a. ein klares Rollenverständnis, die Zusammenarbeit in der Gruppe und der (gemeinsame) Auftritt – persönliche und interpersonale Aspekte der Resilienz fördern und Improvisation die Bewältigungsstrategien der Studierenden verbessert. Vor dem Hintergrund der Studierenden-

Generation „Digital Natives“ zeigen Cho/Kim/Yang (2015), dass Smartphones dazu beitragen können, selbstgesteuertes Lernen zu ermöglichen. Studierende, die hierbei besonders aktiv waren, zeigten ein höheres Maß an Resilienz als solche, die dies nicht waren.

Gezielte Resilienzprogramme

Diverse quantitative Untersuchungen beschäftigten sich damit, inwieweit gezielte Resilienzprogramme über einen längeren Zeitraum (i.d.R. mindestens 3 Wochen) die persönliche Resilienz von Studierenden beeinflussen können (z.B. Herrero/Mira/Cormo 2018; Galante/Dufour/Vainre 2017; Steinhardt/Dobier 2008). Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass diese eine wirksame Komponente der Resilienzförderung sein können. Die positiven Auswirkungen zeigen sich z.B. in einer durchschnittlich höheren Resilienzausprägung und besseren Bewältigungsstrategien (z.B. Problemlösungsfähigkeit). Zudem zeigen die Studierenden weniger stressbedingte und depressive Symptome.

Humorvolle und respektvolle Lehrende, die fordern und fördern

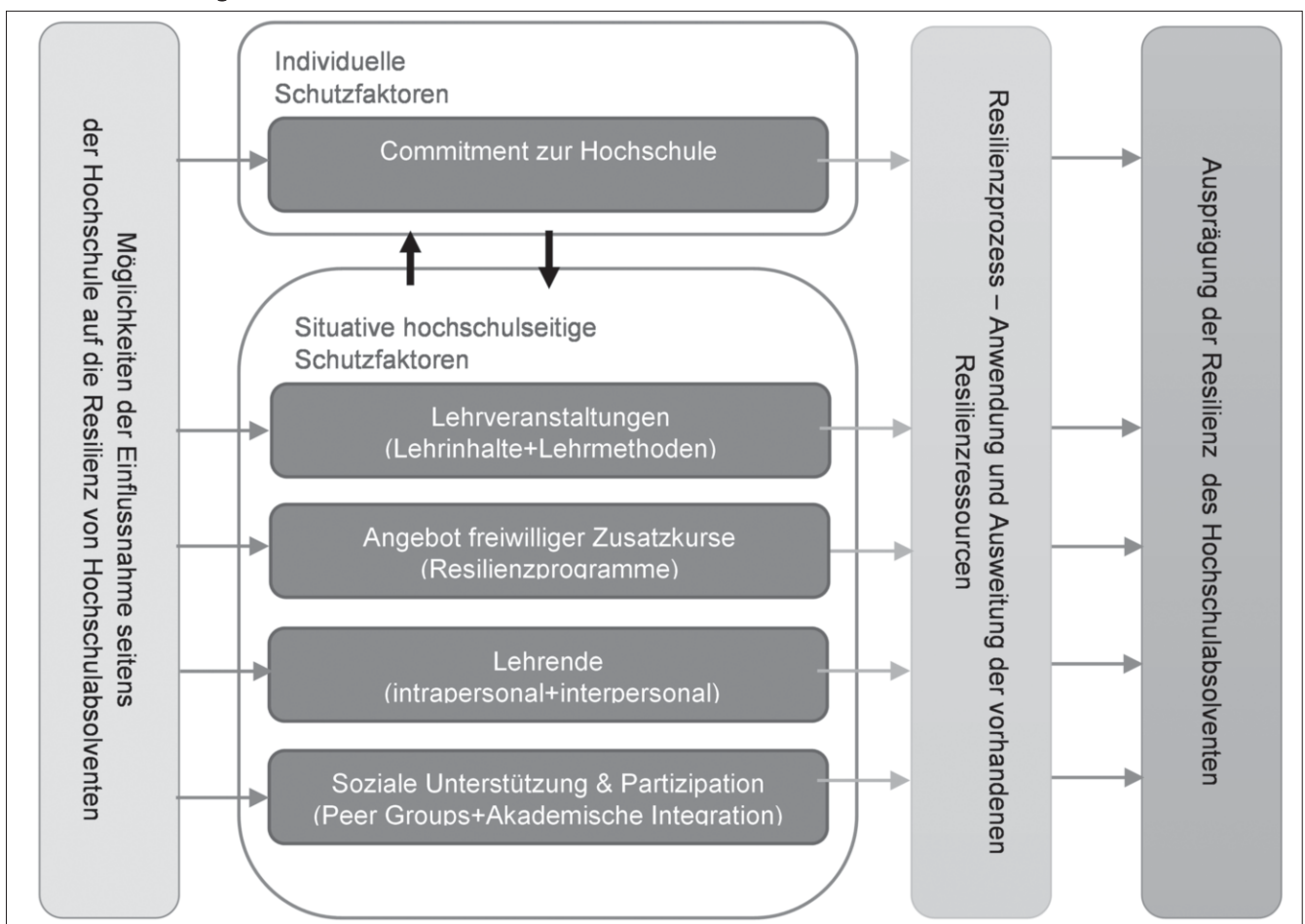
Humorvoller Umgang seitens des Lehrenden kann positiv auf die Resilienz der Studierenden wirken. In der fragebogenbasierten Untersuchung von Minulescu

(2015) zeigt sich, dass einerseits Humor in interpersonalen Beziehungen die Frustration senkt und resiliente Lebenseinstellungen fördert und dass Lehrende, welche selbst über ein hohes Maß an Resilienz verfügen, förderlich auf die Resilienz von Studierenden wirken können. Außerdem wirkt eine positive Beziehung zum Lehrer – geprägt durch respektvollen Umgang mit und eine lösungsorientierte Begleitung der Jugendlichen – ebenfalls resilienzfördernd (Sanders/Munford/Liebenberg 2016). Die Interviewstudie von Theron/Theron (2014) gibt zudem Hinweise darauf, dass ein ausgewogenes Maß an „Fördern und Fordern“ sowie der Glaube des Lehrenden an das Potenzial der Studierenden resilienzfördernd wirken kann.

Soziale Unterstützung und Partizipation

Soziale Unterstützung und Partizipation im (Hoch-) Schulleben können die Resilienz von Studierenden positiv beeinflussen (Wilks/Spivey 2010; Lereya et al. 2014). Gut integrierte Studierende verfügen über ein höheres Maß an individueller Problemlösungsorientierung, ein höheres Selbstwertgefühl und ein niedrigeres allgemein-subjektives Stressempfinden. Außerdem besteht ein positiver Zusammenhang zwischen der Resilienz des Einzelnen und der Resilienz der Gruppe (Peers) (Vanno/Kaemkate/Wongwanich 2014). Besonders der

Abb. 2: Einflussmöglichkeiten der Hochschule auf die Resilienz von Absolvant*innen



Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an das Resilienzmodell von Cooper et al. (2013).

Eintritt ins Studium wird von jungen Menschen als herausfordernd wahrgenommen (Stanley/Bhuvanewari 2016; Abolghasemi/Varaniyab 2010). Eine gute soziale und akademische Integration kann helfen, das Heimweh ortsfremder Studierender zu senken und deren Resilienz zu fördern (Thomas 2018).

Ausgehend von den aufgeführten Studien kann den folgenden (kategorisierten) Einflussfaktoren auf die Resilienz von Hochschulabsolventen eine Relevanz zugesprochen werden (siehe Abbildung 2).

4. Erste Implikationen für die Hochschulen

Aus den vorgestellten Studien und den resultierenden, in Abbildung 2 dargestellten Einflussmöglichkeiten seitens der Hochschule können nachfolgende Implikationen abgeleitet werden:

- **Möglichkeiten, um Commitment zur Hochschule zu erzeugen:** Die Verbundenheit mit der Hochschule kann durch einen respektvollen Umgang des Lehrpersonals mit den Studierenden gefördert werden. Ebenso sind Aktivitäten von Alumni für Studierende (Mentorenprogramme o.ä.) denkbar.
- **Möglichkeiten, resilienzfördernde Lehrveranstaltungen und Zusatzkurse zu gestalten:** Freiwillige Zusatzkurse zum Thema „Förderung der persönlichen Resilienz“ können ebenso einen Beitrag leisten wie die interaktive Gestaltung des didaktischen Konzeptes bspw. durch den Einsatz von Theaterstücken, Experimenten, Planspielen und Ähnlichem. Zudem kann mittels E-Learning-Angeboten das selbstgesteuerte Lernen unterstützt und gefördert werden.
- **Möglichkeiten zur Weiterbildung von Lehrkräften anbieten:** Spezielle Angebote, bspw. „Die Lehrkraft als Coach“ oder „Die resiliente Lehrkraft“, können durch Lehrkräfte genutzt werden und somit Einfluss auf die Resilienz von Studierenden nehmen.
- **Möglichkeiten zur sozialen Unterstützung anbieten:** Viele Hochschulen kooperieren mit Psychotherapeutischen Beratungsstellen (PBS), die den Studierenden in schwierigen Situationen zur Seite stehen. Die Hochschulen können zudem durch ein „Vertrauenslehrer-“ bzw. „Vertrauensstudenten-Programm“ soziale Unterstützung für Studierende anbieten. Um die Integration zu verbessern, sind Erstsemesterveranstaltungen ebenso ein denkbarer Ansatz wie Peer-Group-Nachhilfe-Programme.
- **Möglichkeiten zur Partizipation schaffen:** Studierende können Partizipation in vielen Bereichen erfahren, bspw. in der Mitgestaltung der Vorlesungen, in der Mitgliedschaft in Studierendenvertretungen und Hochschulgremien, aber auch in der Selbstorganisation des Studiums (Modulwahl und Vorlesungsplan).

