

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

- Farewell to Innocence. Plagiarism and Cheating within Higher Education in Norway
- Deutsche Hochschulen in der berufsbegleitenden Aus- und Weiterbildung
- Paths to Inclusion. Implementing the CRPD in German Higher Education
- Entwicklung von strategischen Gruppen der bayerischen Hochschulen

Herausgeber

Christa Cremer-Renz, Prof. em. Dr. päd., Universität Lüneburg
Gustav-Wilhelm Bathke, Prof. Dr. sc.phil., Universität Halle-Wittenberg

Ludwig Huber, Prof. em. Dr. phil., Dr. h.c., Universität Bielefeld

Clemens Klockner, Prof. em. Dr. h.c. mult., bis Dezember 2008 Präsident der Fachhochschule Wiesbaden

Jürgen Lüthje, Dr. jur., Dr. h.c., Hamburg

Beate Meffert, Prof. Dr.-Ing., Humboldt-Universität zu Berlin

Klaus Palandt, Dr. jur., Min. Dirig. a.D., Landesbergen b. Hannover

Ulrich Teichler, Prof. em. Dr. phil., Universität Kassel

Wolff-Dietrich Webler, Prof. Dr. rer. soc., Institut für Wissenschafts- und Bildungsforschung Bielefeld (geschäftsführend)

Andrä Wolter, Prof. Dr. phil., Humboldt-Universität zu Berlin, Institut f. Erziehungswissenschaften, Abt. Hochschulforschung

Herausgeber-Beirat

Christian Bode, Dr., ehem. Gen. Sekr. DAAD, Bonn

Rüdiger vom Bruch, Prof. em. Dr., Berlin

Karin Gavin-Kramer, M.A., Berlin

Lydia Hartwig, Dr., stellv. Leiterin, Bayer. Staatsinstitut für Hochschulforschung und -planung

Sigurd Höllinger, Prof. Dr., ehem. Sektionschef im BM. Wiss. u. Fo., Wien

Gerd Köhler, ehem. Leiter des Vorstandsbereichs Hochschule und Forschung im Hauptvorstand der GEW, Mitglied des Stiftungsrats der Universität Frankfurt/M. & des Hochschulrates der Universität Halle/Saale, Frankfurt am Main

Sigrid Metz-Göckel, Prof. em. Dr., Dortmund

Jürgen Mittelstraß, Prof. em. Dr., Konstanz

Ronald Mönch, Prof. Dr. h.c., Emden

Jan H. Olbertz, Prof. Dr. sc., Präsident der Humboldt-Universität zu Berlin, ehem. Kultusminister des Landes Sachsen-Anhalt

Jürgen Schlegel, Min.Dirig. a.D., ehem. Gen. Sekr. GWK, Bonn, Vorsitzender des Hochschulrates der Ruhr Universität Bochum

Johannes Wildt, Prof. em. Dr. Dr. h.c., Dortmund

Hinweise für die Autoren

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

Wichtige Vorgaben zu Textformatierungen und beigefügten Fotos, Zeichnungen sowie Abbildungen finden Sie in den „Autorenhinweisen“ auf unserer Verlags-Homepage: „www.universitaetsverlagwebler.de“.

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

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

Englische abstracts: Autoren

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. Die jeweils gültigen Anzeigenpreise sind folgender Homepage zu entnehmen: „www.hochschulwesen.info“.

Erscheinungsweise: 6mal jährlich

Satz: UVW

Redaktionsschluss: 23.03.2015

Bezugspreis:

Jahresabonnement: 98€/Einzelpreis: 17€

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 Verfassernamen gekennzeichneten Beiträge geben nicht in jedem Falle die Auffassung der Herausgeber bzw. Redaktion wieder. Für unverlangt eingesandte Manuskripte/Rezensionsexemplare 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 Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

Einführung des geschäftsführenden Herausgebers

1

Helen Knauf

Paths to Inclusion.

Implementing the CRPD in German Higher Education 21

Hochschulforschung

Arild Raaheim

Farewell to Innocence. Plagiarism and Cheating
within Higher Education in Norway

2

Anna Füssinger

Entwicklung von strategischen Gruppen
der bayerischen Hochschulen

29

Hochschulentwicklung

Ortrud Kamps & Wolfgang Hirsch

Deutsche Hochschulen in der berufsbegleitenden
Aus- und Weiterbildung

12

Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

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

IV

Gefährdungssituationen in der Beratungspraxis

Eine Handlungsempfehlung für Mitarbeitende in Hochschulen und Schulen, Einrichtungen der Jugendhilfe, in Behörden und in Beratungsstellen allgemein
Amok – Gewalt – Suizidalität – Stalking

Autor/innen:

Thea Rau, Dr. biol. hum. / **Andrea Kliemann**, Dr. iur., Dipl.-Krim. / **Jörg M. Fegert**, Prof. Dr. med.,
Ärztl. Direktor, Abt. Kinder- und Jugendpsychiatrie/-psychotherapie / **Marc Allroggen**, Dr. med.,
Oberarzt, Psychotherapie (Erwachsene) (alle Universitätsklinikum Ulm)

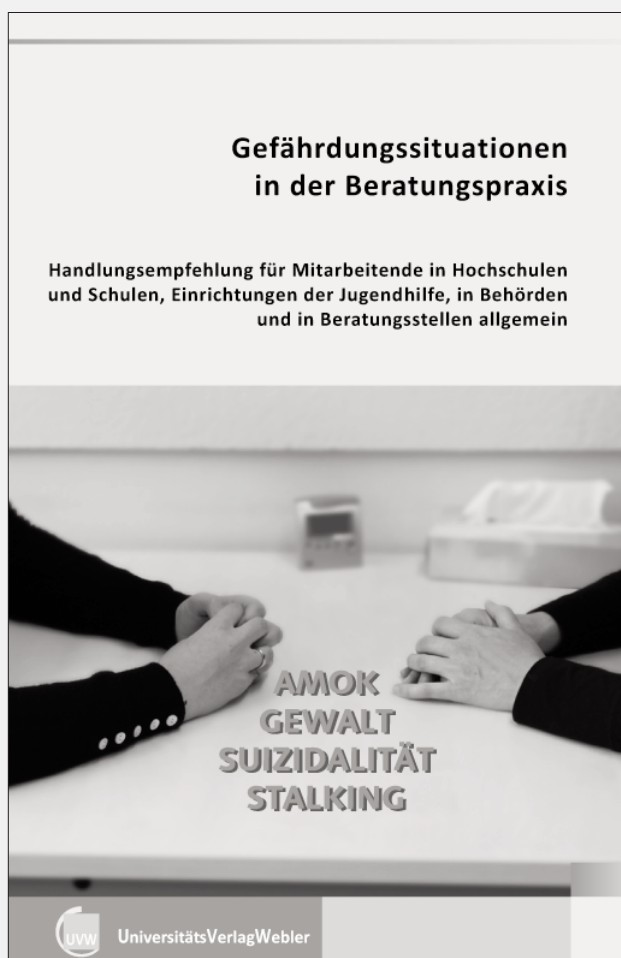
„Wenn sie mir jetzt nicht helfen (können), dann weiß ich auch nicht mehr, was ich tue!“

So oder so ähnlich können sich Gefährdungssituationen in Beratungsgesprächen ankündigen. Wie ist auf diese Aussage zu reagieren, ohne sich selbst oder Kollegen zu gefährden?

Diese Handlungsempfehlung soll sowohl „Neulingen“ in der Beratungstätigkeit als auch pädagogisch oder psychologisch gebildeten Fachkräften aus verschiedenen Beratungsfeldern helfen, mit solchen oder ähnlichen schwierigen Situationen besser umgehen zu können.

Nach kurzen theoretischen Einführungen zu den Themen Aggression – Amok – Suizidalität – Stalking – Sexuelle Gewalt werden praxisnahe Informationen beispielsweise zur Gesprächsführung in schwierigen Beratungen, zur Beurteilung von gefährlichen Situationen oder zum Umgang mit suizidgefährdeten Klienten vermittelt.

Weiterhin beinhaltet die Handlungsempfehlung Informationen zur Schweigepflicht, Hinweise zum Arbeitsschutz und Informationen zum Verhalten nach einem Vorfall. Diese umfassende und praxisorientierte Broschüre sollte in keinem Beratungsbüro fehlen.



ISBN-10: 3-937026-89-3,

ISBN-13: 978 3-937026-89-4, Bielefeld 2014,

80 Seiten, 19.80 Euro zzgl. Versand

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

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

Soweit wir zurück denken können, gab es immer Täuschungsversuche in Qualifizierungs- und Wettbewerbsphasen – in Varianten von gelegentlichem Schummeln bis zu umfangreichen, dann planvollen Betrügereien. Ob es Abschreiben in Klausuren betraf, Ghostwriting bei der Diplomarbeit (400,- DM für eine ganze Arbeit, wie der Verfasser einmal „Tarifverhandlungen“ in der Mensa der Universität Frankfurt/a.M. am Nebentisch verfolgen konnte) oder die Übernahme nicht ausgewiesener Textpassagen aus der Literatur – die Möglichkeiten waren vielfältig, aber nicht häufig – zumindest nicht häufig entdeckt. Man vertraute idealistisch-naiv, dass in wissenschaftlichen Arbeiten „auf der Suche nach Wahrheit“ auch in den Arbeitsmethoden bei der Wahrheit geblieben wurde. Erst in den letzten 10 Jahren haben die entdeckten Fälle so stark zugenommen (nicht zuletzt durch die Digitalisierung und leichtere Überprüfbarkeit der Texte durch spezielle Software), dass sich Fachverbände, die DFG und andere Wissenschaftsorganisationen veranlasst sahen, offensichtlich nicht mehr Selbstverständliches explizit zu formulieren und zu publizieren: „Regeln guter wissenschaftlicher Praxis“. Die ergriffenen Maßnahmen gelten fast ausschließlich der Warnung, Verhinderung und ggfl. Entdeckung solcher Fälle. Über die Umstände und Motive der „Täter/innen“ dagegen, die Mitkenntnis ihrer Umgebung, die Häufigkeit auch unentdeckter Verfehlungen bis Straftaten und über die Art und Weise, wie die Seite der Lehrenden, Betreuer und Gutachter sowie die Institutionen mit solchen Vorfällen umgehen, war bisher empirisch wenig bekannt. *Arild Raaheim* (Bergen/Norwegen) legt hierzu eine empirische Studie vor unter dem Titel: **Farewell to Innocence. Plagiarism and Cheating within Higher Education in Norway**. Die Studie hat Modellcharakter, denn sie zeigt viele Ergebnisse, denen nachzugehen auch für Deutschland lohnen würde.

Seite 2

Die Öffnung und Durchlässigkeit des Bildungssystems wird aus demokratischen, humanitären ebenso wie wirtschaftlichen Gründen ständig erhöht. Ziel ist es, bei komplexer werdenden beruflichen Bedingungen immer mehr Personen in der Bevölkerung (auch die ohne akademischen Hintergrund) für ein Studium zu gewinnen (nicht-traditionelle Studierende). Viele von ihnen stehen bereits im Beruf, sodass sich permanent die Frage ergibt, wie sich Studium und Beruf für nicht-traditionelle Studierende verbinden lassen. Da tun sich öffentliche Hochschulen bisher schwer; deren Studiengänge sind (bis auf die Fernuniversität Hagen) weitgehend als Vollzeit- und Präsenzstudiengänge konzipiert. Hier gibt es mit der Gruppe der privaten Fachhochschulen und ihrem Studienangebot neue Chancen. Während öffentliche Hochschulen oft analysiert werden, gilt das für die privaten nicht. *Ortrud Kamps & Wolfgang Hirsch* legen in ihrem Beitrag **Deutsche Hochschulen in der berufs begleitenden Aus- und Weiterbildung** eine Beschreibung der inzwischen bestehenden Studienmöglichkeiten vor – mit besonderem Verweis auf die privaten Fachhochschulen und ihr Angebot.

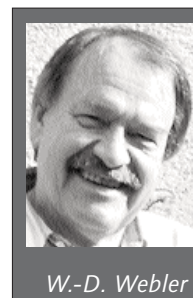
Seite 12

Sowohl durch die Bildungswerbung seit den 1960er Jahren und einer verbesserten Schulförderung von „Arbeiterkindern“, als auch der Förderung von Kindern mit Behinderungen, als auch der verstärkten Öffnung der Hochschulen für ältere, berufserfahrene Studierende, der weiteren Ermutigung von Frauen zum Studium und spätestens seit der steigenden Internationalisierung der Studierenden sehen sich die Hochschulen einer immer vielfältigeren Zusammensetzung ihrer Studierendenpopulation gegenüber. Anfänglich überwiegend unter dem Begriff „Heterogenität“ eher als Problem gesehen, begannen sich Hochschulen damit auseinander zu setzen und Vielfalt als Chance und Stärke zu entdecken. In einem Teil des Gesamtdiskurses gab es auch eine Debatte um Integration versus Inklusion. Schon 2007 griff der UVW die Thematik auf und gründete die Zeitschrift IVI: „Internationalisierung, Vielfalt und Inklusion in Hochschulen – Forum für Interkulturalität, Diversity-Management, Anti-Diskriminierung und Inklusion“. Mangels öffentlichen Interesses musste ihr Erscheinen zunächst ausgesetzt werden. Dieses Desinteresse nimmt auch *Helen Knauf* in ihrem Beitrag **Paths to Inclusion** zum Ausgangspunkt und spielt die Problematik, aber auch ihre Chancen anhand von drei Szenarios durch. Das HSW publiziert diesen Beitrag gerne, um die Auseinandersetzung mit dem Thema zu befördern.

Seite 21

Mit der Bildungsreform der 1960er und 1970er Jahre wurden viele Hochschulneugründungen in der Fläche platziert – teilweise, um Großuniversitäten zu entlasten (z.B. Bielefeld für Münster), teilweise als regionale Investitionsprogramme, teilweise aus bildungssoziologischen Gründen, denn Bildungsaspirationen waren auch von der Nähe und räumlichen Vertrautheit von Bildungsinstitutionen abhängig. Sie warben u.a. durch die Hochschulnähe auch bei Nicht-Akademiker-Familien für deren Kinder um ein Studium, mit dem neue berufliche Optionen erworben werden konnten. Trotz der gegenwärtig hohen Studierendenzahlen ist bereits absehbar, wann die Attraktivität der Hochschulen in der Fläche gegenüber den Hochschulen in den Metropolen so nachlässt, dass sie um Studierende werben müssen. In ihrer Studie **Entwicklung von strategischen Gruppen an bayerischen Hochschulen** will *Anna Füssinger* den bayerischen Hochschulen zeigen, wo sie strategisch stehen und welche Strategie sie entwickeln müssten, um effektiver um Studierende werben zu können. Sie wählt dabei den Ansatz, mit Hilfe klassischer Theorien des Controlling schon vorhandene Wettbewerbsstrategien der Hochschulen zu erkennen und ggfls. weiter zu entwickeln.

Seite 29



W.-D. Webler

W.W.

Arild Raaheim

Farewell to Innocence. Plagiarism and Cheating within Higher Education in Norway



Arild Raaheim

The present represents the most comprehensive study to date on academic dishonesty in Norway. Data from two surveys carried out among students and teaching staff at three higher education institutions in Norway are reported. The aim of the study was to get a broad overview of the current situation; how do students perceive plagiarism/cheating? Have they themselves plagiarized/cheated? Under which circumstances would they be tempted to plagiarize/cheat? How many members of staff have reported incidents of plagiarism/cheating and how many cases are reported to and acted upon by the Appeals Boards at these institutions? According to students, the most important reason for plagiarism/cheating is high competition for grades. There is a clear imbalance between the number of cases known to both students and teachers and those reported to the Appeals Boards. Many teachers refrain from reporting their suspicions because of negative experiences in the past, and choose to bypass institutional laws and regulations by failing students or by giving them a lower grade. It is concluded that Norwegian higher education institutions need to take a more proactive attitude towards academic dishonesty, and introduce a more varied set of reactions when plagiarism/cheating is detected.

Reviewing the literature on plagiarism, Park (2003) lists nine reasons why students plagiarize/cheat (p. 479). These are; *genuine lack of understanding*; students unintentionally plagiarize because they do not know how to quote other peoples' work and/or are unclear about the meaning of "common knowledge". *Efficiency gain*; some student plagiarize to get a better grade and save time. *Time management*; having too much one one's agenda and too little time for studies makes some students choose an easy way out. *Personal values/attitudes*; a notion that there is nothing wrong in taking advantage of the opportunities that arises. *Defiance*; some students see plagiarism as a way of showing dissent or that the task is not challenging enough. *Attitudes towards teachers and class*; some students plagiarize because they dislike assignments, or because they feel that their professor doesn't review their work properly. *Denial or neutralization*; some students deny to themselves that they plagiarize, or find ways of explaining to themselves that it was ok. *Temptation and opportunity*; it is tempting because information is easily available via internet, and *lack of deterrence*; possible benefits outweigh the risk of being caught. He goes on to discuss some possible characteristics of students who plagiarize/cheat, and comes up with a list of eight factors, one of which is gender. Male students tend to plagiarize/cheat more often than female students, and young students plagiarize/cheat more often than mature students. There is also evidence that students who lack confidence, feel under pressure from others (peers and parents) and students who lack commitment to their studies tend to plagiarize/cheat more often than others. Devlin and Gray (2007) report results from a qualitative

study (group interviews) among Australian students and find much the same reasons for plagiarism as those referred to in Park's study, but include laziness to the list (an elaboration of Temptation and opportunity in Park's list). According to Power (2009) students tend to under report plagiarism and cheating behaviour. Some students "... maintain a curious sense of separation from the phenomenon of plagiarism. They do not claim it as their own. For these students, plagiarism is very often couched in terms of otherness: It is seen as something outside themselves that is imposed on them, told to them, even demanded of them" (Op.cit. p. 657).

Logue (2004) underlines how students, because of time pressure, may be tempted to plagiarize and cheat using website services and paying for specially written assignments or dissertations. These may be difficult to detect by anti-plagiarism software because they are written especially for each student. Eret/OK (2014) underline how the internet makes plagiarism easy, and show that 15.5% in a group of teacher candidates usually or frequently copied Internet materials intentionally for their assignments. Many higher education institutions use plagiarism detection software like Turnitin and Ephorus to check students' assignments electronically against other students' papers and the Internet, but as Ledwith/Risquez (2008) and Heather (2010) show, one may easily create a document that passes these controls. However, the fact that such programs are being used may prevent many students from plagiarizing (Chuda/Navrat 2010).

Simkin/McLeod (2010) found that 60% of business students admitted to having cheated at least once while

attending college and that the most important reason why the students cheated was the "desire to get ahead." In their study they distinguished between cheaters and non-cheaters, and found that one important reason why students refrained from cheating was the presence of a moral anchor in a faculty member whose opinion mattered to them. They also cite studies that show a strong relationship between cheating at college and unethical behaviour at work. Such a relationship may be explained in terms of individual differences, with cheaters exhibiting particular personality traits as opposed to non-cheaters.

Hetherington/Feldman (1964) provide an early attempt to link cheating to personality characteristics. They identify four types of cheating: *individualistic-opportunistic* which is unplanned and impulsive, *individualistic-planned* which involves an element of foresight and activity prior to the test situation, *social-active* which involves two or more students and where the student in question takes command, and *social-passive* which involves two or more students but where the student in question takes a passive role. The subjects in this study were evaluated in three situations. Hetherington and Feldman found that six out of ten students (59%) cheated. Male students cheated more than female students, and subjects with lower grades and lower scores on intelligence tests tended to cheat more than others. The study shows that different situations tend to elicit specific types of cheating behaviour, and these behaviours were related to specific demographic, intellectual and personality factors. A more recent study which investigates the link between personality factors and cheating was carried out by Williams, Nathanson/Paulhus (2010). Their study show many results similar to that of Hetherington and Feldman. Again it is found that male students cheat more often than female students. Specific personality variables like psychopathy, Machiavellianism and narcissism exhibited significant positive associations with scholastic cheating. The strongest link was between psychopathy and cheating. However, cheating behaviour initially attributed to narcissism could be explained by its overlap with psychopathy and Machiavellianism.

Dawson/Overfield (2006) show that students are not necessarily aware of the boundaries between plagiarism and acceptable practice, and that clear guidelines and training may be effective ways of preventing academic dishonesty. This is in fact what Ledwith and Risquez (2008) find when they use anti-plagiarism software (Turnitin) to raise students' awareness and knowledge about plagiarism. Stetter (2013) shows how such awareness and knowledge may be achieved using a web based module or instructor led discussion in live settings, whereas Heckler, Forde and Bryan (2013) show how instructors can prevent plagiarism by designing writing assignments to discourage it. The importance of varying assignments as a means of preventing plagiarism is also underlined by Carroll (2007).

Rettinger/Kramer (2009) show that external motivation is linked to plagiarism and cheating behaviour and that plagiarism and cheating may be viewed as "social acts", in the sense that being part of a culture in which many of one's peers cheat is associated with increased chea-

ting. "*Witnessing cheating increases the likelihood of cheating not only because it is more easily justified, but also because it gives students ideas (about how to cheat, for example), and that can lead to some increase in cheating behaviour*" (Op.cit. p. 311).

"Coffee-table" discussions of plagiarism often point at culture as an explanation, e.g. concluding that plagiarism is more typical of students coming from collectivistic cultures. This conclusion is challenged by Song-Turner (2008), and Zhang et al. (2013). Song-Turner shows how students from different cultural backgrounds may have different understandings of ownership of words, and thereby have different understandings of what plagiarism is. Her study reveals that there are two core reasons for plagiarism among students from non-Western cultures; lack of awareness of Western academic writing styles, and poor mastery of the English language. Being used to other forms of assessment than those prevailing at (an Australian) university was seen as challenging to many students: "*Many assignments had a variety of formats and requirements and this was often confusing to students who were used to a more rigid and prescriptive range of formats for assignments in their home country*" (Op.cit. p. 46).

Similar results are reported by Hayes/Introna (2005) and Ramzan et al. (2012). Hayes/Introna conclude by underlining the importance that Western academics "... *communicate their expectations and explain how they differ from those in the students' own country, and to provide resources for students to meet these expectations*" (Op.cit. p. 229).

Yang et al. (2014) report results from a study among young children from three different cultures (North America, Mexico, China) and find that 5 and 6-year olds have similar concerns about plagiarism despite the fact that different cultures place different values on the protection of ideas.

Taradi/Taradi/Dogas (2012) report results from a study among medical students in Croatia, in which 97% of a total of 662 third- and fifth-year students admitted to cheating behaviours, and where 78% admitted to regularly committing plagiarism/cheating. Of ten dishonest behaviours listed, six were not viewed as dishonest, or viewed as trivial forms of cheating by 50% of the students (see also Ryan et al. 2009; Sutton/Taylor/Johnston 2014). Students who regularly cheated viewed the seriousness of such behaviour more leniently than students who cheated less, and were less willing to report cheating. Contrary to what one would expect from other studies, Taradi and colleagues found that older students (fifth-year) reported significantly more cheating than younger students, which makes them conclude that: "*Thus, growing evidence suggest a negative trend in the progress of ethical skills during medical training, which indicates that the medical students' education experience somehow inhibits the development of their moral reasoning*" (Op. cit. p. 378).

This is serious, particularly since: "*Students' ethics in the classroom may impact their ethics as professionals because those who cheat in medical schools are known to*

cheat later on in patient care" (Op.cit. p. 376). Brent/Atkisson (2011) go on to ask students "What circumstances, if any, could make cheating justified?" (p. 645). The results show that the most common response (61%) was that cheating was not justifiable under any circumstances. The second most common response was classified as neutralization techniques; *denial of responsibility* (because of circumstances outside the individual's personal control), *denial of injury* (it does not cause any harm, even though it is against the law), and *condemning the condemners* (turning the argument and blaming others). This study is interesting in that it points to the fact that the prevention of plagiarism and cheating not only has to focus on what students do, but also on how students think about what they have done; how students who have plagiarized/cheated in hindsight explain to themselves why they did what they did. Several studies have shown that plagiarism and cheating also is an issue among PhD-students (Nilstun/Löfmark/Lundqvist 2010), among prospective academic (Eret/Gokmenoglu 2010), international trainees (Heitman/Litewka 2011), and among scientists (Mason 2009; Bennett/Behrendt/Boothby 2011; Masic 2012).

In Norway, questions related to plagiarism and cheating have been raised from time to time, often in the aftermath of a scandal (e.g. well-known researcher admitting to the fabrication of data) or a situation where students have been expelled from university because of plagiarism. Despite this, and despite the fact that all higher education institutions have this issue high on their list of priorities and have laws regulating academic dishonesty, not much is known about how widespread plagiarism and cheating is within our institutions. A search of the literature reveals one study in which 33 students from six university colleges were interviewed (Boger et al. 2010). None of these students admitted to having plagiarized/cheated themselves, and although they had heard of incidents where students had plagiarized/cheated they did not know of any cases among their fellow students. The study shows that there is a great deal of uncertainty as to what counts as plagiarism. Many respondents believe that a heavy workload with many assignments and frequent assessment may cause some students to plagiarize/cheat.

Although the Norwegian language distinguishes between plagiarism (plagiat) and cheating (fusk), our laws and regulations tend to treat them as one. The following is taken from: *Cheating and its consequences* (2010), an official document from the Division of Student Affairs at the University of Bergen:

"What is cheating?"

Academic dishonesty or cheating means achieving a result by unlawful means. The university reacts strongly to cheating and attempts to cheat in connection with class exams, take-home exams, mandatory assignments and other assignments/tasks that the student is required to submit. Cheating is a serious breach of trust in relation to fellow students and the university.

Examples of cheating:

- Not referring to your sources
- Referring to fake sources
- Not marking text from other sources as citations (plagiarism)
- Finding a paper on the internet and submitting it as your own
- Submitting a paper used by another person earlier or by the student him/herself in another exam or assignment.
- The paper is written by someone other than the student
- Breaking the rules for collaboration and working together
- Using aids that are not allowed (for example pieces of paper with subject related information on them, mobile phones, your own notes containing information).

www.uib.no/sites/w3.uib.../etiske_kjoreregler_fusk_eng2011_0.pdf

If a student is caught cheating at the exam, or plagiarizing during a written assignment, this will have serious consequences. The exam is annulled, and the student is expelled from all universities or university colleges for one or two semesters. In the document referred to above, it is stated that: *"No time bar applies to the right to annul an exam. Suspicion of cheating can therefore be investigated long after it happened, even after the student has left the university. If it is decided to annul an exam, transcripts of grades and any diploma must be returned to the university."*

Given the fact that several studies show that plagiarism/cheating is widespread and that we know relatively little about the situation in Norway, we decided to carry out a study among students and staff at three different higher education institutions in Bergen; the University of Bergen, the University College of Bergen and the Norwegian Business School. The aim of the study was to get a first, general impression of the situation; what do students see as reasons for plagiarism/cheating, have they themselves plagiarized/cheated, under which circumstances would students be tempted to plagiarize/cheat, how many members of staff have reported incidents of plagiarism/cheating, and how many cases of plagiarism/cheating are handled by the Appeals Board on a yearly basis?

Based on results from other studies we expected that students would perceive plagiarism and cheating as caused by time pressure and heavy workload. We also hypothesized that students and staff alike see cheating at an exam as being more serious than plagiarism, and that more incidents of plagiarism and cheating are known to members of academic staff than those reported in official statistics.

