

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

- Dialektik der Hochschulautonomie
Theoretische Erklärung der Reaktionen einer
Hochschule auf den Wandel des Hochschulsystems
- Multimodal Landscaping in Higher Education Research:
Towards an Applicable Conceptual Framework
- „Wenn wir keine Anfänger mehr haben,
dann können wir den Laden zumachen.“
Eine empirische Untersuchung der Beweggründe zur Beschäftigung
der Hochschule mit dem Übergang Schule/Hochschule
aus Sicht deutscher Hochschulleitungen
- Forschungsstand und explorative Studie zur Motivation von studentischen
Mentor/innen in der Studieneingangsphase der Lehrerbildung
- SoTL weiterdenken!
Zur Situation und Entwicklung des Scholarship of Teaching and
Learning (SoTL) an deutschen Hochschulen
- Akademische Lehre – wissenschaftlich
dargeboten bzw. mit Studierenden organisiert.
Varianten der Scholarship of Teaching and Learning (SoTL)
- Qualitätsgesicherte Anrechnung von
beruflichen Kompetenzen auf ein Studium

Herausgeber/innen

Gustav-Wilhelm Bathke, Prof. Dr. sc. phil., Universität Halle-Wittenberg

Sabine Behrenbeck, Dr. phil., Wissenschaftsrat Köln

Christa Cremer-Renz, Prof. em. Dr. päd., Universität Lüneburg

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 beigefügten 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: 30.04.2018

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 beigefügt ist. Die Urheberrechte der hier veröffentlichten Artikel, Fotos und Anzeigen bleiben bei der Redaktion. Der Nachdruck ist nur mit schriftlicher Genehmigung des Verlages gestattet.

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

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

Einführung des geschäftsführenden Herausgebers

1

In eigener Sache

Geplante Themenschwerpunkte für „Das Hochschulwesen (HSW)“

3

Hochschulentwicklung/-politik

Christian Wassmer, Carole Probst & Elena Wilhelm
Dialektik der Hochschulautonomie
Theoretische Erklärung der Reaktionen einer Hochschule auf den Wandel des Hochschulsystems

5

Hochschulforschung

Klarissa Lueg
Multimodal Landscaping in Higher Education Research: Towards an Applicable Conceptual Framework

13

Cornelia Driesen
„Wenn wir keine Anfänger mehr haben, dann können wir den Laden zumachen.“
Eine empirische Untersuchung der Beweggründe zur Beschäftigung der Hochschule mit dem Übergang Schule/Hochschule aus Sicht deutscher Hochschulleitungen

19

Kerstin Helker, Judith Fränken & Carolin Schultz
Forschungsstand und explorative Studie zur Motivation von studentischen Mentor/innen in der Studieneingangsphase der Lehrerbildung

27

Ludwig Huber

SoTL weiterdenken!

Zur Situation und Entwicklung des Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) an deutschen Hochschulen

33

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Wolff-Dietrich Webler

Akademische Lehre – wissenschaftlich dargeboten bzw. mit Studierenden organisiert. Varianten der Scholarship of Teaching and Learning (SoTL)

42

Ulrich Schmitt & Rolf Erhardt

Qualitätsgesicherte Anrechnung von beruflichen Kompetenzen auf ein Studium

49

Tagungsbericht

52

Rezensionen

54

Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

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

IV

1+2 | 2018

Neuerscheinung in der Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis



Tobina Brinker & Karin Ilg (Hrsg.)
Lehre und Digitalisierung

5. Forum Hochschullehre und E-Learning-Konferenz – 25.10.2016

Digitale Medien und Kommunikation haben die Kernaufgaben und Prozesse an Hochschulen stark verändert, digitales Lehren und Lernen gehören längst zum Hochschulalltag. ‚Lehre‘ und ‚Digitalisierung‘ werden zunehmend – und an nordrhein-westfälischen Hochschulen lebendiger denn je – im Doppelpack diskutiert. Der digitale Wandel führt dabei nicht von sich aus zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium, sondern verändert vielmehr die Anforderungen und Chancen in der Hochschullehre. Wie sieht eine didaktisch sinnvolle Ausgestaltung von digital gestützten Lehr- und Lernszenarien im Hochschulkontext aus? Welche neuen Kompetenzen sind bei Lehrenden und Studierenden dafür erforderlich? Wie verändern sich Selbstverständlichkeiten und Selbstverständnisse?

Diese und viele weitere Fragen gerieten auf der Konferenz „Lehre und Digitalisierung“ am 25. Oktober 2016 an der Fachhochschule Bielefeld in den Blick, einer gemeinsamen Veranstaltung des Netzwerks hdw nrw, des Hochschulforums Digitalisierung und der FH Bielefeld. Zwei Konferenzen gingen in ihr auf: das fünfte Forum Hochschullehre des hdw nrw und die dritte E-Learning-Konferenz der FH Bielefeld. Die Veranstaltung richtete sich an Lehrende, Entscheidungsträger und Mitarbeitende, die mit der Organisation von Lehr- und Lernprozessen an Hochschulen in NRW und darüber hinaus befasst sind.



Bielefeld 2018, 71 Seiten

*Print: ISBN 978-3-946017-11-0,
12.95 Euro zzgl. Versand*

*E-Book: ISBN 978-3-946017-10-3,
nur 9.95 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 vorliegende Ausgabe des HSW bietet wieder Beiträge zu sechs verschiedenen Themen, die Hochschulentwicklung betreffend. Aber ein gewisser Schwerpunkt liegt auf der Frage, wie Lehrende ihre in ihrer Forschung entwickelten Ansprüche an sich selbst und an ihre Forschung wie selbstverständlich auf entsprechendem Niveau auch auf ihre eigene Lehre übertragen können. Das bedeutet, Lehre nicht nur fachlich korrekt einzubringen, sondern den motivationalen Lernvoraussetzungen, Lernstilen und Lernbedürfnissen der beteiligten Studierenden gemäß. Starke Niveaudifferenzen zwischen eigener Forschung und eigener Lehre werden zwar gelegentlich kunstvoll gerechtfertigt, machen aber auf Dauer unzufrieden.

Die Vorstellung, als akademische Lehre reiche aus, den Studierenden lediglich fachliche Inhalte möglichst korrekt nahezubringen, um sie nicht nur ein wissenschaftliches Studium abschließen, sondern auch noch eine Vorbereitung auf berufliche Tätigkeiten absolvieren zu lassen, ist gegen jeden einschlägigen Forschungsstand noch immer weit verbreitet. Lehrende an Hochschulen, deren Lehre sich an Menschen wendet, müssen jedoch (außer ihr Fach zu kennen) selbstverständlich auch über fundierte Kenntnisse über Bedürfnisse, Motivationslagen, Ablauf und Hindernisse menschlichen Lernens verfügen und darüber, in welcher Auswahl, Reihenfolge und welchem Schwierigkeitsgrad den Studierenden die jeweiligen Fachinhalte jeweils begegnen sollen. Nur das würde Normen entsprechen, die auf anderen wissenschaftlichen Feldern für selbstverständlich gehalten werden – würden dort also die Wissenschaftlichkeit der Tätigkeit – eben Professionalität ausmachen. So plausibel das scheint – es entspricht nicht der Realität. Unsere Gesellschaft leistet sich nach wie vor unprofessionelle Lehre, indem sie sich weigert, diese Anforderung in das Berufsbild der Hochschullehrenden (und damit auch mit Gewicht in die Berufungskriterien) aufzunehmen und eine entsprechende Lehrkompetenz erwerben zu lassen. Die Forderung kam schon in den 1830er Jahren auf (also vor mehr als 180 Jahren), schaffte es aber bei steigender Dominanz der Forschung (und des eigenen einseitigen Selbstverständnisses als Forscher/innen) nur phasenweise in die Auswahlkriterien für Professuren; nur dann hätte sie auch einen Platz in der Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses gefunden.

Nicht über die Reflexion von Forschung und Lehre – was wünschenswert gewesen wäre – sondern über wachsenden öffentlichen Druck auf eine Senkung der Studienabbrucherquoten und auf wachsenden Studienerfolg ohne Niveausenkung (per malus bei den Haushaltszuweisungen) sowie infolge nachdrücklicher eingeforderter Studienziele wie employability und citizenship beginnen sich Fachbereiche (von positiven Ausnahmen wie immer abgesehen) gründlicher mit ihren spätestens seit 1976 (dem Inkrafttreten des Hochschulrahmengesetzes) formulierten Aufgaben in Lehre und Studium zu befassen. In deutschen Hochschulen waren diese Probleme durchaus bekannt. Trotzdem haben sich Hochschulsysteme eher mit diesen Fragen befasst, die in ihrer Finanzierung stärker von Studiengebühren abhängig sind, hier vor allem in den USA (Scholarship of Teaching) und Großbritannien. Der Versuch, dieses Muster einer Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) auch in Deutschland zu verbreiten,

fand bisher nur ein verhaltenes Echo. Zwei Beiträge in dieser Ausgabe beschäftigen sich explizit mit dem Stand der Entwicklung und den Zukunftschancen (s.u.).

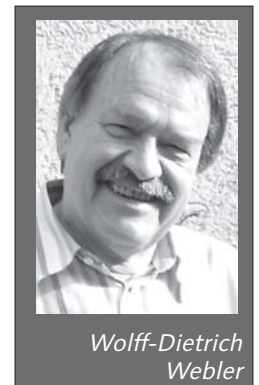
Der den Hochschulen in den letzten Jahren gewährte höhere Autonomiegrad war mit umfangreicheren Erwartungen an Qualitätssicherung und an Berichtspflichten verbunden. Kombiniert mit der Steuerung durch Zielvereinbarungen hat sich der Wettbewerb der Hochschulen um staatliche Ressourcen verschärft. Das Mittel der Hochschulen, ihren diesbezüglichen Erfolg zu steigern, besteht darin, ihre Leistungen stärker sichtbar zu machen und zu legitimieren. Erfolg besteht also nicht mehr allein in selbst gesetzten Zielen und deren Erfüllung, sondern darin, einen mit dem Träger der Hochschule ausgehandelten Leistungsauftrag zu erfüllen und den Träger von diesem Erfolg im Hinblick auf künftige Ressourcenzuweisungen besonders zu überzeugen. Damit dies wiederum gelingt, wird die Hochschule – so die Prognose und Erklärung zugleich – ihre Selbstorganisation optimieren und besondere Legitimationsstrategien (auch für ihre Außendarstellung) etablieren. In einer Fallstudie mit dem Titel **Dialektik der Hochschulautonomie. Theoretische Erklärung der Reaktionen einer Hochschule auf den Wandel des Hochschulsystems** wird dies anhand der Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften von *Christian Wassmer, Carole Probst & Elena Wilhelm* demonstriert.

Seite 5

In der Hochschulforschung war die Erforschung prozesshafter Vorgänge bisher methodisch relativ eingegrenzt über die bekannten quantitativen und qualitativen Methoden bis hin zur Textanalyse. Sie alle haben die bekannten Schwächen, die durch Kombination zumindest z.T. reduziert werden können. Am Beispiel von Internationalisierungsprozessen an Hochschulen entwickelt *Klarrissa Lueg* nun einen neuen konzeptionellen Rahmen, der über eine neue multimodale informationelle Basis für neue Erkenntnismöglichkeiten sorgt. In ihrem Aufsatz **Multimodal Landscaping in Higher Education Research: Towards an Applicable Conceptual Framework** entwickelt sie den Ansatz, grenzt ihn gegen benachbarte Ansätze ab und diskutiert die mit dieser Methode neu gewonnenen Erkenntnismöglichkeiten. Neue Dimensionen der Wahrnehmung und Auswertbarkeit von Umwelt und infolgedessen neue Perspektiven erschließen sich.

Seite 13

Seit den 1990er Jahren gibt es eine verbreitete Tendenz, Hochschulentwicklung mit neo-institutionellen Theorien zu erklären. Aber gerade im Hochschulbereich ist zumindest Skepsis darüber angebracht, ob die den Theorien zugrunde liegenden Annahmen (in anderen Kontexten entstanden) dort überhaupt vorliegen – und wenn ja, wann und in welchem Umfang. In dem Artikel von *Cornelia Driesen* „**Wenn wir keine Anfänger mehr haben, dann können wir den Laden zumachen.**“ – Eine empirische Untersuchung der Beweggründe zur Beschäftigung der Hoch-



Wolff-Dietrich
Webler

schule mit dem Übergang Schule/Hochschule aus Sicht deutscher Hochschulleitungen wird die Chance ergriffen, mit empirischen Mitteln Theorien in ihrer Erklärungskraft auf die Probe zu stellen. Die explorative Studie, die hierzu vorgelegt wird, eröffnet eine empirisch bisher wenig beachtete Perspektive – die der Hochschulleitungen auf das Teilthema. Es geht darum, die Einschätzung der Relevanz einer Optimierung des Übergangs Schule/Hochschule durch deutsche Hochschulleitungen nachzuzeichnen. Dabei soll das neo-institutionelle Erklärungsmuster für einen Wandel von Institutionen anhand von Interviews mit einschlägigen Mitgliedern von Hochschulleitungen überprüft werden. Angesichts der gewachsenen Entscheidungskompetenzen der Hochschulleitungen über Mittelzuweisungen kann es für Reforminitiativen entscheidend sein, ob sie von Hochschulleitungen unterstützt werden. Aber wovon ist das abhängig und wieviel davon kann ein neo-institutioneller Theorieansatz erklären? Der Artikel bietet erste, weiterführende Antworten.

Seite 19

Kerstin Helker, Judith Fränken & Carolin Schultz haben in ihrem Aufsatz **Forschungsstand und explorative Studie zur Motivation von studentischen Mentor/innen in der Studieneingangsphase der Lehrerbildung** eine interessante empirische Untersuchung der Helfer/innen in der Studieneingangsphase vorgelegt. Während übliche Untersuchungen auf die Wirkungen von Erstsemesteraktivitäten auf die Erstsemester gerichtet sind, ist der hier gewählte Focus, die Motive der Mentor/innen zu untersuchen, dagegen selten anzutreffen. Zwar handelt es sich zunächst nur um eine explorative Studie auf der Basis von 10 hier präsentierten Interviews. Aber das Ziel, die mutmaßlich später zu beobachtenden Merkmale kennen zu lernen, ist erfüllt. Eine weitere, hervorstechende Stärke ist die umfangreiche Aufarbeitung der Forschungslage.

Seite 27

Alle Lehrenden in Schule, Hochschule und Weiterbildung denken über ihre Lehre, deren Anlage, Durchführung und Erfolge nach, allerdings nach unterschiedlichen Mustern und auf unterschiedlichen Niveaus wissenschaftlicher Begründung. Die ursprünglich aus den USA stammende Forderung einer Scholarship of Teaching (heute ergänzt um: „and Learning“ – gängig abgekürzt als SoTL) ging – bezogen auf Hochschulen – weiter: Sie umfasst – wie Ludwig Huber schrieb – eine *selbstreflexive* Forschung von Lehrenden im eigenen Lehrbereich, abgegrenzt von der professionellen Lehr- und Lernforschung der mit Lehre und Lernen als Gegenstand damit befassen Disziplinen (bezogen auf die Lehrgebiete anderer Disziplinen). Gemeint ist also „die wissenschaftliche Befassung von Hochschullehrenden“ in ihren jeweiligen

Lehrgebieten „mit der eigenen Lehre und/oder dem Lernen der Studierenden im eigenen institutionellen Umfeld durch Untersuchungen und systematische Reflexionen“, um die Ergebnisse zu veröffentlichen und damit Austausch und Diskussion anzuregen. Was selbstverständlich sein sollte – die Organisation der Lehre einer wissenschaftlichen Hochschule ihrerseits auf wissenschaftlichem Niveau des Lehrens – ist faktisch keineswegs selbstverständlich. Hat sich die Einlösung dieser Forderung weiter verbreitet? Nun hat *Ludwig Huber* einen neuen Artikel vorgelegt: **SoTL weiterdenken! Zur Situation und Entwicklung des Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) an deutschen Hochschulen**, mit dem bilanziert, systematisiert und weiter angeregt werden soll.

Seite 33

Anschließend an den vorstehenden Artikel hat *Wolff-Dietrich Webler* unter dem Titel: **Akademische Lehre – wissenschaftlich dargeboten bzw. mit Studierenden organisiert. Varianten der Scholarship of Teaching and Learning (SoTL)** weitere Beispiele zusammen getragen, in denen Lehrende verschiedener Fächer (wenn auch in hochschuldidaktischer Weiterbildung herangeführt) dann in unterschiedlichen Mustern in ihrer eigenen fachlichen Lehre von SoTL Gebrauch machen. Hiermit sollen einschlägige Versuche in der eigenen Lehre praxisnah ermutigt werden.

Seite 42

Wie wir wissen, sind Bildungslebensläufe von sehr vielen, auch zufälligen Faktoren abhängig: Herkunftsfamilien und deren Traditionen, Lehrer/innenpersönlichkeiten, Vorbildern in Familie und Bekanntenkreis, dem Aufbau des Unterrichts, eigenen Neigungen und Bildungsvorstellungen der Schüler/innen, betrieblichen Erfahrungen, die Aufstiegswünsche wecken können usw. In einer Gesellschaft mit Ansprüchen an Chancengerechtigkeit und Bildungsdurchlässigkeit muss es Korrekturmöglichkeiten einmal getroffener Entscheidungen geben – auch, sich den inzwischen entstandenen Studienwunsch zu erfüllen. Solche Anerkennungs- und Zulassungsentscheidungen müssen nach möglichst gleichen Kriterien getroffen werden. Wie das gelingen kann, berichten *Ulrich Schmitt & Rolf Ehrhardt* in ihrem Beitrag **Qualitätsgesicherte Anrechnung von beruflichen Kompetenzen auf ein Studium**. Dort wird von der bundesweit einzigen Anrechnungsdatenbank „andaba“ in Baden-Württemberg berichtet. Sie sammelt Daten vor allem aus Hochschulen für angewandte Wissenschaften (HAW) und eröffnet die Möglichkeit, Entscheidungen über Anrechnungen beruflicher Kompetenzen systematisch abzulegen und auf sie wieder zuzugreifen.

Seite 49

W.W.

Die Editorials und Inhaltsverzeichnisse aller bisher erschienenen Zeitschriftenausgaben finden Sie auf www.universitaetsverlagwebler.de/zeitschriften und www.hochschulwesen.info



Neue Publikationsgelegenheiten

Geplante Themenschwerpunkte für „Das Hochschulwesen“ (HSW)

Aufruf zur Einreichung von Beiträgen

Die Herausgeber/innen der Zeitschrift „Das Hochschulwesen“ haben die Schwerpunktthemen von Ausgaben im Jahrgang 2018 und 1. Halbjahr 2019 festgelegt. „Schwerpunktthema“ bedeutet, dass daneben auch andere Aufsätze in den Ausgaben veröffentlicht werden können; sie sind uns ebenso willkommen. Umfangreichere Themen können aber auch zu Doppelausgaben des HSW führen.

Auf diesem Hintergrund laden wir Autorinnen und Autoren aus den unten stehenden Themenfeldern dazu ein, vor dem Schreiben des geplanten Artikels mit uns zunächst nur mit einem skizzierten Titel Kontakt aufzunehmen und Interesse anzumelden. Dann können Details und Zeitplan bis zur Einreichung eines entsprechenden Beitrags vereinbart werden.

Die Reihenfolge der Themenschwerpunkte ist zufällig, bedeutet also keine zeitliche Folge.

Auf die Bemerkung zu der HSW-Sparte „Love Letters to Higher Education“ wird am Schluss hingewiesen.

Inhaltlich sind die Herausgeber/innen des „Hochschulwesens“ besonders daran interessiert, den Blick auf das Gesamtsystem und seine Veränderungen zu richten.

Qualifizierungsprofil, Absolventenverbleib und Arbeitsmarkt. Angesichts des dramatischen Wandels in der Bildungsbeteiligung und auf dem Arbeitsmarkt, der steigenden Absolvent/innenquote usw. wollen wir diesem Thema einen Schwerpunkt widmen. Es spiegelt auch ein Stück Wandlungsgeschichte der Hochschulen wider. Zwar forderte das Hochschulrahmengesetz von 1976 (§ 7) berufsqualifizierende Curricula und Abschlüsse; aber einerseits wurde darum gestritten, ob für einen „Beruf“ oder eine breitere „Praxis“ qualifizierend; andererseits waren viele Disziplinen der Ende der 1960er Jahre oft noch ungeteilten, ehemaligen Philosophischen Fakultät (alle Fächer außer Theologie, Jura, Medizin/Pharmazie/Botanik) nicht bereit (und kannten auch nicht die Wege dazu), nicht mehr länger ein Fach, eine wissenschaftliche Disziplin als solche studieren zu lassen. Dazu kamen parallel der Wandel der Beschäftigung von Hochschulabsolvent/innen und mögliche Rückwirkungen auf Nachfrage/Bedarf. Hinter dieser ganzen Entwicklung verbirgt sich ein massiver Wandel in den gesellschaftlichen Funktionen der Hochschule. Es handelt sich um ein hochschulpolitisches Schlüsselthema an der Grenze zwischen Arbeitsmarkt-, Berufs- und Hochschulforschung.

Entwicklung der wissenschaftlichen Disziplinen in Lehre und Forschung. Konvergenz oder Differenz? Die Frage der Differenzierung und Entdifferenzierung wissenschaftlicher Disziplinen hat im Kontext des Bologna-Prozesses nochmals eine besondere Dynamik erhalten. Das Thema könnte anhand der kleinen Fächer angegangen werden. Auch die Bindestrich-Studiengänge oder

die Spezialisierung der Studiengänge bieten sich an, einbezogen zu werden. Zudem wäre ein Beitrag aus einem Bereich interessant, in dem passend zu den großen Forschungsverbänden Masterstudiengänge gebildet wurden, wie die Nachfrage und der Absolventenverbleib sich entwickelt haben bzw. was passiert, wenn Cluster enden.

Wettbewerbe für Hochschulen und die Folgen. Hier ließe sich ein Blick auf das System werfen und auf die Folgen verschiedener Wettbewerbe, in denen sich nicht einzelne Personen, sondern Hochschulen bewerben. Das wären neben der Exzellenzinitiative bzw. Exzellenzstrategie der Qualitätspakt Lehre, die Offene Hochschule, der Qualitätspakt Lehrerbildung, die Innovative Hochschule, der Nachwuchspakt.

Aus Sicht unserer Zeitschrift könnten für solche Beiträge sowohl die Programmberichte herangezogen werden, es könnte aber auch ein Überblicksartikel aus anderen Unterlagen entstehen. Interessant wäre insbesondere die Frage, ob solche Teilnahmen intern zu Veränderungen oder Fassadenbildung führen, ob die Anträge als Reaktion auf eine Ausschreibung erst entstehen oder ob vorhandene Konzepte dadurch Förderung erfahren. Und: welche Möglichkeiten es gibt, Projekte würdigen zu lassen bzw. Abrisskanten durch Förderentscheidungen Dritter zu dämpfen.

Begleitforschungsergebnisse zum Qualitätspakt Lehre (QPL). Hier lohnt ein intensiverer Blick, denn das QPL-Programm ist von bundesweitem und hochschulübergreifendem Interesse. Aufgrund des Umfangs des Programms könnte ein Schwerpunkt(doppel)heft entwickelt werden, das sich auf einen spezifischen, jedoch größeren Aspekt – Governance, Differenzierung, Qualität der Lehre, Organisationsentwicklung o.ä. – richtet. Es könnten aber auch Studienphasen, wie etwa die Studieneingangsphase, mit der Wirkung ihrer Maßnahmen in den Blick genommen werden.

Förderprogramme zur Bildungs-/Hochschulforschung – Erfolge? Defizite? – Bei den o.g. Vorschlägen zu den Wettbewerben und Programmen (Offene Hochschule, QPL u.a.) sollten auch die Förderprogramme zur Bildungs-/Hochschulforschung betrachtet werden. Was haben diese Fördermaßnahmen für die Hochschulforschung gebracht und wo bleiben Defizite? Diese Fragen zu klären ist einer Zeitschrift, die die Hochschulforschung im Untertitel führt, ein besonderes Anliegen.

Personalplanung und -struktur an Hochschulen. Hier wäre denkbar, die Konzepte zu untersuchen, die im Rahmen des Nachwuchspaktes gefördert werden. Auffällig ist, dass manche Hochschulen nicht gefördert werden, die man erwartet hätte. Wie funktioniert der Tenure

Track? Wie werden Postdocs gefördert? Wie sieht eine gelungene Personalstruktur aus (auch bezogen auf Aufgaben und Befristungen)?

Inbesondere: Das Berufungs(un)wesen. Berufungen sind das Hauptinstrument für die strategische Entwicklung einer Hochschule. Es war ein großer Vertrauensvorschuss, dass viele Bundesländer das Berufungsrecht den Hochschulen übertragen haben. Die vorfindlichen Verfahren bilden jedoch weder die zentrale strategische Funktion noch die Verantwortung flächendeckend ab (der DHV stellt dies in seinen Evaluationen immer wieder fest). Aus einzelnen Hochschulen gibt es bereits positive Beispiele zu den Stichworten Qualitätssicherung der Berufungsverfahren, Einrichtung/Einstellung von Berufungsbeauftragten und der Entwicklung von Berufsordnungen. Aber die Vergabe von Tenure muss noch geübt werden.

In einem solchen Themenschwerpunkt wäre über neue qualitätsorientierte Ausgestaltungen der Verfahren zu berichten. Aber längst nicht alle Hochschulen haben eine (öffentlich zugängliche) Berufsordnung und kontrollieren die Qualität der Prozesse und die Einhaltung der Fristen durch Berufungsbeauftragte oder informieren die Bewerber/innen durch ein Berufungsmonitoring über den Stand des Verfahrens. Lehrkonzepte zu verlangen ist – besonders an Fachhochschulen – noch nicht üblich bei Bewerbungen. Die Ansprache von Kandidaten/innen oder die Auswahl von Bewerbern/innen erfolgt nicht immer nach transparenten Kriterien. Stichproben-Überprüfungen belegen, dass die Dokumentation der Vorgehensweise noch zu wünschen übrig lässt. Es wäre gut, wenn das HSW ein paar nachahmenswerte Beispiele für gelungene Verfahren vorstellen könnte. Wünschenswert wären hier Beiträge (ggf. ehemaliger) Hochschulkanzler/innen, von Berufungsbeauftragten, von Autor/innen aus einschlägigen Ministerien.

Wissenschaftsdidaktik. Mit einem Schwerpunkttheft hierzu würde ein weiterer Versuch gemacht, das Konzept des Scholarship of Teaching and Learning unter deutschen Hochschullehrer/innen zu verbreiten, indem man sie, besonders die Älteren und in Lehre & Forschung Erfahrenen anregt, darüber zu reflektieren, ob und wie sich mit und in der Lehre (oder allgemeiner der Kommunikation von Wissenschaft in verschiedenen Kontexten und Situationen) die Wissenschaft selbst verändert (Strukturierungen zu diesem Zweck, auch für Lehrbücher, Akzentuierungen je nach Adressaten, Explikation von sonst implizit bleibendem Wissen, „Decoding the disciplines“ usw.).

Dabei wird an eine Ausgabe im Jahrgang 2019 gedacht. Für dieses reizvolle Thema hofft der Herausgeberkreis, auch Autor/innen in verschiedenen Fachwissenschaften

zu finden, die sich außerhalb des Alltags daran setzen, ihre Reflexionen niederzuschreiben.

„Love Letters to Higher Education“. Schon vor Jahren hatte das HSW diese (unregelmäßig erscheinende) Sparte der „Liebesbriefe“ eingeführt, weil es für die gedachten Inhalte eine Lücke in der Zeitschriften-Landschaft gab. Die HSW-Hauptsparten „Forschung“, „Politik, Programmatik“ und „Praxis“ sowie die „HSW-Gespräche“ präsentierten streng sachliche Texte, im „Meinungsforum“ konnte Diskussionsbeiträgen als Meinungsäußerungen Raum gegeben werden. In den „Liebesbriefen“ sollten in der Form glossierende, sarkastische, ironische, satirische Artikel erscheinen, die (manchmal skandalöse) Zustände aufgreifen konnten, die an die Öffentlichkeit gehörten und für die in ihrem Stilmittel in den übrigen Sparten kein Platz war. Leider wurde von dieser Darstellungsform wenig Gebrauch gemacht – vielleicht auch, weil sie zu wenig bekannt war.

Diese Sparte war auch als Platz für Whistleblower gedacht. Es gibt in vielen hochschul- und wissenschaftsbezogenen Organisationen Mitglieder, die über viele Informationen und individuelle Einsichten verfügen, von denen sie aber öffentlich keinen Gebrauch machen können. „Das Haus“ äußert sich eben nur in seiner Spitze, und wenn Themen bzw. Ergebnisse dort nicht zu einer Verlautbarung des Hauses verdichtet worden oder schlicht nicht erwünscht sind, gibt es keine Äußerung. Ohne dessen „Briefkopf“ aber wäre Öffentlichkeit für (auch unterlassene) Vorgänge, wäre eine Debatte manchmal dringend nötig. So aber gehen viele, sehr diskussionswürdige Themen verloren, die auf einem hohen Informationsniveau angesprochen werden könnten. Oder sie gelangen auf anderen Wegen mit Halbwahrheiten an die Öffentlichkeit, was nicht sachdienlich war.

Autor/innen, die in der Vergangenheit „Love Letters“ verfasst hatten, wurden von dieser Zeitschrift nicht selten durch Pseudonym geschützt. Dies gilt auch weiterhin. Eine persönliche Notiz an den Verleger kann dafür sorgen. Unsere Erkenntnismöglichkeiten für die Hochschulentwicklung, aber auch für manches Forschungsdesign würde es deutlich erweitern, wenn Mitglieder von Verbänden und Ämtern (usw.) öfter mal zur spitzen Feder greifen und wundersame (u.ä.) Vorgänge und Zustände aufspießen und in ihrer „engen emotionalen Verbundenheit“ zu Higher Education einen Liebesbrief schreiben würden.

Weitere Hinweise und Informationen für interessierte Autorinnen und Autoren finden Sie auf www.hochschulwesen.info und auf der Website des Verlags: www.universitaetsverlagwebler.de/autorenhinweise

Die Herausgeberinnen und Herausgeber dieser Zeitschrift freuen sich auf Ihre Kontaktaufnahme!

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



Christian Wassmer, Carole Probst & Elena Wilhelm

Dialektik der Hochschulautonomie Theoretische Erklärung der Reaktionen einer Hochschule auf den Wandel des Hochschulsystems



Christian Wassmer

It is assumed that changes in the environment of higher education institutions (HEIs), such as growth and differentiation of the higher education system, as well as the autonomy gain of HEIs from politics, lead to reactions of the HEIs themselves, such as the professionalization of management and the introduction of standardized performance measurements. The article aims to theoretically locate the implementation of two instruments developed by the Zurich University of Applied Sciences (ZHAW) for both accountability and strategic and quality control. The reactions of the HEI are considered by means of the neo-institutionalist approach, extended with elements of structuration theory. This coupling makes it possible to conceive different responses of HEIs both as conformist behavior towards institutional expectations addressed to them, and as a strategic and interest-oriented response to changed expectations in their environment.



Carole Probst



Elena Wilhelm

Strukturelle Veränderungen in der Umwelt von Organisationen und damit einhergehende institutionelle Erwartungen, die an diese gestellt werden, führen zu einer Anpassung von Strukturen, Abläufen, Handlungen und Instrumenten in den Organisationen selbst – sowohl aus Gründen der Legitimitätssteigerung gegenüber der Umwelt, als auch aus Gründen der strategischen Positionierung innerhalb der Umwelt.

Die Darstellung und theoretische Verortung von zwei Analyseinstrumenten, die die Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften sowohl für die Rechenschaftslegung als auch für die strategische und qualitative Steuerung entwickelt hat, zeigt exemplarisch Anpassungsleistungen und das strategische Handeln einer Hochschule auf die Veränderungen im Hochschulsystem.

1. Reaktionen von Hochschulen auf Wandlungsprozesse ihrer Umwelt: Neo-institutionalistischer und strukturationstheoretischer Zugang

1.1 Organisationen und ihre institutionelle Umwelt

Der Neo-Institutionalismus hat in der Hochschulforschung eine zunehmende Beachtung in zahlreichen Untersuchungen gefunden (im Überblick Cai/Mehari 2015). Diese Tendenz spiegelt die generelle Renaissance des Neo-Institutionalismus seit den 1990er Jahren in den Sozialwissenschaften. Daneben wird zudem betont,

dass viele europäische Hochschulforscher/innen auf diese Theorie zurückgreifen, was mit den gestiegenen Reformaktivitäten und Homogenisierungsprozessen in Folge des Bologna-Prozesses erklärt werden kann (Krücken/Röbken 2009, S. 326-328).

Der Neo-Institutionalismus fokussiert auf institutionelle Erwartungen in der Umwelt von Organisationen (vgl. Makro-Institutionalismus), die Organisationen vorgeben, wie sie funktionieren sollen. Dementsprechend haben die Strukturen in der Umwelt einen Einfluss auf die Strukturen, Prozesse und Handlungen von Organisationen (Scott/Meyer 1994, S. 2; Meyer 1994, S. 33-36; Scott 1987, S. 497; Walgenbach 2014, S. 299-300). Organisationen nehmen institutionelle Erwartungen nicht zum Zweck der Effizienzsteigerung für ihre Zielerreichung auf, sondern zum Zweck der Produktion von Legitimität in der institutionellen Umwelt. Die Zuschreibung von Legitimität für eine Organisation hängt von der Wahrnehmung ab, ob Handlungen, Strukturen und Prozesse sowie die Existenz der Organisation an sich den institutionellen Anforderungen respektive den Regeln in der Umwelt entsprechen.

Verhält sich eine Organisation konform mit den an sie gerichteten Erwartungen, erhält und gewinnt sie an Legitimität und sichert sich den Ressourcenfluss, der ihr das Überleben ermöglicht (Krücken/Röbken 2009, S. 335). In vollkommen legitimierten Organisationen sind die Organisation selbst sowie deren Ziele, Mittel und Verfahren rational, angemessen und unhinterfragt. Sie

entsprechen damit dem kulturellen Idealbild einer Organisation (Meyer/Rowan 1977).

Aus der Perspektive des Neo-Institutionalismus lassen sich drei Säulen von Institutionen differenzieren (Scott 2008). Suchman (1995, S. 577-585) unterscheidet Formen der Legitimität, die mit diesen drei Säulen korrespondieren (Puppis 2008, S. 117-118).

Institutionen enthalten erstens *regulative Regeln*, die sich in Formen rechtlich formalisierter Regeln äußern, deren Einhaltung mittels Sanktionierung erzwungen wird. Regulative Regeln korrespondieren mit *pragmatischer Legitimität*, die sich darauf bezieht, dass die Interessen von Akteuren in der Umwelt durch die Organisation gewahrt und verwirklicht werden.

Zweitens enthalten Institutionen *normative Regeln*, die sich in Form von Erwartungen manifestieren, wie sich Akteure zu verhalten haben. Akteure handeln nach Normen und Werten, die festlegen, welche Strukturen und Handlungen angemessen sind. Beobachtbar sind normative Regeln in Rollen oder organisatorischen Routinen. Mit den normativen Regeln korrespondiert die *moralische Legitimität*. Ob Organisationen über moralische Legitimität verfügen, hängt vom Output, den Prozessen, den Strukturen oder dem Charisma von Führungspersonen ab. Über sozial akzeptierte Prozesse und Strukturen, die den Erwartungen entsprechen, werden Ziele und Ergebnisse gesteuert und es wird moralische Legitimität erreicht.

Institutionen haben drittens *kulturell-kognitive Regeln*, die auf weit verbreiteten Ansichten, Annahmen und gemeinsam geteilten Bedeutungen basieren. Alternativen zu diesen Ansichten sind unvorstellbar, weshalb die kulturell-kognitiven Regeln unhinterfragt befolgt werden (taken-for-grantedness). Mit kulturell-kognitiven Regeln korrespondiert die *kognitive Legitimität*. Diese kann dadurch erlangt werden, dass eine Organisation sinn- und ordnungsstiftend wirkt und ihre Existenz als unhinterfragt selbstverständlich gilt und verstanden wird.

Krücken/Röbken (2009, S. 327-328) betonen nun jedoch mit Verweis auf Meyer/Rowan (2006) und Kraatz/Zajac (1996), dass die aktuellen Entwicklungen im Hochschulbereich nicht ausschliesslich mit neo-institutionalistischen Grundannahmen erklärt werden können. Cai/Mehari (2015) zeigen in ihrer Übersichtsarbeit auf, dass knapp die Hälfte aller Artikel, die bis 2014 in den wichtigsten Zeitschriften zu Higher Education erschienen sind und auf dem (Neo-)Institutionalismus basieren, weitere organisationstheoretische Zugänge beziehen. Levy (2006; 2008) plädiert dafür, nicht nur den passiven Wandel der Hochschule auf externe institutionelle Vorgaben zu thematisieren, sondern eine stärker akteurzentrierte Sichtweise einzunehmen. Der gesteigerte Wettbewerb unter den Hochschulen und die damit verbundenen Effizienzanforderungen sowie die gesteigerten Rechenschaftspflichten führen dazu, dass stärker auf das marktliche Umfeld und auf einen technischen Erwartungsdruck nach Rechenschaft, Effizienz und Effektivität eingegangen werden muss und nicht mehr ausschliesslich auf die Beziehung zum Staat und das professionelle Umfeld im Hochschulwesen verwiesen werden kann (vgl. auch Kraatz/Zajac 1996). Wir fassen Wettbewerbsmechanismen in Form einer auf Dauer ge-

stellten quantitativen Vergleichsordnung ebenfalls als Regelsysteme auf. Der Steuerungsmechanismus Wettbewerb, der von Krücken/Röbken (2009, S. 327-328) dem marktlichen Umfeld zugeschrieben wird, ist letztlich staatlich induziert (Münch 2008) und somit politisch beabsichtigt.

Dennoch gehen wir nicht von einer vollkommen deterministischen Sichtweise auf das Verhältnis von Umwelt und Organisationen aus, die Interessen vernachlässigt. Organisationen haben eine gewisse Wahlmöglichkeit, wie sie auf ihre institutionelle Umwelt reagieren. So legen neuere neo-institutionalistische Arbeiten denn auch mehr Gewicht auf die Rolle von Interessen und strategischem Handeln und dementsprechend auf aktive Akteure (z.B. Scott/Davis 2007, S. 277; Becker-Rittersbach/Becker-Rittersbach 2006, S. 114-115). Es ist jedoch zu bedenken, dass der Versuch, Institutionen und Interessen zusammenzubringen zwar reizvoll, jedoch auch problematisch ist. Der Fokus darauf, dass Organisationen beim Umgang mit institutionellen Erwartungen strategisch und interessengeleitet Handeln, riskiert das Besondere an Institutionen, nämlich ihre Beschaffenheit als objektive und selbstverständliche Strukturen zu marginalisieren. Institutionen wären dann nur eine beliebige Anforderung an Organisationen unter anderen (Puppis 2008, S. 125-126). Deshalb ist es gemäß Puppis (2008, S. 126) „wichtig, die strategische Reaktion von Organisationen behutsam in die Theorie einzuführen“. Erstens gilt zu bedenken, dass lediglich auf regulative und normative Regeln strategisch reagiert werden kann, auf kulturell-kognitive Regeln jedoch nicht. Zweitens ist zu beachten, dass strategisches und interessengeleitetes Handeln nicht losgelöst von Institutionen existiert und daher eine strategische Handlung selbst institutionell geprägt ist. Der Handlungsspielraum für die Erweiterung einer neo-institutionalistischen Perspektive um interessengeleitetes und strategisches Handeln bleibt somit begrenzt. Es ist deshalb ein Konzept von Akteuren heranzuziehen, »das sowohl der kulturellen Prägung der Akteure Rechnung trägt als auch deren Handlungsmächtigkeit erhält, ohne dabei Inkonsistenzen [...] der Theorie zu generieren« (Walgenbach/Meyer 2008, S. 118). Die Strukturierungstheorie von Giddens (1995) erfüllt diese Anforderungen und bringt die Bedeutung von Institutionen für formale Organisationsstrukturen und -prozesse mit einem interessengeleiteten Handeln von Organisationen in Einklang (Puppis 2008, S. 14). Eine Integration beider Ansätze wurde bereits hergestellt (z.B. Barley/Tolbert 1997, S. 1997; Clemens/Cook 1999; Wilkesmann 2009).

Das Anliegen der Strukturierungstheorie besteht darin, den Dualismus von Handeln und Struktur durch die Dualität von Strukturen aufzulösen. Akteure beziehen sich in ihrem Handeln immer auf Strukturen. In beiden Theorien wird somit das routinierte Handeln betont. Das Handlungskonzept der Strukturierungstheorie betont, dass die Handlungen von Akteuren nicht immer intendierte Ergebnisse produzieren. Strukturen werden bei Giddens nicht mit Zwang gleichgesetzt. Sie sind nicht nur handlungsbeschränkend, sondern auch handlungsermöglichend. Strategisches Handeln wird somit erst durch Strukturen – neo-institutionalistisch: durch

Institutionen – ermöglicht (Walgenbach/Meyer 2008, S. 133). Die Dualität von Strukturen meint nun, dass Strukturen sowohl „das Medium als auch das Ergebnis sozialen Handelns“ (Walgenbach 2006, S. 406) darstellen. Weil Akteure in ihrem Handeln rekursiv auf Strukturen Bezug nehmen, (re)produzieren sie die Strukturen, die ihr Handeln beschränken und ermöglichen (Giddens 1995, S. 70).

Indem Strukturen nun durch Institutionen ersetzt werden, gelingt es, die institutionelle Umwelt von Organisationen rekursiv zu betrachten und somit die Dualität von Institutionen zu betonen. Organisationen schaffen und verändern die institutionellen Erwartungen somit auch (Puppis 2008, S. 129). Dadurch kann das strategische Handeln aus der Strukturtheorie in die neo-institutionalistische Organisationstheorie integriert werden, ohne einen Widerspruch mit den Grundannahmen der Theorie zu verursachen (Walgenbach/Meyer 2008, S. 135). Auf den Prozess der Institutionalisierung nehmen Organisationen sowohl strategisch als auch den institutionellen Erwartungen entsprechend Einfluss. Wie beschrieben, können jedoch lediglich regulative und normative Regeln strategisch beeinflusst werden. Zudem ist zu beachten, dass das strategische Handeln immer auf institutionellen Grundlagen beruht. Andernfalls würden sich die beiden Perspektiven – also das Konzept des strategischen Handelns und das Konzept des Strebens nach Legitimität – widersprechen. Die Kopplung der beiden Theorien erlaubt es, sich mit dem Einfluss von Institutionen auf Organisationen und mit deren strategischen Reaktionen zu befassen.

1.2 Umweltveränderungen: Wachstum, Differenzierung und Autonomiegewinn

In komplexen heterarchischen Wissensgesellschaften werden große Erwartungen an die Generierung von belastbarem Wissen und die Schaffung von Innovationen gestellt (Voßkuhle 2008, S. 16; Schuppert 2007, S. 291). Zur Problemlösung werden verschiedenste Akteure – insbesondere auch Hochschulen – miteinbezogen. Dies hat zur Folge, dass das Hochschulsystem im Allgemeinen und Hochschulen im Speziellen in modernen Gesellschaften wachsen. Dies lässt sich z.B. am Wachstum der Studierendenquote oder der Ausweitung der Forschungsfunktion und der Third Mission betrachten (Hüther/Krücken 2016, S. 46; Gulbrandsen/Slipersaeter 2007; Musselin 2007).

Eine Folge des Wachstums ist eine stetige Ausdifferenzierung und Pluralisierung des Hochschulsystems (de Boer et al. 2017; Enders et al. 2013). Dies äußert sich in der Schweiz anhand der Etablierung von Fachhochschulen sowie Pädagogischen Hochschulen, deren Profil sich von universitären Hochschulen differenzieren soll (Jarren 2016, S. 41). Daneben existieren weitere anerkannte oder akkreditierte Schweizer Hochschulorganisationen. Diese verschiedenen Hochschulorganisationen weisen zudem unterschiedliche Träger auf (Kantone, Kantonsverbände, Bund, Private) (swissuniversities 2016; BBT 2009, S. 5–6). Neben der Außendifferenzierung existiert auch eine Binnendifferenzierung von einzelnen Hochschulen.

Ein dritter Prozess zeigt sich in einem zunehmenden Autonomiegewinn der Hochschulen gegenüber der Politik.

Hochschulen werden immer mehr aus dem administrativen Bereich des Staates entlassen (Enders et al. 2013; für die Schweiz: Lepori 2007; Jarren 2016, S. 41), wenn auch in unterschiedlichem Ausmaß (Estermann et al. 2011). Es gibt eine Veränderung von der Detail- zur Input-/Output-Steuerung von Hochschulen aus der Perspektive des Staates. Das neue Leitmotiv ist die „Steuerung aus der Distanz“ (Hüther/Krücken 2016, S. 60). Der Staat gibt die Rahmenbedingungen und allgemeine Ziele vor und die Hochschulen entscheiden autonom, wie die einzelnen Ziele erreicht werden. Lange/Schimank (2007, S. 541–542) zeigen empirisch auf, dass die staatliche Regulierung in denjenigen Ländern, in denen sie stark ausgeprägt ist, abgebaut wird, während die hierarchische Selbststeuerung, die Netzwerksteuerung über externe Stakeholder sowie die Steuerung über Leistungsdruck in allen Ländern stark ausgebaut wird.