5. Zusammenfassung und Ausblick

Dieser Artikel gibt einen Überblick über den derzeitigen Stand der Resilienzforschung im Kontext Hochschulausbildung. Es wird herausgestellt, worüber in der Resilienzforschung derzeit weitestgehend Einigkeit besteht und in welchen Punkten Diskussionsbedarf im Rahmen

einer Resilienzdebatte besteht. Das „Risiko- und Schutzfaktorenmodell“ scheint ein geeigneter Rahmen, um Einflussmöglichkeiten auf die persönliche Resilienz von Studierenden zu verdeutlichen. Anhand eines Überblicks über Resilienzstudien aus dem Hochschulbereich konnten zentrale Einflussbereiche der Hochschulausbildung abgeleitet werden (siehe Abbildung 2). Allerdings zeigt sich auch deutlicher Forschungsbedarf: 1) hinsichtlich einer umfassenden Ermittlung von Risiko- und Schutzfaktoren der Hochschulausbildung und somit Einflussmöglichkeiten auf die Resilienz von Hochschulabsolventen, 2) hinsichtlich eines Beitrags der Hochschulausbildung zur Resilienzentwicklung vor dem Hintergrund der Bologna-Zielsetzung „Employability“ sowie der Betrachtung systembezogener Unterschiede (z.B. Universitäten, Fachhochschulen) und 3) hinsichtlich einer differenzierten Untersuchung der als Stressoren wahrgenommenen kritischen Ereignisse im Studium und im ersten Berufsjahr, um Implikationen für die Hochschulausbildung ableiten zu können.

Hierzu besteht Bedarf an der Entwicklung und Überprüfung eines gleichermaßen umfassenden wie spezifischen Resilienzmodells, welches die Entstehung von resilientem Verhalten vor dem Hintergrund hochschulseitiger Risiko- und Schutzfaktoren im Kontext der Hochschulausbildung abbildet. Der Einsatz qualitativer und quantitativer Untersuchungsmethoden könnte Aufschluss darüber geben, welche Einflussfaktoren es im Kontext der Hochschulausbildung gibt und wie die persönliche Resilienz von Hochschulabsolventen nach dem Erststudium ausgeprägt ist. Die Durchführung einer repräsentativen Längsschnittstudie mit Studierenden verschiedener Jahrgänge könnte zudem die Entwicklung der Resilienz im Verlauf des Studiums und des ersten Berufsjahres zeigen und bietet die Möglichkeit, die Untersuchung von kritischen Ereignissen und Stressoren im Studium und während des ersten Berufsjahrs zu konkretisieren, um daraus Implikationen für die Hochschulausbildung abzuleiten.

Literaturverzeichnis

- Abolghasemi, A./Varaniyab, S. T. (2010): Resilience and perceived stress. Predictors of life satisfaction in the students of success and failure. In: *Procedia-Social and Behavioural Sciences*, 5, pp. 748-752.
- Berk, L. E. (2011): *Entwicklungspsychologie*, 5. Auflage, Hallbergmoos.
- Bengel, J./Lyssenko, L. (2012): Resilienz und psychologische Schutzfaktoren im Erwachsenenalter. Stand der Forschung zu psychologischen Schutzfaktoren von Gesundheit im Erwachsenenalter, Schriftenreihe zu Forschung und Praxis der Gesundheitsförderung, Band 43. Köln.
- BMBF Bundesministerium für Bildung und Forschung (2016): Bericht der Bundesregierung über die Umsetzung des Bologna-Prozesses 2012-2015 in Deutschland. <https://www.bmbf.de/de/der-bologna-prozess-die-europaeische-studienreform-1038.html> (02.05.2018).
- Cho, Y./Kim, J./Yang, M. (2015): Investigation On Structural Relationship Among Adolescents' Media Use, Self-Directed Learning, And Ego-Resilience. In: *Procedia-Social and Behavioural Sciences*, 191, pp. 1.426-1.430.
- Cooper, C. L./Flint-Taylor, J./Pearn, M. (2013): *Building Resilience for Success: A Resource for Managers and Organizations*, Basingstoke.
- Förster, C./Duchek, S. (2017): What makes leaders resilient? An exploratory interview study. In: *German Journal of Human Resource Management*, 31 (4), pp. 281-306.
- Erdogan, E./Ozdogan, O./Erdogan, M. (2015): University Student's Resilience Level: The Effect of Gender and Faculty. In: *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 186, pp. 1.262-1.267.
- Eurydice (2014): *Modernisierung der Hochschulbildung in Europa: Zugang, Studienerfolg und Beschäftigungsfähigkeit*. Eurydice-Bericht. Luxemburg.

- Galante, J. et al. (2017): A mindfulness-based intervention to increase resilience to stress in university students (the Mindful Student Study). A pragmatic randomized controlled trial. In: *Lancet Public Health*, 3, pp. e72-81.
- Harari, M. D. (2015): "To Be On Stage Means To Be Alive". Theatre Work With Education Undergraduates as a Promoter of Students' Mental Resilience. In: *Procedia-Social and Behavioural Sciences*, 209, pp. 161-166.
- Herrero, R. et al. (2018): An Internet based intervention for improving resilience and coping in university students. Study protocol for a randomized controlled trial. In: *Internet Interventions*, pp. 1-9.
- Höfler, M. (2016): Bewältigungskapazität als Bildungsauftrag. Resilienz aus Perspektive der Erwachsenenbildung. In: Wink, R. (Hg.): *Multidisziplinäre Perspektiven der Resilienzforschung*. Wiesbaden, S. 101-121.
- Hoffmann, G. P. (2016): Organisationale Resilienz. Grundlagen und Handlungsempfehlungen für Entscheidungsträger und Führungskräfte. Wiesbaden.
- Javanmard, G. H. (2013): Religious Beliefs and Resilience in Academic Students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 84, pp. 744-748.
- Leipold, B. (2015): Resilienz im Erwachsenenalter, München.
- Lereya, S. T. et al (2016): The Student Resilience Survey. Psychometric Validation and Associations with Mental Health. In: *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 10 (44), pp. 1-15.
- Maercker, A. et al. (2015): Personal value orientations as mediated predictors of mental health: A three-culture study of Chinese, Russian, and German university students. In: *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 15, pp. 8-17.
- Masten, A. S. (2016): Resilienz: Modelle, Fakten/Neurobiologie. Das ganz normale Wunder entschlüsselt, Paderborn.
- Mehrinejad, S. A./Tarsafi, M./Rajabimoghadam, S. (2015): Predictability of Student's Resiliency by Their Spirituality. In: *Procedia-Social and Behavioural Sciences*, 205, pp. 396-400.
- Minulescu, M. (2015): Is university capable to build resilience in students? In: *Procedia-Social and Behavioural Sciences*, 180, pp. 1.628-1.631.
- Petermann, U./Schultheiß, J. (2013): Übergänge: Beruf als Zukunft. In: Steinebach, C./Gharabaghi, K. (Hg.): *Resilienzförderung im Jugendalter*. Berlin/Heidelberg, S. 147-164.
- Pidgeon, A. M. et al. (2014): Examining Characteristics of Resilience among University Students: An International Study. In: *Open Journal of Social Science*, 2, pp. 14-22.
- Rönnau-Böse, M./Fröhlich-Gildhoff, K. (2015): Resilienz und Resilienzförderung über die Lebensspanne. Stuttgart.
- Rutter, M. (2006): Resilience Reconsidered. Conceptual Considerations, Empirical Findings, and Policy Implications In: Shonkoff, J. P./Meisels, S. J. (eds.): *Handbook of Early Childhood Intervention*. Cambridge, pp. 651-682.
- Sanders, J./Munford, R./Liebenberg, L. (2016): The role of teachers in building resilience at risk youth. In: *International Journal of Educational Research*, 80, pp. 111-123.
- Scheithauer, H. et al. (2005): Entwicklungsorientierte Prävention von Substanzmissbrauch und problematischem Glücksspielverhalten im Kindes- und Jugendalter. In: Schwarzer, R. (Hg.): *Enzyklopädie der Psychologie*, Band 1 Gesundheitspsychologie. Göttingen, S. 503-523.
- Schmidthermes, S. (2009): Resilienzforschung und deren pädagogische Implikationen. Eine Metaanalyse. Berlin.
- Shamoa-Nir, L. (2014): Defining Resilience from Practice: Case Study of Resilience Building in a Multi-Cultural College. In: *Procedia-Economics and Finance*, 18, pp. 279-286.
- Stanley, S./Bhuvanawari, G. M. (2016): Stress, Anxiety, Resilience and Coping in Social Work Students (A Study from India). In: *Social Work Education*, 25 (1), pp. 78-88.
- Theron, L. C./Theron, A. M. C. (2014): Education services and resilience processes. Resilient Black South African students' experiences. In: *Children and Youth Services Review*, 47, pp. 297-306.
- Thomas, D. (2018): Factors that contribute to homesickness among students in Thailand. In: *Kasetsart Journal of Social Sciences*, pp. 1-6.
- Vanno, V./Kaemkate, W./Wongwanich, S. (2014): Relationships between academic performance, perceived group psychological capital, and positive psychological capital of thai undergraduate students. In: *Procedia-Social and Behavioural Sciences*, 116, pp. 3.226-3.230.
- Werner, E. E. (2008): Resilienz. Ein Überblick über internationale Längsschnittstudien. In: Opp, G./Fingerle, M. (Hg.): *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz*, 3. Auflage. München, S. 311-326.
- Wilks, S. E./Spivey, C. A. (2010): Resilience in Undergraduate Social Work Students. Social Support and Adjustment to Academic Stress. In: *Social Work Education*, 29 (3), pp. 276-288.
- Wustmann C. (2004): Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. Berlin/Düsseldorf/Mannheim.
- Wustmann, C. (2005): Die Blickrichtung der neueren Resilienzforschung. Wie Kinder Lebensbelastungen bewältigen. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 51 (2), pp. 192-206.
- Zander, M. (2010): Armes Kind-starkes Kind? Die Chance der Resilienz, 3. Auflage. Wiesbaden.