Method

Participants

The participants in this study were (1) members of staff at three higher education institutions in Bergen, Norway; the University of Bergen, the Norwegian Business School and the University College of Bergen, and (2) a sample of 1.200 students coming from the same institutions. The University of Bergen is a medium sized university with approximately 14.500 students and approximately 3.400 staff. The figures for the Norwegian Business School are approximately 3300 students and close to 400 members of staff, whereas the University college of Bergen has approximately 7.000 students and 770 members of staff. In accordance with the aim of this study, we asked each of the three institutions to provide us with a list of email addresses to members of staff with teaching responsibilities. As we received these, we mailed our questionnaire to everyone listed. The same institutions supplied us with a random sample of email addresses to students; 600 students at the University of Bergen (a random sample of 100 students at each of the six faculties), whereas the same was true for 300 students at each of the two other institutions.

After having closed the survey, six focus-group interviews were conducted; one interview with a group of students, and one interview with a group of staff from each of the three participating institutions. Students who had given their consent as part of the survey were approached, and the first 4 to accept were chosen. For the staff interviews we chose a different approach, asking deans and vice-deans of education to participate.

Materials and procedure

Two short questionnaires were developed, one for teaching staff and one for students. The questionnaires sought to collect information regarding known cases of plagiarism and cheating among students, how such incidents had been treated, what the respondents saw as reasons for plagiarism and cheating, and how they perceived the seriousness of different forms of academic misconduct. The students were also asked whether they themselves had plagiarized/cheated, and whether they would consider plagiarizing/cheating given specific circumstances. In several cases the questionnaires had open-ended questions giving the respondents a chance to elaborate on their answers. Prior to carrying out the surveys we had obtained approval from each of the three institutions and from the Norwegian Social Science Data Services (approval nr. 36103).

Both questionnaires were developed and distributed via Surveyxact, and were anonymous in the sense that we could not see the individual responses. However, it was possible to send reminders to those who had not submitted an answer in previous rounds. A first reminder with link to the questionnaire was mailed to non-responding participants in the staff survey about three weeks after the initial distribution. A second reminder was carried out three weeks later, and a last reminder followed after yet another four weeks. The student survey was carried out almost parallel to the staff survey. A first reminder was sent to non-responding participants after two weeks. A second reminder was sent four weeks

later, and a third reminder the following week. A fourth and final reminder was sent three weeks later.

Semi-structured guides were developed for the focus-group interviews. The interviews were taped and conducted by a skilled assistant who also wrote a summary in each case.

The following definitions of "plagiarism" and "cheating" were presented on the front page of the questionnaires: *"With plagiarism we mean failing to cite sources, and copying (parts of) others' work and publish it as one's own. With cheating we mean intentionally breaking the laws and regulations of assessment, e.g. the use of crib sheet or electronic communication during an exam."*

Response rates

Of the 1.200 students who initially were selected, 457 filled in a questionnaire, making the response rate a low 38%. This is lower than we expected, and we can only speculate as to why so few students participated. We were supplied with email-addresses from the institutions. There is always a possibility that some of these addresses were wrong, and not fully updated. Some students may have left the institution. Others may have been on temporary leave (exchange, external placement, illness) or been occupied with assignments and therefore not been in the mood to respond. Besides, we know that very few students take part in extracurricular activities; less than 10% of students participate in elections at the institutions, and only a small minority is active in student organizations.

We mailed our questionnaire to all members of staff listed by the three institutions, 3.737 in all, and we received 1.794 answers; 1.383 from the University of Bergen, 120 from the Business School and 288 from the University College (three respondents had not supplied information on this). This indicates a response rate of 48%, which may be considered tolerable taking into consideration that we included what was considered the full universe (staff with teaching responsibilities). However, the response rate is, probably, artificially low. As it turned out, the lists we received included a great number of people who should not have been there, people who did not have any teaching obligations (people working in administration, some who had left and taken up new positions elsewhere, others who at some time had had some teaching at the institution and therefore were registered with an email, some who were listed more than once, and still others who did not have any teaching obligations). In hindsight we discovered that the list from the University College contained more people than the total number of employees at the time (857 against a total number of 770 employees). Likewise, we were not able to exclude staffs that were on sabbatical, maternity leave or out of office for some other reason. This is all very unfortunate. A manual check of all lists of all employees at the three institutions conducted after the survey had been closed, showed that 2.458 and not 3.737 members of staff at the three institutions have teaching responsibilities (1.855 at the University of Bergen, 469 at the University College, and 134 at the Business School). Based on the fact that all the questions except two (gender and institution) were related to their

teaching activities, and that 1.744 respondents answered that they did in fact have teaching responsibilities, it is fair to assume that the actual response rate is closer to 70% than 48%.

Results

We received a questionnaire from 292 students from the University of Bergen, 106 students from the Business School, and 59 students from the University College. A majority of the respondents in the student survey are girls (64%). Approximately half (54%) are bachelor students and 46% master students. In the following we report data from the student group as a whole.

Before asking questions that specifically addressed one phenomenon (plagiarism) or the other (cheating), the students were asked to explain in their own words what they believed to be the most important reason for plagiarism/cheating. Altogether 408 comments were registered. In Table 1 a list of the most common answers is presented. The figures reflect how often a particular reason is given in per cent of total responses.

Table 1: Most common reasons for plagiarizing/cheating (in per cent)

1. Performance demands – good grades	37.9
2. Laziness	14.9
3. Bad study habits – not enough subject knowledge	12.2
4. Time stress/heavy workload	8.1
5. Lacking writing skills (information competence)	8.1
6. Fear of failure	7.0
7. Bad moral	5.4
8. Easy – low probability of being detected	3.8
9. Ill-structured learning base (books/teaching)	2.6

As can be seen from this table, our expectation was only partly confirmed. Time pressure/heavy workload is mentioned in less than 10% of the cases. Performance demands, the pressure students feel to obtain good grades is mentioned by a great majority as the main reason for plagiarizing/cheating. Most respondents simply write "karakterpress!" ("grade pressure!") with no further elaboration, as if to underline its very definite character. Some comment that this pressure is self-inflicted, others comment that such pressure is external (parents' expectations, or expectations from the society at large), and still others see this as having to do with the high stake assessments favoured by the institutions.

"When students cheat on exams it's because our school system values grades more than students value learning."

"Pressure related to obtaining good grades. Future employers put much emphasis on grades."

"Pressure on grades. Many subjects have only exams, and everything depends on your performance on this exam."

It is somewhat surprising to note that "laziness" comes second, reflecting public rhetoric about students that they don't put in enough hours in their studies, and that they forever procrastinate.

"Some individuals will always try to find shortcuts to good or acceptable grades, instead of putting down the hard work that is needed to attain the knowledge that is necessary for achieving good grades."

"Laziness. Students who have not put in enough effort and look for an easy way out."

Lack of appropriate study skills/lack of subject knowledge is given as reason for plagiarism/cheating by 12% of the participants.

"They don't have enough subject knowledge related to the topic they are working on, consequently they choose to steal other peoples' knowledge and hope to get away with it."

Others comment that students plagiarize/cheat for more hedonistic reasons; the potential benefits are high whereas the probability of being detected is low:

"Most of the time the risk of being caught is relatively little, at the same time as the "gain" may be very high."

"It is very easy to cheat on exams. The guards have no chance to follow everything students do. Especially easy to bring your mobile phone and use when you visit the toilet."

The set of reasons given for plagiarizing/cheating presented in Table 1 fall into one of two general categories, a majority of which have to do with "the person" (numbers one; ambitious, two; lazy, six; fear/anxiety, seven; immoral, and eight; scheming). From a system perspective, these are not as "accessible" as the rest (three, four, five and nine), which are (also) related to factors outside the person and therefore probably easier preventable. Bad study habits, lack of subject knowledge and writing skills (knowing how to use and refer to different texts and resources), and an ill-structured learning base are factors which institutions may approach and affect by means of training and better planning.

Many students experience high demands and a strong pressure to perform well in their studies, as shown in Table 2.

Data from the interviews confirm the results presented in Tables 1 and 2. Both students and staff at all three institutions underline that students are very focused on obtaining good grades, and that "good" in most cases means an A or a B. As one of the interviewees (student) puts it: *"Receiving a C is a defeat. This is actually sick, because C is really not a bad mark."* Many representatives of staff agree that students are very preoccupied with grades. The following statement from one member of staff was nodded to and acknowledged by other interviewees: *"There is an increasing pressure on obtaining good grades and many students regard C and B as not being good enough"*.

The students were asked whether they themselves had plagiarized or cheated, at upper secondary school or at university. The results are presented in Table 3. As can be seen from this table, 45% of the students admit to having plagiarized and/or cheated at upper secondary

Table 2. "Do you experience a strong pressure towards obtaining good grades in your studies?"

	N	%
Very high degree	111	27
High degree	108	27
Some degree	133	33
Little degree	29	7
Very little degree	7	2
No	21	4
Total	409	100

school, whereas only 3% admit that they have plagiarized/cheated at university.

Based on what is known about plagiarism and cheating from other studies, we asked the students whether they would consider plagiarizing or cheating given specific circumstances, as specified in Table 4.

Although very few students answer in the affirmative, quite a few keep the possibility open, indicating that such behaviour, at least partly, depends on the climate or culture that exists at the institution or the study to which they belong. The students were asked a second question along the same line, only this time they had to report what they believed students in general would do. The answers are presented in Table 5. As can be seen from this table a large proportion of our respondents believe that the temptation to plagiarize/cheat is high – at least for others than themselves – given a set of situational circumstances. As already reported, many students experience that one of these – high competition for grades – is, indeed, very much present in their daily situation.

We also asked members of staff to express the likelihood that students would be tempted to plagiarize/cheat given specific circumstances like time pressure or high performance demands. As can be seen

from Table 6, members of staff have a somewhat different and more optimistic view than students.

As shown in Table 3, very few students report that they themselves have plagiarized/cheated at university. Still, quite a few students report that they might consider plagiarizing/cheating if most others did so, if the task at hand was a minor part of the study, or if they were in danger of failing the course. One should, probably, not be surprised to learn that few students openly admit to plagiarism or cheating in their current position. In order to get a broader picture we asked the students to respond to the following statement: "There are more students who plagiarize/cheat than members of staff are aware of." Almost 4 out of 10 students answered in the affirmative (39%), indicating that plagiarism/cheating is more widespread than what we may be inclined to conclude based on their self-reports. Twenty percent of the students answer that they know (one to five) others who have plagiarized/cheated, but very few (6%) answer that they know someone who has been detected.

We asked members of staff whether they at some time in the past had reported cases of plagiarism or cheating among students and whether they considered plagiarism and cheating to constitute a problem in their subjects today. As can be seen from Table 7, many answer that they have reported (many) students, and although a number of teachers experience that plagiarism and cheating only constitute a minor or no problem in their subjects today, we can see from the figures in Table 8 that there is some reason for concern.

At the outset we hypothesized that students and staff alike would consider cheating at an exam to be more serious than plagiarism, and that the two should be treated differently. The questionnaires included a set of questions dealing with this issue. A large majority of students and staff agree that the punishment for plagiarism/cheating ought to vary according to how serious the offence is (84% in both groups), and four out of 10 in both groups agree that cheating is more serious than plagiarizing and ought to be punished more severely.

Three out of 10 members of staff agree to a statement claiming that today's system of reactions is too rigid (6% disagree whereas the rest are neutral). Close to one out of five (18%) answer that they have chosen not to report cases where they have suspected students to plagiarize or cheat because of negative experiences in the past. Commenting on their answers, some say that they experienced the reaction to be too severe. Others say that they refrained from action because it involves too much work, and still others say that they did not pursue the case because they lacked evidence. Many choose to react locally and out of line with institutional laws, as the following comment suggests:

Table 3: Have you plagiarized/cheated (numbers and per cent)?

	Upper secondary school		University	
	N	%	N	%
-plagiarized	33	8	8	2
-cheated	101	25	6	1
-both plagiarized/cheated	48	12	0	0
-no	227	55	395	97
Total	409	100	409	100

Table 4: Would you consider to plagiarize/cheat if (in per cent)?

	Yes	Maybe	No	Total
-you believed the likelihood of being detected was low	2	9	89	100
-you believed most others did so	5	25	70	100
-you were in danger of failing	5	22	73	100
-the task at hand was a small part of the study	3	17	80	100
-the workload was too heavy	3	13	84	100

Table 5: What is the likelihood that students will be tempted to plagiarize/cheat given the following circumstances? (In per cent, N=403)

	Very high/high	Low/very low	Neither/nor	Total
-time pressure	62	17	21	100
-high competition for grades	58	20	22	100
-most others do it	62	16	22	100
-the task at hand is a small part of the study	37	32	31	100
-likelihood of being detected is low	57	14	29	100
-low feeling of affiliation	40	23	37	100

Table 6: Students will be tempted to plagiarize/cheat if (responses in per cent):

	Very likely/ likely	Very unlikely/ unlikely	Neither/nor
-they experience time pressure	39	23	38
-when competition for grades is high	30	31	39
-they believe that they will not be detected	49	18	33
-they experience low affiliation to their studies	34	23	43

"We agreed that the student probably did not know enough about the rules that apply for referring to others' work, and agreed to give the student a lower mark."

As part of the study we asked the three institutions to supply information concerning the number of cases that were received and treated by the Appeals Boards since 2012 (the figures for 2014 were not ready at the time). As can be seen from Table 9, very few cases are reported to and treated by these boards. At the University College there has been only one case in both 2012 and 2013. In line with what is mentioned earlier, "reaction" means that the exam is annulled and the student is expelled for one or two semesters. The above indicates that our expectation that more incidents of plagiarism and cheating are known to members of academic staff than those reported in official statistics is in fact true.

The official figures are very low indeed and much lower than what one might expect based on the size of the institutions and compared to what is known from international studies. In order to check the possibility that some incidents were being treated at a lower level (faculty or department), and that only the most serious cases were reported to the Appeals Board, we sent a request to the Faculty of law and to the Faculty of psychology at the University of Bergen asking them how many cases of plagiarism/cheating they had taken care of at departmental or faculty level the last two years. At the Faculty of psychology this request was mailed to the heads of department (5). As the Faculty of law does not have any departments, the request was mailed to the vice dean of education. No factors other than convenience guided the choice of faculties. At the Faculty of psychology one of the departments had handled three cases of suspected plagiarism, one in 2013 and two in 2014. In all three cases the students were asked to

come to an interview for a discussion of their case. Two students did this and they were both declared innocent and allowed to proceed. The third case (2014) was reported to the Appeals Board and awaits further reaction. The following reply represents the kind of feedback we got from other heads of department:

"We have not had any cases of suspected plagiarism/ cheating at our department during these years. Either we have very motivated students with a high moral standing, or our radar is not properly adjusted."

Responding to the request, the Faculty of law underlines that it does not treat any cases of plagiarism/cheating. This is up to the Appeals Board. In some cases the faculty may write a "letter of warning" to students, e.g. if a student has shared his/her work with somebody

else, but this does not have any judicial bearing. When many teachers refrain from reporting what they suspect to be plagiarism or cheating, this may, as some of our respondents comment, be due to negative experiences in the past. When asked how satisfied they were with the way the institution handled their reports in the past, 18% answered that they are dissatisfied. Many respondents had added a comment on this. These comments typically fall into one of three categories; overkill (too severe a reaction for a minor offence); lack of response (nothing happened/their report was not followed up); too bureaucratic system (it takes too much time), as the following comments indicate.

"I reported my suspicion of cheating according to routines. The case was handled and I did not hear anything more. Later I learned that the student had been punished (expelled from university) which I think was an overreaction. The student received a punishment that in no way reflected the offence."

"No action was taken before deadline. No explanation why my report was not acted upon. I have no confidence in UofB's ability to treat these cases."

"It required lots of admin, extremely time-consuming process."

Table 7: Have you reported cases of plagiarism/cheating among students? (Number of respondents across teaching level)

	0	1-2	3-5	6-9	10 or more	Total
Bachelor	487	157	31	8	1	684
Master	485	126	14	2	0	627
PhD	240	34	2	0	0	276
Total	1212	317	47	10	1	1587

Table 8: Do you perceive plagiarism/cheating to constitute a problem in your subjects? (Number of respondents across teaching level)

	Very high degree	High degree	Some degree	Little degree	No	Total
Bachelor	5	7	185	343	175	715
Master	1	6	87	358	197	649
PhD	5	1	42	134	116	298
Total	11	14	314	835	488	1662

Table 9: Cases of plagiarism/cheating received at the Appeals Board at three different institutions during 2012-2013

Institution	2012		2013	
	Received	Reaction	Received	Reaction
The University of Bergen	32	30	29	27
University College of Bergen	1	1	1	1
Business School	11*	11	2	2

*Total incidents for the years 2010-2012

Discussion

The aim of this study was to obtain some information about plagiarism/cheating within higher education in Norway, as very little is known about why and how often students plagiarize/cheat, how teachers react to and think about this issue, and whether our institutions have a well-functioning set of sanctions to meet challenges related to plagiarism/cheating. Based on international studies, some of which are referred to in the introduction, we expected that students would perceive plagiarism/cheating to be caused by time pressure and heavy workload. We expected that both students and teachers would view cheating at an exam to be more serious an offence than plagiarism, and that more incidents of plagiarism and cheating were known to teachers than what could be read from official statistics.

A majority of students in our survey answer that they experience a strong pressure towards obtaining good grades in their studies. This is confirmed by members of staff in interviews. There is a strong competition among students, and A's and B's are what counts. Not surprisingly then, such a competition, and the pressure it leads to, is perceived as the most important reason for plagiarism and cheating by students. In our study very few students admit to plagiarism/cheating in their present studies, but many admit that they have both plagiarized and cheated at pre-university school. Lending support from other studies which show that the threshold for academic dishonesty is affected by previous behaviour (Simkin/McLeod 2010; Taradi et al 2012) and that students tend to under report plagiarism (Risqueuz/O'Dwyer/Ledwith 2013), there is some reason for concern. Even more so as many students in our study seem to hold what one could call a "conditioned abstinence"; students might be tempted to plagiarize/cheat given specific circumstances, e.g. knowing that most others do so. We do not have exact figures as to how many students who actually plagiarize/cheat at the three institu-

tions, but based on reports from both students and teachers in our study there is good reason to believe that this is more widespread than official statistics tell. There is little reason to believe that the situation in our country is radically different from that of other countries, for example claiming that there exists a particular Scandinavia ethos which makes students refrain from academic dishonesty (Trost 2009). However, our study indicates that there seems to exist some sort of naïve optimism around this issue; very few cases are being handled by the Appeals Boards, therefore academic dishonesty does not constitute much of a problem! Most teachers answer that plagiarism/cheating does not constitute any big problem in their subject. Still, many answer that they have, in the past, reported (many) cases of plagiarism/cheating. Admittedly, some of the reported incidents may have a long history, as we did not ask the respondents to limit their report to the last two years. Even so, it is difficult not to interpret the data in the direction we do.

Close to 50% of teachers in our study believe that students will be tempted to plagiarize/cheat if they believe they will get away with it. Perhaps one should not put too much trust in detection tools like Ephorus. The use of such tools and the fact that detected cases are severely sanctioned may serve as a cushion and prevent the institutions from taking a more proactive role (Kaposi/ Dell 2012; Howard 2007). Our study reveals that many teachers refrain from reporting their suspicion, which is, at least partly, a result of some negative experiences in the past. A number of teachers comment that they avoid bureaucratic problems by failing students who are suspected of plagiarism/cheating, or by giving them a lower grade. Not only does this mean that institutional laws and regulations are bypassed. It also threatens the legal rights of students. Avoiding the problem does not do anyone any good, as is also underlined by Larkham/ Manns (2002). Instead, it may serve to create a student culture in which it is fine to plagiarize/cheat as long as one is not caught (Power 2009; Selwyn 2008). Plagiarism/cheating are something students do but they are institutional problems and must therefore be treated as such (MacDonald/Carroll 2006).

Many teachers comment that today's system of reactions is too rigid, and that the reaction does not always reflect the offence. If a student is found guilty of plagiarism/cheating by the Appeals Board, which is the only power to impose punishment, his or her exam will be annulled, or the exam is annulled and the student is expelled for one or two semesters. The fact that plagiarism and cheating are being treated as one is also seen as constituting a problem by both students and teachers.

Considering that students may plagiarize for a number of reasons, and that students and staff may have varying perceptions of what plagiarism/cheating in fact are (Flint/Clegg/MacDonald 2006; Gullifer/Tyson 2013), our institutions ought to distinguish between the two and introduce a much more varied set of reactions. This is something Carroll (2007) also advises us to do. She is familiar with the Scandinavian system, and suggests that we consider introducing other types of sanctions, and at a lower level. One option would be to appoint an Academic Conduct Officer. Meeting the Academic Conduct Officer, the student who is caught plagiarizing has to sign a letter of intent. This letter follows the student, and if he or she commits a new offence, the reaction becomes more severe. The intentional violation of laws and regulations of assessment, and submitting other peoples' work as one's own, are serious offences and ought to be treated different from other violations. Acknowledging that plagiarism and cheating take place is a first and important step towards deterring academic dishonesty. Once this is done, one has to employ a set of measures in order to prevent the development of undesirable attitudes and behaviours. As Carroll (2007) shows, much can be done in terms of course design but students also need to be trained in academic writing skills. According to Manuz-Garcia and Aviles-Herrera (2014) plagiarism is more common among students who experience low well-being. Low levels of well-being may have many different explanations, but there is good reason to believe that belongingness (relatedness) and inclusion have an effect on well-being. As shown by both Rettinger and Kramer (2009) and Park (2003), lack of commitment and external motivation are linked with plagiarism. A positive learning environment in which students feel welcomed and included may, consequently, provide a buffer against academic dishonesty, in that it strengthens internal motivation.

References

- Bennett, K.K./Behrendt, L.S./Boothby, J.L. (2011): Instructor perception of plagiarism: Are we finding common ground? *Teaching of Psychology*, Vol. 38, pp. 29-35.
- Boger, T. S./Eng, A.L./Fugletveit, R./Løkkeberg, S.T. (2010): Hvilke erfaringer og holdninger har studenter i høyere utdanning til fusk og plagiering? Høgskolen i Østfold; Rapport p. 6.
- Brent, E./Atkisson, C. (2011): Accounting for cheating: An evolving theory and emergent themes. *Research in Higher Education*, Vol. 52, pp. 640-658.
- Carroll, J. (2007): *A handbook for deterring plagiarism in higher education*. Oxford: Oxford Center for Staff and Learning Development. 2nd edition.
- Chuda, D./Navrat, P. (2010): Support for checking plagiarism in e-learning. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, Vol. 2, pp. 3140-3144.
- Devlin, M./Gray, K. (2007): In their own words: a qualitative study of the reasons Australian university students plagiarize. *Higher Education Research & Development*, Vol. 26, pp. 181-198.
- Dawson, M.M./Overfield, J.A. (2006): Plagiarism: Do students know what it is? <http://www.bioscience.heacademy.ac.uk/beej-8-1.pdf>.
- Eret, E./Gokmenoglu, T. (2010): Plagiarism in higher education: A case study with prospective academicians. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, Vol. 2, pp. 3303-3307.
- Eret, E./Ok, A. (2014): Internet plagiarism in higher education: tendencies, triggering factors and reasons among teacher candidates. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol. 39, pp. 1002-1016.
- Flint, A./Clegg, S./MacDonald, R. (2006): Exploring staff perceptions of student plagiarism. *Journal of Further and Higher Education*, Vol. 30, pp. 145-156.
- Gullifer, J.M./Tyson, G.A. (2013): Who has read the policy on plagiarism? Unpacking students' understanding of plagiarism. *Studies in Higher Education*, <http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2013.777412>
- Hayes, N./Introna, L.D. (2005): Cultural values, plagiarism, and fairness: When plagiarism gets in the way of learning. *Ethics & Behavior*, Vol. 15, pp. 213-231.
- Heather, J. (2010): Turnitoff: Identifying and fixing a hole in current plagiarism detection software. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, Vol. 35, pp. 647-660.
- Heckler, N.C./Forde, D.R./Hobson Bryan, C. (2013): Using writing assignment designs to mitigate plagiarism. *Teaching Sociology*, Vol. 41, pp. 95-105.
- Heitman, E./Litewka, S. (2011): Urol Oncol., Jg. 29 S. 104-108. doi:10.1016/j.urolonc.2010.09.014.
- Hetherington, E.M./Feldman, S.E. (1964): College cheating as a function of subject and situational variables. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 55, pp. 212-218.
- Howard, R.M. (2007): Understanding "Internet plagiarism." *Computers and Composition*, Vol. 24, pp. 3-15.
- Kaposi, D./Dell, P. (2012): Discourses of plagiarism: moralist, proceduralist, developmental and inter-textual approaches. *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 33, pp. 813-830.
- Larkham, P.J./Manns, S. (2002): Plagiarism and its treatment in higher education. *Journal of Further and Higher Education*, Vol. 26, pp. 339-349.
- Ledwith, A./Risque, A. (2008): Using anti-plagiarism software to promote academic honesty in the context of peer reviewed assignments. *Studies in Higher Education*, Vol. 33, pp. 371-384.
- Logue, R. (2004): Plagiarism: the internet makes it easy. *Nursing Standard*, Vol. 18, pp. 40-43.
- MacDonald, R./Carroll, J. (2006): Plagiarism – a complex issue requiring a holistic institutional approach. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol. 31, pp. 233-245.
- Manuz-Garcia, A./Aviles-Herrera, J. (2014): Effects of academic dishonesty on dimensions of spiritual well-being and satisfaction: a comparative study of secondary school and university students. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, Vol. 39, pp. 349-363.
- Masic, I. (2012): Plagiarism in scientific publishing. *Acta Inform Med*, Vol. 20, pp. 208-213.
- Mason, P.R. (2009): Plagiarism in scientific publications. *J Infect Developing Countries*, Vol. 3, pp. 1-4.
- Nilstun, T., Löfmark, R./Lundqvist, A. (2010): Scientific dishonesty – questionnaire to doctoral students in Sweden. *Journal of Medical Ethics*, Vol. 36, pp. 315-318.
- Park, C. (2010): In other (people's) words: Plagiarism by university students – literature and lessons. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol. 28, pp. 471-488.
- Power, L.G. (2009): University students' perceptions of plagiarism. *The Journal of Higher Education*, Vol. 80, pp. 643-662.
- Ramzan, M./Munir, M.A./Siddique, N./Asif, M. (2012): Awareness about plagiarism amongst university students in Pakistan. *Higher Education*, Vol. 64, pp. 73-84.
- Rettinger, D.A./Kramer, Y. (2009): Situational and personal causes of student cheating. *Research in Higher Education*, Vol. 50, pp. 293-213.
- Risque, A./O'Dwyer, M./Ledwith, A. (2013): 'Thou shalt not plagiarise': from self-reported views to recognition and avoidance of plagiarism. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, Vol. 38, pp. 34-43.
- Ryan, G./Bonanno, H./Krass, I./Scouller, K./Smith, L. (2009): Undergraduate and postgraduate pharmacy students' perceptions of plagiarism and academic honesty. *American Journal of Pharmaceutical Education*, Vol. 73, Article 105.
- Selwyn, N. (2008): 'Not necessarily a bad thing...': a study of online plagiarism amongst undergraduate students. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol. 33, pp. 465-479.
- Simkin, M.G./McLeod, A. (2010): Why do college students cheat? *Journal of Business Ethics*, Vol. 94, pp. 441-453.
- Stetter, M.E. (2013): Teaching students about plagiarism using a web-based module. *Journal of Further and Higher Education*, Vol. 37, pp. 675-693.
- Song-Turner, H. (2008): Plagiarism: Academic dishonesty or 'blind spot' of multicultural education? *Australian Universities' Review*, Vol. 50, pp. 39-50.
- Sutton, A./Taylor, D./Johnston, C. (2014): A model for exploring student understandings of plagiarism. *Journal of Further and Higher Education*, Vol. 38, pp. 129-146.
- Taradi, S.K./Taradi, M./Zoran, D. (2014): Croatian medical students see academic dishonesty as an acceptable behaviour: a cross-sectional multi-campus study. *Journal of Medical Ethics*, 38, 376-379.
- Trost, K. (2009): Psst, have you ever cheated? A study of academic dishonesty in Sweden. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, Vol. 34, 367-376.