In das Wissenschafts- und Hochschulsystem sind – im Gegensatz z.B. zum Gesundheitssystem – nicht alle Bürger/innen inkludiert, was Folgen für dessen Legitimation mit sich zieht. Diese Tatsache, gekoppelt mit dem oben beschriebenen Wandel des Systems führt dazu, dass sich die Wissenschaft immer stärker über Leistungen legitimieren muss und nicht mehr über die „Hoffnung in unerwartet erbrachte Leistungen“ (Jarren 2016, S. 41). Die institutionelle Differenzierung und der Autonomiegewinn führen zu einem massiven Wettbewerb unter den verschiedenen Hochschulen (Hüther/Krücken 2016, S. 59; Nievergelt 2013, S. 9). Die Verteilung materieller Ressourcen und die institutionelle Absicherung forcieren diesen Wettbewerb weiter. Die Ressourcenverteilung wird teils an die Leistungen der Hochschulen geknüpft, wobei die Leistungsmessung im Vergleich zu anderen Hochschulen vorgenommen wird. Lange/Schimank (2007, S. 525) sprechen vom Governance-Mechanismus „Konkurrenzdruck“ in und zwischen Hochschulen. Dabei handelt es sich nicht um eigentliche Marktkonkurrenz, sondern viel mehr um Quasi-Märkte, die anhand von Evaluationen und Vergleichen konstruiert werden. Das Resultat ist eine Mittelvergabe nach einer quantitativen Vergleichsordnung (Heintz 2008, S. 114–115), die wir als institutionelles Umfeld einer Hochschule verstehen und die eine zentrale Rolle für die später diskutierten Reaktionen der Hochschulorganisationen spielt. Der institutionelle Charakter dieser quantitativen Vergleichsordnung resp. der über Evaluationen und Vergleiche konstruierten Quasi-Märkte ergibt sich daraus, dass dieses Regelsystem auf Dauer gestellt ist – ein wichtiger Aspekt neo-institutionalistischer Institutionendefinitionen (Jepperson 1991, S. 149). Sobald eine Vergleichsordnung mit ihren entsprechenden Operationalisierungen festgelegt ist, lässt sich diese nicht mehr verhandeln, denn eine Veränderung dieser würde die Logik des Vergleichs untergraben.

1.3 Reaktionen auf Umweltveränderungen: Professionalisierung des Managements und standardisierte Leistungsmessungen

Reaktionen von Hochschulen sind – wie oben beschrieben – ein Resultat von Umweltveränderungen, unabhängig davon, ob es sich um eine passive Übernahme von institutionellen Anforderungen oder um strategi-

sche Reaktionen auf gegebene institutionelle Strukturen handelt. Heintz (2008, S. 113-114) argumentiert, dass die sogenannte Organisationswerdung von Hochschulen eine Reaktion auf externe Governancemechanismen darstellt. Obschon auch Governancemechanismen neben der Politik bestehen, ist diese doch massgeblich verantwortlich für die Umweltveränderungen, denn Politik setzt die rechtlichen Leitplanken und stellt die Grundfinanzierung, also einen Großteil der ökonomischen Ressourcen bereit. Die quantitative Vergleichsordnung als institutionelle Umwelt, die aus den beschriebenen Wandlungsprozessen resultiert, ist der Ausgangspunkt für die folgenden zwei Formen von Reaktionen, die wiederum interdependent verbunden sind: Einerseits Reaktionen, die einen Einfluss auf die Struktur der Hochschulorganisation haben (Managerialisierung, Ausdehnung formaler Strukturen und Professionalisierung des Wissenschaftsmanagements) und andererseits Reaktionen, die als Output resp. Instrument oder Handlung einer Hochschulorganisation verstanden werden können (standardisierte Leistungsmessungen und Vergleiche).

Eine zentrale strukturelle Reaktion ist die *Managerialisierung der Hochschule*, die auf die zunehmende institutionelle Autonomie gegenüber dem Staat und Wettbewerbsmechanismen zurückzuführen ist. Dabei werden – in jeder Hochschule unterschiedlich akzentuiert – das organisationale Selbstverwaltungsmodell einerseits und das Managementmodell andererseits zu hybriden Formen universitärer Organisation verschmolzen (CHESS 2016; Nievergelt 2011, S. 9-11). In diesem Zusammenhang wird auch von „geführten“ Hochschulen gesprochen. Lange/Schimank (2007) können diesen Prozess empirisch belegen, in dem sie Entwicklungen von Hochschul-Governance in Richtung NPM-Modell in verschiedenen Ländern analysierten. Diese Entwicklung von stärker hierarchischen Entscheidungsstrukturen steht im Widerspruch zur klassischen Vorstellung einer selbstorganisierten Professionsorganisation.

Damit zusammenhängend steigt auch die *Ausdehnung formaler Strukturen* als Folge der Erweiterung von Handlungs- und Entscheidungskompetenzen gegenüber der Professorenschaft. Die Etablierung der Managementkultur geht einher mit der Umgestaltung der Hochschulstruktur (Heintz 2008, S. 113). Die Hochschule wird dadurch zunehmend zu einem organisationalen Akteur, der gegenüber dem Staat an Autonomie gewinnt. Wichtig zu beachten ist, dass mit der wachsenden institutionellen Autonomie zwar der Steuerungsmodus verändert wird, nicht jedoch die Intensität der Steuerung. Im Gegensatz zur Annahme, dass eine stärker den Prinzipien des top-down-Management unterworfenen Hochschule zu einer Verminderung von Steuerungsstrukturen und -prozessen führt, ist empirisch betrachtet ein Wachstum formaler Strukturen die Folge. Dies lässt sich damit erklären, dass sich die Stärkung der Leitungsebenen einer Hochschule durch eine Verlagerung der Entscheidungskompetenzen des Staates auf die einzelnen Hochschulleitungsebenen im Sinne einer Selbstverwaltung vollzieht (Hüther/Krücken 2016, S. 60).

Eine weitere Reaktion ist die *Professionalisierung des Wissenschaftsmanagements*. Innerhalb der Organisationseinheiten der Hochschulen steigt der Bedarf nach

professionellen Mitarbeitenden, die in der Lage sind Führungs- und Verantwortungsverantwortung hinsichtlich finanzieller, strategischer und infrastruktureller Fragen zu übernehmen. Zudem wird auch der Third Space größer (Kehm et al. 2010; CHESS 2016; Nievergelt 2011, S. 11-12).

Zu diesen strukturellen Reaktionen kommt eine instrumentale hinzu, nämlich die Etablierung von *standardisierten Leistungsmessungen und der Vergleich* zwischen Hochschulen. Kennzeichen dieser Entwicklung ist, dass Organisationen zunehmend die formale Verantwortlichkeit, Accountability oder Kontrolle der internen Prozesse erwartet. Dies äußert sich in zunehmenden externen Evaluationen und Bewertungen der Leistungen in den Leistungsbereichen von Hochschulen sowie der damit verbundenen Teilnahme an Rankings (Hazelkorn 2008; Hüther/Krücken 2016, S. 48-49), denen man nach Loprieno (2016) in der Phase von 2010-2016 auch in der Schweiz eine zunehmende Macht zuschreiben kann. Dadurch wird eine konkrete Zurechenbarkeit von Leistungen auf und innerhalb der Gesamtorganisation erwirkt, die dem Prinzip einer Hochschule als lose gekoppelte Anarchie entgegengesetzt ist. Diese Entwicklung ist stark mit dem Aufbau der Managementkapazitäten und der geführten Hochschule verbunden.

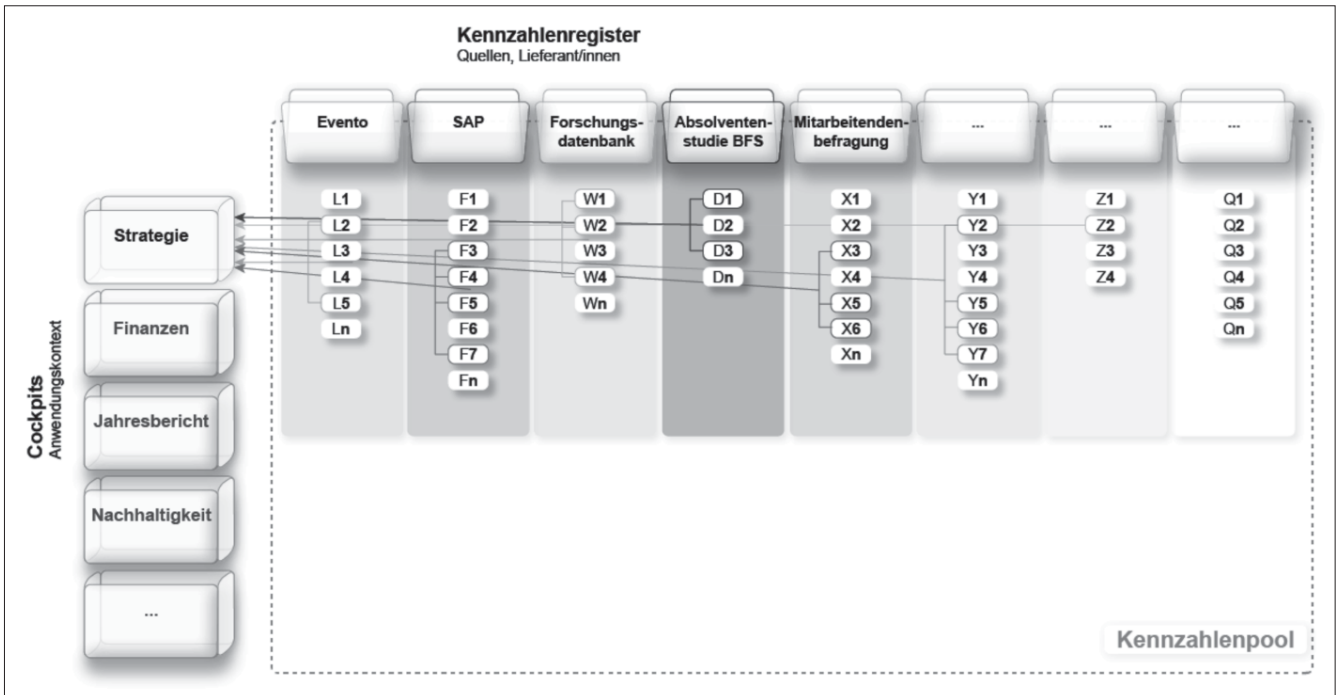
2. Fallbeispiele: Legitimations- und Entwicklungsinstrumente als Reaktion auf Umweltveränderungen

Am Beispiel der Mehrsparten-Fachhochschule Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften (nachfolgend ZHAW) in der Schweiz, wird dargelegt, wie die Legitimation von erbrachten Leistungen sowie Governancestructuren und die strategische Ausrichtung auf künftige Herausforderungen in der Expertenorganisation konzipiert sind resp. konzipiert werden. Das Hochschulinformationssystem nimmt eine evaluative Innenansicht, das Strategische Observatorium als Entwicklungsinstrument eine prospektive Außenansicht vor. Die beiden Instrumente lassen sich als Reaktion der ZHAW auf Managerialisierungsprozesse, die Ausdehnung formaler Strukturen, die Professionalisierung des Wissenschaftsmanagements sowie der standardisierten Leistungsmessungen verorten. So dienen das Hochschulinformationssystem sowie das Strategische Observatorium dem Wissenschaftsmanagement und erlauben der Hochschulleitung die Hochschule anhand von evidenzbasierten Grundlagen zu steuern.

2.1 Hochschulinformationssystem

Basierend auf gesetzlichen Vorgaben (HFKG¹) formuliert die Qualitätsstrategie 2015-2025 der ZHAW (2016) unter anderem folgenden Anspruch: „Steuerung und Qualitätsentwicklung beruhen auf relevanten qualitativen und quantitativen Informationen“. Das auf der Grundlage dieser Vorgaben entwickelte Hochschulinformationssystem der ZHAW (2017) dient der Deckung von Informationsbedarf hinsichtlich quantitativen Wissens und zugleich der Unterstützung der Steuerung, der Qualitätsentwicklung sowie der Rechenschaftslegung.

Abb. 1: Modell Hochschulinformationssystem ZHAW mit fiktiven Beispielen für Cockpits und Kennzahlenregister



Grafik von Karin Mairitsch.

Es handelt sich um ein System, das Informationen in Form von Kennzahlen produziert, beschafft, verteilt und verarbeitet.

Das Hochschulinformationssystem der ZHAW besteht aus verschiedenen Cockpits, welche Kennzahlen aus verschiedenen Kennzahlenregistern umfassen (vgl. Abbildung 1). Sowohl Cockpits als auch Kennzahlenregister sind nach Bedarf im Laufe der Zeit ergänz- und erweiterbar.

Ein Cockpit hat immer einen spezifischen Anwendungskontext und bedient eine bestimmte Abnehmerin (z.B. Hochschulleitung, Studiengangleitungen, Fachhochschulrat). Ein Kennzahlenregister beruft sich auf eine bestimmte Quelle bzw. einen Informationslieferanten.

2.2 Strategisches Observatorium

Die Qualitätsstrategie 2015-2025 der ZHAW (ZHAW 2016) sieht als Instrument im Bereich Governance ein „strategisches Observatorium“ vor (Wassmer et al. 2017). Aufgrund der wachsenden Ausdifferenzierung von gesellschaftlichen Teilbereichen und der damit einhergehenden Umweltkomplexität (Schimank 2007, S. 10-14) sowie den daraus resultierenden Entwicklungen und Trends, die eine Hochschule künftig betreffen können, benötigt eine Hochschulleitung eine möglichst hohe Evidenz für ihre strategischen Entscheide. Das Strategische Observatorium der ZHAW wurde in Anlehnung an ein „Horizon Scanning“ konzipiert (vgl. Abbildung 2).

Generell lässt sich festhalten, dass ein Horizon Scanning die Absicht verfolgt, diffuse, schwache und somit unauffällige Hinweise auf sich erst unscharf abzeichnende, emergente Entwicklungen in frühen Phasen zu identifizieren, um diese hinsichtlich ihrer gesellschaftlichen Relevanz und ihrer möglichen positiven wie negativen Folgen durchleuchten zu können (Bovenshulte et al. 2014, S. 14-15).

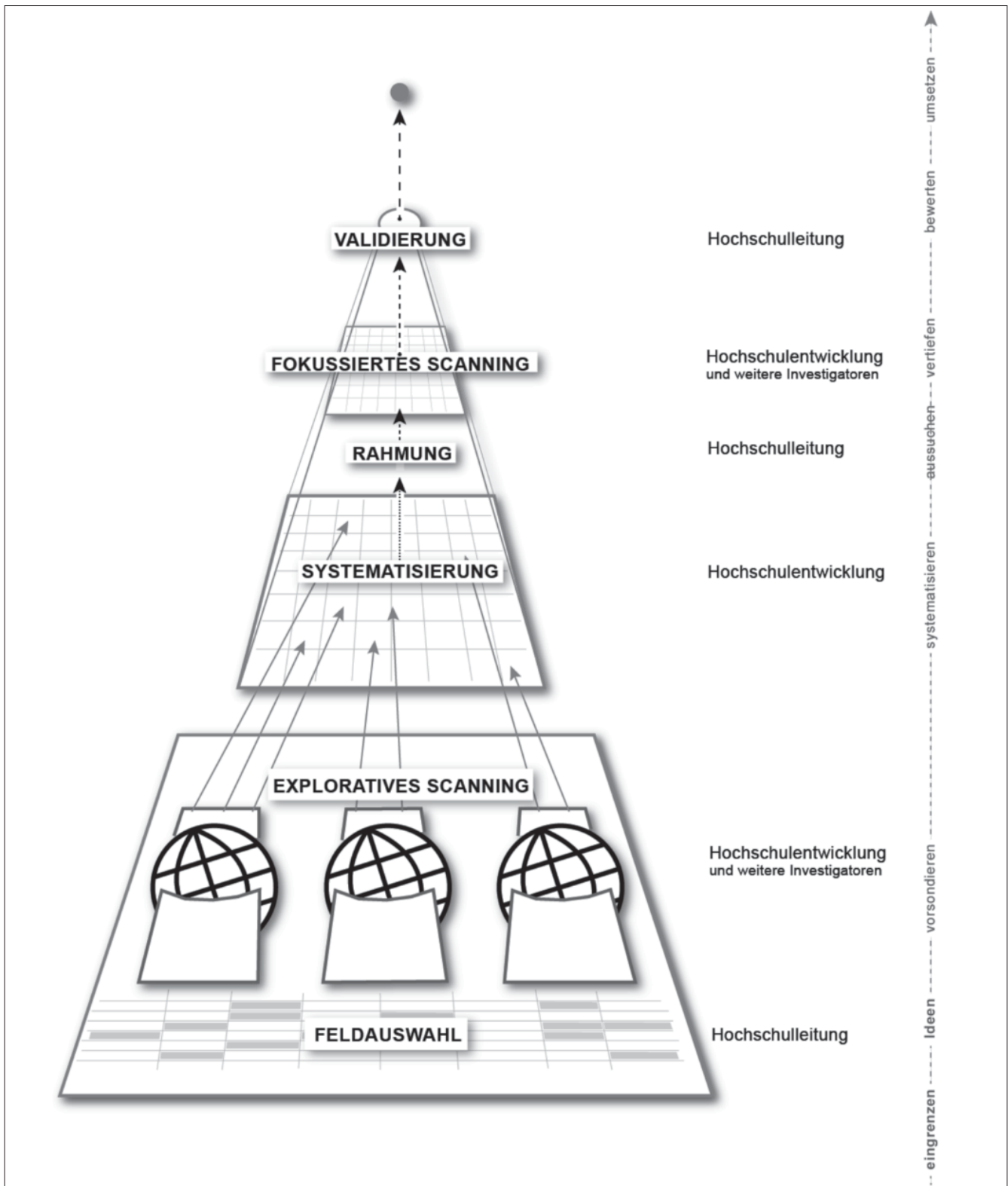
Das Scanning soll helfen, künftige bildungs- und forschungspolitische Themen und Veränderungen unter Beachtung der für die ZHAW relevanten gesellschaftlichen, technologischen, kulturellen, ökonomischen und ökologischen Entwicklungen früh zu identifizieren, zu bewerten, die Sicherheit und Evidenz der Entwicklungs- und Planungsentscheide der Hochschulleitung zu erhöhen und damit das antizipierende Führungsdenken zu stärken.

3. Fazit: Theoretische Verortung der Instrumente

Mit der Implementierung des Hochschulinformationssystems verfolgt die ZHAW die Absicht, regulativen und normativen Erwartungen ihrer Umwelt zu entsprechen und dementsprechend vor allem pragmatische und moralische Legitimität zu erlangen. Mit der Einführung eines Hochschulinformationssystems strebt die ZHAW nach pragmatischer Legitimität, indem den formalisierten Regeln des Hochschulförder- und Koordinationsgesetzes (HFKG) entsprochen wird. In diesen wird verlangt, dass Hochschulen für die Einführung und den Unterhalt eines Qualitätssicherungssystems verantwortlich sind, das systematisch zur Bereitstellung von relevanten und aktuellen quantitativen und qualitativen Informationen beiträgt. Neben der Befolgung von regulativen Regeln, wird zudem der Norm der Vergleichbarkeit im

¹ Im Bundesgesetz über die Förderung der Hochschulen und die Koordination im schweizerischen Hochschulbereich (Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetz, HFKG) wird der gesamte Hochschulbereich der Schweiz (universitäre Hochschulen, Fachhochschulen und Pädagogische Hochschulen) geregelt. Der Zweck des HFKG liegt in der Festlegung der Ziele sowie der Grundsätze von Organisation, Verfahren der Koordination, der Qualität und der Wettbewerbsfähigkeit des gesamtschweizerischen Hochschulbereichs (HFKG Art.1).

Abb. 2: Schritte des Strategischen Observatoriums der ZHAW



Quelle: Wassmer et al. 2017. Konzept ist zugänglich unter www.zhaw.ch/de/ueber-uns/organisation/rektorat/hochschulentwicklung/; Grafik von Karin Mairitsch.

Governancemechanismus „Konkurrenzdruck“ im System selbst entsprochen und dadurch nach moralischer Legitimität gestrebt. Das Hochschulinformationssystem ist ein Instrument, mit dessen Hilfe versucht wird, ein Prozess zu implementieren, der im Hochschulsystem sozial ak-

zeptiert wird. Die Normen der quantitativen Vergleichsordnung halten fest, dass die Generierung von Kennzahlen, die den Output einer Organisation messen, für die Zielverfolgung, nämlich das Bestehen der Organisation in dieser Wettbewerbsordnung, angemessen ist.

Das strategische Observatorium hingegen weist innerhalb der kompetitiven Erwartungsstrukturen, die auf einer Vergleichsordnung basieren, eine strategische und somit stärker interessengeleitete Komponente auf. Dem Instrument liegt das Ziel zugrunde, auf künftige Entwicklungen zu reagieren. Der grundsätzliche Aspekt, innerhalb des Konkurrenzdrucks und damit den normativen Regeln des Vergleichs zu genügen, bleibt bestehen. Jedoch wird versucht, sich anhand dieses Instrumentes einen Wissensvorsprung zu generieren, der einer künftigen Positionierung im Wettbewerb mehr Raum bietet. Es wird daher versucht, proaktiv auf künftige Veränderungen, die auch das Management, die Strukturen, die Professionalisierung des Personals sowie die Leistungsmessung betreffen einzuwirken. Auslöser des Instruments ist daher auch die institutionelle Ordnung. Das Instrument stellt jedoch keine unbeabsichtigte Anpassung an diese Umwelt dar, sondern versucht, einen strategischen Nutzen zu generieren. Die Ausführungen zeigen auf, dass der Autonomiegewinn von Hochschulen dialektisch zu betrachten ist. Durch den Autonomiegewinn der Hochschulen gegenüber der Politik und dem damit verbundenen Wettbewerbsdruck hat sich gleichzeitig deren Verpflichtungsgrad in Folge des Zwangs zur Sichtbarmachung und der Legitimierung der Leistungen erhöht. Die Emanzipation von der politischen Trägerschaft wird durch eine Notwendigkeit der Erfüllung eines Leistungsauftrags ersetzt (Loprieno 2016; Heintz 2008, S. 111-115). Der Preis der institutionellen Autonomie liegt somit in der Verbesserung der Selbstorganisation sowie der Etablierung von Legitimationsstrategien.

Literaturverzeichnis

- Barley, S. R./Tolbert, P. S. (1997): Institutionalization and Structuration: Studying the Links between Action and Institution. In: *Organization Studies*, 18 (1), pp. 93-117.
- Becker-Ritterspach, F. A. A./Becker-Ritterspach, J. C. E. (2006): Isomorphie und Entkoppelung im Neo-Institutionalismus. In: Senge, K./Hellmann, K. (Hg.): Einführung in den Neo-Institutionalismus. Wiesbaden, S. 102-117.
- Bovenschulte, M./Ehrenberg-Silies, S./Compagna, D. (2014): Horizon-Scanning: Ein strukturierter Blick ins Ungewisse. In: *Schwerpunkt: Das TAB in der 18. Wahlperiode*, S. 14-18.
- Bundesamt für Berufsbildung und Technologie [BBT] (2009): Die Schweizer Fachhochschulen. Ein Überblick für Gutachterinnen und Gutachter in Akkreditierungsverfahren. Bern. <https://www.sbf.admin.ch/sbf/de/home/dokumentation/publikationen/fachhochschulen.html> (24.05.2017).
- Bundesgesetz über die Förderung der Hochschulen und die Koordination im schweizerischen Hochschulbereich (Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetz, HFKG) vom 30. September 2011 (Stand am 1. Februar 2017).
- Cai, Y./Mehari, Y. (2015): The Use of Institutional Theory in Higher Education Research. In: *Theory and Method in Higher Education Research*. Published online: 29 Sep 2015, pp. 1-25.
- CHES (2016): Analysen zum Hochschul- und Wissenschaftswandel. Rahmenpapier des Kompetenzzentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung/Center for Higher Education & Science Studies (CHES). Zürich.
- Clemens, E. S./Cook, J. M. (1999): Politics and Institutionalism: Explaining Durability and Change. In: *Annual Review of Sociology*, 25, pp. 441-466.
- de Boer, H./File, J./Huisman, J./Seeber, M./Vukasic, M./Westerheijden, D. F. (2017): Structural Reform in European Higher Education: An Introduction. In: de Boer, H./File, J./Huisman, J./Seeber, M./Vukasic, M./Westerheijden, D. F. (eds.): *Policy Analysis of Structural Reforms in Higher Education Processes and Outcomes*. Cham, pp. 1-28.
- Enders, J./de Boer, H./Weyer, E. (2013): Regulatory autonomy and performance: the reform of higher education re-visited. In: *Higher Education*, 65 (1), pp. 5-23.
- Estermann, T./Nokkala, T./Steinel, M. (2011): *University Autonomy in Europe II: The Scorecard*. Brussels: European University Association. http://agir-ups.info/wp-content/uploads/2013/01/University_Autonomy_in_Europe_II_-_The_Scorecard.sflb_.pdf (19.06.2017).
- Giddens, A. (1995): Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung. Frankfurt a. M./New York.
- Gulbrandsen, M./Sliperaeter, S. (2007): The third mission and the entrepreneurial university model. In: Bonaccorsi, A./Daraio, C. (eds.): *Universities and Strategic Knowledge Creation. Specialization and Performance in Europe*. Cheltenham, pp. 112-143.
- Hazelkorn, E. (2008): Globalization, Internationalization, and Rankings. In: *International Higher Education, Internationalization*, pp. 8-11.
- Heintz, B. (2008): Governance by Numbers. Zum Zusammenhang von Quantifizierung und Globalisierung am Beispiel der Hochschulpolitik. In: Schuppert, G. F./Voßkuhle, A. (Hg.): *Governance von und durch Wissen*. Baden-Baden, S. 110-128.
- Hüther, O./Krücken, G. (2016): Hochschulen. Fragestellungen, Ergebnisse und Perspektiven der sozialwissenschaftlichen Hochschulforschung. Wiesbaden.
- Jarren, O. (2016): Differenzierung und Autonomie – Herausforderungen für Universitäten und die Wissenschaftspolitik. In: Binder, H./Criblez, L. (Hg.): *Bildungspolitik als Beruf. Zum Abschluss der Regierungstätigkeit von Bildungsdirektorin Regine Aeppli, Referate zur Tagung vom 16. April 2015 an der Universität Zürich*. Zürich, S. 40-45.
- Jepperson, R. J. (1991): Institutions, Institutional Effects, and Institutionalism. In: DiMaggio, P. J./Powell, W. W. (eds.): *The New Institutionalism in Organizational Analysis*. Chicago, pp. 143-163.
- Kehm, B. M./Merkator, N./Schneijderberg, C. (2010): Hochschulprofessionelle?! Die unbekanntesten Wesen. In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 5 (4), S. 23-39.
- Kraatz, M. S./Zajac, E. J. (1996): Exploring the Limits of the New Institutionalism: The Causes and Consequences of Illegitimate Organizational Change. In: *American Sociological Review*, 61, pp. 812-836.
- Krücken, G./Röbken, H. (2009): Neo-institutionalistische Hochschulforschung. In: Koch, S./Schemmann, M. (Hg.): *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien*. Wiesbaden, S. 326-346.
- Lange, S./Schimank, U. (2007): Zwischen Konvergenz und Pfadabhängigkeit: New Public Management in den Hochschulsystemen fünf ausgewählter OECD-Länder. In: Holzinger, K./Helge, J./Knill, C. (Hg.): *Transfer, Diffusion und Konvergenz von Politiken*. Wiesbaden, S. 522-568.
- Lepori, B. (2007): Patterns of diversity in the Swiss higher education system. In: Bonaccorsi, A./Daraio, C. (eds.): *Universities and Strategic Knowledge Creation. Specialization and Performance in Europe*. Cheltenham, pp. 209-240.
- Levy, D. C. (2006): How private higher education's growth challenges the new institutionalism. In: Meyer, H./Rowan, B. (eds.): *The New Institutionalism in Education*. Albany, pp. 143-162.
- Levy, D. C. (2008): The Enlarged Expanse of Private Higher Education. In: *die hochschule*, (2), S. 19-35.
- Loprieno, A. (2016): Forschungsleistungen messen. Ein geisteswissenschaftlicher (oder post-rektoraler?) Blick auf die SUK-Programme B 05 und P3. Präsentation am CHES talk am 15. Dezember 2016. Zürich. <http://www.chess.uzh.ch/de/Veranstaltungen/CHES-talk-Donnerstag,-15.-Dezember-2016,-KOL-G-204,-Buchpr%C3%A4sentation-%C2%AB-Research-Assessment-in-the-Humanities-Towards-Criteria-and-Procedures-%C2%BB.html> (13.02.2017).
- Meyer, H./Rowan, B. (2006): Institutional Analysis and the Study of Education. In: Meyer, H./Rowan, B. (eds.): *The New Institutionalism in Education*. Albany, pp. 1-14.
- Meyer, J. W. (1994): Rationalized Environments. In: Scott, W. R./Meyer, J. W. (eds.): *Institutional Environments and Organizations. Structural Complexity and Individualism*. Thousand Oaks, pp. 28-54.
- Meyer, J. W./Rowan, B. (1977): Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. In: *American Journal of Sociology*, 83 (2), pp. 340-363.
- Münch, R. (2008): Die akademische Elite: Zur sozialen Konstruktion wissenschaftlicher Exzellenz. Frankfurt a. M.
- Musselin, C. (2007): The Transformation of Academic Work: Facts and Analysis. In: *Research & Occasional Paper Series. CSHE.4.07*.
- Nievergelt, B. (2011): Strukturwandel der Universität – Spannungsgeladene Aushandlungsprozesse zwischen kollegialer Selbstverwaltung und managerialer Organisation. Masterarbeit „Master of Public Management MPA“. Kompetenzzentrum für Public Management. Universität Bern.
- Nievergelt, B. (2013): Professionalisierungsprozesse in der nationalen und internationalen Hochschullandschaft. In: Gautschi, P./Fischer, A. (Hg.): *Arbeitsplatz Hochschule im Wandel, zoom Nr. 3*, Bern: Zentrum für universitäre Weiterbildung ZUW der Universität Bern.
- Puppis, M. (2008): Organisationen der Medienregulierung. Eine Analyse von Selbstregulierungsorganisationen am Beispiel europäischer Presseräte. Dissertation der Philosophischen Fakultät der Universität Zürich. Zürich. http://opac.nebis.ch/ediss/20090525_002258164.pdf (11.05.2017).

- Schimank, U. (2007): Theorien gesellschaftlicher Differenzierung. 3. Auflage. Wiesbaden.
- Schuppert, G. F. (2007): Governance as Communication. Das Beispiel von European Governance. In: Jarren, O./Lachenmeier, D./Steiner, A. (Hg.): Entgrenzte Demokratie? Herausforderungen für die politische Interessenvermittlung. Baden-Baden, S. 287-307.
- Scott, W. R. (1987): The Adolescence of Institutional Theory. In: Administrative Science Quarterly, 32 (4), pp. 493-511.
- Scott, W. R. (2008): Institutions and Organizations. Ideas and Interests. Thousand Oaks.
- Scott, W. R./Davis, G. F. (2007): Organizations and Organizing. Rational, Natural and Open System Perspectives. Upper Saddle River, NJ.
- Scott, W. R./Meyer, J. W. (1994): Developments in Institutional Theory. In: Scott, W. R./Meyer, J. W. (eds.): Institutional Environments and Organizations. Structural Complexity and Individualism. Thousand Oaks, pp. 1-8.
- Suchman, M. C. (1995): Managing Legitimacy: Strategic and Institutional Approaches. In: The Academy of Management Review, 20 (3), pp. 571-610.
- swissuniversities (2016): Anerkannte oder akkreditierte Schweizer Hochschulen. <https://www.swissuniversities.ch/de/hochschulraum/anerkannte-schweizer-hochschulen/> (14.06.2017).
- Voßkuhle, A. (2008): Das Konzept des rationalen Staates. In: Schuppert, G. F./Voßkuhle, A. (Hg.): Governance von und durch Wissen. Baden-Baden, S. 13-32.
- Walgenbach, P. (2006): Strukturierungstheorie. In: Kieser, A./Ebers, M. (Hg.): Organisationstheorien. 6. Auflage. Stuttgart, S. 403-426.
- Walgenbach, P. (2014): Institutionalistische Ansätze in der Organisationstheorie. In: Kieser, A./Ebers, M. (Hg.): Organisationstheorien. 7. Auflage. Stuttgart, S. 295-345.
- Walgenbach, P./Meyer, R. (2008): Neoinstitutionalistische Organisationstheorie. Stuttgart.
- Wassmer, C./Wilhelm, E./Probst Schilter, C. (2017): Konzept Strategisches Observatorium. Winterthur.
- Wilkesmann, M. (2009): Wissenstransfer im Krankenhaus. Institutionelle und strukturelle Voraussetzungen. Wiesbaden.
- ZHAW Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften (2016): Qualitätsstrategie 2015-2025. Winterthur.
- ZHAW Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften (2017): Cockpit Strategie und Qualität. Teil des Hochschulinformationssystems ZHAW. Winterthur.

- Dr. Christian Wassmer, Wissenschaftlicher Mitarbeiter Hochschulforschung an der ZHAW Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften, E-Mail: wasc@zhaw.ch
- Dr. Carole Probst, Wissenschaftliche Mitarbeiterin Hochschulforschung an der ZHAW Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften, E-Mail: prot@zhaw.ch
- Dr. Elena Wilhelm, Dipl.-Sozialarbeiterin, Professorin, Leiterin Hochschulentwicklung an der ZHAW Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften, E-Mail: wilm@zhaw.ch

+++ Die IVI ist zurück +++ Die IVI ist zurück +++ Die IVI ist zurück +++ Die IVI ist zurück +++



Internationalisierung, Vielfalt und Inklusion in der Wissenschaft (IVI)

Unsere 2007 gegründete Zeitschrift für Internationalisierung, Vielfalt und Inklusion ist wieder erhältlich!

In den letzten Jahren hat sich viel in diesem Themenfeld getan, daher erwarten unsere Leserinnen und Leser neue Schwerpunkte und ein angepasstes Konzept.

ISSN 1860-305X
Internationalisierung, Vielfalt und Inklusion in der Wissenschaft (IVI)

Weitere Informationen zum Konzept dieser Zeitschrift erhalten Sie auf www.universitaetsverlagwebler.de/ivi

Klarissa Lueg



Klarissa Lueg

Multimodal Landscaping in Higher Education Research: Towards an Applicable Conceptual Framework

The purpose of this paper is to introduce Multimodal Landscaping (ML) as a conceptual framework, and to illustrate how this approach can be applied within the field of higher education research. It is argued that ML is a suitable tool, especially, in studies investigating university internationalization, and in studies focusing on the agent level of higher education organizations. ML is argued to add to the diversity of methods within a social constructivist methodology. The author illustrates how ML is connected and/or different from kindred approaches, such as linguistic landscaping, and multimodal discourse analysis. Several pathways are proposed as to how to theoretically imbed and extend the conceptual framework. Tangible methods and techniques are elaborated on in order to demonstrate how ML can be operationalized in a research project.

1. Introduction

In this paper, I introduce the notion of "Multimodal Landscaping" (ML) while arguing that this concept is well-suited to be employed within research into Higher Education. Especially highlighted here, is ML as an investigative instrument for looking into perceptions and discourses of university stakeholders on higher education (hence: HE) internationalization. Multimodal landscaping, as a photographic documentation and multimethod analysis of representations of Higher Education, aims at offering a novel methodological approach to gathering visual data on experiences and narratives of university stakeholders. An agent (micro) level of university internationalization – perceptions, attitudes and experiences of agents immediately involved – has been brought to light by several insightful studies (de Haan 2014; Simoleit 2017; Sawir 2013; Montgomery 2009; Llorca et al. 2014; Tange 2010). In most cases, however, these studies, representing mostly sociology or educational science, have relied on interviews and surveys as techniques for data gathering. Multimodal landscaping though, by focusing on what people visibly do in public space, fosters understanding of possible interrelations between stakeholder perceptions of HE internationalization, on the one hand, and politics and organizational policies, on the other hand. The ML perspective takes into view HE settings as spaces that are being affected by political decision making. This symbolical construction of space takes place via laws, policies, regulations, but also, this being of immediate relevance for most university stakeholders: students, staff, faculty –, via less abstract representations such as signs, posters, actions, and buildings. By way of example, the internationalization of HE spaces is represented by a change of attitudes, rules, texts (such as a university's internationa-

lization strategy, student exchange advertising, use of the English language in public signage), or architecture and environments. In turn, the modus of these representations might again affect stakeholder perceptions of HE internationalization and with that stakeholder practices and attitudes as well, such as the willingness to speak English as lingua franca, attitudes towards international students, micro politics on internationalization, and internationalized publishing strategies, just to name a few. For an analogy here in place, it is well documented that media reports or advertising might affect how – or more fundamentally that – consumers perceive of the reported matters (Donohue et al. 1995; McCombs 2014; Weaver et al. 2004) thus, it is appropriate to assume the same for the analogue social world.

Capturing and analyzing these different forms of representations in a special context, the landscape, is what I call multimodal landscaping.

The landscape of representations of internationalization and internationality in the HE sector as such does entail, I hypothesize, practical consequences. On the one hand, discourses about HE internationalization as well as agent perception and attitudes are rendered observable. On the other hand, for the stakeholders of this specific space, especially university employees and students, such discourses will become an inescapable part of everyday life and may contribute, if only tacitly, to the shaping of attitudes towards internationalization and its implications; and these discourses also may affect identity construction.

Multimodal Landscaping, as the sum of representations of a specific phenomenon, is well suited, I propose, to make us understand both existing and potentially emerging visions of social reality. Thus, the notion of multimodal landscapes might contribute to a discursive micro-macro linkage.

The remainder of this paper is structured as follows: Section 2 introduces ML as a concept while section 3 distinguishes it from, and connects it to, kindred approaches. In section 4, the concept is integrated into a larger methodological context. Section 5 offers several theoretical tools for both design and interpretation of ML research. Section 6 then showcases a potential application within Higher Education internationalization research. I subsequently conclude with implications and a research outlook in section 7.

2. Multimodal Landscaping: conceptual development

Multimodal landscaping (ML) is understood as a field work approach of documenting and analyzing physical on-site sceneries. Special reference is given to the specific research topic of internationalization of HE. On principle, ML is meant to imply considering all modes of perception and communication pertaining to the given scenery, or landscape. Units of analysis may comprise, e.g. signs and languages, architectural ensembles, interiors, diversity and characteristics of buildings, color and order of scenery items, various human presences and activities. In this way, ML would be deployed systematically, to demonstrate and to elucidate how occupied space – both public and secluded – is constructed in setting up representations of intentions, or messages, or programs.

This allows for mapping the social dynamics of groups moving within and influencing the field, by making visible the meaning – in terms of absence and presence – of multimodal representations. Examples are political or cultural power struggles, with patterns of dominance and subversiveness. ML is conveniently compatible with further research methods; it can be implemented in qualitative, quantitative, as well as mixed methods research. ML can be employed both in initially exploring a given setting, and in gaining preliminary insights. It is also well suited to build a scenario for testing or challenging results obtained from other contexts. The notion of ML, as brought forward in this paper, is strongly built on the stimulating work of scholars, mostly in the sociolinguistic field, who are engaged in developing and applying linguistic landscaping, an approach that has yielded high quality publications and novel sociolinguistic analysis in recent years (s. 3). Further, the concept of ML as brought forward in this paper, makes strong reference to the overarching tradition of multimodal (discourse) analysis. Intersections with both approaches, sociolinguistic and multimodal analysis, will be elaborated on below.

3. Distinction from kindred approaches: Linguistic landscaping and multimodal discourse analysis

Linguistic Landscaping

Linguistic landscaping (hence: LL) is an approach which commonly investigates "visual language use in public

space" (Hult 2014, p. 507), mostly in urban contexts (Shohamy et al. 2010). The linguistic landscape approach has been applied on research sites such as mapping the use of English and Spanish on the highway system in San Antonio, bilingual metropolis in South Texas, U.S. (Hult 2014), mapping signage language in residential areas in Hong Kong (Jaworski/Yeung 2010) and the marginalization of Chinese in Chinatown, Washington, DC (Lou 2010), Tokyo (Peter Backhaus 2007). One seemingly inherent characteristic of LL is documenting and archiving, in a first step, linguistic signage by photo or video (Hult 2014, p. 511), an idea that is adopted by ML. Also, LL allows for distinguishing between private and public signs (Shohamy et al. 2010, p. xi). This aspect is interesting with a view to developing ML since it makes way for power structure analysis or the analysis of narratives and counter-narratives (Petersen et al. 2012). So far, LL is an approach mostly applied by applied linguistics, sociolinguistics and cultural geography, among other disciplines, but it slowly finds its way into other approaches. Similarities, of LL with ML, do end with the initial picture taking and the overall concept of meaningful space constructed by agents: the means of this construction are, in LL, always of a linguistic nature (Shohamy et al. 2010, p. xi). Hence, representations unrelated to language will not be considered. The methodological void produced by this exclusiveness is demonstrated by the need of researchers to introduce terms such as "...and social landscape" (Lou 2010, p. 96) when aiming at going beyond a merely linguistic focus and investigating further matters. This is implying that the researcher – if not inclined to consider language the only or primary representation of the object investigated – is bound to trespass the limits of LL.

Another quality of LL, potentially distinguishing it from ML, is its set of methodological tools. Frequency analysis and numerical distribution of languages do play a prominent role in LL and are usually the first steps taken in analytical procedures (Hult 2014, p. 511, s. also picture 4). Still, LL has been done by adding analysis of individual signs to numerical distribution (Petersen et al. 2012), and by applying nexus analysis and geosemiotics (Hult 2014, p. 511; Shohamy et al. 2010). Although one of the strengths of LL lies in the to-the-pointness of its quantitative ways of application, a multimodal analysis of landscapes, viz: ML will require broader quantitative (and probably qualitative) research measures.

Multimodal Discourse Analysis

ML may be viewed as belonging to the tradition of Multimodal Discourse Analysis (from here: MDA). MDA is generally described as an approach to discourse focusing on how meaning is constructed in using multiple modes of communication. Still, multimodal discourse analysis will focus on texts "which contain the interaction and integration of two or more semiotic resources – or 'modes' of communication" (O'Halloran 2011, p. 14). Consequently, MDA is applicable to manifold scenarios and settings (e.g. websites, speeches), but it is still restricted to all forms of text. This may account for MDA being most commonly applied by scholars within culture,

media and linguistics (Machin/Mayr 2012). Both approaches, MDA and ML, presuppose a relationship between language, discourse and social practices. ML goes beyond the scope of MDA in not being limited to discourse and language or text as possible data units. And yet again, ML may be considered a subform of MDA as it provides a specific methodological application to organizational or public space. In any case, MDA is still evolving as a research discipline; and indeed it embraces every possible setting, predominantly though in the discipline of linguistics (Norris 2004). However, the concept of space is rarely included (as an exception s. e.g. van Leeuwen 2005). Further, MDA usually seems to investigate modi of communication rather than interpreting one research subject by means of its representation in different communication modi (Bazerman 2001). For ML, it is the other way around: the modus is but a means to understand the research subject represented by the landscape.

4. Methodological Context

ML, for the purposes of the present study, is viewed as a conceptual framework. This so, because the notion that representations in one selected observable space inform on both macro structure and micro perceptions, is the point from which investigation unfolds. This notion is the sole avenue to organizing methods and instruments of empirical investigation (For the notion of conceptual framework s. Shields/Rangarjan 2013). By operating ML as a conceptual framework, it allows for a variety of methods to be applied, at the same time setting the course for their selection. Addressing the quantitative-qualitative paradigm, ML is indeed an appropriate tool for both methodologies, and equally adaptable for a mixed methods approach. All ML core procedures may be applied either in a more quantitative or qualitative fashion (even the initial visual documentation may be used as a standardized or explorative instrument). However, mixing methods will be likely along the way of the analysis, in view of ML's suitability for combination with other approaches. Methods employed within ML have to adhere to the notion of space as both structured and structuring (Bourdieu 1984), that is, space as a point in which macro and micro-observation may be observed as interrelated. Such methodological considerations are meant to provide the framework for investigations into how perceptions of social world are represented by material manifestations – and how these manifestations, themselves again, construct certain meanings through modes of communication. ML can thus be subordinated under the social constructivist paradigm (Berger/Luckmann 1966) and more specifically under the perspective of "structuralist constructivism" or "constructivist structuralism" (Bourdieu 1989, p. 14), a dual conception capturing social practice as embedded in structure/agency dialectics.

5. Theoretical frame and adaptable concepts

Within this general theoretical frame of structuralist constructivism, not all concepts are adaptable. Still, se-

lected concepts may be useful to provide conceptual transition from overarching theory to field research. In concepts relating to issues of organizational internationalization, agency and structure of organizations or the social exploration of spaces structure and agency must be emphasized to the same degree. Depending on explananda, and stage of analysis I introduce three fruitful field-specific concepts which might be employed – inter alia – within the conceptual framework of ML:

First, for an analysis focusing on the modus of units, Scollon and Scollon (2003) have provided the concept of geosemiotics. To the point, Scollon & Scollon have studied social meaning created by material placements of signs. This theory is well-suited to explain both why space in general, and signage in particular, should be considered when empirically investigating the social world from the perspective of structural constructivism: Spaces are constructed not just through the objects and boundaries (e.g. the European Higher Education Area) that surround and the ways agents perceive of them, but also through interaction with others who are operating in the same space. Finally, discourses and interactions in place will contribute to determine how agents perceive of certain practices and what social practices will be established more likely than others. This concept may be considered a social semiotic equivalent to the Bourdieusian concept of field with its power struggles and strategies (Swartz 1997; Lueg/Lueg 2015). Still, in itself, it is a valuable contribution to conceptual considerations here presented, by specifically pointing to signage as symbolic representations of the production of meaning.