■ **Dr. Stephanie Duchek**, Juniorprofessorin für Strategisches Management, Fakultät Wirtschaftswissenschaften, Technische Universität Dresden, E-Mail: stephanie.duchek@tu-dresden.de

■ **Meike Nicolaus**, M.A., Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Center for Advanced Studies, Duale Hochschule Baden-Württemberg, E-Mail: meike.nicolaus@cas.dhbw.de

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 130 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

- Hochschulentwicklung und -politik,
- Ergebnisse der Hochschulforschung (der Forschung über Hochschulen inkl. Evaluationsmethoden und -ergebnisse),
- 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

Nicolas Nause, Elisabeth Klimmek & Peter John

Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen – erreichte Veränderungen und gebliebene Herausforderungen am Praxisbeispiel „Entwicklung eines berufsbegleitenden Masterstudiengangs ‚International Maritime Management‘“



Nicolas Nause



Elisabeth Klimmek



Peter John

The post-graduate, distance-education study course of International Maritime Management, M.Sc. has been developed under the funding scheme of Advancement through Education: Open Universities. This paper provides an overview of how the course has been implemented within the structure of Jade University of Applied Sciences. It also describes some of the challenges which needed to be targeted to achieve a successful completion of the project undertaken to install this new course. The successful integration of the study course has led to a number of organisational changes which are also outlined.

Im folgenden Artikel wird der Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ einschließlich seiner Folgen und Nachhaltigkeit anhand des geförderten Praxisbeispiels „Entwicklung eines berufsbegleitenden Masterstudiengangs ‚International Maritime Management‘“ rückblickend betrachtet. Mit der Entwicklung des vorliegenden Studiengangs wurde in verschiedener Weise „Neuland“ betreten: Erstmals in Deutschland wird ein berufsbegleitendes Masterstudium für aktive Nautikerinnen und Nautiker an Bord von Seeschiffen möglich. Am Fachbereich Seefahrt und Logistik der Jade Hochschule war ein didaktisches Konzept für diese außergewöhnliche Zielgruppe zu entwickeln. Neben didaktischen Herausforderungen waren Strukturen in der Verwaltung für das Angebot wissenschaftlicher Weiterbildung an Fachbereich (und Hochschule) zu entwickeln und zu verankern. Eng damit verbunden ist ein Veränderungsprozess an der Hochschule, der neben den beiden (etablierten) Bereichen Forschung und Studium und Lehre zu einer Aufwertung der dritten Säule – der wissenschaftlichen Weiterbildung – führen kann.

1. Vorgehensweise

Im vorliegenden Artikel wird das Teilprojekt „Entwicklung eines berufsbegleitenden Masterstudiengangs ‚International Maritime Management‘“ vorgestellt. Es wurde im Rahmen des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ von 10/2011 bis 09/2017 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert. Ausgehend davon wird es hinsichtlich der folgenden drei Fragen – aus dem Aufruf

zur Einreichung von Beiträgen über geplante Themenschwerpunkte für *Das Hochschulwesen* zum Thema „Wettbewerbe für Hochschulen und die Folgen“ (UVW 2018) – rückblickend betrachtet:

1. Inwiefern führte die Teilnahme am Bund-Länder-Wettbewerb zu internen Veränderungen oder einer Fassadenbildung?
2. Welche Gründe waren ausschlaggebend für die Antragstellung des Projekts? Anders ausgedrückt: Inwiefern ist der Antrag als Reaktion auf eine Ausschreibung erst entstanden bzw. inwiefern hat ein vorhandenes Konzept durch den Antrag Förderung erfahren?
3. Welche Möglichkeiten gibt es, um Projekte würdigen zu lassen bzw. Abrisskanten durch Förderentscheidungen Dritter zu dämpfen?

Um die Fragen beantworten zu können erfolgt zunächst die Vorstellung des Bund-Länder-Wettbewerbs (2). Daran schließt sich die Darstellung des Projektverlaufs an (3). Ausgehend davon werden die aufgeworfenen Fragen beantwortet und Erkenntnisse für andere Akteure abgeleitet (4). Der Artikel schließt mit einer Zusammenfassung ab (5).

2. Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“

Der Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ ist Teil der im Jahr 2008 gestarteten Qualifizierungsinitiative „Aufstieg durch Bildung“. Die Maßnahme wurde mit den Zielen initiiert, Bildungschancen zu steigern und solche Konzepte zu fördern, die

ein berufsbegleitendes Studium sowie lebenslanges, wissenschaftliches Lernen ermöglichen. Dabei sollten insbesondere die folgenden drei – an (deutschen) Hochschulen unterrepräsentierten – Gruppen adressiert werden: 1. berufstätige Personen, 2. Personen mit Familienpflichten und 3. Personen, die nach einer Unterbrechung wieder eine Berufstätigkeit aufnehmen möchten (BMBF o.D.-a). Es werden also ausdrücklich solche Personengruppen adressiert, für die aus verschiedenen Gründen ein „klassisches“ Präsenzstudium (in Vollzeit) nicht studierbar ist. Ferner steht die engere Verzahnung von beruflicher und akademischer Bildung im Mittelpunkt, um neues Wissen schnell(er) in der Praxis nutzbar zu machen (ebd.).

Das Programm setzt sich aus zwei Wettbewerbsrunden zusammen, die jeweils zweiphasig aufgebaut waren/sind. Insgesamt wurden 122 Zuwendungsempfänger berücksichtigt, woraus 73 Verbund- und Einzelprojekte gebildet wurden. Diese wurden/werden an 95 verschiedenen deutschen Hochschulen sowie vier außeruniversitären Forschungseinrichtungen bzw. weiteren Institutionen realisiert. Das bedeutet, dass ungefähr jede vierte deutsche Hochschule berücksichtigt wurde. Es wurden (bereits) mehr als 250 Angebote im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung in den regulären Betrieb überführt. Zu den Angebotsformaten zählen einzelne Module, Zertifikatskurse sowie Bachelor- und Masterstudiengänge. Ferner wurden Beratungsangebote entwickelt, um den Übergang an die Hochschulen zu verbessern (BMBF o.D.-b).

3. Teilprojekt „Entwicklung eines berufsbegleitenden Masterstudiengangs ‚International Maritime Management‘ im Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung

In diesem Kontext wurde die Jade Hochschule Wilhelmshaven/Oldenburg/Elsfleth (Jade HS) mit dem Teilprojekt „Entwicklung eines berufsbegleitenden Masterstudiengangs ‚International Maritime Management‘“ gefördert. Die Entwicklung war Bestandteil der ersten Wettbewerbsrunde und wurde am Fachbereich Seefahrt und Logistik (FBSL) in Elsfleth realisiert. Das Projekt war dem niedersächsischen „Verbundprojekt Mobilitätswirtschaft“ zugehörig (TU Braunschweig 2017). Wichtigstes Ergebnis der ersten Förderphase (10/2011 bis 03/2015) war die Entwicklung eines didaktischen Konzepts, das ausgehend von Zielgruppen- und Marktanalysen sowie in Abgrenzung zu bestehenden maritimen Masterstudiengängen festgelegt wurde. Zentraler Bestandteil der zweiten Förderphase (04/2015 bis 09/2017) war die Produktion, Erprobung und Evaluation aller Module. In der viersemestrigen Erprobungsphase wurden ab dem Wintersemester 2015 alle Module einmalig angeboten, von Probanden studiert und systematisch evaluiert. Der erste Durchlauf der Module gab Aufschluss über die Wirksamkeit und Qualität des didaktischen Konzepts. Ausgehend von den Ergebnissen des ersten Durchlaufs wurden Module und Studiengang weiterentwickelt. Neben den didaktischen Fragen galt es, das weiterbildende Studienangebot in den Strukturen von Fachbe-

reich und Hochschule zu verankern. Mittlerweile ist das Projekt beendet, und der Betrieb des akkreditierten Weiterbildungsstudiengangs wurde zum Wintersemester 2017/2018 offiziell aufgenommen.

Im weiteren Verlauf des Kapitels wird die Ausgangssituation des Projekts dargelegt. Im Anschluss daran wird das Fallbeispiel diskutiert, wobei anhand der drei Facetten (Charakteristika und Anforderungen nebenberuflich Studierender, Rolle der Lehrenden und Organisatorische Verankerung) die Unterschiede und daraus resultierenden Herausforderungen bei der Entwicklung und Implementierung von Studienangeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung gegenüber „klassischen“ Präsenzstudiengängen aufgezeigt werden. Neben den eigenen Erfahrungen werden auch stets relevante Ansätze zur Entwicklung und Verankerung von Angeboten und Strukturen wissenschaftlicher Weiterbildung einbezogen.