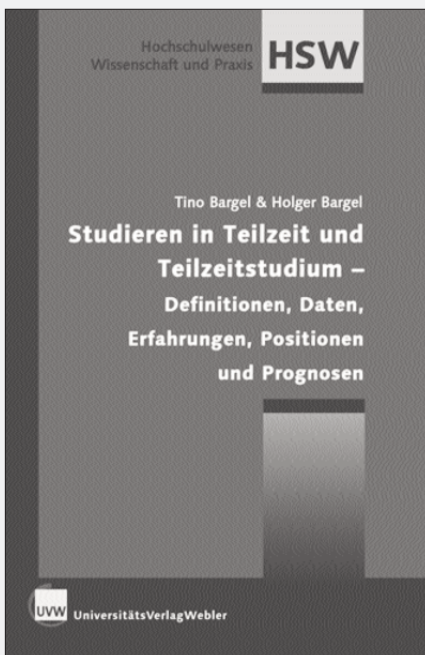
Williams, K.M./Nathanson, C./Paulhus, D.L. (2010): Identifying and profiling scholastic cheaters: Their personality, cognitive ability, and motivation. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, Vol. 16, pp. 293-307.

Yang, F./Shaw, A./Garduno, E./Olson, K.R. (2014): No one likes a copycat: A cross-cultural investigation of children's response to plagiarism. *Journal of Experimental Child Psychology*, Vol. 121, pp. 111-119.

Zhang, D./Joy, M./Cosma, G./Boyatt, R./Sinclair, J./Yau, J. (2013): Source-code plagiarism in universities: a comparative study of student perspectives in China and the UK. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, <http://dx.doi.org/10.1080/02602938.2013.870122>.

■ Dr. Arild Raaheim, Professor of Higher Education, University of Bergen, Norway, E-Mail: Arild.Raaheim@iuh.uib.no

**Tino Bargel & Holger Bargel:
Studieren in Teilzeit und Teilzeitstudium –
Definitionen, Daten, Erfahrungen, Positionen und Prognosen**



Die Studie – erstellt im Auftrag des MWK Stuttgart – arbeitet das bislang unübersichtliche Feld des Studierens in Teilzeit und des Teilzeitstudiums mit einem breiten Themenspektrum auf. Sie umfasst Definitionen und Differenzierungen, amtliche Daten und Statistiken, Studien und empirische Befunde, Gesetzestexte und Regularien, Stellungnahmen und Empfehlungen, Einrichtung und Erfahrungen, Positionen und Prognosen.

Im einzelnen wird das Teilzeitstudium gegen andere Studierformen abgegrenzt und intern differenziert. Bislang fehlende amtliche Daten über das Teilzeitangebot und dessen Besuch werden vorgelegt. Erstmals werden differenziert anhand empirischer Studien, insbesondere der Zeitreihe des Studiendensurveys, Zusammensetzung und Profil, Erfahrungen und Forderungen der Teilzeitstudierenden dargestellt. Die Passagen der Hochschulgesetze der Bundesländer zum Teilzeitstudium werden ebenso wie die Erfahrungen verschiedener

Hochschulen mit der Einrichtung eines Teilzeitstudiums miteinander verglichen. Die Haltungen verschiedener Instanzen, z.B. Hochschulrektorenkonferenz und Wissenschaftsrat, oder Verbände, wie fzs, GEW, Stifterverband, und die Empfehlungen wissenschaftlicher Experten werden vorgestellt. Ausführlich eingegangen wird auf die Befunde einer eigenen Online-Befragung bei Hochschulleitungen über deren Erfahrungen und Positionen zum Teilzeitstudium. Schließlich erfolgt erstmals eine Prognose zum Bedarf und zur Nachfrage nach Studienmöglichkeiten in Teilzeit; dafür wird ein Grundmodell aufgestellt und die grundsätzlichen Parameter der Berechnungen entwickelt.

Es ist damit ein umfassendes und aktuelles Kompendium zum ‚Studieren in Teilzeit (Teilzeitstudium)‘ entstanden, das als Plädoyer für flexible Studienmöglichkeiten, individualisierte Studienverläufe, eine Öffnung der Hochschulen und Diversifizierung der Lehre im Rahmen eines Konzeptes zum Lebenslangen Lernen zu verstehen ist.

ISBN 10: 3-937026-90-8, ISBN 13: 978-3-937026-90-9
Bielefeld 2014, 265 Seiten, 39.80 €

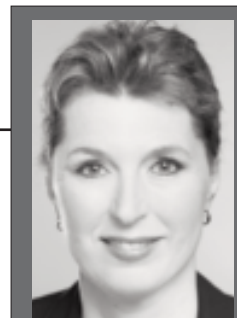
Erhältlich im Fachbuchhandel und direkt beim Verlag – seltener im Versandbuchhandel (z.B. nicht bei Amazon).

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

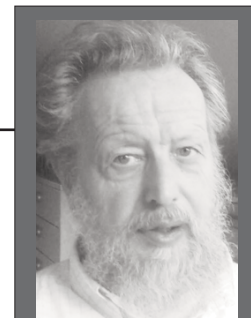
Reihe: Hochschulwesen Wissenschaft und Praxis

Ortrud Kamps & Wolfgang Hirsch

Deutsche Hochschulen in der berufsbegleitenden Aus- und Weiterbildung



Ortrud Kamps



Wolfgang Hirsch

This article is an investigation into the part-time, sometimes even full-time studies offered at present by German universities (and colleges), and how far they contribute to lowering the walls between graduates and non-graduates in Germany. In this context obstacles are mentioned preventing the cooperation of universities with commercial enterprises. The authors start with the assumption that part-time degrees are a necessity in a faster and faster changing world in order not to lose contact with progressing developments in one's job, and also to be able to apply for promotions.

The growing permeability of study and job has many advantages: Employees and employers profit from the growth in knowledge and practice. At the same time the universities and their courses profit from the practical experience, high motivation and purpose of the part-time students. Finally, the development of such studies helps to overcome the growing lack of specialized personnel and contributes to a fairer educational system in Germany.

Wer kennt einen solchen Fall nicht? Die Sekretärin erledigt wesentliche Aufgaben, die vom beruflichen Anspruch her einer deutlich höheren Position und Gehaltsklasse entsprechen würden. Sie bleibt aber auf Lebenszeit Sekretärin, weil sie keinen geeigneten Studienabschluss hat. Das gilt auch für den Mechatroniker, der nicht zum Abteilungsleiter aufsteigen und sich auch nicht entsprechend bewerben kann, weil ein zuvor fachlich notwendiges Tages-Studium mit seiner Berufstätigkeit nicht vereinbar wäre. Dieser Artikel will einen Beitrag leisten, dass sich die tüchtige Sekretärin und der begabte Mechatroniker sowie alle anderen fähigen Berufstätigen im aktuellen deutschen Bildungssystem so zurechtfinden, dass sie einen für sie geeigneten Hochschulabschluss finden können.

Der Bologna-Prozess hat diese Entwicklung beschleunigt: Sein Ziel war und ist die sinnvolle Entwicklung von europäischen Hochschulstrukturen zur Förderung des lebenslangen Lernens. Er hat sich intensiv mit der Frage beschäftigt, wie ein modernes Studium mit enger Verzahnung von Theorie und Praxis, guter Anbindung an die Erfordernisse von Wirtschaftsunternehmen, sowie internationaler Vernetzung und Vergleichbarkeit zu erreichen ist (BMBF 1999 & 2002; Maschwitz 2014, S. 11; vertiefend Lenzen 2014; Kaube 2015).

In diesem Zusammenhang wurden 2009 in Deutschland die rechtlichen Voraussetzungen zur Öffnung der Hochschulen auf europäischer Ebene geschaffen (Maschwitz 2014, S. 12; Europäische Kommission 2009). Zentrales Ziel war dabei die Reduzierung von Barrieren, beispielsweise im Bereich der Hochschulzulassung und bezüglich innerdeutscher und inhereuropäischer Studienort- und Hochschulwechsel.

Entsprechend hat sich die deutsche Hochschullandschaft seitdem enorm weiterentwickelt. Dabei gewinnt das berufsbegleitende Hochschul-Studium immer mehr an Bedeutung und bietet jungen Berufstätigen ohne Studienabschluss Weiterbildung und Aufstiegschancen.

Für die Aufnahme eines Studiums bei entsprechender Eignung spricht, dass viele einfache Tätigkeiten heute wegrationalisiert sind. Dieser Prozess dauert weiter an. Er findet teilweise auch in anspruchsvolleren Bereichen statt, beispielsweise in der Verwaltung bei der computerisierten Datenerfassung und in Banken bei der Kontoführung. Auch Beratungsbedarf nimmt im Zeitalter des Verbraucherschutzes mit seiner zunehmenden Transparenz und Vergleichbarkeit, des WorldWideWeb und des mündigen Kunden ab. Die Komplexität der verbleibenden Berufstätigkeiten führt daher zu steigendem Bedarf an Akademikern und sinkendem Bedarf an Nicht-Studierten (Novotny 2014, S. 3). Statt Sachbearbeitern werden beispielsweise aufgrund der zunehmenden rechtlichen Komplexität eher Volljuristen eingestellt.

Was können also die kompetente Sekretärin und der fähige Mechatroniker tun, um einen anerkannten Studienabschluss wie einen Bachelor of Arts (BA) oder einen Master of Arts (MA) zu erreichen? Die zentrale Frage dieses Artikels ist entsprechend: Auf Basis welcher Kriterien können sich Berufstätige für den am besten geeigneten Studienabschluss entscheiden? Aufgeschlüsselt fallen darunter folgende Zusatzfragen: Welche Studienformen existieren für Berufstätige? Welche Hochschulen bieten diese Studienformen an? Inwieweit können Berufstätige die aktuellen Angebote eines berufsbegleitenden Studiums mit ihrer Voll- oder Teilzeitbeschäftigung in Einklang bringen? Wie kann ein durchschnittlich ver-

dienender Arbeitnehmer ein derartiges berufsbegleitendes Studium finanzieren? Welche Stärken und Schwächen weisen die jeweiligen Hochschulsysteme auf? Worauf sollte der Berufstätige bezüglich seines Verhältnisses zum Arbeitgeber bzw. seiner Firma achten?

1. Studienformen für Berufstätige

Im Einzelnen gibt es für Berufstätige folgende Studienmodelle:

An vielen Hochschulen, vor allem an privaten Einrichtungen, ist das Studium auch abends, am Wochenende, im Block oder in Form von Projektarbeiten parallel zur Berufstätigkeit möglich. Teilweise werden auch virtuelle Lehrveranstaltungen angeboten (Hochschulkompass 2015a).

Das berufsbegleitende Studium ist entweder neben der Vollzeitstelle oder neben der Teilzeitstelle machbar. Bei Teilzeit-Studiengängen erwarten den Studierenden verlängerte Regel-Studienzeiten und entsprechend höhere Kosten (Hochschulkompass 2015e).

Die mit dem berufsbegleitenden Studium verbundenen Begriffe sind zum Teil sehr unterschiedlich und etwas verwirrend: So existieren Ausdrücke wie duales Studium, berufsintegrierendes Studium, Verbund-/Integrationsmodell, kooperatives Studium, etc. nebeneinander. Die Autoren möchten aus Gründen der Übersichtlichkeit die gängigen drei Ausprägungen des dualen, berufsbegleitenden Studiums vorstellen (Bundesagentur für Arbeit 2014, S. 458, 466, 478; Hochschulkompass 2015b), das aktuell vor allem an (Fach)Hochschulen angeboten wird und dabei entweder *ausbildungs-, berufs- oder praxisintegrierend* ist:

Das *ausbildungsintegrierende* Studium ermöglicht parallel zum beruflichen Abschluss den Studienabschluss. In der Regel wird es parallel zur beruflichen Erstausbildung gewählt. Bei dieser Form des dualen Studiums ist ein betrieblicher Ausbildungsvertrag Voraussetzung für die Studienaufnahme.

Das *berufsintegrierende* Studium ermöglicht eine berufliche Tätigkeit neben dem Studium. Hierbei können sich Beruf bzw. Studium tageweise oder in längeren Blöcken abwechseln. Beide Elemente können auch in Vollzeit oder Teilzeit nebeneinander herlaufen. Ebenso sind Gleitzeitregelungen möglich.

Das *praxisintegrierende bzw. kooperative* Studium ist ein Studium mit Praxisphasen, wobei es nur einen Studien- aber keinen Berufsabschluss gibt. Es existiert ein paralleler Arbeitsvertrag mit einem Unternehmen zur stärkeren praktischen Einbindung.

Wichtig ist, dass beim berufsbegleitenden Studium, egal welcher Art, Teilzeit-Studiengänge bei entsprechend längerer Studienzeit zu gleichwertigen Abschlüssen führen wie Vollzeit-Studiengänge (Bundesagentur für Arbeit 2014, S. 478).

Abschlussoptionen des berufsbegleitenden Studiums (Hochschulkompass 2015d) sind Bachelor und Master. Zudem gibt es die Möglichkeit eines internationalen Studiums (Hochschulkompass 2015c), beispielsweise mit fremdsprachigen Pflichtveranstaltungen, einem Jahr verpflichtendem Auslandsaufenthalt, internationalem Doppelabschluss, oder EU-Schwerpunkt.

Alle Bundesländer haben mittlerweile Regelungen getroffen, die es qualifizierten Berufstätigen ermöglichen, auch ohne (Fach)Abitur oder fachgebundene Hochschulreife ein berufsbegleitendes Hochschul-Studium aufzunehmen. Laut Kultusministerkonferenz dürfen aktuell beispielsweise auch Meister im Handwerk sowie Inhaber von Fachschulabschlüssen und bestimmten Fortbildungsabschlüssen studieren (Beschluss der Kultusministerkonferenz 2009; Hochschulkompass 2015f).

In einigen Bundesländern gibt es zusätzlich sogenannte Berufsakademien (Bundesagentur für Arbeit 2014, S. 468), die keine Hochschulen sind. Bei den entsprechenden Angeboten handelt es sich um berufsqualifizierende duale Bildungsgänge, wobei der Regelabschluss der Bachelor ist.

Wegen der guten Abstimmung von Theorie- und Praxisanteil, der Zielorientiertheit, und der speziellen Organisation führt das duale Studium in der Regel zu einer erheblichen Zeitersparnis; dies gilt besonders bei ausbildungsintegrierten Studiengängen.

2. Aktuelle Hochschulangebote

Staatliche Universitäten und (Fach)Hochschulen

Es gibt in Deutschland etwa 100 staatliche Universitäten und 230 staatliche Fachhochschulen. Hinzu kommen ungefähr 100 spezielle Universitäten und Fachhochschulen, zu denen auch die staatlichen Kunst- und Musikhochschulen gehören (Bundesagentur für Arbeit 2014, S. 554-603).

Für die Organisation staatlicher Universitäten und (Fach)Hochschulen gilt: Sie sind an bestimmte feste Strukturen gebunden, da ihre Hauptklientel junge Erwachsene in akademischer Erstausbildung sind. Dazu zählen Veranstaltungen vor allem tagsüber zu festen Zeiten, Anwesenheitspflicht der Studierenden oder feste Prüfungstermine und Abgabetermine von Hausarbeiten. Staatliche Universitäten und (Fach)Hochschulen werden im Wesentlichen aus Steuergeldern finanziert. Dies führt dazu, dass Studierende lediglich einen geringen Semesterbeitrag von wenigen 100€ beispielsweise für Sozialabgaben, Verwaltung, Verbundkarte, ASTA, etc. leisten müssen, der dann auch entsprechende Dienstleistungen und Vergünstigungen beinhaltet. An der Universität Bonn handelt es sich im WS 2014-15 beispielsweise um 256,52€ (Universität Bonn 2015).

Eine ganz wesentliche Stärke des staatlichen Universitäts- oder (Fach)Hochschulabschlusses ist die lange Existenz und entsprechende Reputation vieler traditionsreicher Universitäten und (Fach)Hochschulen. Die Ausbildungsgänge und deren Abschlüsse haben bei vielen Arbeitgebern zu Recht immer noch einen besonders hohen Stellenwert. Zudem kann der Normal-Studierende sich voll und ganz auf die Ausbildung konzentrieren, was sich positiv auf deren Resultat auswirkt.

Eng mit den Stärken verbunden sind die Schwächen der klassischen staatlichen Universitäts- und (Fach)Hochschulausbildung aus Sicht der Berufstätigen: Die starren organisatorischen und zeitlichen Vorgaben mit Schwerpunkt auf dem Tages-Studium und die Theorielastigkeit des Studiums.

Aufgrund der Größe und Tradition vieler staatlicher Universitäten und (Fach)Hochschulen fehlt es ihnen an den geeigneten flexiblen und professionellen Strukturen und Erfahrung (Maschwitz 2014, S. 36f), um sich auf die Erfahrungen und entsprechenden Bedürfnisse von berufstätigen Studierenden einzustellen und sich entsprechend zu verändern, wobei es jedoch erste Ansätze in diese Richtung gibt. Viele Wirtschaftsunternehmen kritisieren die mangelnden Praxiskenntnisse etlicher staatlicher Hochschullehrer bezüglich Umfeld und Prozessen von Unternehmen und deren Mitarbeitern sowie die unzureichende Flexibilität, Kooperationserfahrung und -bereitschaft von Seiten des Hochschulpersonals.

Zudem fehlt es öffentlichen Universitäten häufig an ausreichenden Firmenkontakten (Frank et al 2015, S. 57). Darüber hinaus werden Studierende dort eher verwaltet und nicht als Kunden gesehen, die einen Anspruch auf bestimmte Serviceleistungen haben.

Viele universitäre Wissenschaftler lehnen den Kontakt zu Wirtschaftsunternehmen ab (Maschwitz 2014, S. 36f), da sie diese Unternehmen nicht als ihre klassische Klientel ansehen und bei gemeinsamen Projekten um ihre akademische Freiheit fürchten. Dazu kommt an vielen Universitäten ein fundamentaler Konflikt um Bildungsmanagement, denn ökonomisches Denken im Bildungsbereich wird oft kritisch gesehen.

Hinzu kommen Finanzierungsprobleme (Bardachzi 2010, S. 15, 33; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 32 & 2014, S. 36): Seit den 80er Jahren sind die öffentlichen Mittel für Bildung und Weiterbildung als Konsequenz der finanziellen Krise der öffentlichen Haushalte stark gesunken, auch wenn sich die Situation aufgrund von Konjunktur- und Sonderprogrammen seit 2008 leicht verbessert hat.

Auffallend sind bei insgesamt ca. 2,5 Millionen Studierenden an staatlichen Hochschulen die teilweise niedrigen Abschlussquoten¹ im Bachelor-Studium, wenn auch mit steigender Tendenz. An den Fachhochschulen liegen sie bei 81% und an den Universitäten bei 65%, mit den niedrigsten Werten von 50% in den Ingenieurwissenschaften und 61 % in den Naturwissenschaften (Heublein et al 2012, S. 1f). Wer das Studium ohne Abschluss beendet, hat möglicherweise Übergangs- und Anpassungsprobleme durch das Einführen von Bachelor und Master oder hat sich für einen Studiengangwechsel entschieden.

Zusammenfassend sind staatliche Hochschulstrukturen doch sehr unterschiedlich und mit Unternehmensstrukturen bzw. -kulturen oft nur schwer kompatibel (nach Maschwitz 2014, S. 35-37). Entsprechend sollte es hier mehr Austausch von Inhalt und Personal sowie eine Qualitätsverbesserung in beide Richtungen geben.

Viele staatliche Hochschulen haben aufgrund der oben genannten Entwicklungen, die sich langfristig eher noch verstärken werden, die Notwendigkeit von Weiterbildung an der Universität parallel zum Beruf erkannt. Dementsprechend beginnen sie, in ihrer Studienstruktur und den Inhalten der Lehrveranstaltung darauf einzugehen. Im Einzelfall sind hier bereits gute Ansätze zu erkennen: So bietet die Universität Heidelberg aktuell den berufsbegleitenden Master-Studiengang Berufs- und organisationsbezogene Beratungswissenschaft an (Univer-

sität Heidelberg 2015). Die Universität Mannheim kooperiert mit der Mannheim Business School, beispielsweise beim berufsbegleitenden Master of Business Administration (Universität Mannheim 2015).

FernUniversität in Hagen²

Bereits in den 70er Jahren erkannten Hochschulen, Studienorganisationen, Wirtschaft und Politik die Notwendigkeit anderer akademischer Bildungsstrukturen vor allem für Berufstätige. Als Konsequenz gründete das Bundesland NRW 1974 die staatliche FernUniversität in Hagen. In einzigartiger Weise ermöglichte diese es Berufstätigen in der Bundesrepublik Deutschland erstmals, parallel zu einer Vollzeit- oder Teilzeit-Berufstätigkeit ein wissenschaftliches Studium oder eine wissenschaftliche Weiterbildung zu absolvieren und sich dadurch neue berufliche Perspektiven zu erarbeiten (Bundesagentur für Arbeit 2014, S. 476f; FernUniversität 2015c). Die Gesamtanzahl der Studierenden der FernUniversität im WS 2014-15 beläuft sich in Deutschland auf rund 77.000 Personen, von denen wiederum etwa 80% berufstätig sind. Fast die Hälfte aller Studierenden bzw. 42 % hat bereits ein abgeschlossenes Studium absolviert. Es hat insgesamt deutschlandweit noch nie so viele Fern-Studierende gegeben wie aktuell, 2012 beispielsweise fast 150.000 (Forum DistancE-Learning 2015, S. 4).

(Kleinere) Fernhochschulen sind beispielsweise die Hamburger Fern-Hochschule (HFH) mit aktuell 10.000 Studierenden oder AKAD mit aktuell 8.800 Studierenden. Ein Sonderfall sind rein virtuelle private Hochschulen und Portale.³ Bei all diesen Alternativen handelt es sich allerdings um Hochschulen und nicht um Universitäten wie im Fall der FernUniversität in Hagen (HFH 2015; AKAD 2015)

Vorlesungen an der FernUniversität in Hagen werden den Studierenden als gedruckte „Studienbriefe“ zur Bearbeitung zugesandt und durch den Einsatz neuer Medien ergänzt. Das Zusammenspiel verschiedenster Medien erfolgt auf der Grundlage einer eigenen Fern-Studiendidaktik nach dem *Blended-Learning*-Konzept: Studienbriefe, ein vielfältiges Angebot an netzgestützten Lernwerkzeugen und Betreuungsangeboten sowie Präsenzseminare werden hier so kombiniert, dass sich ein schneller, nachhaltiger und motivierender Lernerfolg einstellt. Bis heute gibt es in Hagen keine Vorlesungen, allerdings in begrenztem Rahmen andere Präsenz- und Lehrveranstaltungen, z.B. in Regionalzentren. Hinzu kommen Online-Klausurfragestunden oder Themenchats während virtueller Seminare Dank neuer Kommunikationstechnologien (FernUniversität 2015b; Bundesagentur für Arbeit 2014, S. 476).

¹ Alle Zahlen zu Abschlussquoten in diesem Artikel basieren auf Selbstinformation der entsprechenden Hochschulen und sind deshalb mit Vorsicht zu interpretieren.

² Die Quellenangaben in diesem Abschnitt wurden ergänzt durch Informationen der FernUniversität selbst (Interviews Dapprich/Bossemeyer 2015).

³ Dies sind Einrichtungen mehrerer Hochschulen, die Studiengänge oder einzelne Studienpakete virtuell offerieren: So gibt es den Hochschulverbund Virtuelle Fachhochschule, den Virtuellen Campus Rheinland-Pfalz (VCRP), das Bildungsportal Sachsen, die Virtuelle Hochschule Bayern (VHB), sowie das Bildungsportal Thüringen (Studien- und Berufswahl 2013/14, S. 477f).

Aktuell gibt es bundesweit 13 Regionalzentren – beispielsweise in NRW neben Hagen auch Bonn, Coesfeld und Neuss – denen 17 Studienzentren angegliedert sind. Diese Regional- und Studienzentren befinden sich in oder in der Nähe von großen Städten und Ballungsräumen wie Berlin, Ruhrgebiet oder Rhein-Main-Region. Diese Zentren bieten den erforderlichen Rahmen für Präsenzseminare, studienbegleitende Veranstaltungen wie Klausurvorbereitungen oder Lerngruppen. Klausuren werden zeitgleich in mehreren Partneruniversitäten der FernUniversität geschrieben (FernUniversität 2015e).

Beim Vollzeit-Studium muss man einen Zeitaufwand von ca. 40 Stunden pro Woche einkalkulieren, beim Teilzeit-Studium 20 Stunden pro Woche. Ein Studium von 6 Semestern bis zum Bachelor kostet in der Regel je nach Studienfach insgesamt zwischen ca. 1.500€ und 2.400€, die Kosten für Master-Studiengänge liegen in der Regel zwischen ca. 700€ und 1.200€. Der Master of Laws kostet an der FernUniversität beispielsweise ca. 1.000€. Hinzu kommen gegebenenfalls Fachbücher und Reisekosten. Allerdings gibt es Gebührenermäßigungen für Bedürftige (Bundesagentur für Arbeit 2014, S. 476; FernUniversität 2015a und 2015d).

Die Stärken der FernUniversität in Hagen liegen klar in der weitgehend ortsungebundenen und zeitunabhängigen Studienorganisation und in den relativ niedrigen Studiengebühren.⁴ Dies ermöglicht Lernen nach eigenem Taktrhythmus und Kontaktbedürfnis, vor allem aber entsprechend den Anforderungen einer beruflichen Tätigkeit, einer Behinderung oder den Aufgaben in der Familie.

Die FernUniversität erfordert starke Selbstdisziplin und hohe Eigenmotivation. Unterstützung bietet die FernUniversität durch persönliche Betreuung, z.B. im Rahmen von studienbegleitenden Mentoriaten oder bei Abschlussarbeiten. Es gibt die Möglichkeit von Gesprächen mit wissenschaftlich qualifizierten Mentoren in Regional- und Studienzentren oder online, sowie auch den Kontakt mit wissenschaftlichen Beschäftigten. Voraussetzungen im Studienalltag sind dennoch Disziplin und eine realistische Selbsteinschätzung. Lerngruppen gibt es in den Regional- und Studienzentren, Privaträumen oder per Internet entsprechend den unterschiedlichen zeitlichen Möglichkeiten.

Zudem kann ein formales Problem für Studierende an der FernUniversität darin bestehen, erst nach ihrem Studium Kontakte zu Promotionsbetreuern an einer klassischen staatlichen Universität aufbauen zu können. Allerdings besteht an der FernUniversität in Hagen auch die Möglichkeit zur Promotion und Habilitation.

Das System der Skripte, die in der Regel auch auf der Lernplattform des jeweiligen Studiengangs im Internet mit ergänzenden Studieninformationen und Kontrollaufgaben verfügbar sind, wird zwar von einem Teil der Studierenden gerne genutzt. Es gibt aber auch kritische Stimmen, die es als nicht zeitgemäß bzw. unflexibel empfinden. Außerdem sind die Prüfungsstrukturen an der FernUniversität in Hagen eher ungünstig, da eine Prüfungswiederholung in einigen Fächern nur einmal jährlich möglich ist, falls man den ursprünglichen Prüfungstermin aus beruflichen Gründen nicht wahrnehmen konnte.

Zudem ist die Fächerauswahl etwas eingeschränkter als bei einer klassischen staatlichen Hochschule.