Finally, in borrowing from the field of organization and management studies I introduce the concepts of narrative and counter-narrative (Boje 2008; Frandsen 2016; Lundholt et al. 2017) as rewarding for Multimodal Landscaping in an internationalizing HE setting. Applied from a critical stance, a narratological perspective may help discover what dominant narratives are intended to be told about (possibly strategic) internationalization in a HE organization, and what narratives or counter-narratives (Frandsen 2016) are accepted or initially constructed by the employees of an organization. A narratological perspective, I maintain, is well suited to motivate the inclusion of further empirical data, such as annual reports, and documents of official policies or strategies not physically present in the landscape. Third, applying concepts such as narrative, and counter narrative, does fill a void that has been left in Bourdieu's conceptualization of a field where agents position themselves by power and legitimacy struggles and by negotiating recognizable forms of capital (Bourdieu 1984) – but where the character of strategies and struggles is not described in detail. The application of further theories depends on the specific research question and the particular subject investigated within HE internationalization.

6. Possible Application: Representations of perspectives on HE internationalization

For purpose of illustrating the argument of this paper, an investigation of a European, internationalizing university

site is presented as a potential case study. This choice is motivated by the increasing political internationalization of the higher education market. Erasmus programs and the adjustment of curricula to Bologna standards are just two of the pillars of university internationalization coming to mind. Indeed, as far as Germany is concerned, more than half of all HE institutions (56%) offer programs marked as "international" (Maiworm 2014), and an increasing number of HE institutions display an internationalization "strategy" (Brandenburg/Knothe 2008). The German Rectors' Conference spurs competition by offering a seal of "internationalization" to universities (HRK 2014). The Joint Science Conference (GWK 2013) which is in charge of a common German research strategy follows suit by suggesting several concrete steps of internationalization for universities. This said, however, when it comes to the type of internationalization that is visually perceivable by agents in their every-day life, the internationalization of spaces, the question arises whether – and if, in what form – such internationalization actually takes place on site, how it is represented, what implicit connotations are expressed and what is left out. In Germany, in particular, universities are places of high stakeholder diversity and micropolitics as governance practices. Strategic internationalization, as suggested by management, is thus often an umbrella term for diverse interpretations and policies. ML allows for mapping meaning making by university stakeholders as to the notion of internationalization on site. Stakeholders may be management, faculty, staff, and students. Results may benefit all stakeholders involved: analysis, via ML, may help detecting cultural and linguistic disadvantages, power relations and asymmetries, but also fallacies, misconceptions and management control issues. Thus, a suitable research question would be: *How is internationalization constructed by diverse stakeholders on Campus X?* That research question may be tackled, in terms of methodology, from various vantage points. Interviews with stakeholders, and textual analysis come to mind. However, based on the assumption, outlined earlier, that public representations both impact and transfer attitudes and narratives of stakeholders, however, it is first and foremost ML which is set forth here as the suitable approach.

Data collection and Analytics

Data collection depends on whether ML is being combined with other forms of analysis. The ML approach is well-suited to be contrasted to, or combined with, analytical tools like textual or thematic analysis of official documents pertaining to university internationalization. Such documents, on first sight, would be internationalization strategy papers, or university website content regarding international issues. Regarding ML itself, data are always gathered, via camera, on site. Data may then be archived and analyzed with the help of qualitative data analysis programs such as NVivo. Subsequent analysis of representations – these would include pictures, brochures, rooms and building plans, furniture arrangements (e.g., a reception desk for international students) – may be conducted by applying thematic analysis. Identifying

recurring themes in addition to pinpointing the sender as well as the modus of the representation might then lead to further analytical methods such as cluster analysis, factor analysis or multiple correspondence analysis (hence: MCA). MCA, as a statistical tool, makes it possible to display and thereby recognize and categorize relations between numerous variables which can be extremely different in type. Categories and agents are displayed as points. The closer they are to each other the more likely is some kind of relationship. Applied to the given research question – how internationalization is constructed on site at a university –, analysis might show agents expressing their interpretations of internationalization in a certain language and in certain modi on campus. By way of example, it has been shown (Lueg et al. 2014; Petersen et al. 2012) that university management pushes internationalization by means of formal documents in English, whilst technical-administrative staff seemed to uphold small forms of resistance by writing instructions in Danish, exclusively. Meanwhile, the display of signs, furniture, advertisement, merchandise in English, but exclusively for student stakeholders, might indicate an asymmetrical implementation of internationalization, solely focusing on students and discursively presenting universities as a national and static construct (Lueg 2016). MCA provides opportunity to understand and display such, and similar, main factors structuring quantitative data (Abdi/Valentin 2007). MCA has been applied by Bourdieu to visualize the variants of taste in social strata, (Bourdieu 1984), and is thus demonstrated to be well-suited to display the multi-level relationships between agents, social variables and modes.

7. Conclusion

This paper discusses ML as a novel, suitable approach for higher education researchers, especially within the field of internationalization. ML is introduced as a research avenue with high connectivity potential regarding further methods, analytical tools, and theoretical concepts. In general, ML will prove useful for several types of organizational research, especially when applied with a narratological perspective. In university settings, other research foci may be well-suited to be represented by ML, such as exploring gender equality or other discourses which are ideologically and politically inspired and induced. ML provides an opportunity to integrate several modes of communication as units in data analysis. Consequently, results of studies conducted via ML will yield a more holistic account of narratives and discourses at universities. More specifically, ML makes it possible to trace the sender of certain narrative patterns (e.g., opposing internationalization), and to depict form and modus of this narrative (e.g., biased signage or language use). ML thus carries implications promising not exclusively with respect to theory and methodological development, but also with respect to higher education management as well. University executives may use the insights to follow up on counter-narratives and resistance towards their strategy implementation, or, vice versa, to tap hitherto unknown sources of useful and creative support. Re-

search into university internationalization – a process due, inter alia, to increasing competition amongst universities, a globalizing labor market, and, more regionally, to progressing EU politics on the European research area – will continue to gain momentum.

In this context, this conceptual work aims to contribute to transdisciplinary exchanges by extending concepts from socio-linguistic and business/organization studies to the large domain of HE research, in general, as well as to the diversity of methodological approaches within this discipline, in particular.

References

- Abdi, H./Valentin, D. (2007): Encyclopedia of Measurement and Statistics. Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc.
- Bazerman, C. (2001): The case for writing studies as a major discipline. In: Olson, G. (ed): The intellectual work of composition. Carbondale: Southern Illinois University Press, pp. 32-38.
- Berger, P. L./Luckmann T. (1966): The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge, New York: Double and Company.
- Boje, D. M. (2008): Storytelling organizations, Thousand Oaks: Sage.
- Bourdieu, P. (1984): Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste, Cambridge: Harvard University Press.
- Bourdieu, P. (1989): Social Space and Symbolic Power. In: Sociological Theory, 7, pp. 14-25.
- Brandenburg, U./Knothe, S. (2008): Institutionalisierung von Internationalisierungsstrategien an deutschen Hochschulen. CHE Centrum für Hochschulentwicklung, Arbeitspapiere, pp. 1-43.
- de Haan, H. (2014): Internationalization: Interpretations Among Dutch Practitioners. In: Journal of Studies in International Education, 18, pp. 241-260.
- Donohue, G. A./Tichenor, P. J./Olien, C. N. (1995): A Guard Dog Perspective on the Role of Media. In: Journal of Communication, 45, pp. 115-132.
- Frandsen, S./Kuhn, T./Wolff Lundholt, M. (2016): Counter-Narratives and Organization. Routledge Studies in Management, Organizations and Society. Routledge.
- Grbavac, I. (2015): Linguistic landscaping as an RST research method: the downfall of language policies in a post-war context. In: European Journal of Applied Linguistics, 3, pp. 87-110.
- GWK (2013): Strategie der Wissenschaftsminister/innen von Bund und Ländern für die Internationalisierung der Hochschulen in Deutschland (Beschluss der 18. Sitzung der Gemeinsamen Wissenschaftskonferenz am 12. April 2013 in Berlin).
- Habermas, J. (1991): The structural transformation of the public sphere: An inquiry into a category of bourgeois society: MIT Press.
- HRK (2014): Audit "Internationalisierung der Hochschulen", available at: <http://www.hrk.de/audit/>.
- Hult, F. M. (2014): Drive-thru linguistic landscaping: Constructing a linguistically dominant place in a bilingual space. In: International Journal of Bilingualism, 18, pp. 507-523.
- Jaworski, A./Yeung, S. (2010): Life in the Garden of Eden: The Naming and Imagery of Residential Hong Kong. In: Shohamy, E. G./Ben-Rafael, M. E. (eds): Linguistic Landscape in the City. Multilingual Matters, pp. 155-183.
- Jørgensen, M./Phillips, L. (2001): Discourse analysis as theory and method, Thousand Oaks: Sage Publications.
- Llurda, E./Cots, J. M./Armengol L. (2014): Views on multilingualism and internationalisation in higher education: administrative staff in the spotlight. In: Journal of Multilingual and Multicultural Development, 35, pp. 376-391.
- Lou, J. J. (2010): Chinese on the Side: The Marginalization of Chinese in the Linguistic and Social Landscapes of Chinatown in Washington, DC. In: Shohamy, E. G./Ben-Rafael, M. E. (eds): Linguistic Landscape in the City. Multilingual Matters, pp. 96-114.
- Lueg, K. (2016): A multimodal analysis of an internationalizing university landscape: Towards a concept of multimodal landscaping. In: Eigmüller M./Lueg, K./Carlson, S. O. (eds): Research into Europeanization Conference: European Encounters, Politics, and Higher Education. Flensburg: Europa-Universität Flensburg.
- Lueg K./Fage-Butler, A./Petersen, M. (2014): Knowledge asymmetries, internationalisation and signage: The aspirations of online documents and the reality of signs. Encompassing the Multimodality of Knowledge. Aarhus: Aarhus University, Research Group for Knowledge Communication.
- Lueg, K./Lueg, R. (2015): Why do students choose English as a medium of instruction? A Bourdieusian perspective on the study strategies of non-native English speakers. Academy of Management Learning and Education, 14, pp. 5-30.
- Lundholt, M. W./Maagaard C. A./Piekut, A. (2017): Counter-narratives. International Encyclopedia of Strategic Communication. Wiley-Blackwell.
- Machin, D./Mayr, A. (2012): How to do critical discourse analysis. A multimodal approach, Los Angeles: Sage.
- Maiworm, F. (2014): Internationalität an deutschen Hochschulen. Fünfte Erhebung von Profildaten 2014. In: Service D-GAE (ed): Dok & Mat. Gesellschaft für empirische Studien (GES).
- Maly, I. (2016): Detecting social changes in times of superdiversity: an ethnographic linguistic landscape analysis of Ostend in Belgium. In: Journal of Ethnic and Migration Studies, 42, pp. 703-723.
- Marten, H. F./Lazdina, S. (2008): The "Linguistic Landscape" Method as a Tool in Research and Education of Multilingualism: Experiences from a Project in the Baltic States. In: Viberg ASuÅ (ed): Multilingualism. Proceedings of the 23 rd Scandinavian Conference of Linguistics, pp. 212-225.
- McCombs, M. E. (2014): Setting the agenda : the mass media and public opinion, Cambridge: Polity.
- Montgomery, C. (2009): A Decade of Internationalisation: Has It Influenced Students' Views of Cross-Cultural Group Work at University? In: Journal of Studies in International Education, 13, pp. 256-270.
- Norris, S. (2004): Multimodal Discourse Analysis: A Conceptual Framework. In: LeVine, P./Scollon, R. (eds): Discourse and technology: Multimodal discourse analysis. Georgetown University Press, pp. 101-115.
- O'Halloran, K. L. (2011): Multimodal discourse analysis. In: Hyland, K./Paltridge, B. (eds): Continuum companion to discourse analysis. Continuum, pp. 120-137.
- Petersen, M./Fage-Butler, A./Lueg, K. (2012): Public signs at the international university: some blind spots. The 19th NIC conference on intercultural communication. Aarhus, Danmark.
- Rodrigues-Júnior, A. S. (2009): Análise crítica do discurso: modismo, teoria ou método? Critical discourse analysis: fad, theory or method? In: Revista Brasileira de Linguística Aplicada, 9, pp. 99-132.
- Sawir, E. (2013): Internationalisation of higher education curriculum: the contribution of international students. Globalisation, Societies and Education, 11, pp. 359-378.
- Scollon, R./Scollon, S. W. (2003): Discourses in place: Language in the material world: Routledge.
- Shields, P./Rangarjan, N. (2013): A Playbook for Research Methods: Integrating Conceptual Frameworks and Project Management, Stillwater, OK: New Forums Press.
- Shohamy, E. G./Ben Rafael, E. /Barni, M. (2010): Linguistic landscape in the city, Bristol, UK, Buffalo, NY: Multilingual Matters.
- Simoleit, J. (2017): Project Europe – Towards a theoretical framework for micro-level Europeanization in universities. Internationalisierung, Vielfalt und Inklusion an Hochschulen 2: forthcoming.
- Starks, H./Brown Trinidad, S. (2007): Choose Your Method: A Comparison of Phenomenology, Discourse Analysis, and Grounded Theory. In: Qualitative Health Research, 17, pp. 1372-1380.
- Swartz, D. (1997): Culture & Power. The Sociology of Pierre Bourdieu, Chicago & London: The University of Chicago Press.
- Tange, H. (2010): Caught in the Tower of Babel: university lecturers' experiences with internationalisation. In: Language and Intercultural Communication, 10, pp. 137-149.
- van Leeuwen, T. (2005): Introducing social semiotics, London, New York: Routledge.
- Weaver, D. H/ McCombs, M./Shaw, D. (2004): Agenda-Setting-Research: Issues, Attributes and Influences. In: Kaid, L. L. (ed): Handbook of Political Communication Research. New York: Lawrence Erlbaum Association, pp. 257-282.

■ Dr. Klarissa Lueg, Associate Professor, Corporate Communication, University of Southern Denmark, E-Mail: klueg@sdu.dk

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.

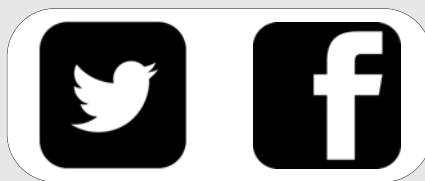
Wenn das Konzept dieser Zeitschrift Sie anspricht – wovon wir natürlich überzeugt sind – dann freuen wir uns über Beiträge von Ihnen in den ständigen Sparten

- 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

**Sie wollen noch leichter auf dem Laufenden bleiben?
Dann folgen Sie uns einfach auf Twitter und Facebook!**

- twitter.com/hochschulwesen
- facebook.com/universitaetsverlag.webler

**Es erwarten Sie:**

- Relevante Neuigkeiten und Meldungen aus *Ihrem* Fachgebiet,
- Infos zu neuen Büchern und Zeitschriften des UVW,
- Hinweise auf kostenlose Beiträge und Interviews, Fachtagungen, Vorankündigungen, Rabatt-Aktionen u.v.m.

Für weitere Informationen:

zu unserem gesamten Zeitschriftenangebot, dem Abonnement einer Zeitschrift, dem Erwerb eines Einzelheftes oder eines anderen Verlagsproduktes, zur Einreichung eines Artikels, den Autorenhinweisen oder sonstigen Fragen besuchen Sie unsere Website: www.universitaetsverlagwebler.de oder wenden Sie sich direkt an uns: info@universitaetsverlagwebler.de



Cornelia Driesen¹



Cornelia Driesen

„Wenn wir keine Anfänger mehr haben, dann können wir den Laden zumachen.“

Eine empirische Untersuchung der Beweggründe zur Beschäftigung der Hochschule mit dem Übergang Schule/Hochschule aus Sicht deutscher Hochschulleitungen

This article investigates the motives for the transition of pupils from school to university, taking the perspective of the university as an organisation and the viewpoint of German university managers. Based on 15 structured expert interviews with representatives of the university management, an inductive system of categories has been formed by means of a qualitative content analysis. Overall the results of the analysis indicate 15 decisive factors of motives. In reference to the neo-institutional approach the results of the motives refute the assumption that only external factors of motives influence the transition from school to university. It becomes evident that also internal factors of motives are essential motives for the university managers.

Für alle Beteiligten ist der Übergang Schule/Hochschule eine Herausforderung (Briggs/Clark/Hall 2012, S. 3). So verlangt der von vielen Schüler/innen sowie Studienanfänger/innen als schwierig empfundene Übergang von der Schule zur Hochschule nach individuellen Bewältigungsstrategien und Anpassungsprozessen (Kerbs/Kremer/Rüschchen/Sumpaio/Zoyke 2015, S. 95). Die Hochschulen wiederum sind angesichts zunehmender Diversität bzw. Heterogenität sowie der demografischen Entwicklung angewiesen, Unterstützungsangebote für einen leichteren Übergang in die Hochschule und Werbestrategien für ein Studium in der eigenen Hochschule zu verfolgen (Webler 2012a, S. 25). So lassen sich insbesondere praktische Initiativen an den Hochschulen beobachten, um den Herausforderungen zu begegnen (Bentler/Bührmann 2005, S. 181). Dies verdeutlicht, dass Hochschulen den Übergang Schule/Hochschule als Problemfeld wahrnehmen (Huchthausen/Oster 2012, S. 89).

Da aber keine gesetzliche oder dienstrechtliche Verpflichtung dazu besteht, bzw. die Angebote nicht in der Kapazitätsverordnung oder den Lehrdeputaten berücksichtigt werden, wie es bei der gesetzlich verankerten Forschung und Lehre der Fall ist (Henke/Pasternack/Schmid 2016a, S. 16), stellt sich die Frage: Warum befassen sich Hochschulen mit dem Übergang Schule/Hochschule?

Bislang fehlen empirische Studien zu den Beweggründen, sich als Organisation Hochschule mit dem Übergang Schule/Hochschule zu beschäftigen. Mittels eines qualitativen Forschungsdesigns leistet die diesem Artikel zugrundeliegende Forschungsarbeit einen ersten Beitrag, dieser Forschungslücke zu begegnen. Dabei richtet sich das konkrete Forschungsinteresse auf die Sichtweise deutscher Hochschulleitungen zu den Beweggründen, sich als Hochschule mit dem Übergang Schule/Hochschule zu beschäftigen. Dies liegt darin begründet, dass im Zuge der Einführung des New Public

Managements Hochschulleitungen zunehmend mehr Handlungsspielräume erhielten (Berthold 2011, S. 7). Annahmen der neo-institutionalistischen Organisationstheorie dienen zunächst als Anregung für die empirische Untersuchung (Hasse/Krücken 2013, S. 242). Auf Basis der Auswertungsergebnisse von 15 Interviews mit Hochschulleitungsmitgliedern werden die an die neo-institutionalistische Organisationstheorie angelehnten Annahmen zu den Beweggründen, sich aus Sicht deutscher Hochschulleitungen mit dem Übergang Schule/Hochschule als Hochschule zu beschäftigen, abschließend kritisch geprüft und widerlegt.

1. Theoretischer Bezugsrahmen: Neo-Institutionalismus

Zur spezifischen Untersuchung des Übergangs Schule/Hochschule aus der Perspektive der aufnehmenden Organisation Hochschule lassen sich mehrere theoretische Betrachtungen heranziehen. In der Hochschulforschung bietet der organisationstheoretische Zugang des Neo-Institutionalismus seit den 1990er Jahren aufgrund seiner hohen Wirksamkeit einen theoretischen Bezugsrahmen (Krücken/Röbken 2009, S. 326-328). Dem entsprechend bietet der Neo-Institutionalismus auch im vorliegenden Beitrag einen ersten Bezugspunkt. Angesichts der in Hochschulen vorherrschenden Realität ist allerdings eine kritische Prüfung der folgenden Annahmen dahingehend geboten, inwieweit die neo-institutionalistische Organisationstheorie auf den vorliegenden Forschungsgegenstand anwendbar ist.

¹ Die Autorin dankt insbesondere Prof. Dr. Angela Ittel (TU Berlin) und Prof. Dr. Wolfgang Lukas (Hochschule Bremerhaven) für die Betreuung der Forschungsarbeit sowie die Unterstützung und Hinweise bei der Erstellung des vorliegenden Artikels.

Der organisationstheoretische Ansatz des Neo-Institutionalismus geht zum einen davon aus, „dass die Umwelt einen bedeutenden Einfluss auf Organisationen hat“ (Walgenbach 2014, S. 299). So übt der Staat durch verbindliche Vorgaben und Regelungen Einfluss auf die Organisation aus (DiMaggio/Powell 1983, S. 150). Hochschulen reagieren demnach auf externe Anforderungen, die „über Aufgabendefinitionen oder Hochschulverträge zur Geltung gebracht werden“ (Henke/Pasternack/Schmid 2016b, S. 16). Entsprechend wirken sich Steuerungsinstrumente wie die Zielvereinbarungen zwischen Staat und Hochschule auf die Entscheidungen der Hochschulleitungen aus (Kloke/Krücken 2012, S. 19). Zum anderen beinhaltet eine weitere Annahme des Neo-Institutionalismus die Aufnahme institutionalisierter Elemente – den externen Vorstellungen entsprechend – in die Organisationsstruktur zur Herstellung und Aufrechterhaltung von Legitimität (Meyer/Rowan 1977, S. 343). Durch diese Legitimität sichern sich Organisationen wiederum den Zufluss von Ressourcen (Meyer/Rowan 1977, S. 352). Auch an den Hochschulen ist die öffentliche und politische Akzeptanz ein „Faktor in der Ausstattungskonkurrenz um Mittel der öffentlichen Hand“ (Henke et al. 2016b, S. 16). So richten Hochschulen die politisch gewünschten, zusätzlichen Studienplätze zur Sicherung zusätzlicher finanzieller Ressourcen aus den staatlichen Förderprogrammen wie dem Hochschulpakt und dem Qualitätspakt Lehre ein (Dräger/Ziegele 2014, S. 7).

Der neo-institutionalistischen Organisationstheorie entsprechend gestalten Organisationen ihre Strukturen in erster Linie aufgrund von Anforderungen und Erwartungen aus der äußeren Umgebung und nicht entlang von Effizienz oder Effektivitätsgesichtspunkten (Meyer/Rowan 1977, S. 341). Institutionelle Strukturen etablieren sich demnach nicht, weil sie effizientere Lösungen anbieten als andere. Stattdessen werden Programme, Stellen, Abteilungen und Verfahrensweisen als „Reaktion auf die Forderungen und Erwartungen wichtiger Anspruchsgruppen in der Umwelt eingerichtet“ (Walgenbach 2014, S. 296). Dem entsprechend wiesen Krücken/Röbken (2009, S. 335) nach, dass die Einrichtung von Technologietransferstellen an Hochschulen nur als sichtbare Reaktion auf die Forderung des Wissenschaftsministeriums erfolgte und intern weiterhin „business as usual“ stattfand.

Auf den Übergang Schule/Hochschule angewendet lautet dem neo-institutionalistischen Verständnis folgend die Vermutung: Die Beweggründe zur Beschäftigung mit dem Übergang Schule/Hochschule als Organisation Hochschule sind aus Sicht der Hochschulleitungen auf die Umwelt zurückzuführen. Hochschulen reagieren auf externe Faktoren, und die Beweggründe für eine Beschäftigung mit dem Übergang Schule/Hochschule werden dem neo-institutionalistischen Theorieansatz folgend von der Ressourcensicherung und der Legitimität dominiert.

Solche Vermutungen sind allerdings kritisch zu betrachten, da neo-institutionalistische Grundannahmen nicht alle Entwicklungen im Hochschulbereich erklären können (Krücken/Röbken 2009, S. 327-328). So wird zwar beispielsweise der gestiegene Wettbewerb um Studie-

rende von außen an die Hochschulen herangetragen, gleichzeitig entwickeln und formulieren Hochschulen aber durch eine verstärkte Auseinandersetzung mit den daraus resultierenden Bedürfnissen auch eigene strategische Zielsetzungen, wie beispielsweise die Verbesserung der Studienqualität (Schröder/Degenhardt 2013, S. 27-28). Wassmer/Probst/Wilhelm (2018, S. 6) schlagen beispielsweise vor, „nicht nur den passiven Wandel der Hochschule auf externe institutionelle Vorgaben zu thematisieren, sondern eine stärker akteurzentrierte Sichtweise einzunehmen“.

Ein weiteres zu berücksichtigendes Hochschulspezifikum basiert auf den strukturellen Vorgaben in den Landeshochschulgesetzen. So macht die bundeslandspezifische Gesetzgebung nicht nur externe Vorgaben. Sie wirkt sich auch auf die alltägliche Führungspraxis und Arbeitsstrukturen der Hochschulleitungen aus, beispielsweise durch das Führen auf Zeit (Hochmuth 2014, S. 95f.). Ebenso haben das Selbstverständnis, Alter, Geschlecht, fachlicher Hintergrund von Hochschulleitungen sowie die Verweildauer im Amt Einfluss darauf, welche Themen für die Organisation als relevant eingestuft werden, und wie sich externe Anforderungen im internen organisatorischen Wandel niederschlagen (Röbken 2006, S. 6). Dies hat sicherlich auch Auswirkungen auf die Sichtgründe Hochschulleitungen hinsichtlich der Beweggründe für eine Beschäftigung der Hochschule mit dem Übergang Schule/Hochschule.

Berücksichtigt werden muss auch, dass Hochschulen als „specific organization“ (Musselin 2006, S. 79) gelten und ihre Organisationsstruktur einer „organizational anarchy“ (Cohen/March 1974, S. 2) gleicht. Auch wenn die Autonomie von Hochschulleitungen zunehmend, bundeslandabhängig unterschiedlich weitreichend, gestärkt worden ist, so bleiben die einzelnen dezentralen Bereiche in ihren Entscheidungen und Handlungen weiterhin relativ autonom. Entsprechend ist es den Professor/innen weitgehend freigestellt, ob sie sich auf die Aufforderungen von Hochschulleitungen einlassen oder sich sogar eigenständig Themen zuwenden (Kuhne 2004, S. 31). Dies gilt natürlich auch für den Übergang Schule/Hochschule, dem sich Hochschulangehörige eigeninitiativ widmen, unabhängig von den Beweggründen der Hochschulleitung. Das belegen zahlreiche Lösungsmodelle für die Probleme am Übergang Schule/Hochschule auf Fakultäts-/Fachbereichs- bzw. Studiengangebene (vgl. Webler 2012b).

Vor diesem Hintergrund ist bei der Auswertung eine kritische Distanz gegenüber den Annahmen geboten, die sich am Neo-Institutionalismus orientieren. Schließlich erklären solche Theorien immer nur eine Teilwirklichkeit. Deshalb soll die vorliegende explorative Untersuchung dazu beitragen, die Sicht deutscher Hochschulleitungen hinsichtlich der Beweggründe für eine Beschäftigung mit dem Übergang Schule-Hochschule herauszufiltern, und diese genauer zu beschreiben. Zunächst folgt aber die Darstellung des Forschungsstands.

2. Forschungsstand

Übergänge und deren Gestaltung nehmen traditionell einen prominenten Platz in der Hochschulpolitik und

Hochschulforschung ein (Banscherus/Bülow-Schramm/Himpele/Staack/Winter 2014, S. 7). So ist der Übergang Schule/Hochschule immer wieder Gegenstand des hochschulspezifischen Diskurses, u.a. auch innerhalb der Zeitschrift *Das Hochschulwesen* (Webler 2012b, S. 15). Dabei bezieht sich das Forschungsinteresse einerseits auf eine quantitative, andererseits auf eine qualitative Dimension (Winter 2008, S. 149). Die quantitative Betrachtung beinhaltet Fragen zu Quoten und Kapazitäten sowie zur sozialen Selektivität. „Die bildungspolitischen Debatten hierzu drehen sich um die demografische Entwicklung, Studienanfängerprognosen und Studierquoten. Auch das aktuelle Thema der Steuerung von ‚Studierendenströmen‘ zwecks Über- bzw. Auslastung der Hochschulen im Zuge des Hochschulpaktes 2020 fällt in diesen Bereich“ (Winter 2008, S. 149). Qualitative Fragen betreffen das Gelingen, die Voraussetzungen und die Maßnahmen des Übergangs Schule/Hochschule.

Ein besonderes Forschungsinteresse beim Übergang Schule/Hochschule gilt der Untersuchung des individuellen, subjektorientierten Übergangs. Liegt der Forschungsfokus dagegen auf der Organisation Hochschule, so richten Studien eine besondere Aufmerksamkeit auf das Angebotsspektrum der Hochschulen für den Übergang Schule/Hochschule. So hat Ley (2001) im Auftrag der Hochschulrektorenkonferenz für den Übergang Schule/Hochschule Initiativen zur Förderung des naturwissenschaftlichen Nachwuchses klassifiziert. In diesen Studienergebnissen sind die Übergangsmaßnahmen der Hochschulen vor der Studienaufnahme in sechs Hauptkategorien beschrieben: Hochschule für Schüler, Mobile Hochschule, Werkgemeinschaften, besondere Zielgruppen, Kooperationen zwischen Schule und Hochschule sowie Medienprojekte (Ley 2001, S. 5-7). Dieses Kategoriensystem wird um Maßnahmen zu Beginn und während des Studiums von Winter (2008) ergänzt. Konkret zählen dazu beispielsweise Einführungsveranstaltungen, Tutorien, Mentoringsysteme oder Studienfachberatungen (Winter 2008, S. 151-152). Zu analogen Studienergebnissen kommt auch eine Untersuchung von Unterstützungsmaßnahmen des Übergangs an bayrischen Fachhochschulen: Sie weisen ein Angebotsspektrum von Fördermaßnahmen nach in der Studienwahl- und Vorbereitungsphase (Information, Beratung, Voroder Brückenkurse) und Unterstützungsmaßnahmen in der Frühphase des Studiums (Einstufungstests, Tutorien, Mentoring) (Gensch/Sandfuchs 2007, S. 25ff.). Auch im Zuge der Bestandsaufnahme von Studienorientierungs- und Studieneinführungsmaßnahmen an deutschen Hochschulen im Verbundprojekt Best WSG² wurde zur Erleichterung des Übergangs Schule/Hochschule „eine breite Palette an Einführungsmaßnahmen“ im Bereich Informations- und Orientierungsangebote für Studieninteressierte und Neuimmatrikulierte sowie Unterstützungsmaßnahmen während der Studieneingangsphase identifiziert (Kattmann/Wieschowski 2014, S. III).

Insgesamt belegen die dargestellten Ergebnisse die Existenz eines umfassenden Maßnahmenrepertoires für den Übergang Schule/Hochschule an den Hochschulen. Dabei geht es inhaltlich bei allen diesen Angeboten seitens der Hochschulen zum einen um die Einführung in den Ort und die Lebenswelt Hochschule und zum ande-

ren um die Einführung in die Wissenschaft. Häufig wird die Einführung in den Ort und die Lebenswelt Hochschule den Fachschaften überlassen (Görts 2011, S. 129). Bei der Einführung in die Wissenschaft handelt es sich zum größten Teil um zusätzliche Aktivitäten und Angebote, unabhängig vom eigentlichen Curriculum des Studiums. Huber (2010) stellt diesbezüglich fest: „Das ist nicht verwunderlich: Es ist immer leichter, neu erkannte Probleme durch zusätzliche Maßnahmen zu ‚behandeln‘, und obendrein können die im Rahmen des heutigen ‚Qualitätsmanagements‘ wirkenden Akteure in den Rektoraten und Dezernaten Innovationen dieser Art eher befördern oder beeinflussen als die Lehrveranstaltungen selbst, und sichtbarer sind sie so auch“ (Huber 2010, S. 18).

Zu den Beweggründen, sich als Hochschule mit dem Übergang Schule/Hochschule zu beschäftigen, finden sich in der Literatur eher themenfokussierte bzw. theoretische Überlegungen. So ist beispielsweise die Studieneingangsphase Gegenstand von zwei Bänden der Reihe *Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis* (Webler 2012b, 2012 c). Die Beiträge thematisieren Ideen, Konzepte, Analysen und variable Lösungen für die Reform der Studieneingangsphase.

Theoretisch begründeten Überlegungen im Artikel „Möglichst bruchloser Bruch – Die Gestaltung der Schnittstelle Schule/Hochschule“ (Pasternack 2006) folgend müssen sich Hochschulen aus institutionsegoistischer Sicht mit dem Übergang Schule/Hochschule bei Bewerbermangel und zur Einhaltung der selbstgesetzten Qualitätsstandards beschäftigen. Aus der gesellschaftlichen Perspektive werden zudem die soziale Selektivität des Schulsystems sowie die hohen Studienabbruchquoten ergänzt. Den daraus resultierenden Problemen (öffentliche Ressourcenverschwendung und Brüche in individuellen Bildungsverläufen) soll mit der Gestaltung der Studienvorbereitungsphase, des unmittelbaren Übergangs von der Schule zur Hochschule sowie der Studieneingangsphase begegnet werden (Pasternack 2006, S. 10-12).

Bündgens-Kosten/Kerres (2010) führen das Interesse der Hochschulen an Outreach-Aktivitäten wie Studieninformationstage dagegen auf die positive Außendarstellung zurück. Darüber hinaus werden hochschulpolitisch hohe Bewerber/innenzahlen angestrebt. Als weiterer Beweggrund, sich aus Sicht der Hochschulleitung mit dem Übergang Schule/Hochschule zu beschäftigen, wird die Verantwortung von Hochschulangehörigen angeführt, „Wissen und Erfahrungen aus dem Hochschulbetrieb auch Personen von außerhalb der Hochschulen verfügbar zu machen“ (Bündgens-Kosten/Kerres 2010, S. 158).

Die zunehmende Heterogenität bzw. Diversität durch die bildungspolitisch und auch demografisch notwendige Erhöhung der Studierendenanteile eines Altersjahrgangs ist ein weiterer Aspekt, der bei den Hochschulen für eine Beschäftigung mit dem Übergang Schule/Hochschule sorgt. „Es wird den Hochschulen angesichts der noch wenig bekannten, sehr dramatischen demografischen Entwicklung kaum etwas anderes übrig bleiben, als zum

² Best WSG ist die Abkürzung für Berufsintegrierte Studiengänge zur Weiterqualifizierung im Sozial- und Gesundheitswesen.

eigenen Überleben als Institution und zur Erhaltung eigener Ressourcen binnen kurzer Zeit in sehr umfangreiche Werbestrategien für ein Studium gerade in der eigenen Hochschule einzutreten" (Webler 2012a, S. 25).

Trotz des dargestellten hochschulspezifischen Diskurses zur Thematik des Übergang Schule/Hochschule, stuft Trautwein (2013, S. 267) die empirische Befundlage zum Übergang Schule/Hochschule noch als gering ein. Bislang unberücksichtigt ist auch eine empirisch fundierte Analyse aus der Hochschulleitungsperspektive zu den Beweggründen, sich als Hochschule mit dem Übergang Schule/Hochschule zu beschäftigen. Dieser Forschungslücke wird mit einem qualitativen Forschungsansatz begegnet.

3. Methodisches Vorgehen

Als Erhebungsinstrument für das qualitative Forschungsdesign wird das leitfadengestützte Experteninterview (Meuser/Nagel 1991) eingesetzt. Alle 60- bis 100-minütigen, digital aufgezeichneten Audioaufnahmen liegen entsprechend der Interviewvereinbarungen vollständig anonymisiert und transkribiert vor (Dresing/Pehl 2010). Die Datenauswertung erfolgte mit Unterstützung der Verwaltungssoftware MAXQDA mittels Qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (2014). Dieses systematische, regelgeleitete Vorgehen eignet sich in besonderem Maße für die Auswertung, da entlang der Fragestellung ein Kategoriensystem kontextsensitiv entsteht, das die thematischen Schwerpunkte identifiziert und sowohl fallbezogen, als auch fallübergreifend auswertbar ist (Koch 2016, S. 29ff.).

4. Sampling

In der vorliegenden Datenerhebung wurden Vertreter/innen deutscher Hochschulleitungen aus Rektoraten bzw. Präsidien als Expert/innen befragt. Welche Leitungsperson sich zu dem Themenfeld Übergang Schule/Hochschule äußerte, entschieden die postalisch angeschriebenen Rektor/innen bzw. Präsident/innen unter Berücksichtigung der spezifischen Aufgabenverteilung innerhalb der Hochschulleitung selbst.

In Anlehnung an Becker/Tadsen/Stegmüller/Wild (2011, S. 8) wurden für die kriteriengeleitete Fallauswahl a priori der institutionelle Status (Universität oder Fachhochschule), die Hochschulgröße (Anzahl der Studierenden bei Fachhochschulen klein \triangleq weniger als 6.000; bei Universitäten klein \triangleq weniger als 20.000) und die regionale Lage (Osten/Westen/Norden/Süden) gewählt. Basierend auf dem qualitativen Stichprobenplan waren inkl. Pretest insgesamt 15 Mitglieder an 14 Hochschulen (8 Uni/6 FH; 8 groß/6 klein; 6 O/3 W/3 N/2 S) der 18 angeschriebenen Hochschulleitungen bereit zu einem Interview im Erhebungszeitraum Juli-Dezember 2014. Aufgrund der zeitlichen Nähe nach dem Amtsantritt eines interviewten Hochschulleitungsmitglieds erfolgte an einer Hochschule ein zweites Interview mit einer weiteren Person aus der Hochschulleitung. Zur anonymen Darstellung der Aussagen sind die Interviews mit HS 1 bis HS 14 bezeichnet (HS 1 = Pretest / HS 4a/HS 4b = zwei durchgeführte Interviews an einer Hochschule) und das Textmaterial zur Zitierung nach Absätzen nummeriert.

5. Datenauswertung und Ergebnisse der Qualitativen Inhaltsanalyse

Der Datenauswertung des vorliegenden Artikels liegt die konkrete Forschungsfrage zugrunde: Was für Beweggründe, sich mit dem Übergang Schule/Hochschule zu beschäftigen, sind den Aussagen der befragten Hochschulleitungen zu entnehmen? Dem induktiven Ablaufmodell folgend entstand ohne Bezug auf ein vorab formuliertes Theoriekonzept mittels Selektion, Abstraktion und Subsumption ein induktives Kategoriensystem (Mayring 2014, S. 79f.). Abbildung 1 zeigt das Ergebnis in Form der Hauptkategorien mit Ankerbeispielen sowie einer fallübergreifenden und einer fallbezogenen Auswertung. Der Pretest HS 1 bleibt unberücksichtigt.

Im Ergebnis (vgl. Abbildung 1) repräsentieren 15 Hauptkategorien die Beweggründe für eine Beschäftigung mit dem Übergang Schule/Hochschule aus Sicht der Hochschulleitungen: *Demografische Entwicklung, Wettbewerbssituation, Finanzielle Anreize, Politik-/Rechtsvorgaben, Bologna-Prozess, Zielgruppen-Heterogenität/Diversität, Studienqualitätssicherung, Schüler/innen-Kompetenzdefizit, Schul-/Hochschulsystemauswirkungen, Hochschulmitglieder-Initiative, Unsortierte Einzelangebote, Kapazitätsauslastung, Verantwortungsbewusstsein, Studienerfolgssteigerung sowie gesellschaftlicher Anspruch/Bedarf.*

Die fallübergreifende Auswertung der Kodierungen zeigt, dass alle Hochschulleitungen *Schüler/innen-Kompetenzdefizit* als Beweggrund anführen, sich dem Übergang Schule/Hochschule zu widmen, unabhängig von der Hochschulart und -größe. Jeweils 13 Hochschulleitungen (ausgenommen HS 6) nennen die Studienerfolgssteigerung sowie die *Studienqualitätssicherung, Finanzielle Anreize* und *Schul-/Hochschulsystemauswirkungen* sprechen in den Experteninterviews noch zwölf Hochschulleitungen an. Alle weiteren, in den Hauptkategorien als Beweggründe kodierten Aussagen, kommen bei einer fallübergreifenden Betrachtung bei elf oder weniger Hochschulleitungen vor. Eine zusätzliche, auf das Sampling bezogene, fallübergreifende Auswertung der induktiven Kategorien ergibt, dass alle Fachhochschulen neben dem *Schüler/innen-Kompetenzdefizit* die *Studienqualitätssicherung, Studienerfolgssteigerung* sowie die *Kapazitätsauslastung* als Beweggründe für die Beschäftigung mit dem Übergang Schule/Hochschule nennen. Bei den Universitäten ist nur das *Schüler/innen-Kompetenzdefizit* als Beweggrund für eine Beschäftigung mit dem Übergang Schule/Hochschule vorherrschend. Bei allen kleinen Hochschulen sind die Kategorien *Finanzielle Anreize, Studienqualitätssicherung* und *Studienerfolgssteigerung* zusätzlich zum *Schüler/innen-Kompetenzdefizit* dominant. Bei den großen Hochschulen kann keine Hauptkategorie als ausschlaggebend angesehen werden. Eine Betrachtung des Samplingfaktors Hochschullage ist aufgrund der geringen Stichprobe nur wenig aussagekräftig und wird nicht weiter berücksichtigt.

Die dargestellten Ergebnisse aus Sicht der Hochschulleitungen bestätigen und ergänzen die eingangs dargestellten theoretischen Überlegungen von Bündgens-Kosten/Kerres (2010), Pasternack (2006) und Webler (2012a). So führen neun Hochschulleitungen in den Ex-

Abb. 1: Induktive Kategorien der Beweggründe für eine Beschäftigung mit dem Übergang Schule/Hochschule aus Sicht der Hochschulleitungen

Kategorie	Ankerbeispiel	Σ	HS
Demografische Entwicklung	und das hat was mit der gesamtgesellschaftlichen, mit der demografischen Situation zu tun (HS 4b-112)	9	4a, 4b, 6, 7, 10, 11, 12, 13, 14
Wettbewerbs-situation	Mittlerweile ist es halt so eine Aufgabe, man ist in so eine Art Wettbewerb (HS 9-170)	7	3, 6, 8, 9, 10, 12, 14
Finanzielle Anreize	und wenn wir die Möglichkeit haben, uns um Ressourcen zu bewerben, dann tun wir das (HS 5-138)	12	3, 4a, 4b, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14
Politische/ rechtliche Vorgaben	ist es gesetzlich und politisch gewollt, dass wir diese Arbeit leisten (HS 5-126)	11	3, 4b, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14
Bologna-Prozess	Anlass war tatsächlich die Bologna-Reform (HS 7-83)	7	5, 7, 8, 9, 12, 13, 14
Zielgruppen-Heterogenität/ Diversität	ist erst mal klar, dass wir es nicht mit einer homogenen Zielgruppe zu tun haben, sondern mit einer sehr heterogenen Zielgruppe (HS 5-76)	7	2, 4b, 5, 7, 9, 11, 12
Studien-qualitäts-sicherung	Wir sind davon überzeugt, dass es ... auch zum Wohle der Weiterentwicklung von Studium und Lehre sinnvoll ist (HS 14-22)	13	2, 3, 4a, 4b, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14
Schüler/innen-Kompetenz-defizit	Ein weiterer Teil hat andere Erwartungen gehabt ... aufgrund von ja, Informationsdefiziten dann sich falsch entschieden (HS 8-4)	14	2, 3, 4a, 4b, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14
Schul-/ Hochschulsystemauswirkungen	weil diese Fächer nicht in der Schule auftauchen, ist das vielleicht eine besondere Aufgabe für eine [Hochschule], da attraktiv zu sein oder aktiv zu sein (HS 6-52)	12	2, 3, 4a, 4b, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14
Hochschulmitglieder-Initiative	Also ich glaube, es geht schon oft von der Eigeninitiative der Kollegen aus ... die mit einer Schule verhandelt sind über die eigenen Kinder (HS 10-40)	11	2, 3, 4a, 4b, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13
Unsortierte Einzelangebote	und dann hat man letztlich so ein vielfältiges Programm, kann man Flickenteppich dazu sagen, und versucht das zu ordnen (HS 2-36)	5	2, 10, 12, 13, 14
Kapazitätsauslastung	Wenn wir keine Anfänger mehr haben, dann können wir den Laden zumachen ... das ist schon eine essentielle Schnittstelle (HS 6-70)	9	2, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13
Verantwortungsbewusstsein	was eine [Hochschule] oder wie sie Verantwortung trägt, auch für das einzelne Individuum (HS 3-12)	9	2, 3, 4a, 4b, 6, 8, 11, 12, 13
Studienerfolgssteigerung	soll Studienerfolg verbessern, im Sinne von: Die, die anfangen, werden auch fertig - Studienerfolg (HS 14-58)	13	2, 3, 4a, 4b, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14
gesellschaftl. Anspruch/ Bedarf	ich weiß, dass die Nachwuchszahl insgesamt zu klein ist in Deutschland oder in Europa. Das heißt, da sehe ich einen gesellschaftlichen Auftrag, sich besonders Mühe dafür zu geben (HS 6-52)	11	2, 3, 4a, 4b, 5, 6, 8, 9, 11, 12, 14

Quelle: Eigene Darstellung

perteninterviews ebenfalls Verantwortung analog zur Kodierung *Verantwortungsbewusstsein* an. Die hohen Bewerber/innenzahlen bzw. Erhöhung der Studierendenanteile finden sich in der Kodierung *Kapazitätsauslastung*. Die zunehmende Heterogenität und Diversität spiegelt sich in der *Zielgruppen-Heterogenität/Diversität* wider. In der Kodierung *Schüler/innen-Kompetenzdefizit* ist die notwendige Studienorientierung zur richtigen Studienwahl verankert. Eine positive Außen-

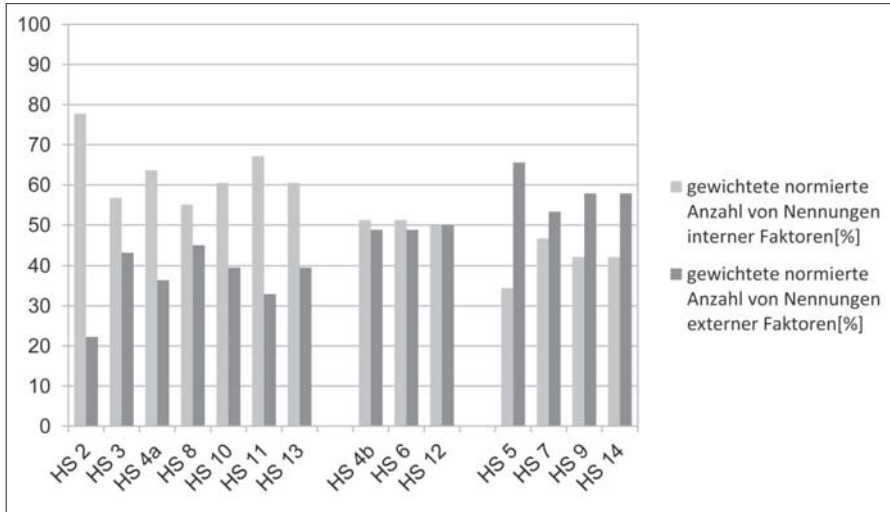
darstellung als Beweggrund, sich mit dem Übergang Schule/Hochschule zu beschäftigen, wird von den befragten Hochschulleitungen im Zusammenhang mit der *Wettbewerbs-situation* gebracht. Die von Pasternack (2006, S. 10f.) als institutionsegoistische bezeichneten Gründe Bewerbermangel und Einhaltung der selbstgesetzten Qualitätsstandards können durch die dargestellten Ergebnisse in Form der Kodierungen *Kapazitätsauslastung* sowie *Studienqualitätssicherung* bestätigt werden. Für die Hochschulleitungen liegt bei dem gesellschaftlichen Grund „hohe Studienabbruchquoten“ der Fokus allerdings auf dem Studienerfolg in Form der Kodierung *Studienerfolgssteigerung*. Die soziale Selektivität des Schulsystems findet sich in der Kodierung *Schul-/Hochschulsystemauswirkungen*. Lediglich die Verkürzung der Studienzeit wird von den befragten Hochschulleitungen nicht explizit als Beweggrund für eine Beschäftigung mit dem Übergang Schule/Hochschule genannt. Dafür vervollständigen sieben weitere Hauptkategorien die Beweggründe für die Beschäftigung mit dem Übergang Schule/Hochschule aus Sicht der Hochschulleitungen.