3.1 Ausgangssituation

Die Alumni der Bachelorstudiengänge des FBSL („Nautik“, „Seeverkehrs- und Hafenwirtschaft“ und „Internationales Logistikmanagement“) können nach dem Erwerb ihres ersten akademischen Abschlusses eine Berufstätigkeit aufnehmen oder weiter studieren – beispielsweise in Präsenz im konsekutiven Masterstudiengang „Maritime Management“ am FBSL. Alternativ dazu treten sie in das Berufsleben ein: Dabei handelt es sich in der Hauptsache um Beschäftigungen im nautischen Schiffsdienst an Bord von Seeschiffen bzw. in Nachwuchsführungspositionen in maritim-logistisch ausgerichteten Unternehmen im In- und Ausland. Berufstätigkeiten auf Schiffen sind durch lange und unregelmäßige Phasen der Arbeit und des Urlaubs geprägt, die Studierenden befinden sich in unterschiedlichen (und ständig wechselnden) Zeitzonen, eine permanente Internetverbindung ist nicht gewährleistet – der Zugriff auf E-Mails (ohne Dateianlagen) hingegen ist in der Regel möglich. Nautikerinnen und Nautiker fahren in der Regel einige Jahre zur See, bevor sie adäquate Beschäftigungsmöglichkeiten an Land suchen: Die Vereinbarkeit von Familie und Beruf wird auf Dauer für nicht gegeben angesehen. Ein maritimes, berufsbegleitendes Masterstudium war für aktive Seeleute in Deutschland bisher (noch) nicht möglich. Mit dem vorliegenden Projekt wurde eine dritte Alternative geschaffen: Mit International Maritime Management (IMM) können sich die Teilnehmenden erstmals in Deutschland nebenberuflich auf den Arbeitsplatzwechsel von See an Land oder die Übernahme von Führungsaufgaben in maritimen Unternehmen (Reedereien, Hafenbetreiber, Versicherungen, Logistikabteilungen in Handelsunternehmen, usw.) und Schifffahrtsbehörden (Wasser- und Schifffahrtsverwaltung des Bundes und der Länder) vorbereiten. Ziel des Projekts war die Bündelung der genannten Anforderungen in einem neuen maritimen Fern-Masterstudiengang (vgl. auch Nause et al. 2018).

3.2 Charakteristika und Anforderungen nebenberuflich Studierender

Teilnehmende von Weiterbildungsstudiengängen mit einem ersten Hochschulabschluss (Bachelor) und Berufserfahrung verfügen im Regelfall über mehr Berufs- und

Lebenserfahrung im Vergleich zu ihren „traditionellen“ Kommilitoninnen und Kommilitonen. Folglich bringen sie Wissen und Kompetenzen mit an die Hochschulen, stellen auf der anderen Seite aber auch höhere Anforderungen an dieselben (vgl. auch Cendon 2017, S. 83f.; Kauffeld 2016, S. 69f.): Studierende bringen unterschiedliches und spezifisches Wissen aus ihren jeweiligen Berufen mit, verfügen über unterschiedliche Lernerfahrungen und Lernvoraussetzungen, sind ggf. mit den Besonderheiten von Bildungseinrichtungen bzw. des Lernens nicht (mehr) vertraut, haben zeitliche und/oder räumliche Einschränkungen und verfügen infolge der bewussten Entscheidung für ihr nebenberufliches Studium in der Regel über ein hohes Durchhaltevermögen. Aus diesen Charakteristika resultieren Anforderungen an die Studienangebote für nebenberuflich Studierende, die sich von denen für „traditionell Studierende“ in verschiedener Weise unterscheiden (vgl. auch Cendon 2017; Hanft/Brinkmann 2013): Es müssen Anschlussstellen aus der und an die Praxis geschaffen werden, um die „beruflichen Erfahrungen berücksichtigen und an diese anknüpfen“ (KMK 2010, S. 5) zu können. Die bestehende Heterogenität der Studierenden sollte als Chance begriffen werden, um voneinander lernen zu können. Strukturen zur Anrechnung von vorhandener Expertise und Berufserfahrung (praxisorientierte Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen) müssen implementiert werden, um eben diese zu würdigen. Ferner sollte der Nachfrageorientierung der Weiterbildungsprogramme hinsichtlich Flexibilität auf verschiedenen Ebenen Rechnung getragen werden. Hanft und Brinkmann (2013) haben eine auf berufstätige bzw. heterogene Studierende zugeschnittene Studienorganisation vorgelegt. Im Gegensatz zu „klassischen“ Modellen setzt der Ansatz bereits vor dem Studienbeginn an, den Kern bildet das Angebot der Studienorganisation in einem „one-stop-office“ aus einer Hand“ (ebd., S. 218). Diese „Anlaufstelle“ (Studiengangkoordination) ist den (potenziellen) Studierenden bekannt und führt die Aktivitäten der verschiedenen (zentralen) Einrichtungen der Hochschulverwaltung (zentrale Studienberatung, Immatrikulationsamt, usw.) zusammen, indem Fragen der (potenziellen) Studierenden zentral beantwortet werden – ggf. durch Einbindung der relevanten Stellen.

3.3 Rolle der Lehrenden

Infolge der geänderten Anforderungen verändert sich auch die Rolle der Lehrenden. Im Gegensatz zu Modulen „klassischer“ Präsenzstudiengänge folgen diese in weiterbildenden Studiengängen (eher) einer einheitlichen Struktur. Diese Struktur erleichtert das Studium für die Lernenden, da sie einzelne (didaktische) Elemente wiedererkennen. Nachdem die Modulverantwortlichen gewonnen wurden, galt es die Module in Anlehnung an das didaktische Konzept des Studiengangs zu entwickeln. Im vorliegenden Projekt wurde zur Umsetzung des Konzepts ein Pilot-Modul entwickelt, das als „Beispiel guter Praxis“ i.V.m. einem Leitfaden für Lehrende entstanden ist, um die Beteiligten in didaktischer Art und Weise zu begleiten. Darüber hinaus wurden die

Lehrenden in technischer Hinsicht bei der Modulproduktion unterstützt (Texte in einheitliches Format überführen, Abbildungen und Tabellen erstellen, Modul im virtuellen Lernraum bzw. Lernmanagementsystem abbilden, usw.).

Während dieser Phase sind die unterschiedlichen Interessen der Lehrenden im Bereich der Weiterbildung deutlich geworden (Bartsch/Nause 2018): unterschiedliche Schwerpunktsetzung innerhalb der Bereiche Studium und Lehre, Forschung sowie Weiterbildung, Interesse an dem Diskurs mit den i.d.R. älteren und (berufs-)erfahrenen Studierenden, Offenheit gegenüber Veränderungen, wechselseitige Beeinflussung von Fern- und Präsenzlehre, Zweitverwertung des Studienbriefs als Publikation und/oder Umsetzung strategischer Ziele von Fachbereich/Hochschule. Vor diesem Hintergrund kommt der Unterstützung eine wichtige Rolle zu, um es den Lehrenden vor dem Hintergrund der knappen Ressource Zeit zu erleichtern, sich auf ihre Kernaufgabe im Bereich Studium und Lehre konzentrieren zu können – die Ermöglichung von Lernen. Daneben spielt die Frage der finanziellen Abwicklung eine entscheidende Rolle für die Lehrenden, sich neben den anderen Aufgaben in der Weiterbildung einzubringen (siehe unten).

3.4 Organisatorische Verankerung

Neben den didaktischen Überlegungen und der konzeptionellen Entwicklung des Studiengangs galt es, das Programm bis zum Ende der Förderung organisatorisch zu verankern, um den Übergang vom Projekt – als zeitlich befristetes Vorhaben – in den regulären Betrieb im Sinne der Sicherung der Nachhaltigkeit zu vollziehen. Daneben stellte sich die Frage danach, welche Gebühren für die Teilnahme zu erheben sind.

Aktivitäten der wissenschaftlichen Weiterbildung sind an deutschen Hochschulen unterschiedlich organisiert (in Reihenfolge der Häufigkeit): wissenschaftliche Einrichtung/wissenschaftliches Zentrum, zentrale Betriebs-einheit, Abteilung/Arbeitsbereich in zentraler Verwaltung, An-Institut, außeruniversitäre Einrichtung, Stabsstelle/Stabsabteilung der Hochschulleitung, Teil einer Fakultät/eines Fachbereichs, Sonstiges (Faulstich et al. 2007, S. 110 zitiert in DGWF 2015, S. 2). Die Studiengänge und die zugehörigen Strukturen der wissenschaftlichen Weiterbildung haben sich an den drei Studienorten der Jade HS dezentral entwickelt. An jedem Standort wird ein weiterbildender Masterstudiengang angeboten: „Public Health“ seit 2013 in Oldenburg, „Online-Masterstudiengang Betriebswirtschaftslehre“ seit 2014 in Wilhelmshaven. Den bestehenden Strukturen folgend sollte IMM ebenfalls dezentral im FBSL verankert werden. Alternativ dazu hätten die Aktivitäten im Bereich der weiterbildenden Studiengänge gebündelt werden können. Daneben besteht an der Jade HS ein Zentrum für Weiterbildung, worüber jedoch „nur“ hochschulinterne Weiterbildungen administriert werden.