Im finanziellen Bereich liegt die Schwäche der FernUniversität Hagen darin, dass ihr als staatlicher Hochschule im Vergleich zu Präsenzuniversitäten und gemessen an der Zahl der Studierenden wenig Geld zur Verfügung steht, was sich wiederum negativ auf den organisatorischen Bereich und die geringe Anzahl von Studiengängen auswirken kann, da jeder Studiengang nur mit entsprechender personeller Ausstattung akkreditierungsfähig ist.

Im Zeit-Artikel aus dem Jahr 2010 äußert sich Frau Nolte zur Einschätzung der Abschlussquote seitens Prof. Dr.-Ing. Helmut Hoyer, dem Rektor der FernUniversität in Hagen: „Hoyer selbst schätzt die Abschlussquote in Hagen heute auf etwa 30% und führt die Steigerung vor allem auf die Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen zurück“ (Nolte 2010). Dies deckt sich mit den Zahlen von Fernstudium-Net (2011). Verloren gegangen sind auf dem Weg dorthin die Menschen, die ihre individuellen Bildungsziele erreicht haben bzw. die die Doppelbelastung aus Studium und Beruf nicht bewältigen konnten. Aktuelle Zahlen zur Abschlussquote im Jahr 2015 liegen den Autoren nicht vor, jedoch ist davon auszugehen, dass sich diese Abschlussquote seit 2010 aufgrund der Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen weiter gesteigert hat.

Vor allem die beruflichen und familiären Rahmenbedingungen für ein gleichzeitiges Studium an der FernUniversität in Hagen sind dafür verantwortlich, dass sich eine größere Zahl von Studierenden im Laufe des Studiums anders orientiert. Welche Probleme sich ergeben, Studium, Beruf, Familie etc. auf Dauer miteinander zu vereinbaren, kann man letztendlich erst im Studium selbst erkennen.

Bei Zahlen zu Abschlussquoten muss man grundsätzlich das Problem der schwierigen Vergleichbarkeit berücksichtigen. Die Gründe, warum eine Person ein Fern-Studium aufnimmt, sind sehr unterschiedlich und müssen genau durchleuchtet werden. In der Regel sind beim Fern-Studium bereits eine Ausbildung und eine berufliche Position vorhanden. Oft steht entsprechend die Wissenserweiterung bzw. die Vielfalt der Lehrveranstaltungen und nicht der Erwerb eines Abschlusses im Vordergrund. Das Einschreiben an der FernUniversität in Hagen kann auch der Überbrückung der Wartezeit dienen, um dann auf einen Präsenzplatz an einer staatlichen Universität zu wechseln.

Besonders geeignet ist das Fern-Studium für ganz bestimmte Bevölkerungsgruppen, denen ein klassisches Vollzeit-Studium nicht möglich ist. Dazu zählen nicht nur Berufstätige, sondern auch Eltern mit Kindern; Kindern, die ihre Eltern pflegen; Menschen mit Behinderung; Menschen im Freiwilligendienst; Rehabilitanden; Studierende im Ausland; oder Personen im Strafvollzug. Entsprechend kann es durch die unterschiedliche Lebenssituation schneller zur vorzeitigen Beendigung des Studiums kommen, was die geringen Studiengebühren erleichtern.

⁴ Die FernUniversität in Hagen nennt diese „Materialbezugsgebühren“, weil ihnen eine adäquate Leistung gegenüber steht.

Private Präsenzhochschulen

Präsenzhochschulen zeichnen sich dadurch aus, dass sie das Studium in Form klassischer Vorlesungen anbieten (FOM 2015a) und die Teilnahme daran zum erfolgreichen Bestehen des Studiums empfehlen, auch wenn die Hochschule die Anwesenheit nicht unbedingt formal einfordert.

Aktuell hat sich ein Trend entwickelt hin zur privaten Präsenzhochschulen, so dass es jetzt schon etwa 120 private Hochschulen, zumeist Fachhochschulen, gibt (Bundesagentur für Arbeit 2014, S. 554-603). Zu diesen gehören beispielsweise größere und bekanntere wie die FOM Hochschule für Ökonomie und Management (Standorte in ganz Deutschland), Fresenius (Berlin, Düsseldorf, Frankfurt, Köln, Hamburg, Idstein, München, Zwickau), Otto Beisheim School of Management (WHU) in Vallendar, oder die Handelshochschule Leipzig (HHL), aber auch kleinere wie die Cologne Business School (Köln) oder die IST Hochschule für Management (Düsseldorf). Die Abschlüsse sind in der Regel vereinbar mit dem Qualifikationsrahmen Deutscher Hochschulabschlüsse (BMBF 2015b; Bardachzi 2010, S. 275; Kultusministerkonferenz 2007). Laut Spiegel studieren aktuell etwa 137.800 Studierende an Privathochschulen (Spiegel 2014).

Die Organisationsformen dieser Privathochschulen sind auf die Erfordernisse von Berufstätigen, die parallel studieren möchten, in besonderer Weise flexibel eingestellt: Dies zeigt sich beispielsweise darin, dass Studierende an vielen dieser Hochschulen abends, am Wochenende oder tagsüber im Block alle wesentlichen Veranstaltungen besuchen können, wodurch sich ihr Studium sogar mit einer Vollzeitbeschäftigung vereinbaren lässt. Auch bei Klausuren, die nur in Anwesenheit der Studierenden stattfinden können, gibt es große zeitliche Flexibilität: so werden diese an vielen privaten Hochschulen mehrmals jährlich angeboten, beispielsweise an der FOM. Zudem gibt es an diesen Präsenzhochschulen in der Regel keine Anwesenheitspflicht, so dass es im Ermessen der Studierenden liegt, inwieweit die Prüfungsvorbereitungen im Eigen-Studium erfolgen können.

Dieses flexible System wird ermöglicht mittels massiver Unterstützung durch das Intranet, über das wesentliche Vorlesungsdokumente erhältlich sind, und auch viele Prüfungsinformationen und -leistungen abgewickelt werden.

Gleichzeitig hat der Studierende aber auch die Möglichkeit, Elemente wie zielführende und praxisorientierte Gestaltung, gute Betreuung (Kripel 2010, S. 95, 98) sowie regelmäßige Veranstaltungen vor Ort zu nutzen, wenn ihm das entsprechend wichtig ist. Viele Studieninhalte können direkt in das Berufsleben umgesetzt werden. Allerdings haben Studierende im Vergleich zur Universität oft eine geringere Fächerauswahl und wenig inhaltlichen Gestaltungsfreiraum bzw. sind vorwiegend auf Pflichtmodule fokussiert. Letzteres muss aber für den einzelnen Studierenden nicht unbedingt ein Nachteil sein bzw. kann auch als Entlastung bei der Entscheidungsfindung im Studium angesehen werden. Zudem hat der Studierende die Möglichkeit, sich die für ihn geeignete Hochschule mit den entsprechend spezialisierten Abschlüssen individuell auszusuchen: Viele Privat-

hochschulen sind sehr spezialisiert, wie beispielsweise die Hochschule für Logistik und Wirtschaft in Hamm, die Business and Information Technology School in Iserlohn, oder die Akademie Mode und Design in Düsseldorf, München, Berlin und Hamburg (Bundesagentur für Arbeit 2014, S. 575, 579).

Hinsichtlich der Finanzen gilt: An privaten (Fach)Hochschulen zahlt man zwischen 1.000€ und 65.000€ für ein abgeschlossenes Master-Studium wie den MBA, der Mittelwert liegt bei 18.000€ (Der-MBA-Guide 2014). In der Regel halten sich die monatlichen Studiengebühren so in Grenzen, dass sie für einen durchschnittlichen Arbeitnehmer finanzierbar sind. Zudem werden über die Hochschulen zahlreiche Finanzierungsmodelle (günstige Kredite, Arbeitgeberfinanzierung, Stipendien) angeboten.

Die Hauptvorteile dieses organisatorischen Systems inklusive seiner Informations- und Kommunikationstechnologien liegen in höherer räumlicher und zeitlicher Freiheit beim Lernen sowie Reduzierung von Zeit- und Kostenaufwand (Bardachzi 2010, S. 37). Hierdurch könnten sich auch die recht hohen Abschlussquoten von mindestens 65-80% erklären (Fernstudium-Net.de 2011; Nolte 2010). Allerdings streben die meisten Studierenden ernsthaft einen Studienabschluss an und bezahlen auch Geld dafür, was ihre Motivation, das Studium erfolgreich abzuschließen, sehr erhöht.

Die beträchtlichen Studiengebühren haben für die Studierenden den Vorteil, dass die privaten Hochschulen ihnen einladende und funktionelle Räumlichkeiten sowie ein exzellentes Betreuungsverhältnis anbieten können, wobei letzteres sich in kleineren Lerneinheiten, guter individueller Beratung sowie schneller Reaktion auf Anfragen niederschlägt (Bardachzi 2010, S. 208).

Allerdings befinden sich die meisten privaten (Fach)Hochschulen nur an einem Standort, z.B. die Cologne Business School oder die Europäische Fernhochschule Hamburg. Einige wenige Hochschulen haben bis zu drei Standorte. Die Hochschule Fresenius ragt mit 8 deutschen Standorten heraus. Die FOM Hochschule für Ökonomie und Management mit Hauptsitz in Essen hat mit 31 die meisten Standorte in den verschiedensten deutschen Regionen und Städten. Insgesamt allerdings konzentrieren sich die meisten berufsbegleitenden Weiterbildungsangebote auf den regionalen Einzugsbereich. Diese oft sehr begrenzten Standorte können aus Sicht der beruflich gebundenen Studierenden oft zu großen zeit- und finanzaufwendigen Anfahrtsproblemen führen (Bundesagentur für Arbeit 2014, S. 458). Zudem führt ein beruflich oder privat bedingter Ortswechsel dazu, dass sich die Fortsetzung des Studiums sehr schwierig gestalten kann. Zudem gilt: Auch wenn die Studierenden in der Regel zwischen verschiedenen Zeitmodellen wählen können, müssen sie sich meist für ein Modell entscheiden und sich an den entsprechenden Zeitrhythmus halten.

Aufgrund der privaten Finanzierung durch die Studierenden sind die höheren Studiengebühren als Nachteil anzusehen, wenn sie auch teilweise durch bessere Studienqualität ausgeglichen werden. Zudem können die höheren Studiengebühren in der Regel als Werbekosten oder Sonderausgaben steuerlich abgesetzt werden. Bei der finanziellen Kalkulation müssen allerdings genau wie

an der staatlichen Hochschule Arbeitsmaterialien wie Bücher sowie Reisekosten berücksichtigt werden (Bundesagentur für Arbeit 2014, S. 476). Zudem vergrößern die in der Regel längeren Studienzeiten beim berufsbegleitendem Studium an einer privaten (Fach)Hochschule das Finanzierungsrisiko.

Hinzu kommt als Schwäche, dass aufgrund der Eigenfinanzierung der privaten (Fach)Hochschulen ein höheres Risiko besteht, dass der langfristige Bestand der Hochschule nicht gesichert ist. Hierdurch wird wiederum der Studienabschluss der Studierenden in höherem Maße gefährdet. Deswegen sollte bei der Hochschulauswahl darauf geachtet werden, dass die private Bildungsinstitution eine sorgfältige Break-Even-Analyse einschließlich Kosteneffektivität und -effizienz und ausreichende Drittmittel vorweisen kann (Bardachzi 2010, S. 145, 277f) sowie ein ausgewogenes Verhältnis aus Festangestellten und Freiberuflern besteht.

Eine weitere Schattenseite im Finanzbereich ist die Notengebung: Private (Hoch)Schulen stehen zumindest teilweise in dem Ruf, gute Noten zu „verschenken“, da sie auf die Gebühren möglichst vieler Studierender existentiell angewiesen sind. Dies könnte auch im negativen Sinne Begründung für die hohen Abschlussquoten von 65-80% im Verhältnis zu den bis zu 30% bei Fern-Studiengängen sein (Fernstudium-Net.de 2011; Nolte 2010).

Auffallend sind abschließend die Probleme der Studierenden an privaten Hochschulen bei Arbeiten auf wissenschaftlicher Basis. Die berufstätigen Studierenden haben hier in der Regel keine Vorkenntnisse und benötigen diese auch nicht immer für ihre praktische Arbeit. Deshalb ist zum Teil eine ablehnende Haltung gegen wissenschaftliches Arbeiten vorhanden mit der Argumentation, dass dieses für die berufliche Wissensentwicklung nicht wichtig sei (Kripel 2010, S. 94-96, 100). Entsprechend sind frühe Informationen der Hochschulen über den Wert und Inhalt wissenschaftlichen Arbeitens von hohem Wert, ergänzt durch die entsprechende Einarbeitung und kontinuierliche Begleitung während der gesamten Studiendauer. Bedeutsam sind in diesem Zusammenhang auch eindeutige Vorgaben zu den Richtlinien wissenschaftlichen Arbeitens und des korrekten Zitieren seitens der Hochschulen. Man sollte das wissenschaftliche Arbeiten mittels vieler Seminararbeiten und Forschungsprojekten zudem kontinuierlich üben (Kripel 2010, S. 101f).

3. Beispiel FOM Hochschule für Ökonomie und Management⁵

Die FOM Hochschule für Ökonomie und Management ist die größte private Hochschule Deutschlands. An insgesamt 31 Hochschulzentren führt sie berufsbegleitende Bachelor- und Master-Studiengänge aus den Bereichen Wirtschaftswissenschaften und Ingenieurwesen durch. Momentan kann man an der FOM in Aachen, Augsburg, Berlin, Bochum, Bonn, Bönen, Bremen, Darmstadt, Dortmund, Duisburg, Düsseldorf, Essen, Frankfurt a. M., Freiburg, Gütersloh, Hagen, Hamburg, Hannover, Kassel, Köln, Leipzig, Mannheim, Marl, München, Münster, Neuss, Nürnberg, Offenbach, Siegen, Stuttgart, Wesel, Wuppertal studieren (FOM 2015b).

Die FOM ist eine private, staatlich anerkannte Hochschule in Deutschland, die von der Foundation for International Business Administration Accreditation (FIBAA) bereits mehrfach systemakkreditiert wurde und 2004 das Siegel des Wissenschaftsrats erhielt. Diese Bewertungen weisen auf die entsprechende Qualität ihrer Hochschulabschlüsse hin (FOM 2015c).

Neben den bereits genannten Vorteilen vieler Privathochschulen ist das Besondere an der FOM, dass man ein einmal begonnenes Studium bei einem Arbeitsplatzwechsel an einem anderen der bundesweiten Hochschulzentren weiterstudieren kann, wobei alle bisherigen Credits und Prüfungen anderer FOM-Standorte anerkannt werden. Man kann auch parallel an mehreren Standorten gleichzeitig Veranstaltungen besuchen und Prüfungen machen, z.B. weil die Veranstaltungen eines/einer bestimmten Lehrenden besonders interessieren. Die Studiengebühren betragen sowohl für Bachelor- als auch für Master-Studiengänge in der Regel zwischen 9.000€ und 15.000€, wobei Zahlung in Monatsraten möglich ist. Weitere Optionen sind Mitfinanzierung durch Arbeitgeber, Studienkredite zu günstigen Konditionen sowie Stiftungsgelder.

Die FOM wächst seit Jahren massiv und hat aktuell schon mehr als 32.600 Studierende. Parallel wächst auch das Angebot an Studiengängen für Studierende mit unterschiedlichsten Abschlüssen erheblich: So wurde vor kurzem beispielsweise auch ein Ingenieurs-Studiengang mit verschiedenen „Bachelors of Engineering“ eingerichtet (FOM 2015d). Von den Studierenden erreichen über 80% (Bachelor) und 90% (Master) den angestrebten Hochschulabschluss.

4. Arbeitgeber

Bei der Frage der Aufnahme eines berufsbegleitenden Studiums kommt dem jeweiligen Arbeitgeber des berufsbegleitend Studierenden eine ganz besondere Rolle zu: Erstens muss bei ihm eine grundsätzlich positive Einstellung zur Mitarbeiterweiterbildung bestehen. Insbesondere größere Unternehmen haben dies bereits erkannt und gelten als eher kooperationswillig (Pankow 2008, S. 14) und im Vergleich zu kleinen und mittelständischen Unternehmen (KMUs) aus finanziellen und organisatorischen Gründen vielleicht auch eher kooperationsfähig. Entsprechend herrschen bei Mittelstand und KMUs noch besonders großer Weiterbildungsbedarf der Mitarbeiter. Dabei ist die Unterstützung durch Vorgesetzte von entscheidender Bedeutung, beispielsweise in Bezug auf pünktlichen Feierabend wegen Abendvorlesungen oder Urlaubsgenehmigungen in den Klausurphasen (Wagner 2014).

Durch verschiedene Finanzierungsmodelle kann der Arbeitgeber ebenfalls einen wichtigen Beitrag zur Unterstützung der berufsbegleitend Studierenden leisten, beispielsweise indem er mittels verschiedener Modelle die Kosten für das Studium (teilweise) mitträgt.

Zusammenfassend lässt sich ein Trend zur stärkeren Unterstützung durch den Arbeitgeber feststellen (Masch-

⁵ Die Quellenangaben in diesem Abschnitt werden ergänzt durch Informationen der FOM selbst (Interview Hohoff 2015).

witz 2014, S. 10), was sicher auch an der demographischen Entwicklung und dem damit verbundenen Fachkräftemangel liegt.

5. Fazit

Den beiden Protagonisten dieses Artikels, der kompetenten Sekretärin und dem fähigen Mechatroniker, sowie allen weiteren fähigen und fortbildungswilligen Berufstätigen, können nach dieser Überprüfung der aktuellen Hochschulangebote zum Erwerb des für sie am besten geeigneten akademischen Qualifikationsnachweises einige abschließende Überlegungen mit auf den Weg gegeben werden:

Die Untersuchung der Studienformen hat gezeigt, dass heute eine große Vielfalt an berufsbegleitenden Studienangeboten besteht, die sehr unterschiedliche und individuelle Bedürfnisse abdecken können. Dazu soll noch einmal festgestellt werden, dass die Möglichkeiten des Erwerbs der Hochschulzugangsberechtigung jenseits von Abitur und Fachabitur erheblich zugenommen haben.

Bei der Frage, ob eine staatliche Universität oder Hochschule, eine Fernuniversität oder eine private (Fach)Hochschule für das berufsbegleitende Hochschulstudium am besten geeignet ist, werden die aktuellen Angebote der Privathochschulen immer häufiger berücksichtigt. Dies zeigt sich durch die ständige Zunahme von Studierenden, Studiengängen und privaten (Fach)Hochschulen selbst: Letztere können den steigenden Bedarf an praktischer berufsbegleitender Aus- und Fortbildung oft besser abdecken als die traditionellen Universitäten mit ihrer ganz anders gearteten Klientel, was sich auch in den höheren Abschlussquoten widerspiegelt. Beispielsweise könnte man argumentieren, dass die Studierenden der Privathochschulen ihr Studium selbst finanzieren müssen und deshalb eine ganz andere Motivation besteht, dieses zügig zum Abschluss zu bringen. Bei der FernUniversität in Hagen ist diese Motivation oft gar nicht vorhanden. Sie bietet eher Weiterbildung als eine praxisorientierte Qualifizierung an und verlangt dabei ein hohes Maß an Selbstkontrolle und Eigeninitiative. Viele junge Erwachsene ohne Berufserfahrung, die an staatlichen Universitäten erstmalig studieren, neigen aufgrund ihrer mangelnden Erfahrung vielleicht auch eher zum Wechsel des Studienfachs oder -orts, wodurch die Abschlussquoten ebenfalls beeinflusst werden.

Die aktuelle Strategie der privaten (Fach)Hochschulen, gezielt Qualifikationsnischen abzudecken, ist sehr erfolgreich. Ein weiterer Vorteil der privaten (Fach)Hochschulen ist ihr Praxisbezug durch die ständige Kooperation mit Unternehmen in ihrer Region. Gleichzeitig muss der studierende Berufstätige aber darauf achten, dass die private (Fach)Hochschule ihn bei der Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten angemessen unterstützt. Staatliche Universitäten und Hochschulen sind im Vergleich zu privaten (Fach)Hochschulen wesentlich starrer und theoretischer organisiert. Allerdings lässt sich feststellen, dass die staatlichen Universitäten und Hochschulen beginnen, ebenfalls Angebote für Berufstätige zu entwickeln, wie die Beispiele der Universitäten Heidelberg und Mannheim zeigen. Eine grundsätzliche Ver-

einbarkeit der klassischen Hochschulperspektive mit berufsbegleitendem Studium scheint möglich, wie sich beispielsweise auch an den entsprechenden Intranetangeboten klassischer Hochschulen zeigt, die momentan zunehmen.

Eine deutliche Schwäche der privaten (Fach)Hochschulen sind deren höhere Studiengebühren. Allerdings haben die Untersuchungen gezeigt, dass diese sich in der Regel von einem Berufstätigen mit durchschnittlichem Bruttoverdienst von ca. 30.000€ finanzieren lassen und er dafür dann auch oft mehr geboten bekommt, was beispielsweise Ausstattung und Betreuungsverhältnis betrifft. Zudem gibt es umfangreiche Unterstützungsmöglichkeiten von Arbeitgebern, Stipendienprogrammen und Kreditinstitutionen.

Aufgrund der besonderen Abhängigkeit der privaten (Fach)Hochschulen von den Studiengebühren sind die staatlich akkreditierten privaten (Fach)Hochschulen für die berufstätigen Studierenden die bessere Alternative, weil die externen Leistungskontrollen der Akkreditoren einen verlässlich hohen Standard mit sich bringen. Zudem sollten Interessenten an einem berufsbegleitenden Studium in Erfahrung bringen, inwieweit das Finanzierungskonzept der privaten (Fach)Hochschule deren langfristige Existenz sicherstellt. Im Zusammenhang mit diesem Konzept ist gegebenenfalls das Studium an einer möglichst großen und/oder länger existierenden privaten (Fach)Hochschule von Vorteil.

Wesentliches Entscheidungskriterium für ein berufsbegleitendes Studium sollte sein, dass dieses vom Arbeitgeber aktiv unterstützt wird, da die organisatorische Vereinbarkeit sich sonst außerhalb der klassischen regulären 38-Stunden-Woche schwierig gestalten dürfte. Dieser Artikel hat versucht zu zeigen, dass sich durch die verschiedenen Optionen eines berufsbegleitenden Studiums die Möglichkeiten der lebenslangen beruflichen Fortbildung für alle Bevölkerungsschichten erhöht haben. Dies verbessert grundsätzlich auch die beruflichen Aufstiegschancen von sozial benachteiligten Erwachsenen auch geringer gebildeten und ärmeren Elternhäusern. Wieweit diese Chancen dann tatsächlich genutzt werden und inwieweit nach der erfolgreich abgeschlossenen Zusatzausbildung doch eher Sozialkriterien als formale Abschlüsse zum entscheidenden Faktor für die Karriere werden, bleibt abzuwarten.

Bildungsabschlüsse führen nicht automatisch zum Arbeitsplatz, aber zu immer notwendiger werdenden Arbeitsplatzchancen (Beck 2012, S. 138). Eine Lehre kann bisher schnell zur Sackgasse werden, wenn man als Auszubildender bestimmte Ansprüche an den sozialen Status, die Persönlichkeitsentwicklung oder die berufliche Stellung hat. Idealerweise können sich Menschen in Zukunft entscheiden, ob und in welcher Form sie sich akademisch weiterbilden und sich dabei mehr theoretisch oder mehr praktisch ausrichten möchten. Möglichst spezifische parallele Bildungswege scheinen dabei sinnvoll, beispielsweise ein Master-Studiengang in Unternehmensführung speziell für Meister (Die Zeit 2014).

Derartige Abschlüsse sind allerdings nicht die alleinigen Entscheidungskriterien bei Einstellungen und Beförderungen. Laut Beck existieren zusätzliche soziale Entscheidungskriterien der Arbeitgeber, welche mit der Ar-

beitsqualifikation als solcher oft nichts zu tun haben, sondern sich auf die gerade überwunden scheinende Zugehörigkeit zu einer sozialen Klasse beziehen – Aspekte wie 'Auftreten', 'Beziehungen', 'Sprachfähigkeit', 'Loyalität', etc." (Beck 2012, S. 139; vertiefend Geißler 2006, Möller 2013; Tippelt 2003). Dieses sogenannte Bildungsparadox, bei dem Abschlüsse gleichzeitig immer bedeutungsvoller (notwendige Bedingung) und bedeutungsloser (unter Umständen keine hinreichende Bedingung) werden, gilt laut Breyvogel (1988, S. 109) insbesondere für die geburtenstarken Jahrgänge und löst sich bei den geburtschwächeren Jahrgängen momentan zunehmend auf.

Wesentliche Zukunftsperspektive ist, dass sich die privaten (Fach)Hochschulen und die Universitäten aufeinander zu entwickeln und voneinander lernen, was angesichts der Bildungshoheit der Länder eine echte Herausforderung darstellt. Um diesen Ansatz weiterzuentwickeln, wäre es wichtig, die unterschiedlichen deutschen Fortbildungssysteme noch vertiefend zu analysieren. Anscheinend gibt es einfach immer noch nicht genug flexible Bachelor-Studiengänge für Berufstätige, besonders im Bereich der Anrechnungsverfahren von Kompetenzen, Modulpaketen, sowie Studien- und Zertifikatseinheiten. Um das lebenslange Lernen, insbesondere das Studieren ohne Abitur zu fördern, sollte es an Hochschulen und Universitäten entsprechend mehr individuelle Anrechnungen sogenannter Kompetenzen mittels Äquivalenzprüfungen geben (Maschwitz 2014, S. 13). Diese belegen dann den informellen Erwerb bestimmter bereits angeeigneter beruflicher Kompetenzen. Zusätzlich könnten weiterführende Untersuchungen zu Hochschulen in England, den USA, Irland, Schweden, etc. hilfreich sein (Maschwitz 2014, S. 38), da diese längere und mehr praktische Erfahrungen in diesem Bereich haben. Der internationale Konkurrenzdruck der Globalisierung macht die Flexibilität eines berufsbegleitenden Studiums im Sinne des lebenslangen Lernens (BMBF 2015a) unverzichtbar, sowohl bezüglich des Verarbeitens neuer Informationen als auch hinsichtlich von Erfahrungen oder Anforderungen des Denkens und Handelns, die sich aus globalen Verstehens- und Verantwortungszusammenhängen ergeben. Die entsprechenden Kompetenzlücken können nun vor allem durch die berufsbegleitende Hochschulausbildung zur individuellen Karriereentwicklung geschlossen werden. Der wichtigste Faktor, mit dem Deutschland im internationalen Wettbewerb überleben kann, ist die möglichst gute Ausbildung möglichst vieler Menschen.