Insgesamt weisen die dargestellten Ergebnisse aus Sicht der Hochschulleitungen nach, dass vielfältige Beweggründe die Situation der Organisation Hochschule am Übergang Schule/Hochschule kennzeichnen. Bei der fallbezogenen Auswertung der Kodierungen wird deutlich, dass aus Sicht der Hochschulleitungen ein Zusammenspiel mehrerer Beweggründe dazu führt, dass sich Hochschulen der Schnittstelle von der Schule zur Hochschule widmen.

Als Kriterium für eine weitere Systematisierung bietet sich die mögliche Einflussnahme der Organisation Hochschule auf die Beweggründe zur Beschäftigung mit dem Übergang Schule/Hochschule an. So werden „jene Größen, die auf eine Unternehmung einwirken, von ihr aber nicht oder nicht allein beeinflusst werden können“ als externe Faktoren charakterisiert (Thom/Wenger 2002, S. 50). Als interne Faktoren gelten entsprechend diejenigen, „die nicht nur auf die Unternehmung einwirken, sondern auch von ihr allein beeinflussbar bzw. zu einem gewissen Grad frei wählbar sind“ (Thom/Wenger 2002, S. 50). Dieser Unterscheidung folgend sind die Kategorien *Demografische Entwicklung*, *Wettbewerbs-situation*, *Finanzielle Anreize*, *Politik-/Rechtsvorgaben*, *Bologna-Prozess*, *Zielgruppen-Heterogenität/Diversität* und *gesellschaftlicher Anspruch/Bedarf* als **externe Faktoren** einzuordnen. Beispielsweise ist eine Veränderung der demografischen Entwicklung seitens der Organisation Hochschule nicht möglich, wird aber von allen Interviewpartner/innen kleiner Hochschulen als Beweggrund angeführt, sich mit dem Übergang Schule/Hochschule zu beschäftigen. Als **interne Faktoren** werden analog die Kategorien *Studienqualitätssicherung*, *Schüler/innen-Kompetenzdefizit*, *Schul-/Hochschulsystemauswirkungen*, *Hochschulmitglieder-Initiative*, *Unsortierte Einzelangebote*, *Kapazitätsauslastung*, *Verantwortungsbewusstsein* und *Studienerfolgssteigerung* modelliert. Beispielsweise beeinflussen Hochschulen die *Kapazitätsauslastungssicherung* u.a. durch Studierendenwerbung. Zur Einordnung der Relevanz der internen und externen Faktoren wurde deren Gewichtung ermittelt und in Abbildung 2 dargestellt. Aufgetragen ist die Gewichtung

der normierten Anzahl von Nennungen (relative prozentuale Verteilung) der auf den Beweggründen basierenden internen und externen Faktoren.

Abb. 2: Fallbezogene Auswertung der internen und externen Einflussfaktoren



Quelle: Eigene Darstellung

Die Hochschulleitungen 5, 7, 9, 14 nennen mehr Beweggründe für eine Beschäftigung mit dem Übergang Schule/Hochschule, die externen Faktoren zugeordnet sind. Interne Faktoren überwiegen aus Sicht der Hochschulleitungen 2, 3, 4a, 8, 10, 11, 13. Ein ausgewogenes Verhältnis von internen und externen Faktoren bieten die Aussagen der Hochschulleitungen 4b, 6, 12.

Insgesamt ist festzustellen, dass eine Beschäftigung mit dem Übergang Schule/Hochschule an den Hochschulen durch bestimmte Kombinationen geprägt wird. Mit den dargestellten Ausprägungen kennzeichnen die Einflussfaktoren u.a. einen Teil der spezifischen Situation (Thom/Wenger 2002, S. 49f.) der Organisation Hochschule für den Übergang Schule/Hochschule.

Inwieweit die dargestellten Ergebnisse mit den neo-institutionalistischen Annahmen erklärbar sind, wird nachfolgend diskutiert.

6. Diskussion und Ausblick

Warum befassen sich Hochschulen mit dem Übergang Schule/Hochschule? Die zuvor dargestellten Ergebnisse leisten einen ersten, empirisch begründeten Beitrag zur Beantwortung dieser Forschungsfrage aus Sicht deutscher Hochschulleitungen. Auf Basis eines explorativ angelegten Forschungsdesigns zeigen die fallübergreifenden Ergebnisse eine Vielfalt an Beweggründen für eine Beschäftigung mit dem Übergang Schule/Hochschule an deutschen Hochschulen. Dabei umfassen diese mehr als die in der Hochschulforschung theoretisch angeführten Aspekte.

Entsprechend der eingangs formulierten, dem neo-institutionalistischen Ansatz folgenden Vermutung sind sieben Beweggründe, sich dem Übergang Schule/Hochschule zu widmen, als externe Faktoren auf die Umwelt der Organisation Hochschule zurückzuführen. So wirken sich *Politik-/Rechtvorgaben* und der *Bologna-Pro-*

zess aus Sicht der Hochschulleitungen auf eine Beschäftigung mit dem Übergang Schule/Hochschule seitens der Hochschule aus. Durch *Finanzielle Anreize* in Form

von Hochschulpaktmitteln oder projektbezogenen Drittmitteln rückt – analog zum Neo-Institutionalismus – die Ressourcensicherung in den Fokus der Beweggründe für eine Beschäftigung mit dem Übergang Schule/Hochschule aus Sicht der Hochschulleitungen. Hochschulen reagieren den Ausführungen der Hochschulleitungen nach zudem auf externe Faktoren wie die *Demografische Entwicklung*, *Zielgruppen-Heterogenität/Diversität* oder die *Wettbewerbssituation*. Auch der *gesellschaftliche Anspruch/Bedarf*, wie dem Fachkräftemangel im MINT-Bereich entgegenzuwirken, wird von den Hochschulleitungen als Anlass für eine Beschäftigung mit dem Übergang Schule/Hochschule in den Hochschulen genommen. Dem neo-institutionalistischen

Ansatz nach spricht dieses Ergebnis für die Vermutung, dass die Thematik Übergang Schule/Hochschule den gesellschaftlichen Erwartungen entsprechend in den Hochschulen aufgegriffen worden ist.

Die Ergebnisse der Analyse zu den Beweggründen zeigen aber darüber hinaus, dass auch acht interne Faktoren dazu beitragen, sich aus Sicht der Hochschulleitungen dem Übergang Schule/Hochschule als Hochschule zu widmen. Demnach ist eine Beschäftigung mit dem Übergang Schule/Hochschule nicht nur auf die Umwelt, sondern auch auf interne Faktoren wie *Hochschulmitglieder-Initiative* oder *Verantwortungsbewusstsein* zurückzuführen. Hochschulen agieren aus Sicht der Hochschulleitungen am Übergang Schule/Hochschule, um für die eigene Organisation beispielsweise die *Studienqualität sicherzustellen*. In diesem Zusammenhang ist auch noch einmal zu berücksichtigen, dass externe Faktoren wie die *Wettbewerbssituation* zwar von außen an die Hochschulen herangetragen werden, diesen aber durchaus internen Faktoren wie die strategische Zielsetzung zur Qualitätssicherung entgegengestellt werden können (Schröder/Degenhardt 2013, S. 28). Damit ist die in Anlehnung an den Neo-Institutionalismus eingangs aufgestellte Vermutung widerlegt, dass Hochschulen bei der Thematik einfach nur an externe Faktoren anpassen. Eigenes interessengeleitetes Handeln ist nicht zu vernachlässigen.

Abschließend lässt sich festhalten, dass basierend auf den Auswertungsergebnissen der Neo-Institutionalismus das Interesse der Hochschulen am Übergang Schule/Hochschule aus Sicht der Hochschulleitungen nicht umfassend erklärt. Fallbezogen betrachtet ist stattdessen – aus Sicht der Hochschulleitungen – ein spezifisches Zusammenspiel unterschiedlicher Beweggründe dafür verantwortlich, sich als Hochschule dem Übergang Schule/Hochschule zu widmen. Diese spezifische Kombination der auf den Beweggründen basierenden

internen und externen Faktoren charakterisiert die Situation, in der sich die Organisation Hochschule beim Übergang Schule/Hochschule aus Sicht der Hochschulleitung befindet. Nach Thom/Wenger (2002, S. 96) wirkt sich diese Situation bestehend aus internen und externen Faktoren wiederum auf die Organisationsgestaltung aus. Vor diesem Hintergrund ist die weiterführende, noch zu untersuchende Forschungsfrage von besonderem Interesse: Was für Auswirkungen hat die Kombination der Beweggründe, bzw. internen und externen Faktoren, auf die Organisationsgestaltung des Übergang Schule/Hochschule innerhalb der Organisation Hochschule? Zur weiterführenden Betrachtung dieses Aspekts bietet die Kontingenztheorie (Kieser/Walgenbach 2010) einen möglichen organisationstheoretischen Ansatz.

Insgesamt trägt die vorliegende empirische Untersuchung mit ihren Ergebnissen zu einem besseren Verständnis der Wirklichkeit hinsichtlich der Beweggründe für die Beschäftigung mit dem Übergang Schule/Hochschule seitens der Organisation Hochschule bei. Offen bleibt aber weiterhin, was für einen Einfluss die bundeslandspezifische Gesetzgebung auf die unterschiedlichen Gestaltungsspielräume der Hochschulleitungen beim Übergang Schule/Hochschule hat. Auch persönliche Faktoren wie das Selbstverständnis, Alter, Geschlecht, fachlicher Hintergrund von Hochschulleitungen sowie die Verweildauer im Amt bleiben weiterhin unberücksichtigt. Im Zuge einer noch zu erfolgenden Modellbildung der Einflussfaktoren auf die Organisationsgestaltung für den Übergang Schule-Hochschule innerhalb der Organisation Hochschule aus der Hochschulleitungsperspektive sind somit auch personen-, und gesetzesspezifische (Handlungs-)bedingungen zu beachten.

Kritisch anzumerken bleibt, dass das Forschungsdesign ausschließlich die Sicht der Hochschulleitung bei der Analyse der Beweggründe für eine Beschäftigung mit dem Übergang Schule/Hochschule berücksichtigt. Somit besteht eine Bindung der Ergebnisse – dem Forschungsinteresse entsprechend – an die Perspektive deutscher Hochschulleitungen. Andere Erkenntnisziele erfordern andere methodische Mittel (Meuser/Nagel 1991, S. 446). Ferner ist auch nicht auszuschließen, dass die Hochschulleitungen nicht die „ganze Wahrheit“ mitteilen, in den Interviews taktieren oder die gesellschaftliche Erwünschtheit zu bestimmten Antworten geführt hat (Meuser/Nagel 1991, S. 466f.). „Kluge Hochschulleitungen wissen, dass das Reden um anstehende Verbesserungen und die Einführung vorzeigbarer Edelprojekte oft ausreicht, um den Ansprüchen der Geldgeber zu genügen“ (Becker 2011, S. 116). Vor diesem Hintergrund ist eine kritische Haltung hinsichtlich der Generalisierung der getroffenen Aussagen geboten.

Abschließend ist festzustellen, dass die empirischen Ergebnisse nicht vollständig erklärt werden können, da gerade im Hochschulbereich theoretische Überzeugungen von Hochschulleitungen oder Handlungen innerhalb der Organisation die Realität beeinflussen. Die Betrachtung des Übergangs Schule/Hochschule an Hochschulen ist entsprechend situativ auszulegen und zu operationalisieren.

Literaturverzeichnis

- Banscherus, U./Bülow-Schramm, M./Himpele, K./Staack, S./Winter, S. (2014): Einleitung. In: Banscherus, U. (Hg.): Übergänge im Spannungsfeld von Expansion und Exklusion. Eine Analyse der Schnittstellen im deutschen Hochschulsystem. Bielefeld, S. 7-15.
- Becker, F./Tadsen, W./Stegmüller, R./Wild, E. (2011): Motivation und Anreize zu ‚guter Lehre‘ im Rahmen des Implacement (MogLI): Konzeption, Durchführung, Auswertung und Diskussion der Interviews mit den Hochschulleitungen. Bielefeld.
- Becker, F./Tadsen, W./Wild, E./Stegmüller, R. (2011): Zur Professionalität von Hochschulleitungen im Hochschulmanagement: Eindrücke und Erklärungsversuche aus einer Interviewserie des MogLI-Projekts. In: Das Hochschulwesen, 59 (4), S. 110-117.
- Bentler, A./Bührmann, T. (2005): Beratung im Übergang. Schnittstellen von Schule und Studium sowie von Studium und Beruf. In: REPORT Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung: Theoretische Grundlagen und Perspektiven der Erwachsenenbildung 28, S. 181-188. www.die-bonn.de/id/2164 (05.08.2016).
- Berthold, C. (2011): „Als ob es einen Sinn machen würde...“ Strategisches Management an Hochschulen. CHE-Arbeitspapier Nr. 140. Gütersloh.
- Briggs, A. R. J./Clark, J./Hall, I. (2012): Building bridges: understanding student transition to university. In: Quality in Higher Education, (18) 1, pp. 3-21.
- Bündgens-Kosten, J./Kerres, M. (2010): Öffnung von Hochschule: Auch für Kinder und Jugendliche? In: Das Hochschulwesen, 58 (4+5), S. 155-159.
- Cohen, M./March, J. (1974): Leadership and ambiguity: The American College President. New York: Mc Graw Hill Book Company.
- DiMaggio, P./Powell, W. (1983): The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. In: American Sociological Review, 48 (2), pp. 147-160.
- Dräger, J./Ziegele, F. (2014): Hochschulbildung wird zum Normalfall. Ein gesellschaftlicher Wandel und seine Folgen. Gütersloh.
- Dresing, T./Pehl, T. (2010): Transkription. In: Mey, G./Mruck, K. (Hg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden, S. 723-733.
- Gensch, K./Sandfuchs, G. (2007): Den Einstieg in das Studium erleichtern: Unterstützungsmaßnahmen für Studienanfänger an Fachhochschulen. In: Beiträge zur Hochschulforschung, 29 (2), S. 6-37.
- Görts, W. (2011): Die Studieneingangsphase im Lichte der Ökonomisierung des Bildungswesens. In: Das Hochschulwesen, 59 (4), S. 125-134.
- Hasse, R./Krücken, G. (2013): Neo-institutionalistische Theorie. In: Kneer, G./Schroer, M. (Hg.): Handbuch soziologische Theorien. Wiesbaden, S. 237-251.
- Henke, J./Pasternack, P./Schmid, S. (2016a): Third Mission bilanzieren. Die dritte Aufgabe der Hochschulen und ihre öffentliche Kommunikation. In: HoF-Handreichungen 8 – Beiheft zu „die hochschule“, Halle-Wittenberg.
- Henke, J./Pasternack, P./Schmid, S. (2016b): Third Mission von Hochschulen. Eine Definition. In: Das Hochschulwesen, 64 (1+2), S. 16-22.
- Hochmuth, C. (2014): Eine Analyse des Konfliktumfeldes Hochschule. In: Das Hochschulwesen, 62 (3), S. 93-101.
- Huber, L. (2010): Anfangen zu Studieren. Einige Erinnerungen zur „Studieneingangsphase“. In: Das Hochschulwesen, 58 (4+5), S. 113-120.
- Huchthausen, M./Oster, M. (2012): Pilotprojekt Erstsemesterveranstaltungen durch ausgebildete studentische Tutor/innen-Tandems. In: Weblert, W.-D. (Hg.): Studieneingangsphase? Das Bachelor-Studium braucht eine neue Studieneingangsphase!, Band II: Lösungsmodelle. Bielefeld, S. 83-90.
- Kattmann, M./Wieschowski, S. (2014): Hürden abbauen, Hochschulen öffnen: Vorarbeiten zu einer Bestandsaufnahme von Studienorientierungs- und -einführungsmaßnahmen an deutschen Universitäten. In: Zeitschrift für Beratung und Studium, 9 (2), S. 62-III.
- Kerbs, N./Kremer, H./Rüschchen, E./Sumpiao Araujo, J./Zoyke, A. (2015): Gestaltung der Studieneingangsphase an einer wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät. In: Das Hochschulwesen, 63 (2), S. 67-III.
- Kieser, A./Walgenbach, P. (2010): Organisation. Stuttgart.
- Kloke, K./Krücken, G. (2012): Sind Universitäten noch lose gekoppelte Organisationen? Wahrnehmung und Umgang mit Zielkonflikten an deutschen Hochschulen aus der Organisationsperspektive unter besonderer Berücksichtigung der akademischen Lehre. In: Becker, F./Krücken, G./Wild, E. (Hg.): Gute Lehre in der Hochschule. Wirkungen von Anreizen, Kontextbedingungen und Reformen. Bielefeld, S. 13-30.
- Krücken, G./Röbken, H. (2009): Neo-institutionalistische Hochschulforschung. In: Koch, S./Schemmann, M. (Hg.): Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft: Grundlegende Texte und empirische Studien. Wiesbaden, S. 326-346.
- Kuhne, D. (2004): Von der (Un)Möglichkeit des Notwendigen – Personalentwicklung für das wissenschaftliche Personal an Hochschulen. In: Gützkow, F./Quaißer, G. (Hg.): Hochschule gestalten: Denkanstöße aus Hochschulpolitik und Hochschulforschung. Festschrift zum 60. Geburtstag von Gerd Köhler. Bielefeld, S. 27-37.

- Ley, M. (2001): Übergang Schule/Hochschule. Klassifikation von Initiativen zur Förderung des naturwissenschaftlichen Nachwuchses. Bonn.
- Koch, S. (2016): Qualitative Inhaltsanalyse als Methode der organisationspädagogischen Forschung – Erkenntnispotenziale und -grenzen. In: Göhlich, M./Weber, S./Schröder, A./Schemmann, M. (Hg.): Organisation und Methode. Wiesbaden, S. 27-39.
- Mayring, P. (2014): Qualitative content analysis: theoretical foundation, basis procedures and software solution. Klagenfurt: Open Access Repository.
- Meuser, M./Nagel, U. (1991): Experteninterview-vielfach erprobt, wenig beachtet: Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Garz, D./Kraimer, K. (Hg.): Qualitative-empirische Sozialforschung: Konzepte, Methoden, Analysen. Opladen, S. 441-471.
- Meyer, J. W./Rowan, B. (1977): Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. In: American Journal of Sociology, 83 (2), pp. 340-363.
- Musselin, C. (2006): Are Universities Specific Organisations? In: Krücken, G./Kosmützky, A./Torka, M. (eds.): Towards a multiversity? Universities between global trends and national traditions. Bielefeld, pp. 63-84.
- Pasternack, P. (2006): Möglichst bruchloser Bruch. Die Gestaltung der Schnittstelle Schule/Hochschule. In: Zeitschrift für Beratung und Studium, 1 (1), S. 10-16.
- Röbken, H. (2006): Profile deutscher Universitätsleitungen. In: Beiträge zur Hochschulforschung, 28 (4), S. 6-29.
- Schröder, T./Degenhardt, L. (2013): Rahmenbedingungen und Folgen verstärkter Kundenorientierung im Hochschulbereich. In: Das Hochschulwesen, 61 (1+2), S. 25-31.
- Thom, N./Wenger, A. (2002): Die effiziente Organisation. Bewertung und Auswahl von Organisationsformen. Glattbrugg.
- Trautwein, U. (2013): Übergänge zwischen Schule und Hochschule – Empirische Befundlage. In: Bellenberg, G./Forell, M. (Hg.): Bildungsübergänge gestalten. Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis. Münster, S. 267-274.
- Walgenbach, P. (2014): Neoinstitutionalistische Ansätze in der Organisationstheorie. In: Kieser, A./Ebers, M. (Hg.): Organisationstheorien, S. 295-345.
- Wassmer, C./Probst, C./Wilhelm, E. (2018): Dialektik der Hochschulautonomie. Theoretische Erklärung der Reaktionen einer Hochschule auf den Wandel des Hochschulsystems. In: Das Hochschulwesen, 66 (1+2), S. 5-12.
- Webler, W.-D. (2012a): Das Bachelor-Studium braucht eine neue Studieneingangsphase! Studierfähigkeit für ein frei(er)es Studium. In: Webler, W.-D. (Hg.): Studieneingangsphase? Das Bachelor-Studium braucht eine neue Studieneingangsphase!, Band I: Studierfähigkeit für ein frei(er)es Studium. Bielefeld, S. 17-52.
- Webler, W.-D. (2012b): Studieneingangsphase? Das Bachelor-Studium braucht eine neue Studieneingangsphase!, Band I: Studierfähigkeit für ein frei(er)es Studium. Bielefeld.
- Webler, W.-D. (2012c): Studieneingangsphase? Das Bachelor-Studium braucht eine neue Studieneingangsphase!, Band II: Lösungsmodelle. Bielefeld.
- Winter, M. (2008): Die neuen Studienstrukturen und der Übergang von Schule zur Universität. Sieben Thesen und eine Frage. In: Das Hochschulwesen, 56 (5), S. 149-155.

■ Cornelia Driesen, M.A., Doktorandin der TU Berlin, Leiterin der Stabsstelle Marketing und Öffentlichkeitsarbeit der Hochschule Bremerhaven, E-Mail: driesen@campus.tu-berlin.de

Wilfried Müller (Hg.) Ist der Bologna-Prozess gescheitert? Siggener Begegnungen 17. bis 22. August 2015

Der Bologna-Prozess beinhaltet die umfassendste Reform der deutschen Hochschulgeschichte. Er hat im Jahre 1999 mit der Unterzeichnung der Bologna-Erklärung von damals 29 Wissenschaftsminister/innen europäischer Länder begonnen. Das oberste Ziel war die Schaffung eines gemeinsamen Europäischen Hochschulraums mit hoher Mobilität der Studierenden und Wissenschaftler/innen.

Die Umsetzung hat an den deutschen Hochschulen sehr lange gedauert und vorübergehend grundlegende Mängel aufgewiesen. Heute sind einige dieser Probleme gelöst, aber beileibe nicht alle. In diesem Band wird in den folgenden Schwerpunkten eine Standortbestimmung vorgenommen:

- Studieren im Europäischen Hochschulraum
- Modularisierung
- Employability
- Internationale Mobilität der Studierenden
- Akkreditierung
- Akteurkonstellationen der Reform

Die Autorin und die Autoren dieses Buches haben sich in verschiedenen Funktionen der Hochschulforschung, -didaktik, -politik und des Hochschulmanagements über mehr als 15 Jahre mit der Bologna-Reform auseinandergesetzt. Ob die Bologna-Reform gescheitert ist, ist angesichts der Komplexität der Thematik und der unvollständigen Datenlage nicht einfach zu beantworten. Sie wagen eine Zwischenbilanz, angereichert durch wissenschaftliche Erkenntnisse und *eigene Erfahrungen*.

ISBN 978-3-946017-04-2, Bielefeld 2016, 143 Seiten, 26.90 Euro zzgl. Versand

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

Kerstin Helker, Judith Fränken & Carolin Schultz

Forschungsstand und explorative Studie zur Motivation von studentischen Mentor/innen in der Studieneingangsphase der Lehrerbildung



Kerstin Helker

While more and more universities implement peer-mentoring programs in order to facilitate transitions into universities and prevent student dropout, most studies have focused on the emotional experiences and benefits these programs have for the mentees. Mentoring, however, is an interactive relationship, which also affects mentors in multiple ways. This interview study with 10 mentors explores their own motivation for working as a mentor for younger students and the emotional consequences this work has over the course of one semester.



Judith Fränken



Carolin Schultz

In den vergangenen Jahren haben Hochschulen flächendeckend Mentoringprogramme in der Studieneingangsphase eingeführt. Diese Programme sollen nicht nur fachlich-inhaltlich und organisatorisch, sondern auch durch die Schaffung sozialer Kontakte den Übergang an die Hochschule erleichtern (Collings/Swanson/Watkins 2015; Jahn/Fuge/Söll 2010) und somit der hohen Zahl an Studienabbrecher/innen begegnen (bspw. Heublein et al. 2003). Eine Vielzahl von Studien nimmt entsprechend das emotionale Erleben der Teilnehmer/innen an einem Mentoring in den Blick, um Erfolgsfaktoren zu bestimmen. Einige Studien zeigen jedoch auf, dass in der dem Mentoring zu Grunde liegenden Interaktion auch das emotionale Erleben der/des Mentor/in selbst relevant wird. In dieser Studie wurden daher Interviews mit Mentor/innen der Studieneingangsphase an einer deutschen Hochschule geführt, um die Motivation von Mentor/innen und deren daraus resultierenden Emotionen während des Mentoring zu untersuchen.

Bei den in der Studieneingangsphase an Hochschulen eingesetzten Mentor/innen handelt es sich üblicherweise um Studierende aus höheren Fachsemestern, die den neuen Studierenden Anleitung und Unterstützung anbieten, um ihnen die Orientierung in ihren Bildungsprozessen zu erleichtern (Kram 1988). Erhofftes Ergebnis des Zusammenwirkens zwischen Anleitender/m (Mentor/in) und Angeleiteter/m (Mentee) ist nach Sloane und Fuge (2012, S. 98) die „Verbesserung der akademischen Performanz und Kompetenzentwicklung sowie Unterstützung der akademischen Sozialisation und Bewältigung von Studienbelastungen“. Diese Annahme (einer entsprechenden Wirkung von Mentoringprogrammen)

konnte in bisheriger Forschung bestätigt werden (Terrion 2012). Gleichzeitig zeigt sich die Relevanz der Erfüllung psychosozialer Bedürfnisse von jungen Studierenden zu Beginn ihres Hochschulstudiums (Allen/Russell/Maetzke 1997; Terrion/Daoust 2011 nach Terrion 2012). In den meisten Studien, die oft auf die Evaluation hochschuleigener Mentoringprogramme fokussieren (bspw. Calder 2004; McGee 2001; Saunders 1992; Terrion/Philion/Leonard 2007), wird der Erfolg von Mentoring im Studium ausschließlich im Sinne eines Studienerfolgs der Mentees verstanden. So zeigen etwa Fox und Kollegen (2010) positive Leistungseffekte beim Vergleich von Studierenden nach Teilnahme an einem Mentoring in der Studieneingangsphase mit Nicht-Teilnehmer/innen.

Überraschend ist, dass nur ein Bruchteil der existierenden Forschung die Mentor/innen selbst in den Blick nimmt (Allen et al. 2008; für eine Übersicht Gershenfeld 2014), auch wenn Haasen (2001, S. 15) Mentoring als „winner game“ bezeichnet, von dem nicht nur die Angeleiteten, sondern auch die anleitenden Mentor/innen profitieren: „Mentoring works both ways“ (Heirdsfield et al. 2008).

Dennoch sind Mentor/innen in der Forschung aus dem Blick geraten, offenbar deshalb, weil Mentorenprogramme – insbesondere in der Studieneingangsphase (s. Pasternack 2006) – i.d.R. gezielt gegen Abbruchquoten eingesetzt (und auf dieser Grundlage finanziert) werden, so dass die Wirkung des Programms auf den Mentee im Mittelpunkt des (Forschungs-)Interesses steht. Mit Hinblick auf die Rekrutierung neuer Mentor/innen und die Wirksamkeit ihrer Arbeit stellt sich aber die Frage nach Motivation und Mehrwert oder Nutzen der Mentor/in-

nen aus dem Mentoring, als diejenigen, die mit den Mentees interagieren (Hagger/Malmberg 2011, S. 298). Während die Forschung zu Mentoring in Berufseinstieg und Weiterbildung ein höheres Gehalt, Beförderungen und subjektiven Karriereerfolg als positive Konsequenzen der Tätigkeit als Mentor/in zeigen konnte (Ehrich/Hansford/Tennent 2004), lässt sich annehmen, dass diese Aspekte Mentor/innen an Hochschulen wohl weniger als Motivatoren dienen. Allenfalls für Studierende in sozialen Fachrichtungen könnte eine Verbindung zwischen konkreter Berufswahl und der Betätigung als Mentor/in angenommen werden.

Auf der Basis bisheriger Forschung scheinen auch eigene aktive und passive Erfahrungen mit Mentoring, also als Mentor/in sowie als Mentee, einen zentralen Grund darzustellen, sich als Mentor/in zu engagieren (Allen et al. 1997). Darüber hinaus spielen aber auch Persönlichkeitsmerkmale wie etwa Empathie und Hilfsbereitschaft eine Rolle (Allen 2003). In einer Review von 54 Publikationen zu Peer-Mentoring an Hochschulen zeigen Terrion und Leonard (2007) weitere Voraussetzungen bei Mentor/innen für erfolgreiches Mentoring bzw. Charakteristika guter Mentor/innen auf. Hierzu gehören zunächst strukturelle Aspekte wie die Möglichkeit und Bereitschaft, Zeit in das Mentoring zu investieren, sowie eigene Kenntnis der Universität und ihrer Abläufe. Hinzu kommen kommunikative Fähigkeiten, Unterstützung, Vertrauenswürdigkeit, Empathie und Enthusiasmus als zentrale Eigenschaften der/des Mentor/in, die/der sich zudem durchweg selbst auch als Lernende/r verstehen sollte.

Da Rocha (2014) konnte diese Merkmale in einer Interviewstudie zu Eigenschaften guter Mentor/innen replizieren. Neben Kompetenz, Selbstbewusstsein und Geduld identifizierte sie zudem Respekt gegenüber dem Mentee und Hilfsbereitschaft ohne Aufdringlichkeit als zentral für gutes Mentoring. Mentor/innen sollten da sein, wenn ihr Mentee sie braucht und keine Hilfe aufzwingen: „The peer mentor plays a role similar to a compass by leading the novice student through the difficult-to-navigate terrain of a university or college. Like a compass, the peer mentor provides the support and direction necessary for the student to arrive intact at his or her destination“ (Terrion 2012, S. 392). Hier scheint sich mit Blick auf die Mentor/innen ein Widerspruch aufzutun. Mit Freude die Tätigkeit als Mentor/in zu suchen, Enthusiasmus und Engagement zu zeigen, wenn sie gebraucht werden und der Wille, weiterzuhelfen, gleichzeitig aber auch nicht mehr gebraucht zu werden und sich schließlich überflüssig zu machen, setzt Mentor/innen unter Umständen einem emotionalen Dilemma aus. In der bisherigen Forschung zeigt sich, dass Mentor/innen aus ihrer Tätigkeit Gefühle der Zufriedenheit und persönlicher Errungenschaft erleben (Farmer 1999, S. 186, zitiert nach MacCallum/Beltman 1999). Andererseits gehen mit dem Mentoring auch Enttäuschungen einher, wenn Mentor/innen etwa nicht die erwarteten Effekte ihres Mentorings auf Einstellungen und Kommunikation ihrer Mentees feststellen können (Hon/Shorr 1998). Solche Enttäuschungen zeigen sich etwa beim Einsatz von Gruppenmentoring (ein/e Mentor/in begleitet mehrere Mentees) in Bezug auf die Teilnahme der

Mentees, die oft im Laufe der Zeit massiv zurückgeht (Glaser/Hall/Halperin 2006).

Mit Blick auf die oben genannten Voraussetzungen und Bedingungen von Mentoring und Eigenschaften von Mentor/innen befragten Beltman und Schaeben (2012) explizit 858 Mentor/innen an einer australischen Hochschule zu den erfreulichen und nützlichen Aspekten ihres Mentorings. In den Antworten zeigten sich vier Hauptthemen: altruistische (Freude an der Tätigkeit, Hilfe und Unterstützung zu leisten), kognitive (Fähigkeiten und Wissen auszubauen), soziale (Interaktion und Freundschaften) und persönliche Aspekte (Selbstbewusstsein, Stolz, Verantwortung, Empathie). In einer Studie zu positiven und negativen Emotionen von Mentor/innen konnte Beltman (2013) diese Aspekte erneut aufzeigen. So beschrieben Mentor/innen ihre Freude an der Tätigkeit als Mentor („I enjoyed helping people...“), brachten aber auch Frustration über mangelnde Rückmeldungen durch die Mentees zum Ausdruck.

Es wird deutlich, dass das Gros der existierenden Forschung zu Mentoring im angloamerikanischen Raum angesiedelt ist (Sorensen 2012) und sich nur wenige Arbeiten zum emotionalen Erleben von Mentor/innen an Hochschulen finden.

Um ein besseres Verständnis der Situation von Mentor/innen der Studiengangphase (an einer deutschen Hochschule) zu erlangen, werden in dieser explorativen Studie die vielfältigen Ansätze bisheriger Forschung zu Mentor/innen zusammengebracht. Aus welchen Gründen werden Studierende zu Mentor/innen? Welche Erinnerungen haben sie selbst an den eigenen Studienbeginn? Wie wirken sich diese Vor-/Einstellungen auf das emotionale Erleben der eigenen Tätigkeit als Mentor/in aus? Wie ist das Mentoring mit den eigenen beruflichen und persönlichen Zielen verknüpft?

1. Methode

Die dargestellten Themenfelder nehmen verschiedene Perspektiven auf Mentor/innen und deren Tätigkeit ein. Aus diesem Grund wurden in dieser Studie zehn studentische Mentor/innen (8 Frauen, Alter: $M=22,3$ $SD=1,25$) eines Mentoringprogramms für beginnende Lehramtsstudierende in ca. 30-minütigen, halbstandardisierten Leitfaden-Interviews zu Beginn und neun der zehn Mentor/innen nach der Mentoring-Phase, die eine Dauer von einem Semester hatte, zu ihren Erfahrungen befragt. Das betreffende Mentoringprogramm wurde, als Ergänzung zu den hochschulweit für alle Studierenden angebotenen Erstsemester-Tutorien der Einführungswoche, ausschließlich für die neuen Studierenden des Lehramts und für die Dauer des ganzen ersten Semesters eingeführt. Die spezifische Bezeichnung der Anleitenden als *Mentor/innen* soll hier eine Verwechslung mit den, in den ersten Semesterwochen teils parallel agierenden *Tutor/innen* ausschließen. Für alle Mentor/innen fanden während des Semesters wöchentlich Treffen mit den Koordinator/innen des Programms statt, in denen gemeinsam Aktivitäten und Angebote für die neuen Studierenden geplant wurden. Insofern war hier das Beratungs- und Unterstützungsangebot, anders als es für die herkömmlichen, fachspezifischen Erstsemester-Tutorien üb-

lich ist, identisch. Auch die Inhalte der von den Mentor/innen angebotenen Workshops waren fachübergreifend für das Lehramtsstudium ausgelegt (z.B. Arbeitsweisen, Zeit-/Prüfungsmanagement).

Die Interviews zu Beginn der Mentoring-Phase nahmen allgemeine Charakteristika des Mentoringprogramms, die Rolle des Mentors in der Anfangsphase und eigene Erfahrungen zu Studienbeginn in den Blick.

In den Interviews nach der Mentoring-Phase erfolgte ein Rückblick auf das vergangene Semester und auf die erfüllten bzw. nicht erfüllten Erwartungen an das Mentoring und die damit einhergehenden Emotionen der Mentor/innen.

2. Ergebnisse

Die Ergebnisdarstellung erfolgt entlang verschiedener in den Interviews identifizierter Leitthemen.

2.1 Eigener Studienbeginn

Alle Mentor/innen berichten in den Interviews im Zusammenhang mit ihrer jetzigen Mentoren-Tätigkeit von ihrem eigenen Studienbeginn. Die ersten Uni-Wochen werden rückblickend unter anderem als Reizüberflutung und Überforderung beschrieben, da es gerade in der ersten Woche viele Informationen, Veranstaltungen und Kontaktaufnahmen gibt, was die Orientierung an der Universität erschwert. Ein zweiter Punkt, der die Befragten in ihren ersten Wochen beschäftigte, ist, Anschluss zu finden und einen Freundeskreis aufzubauen. Bezogen auf das gesamte erste Semester werden die inhaltliche Überforderung mit dem Studium, Chaos bezogen auf fehlende Organisation des Studiums und eine erschwerte Kontaktaufnahme mit Kommiliton/innen genannt.

Die Nennung dieser Problemfelder beim Studieneinstieg ist insofern interessant, dass neun der zehn befragten Mentor/innen davon berichten, zu Beginn ihres eigenen Studiums selbst als Mentee an einem ähnlichen Programm teilgenommen zu haben. Rückblickend wissen sie hier jedoch sowohl positive als auch negative Aspekte zu berichten. Positiv besetzt sind die genannten Erinnerungen hauptsächlich dadurch, dass die Mentor/innen während des eigenen Studienbeginns bei Problemen immer zur Verfügung standen und dies auch in den darauf folgenden Semestern der Fall war: „Ich war sehr froh und dankbar, dass diese drei Tutoren mir zur Seite standen und das auch immer noch tun. Weil auch im fünften Semester weiß man manchmal noch nicht alles“ (PM#7-T1). Weitere genannte Aspekte sind eine gute Organisation seitens der Universität und das Wohlbefinden im Kontakt mit den Mentor/innen. Negative Erinnerungen an die eigene Mentee-Zeit während des Studienbeginns sind vorrangig aufgrund von fehlender Unterstützung geblieben: „Die haben mir so ziemlich nichts beigebracht. Die haben dann nur getrunken und [...] sind mit uns feiern gegangen“ (PM#2-T1).

Die Hälfte der Befragten gibt an, sich auch über die ersten Wochen des Studienbeginns hinaus Mentor/innen als Unterstützung gewünscht zu haben. Als Grund hierfür wurde von dem Wunsch berichtet, jemanden zu haben, der ermutigt, Rückhalt gibt und rückblickend unnötige

Sorgen und Stress mindert. Zwar wird von den Befragten retrospektiv positiv bewertet, wenn sich alleine durchgekämpft wurde und schwierige Situationen ohne fremde Hilfe bewältigt werden konnten. Ihren eigenen Mentees möchten die befragten Mentor/innen dies jedoch nicht zumuten und ständige Ansprechpartner sein, die helfen, das Studium lockerer und flexibler zu gestalten, aber auch organisatorisch gut vorbereitet zu sein. Motiviert fühlen sie sich durch den Wunsch, Erfahrungen weiter zu geben, andere Studierende zu unterstützen und zu beraten oder es besser machen zu wollen als eigene Mentor/innen: „Das ist ja auch der Grund warum ich dann immer wieder Tutor geworden bin, weil ich mir gedacht habe, das muss man anders machen“ (PM#2-T1). Sechs der Befragten geben daher an, dass sie auch ehrenamtlich für das Mentoringprogramm arbeiten würden.

2.2 Mentoring als logische Konsequenz der eigenen Tätigkeit

Neben diesen in der Sache selbst liegenden Begründungen für die Notwendigkeit der Tätigkeit als Mentor/in, beschreiben alle Befragten das Mentoring auch als eine Art logische Entwicklung aus ihren bisherigen und zukünftigen Tätigkeiten. Neun der zehn Befragten hatten bereits vorab Erfahrungen als Mentor/in gesammelt. Acht von ihnen als Tutor/innen im Rahmen der ersten Uni-Woche, in der erfahrenere Studierende Studienanfänger/innen zur Seite stehen und ihnen erste Hilfestellungen für ihren Start ins Studium geben. Sechs der Mentor/innen waren bereits in der Schülervertretung tätig gewesen, wobei zwei während der Schulzeit zusätzlich eine Streitschlichterausbildung absolviert hatten.

Bei allen Befragten handelt es sich um Lehramtsstudierende. Dementsprechend wird von fast allen Befragten eine Verknüpfung zwischen ihren Aufgaben als Mentor/in und ihrem späteren Beruf als Lehrer/in gesehen: „Deswegen hat mich diese Job Beschreibung auch sofort eigentlich begeistert, weil ich schon finde, dass auch Lehrer später schon Mentoren sind“ (PM#6-T1). Im Fokus steht dabei die beratende Funktion, der besonders Vertrauens- und Klassenlehrer/innen gerecht werden müssen, und die Kompetenz, mit anderen Menschen arbeiten und ihnen sowohl Wissen vermitteln als auch bei Problemen helfen zu können. Beides wird aus Sicht der meisten Mentor/innen in ihrem jetzigen Aufgabenfeld geübt und bereitet somit gut auf den Lehrberuf vor. Zusätzlich empfinden die Mentor/innen, dass sie durch ihre Aufgaben u.a. lernen, Gruppen zu leiten und vor diesen zu sprechen, mit Menschen zu kommunizieren und Wissen zu überfachliche Aspekte weiter zu geben, was sie als gute Übung für den Lehrberuf einschätzen.

Trotz dieser Einschätzungen sieht einer der Mentor/innen keine Verknüpfung mit der späteren beruflichen Tätigkeit als Lehrer/in. Der Unterschied zur Schule liege in der Freiwilligkeit der Teilnahme an dem Mentoring-Programm.

2.3 Einschätzung des Mentorings zu Beginn des Semesters

Zum Zeitpunkt der ersten Befragung sehen die Mentor/innen ihre Hauptaufgabe im Helfen, Unterstützen und Beraten von Studierenden. Außerdem werden auf

Augenhöhe mit Studierenden zu sein, im Hintergrund zu agieren, immer präsent zu sein und Präsentationen vorzubereiten als weitere Aufgabenfelder identifiziert.

Auf die Frage, wie sie sich aktuell in ihrer Rolle als Mentor/in fühlen, werden gleichermaßen positive als auch negative Gefühle beschrieben. Hauptsächlich herrschen Zufriedenheit, Freude und Wohlbefinden bei den Mentor/innen vor. Zufriedenheit darüber, einen idealen Job ausüben zu können, bereits Studierenden helfen zu können oder über eine gute Betreuung durch die Koordinator/innen. Freude besteht darüber, bereits unterstützend wirken zu können oder wenn Mentees schon untereinander Kontakte knüpfen konnten. Innerhalb der Mentor/innengruppe herrscht aufgrund der angenehmen Atmosphäre zwischen den Mentor/innen und auch den Koordinator/innen allgemeines Wohlbefinden.

Gleichzeitig nennt die Hälfte der Mentor/innen jedoch Frustration, wenn es darum geht, wie sie sich momentan in ihrer Rolle fühlen. Als Hauptursache wird genannt, dass es kaum Rückmeldungen und Feedback von den Studierenden gibt und dass das Projekt bei diesen scheinbar nicht sehr gut ankommt. Das Gefühl, dass die eigene Arbeit unnütz ist und nicht angenommen wird, führt zu Frustration und auch Traurigkeit: „Das ist dann schon manchmal ein bisschen frustrierend, wenn man Mails schreibt oder sich vorstellt in irgendwelchen Seminaren und da einfach überhaupt kein Feedback kommt“ (PM#7-T1).

Bezogen auf das noch laufende Semester beschreiben die befragten Mentor/innen die Sorge, dass das Programm von Studierenden gar nicht wahrgenommen wird. Gleichzeitig wird auf positives Feedback der Studierenden und auf die Möglichkeit, ihnen helfen und Angst nehmen zu können, gehofft.

2.4 Einschätzung des Mentorings zum Ende des Semesters

In den neun Interviews nach dem ersten Semester des Mentor/innenprojekts wurden ebenso oft positive wie negative Emotionen von den Mentor/innen geäußert. Wie auch zu Beginn des Projekts sind die am häufigsten genannten positiven Emotionen Zufriedenheit, Freude und Wohlbefinden. Als Gründe werden u.a. genannt, dass die Angebote der Mentor/innen nun besser angenommen werden, sie sich demnach gebraucht fühlen, dass sie helfen konnten, die Dankbarkeit der Mentees zu spüren bekommen und sich gut in ihrer Arbeit eingefunden haben: „Das war halt immer, cool, wir haben wieder jemanden erreicht, auch wenn es nur minimal war“ (PM#3-T2).