Hinsichtlich der Gebührenkalkulation konnte auf Vorerfahrungen zurückgegriffen werden. Anknüpfend daran wurde in Zusammenarbeit mit dem Dezernat für Finanzen ein Gebührenmodell unter Berücksichtigung der folgenden Fragen entwickelt: „1. Welche Kosten sind zu

berücksichtigen? 2. Welcher Gemeinkostenzuschlagssatz ist zugrunde zu legen? 3. Wie erfolgt die Vergütung der Hochschullehrenden an der ‚eigenen‘ Hochschule? 4. Welche Einnahmen können erzielt werden? 5. Wann wird die Gewinnschwelle erreicht?“ (Bartsch/Nause 2018, S. 213). Nach wie vor ist die Einstufung der wissenschaftlichen Weiterbildung hinsichtlich wirtschaftlicher oder nicht-wirtschaftlicher (hoheitlicher) Tätigkeit mit Bezug auf Studiengänge (im Land Niedersachsen) unklar. Dennoch war während des Akkreditierungsverfahrens ein Geschäftsmodell vorzulegen, das 1. von den Verantwortlichen der Jade HS aber insbesondere auch vom Niedersächsischen Ministerium für Wissenschaft und Kultur genehmigt und 2. dem Spannungsfeld Vollkostenberechnung/Kostendeckung versus „Marktfähigkeit“ gerecht werden musste.

4. Diskussion

Ausgehend von der Vorstellung des Teilprojekts sollen in diesem Kapitel die drei eingangs aufgeworfenen Forschungsfragen beantwortet werden. Die Antworten werden hinsichtlich der skizzierten neuen Herausforderungen am FBSL und vor dem Hintergrund weiterer Befunde aus der Praxis gegeben.

4.1 Interne Veränderungen

Inwiefern führte die Teilnahme am Bund-Länder-Wettbewerb zu internen Veränderungen oder einer Fassadenbildung? *Die Teilnahme führte zu internen Veränderungen.* Das Ziel des Projekts wurde erreicht: Der berufsbegleitende Masterstudiengang ist nach Projektabschluss nahtlos gestartet. Nichtsdestotrotz war das Projekt mit Anstrengungen verbunden, um die (nachhaltige) Implementierung einzuleiten, und sie ist noch (nicht) abgeschlossen – *das Programm muss sich noch langfristig zu einem gleichberechtigten (und unverzichtbaren) Bestandteil des FBSL etablieren.*

Insbesondere die Implementierung von IMM hat eine Vielzahl an Herausforderungen mit sich gebracht: 1. Strukturelle Barrieren waren (und sind) zu überwinden. 2. Die bestehende Hochschulkultur war (und ist) für das Thema Weiterbildung zu sensibilisieren (und zu erweitern). 3. Neuartige und innovative Studienstrukturen, einschließlich der dazu passenden Studienorganisation und Verwaltung, waren zu entwickeln und einzuführen (und sind weiterzuentwickeln). Ferner mussten (und müssen) sich die Beteiligten auf den Umgang mit den Anforderungen nebenberuflich Studierender einstellen.

Infolge dieser Auseinandersetzungen (und der Aufwertung des Bereichs wissenschaftlicher Weiterbildung allgemein) kann es zu (Re-)Organisationen an Hochschulen kommen (Dollhausen et al. 2013, S. 10f.), denn Weiterbildung wird bisher „nicht selten als ‚Fremdkörper‘ wahrgenommen“ (Stöter/Maschwitz 2017, S. 329). Hinzu kommt, dass aktuell die Auseinandersetzung mit und die Implementierung der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen durch Programme, wie den Bund-Länder-Wettbewerb, bewirkt wird, obgleich es sich, verglichen mit den beiden konkurrierenden Feldern (For-

schung und Studium und Lehre), um eine scheinbar randständige Aufgabe handelt. Ausschlaggebend dafür ist unter anderem die Herausforderung der Finanzierung der Angebote aus den Entgelten der Teilnehmenden, woraus sich eine für Hochschulen eher ungewohnte Nachfrageorientierung der Angebote entlang der Anforderungen der Teilnehmenden ergibt, die gleichzeitig einen neuen Steuerungsmodus darstellt (Seitter 2014, S. 141). Die Nachfrage- bzw. die Serviceorientierung erfährt – im Gegensatz zum steuerfinanzierten Bereich – eine neue Qualität, da nicht die Teilnehmenden, sondern anstelle ihrer die Hochschule bzw. ihr Personal in der „Bringschuld“ steht (ebd., S. 144).

Für die Implementierung von Weiterbildung an Hochschulen ist ein Change-Management-Prozess erforderlich, der zu nicht unerheblichen Hürden führt. Hanft et al. (2016) fanden in ihrer Teilstudie zur wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs heraus, dass eben diese u.a. darauf zurück zu führen sind, dass es sich bei Hochschulen um Expertenorganisationen (Pellert 1999) bzw. „professionelle Bürokratien“ (Mintzberg 1983, S. 189-215 zitiert in Hanft et al. 2016, S. 37) handelt, in denen Top-Down-Entscheidungen wenig Durchsetzungskraft haben. Entscheidender für die Umsetzung sind Projektumfeld, Projektergebnisse und Begeisterungsfähigkeit. Sie kommen ferner zu dem Schluss, dass „Fakultäten [...] dann als besonders einflussreich [gelten], wenn sie von als mächtig eingeschätzten Dekaninnen und Dekanen geleitet werden (18_39)“ (ebd. S. 40). Ferner spielt die Verwaltung eine wichtige Rolle: „Die Erfahrungen der Projekte mit der Hochschulverwaltung sind durchaus unterschiedlich und reichen von bürokratisch, regelfixiert und innovationsbehindernd bis hin zu konstruktiv und lösungsorientiert“ (ebd. S. 41).

Aus Sicht der Autorengruppe können diese Aspekte als entscheidende Kriterien für eine erfolgreiche Implementierung benannt werden, da sich die Erkenntnisse auch im vorliegenden Projekt widerspiegeln. Die Fachbereichsleitung war während der Anbahnung und Durchführung des Projekts pro Weiterbildung eingestellt. Im Projektverlauf hat die Projektleitung selbst die Fachbereichsleitung übernommen. Daneben hat auch das Präsidium die Implementierung des Studienangebots im Sinne der Internationalisierung und Diversifizierung des Studienangebots der Hochschule unterstützt. Auch die Einschätzung zur Verwaltung spiegelt sich im vorliegenden Projekt wider. Lösungen wurden (zumeist) durch konstruktive Zusammenarbeit herbeigeführt, denen aber in der Regel zunächst mit Skepsis begegnet wurde und denen langwierige Diskussionen und lange Entscheidungsprozesse voraus gegangen sind. Auch hier wirkt(e) sich positiv aus, dass bereits die zentralen Bereiche sowie Personen an den beiden anderen Studienorten über Expertise im Bereich des Managements von Weiterbildungsstudiengängen verfügten und auf bestehende Strukturen zurückgegriffen werden konnte. Kurzum, bei der Implementierung und der Weiterentwicklung der Strukturen von wissenschaftlicher Weiterbildung war und ist ein „langer Atem“ gefragt.

4.2 Antragstellung

Welche Gründe waren ausschlaggebend für die Antragstellung des Projekts? Anders ausgedrückt: Inwiefern ist der Antrag als Reaktion auf eine Ausschreibung erst entstanden bzw. inwiefern hat ein vorhandenes Konzept durch den Antrag Förderung erfahren? Es besteht der Bedarf nach einer berufsbegleitenden Variante des Studiengangs „Maritime Management“ am FBSL infolge der regelmäßigen Nachfragen der Alumni und Studierenden der grundständigen Studiengänge – insbesondere der „Nautik“. Auch ehemalige Studierende anderer (deutscher) maritimer Bildungseinrichtungen sowie Berufstätige aus der maritimen Wirtschaft fragen einen berufsbegleitenden, maritimen Masterstudiengang nach. *Die Idee/das Konzept ist infolge dieser regelmäßigen Nachfragen der Alumni und Studierenden entstanden.* Das lässt sich insbesondere darauf zurückführen, dass die Berufstätigkeit an Bord von Schiffen mit „klassischen“ Masterstudiengängen nicht, aber selbst mit einer Vielzahl von Fernstudiengängen kaum vereinbar ist. *Die Antragstellung ist als Reaktion auf die Ausschreibung des Bund-Länder-Wettbewerbs erfolgt, womit die vorhandene Idee/das vorhandene Konzept Förderung erfahren hat.*