Literaturverzeichnis

- AKAD (2015): Pionier des Fernstudiums in Deutschland. Abgerufen von <https://www.akad.de/ueber-akad/die-akad-unternehmensgruppe/> am 11.02.2015.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008): Bildung in Deutschland 2008. Abgerufen von http://www.bildungsbericht.de/daten2008/bb_2008.pdf am 25.02.2015.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014): Bildung in Deutschland 2014. Abgerufen von http://www.bildungsbericht.de/daten2014/bb_2014.pdf am 25.02.2015.
- Bardachzi, C. (2010): Zwischen Hochschule und Weiterbildungsmarkt. Münster.
- Beck, U. (2012): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main.
- Beschluss der Kultusministerkonferenz (2009): Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Abgerufen von http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschlusse/2009/2009_03_06-Hochschulzugang-erful-qualifiziert-e-Bewerber.pdf am 25.02.2015.
- BMBF (1999): Der Europäische Hochschulraum. (Bologna Declaration.) Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister. Abgerufen von https://www.bmbf.de/pubRD/bologna_deu.pdf am 20.02.2015.
- BMBF (2002): Declaration of the European Ministers of Vocational Education and Training and the European Commission. (The Copenhagen Declaration.) Abgerufen von http://www.bmbf.de/pubRD/copenhagen_declaration_eng_final.pdf am 20.01.15.
- BMBF (2015a): Bund-Länder-Wettbewerb: Aufstieg durch Bildung - Offene Hochschulen. Abgerufen von <http://www.wettbewerb-offene-hochschulen-bmbf.de> am 25.02.2015.
- BMBF (2015b): Der Deutsche Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Abgerufen von <http://www.dqr.de/> am 26.02.2015.
- Breyvogel, W. (1988): Die Kündbarkeit sozialer Beziehungen und ihre Auswirkungen auf Gesellungsformen Jugendlicher. In: Bensele, F./Heitmeyer, W./Hoffmann, D./Pfeiffer, D.K./Sengling, D. (Hg.): Risiko Jugend. Leben, Arbeit und politische Kultur. Münster, S. 105-114.
- Bundesagentur für Arbeit (2014): Studien- und Berufswahl 2013/2014. Nürnberg.
- Daprich, G./Bossemeyer, S. (2015): Interviews am 11.02.2015 und 03.02.2015. FernUniversität Hagen.
- Der-MBA-Guide (2014): MBA-Kosten. Abgerufen von <http://www.mba-guide.de/dossier/mba-kosten.html> am 26.02.2014.
- Die Zeit (2014): Wie aus Meistern Master werden. Die Zeit/30, 2. August 2014. Abgerufen von <http://www.zeit.de/2014/30/bildung-ausbildungsstudium> am 26.02.2015.
- Europäische Kommission (2009): Bologna-Prozess 2020 - der Europäische Hochschulraum im kommenden Jahrzehnt. Communiqué der Konferenz der für die Hochschulen zuständigen europäischen Ministerinnen und Minister, Leuven/Louvain-la-Neuve. Abgerufen von http://www.bmbf.de/pubRD/leuven_communique.pdf am 25.02.15.
- Fernstudium-Net.de (2011): Fernhochschulen mit hoher Abbrecherquote. Abgerufen von <http://www.fernstudium-net.de/fernhochschulen-mit-hoher-abbrecherquote.html> am 26.02.2015.
- FernUniversität in Hagen (2015a): Bachelorstudiengänge. Abgerufen von <http://www.fernuni-hagen.de/studium/studienangebot/bachelorstudienangebote/index.shtml> am 11.02.2015.
- FernUniversität in Hagen (2015b): FernUniversität in Hagen. Abgerufen von <http://www.fernuni-hagen.de/universitaet/> am 11.02.2015.
- FernUniversität in Hagen (2015c): Lernen begleitet das Leben - seit über 30 Jahren. Abgerufen von <http://www.fernuni-hagen.de/universitaet/profil/30jahre/lernen.shtml> am 02.11.2015.
- FernUniversität in Hagen (2015d): Masterstudiengänge. Abgerufen von <http://www.fernuni-hagen.de/studium/studienangebot/masterstudienangebote/index.shtml> am 11.02.2015.
- FernUniversität in Hagen (2015e): Regional- und Studienzentren in Deutschland. Abgerufen von www.fernuni-hagen.de/regionalzentren/inland.shtml am 11.02.2015.
- FOM Hochschule für Ökonomie und Management (2015a): Das FOM-Konzept. Präsenz- statt Fernstudium. Abgerufen von <https://www.fom.de/das-studium/praesenz-statt-fernstudium.html> am 26.02.2015.
- FOM Hochschule für Ökonomie und Management (2015b): Die Hochschule. Für Berufstätige. Abgerufen von <https://www.fom.de> am 07.03.2015.
- FOM Hochschule für Ökonomie und Management (2015c): Hochschulbereich Open Business School. Abgerufen von <https://www.fom.de/studiengaenge/open-business-school/studiengaenge/wirtschaft-und-management/wirtschaft-und-management-fom.html#acc=akkreditierung> am 07.03.2015.
- FOM Hochschule für Ökonomie und Management (2015d): Hochschulbereich Ingenieurwesen. Abgerufen von <http://www.fom.de/studiengaenge.html#acc=hochschulbereich-ingenieurwesen> am 20.02.2015.
- Forum Distance-Learning (2015): Fernunterrichtsstatistik. Abgerufen von <http://www.forum-distance-learning.de/fernunterrichtsstatistik> am 11.02.2015.
- Frank, A./Meyer-Guckel, V./Schneider, C. (2015): Innovationsfaktor Kooperation. Bericht des Stifterverbandes zur Zusammenarbeit zwischen Unternehmen und Hochschulen. Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft. Abgerufen von http://www.stifterverband.de/pdf/innovationsfaktor_kooperation.pdf am 25.02.2015.
- Geißler, R. (2006): Bildungschancen und soziale Herkunft. Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit, 4/2006.
- Heublein, U./Richter, J./Schmelzer, R./Sommer, D. (2012): Die Entwicklung der Schwund- und Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. Statistische Berechnungen auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2010. HIS: Forum Hochschule 3/2012. Abgerufen von http://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201203.pdf am 25.02.2015.

HFH/Hamburger Fernhochschule (2015): Zeitgemäß studieren an der HFH. Abgerufen von <http://www.hamburgerfh.de> am 11.02.2015.

Hochschulkompass (2015a): Berufsbegleitendes Studium. Abgerufen von <http://www.hochschulkompass.de/studium/rund-ums-studieren/studienformen/berufsbegleitendes-studium.html> am 25.02.2015.

Hochschulkompass (2015b): Dual studieren an deutschen Hochschulen. Abgerufen von <http://www.hochschulkompass.de/studium/suche/dual-studieren.html> am 25.02.2015.

Hochschulkompass (2015c): Internationales Studium. Abgerufen von <http://www.hochschulkompass.de/studium/rund-ums-studieren/studienformen/internationales-studium.html> am 25.02.2015.

Hochschulkompass (2015d): Studienabschlüsse. Abgerufen von <http://www.hochschulkompass.de/studium/rund-ums-studieren/studienabschluesse.html> am 25.02.2015.

Hochschulkompass (2015e): Teilzeitstudium in Deutschland. Abgerufen von <http://www.hochschulkompass.de/studium/rund-ums-studieren/studienformen/teilzeitstudium.html> am 25.02.2015.

Hochschulkompass (2015f): Voraussetzungen fürs Studium. Abgerufen von <http://www.hochschulkompass.de/studium/voraussetzungen/-fuers-studium.html> am 25.02.2015.

Hohoff, C. (2015): Interview am 27.02.2015. FOM.

Kaube, J. (2015): Folgen der Bologna-Reform. Ein deutsches College ist unausweichlich. Abgerufen von <http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/forschung-und-lehre/folgen-der-bologna-reform-ein-deutsches-college-ist-unausweichlich-12936383.html> am 25.02.15.

Krippl, M. (2010): Wissenschaftliches Arbeiten - eine Wissenschaft für sich. Am Fallbeispiel von berufsbegleitend Studierender an der FH Wien - der Studiengänge Wissensmanagement und Personal- und Wissensmanagement. Saarbrücken.

Kulturministerkonferenz (2007): Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Abgerufen von http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_10_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf am 26.02.2015.

Lenzen, D. (2014): Bildung statt Bologna. Berlin.

Maschwitz, A. (2014): universitäten unternehmen kooperationen. Münster.

Möller, C. (2013): Wie offen ist die Universitätsprofessur für soziales Aufsteigerinnen und Aufsteiger? Soziale Welt, Jg. 64, Heft 4, S. 341-360.

Nolte, J. (2010): Büffeln ohne Ende. In: Zeit Online 52/2010. Abgerufen von <http://www.zeit.de/2010/52/C-Fernuni> am 11.02.15.

Novotny, R. (2014): Wie aus Meistern Master werden. Die Zeit, Nr. 30/2. August 2014. Abgerufen von <http://www.zeit.de/2014/30/bildungsbildung-ausbildung-studium> am 25.02.2015.

Pankow, F. (2008): Die Studienreform zum Erfolg machen! Erwartungen der Wirtschaft an Hochschulabsolventen. DIHK. Abgerufen von http://www.ihk-arnsberg.de/upload/DIHK_Umfrage_Hochschulreform_8431.pdf am 26.02.2015.

Spiegel (Online Unispiegel) (2014): Boom der Privaten. Abgerufen von <http://www.spiegel.de/unispiegel/studium/privatunis-deutlich-mehr-studenten-studieren-an-privaten-hochschulen-a-967864.html>, abgerufen am: 26.02.2015.

Bundesagentur für Arbeit (2014): Studien- und Berufswahl 2013/2014. Nürnberg.

Tippelt, R. (2003): Bildung als pädagogisches Anliegen. In: Lindner, W./Thole, W./Weber, J. (Hg.): Kinder- und Jugendarbeit als Bildungsprojekt. Wiesbaden, S. 33-45.

Universität Bonn (2015): Rückmeldung. Abgerufen von <http://www3.uni-bonn.de/studium/vor-dem-studium/orientierung-beratung/studentensekretariat/rueckmeldung> am 25.02.2015. am 25.02.2015.

Universität Heidelberg (2015): Berufs- und organisationsbezogene Beratungswissenschaft. Abgerufen von <http://www.uni-heidelberg.de/studium/interesse/faecher/beratungswiss.html> am 24.05.2015.

Universität Mannheim (2015): Weiterbildung - Mannheim Business School. Abgerufen von <http://www.uni-mannheim.de/1/service/weiterbildung/> am 25.02.2015.

Wagner, K. (2014): Neben dem Job zurück in den Hörsaal? Die Zeit, 3. August 2014. Abgerufen von <http://www.zeit.de/campus/2014/s2/job-berufsbegleitender-master> am 26.02.2015.

■ **Dr. Ortrud Kamps, M. A.**, Dozentin für Interkulturelle Kompetenzen und Wirtschaftsenglisch, FOM Hochschule für Ökonomie und Management, E-Mail: mail@drkamps.de

■ **Wolfgang Hirsch**, Studiendirektor i.R., Gymnasiallehrer für Englisch und Geographie, Fachleiter für Englisch an den Studienseminaren Neuss, Krefeld und Aachen, E-Mail: wihirsch@icloud.com

**Susanne Schulz (Hg.):
Personalentwicklung an Hochschulen - weiterdenken
Berufliche Lebensphasen zeitgemäß und innovativ begleiten**

Reihe: Hochschulmanagement und Personalentwicklung

„Personalentwicklung an Hochschulen weiterdenken“- unter diesem Titel stand der am 28. November 2013 von der Personal- und Organisationsentwicklung der Universität Duisburg–Essen veranstaltete Kongress.

Expertinnen und Experten diskutierten über aktuelle Herausforderungen von PE an Universitäten und Hochschulen. Insbesondere unter dem Aspekt wie berufliche Lebensphasen zeitgemäß und innovativ begleitet werden können. Der vorliegende Band enthält die Beiträge der Referentinnen und Referenten des Kongresses und weitergehende Artikel, die „Good-Practice“ Beispiele zu erfolgreichen PE-Formaten geben.

Der thematische Bogen ist weit gespannt. Die Beiträge zeigen unterschiedliche Perspektiven der Personalentwicklung auf:

- die Verbindung von Personal- und Organisationsentwicklung
- Möglichkeiten der Potentialentwicklung und Personaldiagnostik
- Faktoren des Life-Long-Learning
- Gesundheitsmanagement
- und der ökonomische Nutzen von PE.

Der Kongressband greift die Kernthemen einer zukunftsorientierten Personalentwicklung auf, identifiziert Handlungsfelder und zeigt Strategien auf, um den Anforderungen der Organisation Hochschule an PE gerecht zu werden.



ISBN 978-3-937026-94-7
Bielefeld 2015, 269 Seiten, 46.60 Euro

Helen Knauf



Helen Knauf

Paths to Inclusion. Implementing the CRPD in German Higher Education

The will to implement inclusion has been clearly expressed in the political sphere for all levels of the educational system, including the universities. But whereas the implementation is in full swing in the other areas of education the discussion on inclusion in the universities has only just begun. The present article provides an introduction to the genealogy of the concept of inclusion in Germany and presents the concept as a "travelling concept" which has its roots in both sociological and pedagogical approaches, but is at the same time founded on the discourse on human rights. It is an open question how inclusion will be implemented in German universities, but various possible variants are at present emerging which can be summarized in three scenarios. Scenario I describes the comprehensive dismantling of barriers for students with disabilities. In Scenario II the aim of inclusion merges into a target-group related diversity policy of the kind already being developed at numerous German universities. Scenario III describes an inclusive university as an institution in which inclusive principles are implemented and lived out in studies, teaching and administration. For each scenario already existing approaches will be presented.

By ratifying the United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD) Germany has committed itself - in the meantime alongside 137 further countries - to implement the principle of inclusion at all levels of the educational system. Article 24, Section 5 the CRPD also includes the tertiary sphere. Universities are here obliged to develop strategies for an inclusive structuring of their organization (United Nations 2006). In recent years a comprehensive research and development activity on inclusion has arisen in Germany. This refers to the individual stages of the educational system such as the elementary sphere (e.g. Prengel 2010) or the school (e.g. Reich 2012) and also to the working world (e.g. Langner 2013) and the local authorities (e.g. Montag Stiftung 2011). In contrast the discussion on inclusion in German universities is still in its infancy (Knauf 2013).

The following contribution proceeds in three stages. First of all the theoretical framework for the inter-relationship between inclusion and the university is discussed (section 2). Here the issue of inclusion in universities is presented in the context of various discourses on inequality. Then three scenarios are developed which represent possible variants for the implementation of inclusion in German universities (section 3). Finally an evaluation of the probability for the realization of the three scenarios is given (section 4).

1. The theoretical background: inclusion and the university

1.1 Inclusion: egalitarian difference

In terms of its semantics inclusion involves the taking in or enclosure of one thing in another. Starting from this

basic idea of enclosure both sociology and educational science have developed a variety of interpretations, contexts and approaches for inclusion which will be briefly surveyed in what follows.

In the sociological discourses inclusion refers to participation in political and social (decision) processes. Participation, as enabled by inclusion, is regarded as an essential characteristic of democratic societies (Habermas 1994). In democracy theory the concept of inclusion is applied particularly with regard to minorities with a view to ensuring that their voice is heard in the majority society. Inclusion thus plays a central role in the context of deliberative democracy particularly from the standpoint of participation. In the further development of this approach Young (2011) deals with exclusion processes and their mechanisms. As a central finding Young reveals that, as a result of the dominance of the majority, democratic structures tend to strengthen rather than to diminish structures of inequality. It should not, therefore, be the aim of democratic societies to arrive at decisions by means of conformity and consensus. Instead differences must be perceived and respected and the aims resulting from them taken into account when decisions are made. Social justice cannot be achieved by the application of equal rules, principles and standards to all people (as is assumed in the politics of assimilation). Individual groups must rather be treated in accordance with their own rules (Young 2011).

Luhmann describes inclusion and exclusion as inevitable social processes. By inclusion he means the communicative connection with social systems as a "chance for the social consideration of people" (Luhmann 1997). Inclusion is, therefore, not to be seen as the recognition or adoption of the collective values of a group, but as par-

ticipation in a social sub-system. Accordingly, "full inclusion" in a functionally organized society is impossible and cannot be a pursuable aim. The individual is included in several sub-systems but at the same time excluded from many others, so that inclusion is always only possible to a certain degree. This circumstance is not judged by Luhmann, as, for example, an atheist will probably not regard his exclusion from the system of religion as a deficit (Kuhlmann 2012).

Exclusion does not, therefore, automatically involve disadvantage. It is, nonetheless, also clear from a system-theoretical perspective that exclusion from certain systems (labor market, education, culture) is problematic (ibid.). Consequently, under the conditions of the functional differentiation of society, each individual is called upon to join systems; "participation in a social system requires human beings to make their own contributions, and it leads to human beings' distinguishing themselves from one another and behaving exclusively for one another; because they must produce their own contributions themselves they must motivate themselves" (Luhman 1995). The attempt to avoid judgement of these social mechanisms and necessities is accompanied by abstinence in the face of claims to include excluded persons in certain systems.

In contrast, the pedagogical discourse on inclusion is clearly much more normative. Social inequality and the role played in it by the educational system has been an important theme of educational science since the 1970s and has lost none of its relevance today (e.g. Jürgens/Miller 2013, Quenzel/Hurrelmann 2010). Dealing with diversity has long been a topic of research and discussion with regard to school teaching (Trautmann/Wischer 2010). Interest has been focused primarily on socio-economic differences and on race and gender. Ability as a marker of difference has been taken up in Germany particularly by remedial and special education teachers, but less as a category of inequality and more as a special task of the school (e.g. Heimlich/Kahler 2012).

Prengels "Pädagogik der Vielfalt" (Pedagogics of Diversity) is an approach which endeavors to combine the different dimensions of heterogeneity (Prengel 1993). Prengel describes inclusion as an attempt to establish an equalitarian difference and thus localizes the concept of inclusion in pedagogics. The "Pädagogik der Vielfalt" is perhaps the hour of birth of inclusion pedagogics in Germany. In inclusion pedagogics inclusion is understood to be the perception of difference accompanied by a concomitant equality as a matter of principle. Inclusion thus expresses the appreciation of diversity and is meant to ensure that in pedagogical contexts all who are involved do in fact participate. Furthermore, "the reciprocal recognition of differing positions" is the core of an inclusive understanding of education. An inclusive pedagogics aims to perceive the different educational preconditions and, by means of difference-sensitive pedagogical actions, not only to take them into account but to render them fruitful for the educational process (Prengel 2010). Inclusion thus stands in contrast to exclusion, which is understood as the debarment, against their will, of certain groups which are perceived as minorities or as being

in some way different. At the same time, in this understanding of the concept, inclusion is distinguished from integration, in which these groups are included but still seen as a specific group. Inclusion is considered to be a strategic means of dealing with the heterogeneity of people which does not classify them and acknowledges the normality of this diversity. Inclusion is meant to ensure that all those concerned participate in decisions and action processes.

The interpretation of the concept of inclusion in educational policy and educational practice in Germany refers predominantly to the participation of children with disabilities. Accordingly the current formulations such as "one school for all" are addressed primarily to children with disabilities (e.g. Klaufuß 2010; Mittendrin 2012; Schildmann 20145). This interpretation is clearly related to the wider social attention devoted to the concept of inclusion as a consequence of the CRPD, which, after all, refers explicitly to people with disabilities. It is an interesting point that the CRPD itself clearly goes beyond a narrow fixation on people with disabilities. As an agreement under international law it sketches a general picture of a society shaped by participation and autonomy (Bielefeldt 2009). The UNESCO also explains inclusion as a broadly based principle affecting all people (and not only those with disabilities) (UNESCO 2009). Triggered off by the ratification of the CRPD, the notion of inclusion has led in the German educational system to a gradual opening up of the regular schools for children with disabilities.

In the public discussion on education an narrowing down of the meaning can be ascertained. Whereas in sociology inclusion means the involvement of all people in political decision taking, social life and educational processes regardless of their differences, in the present German discussion inclusion in the educational system is primarily debated in terms of the question of disability in the context of the schools providing general education. In the educational sciences, however, this narrowing down of the approach to people with disabilities is largely regarded as problematic, because it results in a reduction of the personality to the characteristic of ability: "A narrowly conceived view of inclusion restricts the participation of those it is supposed to serve" (Booth/Ainscow 2011). Aichele (2010) describes an understanding of inclusion which goes beyond the focus on disability. "According to the Convention it is not only a question of creating space for the disabled within existing structures, but a question of shaping and changing the social structures in such a way that from the start they do justice to the actual variety of life circumstances - particularly those of people with disabilities". Inclusion is an oscillating concept. As a "travelling concept" (2002) it moves between the disciplines and the spheres of application and in a grey area between the status of a scientific theorem and a political concept.

The concept of inclusion cannot, therefore, be defined unequivocally (Armstrong et al. 2011). It cannot even be clearly classified as a theoretical approach, political program or social utopia. In spite of (or perhaps precisely because of) this vagueness inclusion attracts a great deal of attention in educational practice, science, politics and

the media. Against the background of the political commitment to accept inclusion as a social goal in the internationally binding contract of the CRPD it acquires an indisputable relevance for all levels of the educational system – including the tertiary sector.

1.2 Inclusion at universities in Germany: terra incognita

At German universities the concept of inclusion is seldom associated with heterogeneity and inequality (Knauf 2013). Inequality and heterogeneity (diversity) are however by all means topics of research and discussion (e.g. Bender et al. 2013; Klein/Heitzmann 2012). Recent studies provide empirical and statistical information on individual groups of students and their diversity (e.g. Deutsches Studentenwerk 2012; Mayer et al. 2012). In the course of the opening up of the universities for new groups of students questions of access to the universities (Schindler 2014) and the recognition of competencies acquired outside the schools (Freitag 2009) have become a focus of attention in university research. At the level of implementation numerous university projects and strategies have been devoted to the topic of heterogeneity under the keyword "diversity" (for examples see Janssen-Schulz et al. 2011). Counseling offices, supporting programs and networking opportunities for individual groups have in the meantime been established at many universities (Leichsenring 2011). The motives for dealing with diversity within the framework of a diversity policy of the universities are varied. Lutz (2013) describes three central goals: hitherto unused potential should be utilized ("economization"); universities wish to participate in international education and research activities ("globalization") and they wish to do justice to the diversity of their target groups ("diversification").

A growing debate on the topic of inclusion is taking place particularly in the disciplines involved in the training of educators, teachers and social workers. Several authors who are reflecting on and conceptualizing the issue of inclusion as a new content for courses of training at the universities come from the fields of special education and social work (Albers 2011, Amrhein 2011, Merz-Atalik 2014, Platte/Schulz 2011, Seitz 2011, Stein 2011). Tippelt and Hertha (2013) work out the way in which inclusion can be integrated into future teachers' understanding of their profession. Various strategies have crystallized for the establishment of inclusion within the program of studies: a) by the introduction of additional modules (Albers 2011), b) by the transformation of existing courses (Amrhein 2011) and c) by taking inclusion as a cross-sectional topic (Merz-Atalik 2014).

For the universities, however, inclusion is not only relevant at the level of (training) contents. The CRPD calls for inclusion at all levels of the educational system. Platte and Schulz (2011) believe that the mediation of inclusively oriented contents and the implementation of inclusion at the organizational level are closely connected and reciprocally determinant. In what follows the question will be taken up as to how the implementation of inclusion in the tertiary sphere can take place by implementing changes in the university as an institution.

What would be the concrete shape of an inclusive university? In view of the fact that agreement cannot even be reached on the definition and form of inclusion as a concept, it is clear that the reflective debate on inclusion in the universities will also start from differing preconditions and perspectives on goals. An analysis of the existing literature shows that the direction the development of the debate will take can be summarized essentially in three scenarios, which will now be outlined.

2. Developmental perspectives: scenarios for an inclusion-oriented form of the university as an institution

2.1 Scenario I: a barrier-free learning environment

Scenario I is based on the approach that in the future universities in Germany take up inclusion particularly in the context of the right of the disabled to participation. It is the aim of the university to create a barrier-free learning environment for people with disabilities and chronic illnesses. The reason for such a close connection between inclusion and disability as a marker of difference is that the concept of inclusion first entered German educational discourse through the CRPD. As this convention explicitly deals with the rights of disabled people inclusion is associated above all with disability in German universities. Interviews with students of the German student unions in recent years have shown why concern for the participation of disabled students is a relevant issue for the universities. Three aspects in particular are striking. *Disabled students are a relatively large group.* In Germany 8% of the students suffer from a disability or chronic illness (Deutsches Studentenwerk 2012) - in absolute numbers this amounts to around 200,000 students. *Mental and chronic illnesses are predominant.* The kinds of disablement are varied and by no means restricted to limited mobility and visual or hearing impairment. By far the largest number are affected by mental or chronic illnesses (ibid.).

Numerous barriers of many different kinds: The barriers which present a particular challenge for disabled students in the course of their studies are numerous (ibid.): high frequency of examinations, compulsory attendance, heavy time requirements as a result of the disability, inadequate information and counseling, difficulties with access to buildings, insufficient relaxation rooms and places of retreat and lack of acceptance by teachers.

Various publications on inclusion in the universities are devoted to the question of the framework conditions which need to be created in order to ensure a barrier-free access to tertiary education in all respects (Antidiskriminierungsstelle 2012; Fuller et al. 2009; Lelgemann and Ohlenforst 2012). The following are named as important elements of an inclusive university in this sense:

- access to buildings,
- facilities in lecture rooms, laboratories and libraries,
- barrier-free teaching materials,
- support in the teaching itself,
- flexibilization of the forms of learning and examination,

- flexibilization of study structures/compensation for disadvantages,
- barrier-free internet pages,
- counseling offers,
- institutional status for the staff responsible for the needs of the disabled and chronically ill,
- information, awareness training and qualification opportunities for university employees.

Consequently, in order to do justice to the needs of disabled and chronically ill students, comprehensive and fundamental changes are necessary, which are already being undertaken at many universities. In the meantime 75% of the universities in Germany have introduced an Officer for Students with Disabilities or Chronic Illnesses (Deutschen Studentenwerks 2014). Apart from these officers individual departments or individual teachers are developing projects for a targeted support of students with disabilities (e.g. Beier/Bürger 2010) or for the inclusion of disabled people in the overall context of the university (e.g. Lindmeier et al. 2014).

It is nonetheless the case that the group of students with disablements and chronic illnesses has hitherto received far too little attention and its needs have not been sufficiently taken into account. In regard to disabled people who are interested in taking up a course of studies a barrier-free learning environment is also an important goal which can be directly derived from the CRDP.

The interpretation of the CRDP as restricting inclusion exclusively to students with disabilities and chronic illnesses has also invited criticism. For example, the critique of Hinz (2004) on the inclusion debate in schools as a "narrowing down and reduction" of inclusion to an improved integration of the disabled and a suppression of other markers of difference can be directly applied to the German universities and university policies. If inclusion is limited to one marker of difference (disablement) the danger arises (contrary to the actual intention) of a new stigmatization of the group to be included (positive discrimination). Inclusion would then lead to a reification as a result of fixation on a certain form of otherness. Against the background of this problem the diversity approach provides an alternative in which disability is only one marker of heterogeneity (Scenario II).

2.2 Scenario II: Integration in Diversity Management

Scenario II is characterized by the integration of the topic of inclusion in existing or emerging approaches of diversity management. Diversity management has been comprehensively promoted at universities in Germany over the last few years, so that a framework already exists for the treatment of the various aspects of the topic at the university. Diversity can be seen in the context of two lines of tradition, whose roots both lie in the USA (Lutz 2013):

1. Diversity as a resource for entrepreneurial success and
2. Diversity as the principle of a social and organizational culture which sensitively perceives and diminishes all forms of discrimination.

Diversity Management claims to take as many aspects of diversity into account as possible (de Ridder and Jortzik 2012). The central social categories are gender, sexual orientation, migration background, social origins, religion, disablement and age (Heitzmann/Klein 2012). In fact, however, the categories migration background and gender have hitherto been in the focus of interest (e.g. Heinrich Böll Stiftung 2012), whereas other categories have received little attention.

In the meantime diversity management is firmly established at many universities in different ways. At some universities it is integrated into the offices for women's rights and gender equality, in others there are separate staff units, posts for specialist advisors or departments of the university administration; in a few cases vice-presidents for diversity have even been appointed (Leicht-Scholten 2012). Finally there are examples for the development and implementation of diversity-sensitive instruments at the teaching level (Bosse/Tomberger 2012).