Die genannten negativen Emotionen sind zum Ende des Semesters vielfältiger als zu Beginn des Semesters. Frustration bleibt dennoch die am häufigsten genannte Emotion. Im Fokus steht wie gehabt die Auffassung, dass das Angebot der Mentor/innen nicht wie gewünscht angenommen wird, es kaum Rückmeldungen gibt und ihre Bemühungen kaum Anklang finden. Dieselben Gründe führen neben Frustration auch zu Enttäuschung, Traurigkeit und Unzufriedenheit. Vereinzelt wurden Angst, dass etwas schief geht, Ärger, wenn man sich von Studierenden ausgenutzt fühlt, Eifersucht, wenn andere Mentor/innen mehr Erfolg bei der Kontaktaufnahme mit Mentees hatten oder Unsicherheit,

wie am besten mit bestimmten Problemen umgegangen werden sollte, genannt.

Der regelmäßige Austausch unter den Mentor/innen und mit den Koordinator/innen wurde dabei von allen Interviewten als durchweg positiv und hilfreich eingeschätzt. Es herrschte eine konstruktive und wertschätzende Teamatmosphäre und das Wissen über die Situation und das Verhältnis der anderen Mentor/innen zu den Studienanfänger/innen motivierte wiederum die Mentor/innen in ihrer Tätigkeit.

Rückblickend bewerten sechs Mentor/innen den Arbeitsaufwand im vergangenen Semester als gering „Das soll jetzt nicht eingebildet klingen, ich konnte meine Fähigkeiten ja gar nicht richtig ausspielen“ (PM#1-T2), zwei als groß, eine/r als angemessen. Die Hauptaufgabe sehen sie immer noch im Helfen, Unterstützen und Beraten von Studierenden. Als ebenfalls wichtig wird die Aufgabe, präsent zu sein, gesehen. Außerdem genannt werden Erfahrungen weiter zu geben, ein guter Freund zu sein, im Hintergrund zu agieren und Workshops zu geben. Anders als zu Beginn des Semesters stehen die Mentor/innen ihrer Rolle positiver entgegen. Acht der neun Mentor/innen möchten gerne weiter in dem Projekt arbeiten: „Ja definitiv. Es ist, wie gesagt, die positiven Dinge, die ich eben schon gesagt habe. Dazu kommt noch, dass mir das einfach unglaublich viel Spaß macht, mit jungen Leuten zu arbeiten, im Team zu arbeiten. Und das Projekt an sich finde ich auch sehr gut. Und ich hoffe, dass ich den Job noch lange machen kann“ (PM#9-T2).

3. Diskussion

Diese Studie nahm explorativ die Motivation und Emotionen von Mentor/innen in der Studieneingangsphase in den Blick. Die Interviews, die zu Beginn und Ende des Semesters mit den Mentor/innen geführt wurden, konnten sowohl die Beweggründe von Mentor/innen für ihr Engagement näher beleuchten, als auch das aus diesen Erfahrungen resultierende emotionale Erleben. Vorrangig zeigte sich, dass Mentor/innen meist durch den Wunsch motiviert werden, neuen Studienanfänger/innen den Einstieg in das Studium zu erleichtern – sei es durch die Wertschätzung der selbst zu Studienbeginn erhaltenen Unterstützung oder durch das Wissen um die Schwierigkeiten, die aus dem Fehlen einer solchen Unterstützung resultieren.

Entsprechend lassen sich auch die von den Mentor/innen zu beiden Befragungszeitpunkten geäußerten Emotionen deuten. Die positiven Emotionen resultierten hier vorrangig aus der Möglichkeit, neue Studierende zu unterstützen und anzuleiten sowie zum Aufbau sozialer Kontakte beitragen zu können. Die Rolle dieser sozialen Kontakte ist dabei nicht nur in der Wahrnehmung der Mentor/innen von zentraler Bedeutung, sondern zeigte sich auch in bisheriger Forschung als relevant für den Verbleib von Studienanfänger/innen an Hochschulen (z.B. Wilcox/Winn/Fyvie-Gauld 2005). Die hier interviewten Mentor/innen erleben ihre Tätigkeit also, wie in bisheriger Forschung gezeigt (Heirdsfield et al. 2008; MacCallum/Beltman 1999), positiv. Dem emotionalen Dilemma zwischen der Freude, gebraucht zu werden,

und der Notwendigkeit, irgendwann nicht mehr gebraucht zu werden, begegnen die Befragten insofern positiv, dass sie ihre Aufgaben sowohl darin sehen, immer präsent zu sein aber gleichzeitig eher im Hintergrund zu agieren. Diese Einstellung der Mentor/innen kann daraus resultieren, dass fast alle von ihnen bereits vorab Erfahrungen als Mentor/in gesammelt haben und somit um die Bedeutsamkeit der Hilfe zur Selbsthilfe wissen.

Neben den positiven berichten die Mentor/innen auch negative Emotionen wie Frustration im Zusammenhang mit mangelnder Teilnahme und Feedback der Zielgruppe des Programms. Während die Mentor/innen hier die noch nicht erfolgte Etablierung zur Erklärung heranziehen, zeigen bisherige Studien jedoch, dass die sinkende Nachfrage der Mentees ein generelles Problem von Mentoring-Programmen ist (Glaser/Hall/Halperin 2006; Heirdsfield et al. 2008). Das Wissen um dieses gängige Problem und die emotionalen Konsequenzen für die Mentor/innen sollte in der Gestaltung von Mentoring-Programmen verstärkte Berücksichtigung finden, um Gefühlen von Frustration oder Ärger auf Seiten der Mentor/innen vorzubeugen.

Um negative Emotionen resultierend aus unerfüllten Erwartungen seitens der Mentor/innen und damit einhergehenden Zweifeln und Demotivation zu begegnen, wird eine Befragung der Studienanfänger/innen zu ihren Erwartungen an Mentoring vorbereitet. Ein auf diese Weise geschaffener Abgleich der Perspektiven und Erwartungen auf die Studieneingangsphase und das Mentoring beider Seiten kann die Beteiligten an solchen Programmen besser auf die Tätigkeit vorbereiten und somit zu einem fruchtbareren Austausch und verbesserten Unterstützungsangebot führen. Das bereits erwähnte Dilemma, in welchem sich die Mentor/innen im Speziellen aber auch Lehrkräfte und Personen mit einem Erziehungsauftrag im Allgemeinen befinden, bleibt jedoch bestehen und muss in die Vorbereitung auf eine solche Tätigkeit mit einfließen. Mit der Förderung von Eigeninitiative und Unabhängigkeit der Mentees, Schüler/innen oder Schutzbefohlenen machen sich die Mentor/innen selbst überflüssig. Entsprechend kann die Auflösung eines solch emotionalen Dilemmas sowohl mit positiven als auch negativen Emotionen einhergehen, welche wiederum die Tätigkeit der Mentor/innen beeinflussen können.

Eine Besonderheit liegt bei den hier befragten Mentor/innen mit Sicherheit in der starken Verknüpfung mit der späteren Berufstätigkeit. So absolvieren alle Mentor/innen ein Lehramtsstudium und viele sehen in der Beratung und Anleitung der neuen Studierenden eine Verknüpfung mit ihren späteren Tätigkeiten. Dies mag als Spezifikum dieser Studie gewertet werden, zeigt sich jedoch auch in anderen Studien, in denen Mentor/innen die Relevanz von kooperativem Arbeiten im späteren Beruf hervorheben (z.B. Beltman/Schaeben 2012).

Eine Angleichung des emotionalen Erlebens und der eigenen Rollendefinition der Mentor/innen wird zum zweiten Interviewzeitpunkt deutlich, zu dem die Mentor/innen zwar weiterhin negative Emotionen berichten, insgesamt ihrer Rolle aber aufgrund von ersten Erfahrungen positiver gegenüberstehen.

Die hier vorgestellte Studie ist in einem spezifischen Zusammenhang durchgeführt worden und kann, trotz eini-

ger interessanter Einsichten, nur einen ersten Einblick in die Motivation und Emotionen von studentischen Mentor/innen in der Studieneingangsphase bieten. Weitere Studien sollten daher diese Fragen in anderen Kontexten untersuchen, in denen etwa ein längerfristiges Mentoring-Programm, eine andere Strategie der Gewinnung von Mentor/innen oder auch fachliche Abweichungen in den Unterstützungsangeboten vorliegen könnten.

Literaturverzeichnis

- Allen, T. D. (2003): Mentoring others: A dispositional and motivational approach. In: *Journal of Vocational Behavior*, 62 (1), pp. 134-154.
- Allen, T. D./Eby, L. T./O'Brien, K. E./Lentz, E. (2008): The state of mentoring research: A qualitative review of current research methods and future research implications. In: *Journal of Vocational Behavior*, 73 (3), pp. 343-357.
- Allen, T. D./Poteet, M. L./Russell, J. E. A./Dobbins, G. H. (1997): A Field Study of Factors Related to Supervisors' Willingness to Mentor Others. In: *Journal of Vocational Behavior*, 50 (1), pp. 1-22.
- Allen, T. D./Russell, J. A./Maetzke, S. (1997): Formal peer mentoring: factors related to protégés' satisfaction and willingness to mentor others. In: *Group and Organization Management*, 22, pp. 488-507.
- Beltman, S. (2013): "I enjoyed helping people.": The emotions of university peer mentors. Paper presented at the 15th biennial EARLI Conference, München.
- Beltman, S./Schaeben, M. (2012): Institution-wide peer mentoring: Benefits for mentors. In: *The International Journal of the First Year in Higher Education*, 3 (2), pp. 33-44.
- Calder, A. (2004): Peer Interaction in the Transition Process. In: *Journal of the Australia and New Zealand Student Services Association*, 23, pp. 4-16.
- Collings, R./Swanson, V./Watkins, R. (2015): Peer mentoring during the transition to university: assessing the usage of a formal scheme within the UK. In: *Studies in Higher Education* 41 (11), pp. 1.995-2.010.
- da Rocha, K. (2014): Europe's got talent. Setting the stage for new teachers by educative mentoring. In: *CEPS Journal*, 4 (4), pp. 9-120.
- Ehrich, L. C./Hansford, B./Tennent, L. (2004): Formal mentoring programs in education and other professions: A review of the literature. In: *Educational Administration Quarterly*, 40 (4), pp. 518-540.
- Fox, A./Stevenson, L./Connelly, P./Duff, A./Dunlop, A. (2010): Peer-mentoring undergraduate accounting students: The influence on approaches to learning and academic performance. In: *Active Learning in Higher Education*, 11 (2), pp. 145-156.
- Gershenfeld, S. (2014): A Review of Undergraduate Mentoring Programs. In: *Review of Educational Research*, 84 (3), pp. 365-391.
- Glaser, N./Hall, R./Halperin, S. (2006): Students supporting students: The effects of peer mentoring on the experience of first year university students. In: *Journal of the Australia and New Zealand Student Services Association*, 27, pp. 4-17.
- Haasen, N. (2001): Mentoring. Persönliche Karriereförderung als Erfolgskonzept. München.
- Hagger, H./Malmberg, L.-E. (2011): Pre-service teachers' ideographic goals and concerns, future time extension, and well-being. Paper presented at the 14th biennial EARLI Conference, Exeter, United Kingdom.
- Heirdsfield, A. M./Walker, S./Walsh, K./Wilss, L. (2008): Peer mentoring for first-year teacher education students: the mentors' experience. In: *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 16 (2), pp. 109-124.
- Heublein, U./Hutzsch, C./Schreiber, J./Sommer, D./Besuch, G. (2010): Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/08.
- Hon, J. E./Shorr, A. (1998): A helping hand: A practical blue print for establishing a successful mentoring program. In: *American Secondary Education*, 26 (3) pp. 18-23.
- Jahn, R. W./Fuge, J./Söll, M. (2010): Macht Mentoring aus Lehrjahren Herenjahre? Evaluationsergebnisse der Implementation eines Team-Mentoringkonzepts für Studienanfänger. In: *Das Hochschulwesen*, 58 (4+5), S. 140-147.
- Kram, K. E. (1988): *Mentoring at work: Developmental relationships in organizational life*. Lanham: University Press of America.
- Levine, L. J./Lench, H. C./Safer, M. A. (2009): Functions of Remembering and Misremembering Emotion. In: *Applied Cognitive Psychology*, 23, pp. 1.059-1.057.
- MacCallum, J./Beltman, S. (1999): International Year of Older Persons – Mentoring Research Project. Retrieved from Perth, Western Australia: <http://www.detya.gov.au/schools/publications/index.htm>.

- McGee, C. D. (2001): Calming Fears and Building Confidence: A mentoring process that works. In: Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning, 9 (3), pp. 201-209.
- Pasternack, P. (2006): Möglichst bruchloser Bruch. Die Gestaltung der Schnittstelle Schule – Hochschule. In: Zeitschrift für Beratung und Studium, 1 (1), S. 10-16.
- Saunders, D. (1992): Peer tutoring in higher education. Studies in Higher Education, 17 (2), pp. 211-218.
- Sloane, P./Fuge, J. (2012): Mentoring an Universitäten. Eine hochschuldidaktische Rekonstruktion. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 7 (3), S. 96-109.
- Terrion, J. L. (2012): Student Peer Mentors as a Navigational Resource in Higher Education. In: Fletcher S. J./Mullen, C. A. (eds.): The Sage Handbook of Mentoring and Coaching in Education. Los Angeles, pp. 383-395.
- Terrion, J. L./Leonard, D. (2007): A taxonomy of characteristics of student peer mentors in higher education: findings from a literature review. In: Mentoring & Tutoring, 15 (2), pp. 149-164.
- Terrion, J. L./Phillion, R./Leonard, D. (2007): An evaluation of a university peer mentoring training programme. In: International Journal of Evidence Based Coaching Mentoring, 5 (1), pp. 42-57.

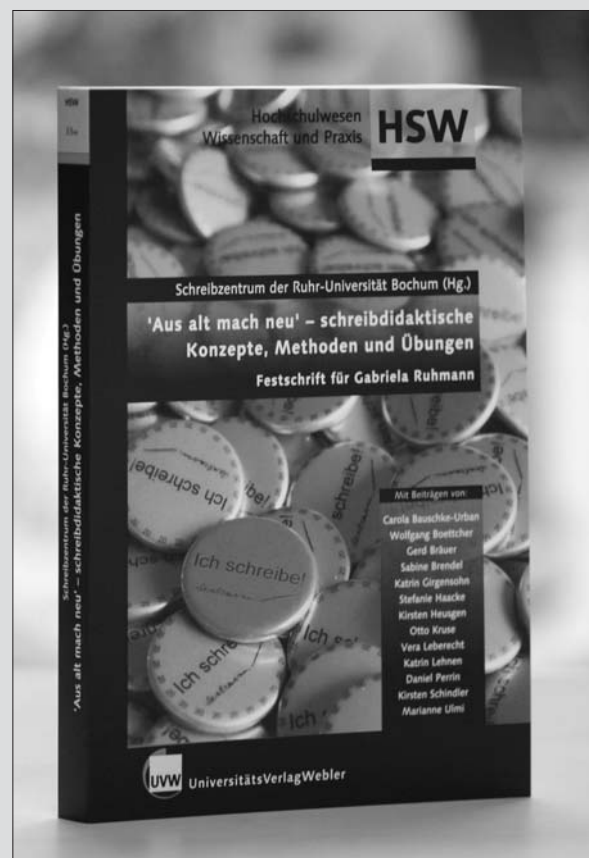
- **Dr. Kerstin Helker**, Wiss. Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft, RWTH Aachen, E-Mail: Kerstin.helker@rwth-aachen.de
- **Judith Fränken**, Dipl.-Gyml., Wiss. Mitarbeiterin am Lehrerbildungszentrum, RWTH Aachen, E-Mail: judith.fraenken@rwth-aachen.de
- **Carolin Schultz**, M.A., Wiss. Mitarbeiterin am Lehrerbildungszentrum und Institut für Erziehungswissenschaft, RWTH Aachen, E-Mail: carolin.schultz@rwth-aachen.de

Neuerscheinung in der Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

Schreibzentrum der Ruhr-Universität Bochum (Hg.) 'Aus alt mach neu' – schreibdidaktische Konzepte, Methoden und Übungen Festschrift für Gabriela Ruhmann

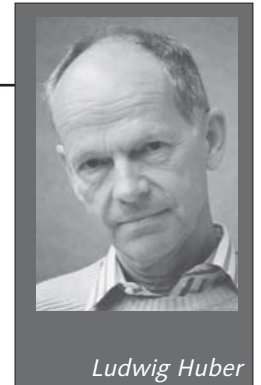
Gabriela Ruhmann hat die Schreibdidaktik und Schreibforschung im deutschsprachigen Raum nachhaltig geprägt und entscheidend an ihrer Entwicklung als wissenschaftliche Disziplin mitgewirkt. Neben ihrer Bedeutung für die Schreibdidaktik und die Institution ‚Schreibzentrum‘ hat sie aber insbesondere viele Menschen beruflich und persönlich sehr geprägt. Einige davon sind die Beiträgerinnen und Beiträger dieser Festschrift, die von und mit ihr gelernt und gearbeitet haben und mittlerweile alle ausgewiesene Expertinnen und Experten unseres Fachbereichs sind. In dieser Festschrift stellen sie schreibdidaktische Konzepte und Übungen vor, zu denen sie durch Gabriela Ruhmann angeregt wurden. Da Gabriela Ruhmann auch als Quer- und Neudenkerin bekannt ist, finden sich konsequenterweise auch unkonventionellere Beiträge wieder.

ISBN 978-3-946017-09-7,
Bielefeld 2017, 203 Seiten,
33.80 Euro zzgl. Versand



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

Ludwig Huber



Ludwig Huber

SoTL weiterdenken!

Zur Situation und Entwicklung des Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) an deutschen Hochschulen

The article reviews the reception of the basic concept of "Scholarship of Teaching and Learning" in German Higher Education. It states that the development was up to now rather slow and that the goal to involve senior representatives of the various disciplines was not really achieved. Asking for the possible reasons it considers among others unfavourable frame conditions and the traditional culture of German universities, but also perhaps lacks in the presentation of the concept itself. It is argued that to make it more attractive and accessible for the target group the challenges it implies for university teachers, e.g. to "decode their discipline", to review their subject matter, to restructure the curriculum, ought to be stressed. Examples for such a reflective "Wissenschafts-didaktik" are given.

So viel ist gewiss: Das Schlagwort Scholarship of Teaching and Learning (im folgenden: SoTL) ist in der hochschuldidaktischen Diskussion auch in Deutschland angekommen. Ungewiss hingegen scheint, ob es vor allem ein theoretisch elaboriertes Postulat bleibt oder ob es auch zu einer verbreiteten Praxis in den Fächern wird, und wenn ja, in welchem Sinne. Im folgenden soll ein kurzer Rückblick auf seine Geschichte hierzulande gegeben und danach diskutiert werden, wie es weiter entwickelt werden könnte.

1. SoTL in Deutschland – kurzer Rückblick und Zwischenbilanz

1.1 Stotternder Start

2001 vermittelte Winteler in einem Aufsatz unter dem Titel „Professionalisierung der Hochschullehre“ einen Einblick auch in die Szene des Scholarship of Teaching (seinerzeit noch so benannt) in den USA. Das blieb damals ohne Nachhall. 2011 unternahm Huber einen erneuten Anlauf, das Konzept des SoTL und die Bewegung dazu in den USA und in anderen Ländern vorzustellen (Huber 2011a, b). Das war mit einem Versuch verbunden, das Besondere des SoTL gegenüber anderen Ansätzen im weiten Feld von Hochschulforschung und -didaktik durch eine eingrenzende Begriffsbestimmung herauszuarbeiten: „Unter Scholarship of Teaching and Learning (im weiteren kurz: SoTL) wird verstanden die wissenschaftliche Befassung von Hochschullehrenden in den Fachwissenschaften (also nicht in den für Lehr-Lern-Forschung zuständigen Disziplinen) mit der eigenen Lehre und/oder dem Lernen der Studierenden im eigenen institutionellen Umfeld durch Untersuchungen und systematische Reflexionen mit der Absicht, die Erkenntnisse und Ergebnisse der interessierten Öffentlich-

keit bekannt und damit dem Erfahrungsaustausch und der Diskussion zugänglich zu machen“ (Huber 2011b, zu 1.: Diese Definition hat sich als missverständlich erwiesen: Sie sollte SoTL als *selbstreflexive* Forschung im eigenen Lehrbereich von der professionellen Lehr- und Lernforschung der dafür zuständigen Fächer über irgendwelche Fachgebiete anderer abgrenzen; sie sollte aber nicht ausschließen, dass auch Erziehungs- und Sozialwissenschaftler, wenn sie selbstreflexiv arbeiten, am SoTL teilhaben.).

Dank vielleicht den anderen Zeiten mit einem gestiegenen Interesse an Lehre und Hochschuldidaktik weckte dies ein etwas größeres Echo. Das Stichwort taucht nun hier und da in der hochschuldidaktischen Diskussion auf, das Thema wird in einzelnen Beiträgen zu den dghd-Kongressen behandelt, in einer eigenen Tagung (Hamburg 2011) ausführlich diskutiert. Aus ihr geht einerseits eine Art Manifest – „Eckpunkte“ – hervor, andererseits eine kleine Autorengruppe, die in einem Sammelband (Huber et al. 2014, darin auch die „Eckpunkte“) das Konzept zu festigen und zu unterfüttern gesucht hat: zunächst durch eine Sammlung von Beispielen dafür, dass es SoTL ohne den Begriff, in Deutschland durchaus, auch in verschiedenen Formen, schon gab, sodann durch eine anhand dieser Beispiele entwickelte Typologie von SoTL-Arbeiten (ebd., S. 3):

- „a) *Studierendenforschung*: Untersuchungen zu Situation, Voraussetzungen, Studienverhalten und -verläufen etc. von Studierenden im eigenen Fachgebiet.
- b) *Didaktische Diskussion*: Sichtung und Erörterung didaktischer Diskussionen und Befunde in der Literatur zu Hochschuldidaktik, Lehr- und Lernforschung usw.
- c) *Didaktische Diskussion und Lehrveranstaltungskonzept*: dasselbe, aber fortgeführt zur Begründung und Beschreibung eines Konzepts oder Programms für

- Lehrveranstaltung(en) im eigenen Bereich; jedoch noch ohne Durchführung.
- d) *Didaktische Forschung*: Untersuchungen zur Verbreitung von Lehr-/Lern-Konzepten, didaktischen Ideen oder Orientierungen u.ä.
- e) *Innovationsbericht*: Erfahrungsbericht aus der Durchführung einer didaktischen Innovation, Maßnahme oder eines Experiments, der mindestens Konzept, Verlauf und Evaluation wiedergibt.
- f) *Begründeter Innovationsbericht*: dasselbe, aber erweitert um eine breitere theoretische Begründung oder Ableitung des Vorgehens und/oder eine umfassendere empirische Evaluation.
- g) *Studiengangsentwicklung*: Konzipierung und fundierte Begründung von Studiengängen, Studiengangsteilen und Curricula."

1.2 Schleppender Lauf

Was ist seitdem weiter geschehen?

Das Echo in der Diskussion setzt sich weiter fort, vor allem in der Hochschuldidaktik, etwa auf ihren Kongressen, kaum, soweit ich weiß, in den fachwissenschaftlichen communities.

1.2.1 Es zeigen sich interessante Ansätze zur *theoretischen* oder doch methodischen Weiterentwicklung und Schärfung des Konzepts. (Im Folgenden sollen nur diese kurz besprochen, nicht aber dessen zuvor schon entwickelte Grundzüge (vgl. Huber 2011a, b; 2014) wiederholt werden, zu denen auch die Beziehungen zur „Lehrerforschung“ und zum „reflective practitioner“ gehören.) Beispiele: Brigitte Spinath und Mitverf. (2016) – alles Psychologen und z.T. auch in der Hochschuldidaktik verankert – bringen „Forschendes Lehren“ mit kontinuierlicher Verbesserung von Hochschule in Verbindung und illustrieren dies am eigenen Beispiel. Sie entwickeln ein 7-Phasenmodell, das einem klassischen Modell der Lehr-Lernforschung folgt, aber hier auf die eigene Lehre angewandt wird (Thema: Lernerfolge; andere Themen wären möglich) und deren Weiterentwicklung in einem iterativen Prozess befördern soll. Wyss, Beywl, Pirani & Knecht (2017), aus verschiedenen Zweigen der Bildungsforschung kommend, systematisieren einen solchen zyklischen Prozess der Unterrichtsentwicklung, indem sie ihr in der Lehrerforschung erprobtes Modell von der Schule auf die Hochschule übertragen; dabei geht es in erster Linie um die Methoden des Lehrens und Lernens. Kirstin Bromberg (2015), Sozialpädagogin, ist hierzu zu erwähnen, insofern sie in ihrem „transnationalen Vergleich“ „wissenschaftlicher Selbstthematisierungen“ Arbeiten der deutschen Hochschuldidaktik, besonders der auf Hochschulsozialisation orientierten, aus den 70er und 80er Jahren geradezu als Vorläufer des amerikanischen SoTL reklamiert. Zur Präzisierung von SoTL i.e.S. leistet sie allerdings damit nichts, eher im Gegenteil, insofern Forschung von Hochschuldidaktikern und die Selbsterforschung von anderen Hochschullehrern im weiten Begriff von „akademischer Lehr- und Lernforschung“ auf- oder: untergehen. Hingegen wirkt es klärend, wenn komplementär auch ein Scholarship of Academic Development ins Spiel gebracht wird (Scholkmann u.a. 2013). Das schärft die Grenzen,

denn anders als in SoTL geht es darin um die Stärkung des Scholarship bzw. allgemeiner der Professionalisierung explizit von „Academic Developers“, also von Personen, die nicht Lehrende von Fächern, sondern Mitarbeiter von Arbeitsstellen oder Einrichtungen zur Verbesserung der Lehre durch Weiterbildung von Lehrenden und/oder Unterstützung von didaktischen Entwicklungen (Curricula, Lehrveranstaltungen, Methoden) und/oder „Qualitätsmanagement“ sind (vgl. Eggins/Macdonald 2003. Allerdings bleibt die Terminologie im Angloamerikanischen in der Folge nicht eindeutig, erscheint doch academic development z.B. bei Healey 2012 als weitere Aufgabe auch der scholars überhaupt im Hinblick auf ihre eigene persönliche Entwicklung). Besonders hervorzuheben ist aus meiner Sicht – im Hinblick auf eine erweiterte Reflexion – der Ansatz der Autoethnographie, wie ihn Reinmann/Schmohl (2016), beide in der Hochschuldidaktik tätig, einbringen: eine umfassende Selbstbeschreibung und -reflexion von Praxis und Umfeld durch Lehrende mit den Mitteln von Introspektion, Narration oder auch DesignBasedResearch (DBR). Sie entwickeln diesen Ansatz im Hinblick auf auch lehrende Hochschuldidaktiker, die ihre Lehre zugleich als Teil ihres Forschungsfeldes, also doppelt reflektieren können. Er taugt aber m.E. auch für andere Lehrende, die eine solche Selbstreflexion in Beziehung zu ihrem fachlichen Denken und Tun setzen können, und ist dann sehr geeignet, die sich für SoTL stellenden Fragen der Forschungsmethoden (s.u.) zu relativieren. Angesichts dieser Beispiele lässt sich zusammenfassend sagen: Es gibt theoretische Diskussion und Weiterentwicklung des Konzepts des SoTL, aber Fachwissenschaftler außerhalb des Feldes der Hochschuldidaktik sind an ihr, soweit ich sie überblicke, nicht beteiligt.

1.2.2 Es gibt auch Zeugnisse *praktischer* Arbeiten, die als Ausdruck von SoTL verstanden werden können, in erfreulicherweise wachsender Zahl. Sie finden sich vereinzelt im „Hochschulwesen“ und im „Neuen Handbuch Hochschullehre“, vor allem aber in den beiden online-Periodika „Zeitschrift für Hochschulentwicklung“ (ZfHE) und „die hochschullehre“ (hsl). Ich habe von beiden die letzten beiden Jahrgänge auf solche Beiträge, die nach Thema und nach Fachzugehörigkeit der Verfasser als SoTL-Arbeiten gelten können, durchgesehen.

Die Ergebnisse im einzelnen kann ich in den Grenzen dieses Artikels nicht ausbreiten. In summa waren es in der ZfHE acht und in der hsl zehn; letzteres erklärt sich zum guten Teil daraus, dass eine Auswahl aus den im Rahmen des hochschuldidaktischen Weiterbildungsprogramms in Paderborn systematisch geförderten Arbeiten der Teilnehmer/innen hier eingespeist wurde (wie auch schon im Vorgänger-Journal, dem „Almanach“ des ZAW Hamburg). Als ergiebig erweist sich auch der von Schelhowe u.a. herausgegebene Bremer Tagungsband „Teaching is Touching the Future“ („TTF“, 2015), unter dessen ca. 100 (!) Beiträgen ca. 20 für SoTL stehen können (soweit das aus der Kurzform: Abstract o.ä., hier erkennbar ist.).

Wichtiger noch als die Zahlen ist das sich jedenfalls in diesen Quellen – als Stichprobe genommen – abzeichnende Profil der Inhalte: In den beiden Zeitschriften fal-

len 90% der SoTL-Beiträge unter die Kategorie „Einfacher“ oder „Begründeter Innovationsbericht“ (dies je ungefähr zur Hälfte), der Rest auf „Didaktische Diskussion und Lehrveranstaltungskonzeption“ und „Studiengangsentwicklung“ (nach unserer Typologie in: Huber u.a. 2014, s.o.). Im Sammelband „TTF“ ist das Bild ähnlich, mit leichter Verschiebung der Gewichte von „Innovationsberichten“ (2/3) zu „Didaktischer Diskussion“ (1/3). Diese Befunde kann man als Zeichen dafür würdigen, dass Lehrende, die intensivere Überlegungen zur Gestaltung ihrer Lehre anstellen und diese auch mitteilen, in beachtlichem Maße sich in Innovationen engagieren. Es zeigt aber zugleich auch, dass andere mögliche Felder für ein SoTL bisher selten oder gar nicht bearbeitet werden: nicht Untersuchungen zu den Lernenden, nicht Forschungen und eingehendere Diskussionen zu Lehr- und Lernformen oder didaktischen Konzepten in ihrem Bereich, nicht Studiengangs- im Sinne einer begründeten Curriculumentwicklung und schon gar nicht, über unsere Typologie hinaus gedacht, ihr Fach selbst in seiner Vermittlungsgestalt, also in der begrifflichen Struktur, der Fachsystematik, der Sequenzierung, den präferierten Lehr- und Lernformen usw., die seine Lehre bestimmen. Um es noch einmal anders zu sagen: Es wird ein hohes Maß an Kreativität in der Variation der Lehr- und Lernpraxis dokumentiert, aber die Reflexion der Lehrenden, die mit SoTL eigentlich gemeint ist (und aus den Lehrenden Gelehrte, *scholars* eben, machen würde), bewegt sich in einem engen Horizont um Lehr- und Lernmethoden und deren unmittelbare bzw. kurzfristige Effekte. Noch, so muss man ja auch zugeben, existiert ja auch nicht eine *scientific community* von solchen scholars über die Fachgrenzen hinweg, in der, oder ein Forum, auf dem solche Reflexion kultiviert bzw. überhaupt erst der Mangel daran fühlbar würde. Die beiden genannten online-Zeitschriften scheinen immerhin, und das ist verdienstvoll und zu begrüßen, als Organe zu funktionieren, durch die überhaupt SoTL-Arbeiten aus verschiedenen Fächern kommuniziert werden können, und vielleicht könnten auch Tagungen und Tagungsbände im Format von „Teaching is Touching the Future“ als Sammelbecken dafür fungieren. Aber eine Metakommunikation über Ziele, Formen und Möglichkeiten von SoTL zwischen den Beiträgern ist damit noch nicht gestiftet. Hervorzuheben ist jedoch, dass immerhin eine Universität, Bremen, sich mit „Resonanz“ ein „Magazin für Lehre und Studium“ geschaffen hat, in dem regelmäßig Lehr- und Entwicklungsteams der Fächer über Innovationen und Experimente berichten.

2. Vermutungen über die Gründe für die zögerliche Entwicklung

Leider sind bisher nur Vermutungen möglich. Empirische Untersuchungen wären leichter zu Personen anzustellen, die SoTL aktiv praktizieren, als zu denen, der großen Mehrheit, die das nicht tun, aber selbst solche liegen m.W. nicht vor. Vermuten lassen sich als Gründe für Nichtbeteiligung bzw. Distanz:

- (1) Hochschulpolitisch gesetzte Rahmenbedingungen:
 - Arbeitsbedingungen der Lehrenden, etwa Arbeitsverdichtung bei den Professor/innen (in der Forschung:

Drittmittelprojekte, deren Einwerbung und Management; administrative Aufgaben; in der Lehre: hohe Studierendenzahlen, schlechte Betreuungsrelationen, Prüfungslasten) und prekäre Verhältnisse beim sog. wissenschaftlichen Nachwuchs (Befristung, Teilzeitbeschäftigung, außerordentliche Unsicherheit ihrer beruflichen Perspektiven); bei beiden deswegen, z.T. notgedrungen, Orientierung auf:

- Andere Prioritäten: Erfolge (Reputation) in der fachwissenschaftlichen Forschung: Erfüllung der einschlägigen Wettbewerbskriterien: Publikationen, Zitationen, Höhe der Drittmittel, prestigeträchtige Förderungen wie Graduiertenschulen, Exzellenzcluster usw. NB: Zu den hierfür und damit auch für die Karrieren von Hochschullehrenden aller Typen wichtigen Kriterien zählen Lehrleistungen und didaktische Veröffentlichungen dabei bisher nicht.

(2) Traditionelle Orientierungen:

- Im Hintergrund vielleicht fortwirkend: Das in Deutschland traditionelle Selbstverständnis von Hochschullehrenden als primär Forschende in einer Universität, die nicht als pädagogische Einrichtung, sondern als Stätte der Wissenschaft betrachtet wird – dies im Unterschied zu den – bisher – als Ausbildungseinrichtungen fungierenden Fachhochschulen und dem amerikanischen liberal arts college. In engem Zusammenhang damit: Das Lehren bleibt weithin eine Angelegenheit der Individuen, wird noch nicht so recht ein Gegenstand der gegenseitigen Öffnung, des Austauschs, gar systematischer Erkundung und gemeinsamer Reflexion. Die aus dem „Bologna-Prozess“ folgenden Reglementierungen der Lehre (Pflichtveranstaltungen und -sequenzen, Modulhandbücher, u.U. sogar Lehrformen) engen obendrein die Spielräume für Experimente und Entwicklungsforschung ein und fördern damit nicht gerade die Motivation zu solchen.
- Komplementär dazu fehlt bisher ein „Markt“, wie er für die Forschung existiert, auf dem Arbeiten aus dem SoTL in ähnlicher Weise wie dort sichtbar gemacht, zur Geltung gebracht, gegen Anerkennung getauscht werden könnten, und die dafür nötigen eigenen Medien: Gesellschaften, Zeitschriften, Kongresse.

Zu denken ist aber auch an

(3) noch unzureichende Elaboration des SoTL-Konzepts selbst:

- Es sind schließlich vielleicht auch Mängel im Konzept des SoTL und/oder dessen Präsentation (ähnlich denen, die Boshier 2009 für die angelsächsischen Länder vermutet) selbst, die seine Ausbreitung behindern, etwa ein trotz Definitionsversuchen schnell wieder verschwimmender Begriff und undeutliche Operationalisierungen bzw. Illustrationen dazu; eine noch unzureichende Herausarbeitung der intellektuellen Reize und wissenschaftlichen Chancen, die im SoTL stecken; umgekehrt eine zu einengende bzw. auch abschreckende Verbindung mit Methoden, Kriterien und Veröffentlichungsformen empirischer Sozialwissenschaften.

Jedes dieser drei Problemfelder muss beackert werden, wenn man die weitere Ausbreitung des SoTL wünscht

und fördern möchte. Für die Rahmenbedingungen, nicht nur im Blick auf SoTL, ist nichts Geringeres gefordert als eine veränderte Hochschulpolitik, im Blick auf die traditionellen Orientierungen und Strukturen der Lehre darüber hinaus hochschuldidaktische Weiterbildung und kollegiale Kommunikation und Kooperation. Für beides Strategien zu diskutieren geht weit über den Rahmen dieses Artikels hinaus. Aber im dritten Feld, das eine weitere Elaboration des SoTL-Konzepts fordert, soll hier noch etwas getan werden.

3. Überlegungen zu einer Weiterentwicklung des Konzepts

Als Antwort auf die oben zuletzt genannten Zweifel sei im folgenden versucht, das Spektrum der Vorstellungen davon, was das SoTL ausmachen könnte, zu erweitern. Vielleicht sahen sie anfangs zu sehr jeden Lehrenden als „kleinen Sozialforscher“? Diese Überlegungen bleiben entsprechend der o.g. Definition darauf gerichtet, wie es möglich wäre, in Deutschland die Entwicklung von SoTL als *selbstreflexive* Forschung unter den Hochschullehrerinnen und -lehrern zum Lehren und Lernen in ihrem Fach voranzutreiben. (Die Frage stellt sich völlig anders, wenn man diese Begrenzung lockert und die Lehr-Lern-Forschung der dafür Professionalisierten zu beliebigen anderen Fächern als den eigenen einbezieht).

3.1 Professionelle Reflexion und Diskussion (Kreber)

Eine deutliche Kritik an jenem Konzept des SoTL, das auf empirische Forschungen zum eigenen Lehren und zum Lernen der Studierenden im eigenen Bereich und deren Publikation in Zeitschriften o.ä. konzentriert ist, entwickelt Carolin Kreber: Diese seien zwar wichtig, gerade was die bisher unzureichende Erhellung studentischen Lernens im konkreten fachlichen Kontext angeht, aber doch nur ein Teil, eine der möglichen Realisierungen dessen, was SoTL eigentlich ausmache (Kreber 2015, S. 47f., S. 52f.; vgl. 2013, S. 5). Nach Kreber umfasst SoTL (bzw. kennzeichnet den Scholar) in hohen Ausprägungen:

- Theoretisches Wissen (episteme) sowohl selbstverständlich vom eigenen, zu vermittelnden Fach, als auch von grundsätzlichen Problemen seiner Vermittlung und denen des studentischen Lernens, ein Wissen, das auf Ergebnissen empirischer Forschung, aber auch auf argumentativ entwickelten und philosophisch geprüften Einsichten beruhen kann,
- Technisches Wissen (techne) darüber, welche Methoden wie das studentische Lernen beeinflussen, welche Wirkungen sie erzielen können und wie sie dazu eingesetzt werden müssen, ob die Ergebnisse den Anforderungen (etwa aus der Berufswelt) entsprechen, welche Bedingungen dabei zu berücksichtigen sind usw.,
- Praktisches Wissen oder, wie es in ihrer Übersetzung heißt, Weisheit (phronesis), das die Auswahl und Nutzung des theoretischen Wissens und den Einsatz des technischen Wissens, also deren Umsetzungen, bestimmt (oder: steuert) und damit eine Entscheidung zu der Frage impliziert: Was bedeutet es, „hier und jetzt ‚gut‘ zu handeln, das Richtige zu tun?“ (Kreber 2015, S. 51f.), also für welche Ziele und Personen angesichts

der grundsätzlichen Unverfügbarkeit (54) von Lernsituationen. Dieses Wissen erwachse aus Erfahrung, kritischer Selbstreflexion (auf die implizierten Werte und Prioritäten und deren Legitimation, auf gesellschaftliche Relevanz und Wirkungen) und Kommunikation.

Diese Beschreibung des Wissens – oder der besonderen Form von Gelehrsamkeit, die den SoTL auszeichne – ist bei Kreber eingebettet in ein tief begründetes Verständnis des „Berufes“ (im vollen Sinne des Wortes) des Hochschullehrers überhaupt, das sie in ihrem m.E. sehr bedeutenden Buch „Authenticity in and through Teaching in Higher Education“ (2013) entfaltet. Zu ihm gehöre zum einen ein Streben nach Authentizität, die in der Definition von Kreber über das Ziel der Autonomie als kritische Denk- und Urteilsfähigkeit noch hinausgeht, insofern die rationalen Urteile und Entscheidungen auch bewusst mit den eigenen Emotionen, Motiven und Engagements verbunden und so wirklich angeeignet sind (2013, S. 10, S. 20). Dahin führt ein dauernder Lern- oder, so Kreber – „Transformations-“prozess, dessen wesentlicher Motor „kritische Reflexivität“ ist, eine ständige Reflexion, die sich auf der einen Seite bis hin zur Kritik gesellschaftlicher Zustände, sozialer Ungleichheit und Ungerechtigkeit erstreckt, zu deren Veränderung Lehrende auch ihre Studierenden befähigen müssten, auf der anderen Seite bis hin zu ehrlicher Selbstbefragung bezüglich der eigenen Motive, Werte, Vorurteile (2015, S. 52). Kreber scheut sich nicht, von „Tugenden“ zu sprechen, die darin gefordert und zu entwickeln sind: Wahrheitssinn, Gerechtigkeitssinn und Mut gegenüber anderen wie gegenüber sich selbst (2015, S. 54). Lehre als eine moralische Aktivität (2013, S. 74).

Solche Worte hat man bei uns seit vielen Jahren nicht mehr hören oder lesen können!

Kreber hat damit einen Horizont (wieder) geöffnet, demgegenüber die Blicke der ganz und gar pragmatisch gewordenen Hochschuldidaktik in Deutschland, strikt gerichtet auf das methodisch Machbare und zu Machende, sich verschlossen haben. Auch bei unserer Rezeption des SoTL haben wir so weit nicht gedacht. Zweifellos lässt Kreber neben dem „kleinen Sozialforscher“, der in seinem Streben nach evidenzbasiertem Vorgehen zu sehr technisch orientiert sein könnte (2013, S. 143ff.), eine ganz andere Figur eines SoTL, eines vor allem nachdenklichen Lehrenden, vor uns entstehen. Angesichts eines so hohen Ideals von SoTL stellt sich allerdings die Frage, ob Schritte angegeben werden können, die dorthin führen. Kreber erkennt an, dass auch empirische Untersuchungen dafür wichtig sein können (2015, S. 55) und betont andererseits, dass SoTL „nicht einfach das Gleiche ist, wie sich über Lehre unterhalten“ (ebd., S. 53). Aber bedeutsamer ist ihr das regelmäßige Hinterfragen und systematische kritische Reflektieren (im o.g. Sinne) und dessen Prüfung im Dialog mit Kollegen und der weiteren Öffentlichkeit, in der Auseinandersetzung mit anderen Perspektiven und ein „Öffentlichmachen“ in dafür geeigneter Form, nicht notwendig durch einen Artikel (2013, S. 72ff.).

Man darf Zweifel hegen, ob die gegenwärtige deutsche Hochschulkultur – anders als die früherer Zeiten – einer solchen Haltung günstig ist. Vielleicht bietet „Autoethnographie“, eine umfassende Selbstbeschreibung

und -reflexion von Praxis und Umfeld durch Lehrende mit den Mitteln von Introspektion, Narration oder auch DesignBasedResearch (s.o.) ein modernes Konzept, um sie wieder einzuführen.

3.2 Integration in Lehrprojekte mit Studierenden (Felten)

Eine weitere möglicherweise interessante Variation des Bildes vom SoTL könnte es bedeuten, wenn man sich vorstellt, wie es sich in Kooperation mit Studierenden vollzöge. Peter Felten (Elon Univ., North Carolina) plädiert in diesem Sinne seit Jahren für „Students as Partners in SoTL“ (vgl. Felten 2015). Gestützt auf gute hochschuldidaktische Gründe für die Bedeutung von studentischer Partizipation für high impact learning im Allgemeinen und erste Beispiele solcher Beteiligung von Studierenden an SoTL-Praxis argumentiert er, dass in solcher Partnerschaft durchgeführte Aktivitäten bzw. Untersuchungen beiden Seiten neue Einsichten in ihr Lehren und Lernen und neue Reflexionen über ihre Rollen und Praktiken darin vermitteln und in den Untersuchungen andere Fragen und vor allem auch andere Ergebnisse zeitigen können, als wenn die Lehrenden allein arbeiten würden. Als Beispiele beschreibt er (1) Entwicklung von Lernmaterialien und Hilfen für einen Einführungskurs in Geographie durch ältere Studierende als Praktikanten, (2) die Durchführung von Gruppeninterviews zum Einholen und Geben von Feedback in einem Kurs in Ingenieursethik, ebenfalls durch ältere Studierende als „consultants“, (3) Involvierung von Studierenden eines großen Kurses in „Allgemeiner Psychologie“ in die Diskussion von Benotungskriterien anhand eines „Rubric“, das sie selbst anwenden, (4) Entwicklung und Durchführung von Befragungen von Studierenden über ihre Einstellungen zu verschiedenen Formen von experiential learning in Kooperation mit einer Studierenden des 2. Studienjahres, die als peer besseren Zugang zu jenen hatte.

Diese Beispiele sind, für sich genommen, noch etwas unbefriedigend, weil in ihnen entweder nur wenige Studierende involviert ((1), (2)) oder eigentlich nur als eine Art Hilfskraft eingesetzt werden ((4)) oder weil es mehr nur um die Verbesserung einer Lehrveranstaltung durch Partizipation als um eine Forschung zu gehen scheint ((3)); in allen Fällen wird zur genaueren Fragestellung, Ergebnissen und Publikation bzw. weiterer Verwendung derselben nichts mitgeteilt.