4.3 Abrisskanten

Welche Möglichkeiten gibt es, um Projekte würdigen zu lassen bzw. Abrisskanten durch Förderentscheidungen Dritter zu dämpfen? Das Lehrdeputat für Hochschullehrende beträgt gemäß §§ 4 und 5 LVVO (Lehrverpflichtungsverordnung – Verordnung über die Lehrverpflichtung an Hochschulen) an Universitäten und gleichgestellten Hochschulen acht Lehrveranstaltungsstunden (LVS) und an Fachhochschulen 18 LVS. In der Folge stellt sich die Frage, inwiefern kann (und/oder sollte) das Engagement in der wissenschaftlichen Weiterbildung im Rahmen der Lehrverpflichtung abgebildet werden? Obwohl Weiterbildung neben Forschung sowie Lehre und Studium seit 20 Jahren – mit der Novellierung des Hochschulrahmengesetzes (HRG) im Jahr 1998 – eine Kernaufgabe von Hochschulen ist (§ 2 Abs. 1 HRG) und demgemäß auch zu den dienstlichen Aufgaben Hochschullehrender gehört (§ 43 HRG), fehlt eine entsprechend ihrem Stellenwert adäquate Wertschätzung aus Haushaltsmitteln, wie sie, im Gegensatz zu den anderen beiden Kernaufgaben, vorgesehen ist. (Einzelne) Lehrende sind angesichts dessen grundsätzlich gegen eine Beteiligung in der Weiterbildung, halten sie für strategisch nicht bedeutsam und/oder für nicht ausführbar. Ferner ist sie neben der Lehrverpflichtung (von 18 LVS) sowie weiteren Dienstaufgaben kaum zu leisten und obendrein im Nebenamt zu schlecht bezahlt. Eng verbunden mit diesen Hürden sind weiterführende Fragen, die die Motivation der Lehrenden und damit einhergehend die Nachhaltigkeit der Programme betreffen. Wenn die wissenschaftliche Weiterbildung als hoheitliche Aufgabe eingestuft würde, dann könnten Professorinnen und Professoren (im Land Niedersachsen) in der wissenschaftlichen Weiterbildung im Rahmen ihres Lehrdeputats eingesetzt werden. Dies wäre insbesondere für Lehrende an Fachhochschulen attraktiv und auf-

grund dessen sollte der (hochschul-)politische Rahmen klären, inwiefern Hochschullehrende (im Land Niedersachsen) in der wissenschaftlichen Weiterbildung im Rahmen ihrer regulären Lehrverpflichtung eingesetzt werden können (Bartsch/Nause 2018, S. 214). Und: Zur Frage der Vergütung dieser Tätigkeit ergeben sich wiederum aus den momentan unklaren Zuordnungen von wissenschaftlicher Weiterbildung als hoheitlicher Aufgabe oder als kostendeckend wirtschaftlich zu organisierender Bereich unterschiedliche Konsequenzen (vgl. auch Maschwitz et al. 2017).

Wie bereits an verschiedenen Stellen deutlich geworden ist (und auch der Praxis erfahrener Anbieter in dem Bereich entspricht), ist für den Betrieb von weiterbildenden Studiengängen die Einrichtung einer Studiengangkoordination als „Dreh- und Angelpunkt“ unbedingt erforderlich. Dabei wird die „klassische“ bipolare Binnenordnung an Hochschulen durchbrochen, die aus einer Gruppe von Experten (um ein Team handelt es sich in den seltensten Fällen) mit mehr oder weniger großer Autonomie und einer relativ bürokratischen Verwaltung besteht (Zimmer 2014, S. 128). Ein dritter Bereich („Third Space“) entsteht, der sich dadurch auszeichnet, dass die Grenzen zwischen den beiden Bereichen (Lehre und Verwaltung) verschwimmen. Salden (2013) formuliert: „Wer im ‚dritten Raum‘ arbeite, sei zwar womöglich mit Verwaltungsaufgaben befasst, übe aber gleichzeitig selbst quasi-wissenschaftliche Tätigkeiten aus oder habe aufgrund seiner Tätigkeit eine besondere Nähe zum wissenschaftlichen Bereich“ (ebd., S. 27). Der Begriff des „Third Space“ geht auf die britische Hochschulforscherin Whitchurch (2008) zurück, die ihn 2008 einführte (ebd.). Mitarbeitende dieses Bereichs bilden die Schnittstelle zwischen Lehre und Verwaltung. Sie sind in der Hauptsache zuständig für die Wahrnehmung der folgenden drei Aufgabenfelder (vgl. auch Hanft 2014, S. 110): 1. Studienkoordination (Programmleitung zuarbeiten, Semesterprogramm verantworten, Lehrende unterstützen, Grundsatz- und Rechtsfragen klären, Prüfungskommission betreuen, Lehrveranstaltungen und Studiengang evaluieren, Akkreditierungsverfahren koordinieren, Gremien hinsichtlich Fragen von Studium und Lehre beraten, Informationen auf Internetseiten pflegen, etc.), 2. Studienfachberatung (Interessierte zum Studiengang und zu Anrechnung beraten, etc.) und 3. Modellierung (Studiengänge weiterentwickeln, an Netzwerken und Gremien teilnehmen, etc.). Kurzum, die Personen übernehmen anspruchsvolle zuarbeitende Aufgaben, woraus sich ihr Anforderungsprofil ergibt (vgl. auch Salden 2013, S. 28): bereichsspezifisches Wissen und Fachkompetenz, Analyse-, Beratungs- und Vermittlungsfähigkeit, Organisationserfahrung, Sensibilität sowie Beratungs-, Verhandlungs- und Moderationskompetenz. Dieses „Bündel“ resultiert daraus, dass der Zuständigkeitsbereich bereits durch die beiden großen Felder Lehre und Verwaltung besetzt ist. Auch hier stellt sich die Frage, wie das hierfür erforderliche Personal im Spannungsfeld von Befristung (hinsichtlich rechtlicher Rahmenbedingungen bei Daueraufgaben) und Entfristung (hinsichtlich nicht dauerhaft gesicherter Einnahmen) beschäftigt werden kann (vgl. auch Maschwitz et al. 2018).

5. Zusammenfassung und „lessons learned“

Zunächst wurde der Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ skizziert. Ausgehend davon wurde das Teilprojekt „Entwicklung eines berufsbegleitenden Masterstudiengangs ‚International Maritime Management‘“, das Bestandteil des Wettbewerbs war, hinsichtlich der Ausgangssituation und dreier entscheidender Aspekte (Anforderungen der Studierenden und Lehrenden, organisationale Verankerung) vorgestellt. Ausgehend davon wurden die eingangs formulierten Fragen beantwortet.

Das Urteil über das beschriebene Teilprojekt fällt grundsätzlich positiv aus. Aus Sicht der Hochschule wurde das Projektziel erreicht: Der berufsbegleitende Masterstudiengang mit internationalem, maritim-logistischem Profil wurde erfolgreich entwickelt und implementiert. Was ist – im Sinne der Nachhaltigkeit – geblieben? 1. Der im Projekt entstandene Weiterbildungsstudiengang „International Maritime Management“ wurde akkreditiert und befindet sich seit dem Wintersemester 2017 im regulären Betrieb. 2. Aktuell sind 94 Studierende (Stand: 12. Dezember 2018) in dem Studiengang eingeschrieben, mittlerweile haben bereits 34 Personen ihr Studium erfolgreich abgeschlossen. 3. Insbesondere am Fachbereich aber auch an der Hochschule sind Strukturen für wissenschaftliche Weiterbildung entstanden bzw. weiterentwickelt worden. 4. Für den Betrieb des Programms wurden 1,5 Vollzeitäquivalente, verteilt auf zwei Stellen für wissenschaftliche Mitarbeitende, für die Studiengangkoordination am Fachbereich verstetigt. Trotz der Förderung konnten in diesem Rahmen nicht alle Fragestellungen und Probleme auf dem Weg zu einer dauerhaften Implementierung von Strukturen der wissenschaftlichen Weiterbildung gelöst werden. Anders ausgedrückt: Auch nach Abschluss des Projekts sind Fragen offen geblieben. Das betrifft bspw. die Frage danach, inwiefern Lehrende im Land Niedersachsen in der wissenschaftlichen Weiterbildung im Rahmen ihrer regulären Lehrverpflichtung eingesetzt werden können. Nebenbei bemerkt: Diese Hürde wurde früh im vorliegenden aber auch in vielen weiteren Projekten des Wettbewerbs deutlich und thematisiert.

Insgesamt lässt sich für den vorliegenden Fall festhalten, dass es ohne die oben genannte Förderung nicht möglich gewesen wäre, den weiterbildenden Masterstudiengang zu entwickeln und die erforderlichen Strukturen am Fachbereich Seefahrt und Logistik der Jade Hochschule zu verankern. Demgemäß wäre es aktiven Nautikerinnen und Nautikern an Bord von Seeschiffen, berufstätigen Personen an Land im maritim-logistischen Bereich sowie Personen in der Familienphase (bisher) nicht oder zumindest schwerer möglich, sich nebenberuflich zum „Master of Science“ weiterzubilden.