In Scenario II the aspect of disablement, like other social categories, has been integrated into a comprehensive approach of the universities to the issue of diversity. A strength of the diversity management approach is that its (at least declared) goal is to abandon the focus on disablement in various groups in favor of a resource-oriented approach. The core of diversity management is the idea that heterogeneity has a great potential. The following quotation from a publication of the Stifterverband für die deutsche Wissenschaft can stand as an example: "The central question guiding action is how the university will in the future deal with people who do not fit into the normative scheme or the current expectations of normality at the university. If resources are to be tapped and integrated, the otherness of people should at all events not be perceived primarily as a deviation from an implicit norm or even as a deficit, but as a positive irritation and an enrichment" (de Ridder/Jortzik 2012).

Leicht-Scholten (2012) even sees "the implementation of diversity management" as "an indicator for the future viability of the universities" and as a "driving force for innovation in science". This affirmative view is common to both the diversity and the inclusion approach, and it suggests that their integration would make sense. One argument for such a conceptual integration is the opportunity it offers to shift the focus away from individual social categories to a comprehensive category of diversity. A further effect lies in the minimization of the risk of the reification of difference and the resultant discrimination (Emmerich/Hormel 2013). The problem of attributing criteria of difference ("She's just a woman") and the undifferentiated formation of group identities (THE disabled) can at least be potentially avoided in a comprehensive diversity approach.

A further chance for diversity management lies in its reference to the organization as a whole. As a consequence the treatment of diversity can neither be reduced to the individual case nor can it be externalized from the university as a general problem of the social system. What matters instead is the confrontation of the con-

crete form of the university with the consequences of diversity (Walgenbach 2012). Thus Linde and Auferkorte-Michaelis (2014) refer to diversity management as a part of university social responsibility.

Diversity management is, however, also criticized on account of its historical origins in the context of strategic entrepreneurial policies. In pedagogics in particular, severe reservations can be encountered towards the transfer of business logics to educational institutions (Lutz 2013). The focus on the organization can lead to a limitation of the measures to the organizational level and an accompanying externalization and delegation of the responsibility for the topic.

2.3 Scenario III: the inclusive university

Like Scenario I, Scenario III for the implementation of CRPD in tertiary education places the concept of inclusion in the center of its focus. In this case, however, there is no restriction to the aspect of ability as the marker of heterogeneity; reference is made instead to a comprehensive view of human diversity. In the sense of Scenario III inclusion means much more than the creation of a barrier-free environment for people with disabilities. The concept aims to achieve a fundamental social change, whose goal is a changed approach to normality and diversity in the sense of a "civic society for all" (Schwalb 2012). In an inclusive university structures would be shaped in such a way that they correspond to the needs of all people. The basic idea of the perception and appreciation of all forms of diversity is thus comparable with the diversity approach described in Scenario II. In contrast, however, inclusion describes a fundamental attitude and a "way of life" affecting all the spheres of the organizations concerned, by which the actions of the organization are guided" (Richter 2012). The starting point for considerations on an inclusive university in the sense of Scenario III is the question how students can be prepared for the implementation of inclusion in their later professional environment (e.g. Amrhein 2011, Platte/Schulz 2011, Stein 2010). If educators are to create inclusive learning contexts in their later professional activities (in day care centers, schools and fields of social work) they should already have had personal experience of learning and living in an inclusive environment. Consequently, the universities which educate the later educators should create as inclusive an environment as possible, which can then be drawn upon as a referential experience. "If processes of change are to be decisively influenced or even initiated by universities (...), then a start must be made with the contents of study programs and university didactics" (Platte/Schulz 2011). Platte and Schulz clearly state that this cannot be achieved by the theoretical mediation of inclusion-oriented pedagogical approaches, but that inclusion must be a part of the university, "beginning with reflection on and change in internal university structures, contents and attitudes" (e.g. Platte/Schulze 2011).

A similar approach is pursued by Stein (2011), who argues that preparation for inclusive work in practice must be based on a change in the working relationship between teachers and students and an "ethics of reciprocal recognition between teachers and students". Tippelt/

Schmidt-Hertha also make it clear that the approach of teachers to inclusion must be professionalized. First of all a fundamental development of didactical competence at the university level is necessary in order to "anchor inclusion-oriented competencies as teaching goals in the didactical curricula of the university", whereby, in particular, the ability "to be responsive to the individual needs of the learners in a flexible way" is regarded as important (Tippelt/Schmidt-Hertha 2013). This perspective encompasses not only the contents of study programs, but also the learning and teaching culture as a fundamental factor. In a project of the European Agency for Development in Special Needs Education which deals with "teacher education for inclusion" the great importance of the model character of educational institutions is emphasized. The project results reveal, however, that only few examples of such institutions exist to date (European Agency for Development in Special Needs Education 2011). Within the framework of the project the "model function of concepts of university didactics and the personal attitudes of teachers on inclusion" are crystallized out as a decisive factor affecting the implementation of inclusion at universities (Merz-Atalik/Franzkowiak 2011).

Inclusive universities in the sense of Scenario III implement inclusion at two levels: at the level of contents (knowledge about inclusion) and at the level of action (experience with inclusion). This is the starting point for the "index for inclusion", which was developed by the British inclusion educationists Booth and Ainscow (2011) as an instrument for the development of organizations in the direction of inclusion. The index assumes that structures, cultures and practice must be changed if an inclusive organization in the wider sense is to arise (Knauf 2014; Knauf/Erk 2014). The concept of culture refers here to the establishment of inclusive values such as respect, appreciation, equality, participation, community, self-determination and individual performance orientation. Changes at the structural level comprise the flexibilization and individualization of study and examination regulations and transparency and participation in decision processes. In practice this means that teaching-learning situations are created which enable individual top-class performance and ensure the growth of respectful and appreciative cooperative relationships between all the members of the university and in all the spheres of the organization. On the teaching side Scenario III involves a rejection of the idea of universally "good" teaching. Instead, under the paradigm of inclusion, it is necessary to individualize teaching and studying to a high degree and to tailor them to meet the needs of each individual. Thinking inclusively not only means making academic education accessible and available for as many people as possible, but also adapting educational programs to the people participating in them and shaping them in such a way that they are suitable for the contexts in which these people need them (Leichsenring 2011). Following the constructivist paradigm education becomes something flexible (Reich 2000). "Right" teaching no longer exists, but only various kinds of teaching. Starting points already exist for a development in the direction of self-steered learning. In

particular, the opportunities provided by the internet open up new perspectives for cooperation, information exchange and shared reflection. Forms of distance learning and open educational resources (OER) are worthy of special mention in this context, as they increase both the accessibility and availability of education and also the individuality and flexibility of the programs offered (Csany et al. 2012; see examples in Dürnberger et al. 2011).

Scenario III describes a profound change in universities. In the process new questions arise which must be answered if inclusion is to be implemented in the way indicated. For example the question must be asked as to how far the idea of a "university for all" is compatible with the goal of scientific excellence. Apart from the question raised but not finally clarified by Tippelt and Schmidt-Hertha (2013) about the qualification of teachers, strategies would have to be developed to overcome the extra effort and expense in the teaching sphere. In this respect many issues are still open (Knauf 2014). If the inclusive university in the sense of Scenario III is thought through comprehensively, it cannot remain restricted to teaching and learning. Inclusion also refers to university practice in administration and research. First approaches to inclusive research have already been tested (e.g. Eichinger/Kremsner 2011). Furthermore, an inclusive university will also apply to the administrative staff; here too the principles of an inclusive organization must be implemented (Montag Stiftung 2011; Richter 2012). As the interest in the topic of inclusion at universities originated in the spheres of teaching, learning and access to teaching, its relevance for the other spheres has scarcely been discussed to date. Coupling it with diversity strategies at this point may well prove to be a fruitful perspective, as these focus precisely on the organization as a whole.

3. Outlook: further progress in research

The scenarios presented in this contribution can be conceived of as alternatives but also as successive stages in a long-term developmental process. It can be predicted with a fair degree of certainty that in Germany there will be no common, deliberately applied strategy of all universities to implement one of these scenarios. Instead the freedom of the universities as guaranteed by the law and lived by the universities will ensure an individual and diversified implementation of inclusion. Even within the universities it is unlikely that a single inclusion strategy for all spheres of the institution will be carried out. Precisely for this reason it is important to clarify – as in this text – the different possibilities for the interpretation and implementation of inclusion.

If an evaluation of the probabilities for the implementation of the different models is undertaken, Scenario I seems to be the most likely candidate for realization. The interpretation of inclusion as an instrument to meet the needs of people with disabilities is predominant in public and political discourse on education in Germany. The need to implement building measures, to enable assistance and to ensure compensation for disadvantage

are most likely to meet with broad agreement. Scenario II encounters in Germany a culture in which the idea of diversity is much less firmly anchored than, for example, in US society. As an emancipatory movement the women's movement in Germany has successfully fought for equality and the abolition of discrimination. Some associations for the disabled have also been active in a similar fashion, but with less resonance in public opinion and the media. In contrast, discrimination of other social groups (particularly those with a migration background and the economically disadvantaged) has been diminished above all as a consequence of the redrafting of legal regulations. A tradition of "affirmative action" does not exist in Germany. In addition, it is precisely in the educational sector that a widespread skepticism exists in regard to approaches deriving from the economic sphere, and diversity policy tends to be seen in this light (Lutz 2012). However, the probability for the implementation of Scenario II is increased by its emphasis on the framework conditions that is to say on the activities accompanying research and teaching. The approach does not (at first) envisage any direct changes in the organization of research, studies and administration or even in their contents. As long as it involves only the provision of additional voluntary facilities and programs it will meet with little resistance, but at the same time it will run the risk of being ignored and of having very little effect. In contrast, Scenario III is more fundamental and calls for a profound change at all levels of the university. Many open and unclarified issues are involved. It seems improbable that such a change, which requires changes in attitude, power shifts and organizational restructuring, can be realized in the short term. It is, rather, conceivable that individuals initiate and implement changes in their sphere of influence and so create "beacons of inclusion" (professors in the context of the freedom of research and teaching, examination boards in dealing with compensation for disadvantage, deans in granting and initiating inclusive approaches to teaching and research, administrators in enabling flexible framework conditions etc.). The structures arising in Scenario I and/or II can support the beacons of inclusion in Scenario III and so promote an alliance of all three.

References

- Aichele, V. (2010):* Das Recht auf inklusive Bildung gemäß Art. 24 der UN-Behindertenrechtskonvention: Inhalt und Wirkung. In: A. Hinz/I. Körner/U. Niehoff (Hg.): Auf dem Weg zur Schule für alle. Barrieren überwinden – inklusive Pädagogik entwickeln, Marburg, S. 11-21.
- Albers, T. (2011):* Inklusion in den frühpädagogischen Studiengängen. Zeitschrift für Inklusion 3. <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/82/82>. Accessed 2 Nov. 2014.
- Amrhein, B. (2011):* Inklusive LehrerInnenbildung – Chancen universitärer Praxisphasen nutzen. Zeitschrift für Inklusion 3. <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/84/84>. Accessed 2 Nov. 2014.
- Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2012):* Diskriminierungsfreie Hochschule – Mit Vielfalt Wissen schaffen. Endbericht zum Projekt. Berlin.
- Armstrong, D./Armstrong, A.C./Sandagou, I. (2011):* Inclusion: by choice or by chance? International Journal of Inclusive Education, Vol. 15/No. 1, pp. 29-39.
- Bal, M. (2002):* Travelling Concepts in the humanities. A rough guide. Toronto.

- Beier, C./Bürger, I. (2010): „Eine Uni für alle – Studium und Behinderung“ Chancengleichheit für Studierende mit Behinderung an Hochschulen. Projektbericht und Leitfaden zur Umsetzung des Potsdamer Modellprojekts zur Qualifizierung von Erstsemestertutor/innen an anderen Hochschulen. <http://www.studentenwerke.de/pdf/Tutorenprogramm.pdf>. Accessed 2 Nov. 2014.
- Bender, S.-F./Schmidbauer, M./Wolde, A. (Hg.) (2013): Diversity entdecken. Reichweiten und Grenzen von Diversity Policies an Hochschulen. Weinheim und Basel.
- Bielefeldt, H. (2009): Zum Innovationspotenzial der UN-Behindertenrechtskonvention. http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/uploads/tx_commerce/essay_no_5_zum_innovationspotenzial_der_un_behinderten_rechtskonvention_auf3.pdf. Accessed 2 Nov. 2014.
- Booth, T./Ainscow, M. (2011): Index for Inclusion: Developing learning and participation in Schools. Published by the Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE). Bristol.
- Bosse, E./Tomberger, C. (2012): Vom Leitbild in die Hochschulpraxis: Kulturelle Diversität und Gender in Lehre und Beratung. In: Heitzmann, D./Klein, U. (Hg.): Diversity konkret gemacht. Wege zur Gestaltung von Vielfalt an Hochschulen. Weinheim, Basel, S. 61-72.
- Csanyi, G./Reichl, F./Steiner, A. (Hg.) (2012): Digitale Medien Werkzeuge für exzellente Forschung und Lehre. Münster.
- De Ridder, D./Jortzik, B. (Hg.) (2012): Vielfalt gestalten. Kernelemente eines Diversity-Audits für Hochschulen. Essen: Stifterverband für die deutsche Wissenschaft.
- Deutsches Studentenwerk (2014): Beauftragte für Studierende mit Behinderungen und chronischen Krankheiten. Eine Umfrage der IBS zu Arbeitsbedingungen und Tätigkeitsprofil. http://www.studentenwerke.de/pdf/IBS_Umfrage_Beauftragte_2013.pdf. Accessed 2 Nov. 2014.
- Deutsches Studentenwerk (2012): Beeinträchtigt studieren. Sondererhebung zur Situation von Studierenden mit Behinderung und chronischer Krankheit. http://www.studentenwerke.de/pdf/Beeinträchtigt_Studieren_01062012.pdf. Accessed 2 Nov. 2014.
- Dürnberger, H./Hofhues, S./Spörer, T. (Hg.) (2011): Offene Bildungsinitiativen. Fallbeispiele, Erfahrungen, Zukunftsszenarien, Münster.
- Eichinger, M./Kremsner, G. (2011): Vier Semester inklusiver Forschung in einem Seminar an der Universität Wien: Rück- und Ausblick. In: Pflieger, P./Schönwiese, V. (Hg.): Menschenrechte - Integration - Inklusion. Aktuelle Perspektiven aus der Forschung. Bad Heilbrunn, S. 161-165.
- Emmerich, M./Hormel, U. (2013): Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidung in pädagogischen Semantiken der Differenz. Wiesbaden.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2011): Teacher Education for Inclusion across Europe. Challenges and Opportunities. <http://www.european-agency.org/publications/ereports/te4i-challenges-and-opportunities/TE4I-Synthesis-Report-EN.pdf>. Accessed 2 Nov. 2014.
- Freitag, W. (Hg.) (2009): Neue Bildungswege in die Hochschule. Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen für Erziehungs-, Gesundheits- und Sozialberufe. Bielefeld.
- Fuller, M./Georgeson, J./Healey, M./Hurst, A./Kelly, K./Riddell, S./Roberts, H./Weedon, W. (2009): Improving Disabeld Students' learning. Experiences and Outcomes, London.
- Habermas, J. (1994): Faktizität und Geltung. Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats, Frankfurt.
- Heimlich, U./Kahler, J. (Hg.) (2012): Inklusion in Schule und Unterricht. Wege zur Bildung für alle. Stuttgart.
- Heinrich-Böll-Stiftung (Hg.): Öffnung der Hochschule. Chancengerechtigkeit, Diversität, Integration. Berlin: Böll-Stiftung. http://www.migration-boell.de/web/integration/47_2759.asp. Accessed 2 Nov. 2014.
- Heitzmann, D./Klein, U. (2012): Zugangsbarrieren und Exklusionsmechanismen an deutschen Hochschulen. In: Heitzmann, D./Klein, U. (Hg.): Hochschule und Diversity. Theoretische Zugänge und empirische Bestandsaufnahme. Weinheim, Basel, S. 11-46.
- Hinz, A. (2004): Inklusion – mehr als nur ein neues Wort?! Integrationsbegriff – selbstverständlich und unklar. In Orff Schulwerk Informationen Jg. 73, S. 15-18.
- Janssen-Schulz, B./Kortendiek, B./Poguntke, H. (2011): Diversity an nordrhein-westfälischen Hochschulen. Strukturen, Konzepte, Projekte - eine Bestandsaufnahme. Essen: Koordinations- und Forschungsstelle Netzwerk Frauen- und Geschlechterforschung.
- Jürgens, E./Miller, S. (2013): Ungleichheit in Gesellschaft und Schule. In: Jürgens, E./Miller, S. (Hg.): Ungleichheit in der Gesellschaft und Ungleichheit in der Schule. Eine interdisziplinäre Sicht auf Inklusions- und Exklusionsprozesse. Weinheim, Basel, S. 7-33.
- Klauß, T. (2010): Auf dem Weg zur Schule für alle. In: Hinz, A./Körner, I./Niehoff, U. (Hg.): Auf dem Weg zur Schule für alle. Barrieren überwinden – inklusive Pädagogik entwickeln. Marburg, S. 45-52.
- Klein, U./Heitzmann D. (Hg.) (2012): Hochschule und Diversity. Theoretische Zugänge und empirische Bestandsaufnahmen. Weinheim, Basel.
- Knauf, H. (2013): Inklusion und Hochschule. Perspektiven des Konzepts der Inklusion als Strategie für den Umgang mit Heterogenität an Hochschulen. In: Das Hochschulwesen, Jg. 61/H. 5, S. 164-168.
- Knauf, H./Erk, J. (2014): Inklusion in der Hochschule – Leistungsorientierung, Teilhabe, Vielfalt und Gemeinschaft in Studium und Lehre. In: Schuppener, S./Bernhardt, N./Hauser, M./Poppe, F. (Hg.): Inklusion und Chancengleichheit. Diversity im Spiegel von Bildung und Didaktik. Bad Heilbrunn, S. 259-265.
- Knauf, H. (2014): Ressourcen und Barrieren für Inklusion an Hochschulen. Eine qualitative Untersuchung zu Sichtweisen von Studierenden und Lehrenden an deutschen Hochschulen. In: Zeitschrift für Inklusion 1. <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/214/215>. Accessed 2 Nov. 2014.
- Kuhlmann, C. (2012): Der Begriff der Inklusion im Armuts- und Menschenrechtsdiskurs der Theorien Sozialer Arbeit – eine historisch-kritische Annäherung. In: Balz, H.-J./Benz, B./Kuhlmann, C. (Hg.): Soziale Inklusion. Grundlagen, Strategien und Projekte in der Sozialen Arbeit (pp 35–57). Wiesbaden: Springer VS.
- Kreft, A.-K./Leichsenring, H. (2012): Studienrelevante Diversität in der Lehre. In: Heitzmann, D./Klein, U. (Hg.): Diversity konkret gemacht. Wege zur Gestaltung von Vielfalt an Hochschulen. Weinheim, Basel, S. 145-163.
- Langner, A. (2013): Erwerbsarbeit – Inklusion und Werkstatt für Menschen mit Behinderung? Zeitschrift für Inklusion 3. <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/233/203>. Accessed 2 Nov. 2014.
- Leichsenring, H. (2011): Was heißt Diversität in Lehre und Studium? In: Böll-Stiftung (Hg.): Öffnung der Hochschule. Chancengerechtigkeit, Diversität, Integration. Berlin, S. 38-43. http://www.migration-boell.de/web/integration/47_2759.asp. Accessed 2 Nov. 2014.
- Leicht-Scholten, C. (2012): Diversity Management an deutschen Hochschulen – eine Annäherung. In Nexus – Konzepte und gute Praxis für Studium und Lehre (Hg.): Diversität. Chancen erkennen – Vielfalt gestalten. Bonn, S. 8-13.
- Linde, F./Auferkorte-Michaelis, N. (2014): Diversitätsgerecht Lehren und Lernen. In: Hansen, K (Hg.): CSR und Diversity Management. Erfolgreiche Vielfalt in Organisationen. Heidelberg, S. 137-175.
- Lindmeier, B./Meyer, D./Kielhorn, S. (2014): Inklusive Hochschulbildung durch gemeinsame Universitätsseminare für behinderte Menschen und Studierende. In: Schuppener, S./Bernhardt, N./Hauser, M./Poppe (Hg.): Inklusion und Chancengleichheit. Diversity im Spiegel von Bildung und Didaktik. Bad Heilbrunn, S. 286-293.
- Leigemann, R./Ohlenforst, S. (2012): Studierende mit Behinderung und chronischer Erkrankung. In: Forschung & Lehre. Jg. 19/H. 6, pp. 476-478.
- Luhmann, N. (1995): Social Systems. Stanford.
- Luhmann, N. (1997): Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt/Main.
- Lutz, H. (2013): Aufbruch oder business as usual? Vielfalt und Diversitätspolitik an deutschen Universitäten. In: Bender, S.-F./Schmidbauer, M./Wolde, A. (Hg.): Diversity entdecken. Reichweiten und Grenzen von Diversity Policies an Hochschulen, Weinheim und Basel, S. 13-31.
- Mayer, M.M./Yamamura, S./Schneider, J./Müller A. (2012): Zuwanderung von internationalen Studierenden aus Drittstaaten. Working Paper 47 der Forschungsgruppe des Bundesamtes. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.
- Merz-Atalik, K. (2014): Lehrer_innenbildung für Inklusion – „Ein Thesenanschlag.“ In: Schuppener, S./Bernhardt, N./Hauser, M./Poppe, F. (Hg.): Inklusion und Chancengleichheit. Diversity im Spiegel von Bildung und Didaktik. Bad Heilbrunn, S. 266–277.
- Merz-Atalik, K./Franzkowiak, T. (2011): Das Projekt „Teacher Education for Inclusion (TE4I)“ - Lehrerbildung für Inklusion, der European Agency for Development in Special Needs Education. Zeitschrift für Inklusion 3. <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/85/85>. Accessed 2 Nov. 2014.
- Mittendrin (Hg.) (2012): Eine Schule für alle: Inklusion umsetzen in der Sekundarstufe. Mühlheim.
- Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft (2011): Inklusion vor Ort. Der kommunale Index für Inklusion. Freiburg.
- Platte, A./Schulz C.-P. (2011): Inklusive Bildung an der Hochschule - Impulse für LehrerInnenbildung und Soziale Arbeit. In: Flieger, P./Schönwiese, V. (Hg.): Menschenrechte - Integration - Inklusion. Aktuelle Perspektiven aus der Forschung. Bad Heilbrunn, S. 245-251.
- Prengel, A. (1993): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Wiesbaden.
- Prengel, A. (2010): Inklusion in der Frühpädagogik. Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen. München: Deutsches Jugendinstitut. <http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/Prengel.pdf>. Accessed 2 Nov. 2014.

- Quenzel, G./Hurrelmann, K., (2010): Bildungsverlierer: Neue soziale Ungleichheiten in der Wissensgesellschaft. In: Quenzel, G./Hurrelmann, K. (Hg.): Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten. Wiesbaden, S. 11-23.
- Reich, K. (2000): Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in die Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik. Neuwied, Krieffel.
- Reich, K. (2012): Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule, Weinheim und Basel..
- Richter, C. (2012): ‚Black-Box‘ Hochschulpersonal. Plädoyer für die Einbindung einer kaum beachteten Zielgruppe. In: Klein, U./Heitzmann, D. (Hg.): Hochschule und Diversity. Theoretische Zugänge und empirische Bestandsaufnahme. Weinheim, Basel, S. 126-144.
- Schildmann, U. (2014): Diversity im Spiegel von Bildungsberichterstattung, -begutachtung und -statistik. In: Schuppener, S./Bernhardt, N./Hauser, M./Poppe, F. (Hg.): Inklusion und Chancengleichheit. Diversity im Spiegel von Bildung und Didaktik. Bad Heilbrunn, S. 33-38.
- Schindler, S. (2014): Wege zur Studienberechtigung – Wege ins Studium? Eine Analyse sozialer Inklusions- und Ablenkungsprozesse. Wiesbaden.
- Seitz, S. (2011): Eigentlich nichts Besonderes – Lehrkräfte für die inklusive Schule ausbilden. Zeitschrift für Inklusion 3. <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/83/83>. Accessed 2 Nov. 2014.
- Stein, A.-D. (2010): Inklusion in der Hochschuldidaktik, oder die Frage: Wie können Studierende darauf vorbereitete werden, in einer ausgrenzenden Gesellschaft inklusive Strukturen zu etablieren? Über das Lernen am Widerspruch. Frankfurt.
- Schwalb, H. (2012): Wertschöpfung und Wertschätzung – Leitende Prinzipien der Inklusion von Menschen mit Behinderung im Erwerbsleben. In: Schwalb, H./Theunissen, G. (Hg.): Unbehindert arbeiten, unbehindert leben. Inklusion von Menschen mit Lernschwierigkeiten im Arbeitsleben. Stuttgart, S. 24-34.
- Tippelt, R./Schmidt-Hertha, B. (2013): Inklusion im Hochschulbereich. In: Döbert, H./Weishaupt, H. (Hg.): Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen. Münster, S. 203-229.
- Trautmann, M./Wischer, B. (2011): Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung. Wiesbaden.
- UNESCO (2009): Policy Guidelines on Inclusion in Education. <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf>. Accessed 2 Nov. 2014.
- United Nations (2006): Convention on the Rights of Persons with Disabilities. United Nations, 6 December 2006. <http://www.un.org/esa/socdev/enable/rights/convtexte.htm>. Accessed 2 Nov. 2014.
- United Nations (2009): Treaty Collection: Status Chapter IV Human Rights, 15. Convention on the Rights of Persons with Disabilities. http://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=TREATY&mtdsg_no=IV-15&chapter=4&lang=en. Accessed 2 Nov. 2014.
- Walgenbach, K. (2012): Diversity Education – eine kritische Zwischenbilanz. In: Neue Praxis, Vol. 3, S. 242-254.
- Young, I.M. (2011): Justice an the Politics of Difference. Princeton/Oxford.

■ Dr. Helen Knauf, Professorin für Pädagogik der Frühen Kindheit, Hochschule Fulda, E-Mail: Helen.Knauf@sw.hs-fulda.de

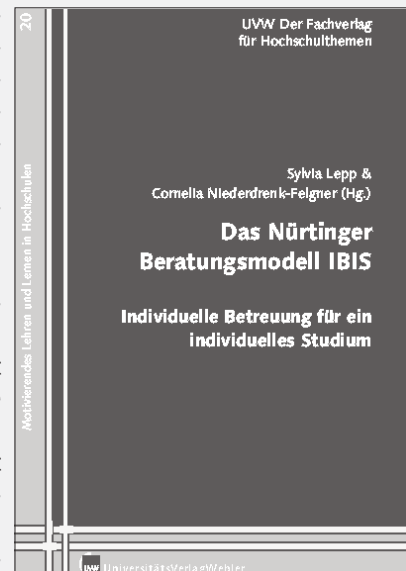
Sylvia Lepp & Cornelia Niederdrenk-Felgner (Hg.) Das Nürtinger Beratungsmodell IBIS Individuelle Betreuung für ein individuelles Studium

Wachsende Studierendenzahlen und sinkende Betreuungsquoten, zunehmende Heterogenität, niedrigeres Studieneintrittsalter und ansteigende Orientierungslosigkeit verursachen ein höheres Maß an subjektivem Belastungserleben der Studierenden, sind Ursachen für abnehmende Identifikation mit dem Studienfach und steigende Studienabbrecherquoten.