Trotzdem können sie einen Anstoß zu weiterem Nachdenken in dieser Richtung geben. Das könnte auf gemeinsame Forschungsvorhaben (gleich, ob empirisch oder argumentativ) hinausführen, die von der Seite der Studierenden aus gesehen Projekte Forschenden Lernens, hier mit genauem Bezug auf Fragen des Lehrens und Lernens in ihrem Bereich, von der Seite der Lehrenden aus betrachtet, eine besondere Möglichkeit, ein Anliegen ihres SoTL auszuführen, darstellen würden. Die Warnung, Studierende dabei nicht für eigene Zwecke nur zu instrumentalisieren oder gar auszubeuten gelten wie allgemein bei Forschendem Lernen, so im besonderen auch hier. Auf inhaltliche Grenzen stößt dieser Ansatz insofern, als die Mitarbeit der Studierenden, wenn sie denn diesen als Studienleistung angerechnet werden soll, in irgendeinem Bezug zu ihrem Curriculum stehen muss. Ein solcher lässt sich bei Studierenden der Erzie-

hungs- und allgemein Sozialwissenschaft leicht denken; in allen anderen Fächerbereichen müsste er darüber hergestellt werden, dass die zu untersuchende Thematik des Lehrens und Lernens zugleich in vertiefte Fragen des eigenen Fachs (oder Berufes) hineinführt.

Das leitet zur dritten Perspektive über:

3.3 Verbindung mit Fachreflexion und Wissenschaftsdidaktik

Eine dritte, und vielleicht die wichtigste Frage ist aber, ob ein größeres Interesse der Lehrenden für die ihnen ja grundsätzlich aufgetragene hochschuldidaktische Gestaltung und Reflexion ihrer Lehre sich entwickeln könnte, wenn sie die Fragen rund um die „Vermittlung“ ihres Faches, Fachdidaktik also, hier nun aber für die Hochschule, als Fragen an dieses Fach selbst begreifen – als Fragen, die zur Reflexion und Diskussion seiner Grundlagen, seiner Strukturen und Praktiken und letztlich seines Sinns herausfordern, also etwa zu Wissenschaftstheorie, Methodologie und Wissenschaftsethik. Dieser Überlegung liegt ein Verständnis von Fachdidaktik, also auch Hochschulfachdidaktik, zugrunde, wonach diese – mit einer Unterscheidung von Grammes (2009b) gesprochen – nicht nur „additiv“ den nun einmal als gegeben hingenommenen Ziel- und Inhaltsplänen methodische Variationen hinzufügt, sondern „relational“ die zu vermittelnde „Sache“ selbst bewegt, ihre Strukturen in wechselnden theoretischen und historischen Bezügen durchdenkt und in unterschiedlichen sozialen Situationen variiert. „Didaktik als kritische Wissenschaft hat die Aufgabe, Umkodierung von Wissen im Fluss zwischen institutionellen Diskurskontexten zu analysieren und darin die Bildungspotentiale wieder freizulegen ... In diesem Sinne reduziert Didaktik als Vermittlungswissenschaft diese also nicht auf Methodik, die Frage nach dem WIE, sondern in den Relationierungen verschieben sich Bedeutungen und es verändert sich der Inhalt, die Frage nach dem WAS und WARUM“ (Grammes 2009b, S. 147; vgl. Wikipedia s.v. Fachdidaktik). Zum Beispiel: Was, welche Aspekte eines Faches werden in den Einführungsveranstaltungen vorgestellt und warum? Welche Struktur oder welche Sequenz von Inhalten (Theorien, Fachgebieten usw.) wird in Lehrbüchern oder in Curricula nahegelegt und mit welchem Recht, welcher Begründung? Welche fachbezogenen Denkmuster bilden die Studierenden ausweislich ihrer Examensarbeiten oder -klausuren aus (vgl. Grammes 2009a, S. 4)?

Sofern Hochschullehrende auch ein latentes erkenntnis- und wissenschaftstheoretisches Interesse haben, müssten sie solche Fragen – die Liste lässt sich beliebig verlängern (vgl. unten) – eigentlich reizen. Je tiefer man diese Fragen auffasst, desto mehr nähert man sich demjenigen Ansatz der Hochschuldidaktik, der einmal, in den 60er Jahren, als *Wissenschaftsdidaktik* eingeführt wurde (vgl. Grammes 2009a, S. 3: „Hochschuldidaktik benötigt eine Wissenschaftsdidaktik“). Er ist leider ziemlich in Vergessenheit geraten.

Nur als eine kleine historische Erinnerung:

Es war Hartmut von Hentig, der mit seinem Aufsatz: „Das Lehren der Wissenschaft“ 1966 (s. Hentig 1969) einen Angelpunkt in der frühen Diskussion über Hochschuldidaktik setzte. Gegenüber denen, die Hochschuldidaktik

entweder als eine von außen betriebene Pädagogisierung der Wissenschaft oder aber als Mittel der Funktionalisierung der Universitäten ablehnen, betont er die Didaktik (oder Ökonomie) der Vermittlung von Wissenschaft als deren eigenes genuines Prinzip. Gegenüber jenen, die sich darauf berufen, dass das rechte Lehren von selbst aus der Wissenschaft hervorgehe, fordert er die Notwendigkeit der ständigen Reflexion und Elaboration ihrer Kommunikation für die Wissenschaft selbst und Selbstkritik der Wissenschaft, auch im Hinblick auf ihre Ziele, ein. Nachdenken über die Wissenschaft, nicht nur das Denken in ihr, gilt es auch mit den Studierenden zu üben. Zu deren Orientierung und Selbstbestimmungsfähigkeit im Studium gehört z.B., dass sie Fakultäten als bloße Selbstverwaltungseinheiten, „Fächer“ als historisch und pragmatisch bestimmt erkennen, die Abkapselungen zwischen ihnen relativieren können (vgl. Hentig 1969, S. 263f.). Der weitere Text zeigt, wie die Selbstbefragung der Fächer bezüglich ihrer Vermittlung zu immer weiteren Fragen zurückführt: Ziele des Studiums zwischen Wissenschaft und Beruf, inhaltliche Struktur zwischen Fachsystematik und Interdisziplinarität, Einheit von Forschung und Lehre realiter, Motivation und Funktionieren des Wissenschaftsbetriebs selbst etc.: lauter Fragen, die die Wissenschaftler/innen eigentlich von sich aus, nicht erst durch Lehraufgaben angetrieben, in ihr Denken einbeziehen müssten. Klaus Mollenhauer (1968) und Volker Gerhardt (1968, bes. S. 111ff.; vgl. auch noch Sass 1968) haben zur selben Zeit ähnliche Überlegungen vorgetragen. Gerhardt postuliert, dass Didaktik als Element der Wissenschaft selbst Studierenden ermöglichen muss, in die Kommunikation „zwischen den sich immer mehr spezialisierenden Wissenschaftsgebieten überhaupt“ (S. 109) und in die zwischen Wissenschaften und Gesellschaft (im Interesse von Aufklärung) hineinzuwachsen. Didaktik müsse das Fach „eingehend auf seine Mitteilbarkeit“ untersuchen, „Erkenntnisziele, Erkenntnisobjekte und die Erkenntnisinteressen in ihrer Beziehung“ sehen, die Vermittlung nicht auf ein Lehrer-Schüler-Verhältnis ausrichten, sondern „zu einer Beziehung unter gleichen“ entwickeln (ebd., S. 111f.).

Hentig hat den Gedanken, dass die Didaktik im Charakter von Wissenschaft als notwendiger Mitteilung immer schon impliziert ist, später (1970) weiter ausgebaut und darüber hinaus die Bedeutung herausgearbeitet, die diese für die interdisziplinäre Verständigung hat und jene für diese. Noch ein paar Jahre später hat Klüver (1979; vgl. bes. S. 89f.) Wissenschaftsdidaktik als (Teil der) Wissenschaftsforschung (in Absetzung von Erziehungswissenschaft) in praktischer Absicht konzipiert, die weit über eine bloße Optimierung von Lehre hinaus die ihr zugrunde gelegte Fachsystematik als historisch gewordene in ihrem Verhältnis zur Struktur der Disziplinen hier, den gegenwärtigen Funktionen der Hochschulausbildung dort kritisch zu untersuchen hat (bis in den Funktionswandel der Wissenschaften selbst hinein), und in ihr die eigentliche Aufgabe der Hochschuldidaktik gesehen.

Zusammengefasst postulieren diese Autoren Wissenschaftsdidaktik als kritische Reflexion der Wissenschaft selbst im Zusammenhang mit ihrer Kommunikation. Ausführlicher: Wissenschaft wird ihrer Auffassung nach zu Wissenschaft erst durch Mitteilung an andere; ohne

„Veröffentlichung“ in diesem Sinne keine Wissenschaft. Diese anderen können sehr verschiedene sein (Laien, Schüler, engere und entferntere Kollegen, scientific community oder Öffentlichkeit); ebenso verschieden sind die Kontexte oder Situationen, in denen die Kommunikation stattfindet, bzw. die Aufgaben, die sich ihrer Gestaltung dort stellen; sie reichen also weit über die der Ausbildung an Hochschulen hinaus. Entsprechend verändern die Wissenschaftler/innen, bewusst oder unbewusst, geringfügig oder weitgehend, ihre Mitteilung, passen sie Form und auch Inhalt der Situation an. Die Frage nun: Wie verändert das die wissenschaftliche Erkenntnis selbst? Spielt die antizipierte Kommunikation schon in den Prozess der Erkenntnisuche, der Forschung, hinein? Welche Aspekte werden hier oder dort als wofür interessant oder relevant betont? Was von den inhaltlichen Elementen tritt hervor, was zurück? Werden die Struktur und die Relationen zwischen ihnen anders dargestellt? Welche Aussagen stellen sich als überall unverzichtbar heraus? Solche Fragen stellen sich im Grunde zu allen Kommunikationssituationen – Fachkongresse, Vorträge und Interviews, Politikberatung, Allgemeine und fachspezifische Medien, Kooperationsgruppen für Forschungsprojekte oder Aktionen –, und sie werden von den Wissenschaftler/innen auch ganz selbstverständlich irgendwie bearbeitet. Die Lehre gegenüber Studierenden, für die die Notwendigkeit von Didaktik von manchen problematisiert wird (vgl. z.B. Mittelstraß (1996), ist nur ein Spezialfall (mit seinerseits wieder etlichen Varianten nach Fächern, Studiengängen und -studien und jeweiliger Klientel).

Erkenntnis und Kommunikation stehen in einer Wechselwirkung zueinander; beide in ihrem Zusammenhang zu reflektieren gehört im Kern zu jeder Fachdidaktik, besonders der hochschulbezogenen. Es gehört auch zur Lehrreflexion, die nach Tremp/Eugster (2017) neben die Lehrrevaluation tritt bzw. treten sollte und sich dann realisiert, „wenn Lehrende und Lernende „reflexiv zum Thema machen, „wie (ihr) wissenschaftliches Wissen vermittelbar ist, obwohl es gerade die Vermittlung selbst ist, die das Wissen immer wieder neu konstruiert und dadurch die Kausalität einer bloßen Übertragungsbewegung von den Lehrenden zu den Lernenden unterläuft“ (ebd., S. 194). Dadurch, dass die Wissenschaft aus dieser Richtung über sich nachdenkt, verändert sie – möglicherweise – auch sich selbst, entwickelt sich also nicht nur durch Forschung, sondern durch ständige Restrukturierung im Prozess einer reflektierten Mitteilung. In Bezug auf Lehre heute mag das allzu idealistisch klingen, wenn man an eine Wechselwirkung mit Forschung denkt, die doch, anders als im philosophischen Seminar von vordem, meist in ihrer Spezialisierung viel zu weit von der Forschung entfernt ist, um von der Lehre her beeinflusst zu werden. Anders, wenn man an das Bild denkt, das von der Forschung bzw. überhaupt von der Disziplin präsentiert wird: Dieses kann in der und durch die Lehre modifiziert werden, gerade auch, wenn diese innovativ oder experimentierend gestaltet wird. Wenn dieser Gedanke ergriffen wird und sich bestätigt, muss er u.a. dazu führen, dass die zur Abwehr hochschuldidaktischer Zumutungen immer wieder vorgebrachten Sätze wie „In meinem Fach ist das alles anders!“, „Bei

uns geht das nicht!", „Didaktik läuft nur auf einen Rabatt gegenüber den eigentlichen Ansprüchen dieser Disziplin hinaus!“ o.ä. sich verwandeln in wissbegierige Fragen, ob diese Eigentümlichkeiten des eigenen Faches denn eigentlich wirklich und worin sie bestehen und ob sie zu Recht existieren.

Fragt man sich, was im gegenwärtigen florierenden Betrieb der Hochschuldidaktik, der ganz und gar vom Thema der Methoden (des Lehrens und Lernens) und Prozesslogiken (der Organisations- oder der Personalentwicklung oder des Qualitätsmanagements oder ...) bestimmt scheint, überhaupt noch das *Proprium* der Hochschuldidaktik heißen kann, müsste man diesen in die Latenz verschwundenen Grund wieder hervorholen: eben die Wissenschaftsdidaktik. Hochschuldidaktik ist mit jenem Teil der Wissenschaftsdidaktik befasst, der sich auf die Vermittlung der Wissenschaft im institutionellen Kontext der Hochschule im allgemeinen und des jeweiligen Faches bzw. Studienganges im Besonderen, unter dessen Bedingungen, mit dessen spezifischer Klientel bezieht. Das könnte durch eine reflektierte Hochschulfachdidaktik (von Grammes (2009b) geradezu synonym mit Wissenschaftsdidaktik gebraucht) wieder ans Licht kommen.

So argumentiert, in der gleichen Opposition zum Ausfern der ‚Hochschuldidaktik‘, auch Gabi Reinmann (2017), wenn sie den „Eigensinn“ und ihre spezifische Differenz zur Allgemeinen Didaktik in der Wissenschaftsdidaktik verankert. Die Reaktivierung dieses Begriffs gewährleistet allerdings noch nicht, dass damit auch die oben erläuterte kritische Reflexion der Wissenschaft selbst wieder als Aufgabe wahrgenommen wird. Die Schrift von Nieke/von Freytag-Loringhoven (2014) zum Beispiel bedient sich nur dieses Begriffs ausgiebig, um den *shift from teaching to learning* der allgemeinen Hochschuldidaktik zu revidieren und der Lehre als Vorführen und „Zeigen“ von Wissenschaft ihren Rang zurückzugeben, schützt sich aber in keiner Weise vor dem (Miss-)Verständnis, dass damit der Selbstvermittlung der Wissenschaft wie sie gerade ist in den Strukturen wie sie gerade sind, das Wort geredet wird. Hingegen sind genuin wissenschaftsdidaktische Fragen in Arbeiten angesprochen, die (noch) nicht diesen Begriff exponieren, z.B. in den Studien von Tobias Schmohl zur Rhetorik (z.B. 2016) oder den beharrlichen Bemühungen von Rüdiger Rhein (z.B. 2015), den Zusammenhang von Lernformen mit Wissenschaftsformen zu explizieren.

3.4 Wissenschaftsdidaktik als Feld des SoTL?

Diese Ausführungen, in denen die Wissenschaftsdidaktik in Erinnerung gebracht werden sollte, sind vielleicht noch zu abstrakt, als dass sie als Einladung zum Scholarship of Teaching and Learning wirken könnten. Sie verlangen zum ersten nach Übersetzung in konkretere Fragen, auf die man sich einlassen könnte, und zum zweiten nach Vorstellungen von Bedingungen, unter denen das möglich wäre.

3.4.1 Zum ersten Punkt folgt hier ein Versuch, Beispiele für solche Fragen zu formulieren, die der Bearbeitung bedürfen und nachdenkliche Fachwissenschaftler/innen rei-

zen könnten. Sie sind probeweise aus ihrer Perspektive gedacht und darum bewusst in der 1. Person formuliert:

Fragen zu „*Kommunikation*“:

- (1) Wissenschaft manifestiert sich in Kommunikation und, so die Annahme, wird je nach Adressaten und Situationen variiert (s.o.): Wie und woran erfahre ich das in meinen Kontexten, speziell in der Lehre? Welche Aspekte werden dabei als wofür interessant oder relevant betont? Was von den inhaltlichen Elementen tritt hervor, was zurück? Gewinne ich bei der für die Lehre nötigen (Um)strukturierung des Wissens und der Methoden neue Einsichten oder umgekehrt neue Fragen, denen ich, evtl. auch forschend, nachgehen möchte oder müsste?
- (2) Als Ergänzungs- oder Kontrollfrage zu (1): Wie kommuniziert meine Wissenschaft innerhalb ihrer selbst routinemäßig (d.h. wenn sie nicht darüber nachdenkt, nicht problematisiert)? Wie stellt sie sich Dritten dar (dito)?
- (3) Wie kommt die/meine Forschung in der/meiner Lehre wirklich (her)vor, wenn überhaupt (vgl. Reinmann 2017, S. 4)? Wie wirken Erfahrungen aus der Lehre bzw. Beiträge von Studierenden auf meine Forschung zurück?

Fragen zur *Struktur der Disziplin und des Studiums*:

- (4) Was ist die theoretische *structure of the discipline* (vgl. Bruner 1972; Klüver 1979) in meinem Fach? Und wie verhält sich dazu die Fachsystematik, die die Lehre bestimmt (vgl. Klüver 1979, S. 94ff.)? Wie ist diese entstanden, welches „Recht“, welche Argumente hat sie für oder gegen sich? Wie weit führen an ihr monierte Mängel auf eine Kritik gegenüber der dahinterstehenden Disziplin selbst zurück? Was würde sich zeigen, wenn man sie auch nur versuchsweise anders zu konstruieren versucht?
- (5) Wie ändert sich die wissenschaftsorientierte Lehre inhaltlich, evtl. auch methodisch, durch „Kreuzung“ mit Berufspraxisbezug? Wie weit korreliert mit dem längst postulierten Berufspraxisbezug des Studiums die weniger explizite, aber faktisch weithin herrschende Finalisierung bzw. Projektorientierung der Forschung? Wie ist ggf. mit dieser Korrelation umzugehen?
- (6) Liegen vielleicht auch in meinem Fach der Lehrpraxis „hidden assumptions“ zu Grunde, die als „tacit knowledge“ in der Praxis der Wissenschaftler wirksam und ihnen längst selbstverständlich sind, so dass sie den Lernenden gar nicht explizit vermittelt werden, obwohl sie eigentlich erklärt werden müssten, und die es bewusst zu machen und zu explizieren gälte (vgl. Pace/Middendorf 2004 und ihren Ansatz des „decoding the disciplines“)?
- (7) Wie – wenn überhaupt – wirken sich Arbeiten und Reflexionen aus der Wissenschaftsforschung (-theorie, -soziologie, -geschichte...) auf die Lehre aus? Liegt eine Wirkung evtl. darin, das (scheinbar) feste, glatte Mauerwerk der Wissenschaft porös, durchlässig zu machen für die Wahrnehmung des Wissenschaftsprozesses (auch als sozialen) und der möglichen Alternativen, für Relativierungen? Wie weit ist ein fachüber-

greifender Austausch dafür hilfreich oder gar notwendig (Verfremdung, Perspektivenwechsel), also dafür auch eine interdisziplinäre SoTL-community?

Fragen zur „Wirkung“:

- (8) Was kann in meinem Fach „Bildung durch Wissenschaft“ heißen? Was daran ist unter welchen Voraussetzungen bildend? Wo bieten sich welche Reflexionsanlässe und –ansätze (vgl. Benner 1990)?
- (9) Ob bildend oder nicht: jedenfalls findet durchs Studium eine Art fachspezifische Sozialisation der Studierenden statt. Wie ist diese zu kennzeichnen und zu bewerten (vgl. Klüver 1979, S. 124; Huber 1991)? Welche Denk- und Handlungsmuster bilden die Studierenden ausweislich ihrer Diskussionsbeiträge oder Prüfungsleistungen aus? Was von der tatsächlichen Praxis meiner Wissenschaft wird durch die Studierenden gleichsam hinausgetragen?

Es würde zu weit führen, solche Fragen, die ja hier nur als Beispiel stehen, auch noch an einzelnen Fächern zu illustrieren. Für ein Fach wie meines, die Erziehungswissenschaft, würden sie eine beträchtliche Herausforderung darstellen und eine große Chance bieten, wenn man sich etwa einen Austausch unter den Mitgliedern der Fakultät darüber vorstellt, wie er eigentlich zum SoTL gehört.

3.4.2 Zum zweiten Punkt der nötigen Konkretisierung, den *Rahmenbedingungen*: Was für die Förderung des SoTL nötig ist, ergibt sich spiegelbildlich aus den o.g. Mängeln der Situation bisher und ist zum größten Teil schon mehrfach gesagt (vgl. unter anderem Huber u.a. 2014 und die „Eckpunkte“ ebd., S. 279-282): die Anerkennung von Lehrforschung in diesem Sinne als Forschung, ein hochschuleigener Fonds zur Förderung solcher Projekte, die Einrichtung von Foren und Medien für den Austausch über sie (wie z.B. „Resonanz“ an der Universität Bremen) und die Bildung einer community usw. Einen Beitrag zur allmählichen Ausbreitung des SoTL könnte auch in der hochschuldidaktischen Weiterbildung besonders für die jungen Hochschullehrenden geleistet werden, wenn sie es in ihren Programmen initiiert (wie es z.B. in Paderborn oder Hamburg schon geschieht). Die in diesem Text postulierte Entwicklung von Wissenschaftsdidaktik ist jedoch nicht zu denken ohne eine maßgebliche Beteiligung der Fachwissenschaftler/innen daran, gewissermaßen aus dem Inneren der Fächer heraus. Noch so professionelle Lehr- und Lernforscher/innen und Allgemeindidaktiker/innen werden sie und können sie allein nicht leisten. Umgekehrt brauchen die Fachwissenschaftler/innen doch wohl, so stellt es sich bisher dar, deren Fragen und Sichtweisen als Anstoß und ihre Methodenkompetenz als Hilfe. Vielleicht können die „Fellowships Lehre“ des Stifterverbandes, die freilich auf Innovationen in der Lehre konzentriert sind, als Beispiel für finanzielle Förderung und hochschuldidaktische Weiterbildung junger Lehrender aus den Fächern wirken (<https://www.stifterverband.org/lehrfellowships>). Die Vermittlung zwischen Fach und Lernen auf der Hochschule (!) muss man sich jedenfalls als einen längeren Weg mit Etappen vorstellen, auf dem sich der fachreflexive Scholar (Hoch-

schullehrer) und der prozessreflexive Lehr- und Lernforscher aufeinander zu bewegen und jeder etwas beitragen muss (der Fachvertreter also Varianten von Fachverständnis, -systematik etc.). Wie Fachdidaktiken generell würde Wissenschaftsdidaktik in den Fächern und aus ihnen heraus durch Initiativen von und Kooperationen mit Allgemeindidaktikern bzw. Bildungswissenschaftlern stimuliert und unterstützt (vgl. Wildt 2016, S. 91; Nieke/Freytag-Loringhoven 2014, S. 25). Vielleicht sind Tandems aus beiden die Arbeitsform und der Motor der zukünftigen Entwicklung des SoTL.

Literaturverzeichnis

- Benner, D. (1990): Wissenschaft und Bildung. Überlegungen zu einem problematischen Verhältnis und zur Aufgabe einer bildenden Interpretation neuzeitlicher Wissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik, 36 (4), S. 597-620.
- Boshier, R. (2009): Why is the Scholarship of Teaching and Learning such a hard sell? In: Higher Education Research and Development, 28 (1), S. 1-15.
- Bromberg, K. (2015): Akademische Lehr-Lern-Forschung im Vergleich: Wissenschaftliche Selbstthematizierungen aus transnationaler Perspektive. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 18 (3), S. 551-567.
- Bruner, J. (1972): Der Prozess der Erziehung. Düsseldorf.
- Eggins, H./Macdonald, R. (eds.) (2003): The Scholarship of Academic Development. Open Univ. Press.
- Felten, P. (2015): Students as Partners in the Scholarship of Teaching and Learning. In: Schelhowe, H./Schaumburg, M./Jasper, J. (Hg.): Teaching is Touching the Future. Academic Teaching within and across Disciplines. Bielefeld, S. 38-46.
- Gerhardt, V. (1968): Die geschichtliche Funktion der Hochschul-Didaktik. In: Spindler, D. (Hg.): Hochschuldidaktik. 25 Dokumente zur Hochschul- und Studienreform. Bonn, S. 107-112.
- Grammes, T. (2009a): Editorial: Ausbildungsdidaktiken – Themen und Aufgaben einer Hochschulfachdidaktik der Sozialwissenschaften in der Lehrerbildung. In: Journal of Social Science Education, 8 (2), pp. 2-22.
- Grammes, T. (2009b): Vermittlungswissenschaft. Zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens am Beispiel einer Weiterbildung. In: Journal of Social Science Education, 8 (2), pp. 146-164.
- Healey, M. (2012): Promoting the scholarship of academic development: tensions between institutional needs and individual practices. In: International Journal for Academic Development, 17 (1), pp. 1-3.
- Hentig, H. v. (1969): Das Lehren der Wissenschaft (1966). In: ders.: Spielraum und Ernstfall. Stuttgart, S. 256-267.
- Hentig, H. v. (1970): Wissenschaftsdidaktik. In: Hentig, H. v./Huber, L./Müller, W. (Hg.): Wissenschaftsdidaktik. 5. Sonderheft der Neuen Sammlung. Göttingen, S. 13-40.
- Huber, L. (1991): Sozialisation in der Hochschule. In: Hurrelmann, K./Ulrich, D. (Hg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim, S. 417-441.
- Huber, L. (2011a): Forschen über (eigenes) Lehren und studentisches Lernen. Scholarship of Teaching and Learning (SoTL): Ein Thema auch hierzulande? In: Das Hochschulwesen, 59 (4), S. 118-124.
- Huber, L. (2011b): Scholarship of Teaching and Learning – Forschung zum (eigenen) Lehren. In: Berendt, B./Szczyrba, B./Wildt, J. (Hg.): Neues Handbuch Hochschullehre. 51, J1.11. Berlin: S. 1-20.
- Huber, L./Pilniok, A./Sethe, R./Szczyrba, B./Vogel, M. (Hg.) (2014): Forschendes Lehren im eigenen Fach: Scholarship of Teaching and Learning in Beispielen. Blickpunkt Hochschuldidaktik, 125. Bielefeld.
- Klüver, J. (1979): Wissenschaftsdidaktik als Wissenschaftskritik. Am Beispiel Naturwissenschaften. Blickpunkt Hochschuldidaktik, 53. Hamburg.
- Kreber, C. (2013): Authenticity in and through Teaching in Higher Education. New York/Abingdon: Routledge.
- Kreber, C. (2015): Scholarship of Teaching – Eine Frage evidenzbasierter und/oder ethischen Handelns? In: Schelhowe, H./Schaumburg, M./Jasper, J. (Hg.): Teaching is Touching the Future. Academic Teaching within and across Disciplines. Bielefeld, S. 47-57.
- Mittelstraß, J. (1996): Vom Elend der Hochschuldidaktik. In: Brinek, D./Schirlbauer, A. (Hg.): Von Sinn und Unsinn der Hochschuldidaktik. Wien, S. 59-76.
- Mollenhauer, K. (1968): Wissenschaft und Praxis. In: Mollenhauer, K.: Erziehung und Emanzipation. München, S. 36-54.
- Nieke, W./Freytag-Loringhoven, K. v. (2014): Bildung durch Wissenschaft. Skizze einer universitären Wissenschaftsdidaktik. Rostock: Universität Rostock. http://www.kosmos.uni-ros-tock.de/fileadmin/KOSMOS/Kosmos_Dokumente/Nieke_Freytag_Bildung_durch_Wiss.

- Pace, D./Middendorf, J. (eds.) (2004):* Decoding the Disciplines: Helping Students Learn Disciplinary Ways of Thinking. New directions for Teaching and Learning, 98. San Francisco: Jossey Bass.
- Reinmann, G. (2017):* Vom Eigensinn der Hochschuldidaktik. Keynote dghd 2017. Redemanuskript. www.gabi-reinmann.de.
- Reinmann, G./Schmohl, T. (2016):* Autoethnografie in der hochschuldidaktischen Forschung. In: Impact Free. Journal für freie Bildungswissenschaftler (online-Journal), 3, S. 1-6.
- Rhein, R. (2015):* Hochschulisches Lernen – eine analytische Perspektive. In: ZfW. DOI 10.1007/s40955 015 0042 9.
- Sass, H.-M. (1968):* Zur Funktion der Didaktik an neuen Hochschulen. In: Spindler, D. (Hg.): Hochschuldidaktik. 25 Dokumente zur Hochschul- und Studienreform. Bonn, S. 16-22.
- Schelhowe, H./Schaumburg, M./Jasper, J. (Hg.) (2015):* Teaching is Touching the Future Academic Teaching within and across Disciplines. Bielefeld.
- Schmohl, T. (2016):* Rhetorik – Bildung – Kultur: Ein Vorschlag zur grundlagentheoretischen Verortung. Ms. Hamburg.
- Scholkmann, A./van den Berk, I./Salden, P./Kenneweg, A. C. (2013):* Scholarship of Teaching and Learning and Scholarship of Academic Development – zwei (un-)gleiche Schwestern? Konzepte für eine integrierte Sichtweise auf Selbst-Beforschung als Instrument zur Professionalisierung hochschuldidaktischen Handelns. Diskussionsforum auf der Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (DGHD), Magdeburg, 04.03.-06.03.2013.
- Spinath, B./Seifried, E./Eckert, C. (2016):* Forschendes Lehren: Ein Ansatz zur kontinuierlichen Verbesserung von Hochschullehre. In: Heiner, M./Baumert, B./Dany, S./Haertel, T./Quellmelz, M./Terkowsky, C. (Hg.): Was ist „Gute Lehre“? Perspektiven der Hochschuldidaktik. Blickpunkt Hochschuldidaktik, 24. Bielefeld, S. 59-72.
- Tremp, P./Eugster, B. (2017):* Lehrevaluation an Hochschulen: Von Kausalitätsproblemen, Reflexionsformen und Fragebögen. In: Webler, W. D./Jung-Paarmann, H. (Hg.): Zwischen Wissenschaftsforschung, Wissenschaftspropädeutik und Hochschulpolitik. Bielefeld, S. 191-202.
- Wildt, J. (2016):* Fachbezogene Ausdifferenzierung und Kohärenz im hochschuldidaktischen Diskurs. In: Heiner, M./Baumert, B./Dany, S./Haertel, T./Quellmelz, M./Terkowsky, C. (Hg.): Was ist „Gute Lehre“? Perspektiven der Hochschuldidaktik. Blickpunkt Hochschuldidaktik, 24. Bielefeld, S. 85-96.
- Winteler, A. (2001):* Professionalisierung in der Hochschullehre. In: DUZ, 57 (22), S. I-IV.
- Wyss, M./Bewyl, W./Pirani, K./Knecht, D. (2017):* Die eigene Lehre untersuchen – ein Erfolgsfaktor? In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 12 (1), S. 157-174.

■ Dr. Dr. h.c. Ludwig Huber, Prof. em. für Pädagogik (Wissenschaftsdidaktik), Fakultät für Pädagogik, Universität Bielefeld, E-Mail: lwhuber@gmx.de

Leichter Zugang für Sie zur Expertise!

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

Wir veröffentlichen rund 130 Aufsätze pro Jahr. Da verlieren Leserinnen und Leser bei der Fülle schon mal leicht den Überblick. Wer weiß noch, was der Jahrgang 2010 in der Zeitschrift „Hochschulmanagement“ für Themen bereit hielt? Seit Gründung hat die Zeitschrift „Qualität in der Wissenschaft“ bisher rd. 200 Artikel publiziert – sorgfältig (i.d.R. doppelt) begutachtet. Ähnlich auch die anderen.

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

Das Hochschulwesen (HSW)

- <https://www.universitaetsverlagwebler.de/hsw>

Forschung. Politik – Strategie – Management (FO)

- <https://www.universitaetsverlagwebler.de/forschung>

Zeitschrift für Beratung und Studium (ZBS)

- <https://www.universitaetsverlagwebler.de/zbs>

Qualität in der Wissenschaft (QiW)

- <https://www.universitaetsverlagwebler.de/qiw>

Hochschulmanagement (HM)

- <https://www.universitaetsverlagwebler.de/hm>

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

- <https://www.universitaetsverlagwebler.de/poe>

Internationalisierung, Vielfalt und Inklusion in der Wissenschaft (IVI)

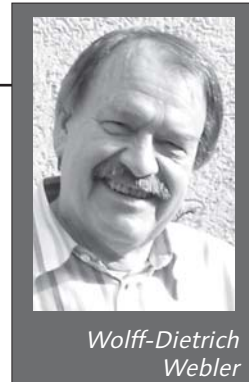
- <https://www.universitaetsverlagwebler.de/ivi>

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

Wolff-Dietrich Webler

Akademische Lehre – wissenschaftlich dargeboten bzw. mit Studierenden organisiert.

Varianten der Scholarship of Teaching and Learning (SoTL)



This article presents three suggestions for academic staff development and the support of scholarship of teaching and learning. a) While writing a teaching portfolio, people are asked to explain their main ideas and methods, and how they theoreticly derive their aims and tools for supporting students. b) The next part introduces a means of reflection, called "packing my suitcase": The 2-day-workshop has ended. We will depart soon. What are we taking away from this exercise? There are several questions, leading into intense reflection on the meaning and goals of teaching etc. c) The third example focuses on personal projects of teachers, developing a seminar or a lecture, aiming at a close connection to practice and solving problems in integrating students of diverse cultural and social background, knowledge and motivation. These projects (part of academic staff development) lead to intense reflection once more.

Der vorliegende Artikel – überwiegend ein Praxisbericht – möchte den typisierenden Überblick über SoTL an deutschen Hochschulen von Ludwig Huber (i. ds. Heft) um einige kleinere, vielleicht unauffällige Formen ergänzen, die gleichwohl sehr wirkungsvoll sind. In der dortigen Typologie entsprechen sie dem Typ c), einer „didaktischen Diskussion und einem entsprechenden Lehrveranstaltungs-konzept“ sowie dem Typ f), einem „begründeten Innovationsbericht“. Um im Huber’schen Sinne die Zielgruppe zu klären: Erreicht werden diese Reflexionsebenen bei „normalen“ Fachwissenschaftler/innen im Rahmen ihrer Weiterbildung in der Lehre – nicht gemeint sind Hochschuldidaktiker/innen selbst in ihrer Arbeit. In ihrer Impuls- und Anleitungsfähigkeit vorgestellt werden hier: a) Lehrportfolios und ihre Kommentierung, b) das Reflexionsinstrument „Koffer packen“ und c) eigene hochschuldidaktische Entwicklungsprojekte von Lehrenden. Ergänzt wird der Artikel um einige Abwägungen zum Interpretationsspektrum der Forderung nach evidenzbasierter Lehre.

1. Rahmenbedingungen

Das Regierungsprogramm der neuen Bundesregierung enthält Pläne, die Deutschland bis 2025 in der Forschung nach Israel und Südkorea weltweit auf Platz 3 der Investitionen in Forschung und Innovation bringen sollen. Bis dahin sollen 3,5 Prozent des Bruttoinlandsprodukts für Forschung und Entwicklung aufgewendet werden – mehr als je zuvor. An diese Investition werden große Hoffnungen auf direkte wirtschaftliche Verwertbarkeit geknüpft. Und die gesellschaftliche Investition in Menschen? Sowohl aus allgemeingesellschaftlichen als

auch wirtschaftlichen Gründen lohnt die Investition in Menschen als nachhaltigste Variante immer. Statt aber in ähnlichem Umfang in Lehre und Studium zu investieren wie in Forschung und Innovation, werden Forderungen nach einer Gleich-Bewertung von Forschung und Lehre, einer nachhaltigen Professionalisierung von Lehre (und Prüfungen!) nach wie vor von staatlicher Hochschulpolitik nicht aufgegriffen (selbst wenn sie vom Wissenschaftsrat (2014) und sogar vom Hochschulverband (2014) kommen). Sie finden weder Eingang in die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses noch gleichgewichtige Berücksichtigung in den Berufungskriterien für Professuren. Wie in Großbritannien und Skandinavien müsste die Professionalisierung der akademischen Lehre für die Übernahme von dauerhaften Lehraufgaben genauso selbstverständlich werden wie die Vorlage einer Dissertation auf dem Weg zur Professur. Die Differenz im Zeitaufwand dafür ist immer noch gewaltig. Um Forschen zu lernen, sind in der akademischen Karriere zur Professur nach wie vor 7 Jahre vorgesehen (Masterarbeit, Dissertation, Habilitationsschrift; 6 Jahre Juniorprofessur sind nicht so genau zurechenbar). Für die Professionalisierung der Lehre sind dort, wo solche Programme in curricularer Form existieren (z.B. Großbritannien, Skandinavien) 300 bis 350 Präsenzstunden Weiterbildung vorgesehen und werden bei der Übertragung dauerhafter Lehraufgaben als Pflicht vorausgesetzt, in Deutschland mit 200 bis 240 Stunden ein Drittel weniger (bis auf die weitere Ausnahme Bayern mit 120 Präsenzstunden) – und das nur freiwillig. Sobald sich Studierende an einer Hochschule einschreiben, die sich als wissenschaftlich begreift, haben sie dieser Logik entsprechend auch Anspruch auf eine Lehre,

die nicht nur fachinhaltlich, sondern auch in Anlage und Prozess ihrer Anleitung bzw. Begleitung studentischen Lernens wissenschaftlich ausgewiesen ist. Dieser Zusammenhang gilt als selbstverständlich – wird aber mangels Ausbildung der Lehrenden für die Lehre keineswegs immer eingehalten. Fälschlicherweise gilt er als erfüllt, wenn persönlich in der Forschung – also wissenschaftlich – ausgewiesene Personen die Lehre übernehmen und die Inhalte wissenschaftlich gewonnen und geprüft sind. Oft wird heute Lehre von Personen übernommen, die gerade erst ihr Studium abgeschlossen haben und nun auf dem Weg in eine Promotion sind oder als externe Lehrbeauftragte fast nur über ihre Studienerfahrung verfügen und jetzt Stoff nach dem Stand der Literatur oder nach Praxiserfahrungen vortragen. Aber bei den selbst wissenschaftlich ausgewiesenen Lehrenden mischen sich in der Ausgestaltung dieser Lehre vier Aspekte: a) wissenschaftliche Lehrinhalte (als vorläufig gesichert geltend) mit b) dem persönlichen Bekennen neuer Einsichten als Lehrmeinungen (*profiteri, professio lat.*), die in der Fachgemeinschaft noch zu prüfen wären (geprüft zumindest nach Regeln der Plausibilität, Sorgfalt der Rekonstruktion der Realität, auf die sie sich beziehen und Widerspruchsfreiheit des logischen Schließens), c) mit ihrer Präsentation oder gemeinsamen Erarbeitung mit Studierenden in der Lernveranstaltung und d) der Aneignung bzw. dem Kompetenzerwerb durch die Studierenden selbst. SoTL umfasst alle vier, konzentriert sich aber auf die letzten beiden.

2. Parallelität zur britischen Entwicklung

Diese wissenschaftliche Fundierung der Anlage und des Prozesses der Lehre hat in Deutschland in einem Teil der Fachkulturen eine lange Tradition, aber nicht flächendeckend. Oft war es kein fester Bestandteil der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses, sondern Ergebnis wachsenden persönlichen Interesses der einzelnen Lehrenden. Eine wissenschaftliche Fundierung des eigenen Lehrens als Prozess (durch Kenntnisse über menschliches Lernen, Motivation, Wege der Einlösung allgemeinerer Studienziele, wie *employability* und *citizenship* in der „eigenen“ Veranstaltung, den Kompetenzerwerb, den Einfluss von Rahmenbedingungen, z.B. die konkreten Voraussetzungen der Studierenden oder den Einfluss von Prüfungssystemen auf das Lernen) war außerhalb lehrerbildender Fächer und deren Didaktik noch weniger üblich. Oft lösten Alltagsprobleme in der Lehre auch Fragen aus und die wiederum eine mehr oder weniger systematische Beschäftigung mit Antworten: „Warum haben so viele Studierende das letzte Mal den Stoff nicht verstanden?“, „Ich gebe mir solche Mühe, und doch ist die Klausur so enttäuschend ausgefallen. Woran mag das gelegen haben?“, „Warum gilt dieser Stoff als langweilig, obwohl er mich immer so interessiert hat? Hatte ich im Studium einen anderen Zugang?“ usw. Mal von den allzu einfachen Erklärungsversuchen abgesehen (mangelnde Studierfähigkeit usw.) – in einer Mischung aus kollegialen Gesprächen und der Suche in heutigen Suchmaschinen wächst die theoretische Kenntnis und schließlich die Handlungskompetenz.

Die Beschäftigung mit diesen Fragen hatte in Deutschland allerdings keinen gemeinsamen Begriff, der die Kommunikation erleichtert hätte und gleichzeitig – wie in England – selbst eine Attraktion in sich trug: „Scholarship of Teaching and Learning (SoTL)“ knüpft auch an einen latenten Anspruch an: die Anforderungen an Wissenschaftlichkeit, denen wir uns selbstverständlich in der Forschung stellen, nun auch auf die Lehre zu übertragen. Dieser Selbstanspruch an unsere Fähigkeiten wird zwar (unausgesprochen) häufig empfunden. Er führt dann ab und zu in den Besuch einer hochschuldidaktischen Weiterbildung, um möglichst kompakt situationsbezogen Antworten auf die eigenen Alltagsfragen in der Lehre zu bekommen – meist nicht, um sich systematisch auch auf künftige Lehraufgaben vorzubereiten. Die Motivation gleicht vorläufig also eher dem Aufsuchen einer Reparaturwerkstatt als dem Gewinnen von Professionalität in Lehre und Prüfungen (im Übrigen abgesehen von denen, die das Zertifikat ihren Bewerbungsunterlagen beifügen wollen).

3. „Mir ist besonders wichtig, dass ...“ – Die Forderung nach Theoriebezug als Übergang von Alltagstheorien zu wissenschaftlichen Theorien

Der Verfasser führt regelmäßig Werkstattseminare durch, in denen Lehrende lernen, ein Lehrportfolio zu erstellen. In der von ihm entwickelten Variante handelt es sich um Schreibwerkstätten, die nach dem Prinzip des US-amerikanischen *essay writing* aufgebaut sind.¹ Zu den Gliederungspunkten gehört auch ein Punkt „Lehransatz“. Dort stellen die Autor/innen dar, worauf sie sich beziehen, wenn sie ihre Lehre konzipieren und in den Lehr-/Lernveranstaltungen handeln (welche Ziele sie verfolgen usw.). Dieser Abschnitt des Lehrportfolios führt einerseits anhand von weiteren Leitfragen in intensive Reflexionsprozesse über die eigene Lehre, soll aber andererseits auch sensibilisieren für die Gratwanderung zwischen dem von persönlichen Überzeugungen geprägten Lehrstil und der vom Moderator in der Weiterbildung geforderten wissenschaftlichen Fundierung des eigenen Tuns. Diese Textsorte fällt den aus allen Disziplinen kommenden Lehrenden zunächst sehr schwer. Schon die erste Reflexionsstufe ist ungewohnt – sich über die eigenen Überzeugungen klar zu werden, nach denen (überwiegend intuitiv) gehandelt wird. In den Texten finden sich dann häufig Formulierungen wie: „mir ist besonders wichtig, dass ...“. Solche Aussagen sind einerseits wünschenswert, weil sie Ausdruck der eigenen Identifikation mit der jeweiligen Lehraufgabe sind. Sie zeigen den Grad eigener Reflexion über das Semesterthema als Lehraufgabe und seine Organisation in Lernsituationen der Lehr-/Lernveranstaltung – hier ist nicht nur intensiv geplant und nachgedacht, sondern auch bewertet und ausgewählt worden.

¹ Als Merkmal haben sie vor allem übernommen, dass der Schreibprozess vom Entwurf über insgesamt drei Textversionen führt, die jeweils kommentiert und beurteilt werden. Von diesen Kommentaren ist hier die Rede.

Aber auf der Seite der Studierenden besteht ein Anspruch darauf, einer Lehre zu begegnen, die auch in ihren Einzelaktionen wissenschaftlich begründet ist. Im Verlauf der Weiterbildung akzeptieren auch die Lehrenden, dass dies ihr eigener Anspruch an die Professionalität eigener Lehre sein muss. In dem schriftlichen Kommentar des Moderators steht dann: „Den Mitgliedern unserer Gruppe fällt es nach wie vor schwer, die eigenen Wertigkeiten („mir ist wichtig, dass...“) zu objektivieren, a) auf wissenschaftliche Grundlagen zu stellen und b) auf den öffentlichen Auftrag zu beziehen. Dass einer Lehrperson etwas wichtig ist, mag erfreulich sein. Aber hier wird ein öffentliches Amt ausgefüllt, und dazu gibt es einen Auftrag, der in Gesetzen, Verordnungen, Erlassen bis hin zum eigenen Dienstvertrag reicht. Auch die Studierenden haben einen Anspruch auf professionelle Lehre, nicht nur eine Lehre aus persönlicher Überzeugung.“

In einem anderen Begleittext mit Anleitungshinweisen, die aus früheren Durchläufen gewonnen wurden, stehen als Übergang in eine theoretische Begründung Fragen, die die Lehrenden an sich selbst richten sollen: „Welche Methoden setze ich in der Lehre ein? Wann welche, und warum, mit welchem Ziel werden diese im Text genannten Methoden eingesetzt? Warum keine anderen – oder gibt es gleichwertige Alternativen? Was lernen Studierende dabei? (Kompetenzerwerb) Wieso ist das wichtig? Begründung, Ziele, Effekte und Erfolge? Wie reagieren die Studierenden auf diese Methoden (nach anfänglicher Skepsis)?“

Diese spezifische Weiterbildung wird vom Verfasser seit nahezu 25 Jahren 2-3 mal im Jahr mit 8-12 Beteiligten durchgeführt. Das bedeutet, dass schon allein in diesem Kontext etwa 750 Lehrende sich mit diesen Ansprüchen auseinander gesetzt haben. Sie wirken dann in Gesprächen mit Kolleg/innen erfahrungsgemäß als Multiplikator/innen solcher Ansprüche an die Lehre und sich selbst.