Literaturverzeichnis

- Bartsch, A./Nause, N. (2018): Gelingensbedingungen für wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen. Die Tücke mit dem Geschäftsmodell. In: Oberbeck, H./Kundolf, S. (Hg.): *Mobiles Lernen für morgen. Berufsbegleitende, wissenschaftliche Aus- und Weiterbildung für die Ingenieurwissenschaften*. Münster, S. 199–219.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (o.D.-a): Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. URL: <https://www.wettbewerb-offene-hochschulen-bmbf.de/bund-laender-wettbewerb-aufstieg-durch-bildung-offene-hochschulen> (05.12.2018).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (o.D.-b): Hochschulen öffnen sich neuen Zielgruppen. URL: <https://www.bmbf.de/de/hochschulen-oeffnen-sich-neuen-zielgruppen-1039.html> (12.12.2018).
- Cendon, E. (2017): Studienmodelle mit Schwerpunkt Blended Learning. In: Halbeis, W./Armbrorst-Weihs, K./Böckelmann, C. (Hg.): *Selbstbestimmt lernen – Selbstlernarrangements gestalten. Innovationen für Studiengänge mit kostbarer Präsenzzeit*. Münster, S. 83–94.
- Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung (DGWF) (2015): DGWF-Empfehlungen: Organisation der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen (Stand: 07/2015). URL: https://dgwf.net/fileadmin/user_upload/DGWF/DGWF-Empfehlungen_Organisation_08_2015.pdf (12.12.2018).
- Dollhausen, K./Ludwig, J./Wolter, A. (2013): Organisation und Re-Organisation wissenschaftlicher Weiterbildung in einer bewegten Hochschul Landschaft. In: *Hochschule und Weiterbildung*, 13 (2), S. 10–13.
- Hanft, A. (2014): *Management von Studium, Lehre und Weiterbildung an Hochschulen*. Münster.
- Hanft, A./Brinkmann, K. (2013): Studienorganisation für heterogene Zielgruppen. In: Hanft, A./Brinkmann, K. (Hg.): *Offene Hochschulen. Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen*. Münster, S. 208–222.
- Hanft, A./Brinkmann, K./Kretschmer, S./Maschwitz, A./Stöter, J. (2016): Organisation und Management von Weiterbildung und Lebenslangem Lernen an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen. Band 2. Münster.
- Hochschulrahmengesetz in der Fassung der Bekanntmachung vom 19. Januar 1999 (BGBl. I S. 18), das zuletzt durch Artikel 6 Absatz 2 des Gesetzes vom 23. Mai 2017 (BGBl. I S. 1228) geändert worden ist. URL: <http://www.gesetze-im-internet.de/hrg/index.html> (12.12.2018).
- Kauffeld, S. (2016): *Nachhaltige Personalentwicklung und Weiterbildung. Betriebliche Seminare und Trainings entwickeln, Erfolge messen, Transfer sichern*. 2., überarbeitete Auflage. Berlin/Heidelberg.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2010): *Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i.d.F. vom 04.02.2010). URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_10_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf (12.12.2018).
- Maschwitz, A./Schmitt, M./Hebisch, R./Bauhofer, C. (2017): *Finanzierung wissenschaftlicher Weiterbildung. Herausforderungen und Möglichkeiten bei der Implementierung und Umsetzung von weiterbildenden Angeboten an Hochschulen*. URL: https://www.pedocs.de/volltexte/2017/14891/pdf/Maschwitz_et_al_2017_Finanzierung_wissenschaftlicher_Weiterbildung.pdf (05.12.2018).
- Maschwitz, A./Lernen, M./Johannsen, M./Brinkmann, K. (2018): *Organisationale Verankerung und Personalstrukturen wissenschaftlicher Weiterbildung an deutschen Hochschulen*. URL: https://de.offene-hochschulen.de/fyls/5280/download_file_inline/ (12.12.2018).
- Mintzberg, H. (1983): *Structure in fives. Designing effective organisations*. Englewood Cliffs.
- Nause, N./Klimmek, E./John, P./Wandelt, R. (2018): *International Maritime Management – a postgraduate distance degree course for a unique student group*. In: Oberbeck, H./Kundolf, S. (Hg.): *Mobiles Lernen für morgen. Berufsbegleitende, wissenschaftliche Aus- und Weiterbildung für die Ingenieurwissenschaften*. Münster, S. 79–96.
- Pellert, A. (1999): *Die Universität als Organisation. Die Kunst, Experten zu managen*. Wien.
- Salden, P. (2013): *Der Third Space als Handlungsfeld in Hochschulen: Konzept und Perspektive*. In: Barnat, M./Hofhues, S./Kenneweg, A. C./Merkt, M./Salden, P./Urban, D. (Hg.): *Junge Hochschul- und Mediendidaktik. Forschung und Praxis im Dialog*. Hamburg, S. 27–36.
- Seitter, W. (2014): *Nachfrageorientierung als neuer Steuerungsmodus. Wissenschaftliche Weiterbildung als organisationale Herausforderung universitärer Studienangebotsentwicklung*. In: Weber, S./Gölich, M./Schröer, A./Schwarz, J. (Hg.): *Organisation und das Neue. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik*. Wiesbaden, S. 141–150.
- Stöter, J./Maschwitz, A. (2017): *Organisatorische Verankerung. Bestand über Förderung hinaus – Nachhaltige Verankerung von wissenschaftlicher*

Weiterbildung an Hochschulen. In: Arnold, M./Zawacki-Richter, O./Haubenreich, J./Röbken, H./Götter, R. (Hg.): Entwicklung von wissenschaftlichen Weiterbildungsprogrammen im MINT-Bereich. Münster, S. 329-337.

TU Braunschweig (2017): Verbundprojekt Mobilitätswirtschaft. URL: <https://www.tu-braunschweig.de/isw/forschung/aktuellabgeschlosseneprojekte/verbundprojekt-mobilitaetswirtschaft> (12.12.2018).

UniversitätsVerlagWebler (UVW) (2018): Das Hochschulwesen Cfp. URL: <https://www.universitaetsverlagwebler.de/hsw-call> (12.12.2018).

Whitchurch, C. (2008): Shifting Identities and Blurring Boundaries: the Emergence of Third Space Professionals in UK Higher Education. In: Higher Education Quarterly, 62 (4), pp. 377-396.

Zimmer, M. (2014): Strategisches Management in Bildungseinrichtungen. Münster.

■ **Nicolas Nause**, M.Sc., Wissenschaftlicher Mitarbeiter, Studiengangskoordinator „International Maritime Management“, Jade Hochschule, Elsfleth, E-Mail: nicolas.nause@jade-hs.de

■ **Elisabeth Klimmek**, M.Sc., Mitarbeiterin in Technik und Verwaltung, Studiengangskoordinatorin „International Maritime Management“, Jade Hochschule, Elsfleth, E-Mail: elisabeth.klimmek@jade-hs.de

■ **Peter John**, Dipl.-Übersetzer, Lehrkraft für besondere Aufgaben, Studiengangleiter „International Maritime Management“, Jade Hochschule, Elsfleth, E-Mail: peter.john@jade-hs.de

NEUERSCHEINUNG

Reihe: Gesellschaft und Staat – Staatliche Politik und Zivilcourage

Falk Pingel (Hg.)

„Keine Kameraden“ – das Schicksal sowjetischer Kriegsgefangener im Nationalsozialismus

Zur Ausgestaltung der Gedenkstätte „Stalag 326“ und des sowjetischen Ehrenfriedhofs in Stukenbrock/Senne zu einer Gedenk- und Begegnungsstätte von überregionaler und internationaler Bedeutung



„Das Schicksal der 5,3 Millionen sowjetischer Kriegsgefangener aus dem Erinnerungsschatten herausholen!“

Bundespräsident Joachim Gauck rief mit diesen Worten am 8. Mai 2015 in Stukenbrock zur Weiterentwicklung der bestehenden Dokumentationsstätte „Stalag 326“ („Stamm lager“ für sowjetische Kriegsgefangene im „Dritten Reich“) zu einer Gedenkstätte von überregionaler und internationaler Bedeutung auf. Das furchtbare Schicksal der sowjetischen Kriegsgefangenen hatte bis dahin nur eine untergeordnete Rolle in der deutschen Erinnerungspolitik eingenommen und seine Beurteilung war zudem von politischen Kontroversen gekennzeichnet. Über 3 Millionen, d.h. etwa zwei Drittel, der sowjetischen Kriegsgefangenen wurden während ihrer Gefangenschaft Opfer der nationalsozialistischen Vernichtungspolitik, die mit dem Krieg gegen die Sowjetunion verfolgt wurde und hinter der Front nicht aufhörte, sondern auf den Gewaltmärschen, in den Lagern der besetzten Gebiete und des Reiches fortgesetzt wurde. Nur wenige Gedenkort erinnern bisher an diese Fortsetzung des Vernichtungskrieges mit zivilen Mitteln unter der Verantwortung der Wehrmacht.

Ausgehend von der Würdigung, die die damalige „Dokumentationsstätte“ in Schloß Holte-Stukenbrock durch den Besuch des Bundespräsidenten erhalten hatte, haben sich politische und zivilgesellschaftliche Initiativen gebildet mit dem Ziel, um Unterstützung für die Ausgestaltung des Gedenkortes zu werben. Diesem Ziel dient diese Broschüre, die vom *Initiativkreis zur Unterstützung des Ausbaus der Gedenkstätte Stalag 326, Bielefeld*, zusammengestellt wurde.

ISBN 978-3-946017-16-5,

Bielefeld 2019, 60 Seiten, 11.95 Euro zzgl. Versand

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

Gute Führung lehren und lernen

Carl-Zeiss-Stiftung fördert Projekt zu Führungsethik mit 1,2 Millionen Euro

Stuttgart, 17. April 2019: Die meisten Führungskräfte in Deutschland haben studiert. Auf Fragen der Führung, insbesondere Führungsverantwortung und -ethik wurden sie im Studium jedoch nicht vorbereitet. Das Ethikzentrum der Universität Tübingen und das Wittenberg-Zentrum für Globale Ethik, das Zentrum für Qualitätssicherung der Universität Mainz und die Arbeitsgruppe Chemiedidaktik der Universität Jena entwickeln gemeinsam ein Lehrangebot zum Thema „Führungsethik“ für die MINT-Fächer (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik). Die Carl-Zeiss-Stiftung unterstützt das Vorhaben mit 1,2 Millionen Euro über drei Jahre.

In der Vergangenheit haben Skandale in der Automobilindustrie oder im internationalen Finanzhandel gezeigt, dass Führungskräfte ihrer Verantwortung, vor allem im Sinne einer Führungsethik, nicht immer gerecht werden. Obwohl laut DIW Führungskräftemonitor (2017) über zwei Drittel der Führungskräfte in Deutschland einen Hochschulabschluss haben, viele davon in den MINT-Fächern, werden Fragen der Führungsethik im Studium sehr selten thematisiert. Dies zeigte eine Studie des Internationalen Zentrums für Ethik in den Wissenschaften (IZEW) der Universität Tübingen (gemeinsam mit den Universitäten Mainz und Jena), die ebenfalls von der Carl-Zeiss-Stiftung gefördert wurde. Wie empirisch bestätigt, werden Führungskompetenzen und die damit verbundenen ethischen Fragen im Lehrangebot kaum thematisiert. Die Folge ist, dass Studierende ohne ethische Führungskompetenzen die Universität verlassen.