Mit Mitteln aus dem Qualitätspakt Lehre entwickelt das Kompetenzzentrum Lehre der HfWU ein Beratungsmodell mit dem Ziel, zu einem höheren Studienerfolg aller Studierenden beizutragen. Das Team an Studienfach- und Lernberater/innen bietet unter dem Dach des Projekts „IBIS – Individuelle Betreuung für ein individuelles Studium“ den Studierenden Unterstützung in allen schwierigen Situationen, mit denen sie im Verlauf des Studiums konfrontiert werden können. Die Angebote sollen es ihnen erleichtern, ihren Weg über den gesamten Student-Life-Cycle hinweg selbstgewiss, entschieden und kompetent zu beschreiten. Sie umfassen die gesamte Bandbreite möglicher Aktivitäten: Beratung, Training und Coaching. Entsprechend angeboten werden individuelle Beratung und Coaching, Werkstätten und Workshops. Weitere wichtige Aufgabenfelder wie die Qualifizierung von Tutor/innen und Mentor/innen für die Studieneingangsphase, für die Phase der Entscheidung für eine Praxissemesterstelle, für die Wahl der Vertiefungsrichtung und den Übergang in den Beruf oder ein weiterführendes Studium runden das Bild der Aufgaben und Tätigkeitsbereiche des IBIS-Teams ab. Im vorliegenden Band werden ausgewählte über den Studienverlauf hinweg angebotene Maßnahmen theoretisch begründet, inhaltlich detailliert vorgestellt und auf Basis der Rückmeldung von Studierenden kritisch reflektiert und auf Entwicklungsmöglichkeiten hin überprüft.

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

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



ISBN 978-3-937026-93-0
Bielefeld 2014, 207 Seiten, 32.00 €

Anna Füssinger



Anna Füssinger

Entwicklung von strategischen Gruppen der bayerischen Hochschulen

The higher education sector has been undergoing radical changes. The universities have to differentiate and to communicate their unique selling points getting attractive for their favored students. On the other hand, the students are taking conscious decisions regarding their favored university. Following these thoughts, the decision criteria of the (prospective) students are examined. Using these criteria, the 48 Bavarian universities are investigated in the second step. The main targets are to identify the potentials for further developments, and to illustrate the comparable-positioned universities.

Die Hochschulen konkurrieren durch die Veränderungen im Hochschulmarkt inzwischen miteinander, da sie sich voneinander abheben müssen, um die gewünschten Studierenden an ihre Hochschule zu locken. Das führt zu einer zunehmenden Differenzierung. Auch die Studierenden treffen ihre Entscheidungen bewusst, an welche Hochschule sie gehen möchten. Aus diesem Grunde wird in diesem Beitrag im ersten Schritt untersucht, welche Kriterien den Studieninteressenten wichtig sind. Mit diesen Erkenntnissen werden alle 48 bayerischen Hochschulen betrachtet und eingeordnet, um den Hochschulen einerseits ihre Weiterentwicklungspotenziale aufzuzeigen. Andererseits werden die vergleichbar aufgestellten Hochschulen mit Hilfe von strategischen Gruppen identifiziert, da auch diese einen Einfluss auf die strategische Positionierung nehmen.

1. Zielstellung und Vorgehen der Arbeit

Der Hochschulsektor befindet sich seit Längerem in einem grundlegenden Umbruch. Stichworte wie Globalisierung, Bologna-Prozess, Selbststeuerung und New Public Management sind hierbei zu nennen. Der Trend führt weg vom kameralistischen Denken gen selbststeuerndes Handeln und Serviceorientierung. Diese Veränderungen führen jedoch nicht nur zu internen Veränderungen, sondern die Hochschulen stehen mittlerweile in einigen Bereichen im Wettbewerb zueinander. Bspw. müssen sie um ihre Studierenden werben. Allerdings finden sich noch wenige Beiträge in der Forschung bzw. Praxis, welche Kriterien Studieninteressenten für die Hochschulwahl in Betracht ziehen und letztendlich ihre Entscheidung beeinflussen. Die Kenntnisse dieser Faktoren sind jedoch relevant, damit die Hochschulen die Wünsche ihrer potenziellen Studierenden kennen, um ihr Angebot auf sie ausrichten zu können. Dieser For-

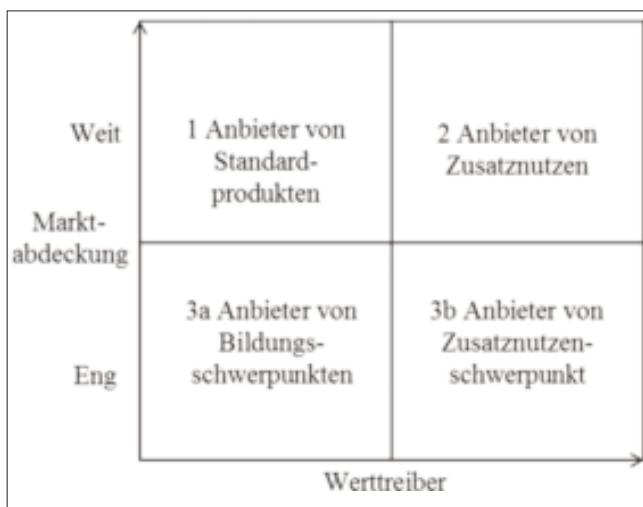
schungslücke soll hier mit Hilfe von klassischen Theorien aus dem strategischen Controlling Rechnung getragen werden. Aus den, aus Studierendensicht interessante Faktoren, wird zunächst eine Formel entwickelt. Hierbei ist das primäre Ziel, relevante Kriterien zu identifizieren, um den Hochschulen Weiterentwicklungspotenziale darzulegen und diejenigen Hochschulen aufzuzeigen, welche ähnlichen Ausrichtungen aufweisen. Für die Verifizierung der hier aufgestellten Theorien werden die insgesamt 48 bayerischen Hochschulen betrachtet und eingeordnet. Als Informationsquellen wurden hierfür diejenigen genutzt, welche Studieninteressenten im ersten Schritt zur Verfügung stehen, einerseits das CHE-Ranking und andererseits die einzelnen Hochschuleiten im Internet. Bevor jedoch auf die genauen Kriterien und die Einordnung der Hochschulen eingegangen wird, wird im folgenden Kapitel kurz auf die dahinter liegenden Theorien eingegangen und anschließend die bereits veröffentlichten Beiträge zu diesem Themengebiet genauer beleuchtet.

2. Die Theorie dahinter – Porter

Jedes Unternehmen verfolgt eine Strategie, bewusst oder unbewusst. Für eine dedizierte strategische Planung ist jedoch eine ausdrückliche Strategie unerlässlich. Porter identifizierte in seinem Buch „Wettbewerbsstrategien“ insgesamt drei Hauptstrategien, welchen Unternehmen folgen können: Die Kostenführung, die Differenzierung und die Konzentration auf Schwerpunkte (Porter 1999, S. 70ff). Da diese Abgrenzung jedoch nur die Kostenseite eines Produkts betrifft (Porter 1999, S. 70ff), werden die Ausführungen von Baum, Coenenberg und Günther (2004) hinzugezogen. Diese vertreten auf Grundlage von Porter die Theorie, dass die Strategien aus Sicht des Kunden betrachtet werden müssen. Die

Strategien teilen sich in Wettbewerb über den Preis, Wettbewerb über kundenseitig wahrgenommener Zusatznutzen (Differenzierung) und Konzentration auf Schwerpunkte (Baum/Coenenberg/Günther 2004, S. 76). Diese Einteilung kann allerdings aus folgenden Gründen nicht vollständig übernommen werden: Die Hochschulen führen einen öffentlichen Auftrag aus und deswegen kann ein klassischer Wettbewerb, wie er im privaten Sektor verstanden wird, nicht vorausgesetzt werden. Als zweites kann die Abgrenzung nicht über den Preis erfolgen. Aus diesem Grunde wurde die Abgrenzung in diesem Kontext wie folgt angepasst (Abbildung 1):

Abbildung 1: Mögliche Strategien für Hochschulen (in Anlehnung an Porter 1999 und Baum/Coenenberg/Günther 2004)



Die beiden Achsen bilden die Marktabdeckung und die jeweiligen Werttreiber ab. Die Werttreiber sind in diesem Fall als diejenigen Faktoren zu verstehen, welche für die Studierenden für ihre Hochschulwahl relevant sind. Die Grafik selbst besteht aus vier Quadranten, welche wie folgt definiert sind: Einerseits gibt es die Anbieter von Standardprodukten, welche ein weit gestreutes Angebot von verschiedensten Studienmöglichkeiten und Abschlüssen für viele Studierende anbieten. Im Gegensatz hierzu sind die Anbieter von Zusatznutzen zu sehen, welche ebenfalls ein breites Angebot an Studienmöglichkeiten anbieten, jedoch verbunden mit einem, aus Studierendensicht wahrgenommenen, Zusatznutzen. Die Anbieter von Bildungsschwerpunkten konzentrieren sich für eine geringere Anzahl von Studierenden auf spezielle Studiengänge bzw. fachliche Bereiche, wie bspw. betriebswirtschaftliche Studiengänge. Auf der anderen Seite stehen Hochschulen, welche für eine geringe und genau abgegrenzte Anzahl an Studierenden einen wahrgenommenen, hohen Zusatznutzen bieten, wie z.B. mit der Konzentration auf die internationale Ausbildung ihrer Studierenden etc.

Im nächsten Schritt werden, wie bereits erwähnt, die insgesamt 48 bayerischen Hochschulen (Quelle: Bayerisches Staatsministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst 2011) aus externer bzw. Sicht der Studieninteressierten betrachtet und eingeordnet, wobei die Be-

zeichnung Hochschule hier als Oberbegriff für alle Bildungseinrichtungen verstanden wird. Hierzu werden die relevanten Kriterien für die Hochschulwahl aus Interessentensicht identifiziert und die Hochschulen mit Hilfe dieser Kriterien bewertet. Das Ziel ist hierbei die Abbildung der ähnlich bzw. gleich ausgerichteten Hochschulen und die Identifizierung strategischer Gruppen. Bevor auf diese Auswertung eingegangen wird, folgt im Weiteren ein Überblick über die bereits veröffentlichten Arbeiten in dem hier untersuchten Gebiet.

3. Strategien und Hochschulen – Was wurde bereits untersucht

Zur Identifikation von relevanten Arbeiten wurde eine Literatur-Recherche durchgeführt. Es wurden die Jahrgänge 2005-2012 der thematisch passenden Teilbereiche „Hochschulmanagement“, „Non-Profit und Öffentliche Unternehmen“ und „Allgemeine Betriebswirtschaftslehre“ des Jourqual 2 Rankings durchsucht (VHB 2012).

Im privaten Sektor wurden die Themen Strategie (u.a. Gary 2005, Hammer 2005, Kaplan/Norton 2006, Birnik/Moat 2008, Bava 2011, Kay 2011, Rumelt 2011) und strategische Gruppen (u.a. Leask/Parker 2007, Panagiotou 2007) bereits ausführlich untersucht. Auch speziell die generischen Strategien von Porter wurden beleuchtet (u.a. Allen et al. 2007, Pretorius 2008, González-Benito/Suárez-González 2010).

Auf der anderen Seite konnten Beiträge über Hochschulen identifiziert werden. Buckland (2009) beschäftigt sich mit Strategien in Hochschulen in UK. Allerdings betrachtet der Autor eher die Gründe, warum diese bis dato noch nicht so erfolgreich angewandt werden. Weiterhin gibt es drei Beiträge, welche Hochschulen und deren generischen Strategien im Sinne von Porter betrachten. Curs und Singell (2010) beschäftigten sich mit einer Preisführerstrategie und zwei Veröffentlichungen befassen sich mit Spezialisierung bzw. Diversifizierung (Rossi 2009, Teixeira et al. 2012). Lediglich ein Beitrag befasst sich mit strategischer Gruppenbildung im Hochschulbereich (Thomas/Li 2009). Die Kriterien sind hier nicht passend, da die Untersuchung speziell auf Business Schools und deren Angebot zugeschnitten ist. Weiterhin untersuchten Drewes und Michael, wie Studenten eine Hochschule aussuchen (Drewes/Michael 2006). Allerdings ist deren Beitrag ebenfalls auf amerikanische Hochschulen zugeschnitten. Schoberth (2008) untersuchte in ihrer Studie die Ortswahlentscheidung in Bezug auf neun Universitäten mit Hilfe einer Befragung von 3.500 Studierenden. Hingegen sind die von ihr erfassten Kriterien und Variablen primär durch Befragungen erfassbar, was eine flächendeckende Gegenüberstellung von Hochschulen auf Grund des Aufwands schwierig macht. Zusätzlich trennte Schoberth die Auswertung pro Fakultät. Aus diesen Gründen wird die Meinung vertreten, dass diese Auswertung nicht zu dem hier definierten Ziel führt. Demzufolge existiert nach dem heutigen Kenntnisstand des Autors keine weit gefasste Untersuchung, welche sich mit der Ortswahlentscheidung von Interessenten bei deutschen Hochschulen befasst.

4. Die Praxis – Welche für Strategien verfolgen die Hochschulen?

Bevor auf die Positionierungen der Hochschulen bzw. die Bildung von strategischen Gruppen eingegangen wird, werden im ersten Schritt die relevanten Abgrenzungskriterien aus Studierendensicht identifiziert und dargestellt.

4.1 Interessante Faktoren aus Sicht der Studierenden

Die für Studierende relevanten Faktoren wurden hierfür aus der 2009 durchgeführten Studie von der HIS GmbH extrahiert. Hierbei wurden deutschlandweit Studienanfänger von insgesamt 70 deutschen Hochschulen bezüglich der Hochschulwahl befragt (Willich et al. 2011, S. 7f). Den Studienanfängern des Wintersemesters 2009/10 sind bei der Hochschulwahl mehrheitlich hochschulinterne Faktoren, wie das Studienangebot (86%) und der gute Ruf der Hochschule (61%), die Vielfalt der Lehrangebote (49%) und die überschaubaren Verhältnisse an der Hochschule (46%) wichtig, wobei Hochschulrankings (35%) im Vergleich dazu seltener ausschlaggebend sind (Willich et al. 2011, S. 203). 44% der Studienanfänger beziehen die Studiengebühren als wichtiges Motiv mit ein bzw. 21% empfinden Informationen der Studienberatung als wichtig (Willich et al. 2011, S. 205). Weiterhin wollen 39% (zeitweise) an einer Hochschule im Ausland studieren (Willich et al. 2011, S. 207).

Neben den hochschulinternen Bedingungen beeinflussen auch soziale Gegebenheiten des hochschulischen Umfeldes die Entscheidung der Studienanfänger. 49% der Studierendeninteressenten treffen ihre Entscheidung bzgl. günstiger Lebensbedingungen am Hochschulort (Willich et al. 2011, S. 207). Die Atmosphäre am Studienort als eines der kulturellen Motive ist für 49% der Studienanfänger ein wichtiger Faktor der Hochschulwahl. Daneben beeinflusst bei 30% der Studieninteressenten das Freizeitangebot vor Ort die Entscheidung (Willich et al. 2011, S. 207).

Zusammenfassend werden also die Bereiche Ruf/Image, Excellence, Internationalität, Service, Atmosphäre, Studienbeitrag, Freizeitwert und Lebenshaltungskosten untersucht werden – grafisch in Abbildung 2 dargestellt.

Die Faktoren Freizeitwert und Lebenshaltungskosten sind hierbei aus Studierendeninteressiertensicht relevant, allerdings nicht vollständig von der Hochschule beeinflussbar, weshalb sie in der Grafik andersfarbig dargestellt wurden. Die Größe der Stadt ist gegeben, allerdings hängt der Freizeitwert auch vom Studentenanteil ab. Das Gleiche gilt für die Lebenshaltungskosten. Die Miete privat ist ein gegebener Faktor, welcher allerdings durch das zur Verfügung stellen von Wohnheimplätzen positiv beeinflusst werden kann. Aus diesem Grunde werden die beiden Einflussfaktoren dennoch berücksichtigt.

4.2 Welche Faktoren werden untersucht – Die Berechnung

Für die grafische Darstellung der Hochschulpositionen muss eine einheitliche Berechnung entwickelt werden. Hierzu werden im ersten Schritt alle Beträge zwischen 0 und 1 skaliert. Die möglichen Werte sind in Tabelle 1 zu finden.

Weiterhin müssen die Faktoren mit einer Relevanz in die Berechnung mit einfließen, da nicht alle die gleiche Bedeutung für Studierende haben. Diese Relevanzfaktoren wurden aus den oben genannten Prozentzahlen von den Studierenden aussagen abgeleitet. Demzufolge wird die x-Achse wie folgt berechnet:

$$x_i = 0,35 \times \text{CHE-Ranking} + 0,61 \times \text{Excellence} + 0,4 \times \text{Anzahl Partneruniversitäten} + 0,21 \times ((\text{Serviceangebot} + \text{Homepage})/2) + 0,49 \times \text{Campusuniversität} - 0,44 \times \text{Studienbeitrag} + 0,3 \times ((\text{Studentenanteil} + \text{Größe Stadt})/2) - 0,5 \times \text{Miete privat/qm} + 0,5 \times \text{Anzahl Wohnheimplatz/Student}$$

Die y-Achse hingegen ist die Größe der Hochschule, was aus der Studierendenanzahl abgeleitet wird. Diese Relevanz wird aus dem generellen Bildungsauftrag der Hochschule abgeleitet. Dies bedeutet, je mehr Studierende an einer Hochschule einen Studienplatz erhalten, desto besser wird der Auftrag erfüllt.

4.3 Einordnung der Hochschulen

Im Weiteren wurden die insgesamt 48 Hochschulen und deren Werte und Daten in den insgesamt neun Bereichen Ruf, Excellence, Internationalität, Service, Atmosphäre, Studienbeitrag, Freizeitwert und Lebenshaltungskosten

Studienbeitrag, Freizeitwert, Miete und Wohnheimplätze berechnet. In der folgenden Tabelle werden die Ergebnisse der einzelnen Unterbereiche pro Hochschule dargestellt (Tab. 2). Es ist festzustellen, dass lediglich eine Hochschule eine negative Summe aufweist. Weiterhin ist abzulesen, dass Universitäten relativ gesehen höhere Studierendenzahlen aufweisen als die übrigen öffentlichen und privaten Hochschulen. Grafisch wird die Streuung noch deutlicher

Abbildung 2: Relevante Faktoren Hochschulwahl (eigene Abbildung)

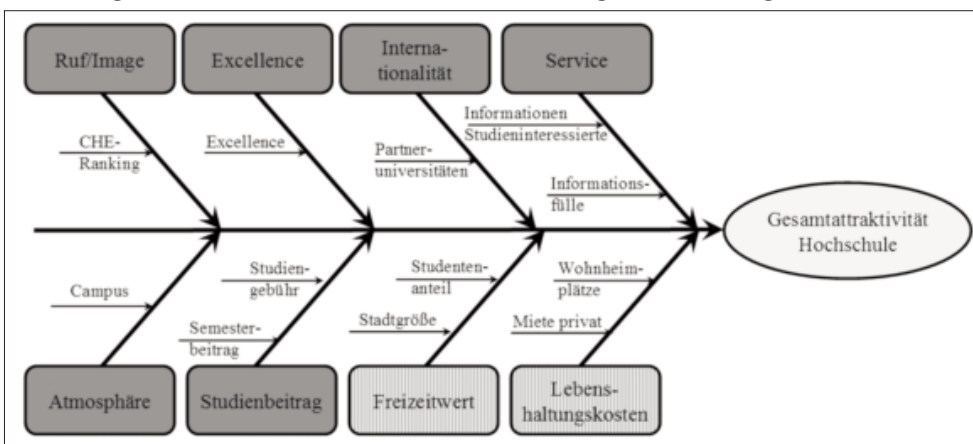


Tabelle 1: Berechnung relevanter Faktoren

Relevanter Faktor	Berechnung	Quelle
Ruf/Image	CHE-Ranking: Ja/Nein → 1/0	CHE-Ranking (CHE (Hrsg.), 2013)
Excellence	Excellenceranking: 7/7, 6/7, ..., 0/7 → 1,00, ..., 0,00	Excellence-Universitäten (www.excellenceranking.de). Es wurden dort 7 Teilbereiche bzgl. Excellence untersucht.
Internationalität	Anzahl Partneruniversitäten: 482-0 → 1,00, 0,99, ..., 0,00	Anzahl Partneruniversitäten der jeweiligen Hochschulen. Bei fehlenden Informationen Wert = 0
Service	Eigener Bereich Studieninteressenten: Ja/Nein → 1/0;	Jeweilige Hochschulen
	Struktur/Informationsfülle: Note 1, 2, 3, 4 → 1, 0,67, 0,34, 0	Jeweilige Hochschulen. Benotung: Übersichtlichkeit, Struktur, Informationsfülle
Atmosphäre	Campusuniversität: Ja/Nein → 1/0	Jeweilige Hochschulen
Studienbeitrag	Studiengebühr/Semesterbeitrag: 0-5.400€ → 0,00, 0,01, ..., 0,99, 1,00	CHE-Ranking (CHE (Hrsg.), 2013), oder jeweilige Hochschulen
Freizeitwert	Größe Stadt: 1.378.176-3.578 Einwohner → 1,00, ..., 0,00	CHE-Ranking, den jeweiligen Hochschulen oder Seiten der Stadt
	Studierendenanteil: 26,3-0,00% → 1,00, ..., 0,00	CHE-Ranking (CHE (Hrsg.), 2013) oder Division von Studierendenanzahl mit Einwohnern. Bei mehreren Hochschulen pro Stadt Addition der Studierenden
Lebenshaltungskosten	Miete privat/qm: 6,01-13,50€ → 0,44, ..., 1,00	CHE-Ranking (CHE (Hrsg.), 2013) oder durchschnittliche Mietpreise (www.marktplatz.immobilienscout.de)
	Anzahl Wohnheimplätze/Student: 1,00, 0,99, ..., 0,01, 0,00	CHE-Ranking (CHE (Hrsg.), 2013) oder Studentenwerksseiten. Bei fehlenden Informationen Wert = 0. Bei Städten mit mehreren Hochschulen Division der Plätze durch alle Studierende

Die beiden Hochschulen in Gruppe 1, die LMU München und die Uni Erlangen Nürnberg, haben sehr hohe Studierendenzahlen, allerdings auch ein gutes Verhältnis an Werttreibern. Diese beiden bilden demzufolge die Gruppe der Anbieter von Zusatznutzen, wie oben in der Begriffsabgrenzung dargestellt.

Die Gruppe 2 besteht lediglich aus der TU München. Sie bietet also ein sehr breites Angebot für relativ viele Studierende, hat jedoch einen geringeren Wert in der Gesamtattraktivität, welche sich aus den einzelnen Entscheidungskriterien für oder gegen eine Hochschule errechnet. Demzufolge kann diese als Vertreter der Anbieter von Standardprodukten definiert werden.

In den unteren beiden Quadranten, Anbieter von Bildungsschwerpunkten und Anbieter von Zusatznutzenschwerpunkten wurden die Hochschulen, auf Grund der gravierenden Unterschiede in den Studierendenzahlen, in jeweils zwei Gruppen unterteilt.

Im Bereich Anbieter von Bildungsschwerpunkten finden sich insgesamt vier Hochschulen in Gruppe 3a, welche in

(Abbildung 3). Dabei wurden aus Lesbarkeitsgründen die Nummerierungen aus der Tabelle 2 verwendet. Es kristallisiert sich bei dieser grafischen Darstellung heraus, dass Hochschulen abgrenzbare strategische Gruppen bilden, was die ähnlichen Werte in den Werttreibern und Studierendenzahlen nahe legen. Dies wurde mit Umrandungen in der Grafik hervorgehoben.

Abbildung 3: Darstellung Hochschulen (eigene Abbildung)

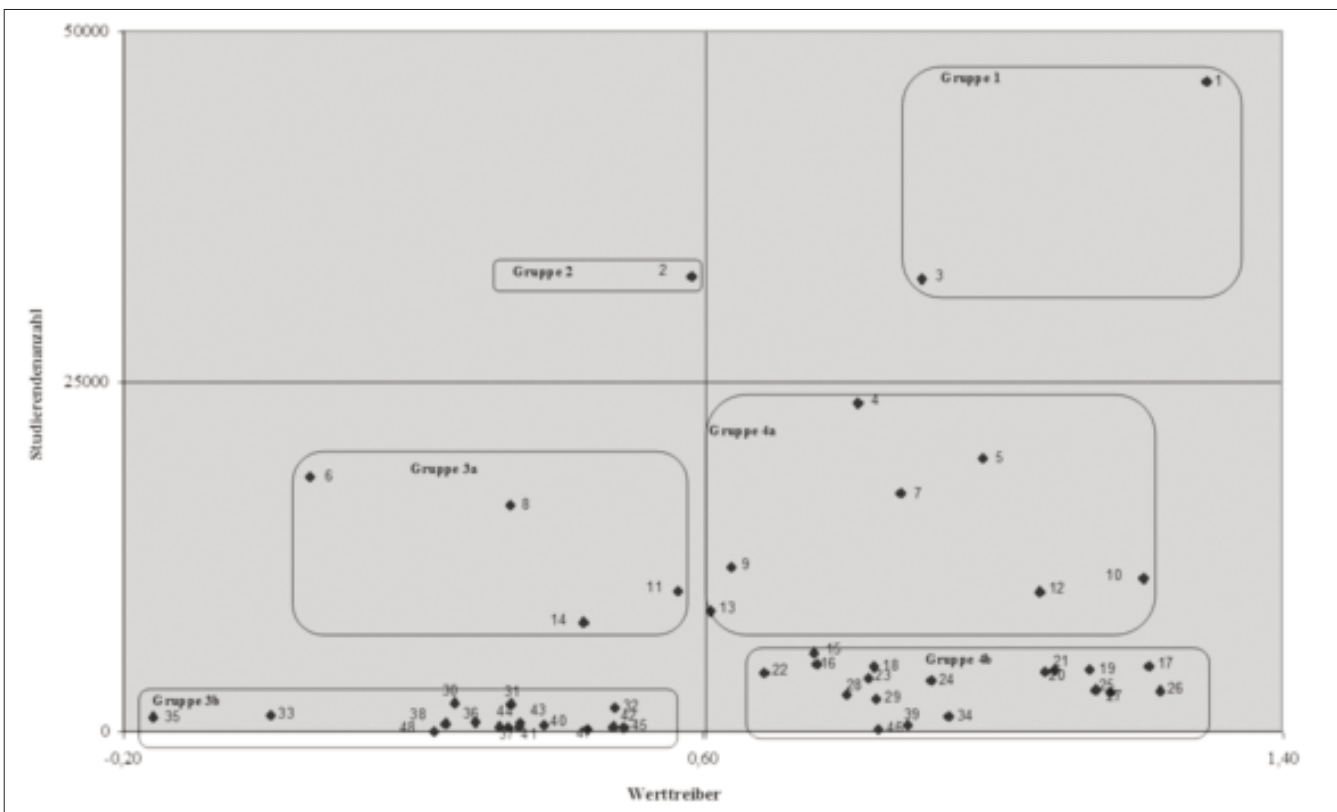


Tabelle 2: Berechnung Faktoren, sortiert nach Anzahl Studierender (eigene Darstellung)