4. Die Forderung nach Theoriebezug

Eines der Hauptprobleme akademischer Lehre besteht darin, dass die Veranstaltungen üblicherweise entlang der Struktur der Disziplin und nicht entlang der Lernbedürfnisse und -möglichkeiten der Lernenden organisiert werden. Die Orientierung an diesen Lernbedürfnissen und -möglichkeiten bildet aber genau ein zentrales Anliegen der Didaktik. Schon die einfache Verknüpfung zwischen Lehrenden, Stoff und Lernenden im didaktischen Dreieck zu reflektieren ist kein selbstverständlicher Teil der wissenschaftlichen Karriere. Dieser Mangel gilt noch verstärkt für die komplexere Verknüpfung im Sechseck aus Lehrenden, Stoff, Lernenden, Kompetenzzielen (inkl. Ergebnissicherung bzw. Evaluation), Rahmenbedingungen und methodisch-didaktischen Entscheidungen (inkl. Medien) als Grundlage der Organisation von Lehr-/Lernprozessen. Und doch lebt Wissenschaft nicht nur von Erkenntnis, sondern unverzichtbar auch von Mitteilung und deren Verständlichkeit. Die Reflexion darüber, wie Disziplinen aus der Systematik ihrer Forschungsergebnisse ein Lehrgebäude entwickeln, ob die Art und das Ergebnis lernförderlich sind und wel-

che Alternativen es gibt, zählt zur Wissenschaftstheorie und kommt im Regelfall in dieser Form in der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses nicht vor. Die Durchsicht der Lehrportfolios führt beim Moderator häufig zu dem Hinweis: „Dort, wo sich in den Texten auf Theorie bezogen wird, geschieht dies fast ausschließlich unter Bezug auf psychologische Publikationen. Diese Reduktion reicht aber nicht aus. Psychologie ist nicht mit Hochschuldidaktik gleichzusetzen, kann sie also auch nicht ersetzen, sondern bildet nur eine von mehreren Bezugsdisziplinen.“²

In einem den Beteiligten zugesandten Text sind diese interdisziplinären Bezüge weiter ausgeführt. Zu den Bezugsdisziplinen der Hochschuldidaktik zählen die Bildungstheorie (z.B. Bildung, Persönlichkeitsentwicklung), Bildungssoziologie (etwa Herkunfts- und Ungleichheitsfragen), Sozialisationsforschung (wie und in welche Gesellschaft hinein sozialisieren sich die Studierenden?), Lern- und Motivationspsychologie, Gruppendynamik, Wissenschaftsgeschichte, Wissenschaftssoziologie, Wissenschaftstheorie, Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, (Schul-)Bildungsforschung, Pädagogik, Wissenschaftsethik, Kulturwissenschaften (Internationalisierung), Hochschulrecht, Hochschularchitektur (gebaute Lernumwelt), Personal und Organisation aus drei Richtungen: BWL, Psychologie, Soziologie. Aus diesen Bezugsdisziplinen zu schöpfen und die erforderlichen Bezüge herzustellen, überfordert die einzelnen Lehrenden in ihren Disziplinen bei weitem. Hier bedarf es einer Integrationswissenschaft wie der Hochschuldidaktik, um geeignete (d.h. sowohl alltagstaugliche als auch wissenschaftliche) Aussagen zu formulieren.

Häufig führen Fassungen der Lehrportfolios allerdings auch zu dem Kommentar: „... das, was im Weiterbildungsworkshop an Theorie explizit im Bereich hochschuldidaktischer Theorie und der Querverbindungen zur Lerntheorie, Motivationstheorie, Bildungstheorie usw. schriftlich eingeführt worden war, ist im eigenen Lehrportfolio kaum beachtet worden.“ In einem Begleittext, der in den erwähnten Weiterbildungen als Antwort auf zweite Fassungen des Lehrportfolios entstanden war, standen als Hinweise:

- In den meisten Texten fehlen noch stärkere didaktische Begründungen, z.B. für Methodenentscheidungen (oft wird nur ihre Verwendung mitgeteilt, aber nicht warum, mit welchem Ziel).
- Das gleiche gilt auch für theoretische bzw. empirische Begründungen. Solche – letztlich in Forschung verankerten – Begründungen müssen verstärkt werden.
 - Das gilt für die Angabe von Studienzielen (HRG., Bologna-Reformen bzw. den europäischen oder deutschen Qualifikationsrahmen),
 - das können Hinweise auf Ergebnisse der Lehr-/Lernforschung sein (von einzelnen dort angegebenen Autoren zitierfähig zusammengefasst, aber auch in einem die Weiterbildung begleitenden Text zum Lernbegriff, der auf Andreas Krapp u.a. (Hg.): „Pädagogische Psychologie: Ein Lehrbuch.“ zurückgeht),

² Diese Kritik betrifft heutzutage weithin auch die HD selbst.

- auf der Motivationsforschung basierend (zu einem Überblick über den Forschungsstand vgl. Seifert 2004, s.u.),³
- oder es geht um die Taxonomie von Zielen des Lernens, Lehrens und Prüfens: Anderson, L. W./Krathwohl, D. W. (eds.) (2001): *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.

5. Eine andere, konvergente Entwicklung: „Meine Lehre soll evidenzbasiert sein...“

Die Erwartung, die eigene Lehre nicht nur fachinhaltlich an Maßstäben der Wissenschaftlichkeit auszurichten, sondern auch in der Verknüpfung von Inhalt und Methodik, also didaktisch, hat noch eine zweite Ausprägung gefunden, die sich an deutschen Hochschulen allmählich ausbreitet: die Forderung nach Evidenzbasierung der Lehre. Aus der klinischen Psychologie der USA hat sich zunächst die Forderung nach einer *evidenzbasierten Medizin* durchgesetzt und auf dem Weg über die Medizindidaktik auch die Forderung nach einer evidenzbasierten Lehre und entsprechendem Lernen erhoben. Diese Forderung breitet sich seit etwa 10-14 Jahren auch in Deutschland aus, verstärkt noch in dem Maße, wie die Psychologie das Praxisfeld der akademischen Lehre für sich entdeckt hat (vgl. Scharlau 2003). Hierzu können Beispiele berichtet und die Grenzen für ihre Übertragbarkeit gezeigt werden.

Was bedeutet evidenzbasierte Lehre und entsprechendes Lernen? Zunächst sehr allgemein die Forderung, akademische Lehre nicht nur bezüglich der Inhalte, sondern auch ihrer auf Lernen gerichteten Methoden und Prozesse wissenschaftlich zu entwickeln. Insofern gehören Beispiele auch in diesen Aufsatz (s.u.). Winter/Forster (2007) fassten vor 10 Jahren zusammen: „Evidenzbasierte Lehre (EBL) ist die bewusste, explizite und wohlbegründete Anwendung der gegenwärtig besten Evidenz für Entscheidungen darüber, welche Lernerfahrungen für die Lernenden bereitgestellt werden. EBL ist eine Methodik, die auf wissenschaftlicher Grundlage Handlungsalternativen für die Gestaltung von Lehr-Lernprozessen nach wissenschaftlichen Kriterien gewichtet und dokumentiert, sodass im Entscheidungsprozess mit Hilfe der bereits vorhandenen Lehrerfahrungen sowie der Bedürfnisse der Lernenden die gegenwärtig optimale Alternative ausgewählt und umgesetzt werden kann (vgl. Davies 1999).“

Der Herkunft aus der Fachkultur der Psychologie gemäß gibt es „härtere“ und „weichere“ Interpretationen des Begriffs und der entsprechenden Praxis. Die härtere Version möchte zur Lehre nur zulassen, was empirisch erhoben *und durch wissenschaftlichen Beweis in seiner Wirkung nachgewiesen* ist. Das Modell ist angesichts der Komplexität der Lehr-/Lernvorgänge im Studium zu einfach, weil viel zu wenige Komponenten dort aufgenommen sind.

Die Intensität einer Reflexion zum Beispiel lässt sich themen- und relevanzabhängig kaum alltagstauglich für den Lehrbetrieb skalieren. Und Nachdenklichkeit – etwas als nicht passend, nicht selbstverständlich, eben als nach-

denkenswert zu beurteilen – ist eine erste, wichtige Stufe des Lernens. Die Impulse von Seiten der Lehrenden, die zum Nachdenken führen, sind oft situationsabhängig, spontan. Sie Anforderungen erfolgreicher Erprobung und Messbarkeit des Erfolges zu unterwerfen ist realitätsfremd.

Andere, der Forschung über Lernprozesse inhärente Probleme kommen dazu:

Bildungs- und Sozialisationswirkungen des Studiums, Einstellungswandel, der Aufbau theoriegeleiteter Handlungskompetenz usw. erfolgt in Fristen, die oft das ganze Studium umfassen. Gleichzeitig leben die Studierenden nicht in einem Labor, sondern sind schon allein in einem Semester sehr vielen, Lernen beeinflussenden Umwelteinflüssen (Medien, Alltagserfahrungen, anderen gezielten Einwirkungen u.ä.) ausgesetzt, sodass sich selbst bei aufwändigen Längsschnittstudien die geforderten Kausalzusammenhänge nicht methodisch befriedigend isolieren und monokausal nachweisen lassen. Um den Forderungen der Evidenzbasierung einigermaßen vollständig nachzukommen, müssten so umfangreiche Forschungen stattfinden, dass sie sowohl personeller Kontinuität auf der Forschungsseite als auch langfristiger Finanzierung bedürften. Aber dann bliebe immer noch die Unkontrollierbarkeit der Fülle intervenierender Variablen – ein Einwand, der vermutlich die Gutachter nicht zu einer Förderempfehlung bewegen würde. Was in Teilen der Medizin in kürzeren Fristen nachzuweisen sein mag, lässt sich auf Bildungsprozesse nur sehr partiell übertragen. Das soll keine pauschale Abweisung, aber eine starke Relativierung bedeuten.

Die Vermutung einer zu engen Wahrnehmung des Untersuchungsgegenstandes drängt sich schon auf, wenn die den Studien zugrunde gelegte Literatur betrachtet wird. Fast immer handelt es sich dann ausschließlich um Bezüge auf psychologische Literatur bzw. Projekte. Die Bildungswissenschaften, ihre Ansätze und ihre Literatur sind aber – dem Gegenstand gemäß – wesentlich vielfäl-

³ Basisliteratur, die in dem Text über die Motivation von Studierenden enthalten ist:

- Mandl, H./Gruber, H./Renkl, A. (1993): Neue Lernkonzepte für die Hochschule. In: *Das Hochschulwesen*, 41 (3), S. 126-130.
- Prenzel, M./Kramer, K./Drechsel, B. (2001): Selbstbestimmt motiviertes und interessiertes Lernen in der kaufmännischen Erstausbildung. Ergebnisse des Gesamtprojekts. In: Beck, K./Krumm, V. (Hg.): *Lehren und Lernen in der beruflichen Erstausbildung. Konzepte für eine moderne kaufmännische Berufsqualifizierung*. Opladen, S. 37-61.
- Ryan, R. M./Deci, E. L. (2000): Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, pp. 68-78.
- Schiefele, U. (1996): *Motivation und Lernen mit Texten*. Göttingen.
- Seifert, T. L. (2004): Understanding student motivation. In: *Educational Research*, 46 (2), S. 137-149.
- Webler, W.-D. (1979): 'Lehrforschung' als Praxisorientierung – ein Gegensatz? In: Teichler, U./Winkler, H. (Hg.): *Praxisorientierung des Studiums*. Frankfurt/M.
- Ders. (2002): Modellhafter Aufbau von Studiengängen. In: *Das Hochschulwesen*, 50 (6), S. 216-223.
- Ders. (2005): Das Erstsemesterprojekt an der Fakultät für Forst- und Umweltwissenschaften der Universität Freiburg. Ein Modell zum selbstgesteuerten Lernen in Projekten. In: Welbers, U./Gaus, O. (Hg.): *The Shift from Teaching to Learning. Konstruktionsbedingungen eines Ideals*. Bielefeld.
- Winter, A. (2002): Lehrqualität = Lernqualität? Über Konzepte des Lehrens und die Qualität des Lernens, Teil I u. II. In: *Das Hochschulwesen*, 50 (2), S. 42-49 sowie 50 (3), S. 82-89.

tiger. Die Ursachen dieser Einseitigkeit sind noch nicht eindeutig geklärt. Geprüft werden müsste (als Vermutung, die wiederholt in Alltagsgesprächen des Autors entstanden ist) eine sehr einseitige Fassung von Wissenschaftlichkeit – vermutlich verwandt mit der Auffassung von Psychologie als Naturwissenschaft entlang der Trennung von Science and Humanities – oder weitere bildungswissenschaftliche Literatur ist nicht so bekannt. Eine weitere – bisher ungeprüfte – Möglichkeit könnte darin bestehen, dass es sich vielfach um Forschungen handelt, die im Zuge von Qualifizierungsarbeiten entstehen. Um keine Anerkennungsprobleme im Fach zu bekommen, könnte es sich dann auch empfehlen, sicherheitshalber in den Grenzen des Faches vorzugehen.

Eher in Richtung dieser „härteren“ Interpretation lässt sich eine Definition einordnen, die einer einschlägigen Weiterbildung vorangestellt wurde: „Der Ansatz des evidenzbasierten Lehrens zielt darauf ab, Lehr- und Lernprozesse so zu gestalten, dass die eingesetzten Methoden aus lern- und gedächtnispsychologischen Theorien abgeleitet und in verschiedenen Kontexten im Hinblick auf ihre Effektivität getestet wurden.“ Mit der so formulierten Testforderung aus dem Jahr 2014 gerät diese Variante in den Bereich der o.g. forschungsmethodischen Probleme.⁴ Die in der dortigen Weiterbildung dann angebotenen didaktischen Methoden („Quizzing“, „Spacing“ und „Deep Questioning“) erfüllen Forderungen der Hochschuldidaktik an empfehlenswerte Methoden.⁵ Eine weichere Interpretation der geforderten evidenzbasierten Lehre (EBL) kann so aussehen:

„EBL bedeutet, dass die Beschäftigung mit der Hochschullehre

- auf dieselbe Weise erfolgen kann und
- denselben Beurteilungskriterien unterworfen werden kann

wie dies in der Forschung üblich ist.

Gegenstand von „Evidenzbasierter Lehre“ (EBL) ist

- das Aufsuchen,
- die kritische Beurteilung
- und die Anwendung

von vorliegenden empirischen Ergebnissen der Lehr-Lernforschung als Basis für Entscheidungen darüber, was und wie gelehrt werden soll.“

Die hier gewählte Formulierung kann so interpretiert werden, dass immer empirische Ergebnisse der Lehr-Lernforschung als Basis für Entscheidungen über die Gegenstände der Lehre („was gelehrt werden soll“) gefordert werden. Diese Forderung ginge viel zu weit und würde – wörtlich verstanden – jeden Fortschritt in der Lehre blockieren, denn es gäbe keinen Spielraum mehr zur Ersterprobung von Ideen (für sie lägen noch keine Ergebnisse empirischer Lehr-Lernforschung vor). Schließlich scheitert eine solche Forderung an der verfassungsmäßigen Lehrfreiheit, nach der eine Einschränkung der Lehrgegenstände durch Vorbedingungen nicht zulässig ist – nicht einmal methodische Vorbedingungen. Nur der Status muss mit angegeben werden (Hypothese, Gedankenexperiment, empirische Studie usw.). Um nicht missverstanden zu werden: Selbstverständlich ist es erstrebenswert, die eigene Lehre und die anzustiftenden Lernprozesse soweit irgend möglich durch deren Wissenschaftlichkeit abzusichern und den Anteil an All-

tags- und Selbsttheorien zu minimieren. Aber viele EBL-Interpretationen sind zu eng und sind nicht imstande, die Breite und Komplexität der Lehr-/Lernvorgänge ausreichend abzubilden. Da ist die folgende Formulierung schon viel pragmatischer und alltagstauglicher:

„EBL: Evidenzbasiertes Lernen: Evidenzbasierte Lehre ist die • bewusste, • explizite, • wohlbegründete Anwendung der gegenwärtig besten Evidenz für Entscheidungen darüber, welche Lernerfahrungen für die Studierenden im Studium bereitgestellt werden“ (Winteler 2007). In diese anwendungstaugliche Richtung geht auch die weitere Konkretisierung des Autors:

„Evidence Based Learning & Teaching (EBL): Modell eines Lehr- und Lernprozesses, in dem die

- wissenschaftlichen Erkenntnisse,
- praktischen Erfahrungen
- und die Bedürfnisse der Lehrenden und Studierenden integriert werden, um bestmögliches Lehren und Lernen zu ermöglichen“ (Winteler 2007).

Noch einmal zusammengefasst: Die Tendenz ist unterstützenswert, muss sich aber vor starken Einseitigkeiten und Verkürzungen hüten. Diese Forderungen entsprechen dann dem normalen Verständnis professioneller Hochschuldidaktik, wie sie in dem ersten Beispiel der Entwicklung in Lehrportfolios dargestellt worden sind.

6. Selbstbesinnung und Rückmeldung:

„Ich packe meinen Koffer“

Das Beispiel für ein Instrument der Rückmeldung und Reflexion, dessen Art des Einsatzes durch den Verfasser hier eingeführt werden soll, beginnt mit der Bemerkung: „Die Weiterbildung ist zuende, ich packe meinen Koffer. Und was nehme ich hier mit?“ Die Dimensionen, die im „Kofferpacken“ enthalten sind, wirken als Impuls für das Nachdenken über einen organisatorisch (aber nicht inhaltlich) gerade abgeschlossenen Lernprozess. Das Instrument wird zwar geplant eingesetzt, aber eine empirische Überprüfung seiner Fragen (im Sinne der Forderungen evidenzbasierter Lehre) könnte sich allenfalls auf Verständlichkeit beziehen, und die ist offensichtlich gegeben (s.u.). Die behauptete Wirkung auf das Nachdenken ist zwar nicht im obigen Sinne getestet, erreicht aber einen hohen Plausibilitätsgrad, weil Gedanken angestoßen werden, „auf die ich bisher noch nie gekommen war“, wie Teilnehmer/innen immer wieder betonen.

Die Einleitung lautet: „Dieses Instrument nimmt das Bild des Aufbruchs, der Abreise nach dem Ende des Seminars auf. Alle Beteiligten packen ihre Sachen zusammen und verabschieden sich. Was packen sie geistig zusammen, was nehmen sie mit? Das Evaluations- und Reflexionsinstrument unterscheidet sich von einigen anderen dadurch, dass hier der Akzent nicht auf dem Verlauf, sondern auf dem Ergebnis/der Bilanz und der Weiterverarbeitung liegt.

Die üblichen Fragebögen werden meist direkt am Schluss eines Workshops ausgefüllt. Dann überwiegend aber die

⁴ <http://www.einfachgutelehre.uni-kiel.de/ai1ec-event/3115/>

⁵ Ob sie allerdings im obigen Sinne getestet sind, wird nicht mitgeteilt.

unmittelbar davor liegenden Eindrücke, wie aus der Forschung bekannt. Daher wird der vorliegende Bogen wenige Tage später verschickt, wenn die Erinnerung sich etwas ausgeglichen hat.“ Die Reflexionsfragen lauten:

„1. Was nehme ich hier mit? 2. Was möchte ich von dem hier Erlebten/Gehörten ausprobieren? 3. Was hat mich am meisten beschäftigt? 4. Was hat am meisten meinen Widerspruch herausgefordert? 5. An welcher Stelle habe ich mich in meinen bisherigen Überzeugungen am meisten bestätigt gefühlt? 6. Welche Denkgewohnheiten (bisherigen Überzeugungen) wurden am meisten in Frage gestellt – an welchen Punkten habe ich mich dann von Neuem überzeugen lassen? 7. Wo sehe ich für mich großen/weiteren Informationsbedarf bzw. welche Lücken möchte ich so schnell wie möglich schließen? 8. Wo möchte ich mich weiter entwickeln? 9. Was habe ich schon aus früheren Seminaren mit welchem Erfolg ausprobiert? (Punkt 2 fortgeschrieben)“ (Webler 2007).

Die Antworten, die der Moderator erlebt, wirken meistens nachdenklich und wohlüberlegt. Die Fragen laden ja nicht nur zu einer Bilanz (auch des Lernprozesses selbst) ein, sondern enthalten in den Fragen 7 und 8 auch implizite Aufforderungen zur weiteren Steuerung der eigenen Entwicklung. Die abschließende Frage 9 lädt nochmal explizit dazu ein, sich des Gewinns bewusst zu werden, der mit derartigen Weiterbildungen erworben wird. Die 9 Fragen sind insgesamt geeignet, zu einer bewussteren Selbststeuerung der eigenen Zukunft anzuhelfen. Eine höhere Wissenschaftlichkeit wird damit zwar noch nicht erreicht, aber ein deutlich höheres Reflexionsniveau, das auch zu höheren Selbstanprüchen führt. Die wiederum haben eine wesentlich höhere Bereitschaft zur wissenschaftlichen Fundierung der eigenen Lehre zur Folge.

7. Hochschuldidaktische Entwicklungsprojekte von Lehrenden

Ein weiteres, nochmal anders gefasstes Beispiel basiert auf der Möglichkeit für „normale Lehrende“, in manchen hochschuldidaktischen Qualifizierungsprogrammen ein eigenes Projekt einzubringen. Das gilt auch für das vom Verfasser entwickelte Programm zur hochschuldidaktischen Qualifizierung von Lehrenden der Medical Schools in Hamburg und Berlin MSH/MSB. Das Programm besteht rechnerisch aus 9 zweitägigen Workshops mit Vor- und Nachbereitung. Dort ist als Schlussschnitt die begleitete Durchführung eines hochschuldidaktischen Entwicklungsprojekts im Umfang von zwei Workshops vorgesehen (Workshops 7 und 8).

Dort soll für die Beteiligten *ein persönliches Projekt im Mittelpunkt stehen, in das sie ihre eigenen, auf ihre Alltagslehre bezogenen hochschuldidaktischen Initiativen einbringen und dort weiter entwickeln können*. Nach dem Motto: „ich wollte doch schon immer mal...“ oder aufgrund eines akuten Problems aus einer eigenen Lehr-/Lernveranstaltung kann nach einer Lösung in einem kleinen Entwicklungsvorhaben gesucht werden. Diese Entwicklung ist in ihren inhaltlichen und methodischen Entscheidungen mit Hilfe wissenschaftlicher Unterlagen zu begründen. Dabei können die in den Workshops neu erworbenen Kenntnisse gleich zur Anwendung kommen.

Anfangs ist eine (nicht sehr zeitumfängliche) Beratung/Begleitung evtl. mehrerer Vorhaben auf einmal geplant. Dabei ist auch die Beurteilung/Rückmeldung über die vorgelegten Materialien vorgesehen. Außerdem soll durch Kommunikation in Entwicklungstandems eine vertiefte Auseinandersetzung mit eigenen Routinen, der eigenen Fachkultur und ihren angeblichen Selbstverständlichkeiten aus der Perspektive anderer Fachkulturen bzw. Gewohnheiten der Lehre stattfinden. Da hier das Gelernte angewandt bzw. ein eigenes Problem in der Lehre gelöst werden soll, kann der Zeitaufwand nach eigenem Ermessen auch höher sein.

Dafür ist ein Rahmentext zur zeitlichen und inhaltlichen Eingrenzung solcher Vorhaben erstellt worden. Darin wird darauf eingegangen, wie aus Alltagsvorfällen rund um Lehre und Lernen überschaubare Projekte konzipiert werden können. Der Rahmen enthält Vorschläge zum prozessualen Vorgehen, zum Komplexitätsniveau der aufgegriffenen Probleme sowie Anerkennungskriterien. Schließlich geht es formal noch darum, welche Art Angaben/Unterlagen vorzulegen sind, damit eine Anerkennung erfolgen kann. Voraussetzung dafür ist nicht nachgewiesener Erfolg, sondern Reflexion – also kein reines Tätigkeitsprotokoll. Hierbei handelt es sich auch um eine Vorübung für das dann folgende oder parallel anzufertigende Lehrportfolio. Letzteres bildet dann mit dem Workshop 9 den Abschluss des Programms. Mit dieser Spezialisierungsmöglichkeit bietet sich die Chance, das Programm im Rahmen dieser Workshops den jeweiligen individuellen Bedürfnissen anzupassen, was einen fachlichen und motivationalen Gewinn erbringt. In den Kontaktterminen wird eine Beratung/Begleitung der Vorhaben organisiert, einschließlich kollegialer Beratungsformen. Da hier eine Anwendung des Gelernten stattfinden bzw. ein eigenes Problem in der Lehre gelöst werden soll, kann der Zeitaufwand nach eigenem Ermessen auch höher sein. Die motivierende Wirkung einer solchen, eigene Probleme bearbeitenden Vorgehensweise muss nicht weiter betont werden.

Ein solches Entwicklungsprojekt führt „normale Lehrende“ in die Anwendung von Beständen der Bildungswissenschaften ein, über ihre Fachwissenschaft weit hinausreichend. Es wirkt wie ein Praktikum zur Anwendung des in dem Qualifizierungsprogramm Gelernten und demonstriert auch, wie und dass sich solche Ansprüche auch von ihrem Aufwand her in den Alltag der Lehre integrieren lassen. Da solche Projekte das Niveau eigener Lehre deutlich steigern, erhöhen sie die aus der Lehre gewonnene berufliche Zufriedenheit und tragen dazu bei, das Prestige der Lehre zu erhöhen.

8. Resultat

Als Bilanz auch der voranstehenden Beispiele kann festgestellt werden, dass die Zahl derer deutlich wächst, für die ein wissenschaftlicher Zugang zum Prozess eigener Lehre immer selbstverständlicher wird. Kommunikation über Lehre und Lernen wird an immer mehr Hochschulen auch in halb-informellen Formen etabliert, etwa in gemeinsamen hochschuldidaktischen Mittagspausen und bei anderen Gelegenheiten, miteinander über Lehre und Lernen ins Gespräch zu kommen.

Wenn es nun auch noch gelänge, in Deutschland solche Ausbildungen als Voraussetzung (oder zumindest Begleitbedingung) für Lehraufgaben zur selbstverständlichen Pflicht zu machen (eine Dissertation ist ebenfalls keine diskutierte Voraussetzung zur Übernahme von leitenden Funktionen in der Forschung) und den Umfang auf das oben erwähnte Volumen von 300-350 Präsenzstunden zu steigern, wäre die Entwicklung zu wissenschaftlichen Formen der Lehre und des Lernens, wäre die Qualität der Lehre und die Steigerung des Studienerfolgs entscheidend voran gekommen. Noch einmal zur Erinnerung, vom Verfasser immer wieder eingebracht: Zum Erlernen professioneller Forschung sah das Hochschulsystem in der Vergangenheit wie selbstverständlich 7 Jahre vor: 6 Monate Diplomarbeit, 3 Jahre Doktorarbeit, 3,5 Jahre Habilitationsschrift. Professionelle Lehre, die z.B. Lernen auf dem aktuellen Stand der Forschung anregen und zu einem erfolgreichen Studium beitragen soll, ist nicht weniger anspruchsvoll. Die sozialen Kosten misslingenden Studiums (innerhalb und außerhalb eines erfolgreichen Abschlusses) sind so hoch, dass die Gesellschaft auf dieser Qualitätsforderung bestehen muss.

Literaturverzeichnis

- Huber, L. (2018): SoTL weiterdenken! Zur Situation und Entwicklung des Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) an deutschen Hochschulen. In: Das Hochschulwesen, 66 (1+2), S. 33-41.
- Kreber, C. (2015): Reviving the ancient virtues in the scholarship of teaching, with a slight critical twist. In: Higher Education Research & Development, 34 (3), pp. 568-580. Published online: 14 Nov. 2014. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/07294360.2014.973384?journalCode=cher20>
- Scharlau, J. (2003): Evidence against response bias in temporal order tasks with attention manipulation by masked primes. In: Psychological Research (2004), 68, pp. 224-236; online unter https://kw.uni-paderborn.de/fileadmin/fakultaet/Institute/psychologie/Kognitive_Psychologie/Publikationen/Scharlau2004PsychResResponseBiasFinal.pdf
- Winteler, A. /Forster, P. (2004): Wer sagt, was gute Lehre ist? Evidenzbasiertes Lehren und Lernen. In: Das Hochschulwesen, 55 (4), S. 102-109.

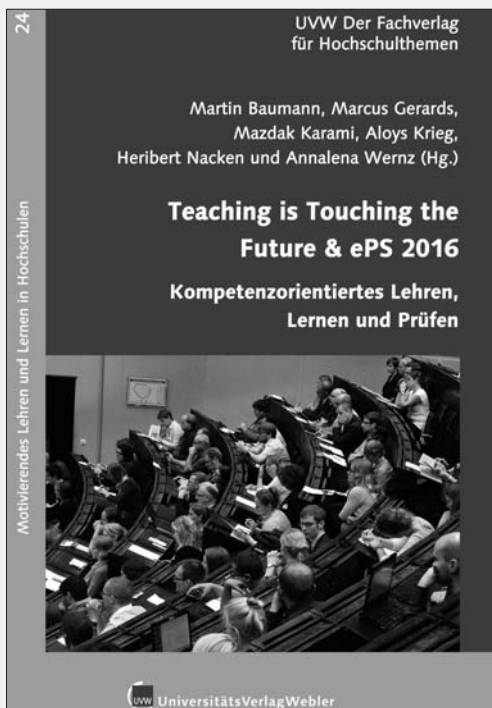
■ **Wolff-Dietrich Webler**, Prof. Prof. h.c. Dr., ehem. Professor of Higher Education, University of Bergen/Norway, Leiter des Instituts für Wissenschafts- und Bildungsforschung Bielefeld (IWBB), E-Mail: webler@iwbb.de

E-Book

Martin Baumann et al. (Hg.)

Teaching is Touching the Future & ePS 2016

Kompetenzorientiertes Lehren, Lernen und Prüfen



ISBN 978-3-946017-05-9,
Bielefeld 2017, 219 Seiten,
E-Book, 29.80 Euro

Teaching is Touching the Future ist eine Tagungsreihe, welche sich das Ziel gesetzt hat, aus den fachlichen Disziplinen heraus die Hochschullehre der Zukunft zu gestalten. In diesem Selbstverständnis fand sie an der RWTH Aachen im September 2016 in Kooperation mit dem e-Prüfungs-Symposium ePS statt. Der Schwerpunkt der Veranstaltung lag auf der Digitalisierung der Hochschullehre und des Prüfungswesens. Die Tagung bot somit eine ideale Möglichkeit, das Thema Digitalisierung der Lehre auch unter dem Blickwinkel des Prüfens zu betrachten, um auf beiden Gebieten Kompetenzen auszuweiten und Synergien zu schaffen.

Der vorliegende Band umfasst neben Aufsätzen und Interviews renommierter Persönlichkeiten aus diesen Gebieten Beiträge mit Inhalten von Vorträgen, Workshops und Poster der zweitägigen Veranstaltung in Aachen. Damit stellt er ein umfassendes Zeitbild der aktuellen Konzepte, Beispiele und Erfahrungen aus der Digitalisierung in der Hochschullehre sowie elektronischem und kompetenzorientiertem Prüfen zur Verfügung. Zusätzlich hat der fachliche und interdisziplinäre Diskurs während der Tagung für eine Erweiterung der Beiträge um neue Ideen und Ansätze gesorgt. Besonders hervorzuheben sind die interdisziplinäre Breite der Beiträge und die heterogenen Anforderungen an eine Digitalisierung, wodurch das Thema umfassend aus vielerlei Perspektiven beleuchtet wird.

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

Ulrich Schmitt & Rolf Erhardt

Qualitätsgesicherte Anrechnung von beruflichen Kompetenzen auf ein Studium



Ulrich Schmitt



Rolf Erhardt

For quality reasons the Universities of Applied Sciences in Baden-Württemberg developed a database for their decisions on recognition of prior learning. Decisions are now researchable for professors in study courses and across the Universities of Applied Sciences. With the database the decision process is also supported, media discontinuity is reduced.

Mehr als 1.000 Entscheidungen über die Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf ein Studium sind in der bundesweit einzigartigen neuen Anrechnungsdatenbank „andaba“ in Baden-Württemberg erfasst. Die Datenbank fokussiert die Hochschulen für angewandte Wissenschaften (HAW) und gibt ihnen die Möglichkeit, Entscheidungen über Anrechnungen beruflicher Kompetenzen systematisch abzulegen und darin zu recherchieren.

Bereits 14 Hochschulen nutzen die neuartige Datenbank, die restlichen HAW sind aktuell in der Klärungsphase.

Auch die Duale Hochschule Baden-Württemberg (DHBW) sowie die Universitäten und die Pädagogischen Hochschulen im Land zeigen Interesse an der Datenbank. Des Weiteren sind auch Hochschulen außerhalb von Baden-Württemberg am Projekt interessiert, wie sich auf verschiedenen Tagungen zeigt (Vorstellung der Datenbank auf der Jahrestagung HRK nexus 2016 und auf der Jahrestagung der DGHD 2017).

Hintergrund der Datenbank ist die große Thematik der Durchlässigkeit der deutschen Bildungssysteme. Mit Blick auf den sich anbahnenden Fachkräftemangel vor allem im Ingenieurbereich (EFI 2011) und auf Grund des demografischen Wandels (DIHK 2012) stellt sich die Frage, wie neue Zielgruppen an ein Studium herangeführt werden können und in den Stand versetzt werden, dies auch erfolgreich durchlaufen zu können. „Der Übergang beruflich Qualifizierter in die Hochschule steht hoch auf der bildungspolitischen Agenda, und Anrechnung ist hierfür ein wichtiges Instrument“ (Gestaltungsfeld Anrechnung 2011, S. 9). Kompetenzen, die bereits erworben wurden, sollen nicht erneut vermittelt werden müssen. Die Grundlage für die Anrechnung bilden mehrere Beschlüsse der Kultusministerkonferenz (KMK

2002, 2008), in denen die Anrechnung von außerhochschulischen Kompetenzen auf ein Studium formuliert sind. Diese wiederum fußen auf dem Übereinkommen über die Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich der europäischen Region von Lissabon, 1997 (BGBl 2007).

Die Verantwortlichen im Studiengang müssen bei Anrechnungsanträgen von Studierenden jeweils prüfen, ob die Leistung angerechnet werden kann. Die Qualität des Studiums steht dabei außer Frage, sie wird davon in keiner Weise berührt. Geprüft wird, ob die bereits erworbene Kompetenz der zu ersetzenden Kompetenz (nicht gleichartig!) ist (Gestaltungsfeld Anrechnung 2011, S. 91). Die Ablehnung einer Anrechnung muss immer begründet werden. Wenn aus einer sehr umfassenden und thematisch nah verwandten Weiterbildung mehrere Module angerechnet werden können, kommt die Möglichkeit der Verkürzung der Studienzeit ins Spiel. Die Verkürzung des Studiums wird auch von Betrieben in Deutschland als große Chance der Anrechnung gesehen: Aus Sicht der Betriebe macht die Anrechnung ein Studium effizienter, „da studierende Berufstätige dem betrieblichen Arbeitsprozess weniger entzogen sind“ (Gestaltungsfeld Anrechnung 2011, S. 156). Außerdem sieht ein Großteil der Betriebe in der Anrechnung einen Beitrag zur Deckung des Qualifikationsbedarfs (ebd.).

Die Datenbank dient dazu, die Anrechnung von außerhochschulischen Kompetenzen qualitätsgesichert zu unterstützen.

Dazu steht eine strukturierte Eingabemaske zur Verfügung, in der verschiedene Pflichtfelder definiert sind. So wird abgefragt, welche Prüfungsleistung an der aktuellen Hochschule zur Anrechnung beantragt wurde. Dabei wird nicht nur die Bezeichnung des Moduls gefordert, sondern auch Kompetenzen und Inhalte. Analog dazu werden bei den mitgebrachten außerhochschulischen

Leistungen Kompetenzen und Inhalte abgefragt, sowie weitere Daten wie der Stundenumfang. Damit sind i.d.R. alle Elemente in einem Datensatz dokumentiert, die zu der Entscheidung für oder wider eine Anrechnung geführt haben. Die Daten hierzu stammen aus den Modulhandbüchern bzw. aus Rahmenlehrplänen.

Die Qualität der Entscheidung an sich liegt in der Verantwortung der jeweiligen Hochschule bzw. im jeweiligen Studienangebot. Die Entscheidung kann und soll aufgrund der Freiheit von Forschung und Lehre gem. §5 GG nicht durch die Hochschule Aalen als Host der Datenbank hinterfragt werden. Die Datenbank dient auch dazu, abgelehnte Entscheidungen zu dokumentieren. Da eine Ablehnung immer begründet werden muss, unterstützt hier die Datenbank: Eine Anrechnungsentscheidung kann nur mit eingetragener Begründung gespeichert werden.

Der Prozess der Anrechnung endet aber nicht mit der internen Dokumentation der Entscheidung. Der/die Antragsteller/in muss auch einen Bescheid über die Entscheidung erhalten. Hier mussten bisher die beantragten Module und ggf. Begründungen wieder manuell in ein Schreiben eingetragen werden. Mit der Datenbank kann dieser Schritt entfallen: Entscheidungen können zu Fällen zusammengefasst werden, also sprich alle Leistungen, die der/die Antragsteller/in beantragt hat. Über eine Report-Funktion wird die richtige Bescheidvorlage (Anrechnung, Ablehnung, Mischbescheid) ausgewählt und mit den Entscheidungsdaten gefüllt. Somit müssen nur noch die personenbezogenen Daten des Antragstellers/der Antragstellerin ergänzt werden. Damit wird der Prozess beschleunigt und Übertragungsfehler minimiert.

Durch die Dokumentation der getroffenen Entscheidungen besteht auch erstmals die Möglichkeit, nach diesen zu suchen: „So einen Fall hatte ich schon –“ und der ggf. erfolglosen Suche nach der richtigen Akte wird dann zu einer erfolgreichen Suchanfrage in der Datenbank nach der mitgebrachten Kompetenz. Das verringert dann bei mehrfach auftretenden Anträgen die Fehlerquote und erhöht auch die Geschwindigkeit der Entscheidungsfindung.

Die Hochschulen können sich über das System unkompliziert über Entscheidungen austauschen. Dabei bleibt die Autonomie der Hochschulen gewahrt: Die Entscheidung über den konkreten Antrag trifft weiterhin die zuständige Person im Studienangebot bzw. an der Hochschule.

Die Datenbank kann neben dem Einsatz als Wissensmanagementsystem (Entscheidungen werden getroffen und dann in der Datenbank dokumentiert) nach Bedarf auch zur Prozessunterstützung eingesetzt werden.

Beispiel: Die Anrechnungsanträge im Studienangebot Mechatronik landen zentral beim Leiter des Zulassungs- und Anerkennungsamts Prof. Schmitt. Er prüft formale Kriterien (z.B. dürfen laut KMK nur 50% eines Studiums durch außerhochschulische Kompetenzen angerechnet werden), trägt die beantragten Leistungen samt der mitgebrachten Leistungen in das System ein und wählt aus, welche Person im Studienangebot die Entscheidung fachlich treffen kann. Die Datenbank erzeugt automatisch eine E-Mail an den betreffenden Experten. Wenn dieser dann die Entscheidung getroffen hat, teilt er sie

Prof. Schmitt mit. Prof. Schmitt kann dann (sobald alle Entscheidungen getroffen wurden) den Anrechnungsbescheid generieren.

Auch für die Akkreditierung könnte ein solches System relevant werden, wenn Anrechnungsentscheidungen klar und umfassend dokumentiert und leicht recherchierbar sind.

Für Studieninteressierte ist die Datenbank nicht zugänglich, sie können sich aber über eine öffentliche Website über das Thema Anrechnung informieren. Hier werden auch Anrechnungsentscheidungen von pauschalen Anrechnungsmodellen veröffentlicht, um die Transparenz für den Übergang zwischen beruflicher und akademischer Bildung zu erhöhen. Außerdem ist in der Datenbank eine Rolle für die Studienberatung an der Hochschule definiert, so können die Studieninteressierten besser beraten werden. Für externe Berater der IHK und Südwestmetall ist ebenfalls ein lesender Zugriff möglich. Die Beistellung der vorhandenen Kompetenzen des Antragstellers/der Antragstellerin erfolgt außerhalb der Datenbank z.B. über Rahmenlehrpläne oder andere Kompetenz- und Inhaltsbeschreibungen. Die Datenbank ist für formale und ggf. für non-formale Kompetenzen ausgelegt. Informelle Kompetenzen können ebenfalls in der Datenbank eingepflegt werden. Allerdings ist hier der Wiederholungseffekt nicht zu erwarten. Die Antragstellung im Studienangebot erfolgt ebenfalls außerhalb der Datenbank, erst dann wird der Antrag in das System überführt.

Fazit

Erste Erfahrungen mit der Datenbank an der Hochschule Aalen nach zwei Semestern Benutzung sind sehr positiv: Der Datenbestand ist zwischenzeitlich so groß, dass sich Entscheidungen wiederholen: Von einem Großteil der Anträge sind die Entscheidungen bereits in der Datenbank erfasst und müssen nur noch bei diesem konkreten Fall ausgewählt werden, der Bescheid kann ohne neue Angaben problemlos erstellt werden.

Durch die systematische Erfassung, teilautomatisierte Bescheiderstellung und Recherche wird die Anrechnung an den Hochschulen qualitätsgesichert unterstützt. Durch die öffentliche Website mit exemplarischen Anrechnungsentscheidungen und Informationen zu Hintergründen und Ablauf einer Anrechnung werden Studieninteressierte über die Möglichkeit der Anrechnung beruflicher Kompetenzen informiert. So wird auch die Transparenz im Übergang zwischen beruflicher und akademischer Bildung erhöht, ggf. ergibt sich durch die Anrechnung auch eine Verkürzung der Studienzeit.

Ausblick

Als Weiterentwicklung der Datenbank wird über den „umgekehrten Weg“ der Anrechnung nachgedacht, also die Anrechnung von Studienleistungen auf eine Berufsausbildung. Des Weiteren soll in einem Forschungsvorhaben die Anrechnung von außerhochschulischen Kompetenzen weiter untersucht werden, da es an Hochschulen immer noch Vorbehalte gegen dieses Thema gibt. Stimmen diese Vorbehalte oder werden Absolventen

mit Anrechnungsumfängen aus beruflich erworbenen Kompetenzen vielleicht sogar von Arbeitgebern gesucht? Diese und weitere Fragen sollen geklärt werden. Finanziert wird das Projekt durch das Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg, den Arbeitgeberverband Südwestmetall und den Baden-Württembergischen Industrie- und Handelskammertag.

Weitere Projektpartner sind HAW BW e.V. sowie die Hochschule Aalen.

Mehr Informationen finden Sie unter <https://www.hochschulen-bw.de/home/service/anrechnung-von-kompetenzen.html>.

Literaturverzeichnis

BGBI (2007): Gesetz zu dem Übereinkommen vom 11. April 1997 über die Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich in der europäischen Region. Bundesgesetzblatt 2007 Teil II Nr. 15, ausgegeben zu Bonn am 22. Mai 2007.

DIHK (2012): Ergebnisse der DIHK-Umfrage bei den Industrie- und Handelskammern Fröhsommer 2012. Wirtschaftsfrage und Erwartungen. Berlin.

EFI (2011): Gutachten zu Forschung, Innovation und technologischer Leistungsfähigkeit Deutschlands. (E. F. Innovation, Hg.) Berlin.

Freitag, W. K./Hartmann, E. A./Loroff, C./Stamm-Riemer, I./Völk, D./Buhr, R. (Hg.) (2011): Gestaltungsfeld Anrechnung: Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel. Münster.

KMK (2002): Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (I).

KMK (2008): Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (II). Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, S. 6.

■ **Dr.-Ing. Ulrich Schmitt**, Professor für Technische Mechanik, Senatsbeauftragter für Weiterbildung, Projektleiter Anrechnungsdatenbank, Hochschule Aalen,
E-Mail: Ulrich.Schmitt@hs-aalen.de
■ **Rolf Erhardt**, M. Eng., Projektmitarbeiter Anrechnungsdatenbank, Hochschule Aalen,
E-Mail: Rolf.Erhardt@hs-aalen.de

Neuerscheinung

Wolff-Dietrich Webler (Hg.)

Leiden Sie unter Überakademisierung?

– Notwendige Akademisierung oder „Akademisierungswahn“? – Oder ein Drittes?
(Ergebnisse des 10. Hochschulforums Sylt 2016)

Studieren in der deutschen Gesellschaft zu viele? Diese alle Jahrzehnte wiederkehrende Debatte wurde jüngst von Julian Nida-Rümelin unter dem reißerischen Titel eines tatsächlichen oder angeblichen „Akademisierungswahns“ wieder populär gemacht. Er macht eine unvermeidbare Abwertung der beruflichen Bildung und sogar Irreleitung dafür verantwortlich. Haben wir eine umfangreiche Fehlentwicklung vor uns? Weder angeblich sinkende Arbeitsmarktchancen noch behauptete intellektuelle Unzulänglichkeit halten der Überprüfung stand.