Diese Lücke möchte das von der Carl-Zeiss-Stiftung geförderte Forschungsprojekt füllen. „Unsere Förderung adressiert ein wichtiges Anliegen, das bisher in den Curricula kaum verankert ist. Verantwortungsvolle Führung ist kein Selbstläufer, wie zahlreiche negative Beispiele der Vergangenheit zeigen. Daher sollten spätere Führungskräfte sich schon im Studium damit auseinandersetzen“, so Ministerin Theresia Bauer, Vorsitzende der Stiftungsverwaltung der Carl-Zeiss-Stiftung.

Im Verbund entwickeln die beteiligten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler Lehrangebote, die Studierende befähigen, gute Führungskräfte zu werden. Mit Bezug auf die aktuelle Forschungslage werden Lehreinheiten konzipiert, die die Studierenden in ihrem eigenen fachlichen Kontext ansprechen und die zu-

künftigen Berufsfelder der Studierenden berücksichtigen. Die Studierenden sollen lernen, Moralvorstellungen, Werte und Ziele zu reflektieren, mit denen Führungskräfte im Arbeitsumfeld konfrontiert werden. Eine anschließende wissenschaftliche Evaluation der Lehrangebote soll zeigen, inwieweit die Studierenden lernen, welche Führungskompetenzen wichtig sind und wie sie eingesetzt werden. Daher werden im Projekt ein praxisorientiertes Kompetenzmodell sowie passende Messinstrumente entwickelt, mit denen sich die Wirksamkeit nachvollziehen lässt.

Verbundkoordination: Internationales Zentrum für Ethik in den Wissenschaften (IZEW) der Universität Tübingen, Dr. Cordula Brand (cordula.brand@uni-tuebingen.de, Tel. 07071-2977969)

Über die Carl-Zeiss-Stiftung

Die Carl-Zeiss-Stiftung hat sich zum Ziel gesetzt, Freiräume für wissenschaftliche Durchbrüche zu schaffen. Als Partner exzellenter Wissenschaft unterstützt sie sowohl Grundlagenforschung als auch anwendungsorientierte Forschung und Lehre in den MINT-Fachbereichen. 1889 von dem Physiker und Mathematiker Ernst Abbe gegründet, ist die Carl-Zeiss-Stiftung die älteste private wissenschaftsfördernde Stiftung in Deutschland. Sie ist alleinige Eigentümerin der Carl Zeiss AG und SCHOTT AG. Ihre Projekte werden aus den Dividendenausschüttungen der beiden Stiftungsunternehmen finanziert.

Das Projektteam beim Auftakttreffen in Tübingen



Bild: Universität Tübingen

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 4/2018

Entwicklung, Strategie & politische Gestaltung

Nicola Isendahl, Oliver Bens,
Josef Zens & Reinhard Hüttl
Integrierte Ansätze zur Lösung
komplexer gesellschaftlicher
Herausforderungen – Ein Beitrag aus
der Erdsystemforschung

Wilhelm Krull
"The Times They Are a-Changin"
– Intellectual and institutional
challenges for European universities

Hans-Gerhard Husung
Reputationsgewinn durch Verfahren
am Beispiel der Exzellenzinitiative

Forschung über Forschung

Christian Brzinsky-Fay & Martin
Mann
Über den Nutzen des Career
Tracking für Forschungsinstitutionen
Die Verbleibstudie des
Wissenschaftszentrums Berlin für
Sozialforschung

Rezension

Katrin Wernersbach
& Gianpiero Favella
Risikokarrieren in der Wissenschaft
– Eine Sammelrezension

HM

Hochschulmanagement

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

HM 4/2018

*Organisations- und
Managementforschung*

Alexander Dilger, Joachim Prinz
& Daniel Weimar
20 Jahre Workshop
Hochschulmanagement
Ein deskriptiver Überblick

Stephan Josef Stegt & Luisa Bergholz
Vorhersage des Studienerfolgs in
konsekutiven Masterstudiengängen
mithilfe eines kognitiven
Eignungstests

Benedict Jackenkroll
& Ewald Scherm
Empirische Überprüfung zentraler
Wirkungsannahmen des affektiven
Commitments bei Professoren in
Universitäten

*Anregungen für die Praxis/
Erfahrungsberichte*

Alexander Dilger
Erfahrungen aus der
Programmkommission für die
VHB-Pfingsttagung 2018

Love Letters to Higher Education

Der neue Charme der Fristverträge
– schneller Ausstieg möglich?

ZBS

Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

ZBS 1/2019

Aktuelles zur Beratungsentwicklung
und -politik

Beratungsentwicklung/-politik

Patrick Holtermann, David Hundt
& Marcel Wiesmann
Zulassungsbeschränkung im Wandel
der Zeit. Rückblick. Einblick. Ausblick.

Stephanie K. Cesca, Franziska Schulze-
Stocker & Robert Pelz
Welches Ziel verfolgt die Beratung
von Studienabbrecher*innen in
Deutschland?

Sebastian Kizinna & Marija Stambolieva
Die Passfähigkeit zwischen
Studieninteressierten und
Studiengängen erhöhen
– zwei studiengangsspezifische
Online-Self-Assessments an der
Hochschule Osnabrück

Franziska Boll & Marianne Tatschner
Gemeinsame statt einsame Spitze
Ein Erfahrungsbericht von 365 Tagen
Co-Leitung der ZSB

Beratungsforschung

Karin Gavin-Kramer
& Franz Rudolf Menne
Zur Geschichte der
Studierendenberatung in München
(1912/13-1994), Teil II

Meinungsforum

Leserbrief zur Diskussion von Tillmann
Grüneberg und Karin Gavin-Kramer

Tagungsankündigung

P-OE

Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung

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

P-OE 3+4/2018

Jana Leipold

Das Jahresgespräch an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz

P-OE-Gespräch über Mitarbeitenden-gespräche an Hochschulen aus Sicht eines/r Dekans/in

P-OE-Gespräch über Mitarbeitenden-gespräche an Universitäten aus Sicht eines/r Wissenschaftlichen Mitarbeiter/in

P-OE-Gespräch mit Annette Fugmann-Heesing zu Governance Kodizes an Universitäten

Fred G. Becker

Nachwuchsförderung als Pfeiler einer Universitätsstrategie:
Eine ressourcenbasierte Studie

Benedict Jackenkroll

Ansatzpunkte einer commitment-orientierten Steuerung von Universitäten

Maximilian Summerer & Fred G. Becker

Zur Historie von Berufungsverfahren:
Eine Analyse zur vorgeblich „guten alten Tradition“

Jana M. Gieselmann & Fred G. Becker
Referent/innen der Universitätsleitung – wer sind sie und was treibt sie an?
Ergebnisse einer Online-Umfrage

Ines Langemeyer

Thesen zur Neujustierung der Hochschuldidaktik

Fred G. Becker

Motivation und Anreize zu „guter Lehre“ von Professor/innen:
Sieben Thesen

QiW

Qualität in der Wissenschaft

Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in Forschung, Studium und Administration

QiW 1/2019

Wirkungen von Evaluationen;
Forschungsstände zu den Themen Studienabbruch und Leistung bei Berufungen

Anregungen für die Praxis/Erfahrungsberichte

Marcel Faaß, Thi To-Uyen Nguyen, Olaf Ratzlaff & Wenke Seemann
Projektevaluation an Hochschulen – Steuerungsinstrument oder Legitimationsfassade?

Anna von Werthern & Elisa Knödler
Blackboxhoch2: Chancen und Herausforderungen der Programmtheoriekonstruktion im Rahmen einer theoriebasierten Evaluation einer akademischen Weiterbildung

Elisabeth Klimmek, Nicolas Nause & Peter John

Lehrveranstaltungsevaluation, Lernerfolg und Studierenden-zufriedenheit: Evaluationsergebnisse aus der Erprobung des Weiterbildungsstudiengangs „International Maritime Management“

Susanne Falk & Maximiliane Marschall

Studienabbruch – Was können Hochschulen tun? Forschungsstand und Interventionsmöglichkeiten

René Krempkow

Wieviel zählt Leistung bei Berufungen, und wieviel Herkunft? Ein Überblick zu jüngsten Forschungen



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 Hinweisen für Autorinnen und Autoren

oder sonstigen Fragen, besuchen Sie unsere Website: 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
Hofgebäude
33613 Bielefeld

Peer Pasternack, Daniel Hechler & Justus Henke

Die Ideen der Universität

Hochschulkonzepte und hochschulrelevante Wissenschaftskonzepte

Einst genügte es, von „universitas magistrorum et scholarium“, „universitas litterarum“, der „Humboldtschen Universitätsidee“ oder dem „Wesen der deutschen Universität“ zu sprechen, um ein allgemeines konzeptionelles Einvernehmen zu erzeugen bzw. zu bekräftigen. Seit der „Hochschule in der Demokratie“ ändert sich das: Die Hochschulexpansion verband sich mit einer Hochschulkonzepte-Expansion. Heute lassen sich 44 Konzepte identifizieren, die aktuelle Relevanz haben. Diese werden hier auf jeweils zwei bis fünf Seiten vorgestellt und anschließend miteinander verglichen. Das wiederum bleibt nicht ohne Überraschungen.



*Bielefeld 2018, 212 Seiten, ISBN 978-3-946017-14-1,
39.70 Euro zzgl. Versand*