Trotzdem gibt es umfangreichen Handlungsbedarf. Dessen Aspekte haben 33 Expert/innen aus Hochschulpolitik, Hochschulleitungen sowie Berufs- und Hochschulforschung eine Woche lang beraten. Das Ergebnis ist lesenswert.



Reihe Hochschulwesen:
Wissenschaft und Praxis

ISBN 978-3-946017-08-0,
Bielefeld 2017,
240 Seiten, 39.40 Euro zzgl.
Versand

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

Hochschulräume: physische und konzeptionelle Verortung der Hochschulen in der Wissensgesellschaft

Bericht zur Jahrestagung der Gesellschaft für Hochschulforschung, 12.-13. April, Deutsche Universität für Verwaltungswissenschaften Speyer

Die „Idee der Universität“ hat schon viele Wissenschaftler/innen über Jahrhunderte hinweg beschäftigt (z.B. John H. Newman oder Karl Jaspers). Diese Idee (oder Ideen) manifestieren sich aber auch in konkreten Räumen und Formen. Deutlich wird dies z.B. an der Bezeichnung bestimmter Hochschulen in Großbritannien als „Red-Brick“ Universitäten (Whyte 2016), die sich, im 19. und frühen 20. Jahrhundert aus Ziegelsteinen errichtet, von den aus Stein gebauten Universitäten von Oxford und Cambridge unterschieden (vor allem aber auch in ihrer Zulassungspolitik). In den 1960ern und -70ern wurden in Deutschland viele neue Hochschulen konzipiert und gegründet, teilweise auf der „grünen Wiese“, viele damals mit Beton errichtet. Welche Ideen der Hochschule wurden hier baulich wie realisiert? Aber auch: Wie haben sich diese Institutionen in ihren Städten und Regionen, also im geographischen Raum, etabliert? Und schließlich: Wie ändert sich die konzeptionelle Verortung der Hochschulen in der Gesellschaft durch diese Expansion?

Der Ausdruck „Raum der Hochschule“ kann also sehr unterschiedliche Ebenen umfassen: Von der unmittelbaren Lehr-/Lern- oder Forschungsumgebung (Arbeitsgruppe, Seminarraum, Labor, Bibliothek oder Mensa) über die räumliche Verteilung der gesamten Hochschule (z.B. grüner Campus versus städtisch verteilt) und die Verortung in einer Stadt oder Region bis hin zum Gesamtkomplex des deutschen oder internationalen Hochschulwesens. Außerdem assoziiert der Begriff „Raum“ in diesem Zusammenhang auch unterschiedliche Bedeutungen, von der physisch-baulichen Substanz, über Netzwerke und geographische Zusammenhänge (Einzugsgebiet von Studierenden und Lehrenden, internationale Forschungs Kooperationen, Fernstudium etc.), bis hin zum konzeptionellen Raum, den die Hochschule in der Wissensgesellschaft, oder auch Themen und bestimmte Gruppen innerhalb der Hochschulen, einnehmen.

An diese unterschiedlichen Dimensionen des Raumbegriffs lassen sich wichtige Themen und Fragen der Hochschulforschung anschließen. Welche neuen räumlichen Lösungen verlangen eigentlich die neuen Lehr- und Lernformen oder die Digitalisierung? Im Hinblick auf die Bausubstanz der Hochschulen wird aktuell ein milliardenschwerer Investitionsbedarf diagnostiziert. Die HRK beziffert den Investitionsstau im Hochschulbau auf etwa 30 bis 50 Milliarden Euro. Was hat dies für Auswirkungen und wie kann er evtl. aufgefangen werden? Auf der Ebene der Hochschulen stellt sich durch die Expansion der Studierendenquote, Internationalisierung und Wanderungen zwischen Regionen für manche Standorte die Existenzfrage, während andere sich seit Jahren vergrößern. Und die Frage, welchen

Raum die Hochschulen in Zeiten von „universal access“ in der Gesellschaft einnehmen sollen, wird einerseits mit „Akademisierungswahn“, andererseits mit Steigerung des Humankapitals beantwortet. Trotz seines großen Anregungs- und auch analytischen Potentials ist der Begriff des „Raums“ allerdings weder in seiner geographischen noch in seiner sozialen Bedeutung in der Hochschulforschung besonders präsent (siehe aber Temple 2014; Boys 2015).

Die diesjährige Jahrestagung der GfHf griff dieses grundlegende und hochaktuelle Thema, welches uns sowohl aus der Forschung als auch aus der Praxis nahegelegt wurde, auf. Nach einem Call im Herbst 2017 gingen 106, zum Großteil sehr gute Einreichungen, bei uns ein, aus denen 42 nach einem Blind-Review-Verfahren für Vorträge (einige weitere als Poster) ausgewählt wurden. Zu diesen Vorträgen kamen ein Forum des Hochschulforschungsnachwuchs (HoFoNa) und als Diskussionsformat eine Fishbowl zur Kooperation von Hochschulforschung und Hochschulmanagement sowie drei Keynotes hinzu. Gut 150 Teilnehmerinnen und Teilnehmer waren der Einladung der GfHf nach Speyer gefolgt. Dies sind zwar etwas weniger als auf der letztjährigen Tagung in Hannover, die mit ihrem Digitalisierungsthema sehr viel Interesse geweckt hatte, entspricht aber ungefähr dem Durchschnitt der letzten Jahre.

Mit Professor Ronald Barnett (Institute of Education, London), Dr. Jos Boys (University of Ulster, Belfast) und Ralf Tegtmeier (HIS-HE) konnten drei ausgewiesene Experten bzw. Expertinnen für die Keynotes der Tagung gewonnen werden. Nach kurzen Grußworten von Holger Mühlenkamp, Rektor der Universität Speyer, Georg Krücken, Vorsitzender der GfHf und Michael Hölscher, gemeinsam mit Susan Harris-Huermann lokaler Ausrichter der Tagung, griff Ron Barnett einleitend eine Frage Heideggers auf, der das Denken im Hochschulraum gefährdet sieht, denn Denkzeit und Denkraum werden zunehmend eingegrenzt. Jos Boys diskutierte darüber, ob unsere Hochschulbauten und neue Konzepte von Lernräumen tatsächlich ihre Funktion erfüllen würden. Und Ralf Tegtmeier beschrieb die baulichen Einschränkungen und finanziellen Probleme im Erhalt oder Gestaltung von neuen Hochschulbauten. Bei den Keynotes wurde auch eine wichtige Neuerung deutlich: Zum ersten Mal führten wir einen durchgängig englischsprachigen Track, um die Teilnahme an unserer Tagung für ausländische Gäste attraktiv zu machen und damit die deutsche Hochschulforschung noch besser an die internationalen Debatten heranzuführen. Und in der Tat: es kamen Gäste aus mehreren Ländern zu uns. Insgesamt waren die Vorträge der 13. Jahrestagung in drei inhaltliche Tracks gegliedert: „Der physische und geographische Raum“,

„Der soziale und konzeptionelle Raum“, sowie „Weitere Themen der Hochschulforschung“.

Auch wenn das in einem frühen Arbeitstitel noch vorhandene „T“, um auch die „Hochschul(t)räume“ mit aufzunehmen, letztendlich verschwand, gab es während der Tagung doch genügend Freiräume, um auch über Visionen und das emanzipatorische Potential der Hochschulen zu diskutieren. So fielen z.B. in Bezug auf die Lehre wichtige Stichworte wie „Diversifizierung der Studierenden“ und ihre Bedürfnisse aus räumlicher Sicht. Aber auch Themen wie big science, Inter- und Transdisziplinarität, Third Mission, Gendered Space oder internationale Kooperationen wurden genauso diskutiert wie die Räume, die bestimmte Rollen innerhalb der Hochschule einnehmen. So beschäftigte sich z.B. eine Session mit den Aufgaben und Karrieren von Professor/innen; eine andere stellte Studierende in den Mittelpunkt, ihre Mobilität oder geografische Entscheidungen bezüglich des Studienortes.

Bereits am Vortag der Tagung (Mittwoch) hatte der HoFoNa einen Nachmittag mit diversen Workshops für den internen Austausch organisiert. Während des **HoFoNa-Ideenforums** wurden dann drei Arbeiten von Hochschulforschern/innen vorgestellt. Dieses Forum bildet ganz bewusst eine Brücke zwischen den jüngeren und etablierten Forscher/innen und soll in künftigen Tagungen fortgesetzt werden.

Die Jahrestagungen der GfHf bieten auch immer die Gelegenheit für die Durchführung der Mitgliederversammlung, die am Donnerstagabend gut besucht war. Grund war sicherlich auch die anstehende Vorstandswahl, die nach einigen Unklarheiten vor zwei Jahren vorbildlich vorbereitet war und durchgeführt wurde. Insgesamt wurde der alte Vorstand für seine gute Arbeit zuerst gelobt und dann bestätigt. Der Vorstand mit seinen Zuständigkeiten setzt sich folgendermaßen zusammen: Georg Krücken (1. Vorsitzender), Margret Bülow-Schramm (2. Vorsitzende und Öffentlichkeitsarbeit), Roland Bloch (Ulrich-Teichler-Preis), Liudvika Leisyte (Internationalisierung), Martin Unger (Schriftführung), Anja Gottburgsen (Mitglieder und Finanzverwaltung). Einziger Neuzugang ist Jana Giesemann, die gemeinsam mit Henning Koch den HoFoNa vertreten wird.

Ein Highlight jeder GfHf-Tagung ist die Tagungsfeier und die darin eingebettete Verleihung des Ulrich-Teichler-Preises. Das Historische Museum der Pfalz bot in seinem Foyer hierfür einen wunderbaren Rahmen. Jennifer Dusal erhielt den Preis für die beste Dissertation, Gerrit Vorhoff den Nachwuchspreis. Als Vorsitzender der Auswahlkommission wies Roland Bloch in seiner Einleitung darauf hin, dass sich die Zahl der Einreichungen über die Jahre kontinuierlich gesteigert habe, was er auch als eine wachsende Beschäftigung des wissenschaftlichen Nachwuchses mit dem Thema der Hochschulforschung deutete. Der Stifter des Preises, Ulrich Teichler, ließ es sich auch diesmal nicht nehmen, die beiden Arbeiten durchaus kritisch, dabei aber immer konstruktiv, zu diskutieren.

In der von René Krempkow und Michael Hölscher eingeleiteten **Fishbowl**-Diskussion am Freitagvormittag ging es um die Frage, wie das Verhältnis von Hochschul-

forschung und Hochschulmanagement gestaltet werden könnte, damit beide hiervon (mehr) profitieren. Damit wurde eine Diskussion aufgegriffen, die unter anderem in der Zeitschrift *Wissenschaftsmanagement* (3/2017) geführt wurde. Hochschulmanagement geht natürlich weit über das hinaus, was sich rein wissenschaftlich entscheiden lässt. Viele Entscheidungen im Management sind eben auch strategischer oder wertender Natur. Hier kann die Forschung wenig helfen. Umgekehrt gilt auch für die Forschung, dass sie weit über einen engen Anwendungsbezug hinausweist, selbst in einem Feld wie der Hochschulforschung, das von verschiedenen Leuten, etwa Ulrich Teichler oder Peer Pasternack, als „Forschungsfeld“, im Gegensatz zu einer akademischen Disziplin, bezeichnet wird. So sollte z.B. eine theorienprüfende Hochschulforschung auch in den klassischen Disziplinen sinnvoll zur Grundlagenforschung beitragen, ohne dabei direkt erkennbaren Praxisnutzen generieren zu müssen. Gleichzeitig wurde aber deutlich, dass es so viele Überschneidungen zwischen Hochschulforschung und -management gibt, dass es sich lohnt, nach Synergien zu suchen. Allgemein wurde dabei in der regen Diskussion betont, dass diese Zusammenarbeit sicherlich ausbaufähig ist, aber in weiten Teilen bereits sehr gut läuft (siehe auch den gesonderten Bericht von René Krempkow auf der Website der GfHf). Wichtige Beiträge insbesondere zum Kernthema der Tagung sollen in den nächsten Monaten in einem Sonderband einer Zeitschrift veröffentlicht werden. Entsprechende Verhandlungen laufen momentan.

Insgesamt bot die Deutsche Universität für Verwaltungswissenschaften Speyer mit kurzen Wegen zwischen den Seminarräumen und Aula ausreichende Räume und Möglichkeiten zur Diskussion in und um die Beiträge. Auch das Gästehaus auf dem Campus ermöglichte einen informellen Austausch unter den knapp 50 Tagungsteilnehmer/innen, die sich hier vor Ort einquartiert hatten. Speyer hat vor 9 Jahren die GfHf-Tagung erstmalig ausgetragen. Vielleicht sehen wir uns hier 2027 wieder? Auf jeden Fall gibt es bereits einige Bilder zur Tagung auf der Homepage der GfHf unter <https://www.gfhf.net/aktivitaeten/jahrestagungen/13-jahrestagung-2018/>. Außerdem ist schon jetzt jede und jeder herzlich zur nächsten GfHf-Tagung am 21. und 22. März 2019 eingeladen, die Philipp Pohlenz in Magdeburg organisieren wird.

■ **Dr. Michael Hölscher**, Professor für Hochschul- und Wissenschaftsmanagement, Deutsche Universität für Verwaltungswissenschaften Speyer, E-Mail: hoelscher@uni-speyer.de

■ **Dr. Susan Harris-Huemmert**, Post-doctoral Research Fellow, Deutsche Universität für Verwaltungswissenschaften Speyer, E-Mail: harris-huemmert@uni-speyer.de



*Truniger, Luzia (Hg.) (2017):
Führen in Hochschulen. Anregungen und
Reflexionen aus Wissenschaft und Praxis.*
Wiesbaden: Springer,
ISBN 978-3-658-16165-1,
298 Seiten, 39.99 Euro

Die Herausgeberin führt ihre Leser und Leserinnen multiperspektivisch mit Blick auf die Umwelt einer Hochschule, die Hochschule selbst und die Person von Führungskräften durch das Thema „Führen in Hochschulen“. Sie bietet in kompakter Form „ausgewählte theorie- und forschungsbasierte Annäherung wie auch praxisbezogene Reflexionen zur Führung in Hochschulen“ (S. XIII). Der Band will Impulse für das Führungshandeln geben.

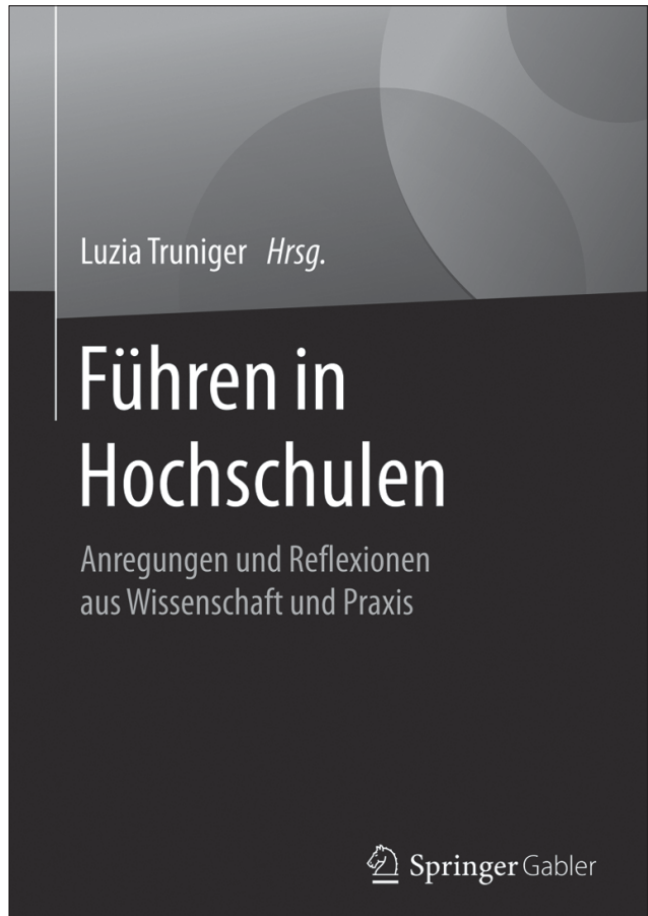
Im rahmenden Einleitungskapitel erläutert Truniger Ziel und Aufbau des Buchs und stellt alle Beiträge vor. Kurzportraits informieren über die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, Führungskräfte aus Universitären Hochschulen und Fachhochschulen (FH) des deutschsprachigen Raums sowie Organisationsberater und -beraterinnen die zu den vier Hauptteilen des Buches beitragen.

Die Grobgliederung des Buchs in die vier Themen „Entwicklungslinien und Trends“, „Theorie- und forschungsbasierte Annäherungen aus unterschiedlichen Perspektiven“, „Reflexionen und Einblicke in die Praxis der Führung“ sowie „Einschätzungen und Impulse aus der Hochschulberatung“ verweist auf die Grundüberzeugung der Herausgeberin in Bezug auf wünschenswerte multiperspektivische Führung in Hochschulen: erfolgreiches Führen von und an Hochschulen bedeutet nicht nur den Interaktionsprozess zwischen Führungskräften und Mitarbeitenden in den Blick zu nehmen sondern auch den organisationalen Kontext zu berücksichtigen. Truniger verweist dabei auf Führungstheorien und -Konzepte, die an der Columbia Business School von Pietersen bzw. an der Harvard Graduate School von Bolman und Gallos gelehrt werden. Mehrperspektivität bedeutet demnach, dass Führungskräfte die drei Perspektiven „leading the organization, leading others und leading yourself“ verschränken (S. XVI). Als eine hierfür erfolgskritische Kompetenz der Führungskräfte wird das Reframing hervorgehoben, mit dem sie basierend auf einer Vielfalt von Deutungsmustern Konflikte oder konkurrierende Anforderungen deuten und bewerten.

Spiralförmig winden sich die folgenden Teile des Buchs immer tiefer in das Thema hinein, nähern sich dabei dem praktischen Handeln der Führungspersonen und beschreiben schließlich, was Organisationsberater und -beraterinnen dazu beitragen können.

Im 1. Teil, „Entwicklungslinien und Trends“, skizziert Haering zunächst ein „Bühnenbild“ aus den „Hochschulpolitischen Trends in Europa“ (S. 5), vor dem sich die Veränderungs- und Anpassungsprozesse der Hochschulen abspielen.

Knapp beschreibt Truniger im zweiten Beitrag, „Schlaglichter auf Entwicklungen und Differenzierungsprozesse in Hochschulen“, die gesellschaftlichen Entwicklungen, die als Treiber von Hochschulreformen in der Literatur



aufgearbeitet sind. Sie führt auf, welche konkreten Folgen Hochschulreformen für Führungshandeln haben. Auf der Basis ihrer langjährigen Erfahrungen ist sie überzeugt, dass Hochschulleitungstätigkeit vor allen Dingen „Vermittlungsarbeit, Kommunikationskompetenz und Ambiguitätstoleranz erfordert“ (S. 26).

Die acht Beiträge des 2. Teils leisten „theorie- und forschungsbasierte Annäherungen aus unterschiedlichen Perspektiven“. Drei der Beiträge gehen explizit auf konkrete Führungskonzepte ein: Schmid, Knipfere und Peus berichten über ihre Untersuchungen zur Wirksamkeit von Führungshandeln in Forschungsteams.

Sie halten den Ansatz der transformationalen Führung für besonders geeignet. Transformationale Führungskräfte kommunizieren klare Visionen, berücksichtigen die Individualität der Mitarbeitenden und sind wertorientierte Vorbilder. Dieser Stil unterstütze Mitarbeitende bei innovativem Denken, denn Prozesse zu hinterfragen sei in der Wissenschaft die entscheidende Fähigkeit.

Furtner, Maran und Sachse sprechen sich für „Empowering Leadership (ermächtigende Führung)“ aus. Dieser Ansatz fördere angesichts des hohen Grades an struktureller Autonomie in Hochschulen Kreativität und Innovation. Führungskräfte sollten dazu zunächst „Self-Leadership-Fähigkeiten“ erwerben, bevor sie in der Gesamtorganisation eine „Self-Leadership-Kultur“ anstoßen.

Graf untersucht detailliert, was unter Selbstmanagement-Kompetenz zu verstehen ist. Sie entwickelt ein Modell mit den drei zentralen Kompetenzbausteinen „Selbstverantwortung, Selbsterkenntnis und Selbstentwicklung“.

Dieses soll Führungskräften dazu verhelfen „die eigene Leistungsfähigkeit und -bereitschaft gezielt und konsequent zu stärken sowie Wohlbefinden und Balance im Leben ermöglichen“ (S. 175). Sie erwähnt explizit das spezielle Spannungsfeld im dem sich Führungskräfte an Schweizer FHs bewegen, die sich im vierfachen Leistungsauftrag der FHs bewähren müssen (Ausbildung, anwendungsorientierte Forschung & Entwicklung, Weiterbildung sowie Dienstleistungen für Dritte).

Im 3. Teil, „Reflexionen und Einblicke in die Praxis“, kommen Führungspersonen aus Hochschulen zu Wort. Für am Schweizer System Interessierte oder an Fachhochschulen Tätige ist der vergleichende Beitrag von Böckelmann besonders informativ. Böckelmann greift Trunigers Thema von der Verknüpfung der Struktur einer Hochschule und konkretem Führungshandeln auf. Dafür vergleicht sie deutsche und Schweizer Steuerungs- und Organisationsformen. Konkret auf FHs bezogen arbeitet sie heraus, was die „Systemunterschiede für die Führung einer Hochschule“ bedeuten. Zwar müssten Führungskräfte in beiden Systemen Spannungsverhältnisse ausbalancieren, aber im Schweizer System sieht sie mehr Gestaltungsspielraum für Hochschulen und ihre Führungskräfte. Um diese auch nutzen zu können, müssten Führungskräfte an Schweizer FHs sich verstärkt um finanzielle Steuerung kümmern und professionelles Personalmanagement betreiben.

Für Lesende, die die angekündigten konkreten Impulse für Führungshandeln suchen, mag der Beitrag von Fritze lesenswert sein. Er gibt mit einem Fallbeispiel Einblick in ihre Strategie der Selbststeuerung mit dem Format der kollegialen Beratung. Sie betont, wie bedeutsam Raum und Zeit für (Selbst-)Reflexion ist, um so die „kreative Kultur der Zusammenarbeit“ zu erreichen.

Im 4. Teil, „Einschätzungen und Impulse aus der Hochschulberatung“, kommen Berater und Beraterinnen zum Zuge. Der österreichische Beitrag von Widmann und Kessens zeigt, wie externe Beratung Führungskräfte darin unterstützen kann, die herausfordernde Rollenvielfalt an Hochschulen auszubalancieren. Dabei werden insb. Einzel- Teamcoaching, Moderation, Modelllernen und Feedback als Beratungsinterventionen beschrieben. Mit dem Know-how und Durchhaltevermögen ihrer langjährigen Erfahrung als Direktorin einer FH hat Truniger den Band sorgfältig und umsichtig komponiert.

Die Aufsätze ähneln sich im Aufbau. Alle bieten eine Zusammenfassung zu Beginn, häufig ein Fazit am Schluss sowie informative Visualisierungen der Inhalte.

Inhaltlich lassen sich die Beiträge aufeinander beziehen, auch wenn unterschiedliche Terminologien verwendet werden. Sowohl die explizit formulierten als auch die impliziten Konzepte von Führung harmonisieren mit den von der Herausgeberin zu Beginn favorisierten Führungskonzepten.

Mehrere Autoren und Autorinnen sehen, wie Truniger, die „Vermittlungsarbeit“ als den Kern von Hochschulleitung. Hanft formuliert es so: „Die Krux eines letztlich erfolgreichen Reformprozesses besteht darin, mit Empathie, Ambiguitätstoleranz und Überzeugungskraft die Interessen der Akteure und der Organisation in Einklang zu bringen“ (S. 65).

Das Buch veranschaulicht, wie verschieden sich die Situation von Führungskräften an Hochschulen darstellen kann, geprägt von der eigenen wissenschaftlichen Disziplin, dem Hochschultyp oder dem nationalen tertiären Bildungssystem. Beiträge wie der von Böckelmann oder Truniger bringen einen besonderen Nutzen für Führungskräfte. Denn der Vergleich von Hochschulsystemen aus verschiedenen Ländern mit den je spezifischen gesellschaftlichen und rechtlichen Rahmenbedingungen zeigt, welche Handlungsoptionen es zusätzlich gibt.

Der im Geleitwort von Sabine Maasen angesprochene Nutzen sowohl für interessierte Novizen als auch gestandene Führungskräfte lässt sich für Letztere sicher bestätigen. Der Ertrag des Buches ergibt sich aus schlüssigen Darstellungen, interessanten Bündelungen und, wie versprochen, Erfahrungsberichten als Reflexionsanlässe. Wünschenswert wäre ein Kapitel, welches die impliziten und expliziten Führungsansätze oder -konzepte systematisiert und mit der aktuellen Diskussion um Führungstheorien verbindet. Eine systematische Einordnung und Rahmung kann das Verständnis von angewendeten Führungskonzepten verbessern und weitere Perspektiven auf Führungshandeln eröffnen.

■ **Hanne Bestvater**, MSc., Studienkoordinatorin, Hochschule für Soziale Arbeit der Fachhochschule Nordwestschweiz (HSA FHNW), E-Mail: hanne.bestvater@fhnw.ch

Für weitere Informationen zu unserem Zeitschriftenangebot, zum Abonnement einer Zeitschrift, zum Erwerb eines Einzelheftes, zum Erwerb eines anderen Verlagsproduktes, zur Einreichung eines Artikels, zu den Autorenhinweisen oder sonstigen Fragen, besuchen Sie unsere Website www.universitaetsverlagwebler.de oder wenden Sie sich direkt an uns:

E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de

Telefon: 0521/ 923 610-12

Fax: 0521/ 923 610-22

Postanschrift:

UniversitätsVerlagWebler, Bündler Straße 1-3, 33613 Bielefeld



Pohlenz, Philipp/Harris-Huermann, Susan/Mitterauer, Lukas (Hg.) (2017): **Third Space revisited. Jeder für sich oder alle für ein Ziel?** Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler, ISBN 978-3-946017-07-3, 154 Seiten, 27.90 Euro

Entstehungshintergrund und Thema

Der Band „Third Space revisited. Jeder für sich oder alle für ein Ziel?“ von *Philipp Pohlenz, Susan Harris-Huermann* und *Lukas Mitterauer* geht auf eine Frühjahrestagung des Arbeitskreises Hochschulen der Deutschen Gesellschaft für Evaluation (DeGEval) zurück, die an der Universität Potsdam stattfand. Diskutiert wurden dabei die Fragen, „wie eine Brücke zwischen Evaluation und Qualitätsentwicklung oder Hochschuldidaktik zu bauen ist“ (S. 3).

Herausgeberin und Herausgeber

Philipp Pohlenz ist Professor für Hochschulforschung und Professionalisierung der akademischen Lehre an der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg.

Susan Harris-Huermann ist Post-doc Research Fellow am Lehrstuhl für Wissenschaftsmanagement an der Deutschen Universität für Verwaltungswissenschaften in Speyer.

Lukas Mitterauer ist promovierter stellvertretender Leiter der „Besonderen Einrichtung für Qualitätssicherung“ an der Universität Wien.

Aufbau

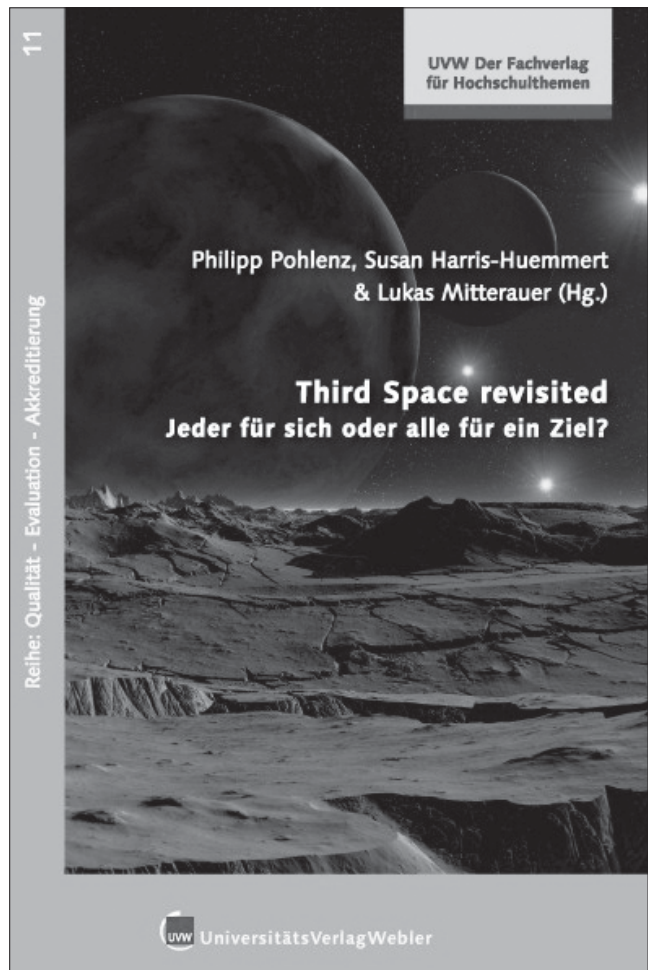
Der Band wird in vier Abschnitte untergliedert:

1. Theoretische und historische Perspektiven,
2. Hochschuldidaktik und Qualitätsmanagement,
3. Praxisbeispiele und
4. Identitäten von Qualitätsmanager/innen.

Zu Abschnitt 1

Im ersten Abschnitt zeigt zunächst *Susan Harris-Huermann* mit einem Seitenblick auf die Physik auf, wie der Third Space einen Handlungsraum eröffnet, der sich weder nur auf Forschung und Lehre noch nur auf Verwaltung bezieht. Es ist ein Raum, der Sichtweisen ermöglicht: „Dieser Aspekt des third space ist wichtig, denn grade diese Sichtweise erlaubt, das Spielerische, Erfindungsreiche, das für Innovation und Entwicklung häufig notwendig ist“ (S. 10f.).

Paul Reinbacher plädiert dafür, den Third Space als ein „Anwendungsfeld für ‚Prozessmanagement‘ zu interpretieren“ (S. 20) und stößt auf ein Verständnis, in dem der Third Space nicht ein an Personen gebundener Ort, sondern vielmehr ein Ergebnis von Unterscheidungen ist – wie etwa Administration und Profession. Das eigene Handeln wird auf der Grundlage von Ausgangsunterscheidungen „beobachtet und interpretiert“ (S. 23). So sehr die Figur des Tricksters zunächst als „unbeque-



me[r], schillernde[r] und listige[r] Quertreiber und Provokateur“ (S. 34) erscheinen mag, weil diese sich einer Einordnung entzieht und Widersprüche auslöst, so sehr kann der Third Space als ein Ort gelten – so Jürgen Reinmann –, in dem die „Widersprüche ausgehalten“ (S. 36) werden.

Mit der Frage nach den innewohnenden Praktiken der Steuerungslogik des Qualitätsmanagements richtet *Benjamin Ditzel* – abschließend für den ersten Abschnitt – seinen Blick auf einen spezifischen Bereich des Third Space. Rekonstruiert werden „Orientierungs- bzw. Denkmuster“ (S. 62) von Akteur/innen des Qualitätsmanagements, die einen Einfluss auf ihr Handeln haben können.

Zu Abschnitt 2

Im zweiten Abschnitt beschreibt *Annika Boentert* das Verhältnis zwischen Hochschuldidaktik und Qualitätsmanagement (QM). Die Autorin stellt – überzeugend – vier Arten des Zusammenhangs heraus, in dem 1.) die „Hochschuldidaktik als Konkretisierung des QM für Lehr-/Lernprozesse“ (S. 79) verstanden werden kann, 2.) die „Hochschuldidaktik (...) zum Auftraggeber und Kunden von Leistungen des hochschulweiten Qualitätsmanagements“ (S. 80) gelten kann, 3.) das „Qualitätsmanagement an Hochschulen (...) auf didaktische Expertise angewiesen ist“ (ebd.) und schließlich gründet die Beziehung auf einem gemeinsamen Ziel, durch

das organisationale Lernen „subjektive Handlungsvooraussetzungen zu verändern“ (S. 81).

In dem zweiten Beitrag werden von *Ramona Lange, Ulrike Sonntag* und *Harm Peters* die Möglichkeiten und die Herausforderungen des Verhältnisses zwischen Hochschuldidaktik und Qualitätsmanagement herausgestellt. Am Beispiel der medizinischen Ausbildung wird ein mehrdimensionaler Ansatz „als Methode und Analysewerkzeug“ (S. 89) vorgestellt, wie eine Relationierung zwischen Hochschuldidaktik und Qualitätssicherung gerahmt werden könnte. Ausdifferenziert wird dieser Ansatz in drei Dimensionen: in der strukturellen, kommunikativen und handlungsbezogenen Dimension.

Zu Abschnitt 3

Das erste Praxisbeispiel im dritten Abschnitt beschreiben *Christiane Metzger, Uta Amann* und *Mareike Kobarg* am Beispiel der Fachhochschule Kiel. Den Bezugspunkt stellt ein Modell pädagogischer Hochschulentwicklung¹ dar, welches zwischen vier Ebenen unterscheidet:

1. die Ebene der „strategischen Ziele für Lehre und Studium“ (S. 107),
2. die „Ebene der Lernumgebung“ (ebd.),
3. die „Ebene der Studienprogramme“ (ebd.) und
4. die „Ebene der Organisation“ (ebd.).

Es lassen sich – so stellt die Autorinnengruppe detailliert heraus – Tätigkeitsfelder formulieren, die entweder der Hochschuldidaktik oder dem Qualitätsmanagement zugeordnet werden können oder in denen beide Felder ineinandergreifen.

Das zweite Beispiel aus der Praxis stellen *Cornelius Lehnguth* und *Kerstin Schulmeyer-Ahl* vor, indem sie aufzeigen, wie sich das Qualitätssicherungssystem an der Goethe-Universität Frankfurt als Organisationsentwicklungsprozess herausbildet. Als Anlass ihrer Reflexion dient den Verfasser/innen des Beitrags die zunehmende „organisationale Hybridität“ (S. 128): Auf der einen Seite wird die Universität durch betriebswirtschaftliche Professionelle zur Etablierung „unternehmensnaher Leistungskulturen“² gesteuert. Auf der anderen Seite existiert die sogenannte Gruppenuniversität weiter, was zu einer „Multiplikation der Entscheidungslast“ (ebd.) beiträgt.

Zu Abschnitt 4

Der letzte Abschnitt wird von *Clemens Reindl* eröffnet. In diesem Beitrag wird veranschaulicht, wie die Stabsstelle des Qualitätsmanagements ihr Qualitätsmanagementsystem nach dem Total Quality Management-Ansatz ausrichtet. Dieser Ansatz ist mit Befragungsaktivitäten verbunden: „Lehrveranstaltungsevaluation, Studierendenbefragung [...], Studienabschlussbefragung, [...] AbsolventInnenstudie, MitarbeiterInnenbefragung,

Praktikumsevaluation“ (S. 120). Der Autor leitet abschließend Thesen für den Third Space ab.

Der letzte Abschnitt schließt mit Befunden aus einer Online-Befragung zur „Personalsituation im Qualitätsmanagement“ (S. 143) von *Markus Seyfried*. Der Autor plädiert schließlich für „Unterstützungsstrukturen“ (S. 149) für befristete als auch für unbefristete Beschäftigte im Qualitätsmanagement in Hochschulen: Befristet Beschäftigten müsse die Möglichkeit geboten werden, sich weiter qualifizieren zu dürfen. Unbefristet Beschäftigte müssen Karrieremöglichkeiten offeriert werden, auch innerhalb des Qualitätsmanagements Karrierepfade zu gehen.

Diskussion und Fazit

Es ist die kohärente und vielschichtige Zusammenstellung der Beiträge, die im Rahmen von „nur“ 154 Seiten beeindruckend das Thema bearbeitet. Der Band macht auf ein Thema aufmerksam, das bei zunehmender projektförmiger Umgestaltung des Wissenschaftsbetriebs dringender mehr Beachtung braucht. Die steigende projektorientierte Formung des Hochschulbetriebs befördert gleichermaßen eine zeitlich begrenzte und unsichere Zukunftsplanung. Es erscheint vor dem Hintergrund der Unsicherheit³ von befristeten und unbefristeten Stellen in Hochschulen lohnenswert, den Third Space durch weitere empirische Arbeiten auf die Frage hin zu durchleuchten, wie dieser durch strukturelle und kontextspezifische Rahmenbedingungen allererst hervorgebracht wird. Dabei insbesondere: Welche sozialen Mechanismen lösen in welcher Art und Weise den Third Space oder die Verbindung zwischen Hochschuldidaktik und Qualitätsmanagement aus? Ansätze für diese Blickrichtung sind im Band durchaus vorhanden.

Mit freundlicher Genehmigung der Redaktion der *socialnet* Rezensionen:

<https://www.socialnet.de/rezensionen/23332.php>, (30.04.2018).

¹ Vgl. Brahm, T./Jenert, T./Euler, D. (2016): Pädagogische Hochschulentwicklung als Motor für die Qualitätsentwicklung von Studium und Lehre. In: ders. (Hg.): Pädagogische Hochschulentwicklung: Von der Programmatik zur Implementierung. Wiesbaden, S. 19-36.

² Kaufmann, B. (2012): Akkreditierung als Mikropolitik: zur Wirkung neuer Steuerungsinstrumente an deutschen Hochschulen. Wiesbaden, S. 72.

³ Lohr, K./Hilbrich, R./Peetz, T. (2015): Beobachtungen aus der reformierten Universität: Das Ende der Unsicherheit? In: Apelt, M./Senge, K. (Hg.): Organisation und Unsicherheit. Wiesbaden, S. 123-138.

■ **Gianpiero Favella**, M.A., TU Kaiserslautern, FB Sozialwissenschaften, Fachgebiet Pädagogik, E-Mail: gianpiero.favella@sowi.uni-kl.de

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

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

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 3+4/2017

Forschungsethik im Wandel

Gert G. Wagner

Ethische Prinzipien beim Forschungsprozess und dessen Verwertung sind nur durch Selbstdisziplin der Akteure durchsetzbar

Alena Buyx

Forschungsethische Implikationen von Big Data im Gesundheitsbereich: die Stellungnahme des Deutschen Ethikrats von November 2017

*Jan-Hendrik Heinrichs
& Dirk Lanzerath*

Nichtmedizinische Forschung am Menschen – Probandenschutz jenseits der Medizin

Sebastian Graf von Kielmansegg
Forschungslegitimation durch Einwilligung: Zwischen Autonomie und staatlicher Regulierung

*Stefan Brandenburg, Michael Minge,
Dietlind Helene Cymek & Laura Zeidler*

Ethische Aspekte in der Forschung zu Mensch-Maschine-Systemen – Einblicke in die Arbeit einer Ethik-Kommission

Fo-Gespräch mit Regina Riphahn, der Vorsitzenden des Rats für Sozial- und Wirtschaftsdaten (RatSWD)

Marcus E.M. Baumann & Charlotte L.C. Biegler-König
Invention – Applikation – Innovation
Hochschulen für angewandte Wissenschaften im deutschen Innovationssystem

HM

Hochschulmanagement

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

HM 2/2018

Schwerpunkt: 19. Workshop Hochschulmanagement

Organisations- und Managementforschung

*Benedict Jackenkroll
& Christian Julmi*

Sind deutsche Professoren ausgebrannt?

Burnout und dessen Folgen für die Leistungserstellung in deutschen Universitäten

Stefan Borowski, Markus Schauburger & Daniel Weimar
Zugangs- und Zulassungsvoraussetzungen an deutschen Hochschulen: Eine deskriptive Bestandsaufnahme

*Roland Bloch, Alexander Mitterle,
Christian Rennert & Carsten Würmann*

Qualitätskapazitäten in der Lehre
Zum Einsatz staatlicher Fördermittel zur Verbesserung der Hochschullehre

Dokumentation

Grundwerte sind auch an Hochschulen umkämpft – Herausforderungen an Hochschulleitungen und alle Lehrenden: Fallbeispiel Universität Bielefeld

ZBS

Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

ZBS 1/2018

Der beste Weg ins Studium – Forschungsergebnisse und Praxisberichte über Orientierungsstudiengänge

Uwe Schmidt

Aller Anfang ist schwer?!
Modelle und ausgewählte empirische Befunde zum Übergang in die Studieneingangsphase.

Zur Einleitung: Warum so viele Orientierungsstudiengänge an deutschen Hochschulen? Motive und Zielsetzungen

*Christian Schröder
& Hans-Joachim Schwab*
Das Orientierungsstudium MINTgrün der TU Berlin als Beispiel eines Orientierungsstudienprogramms in Deutschland

*Martina Klocke, Vera Richert
& Maike Sube*

Vier Jahre „Guter Studienstart im Ingenieurbereich“: Entwicklung und Perspektiven des „nullten Semesters“ in Aachen

Siegfried Engl & Sebastian Mebes
Das Einführungs- und Orientierungsstudium EinS@FU der FU Berlin

Nicole Undeutsch & Franz Oberlehner
Psychische Belastung und Beratungsanliegen von Klientinnen und Klienten in der Psychologischen Studierendenberatung – eine Querschnittsuntersuchung

Infos & Bestellung:

E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de

Web: www.universitaetsverlagwebler.de

Telefon: 0521/ 923 610-12, Fax: 0521/ 923 610-22

P-OE

Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung

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

P-OE 4/2017

Personal- und Organisationsentwicklung/-politik

Katharina Schurz & Martina Holtgräwe
Welche hochschuldidaktischen Qualifizierungswünsche haben Lehrende an einer Fachhochschule? Eine Bedarfsstudie

Antje Nissler
Didaktische Beratung und Begleitung von Hochschullehrenden in der Praxis – Das Beratungskonzept aus dem Projekt HD MINT

Thomas Hartmann, Katharina Greiner & Kerstin Baumgarten
Auf dem Weg zu einer gesundheitsfördernden Hochschule

Andrea Widmann
Rollenverständnis von Führungskräften

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Nicole Auferkorte-Michaelis & Sylvia Ruschin
Hochschuldidaktik als Bestandteil ganzheitlicher Personalentwicklung an Hochschulen: Kompetenzentwicklung für die Lehre!

QiW

Qualität in der Wissenschaft

Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in Forschung, Studium und Administration

QiW 1/2018

Evaluation an Hochschulen: Entwicklung – Stand – Perspektiven

Qualitätsentwicklung, -politik

Lukas Mitterauer
Entwicklung der Evaluation an Österreichs Universitäten

Philipp Pohlenz
Evaluation von Studium und Lehre an Hochschulen in Deutschland

Susan Harris-Huermert
The role of peer review in science

Christine Meyer Richli
Evaluation an Schweizerischen Universitäten – nur Evaluationsaktivität oder bereits Evaluationskultur?

Sandra Wagner
Erfolgsfaktoren zur Förderung von Evaluations- und Qualitätskultur am Beispiel der zentral durchgeführten Lehrveranstaltungsbeurteilung an der Universität Zürich

Michael Fraiss
Der Aufbau eines Bottom-up Evaluationssystems an der PH Zürich

IVI

Internationalisierung, Vielfalt und Inklusion in der Wissenschaft

Internationalisation, Diversity and Inclusivity

IVI 4/2017

Neue Aspekte der Internationalisierung/Globalisierung im Hochschulbereich

Politik, Gestaltung und Entwicklung der IVI

Wolff-Dietrich Webler
Generalangriff des „Neuen Nationalismus“ auf die akademische Freiheit? Oder: Internationalisierung ... ist das nicht gefährlich für die eigene Identität?

Christian Bode
The "Global Citizen" – Der Bildungsauftrag der Hochschulen in Zeiten der Globalisierung

IVI-Gespräch mit Joanna Pfaff-Czarnecka (Bielefeld) über die Tagung „Global Students: Mapping the Field of University Lives“

Forschung im Bereich IVI

René Krempkow
Herausforderung chancengerechte Bildung – Von der Grundschule bis zur Promotion

Stephan Jolie (Hg.)

Internationale Studiengänge in den Geistes- und Kulturwissenschaften: Chancen, Perspektiven, Herausforderungen

Der vorliegende Sammelband widmet sich jenen Aspekten, die für die Internationalisierung der Lehre gerade in den Geistes- und Kulturwissenschaften von besonderer Relevanz sind:

Sprachliche Vielfalt – Internationale Studiengänge haben beinahe immer das Englische als Unterrichtssprache. Ist das aus pragmatischen Gründen unumgänglich oder gibt es Konzepte, wie auf diesem Feld die Geistes- und Kulturwissenschaften ihrem Auftrag der Pflege und Förderung der sprachlichen Vielfalt gerecht werden können?

International Classroom – Die Studierendenschaft internationaler Studiengänge ist in besonderem Maße inhomogen. Wie kann das, was die Studierenden an unterschiedlichem fachlichen, kulturellen und sozialen Wissen mitbringen, als Chance begriffen und nutzbar gemacht werden, gerade auch für die Studieninhalte?

Employability – Der Übergang von der Universität in die Berufswelt stellt in den Geistes- und Kulturwissenschaften eine besondere Herausforderung dar. Durch welche Konzepte und Maßnahmen können schon während des universitären Studiums Berufsfähigkeit und berufsbefähigende Kompetenzen sinnvoll gefördert werden, insbesondere – aber nicht nur – in internationalen Studiengängen?

25

Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen



Bielefeld 2018, 126 Seiten,
ISBN 978-3-946017-12-7,
21.30 Euro zzgl. Versand

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

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