Nr.	Name Hochschule	Ruf	Excellence	International	Service	Atmosphäre	Studienbeitrag	Ferienwert	Miete	Wohnheim	x	y
1	LMU München	0,35	0,61	0,40	0,21	0,00	0,00	0,19	-0,50	0,04	1,29	46432
2	TU München	0,35	0,26	0,15	0,11	0,00	-0,01	0,19	-0,50	0,04	0,58	32547
3	Uni Erlangen-Nürnberg	0,35	0,17	0,37	0,21	0,00	0,00	0,16	-0,41	0,05	0,90	32354
4	Uni Würzburg	0,35	0,26	0,17	0,21	0,00	-0,01	0,13	-0,36	0,05	0,81	23482
5	Uni Regensburg	0,35	0,00	0,22	0,18	0,49	-0,01	0,12	-0,40	0,05	0,99	19547
6	FOM München	0,35	0,00	0,00	0,18	0,00	-0,20	0,19	-0,50	0,04	0,06	18225
7	Uni Augsburg	0,35	0,00	0,12	0,14	0,49	-0,01	0,07	-0,34	0,04	0,87	17054
8	HS München	0,35	0,00	0,09	0,18	0,00	-0,01	0,19	-0,50	0,04	0,33	16198
9	Uni Bamberg	0,35	0,00	0,25	0,21	0,00	-0,01	0,09	-0,39	0,13	0,64	11753
10	Uni Bayreuth	0,35	0,00	0,38	0,21	0,49	-0,01	0,01	-0,32	0,09	1,21	10971
11	TH Nürnberg	0,35	0,00	0,12	0,21	0,00	0,00	0,08	-0,35	0,15	0,57	10072
12	Uni Passau	0,35	0,00	0,16	0,21	0,49	0,00	0,11	-0,38	0,13	1,06	10012
13	HS Würzburg-Schweinfurt	0,35	0,00	0,23	0,21	0,00	-0,01	0,13	-0,36	0,05	0,61	8626
14	TH Regensburg	0,35	0,00	0,12	0,21	0,00	-0,01	0,12	-0,40	0,05	0,43	7838
15	HS Weihenstephan	0,35	0,00	0,06	0,11	0,49	0,00	0,04	-0,33	0,04	0,75	5664
16	HS Augsburg	0,35	0,00	0,00	0,14	0,49	-0,01	0,07	-0,34	0,05	0,76	4855
17	TH Deggendorf	0,35	0,00	0,12	0,21	0,49	0,00	0,08	-0,30	0,27	1,21	4707
18	HS Rosenheim	0,35	0,00	0,06	0,18	0,49	0,00	0,05	-0,33	0,05	0,84	4668
19	TH Ingolstadt	0,35	0,00	0,08	0,21	0,49	0,00	0,03	-0,43	0,41	1,13	4445
20	HS Kempten	0,35	0,00	0,07	0,21	0,49	0,00	0,04	-0,27	0,20	1,08	4436
21	HS Landshut	0,35	0,00	0,02	0,21	0,49	-0,01	0,04	-0,33	0,29	1,07	4300
22	HS Coburg	0,35	0,00	0,11	0,21	0,00	-0,01	0,06	-0,28	0,24	0,68	4248
23	Bundeswehr-Uni München	0,35	0,00	0,05	0,21	0,49	0,00	0,19	-0,50	0,04	0,83	3848
24	Kath. Uni Eichstätt-Ingolstadt	0,35	0,00	0,08	0,18	0,00	0,00	0,15	-0,35	0,49	0,91	3693
25	HS Amberg-Weiden	0,35	0,00	0,03	0,21	0,49	0,00	0,02	-0,30	0,34	1,14	3020
26	HS Hof	0,35	0,00	0,06	0,18	0,49	-0,01	0,03	-0,22	0,35	1,23	2945
27	HS Neu-Ulm	0,35	0,00	0,05	0,21	0,49	-0,01	0,03	-0,27	0,31	1,16	2813
28	HS Aschaffenburg	0,35	0,00	0,04	0,14	0,49	0,00	0,03	-0,27	0,02	0,80	2660
29	HS Ansbach	0,35	0,00	0,02	0,18	0,49	0,00	0,00	-0,22	0,03	0,84	2362
30	Kath. Stiftungs-HS München	0,35	0,00	0,01	0,18	0,00	-0,01	0,19	-0,50	0,04	0,26	2079
31	HS für Medien & Komm. München	0,35	0,00	0,01	0,18	0,49	-0,42	0,19	-0,50	0,04	0,33	2000
32	Private HS für Gesundheit Bamberg	0,00	0,00	0,02	0,18	0,49	-0,04	0,09	-0,39	0,13	0,48	1750
33	HS für angewandtes Management Erding	0,00	0,00	0,00	0,04	0,49	-0,19	0,00	-0,33	0,00	0,00	1200
34	Evang. HS Nürnberg	0,35	0,00	0,01	0,21	0,49	0,00	0,08	-0,35	0,15	0,94	1111
35	HS für Musik & Theater München	0,00	0,00	0,04	0,07	0,00	0,00	0,19	-0,50	0,04	-0,16	1079
36	Akad. der Bildenden Künste München	0,00	0,00	0,03	0,07	0,49	-0,03	0,19	-0,50	0,04	0,29	700
37	HS für Musik Würzburg	0,00	0,00	0,00	0,04	0,49	-0,01	0,13	-0,36	0,05	0,35	670
38	HS für Politik München	0,00	0,00	0,00	0,04	0,49	-0,01	0,19	-0,50	0,04	0,24	603
39	Phil.-Theol. HS Benediktbeuren	0,35	0,00	0,01	0,21	0,49	-0,01	0,10	-0,27	0,00	0,88	514
40	Munich Business School	0,35	0,00	0,04	0,21	0,49	-0,44	0,19	-0,50	0,04	0,38	501
41	HS für Philosophie München	0,00	0,00	0,00	0,11	0,49	0,00	0,19	-0,50	0,04	0,32	377
42	HS für Musik Nürnberg	0,00	0,00	0,00	0,11	0,49	0,00	0,08	-0,35	0,15	0,48	373
43	Sprachen & Dolmetscher Institut	0,00	0,00	0,00	0,18	0,49	-0,05	0,19	-0,50	0,04	0,35	364
44	HS für Fernsehen & Film München	0,00	0,00	0,00	0,14	0,49	-0,03	0,19	-0,50	0,04	0,33	360
45	Akad. der Bildenden Künste Nürnberg	0,00	0,00	0,00	0,14	0,49	-0,02	0,08	-0,35	0,15	0,49	310
46	HS Neuendettelsau	0,00	0,00	0,01	0,21	0,49	-0,01	0,00	-0,22	0,36	0,84	200
47	HS für Kath. Kirchenmusik & Musikpäd.	0,00	0,00	0,00	0,14	0,49	-0,02	0,12	-0,40	0,12	0,44	170
48	Kirchliche HS für evang. Kirchenmusik Bayreuth	0,49	0,00	0,00	0,04	0,00	-0,32	0,02	0,01	0,49	0,23	24

Relation zu den Hochschulen im unteren Bereich des Quadranten relativ hohe Studierendenzahlen aufweisen. In Relation zu den Hochschulen der Gruppen 1 und 2 sind die Studierendenzahlen zwar immer noch gering, aber sie haben dennoch zwischen 8.000 und 18.000 Studierende. Die dort vertretenen vier Hochschulen bieten demzufolge ebenfalls relativ viele Studienplätze an, was für ein relativ breites Bildungsangebot spricht, erreichen jedoch in den einzelnen Kriterien aus Studierendeninteressenssicht relativ geringe Werte in ihrer Gesamtattraktivität. Die Hochschulen der Gruppe 3b hingegen weisen zwischen 170 und 2.079 Studierenden auf. Diesen Studierenden wird ein klar abgegrenztes Studienangebot geboten, was u.a. bereits an den Hochschulnamen abgelesen werden kann, wie beispielsweise die Katholische Stiftungs-Hochschule München, Hoch-

schule für Medien und Kommunikation München, Private Hochschule für Gesundheit Bamberg, oder auch die Hochschule für Musik Nürnberg. Sie grenzen sich demzufolge mit ihrem Angebot klarer ab als Gruppe 3a und gelten somit als unverkennbare Anbieter von Bildungsschwerpunkten. Im Quadranten der Anbieter von Zusatznutzenschwerpunkten konnten ebenfalls zwei Gruppen voneinander abgegrenzt werden. Die sieben Hochschulen der Gruppe 4a sind relativ gesehen viel größer als die Hochschulen der unteren Gruppe. Sie weisen Studierendenzahlen zwischen 8.600 und 23.000 auf. Es fällt auf, dass diese Gruppe, mit einer Ausnahme, aus Universitäten besteht. Alle Gruppenmitglieder haben Werte in den Entscheidungskriterien, welche höher sind als der Durchschnitt. Die Studierendenzahlen der sechsten und letzten Gruppe 4b reichen von 200 bis knapp 5.600. Auch sie streben, trotz der geringen Studierendenzahlen, die Erreichung eines Differenzierungsstatus durch Zusatznutzen an, was in den hohen Werten der Faktoren zu erkennen ist. Sie sind demzufolge als Anbieter von Zusatznutzenschwerpunkten einzuordnen.

5. Implikationen der Ergebnisse

Für die Praxis ergeben sich laut Porter (1999, S. 74f) insgesamt vier generische strategische Optionen: Entwicklung einer neuen strategischen Gruppe, Wechsel in eine strategisch günstiger gelagerte Gruppe, Festigung bzw. Stärkung der Position innerhalb der strategischen Gruppe, Wechsel in eine neue Gruppe und Stärkung deren struktureller Position. Bezogen auf die hier identifizierten strategischen Gruppen ergibt sich hiermit folgendes

Bild bzw. leiten sich folgende Beobachtungen der verschiedenen identifizierten Gruppen ab.

Im Bereich der Differenzierer weist die LMU München in ihrer Positionierung keine größeren Defizite auf. Sie bietet eine breite Bildungspalette für eine sehr hohe Studierendenzahl an, lässt es jedoch nicht an guten Werten in ihrer Gesamtattraktivität aus Studierendensicht fehlen. Sie gleicht die nicht direkt beeinflussbaren Kriterien in Lebenshaltungskosten und Atmosphäre durch den hohen Wert in der Excellence aus. Auch die Universität Erlangen-Nürnberg hat es geschafft, eine hohe Marktattraktivität zu generieren. Sie hat zwar keinen hohen Wert in der Excellence erreicht, dafür jedoch niedrigere Lebenshaltungskosten und einen relativ hohen Wert in der Internationalität. Sie können als klare Anbieter von Zusatznutzen bezeichnet werden, da sie es schaffen, für viele Studierende attraktiv zu sein. Als Handlungsempfehlung kann nur konstatiert werden, dass diese Hochschulen ihren strategischen Weg weiterverfolgen sollten, wie sie es bis dato getan haben.

Im Bereich der Anbieter von Standardprodukten konnte die TU München identifiziert werden. Diese hat ebenfalls sehr hohe Studierendenzahlen und ist mit ihrem Angebot sehr breit aufgestellt. Allerdings weist sie einen relativ geringen Wert im Sinne ihrer Gesamtattraktivität auf. Bei der Betrachtung des bayerischen Marktes sind diese niedrigen Werte zwar nicht besorgniserregend, da die TU München in Relation zu den meisten anderen bayerischen Hochschulen auf Grund ihres breiten Angebots und ihrem attraktiven Standorts in München noch relativ gut aufgestellt ist. Allerdings fällt ins Auge, dass der Servicewert relativ niedrig ist und sie hat, trotz ihrer Größe, einen geringen Wert in der Internationalität erreicht. Demzufolge sollte sich die TU München auf längere Sicht Gedanken machen, ob sie bei der Strategie an sehr weit gestreutem Studienangebot mit wenig Zusatznutzen festhält, oder ob sie sich strategisch gesehen in eine definierte Richtung entwickeln möchte. Die TU München hat demzufolge zwei Optionen. Sie kann den Weg der guten Basisausbildung für den Gesamtmarkt weiter gehen, oder ihre Gesamtattraktivität für die Studierenden stärken, um sich langfristig in Richtung der LMU München zu entwickeln, was sie aus außenstehender Sicht auch bereits versucht.

Zwei weitere strategische Gruppen grenzen sich ebenfalls sehr klar ab mit Hilfe der Spezialisierungsstrategie bzw. auf Zusatznutzenschwerpunkte. Die Hochschulen in der Gruppe 3b erreichen zwar geringe Werte im Sinne ihrer Gesamtattraktivität, scheinen dies aber mit ihrem klar definierten Bildungsangebot für eine kleine Studierendenzahl auszugleichen. Die Gruppe 4b hingegen weist ebenfalls geringe Studierendenzahlen auf, erreicht jedoch relativ hohe Werte in ihrer Gesamtattraktivität. Die Hochschulen dieser Gruppe bieten demzufolge einen Zusatznutzen aus Sicht des Studierenden, wie es klassisch von Porter für diesen Quadranten definiert wurde. Sie sind alle im CHE-Ranking vertreten, bieten fast alle eine relativ hohe Anzahl an Studentenwohnheimspätzen an, was die Lebenshaltungskosten senkt und sind fast alle eine Campus-Universität, was ihren Wert in der Atmosphäre steigert. Diesen beiden Grup-

pen kann eine ähnliche Empfehlung gegeben werden wie der Gruppe 1. Da ihre Strategien erfolgreich zu sein scheinen, sollten die dort befindlichen Hochschulen deren Strategien so weiter verfolgen bzw. stärken, wie sie es bisher getan haben. Allerdings ist auf Grund der geringen Zahlen auf langfristige Sicht genau darauf zu achten, was deren Studierende erwarten, da sie keine hohen Studierendenzahlen haben, um einen Interessenteneinbruch ausgleichen zu können.

Die letzten beiden strategischen Gruppen verfolgen ebenfalls Spezialisierungsstrategien, die eine auf ein Marktsegment und die andere auf den Zusatznutzen bezogen. Allerdings nehmen die Gruppen 3a und 4a eine mittlere Position mit mittleren Werten und relativ hohen Studierendenzahlen ein, was von Porter (1999) als „stuck in the middle“ bezeichnet wird. Das Verharren in dieser Position ist laut Porter langfristig nicht empfehlenswert. Weiterhin soll hier noch einmal der Gesamthochschulmarkt erwähnt werden, da sich hier die Gefahren wohl noch verschärfen werden. Es wird empfohlen, die Werttreiber und -minderer mit Blick auf die Studierenden genauer zu betrachten und unter Beachtung deren Interessenslagen Veränderungen anzustreben. Primär den Hochschulen in Gruppe 3a ist eine Veränderung zu empfehlen. Aus objektiver Sicht ist eine klare Expansionsstrategie in Richtung breiterer Abdeckung des Bildungsmarktes bzw. Erhöhung der Studierendenzahlen anzustreben, wie es beispielsweise die FOM München nach ihrer Chronik bereits zu versuchen scheint (<http://www.fom.de/die-fom/geschichte-der-fom.html>).

Gruppe 4a hat, wie bereits die TU München, ebenfalls zwei Möglichkeiten: Die Studierendenzahlen können durch mehr Marketing, oder durch die Ansprache neuer Studierendengruppen angehoben werden. Auf der anderen Seite können sie weiter an ihrer Gesamtattraktivität arbeiten, was vor allem der Hochschule Würzburg-Schweinfurt und der Universität Bamberg zu raten wäre, da sie in Relation zu den anderen Gruppenmitgliedern einen geringen Wert aufweisen. Generell sollte jedoch beim Verfolgen einer Differenzierungsstrategie, auf den Gesamtmarkt oder bezüglich eines Segments dediziert die hochschuleigenen Alleinstellungsmerkmale identifiziert, gestärkt oder eventuell neu entwickelt werden, damit sie den Kunden durch effiziente und wirkungsvolle Marketingmaßnahmen vor Augen geführt werden können. Ob den Gruppenmitgliedern der Spagat zwischen Ausbildung für viele mit einer exzellenten Marktattraktivität aus Studierendensicht gelingt, ist natürlich nicht generalistisch für jedes Gruppenmitglied vorauszusagen, da es auch von internen Gegebenheiten abhängt, wie von den gegebenen Kapazitäten, aber auch dem Willen, sich serviceorientiert weiterzuentwickeln im Sinne der Studierenden. Dies gilt es, zukünftig weiter zu beobachten.

6. Fazit und Ausblick

Die Umbruchsituation im Hochschulsektor macht es erforderlich, dass die Hochschulen sich auf die Interessen ihrer Studierenden konzentrieren, um langfristig erfolg-

reich Studieninteressenten an ihre Hochschule locken zu können. Aus diesem Grunde wurden auf den letzten Seiten mit Hilfe einer Sekundärstudie die 48 bayerischen Hochschulen mit diesen Kriterien betrachtet. Das Ziel dieser Arbeit ist es gewesen, mit Hilfe von Kriterien, welche aus Studierendensicht relevant sind, den Hochschulen ihre Verbesserungspotenziale, aber auch die direkt vergleichbaren bzw. ähnlich aufgestellten Hochschulen aufzuzeigen.

Es könnte die Meinung vertreten werden, dass hier nicht alle relevanten Teile der Werttreiber mit eingeflossen sind. Beispielsweise hängt der Ruf einer Hochschule nicht nur von dem CHE-Ranking ab. Allerdings wurden in dieser Arbeit lediglich extern wahrgenommene Faktoren genutzt, um einerseits die Objektivität zu wahren und andererseits nur die Informationskanäle eines Studieninteressenten zu beachten, welche diesem im ersten Schritt, einer Online-Recherche, ebenfalls zur Verfügung stehen. Es wird hier jedoch nicht ausgeschlossen, dass die hier vorgenommene Betrachtung um weitere Faktoren erweiterbar ist. Diese könnten durch weitere Befragungen von Studierenden identifiziert werden, welche ihre tatsächlichen Gründe für die Entscheidung für eine Hochschule waren. Aber auch eine Erweiterung des Datensatzes um weitere Hochschulen, wie Gesamtdeutschland, oder auch in internationaler Hinsicht bietet sich an, um die hier entwickelten Faktoren weiter zu testen. Es wird dennoch gehofft, dass diese Studie einen Beitrag für ein tieferes Verständnis fördert, welche Beweggründe Studieninteressenten haben, sich für eine Hochschule zu entscheiden. Zusätzlich sollten in dieser Arbeit dezidiert strategische Handlungsempfehlungen ausgesprochen werden, damit den Hochschulen ein Werkzeug an die Hand gegeben werden kann, sich weiterzuentwickeln, sich besser am Markt zu präsentieren und für die Studieninteressenten interessanter zu werden. Zusätzlich sollten ihnen die ähnlich aufgestellten Hochschulen genannt werden, um Vergleiche ziehen zu können, was welche Hochschule besser oder anders macht. Es bietet sich jedoch auch hier noch weiterer Forschungsbedarf im Sinne der hier aufgezeigten möglichen strategischen Optionen und wie die verschiedenen Faktoren für die strategische Ausrichtung und das Management einer Hochschule genutzt werden können. Dies könnte exemplarisch an einer Hochschule durchgeführt werden, um praktische Handlungsempfehlungen für ein strategisches Management an Hochschulen entwickeln zu können.

Literaturverzeichnis

- Allen R.S./Helms, M.M./Takeda M.B./White C.S. (2007): Porter's generic strategies: an exploratory study of their use in Japan. *Journal of Business Strategies*, Vol. 24/No. 1, 2007, pp. 69-90
- Baum H-G/Coenenberg AG, Günter, T. (2004): *Strategisches Controlling*. 3. Aufl., Stuttgart.

- Bava, Z. (2011): 'There's no such thing as an effective countrywide strategy'. *The McKinsey Quarterly*, No. 2, pp. 62-63.
- Bayerisches Staatsministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst (Hg.) (2011): Adressen der bayerischen Hochschulen, URL: <http://www.stm.wfk.bayern.de/internationales/adressen.aspx#Universitäten>, Stand: 01.10.2011.
- Bildungsweb Media GmbH (Hg.) (2011): Übersicht aller Hochschulen. URL: <http://www.uni-vergleich.de/alle-hochschulen.html>, Stand 15.09.2011.
- Birnik A./Moat, R. (2008): Developing actionable strategy. *Business Strategy Review*, Vol. 18/No. 1, pp. 11-15.
- Buckland, R. (2009): Private and Public Sector Models for Strategies in Universities. *British Journal of Management*, Vol. 20, pp. 5247-536.
- CHE-Ranking (Hg.) (2013): CHE Ranking 2013, URL: www.cheranking.de, Stand: 01.10.2013.
- Curs, B.R./Singell, L.D. (2010): Aim High or Go Low? Pricing Strategies and Enrollment Effects When the Net Price Elasticity Varies with Need and Ability. *The Journal of Higher Education* Vol. 81/No. 4, pp. 515-543.
- Drewes, T./Michael, C. (2006): How do Students Choose a University?: An Analysis of Applications to Universities in Ontario, Canada. *Research in Higher Education*, Vol. 47/No. 7, pp. 781-800.
- Gary, M.S. (2005): Implementation Strategy and Performance Outcomes in related diversification. *Strategic Management Journal*, Vol. 26, pp. 643-664.
- González-Benito J./Suárez-González, I. (2010): A Study of the Role Played by Manufacturing Strategic Objectives and Capabilities in Understanding the Relationship between Porter's Generic Strategies and Business Performance. *British Journal of Management*, Vol. 21, pp. 1027-1043.
- Hammer, M. (2005): Grounding strategy in reality. *European Business Forum*, Vol. 21, pp. 10-13.
- Kaplan, R.S./Norton, D.P. (2006): Strategien (endlich) umsetzen. *Harvard Business Manager*, pp. 22-35.
- Kay, J. (2011): Think again. *Business Strategy Review*, Vol. 22/No. 1, pp. 80-85.
- Leask, G./Parker, D. (2007): Strategic Groups and performance within the U.K. pharmaceutical industry: Improving our understanding of the competitive process. *Strategic Management Journal* Vol. 28, pp. 723-745.
- Ohmae, K. (1986): *Japanische Strategien*. Hamburg.
- Panagiotou, G. (2007): Reference theory: strategic groups and competitive benchmarking. *Management Decision*, Vol. 45/No. 10, pp. 1595-1621.
- Porter, M.E. (1999): *Wettbewerbsstrategie – Methoden zur Analyse von Branchen und Konkurrenten*, 10. Aufl., Frankfurt/New York.
- Pretorius, M. (2008): When Porter's generic strategies are not enough: complementary strategies for turnaround situations. *Journal of Business Strategy*, Vol. 29/No. 6, pp. 19-28.
- Rossi, F. (2009): Increased Competition and Diversity in Higher Education: An Empirical Analysis of the Italian University System. *Higher Education Policy* Vol. 22/No. 4, pp. 389-413.
- Rumelt, R. (2011): The perils of bad strategy. *The McKinsey Quarterly*, No. 1, pp. 30-39.
- Schoberth, N. (2008): Deutsche Universitäten im Vergleich – Ortswahlentscheidungen auf Basis von Auswahlkriterien von Studienanfängern. *Das Hochschulwesen*, Nr. 3, S. 85-90.
- Teixeira, P.N./Rocha, V./Biscaia, R./Cardoso, M.F. (2012): Competition and diversity in higher education: an empirical approach to specialization patterns of Portuguese institutions. *Higher Education* Vol. 63/No. 3, pp. 337-352.
- Thomas, H./Li, X. (2009): Mapping globally branded business schools: a strategic positioning analysis. *Management Decision*, Vol. 47/No. 9, pp. 1420-1440.
- Willich, J. et al. (2011): Studienanfänger im Wintersemester 2009/2010 – Wege zum Studium, Studien- und Hochschulwahl, Situation bei Studienbeginn. In: *HIS: Forum Hochschule* 6/2011, URL: http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-201106.pdf, Abruf: 20.11.2011.

■ Anna Füssinger, Dipl.-Kauffrau, Spezialistin Business Analysis, Alphabet Fuhrparkmanagement GmbH – ein Unternehmen der BMW Group, E-Mail: anna.fuessinger@alphabet.de

Peter Dyrchs Didaktik für Juristen

Eine Annäherung an die Kunst des juristischen Lehrens

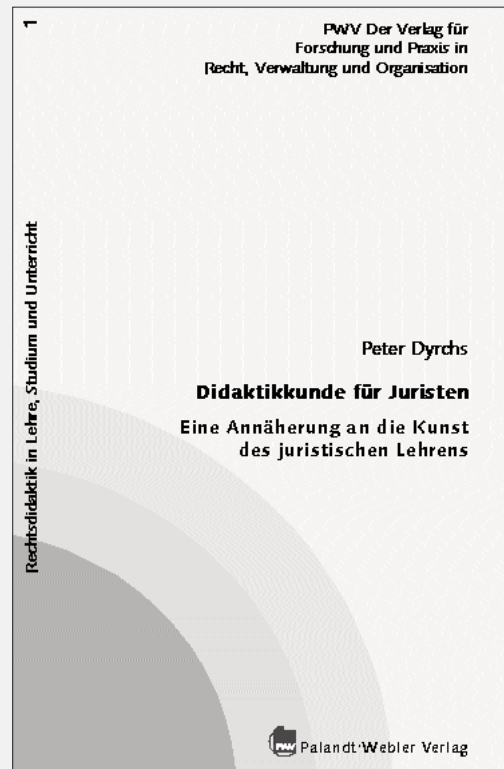
In der Regel wird das juristische Lehren über die Methode des "Trial-and-Error" gelernt. Das vorliegende, sehr engagiert geschriebene Buch eines die Lehre liebenden und an den Studierenden interessierten Praktikers will dazu beitragen, diesen Zustand durch systematische, klar strukturierte Annäherung zu ändern.

Auf 337 Seiten wird eine Fülle begründeter und vom Verfasser in Jahrzehnten praktisch erprobter Tipps und Ratschläge angeboten, um zu einer effizienteren und studierfreundlichen Gestaltung in der juristischen Lehre zu kommen. Praktische Checklisten für die Planung, Durchführung und Nachbereitung sowie umfangreiche Evaluationsideen für die juristischen Lehr-/Lernveranstaltungen machen das Buch zu einem bald unentbehrlichen Ratgeber für die juristische Lehrkunst.

Es möchte all jenen Mutigen, die sich passioniert und verantwortungsbewusst in das aufregende Abenteuer des juristischen Lehrens gestürzt haben, eine Reflexionshilfe und ein Methodenrepertoire bieten. Der Band hilft jenen, darüber nachzudenken, wie sie für ihre Studierenden den juristischen Lehr-Lern-Prozess bestmöglich gestalten können. Er soll dazu beitragen, eine „Berufswissenschaft des juristischen Lehrens zu formulieren“. Der Autor wünscht sich, dass Sie am Ende hoffentlich denken: „So habe ich es bisher nicht gesehen. Interessant! Probier' ich mal aus!"

Der Band hat das nordrhein-westfälische Justizministerium derartig überzeugt, dass es ihn in einer Sonderauflage kostenlos an alle Lehrkräfte für Rechtskunde an den Schulen in NRW verteilt hat.

Adressaten dieses Bandes: Weibliche und männliche Professoren, Dozenten, lehrende wissenschaftliche Mitarbeiter, Rechtskundeführer, Tutoren, Arbeitsgemeinschaftsleiter und Ausbilder.



Der Autor war Staatsanwalt und Richter am Landgericht Köln, verfügt über mehr als 25 Jahre Lehrerefahrung (Fachhochschule für Rechtspflege NRW) und ist Autor zahlreicher juristischer Einführungswerke.

ISBN 10: 3-937026-81-9,
ISBN 13: 978-3-937026-81-7,
337 Seiten,
44.60 Euro zzgl. Versandkosten

Reihe: Rechtsdidaktik in Lehre, Studium und Unterricht

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

Bestellung - E-Mail: info@palandt-webler-verlag.de, Fax: 0521/923 610-22

An unsere Leserinnen und Leser, Abonnenten, Autoren und sonstigen Partner

Geschäftsgebaren von Amazon im Umgang mit dem UniversitätsVerlagWebler

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

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

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

Warum ist das so?

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

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

Auch den Verdrängungswettbewerb gegenüber dem deutschen Buchhandel lehnen wir ab.

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

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

Täuschen Sie sich nicht über die Lieferbarkeit unserer Titel.

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

Wolff-Dietrich Webler, Verleger

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

- „Hochschulforschung“,
- „Hochschulentwicklung/-politik“,
- „Anregungen für die Praxis/Erfahrungsberichte“, aber ebenso
- „Rezensionen“, „Tagungsberichte“ sowie „Interviews“.

Die Autorenhinweise finden Sie auf unserer Verlags-Homepage: „www.universitaetsverlagwebler.de“.

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

Auf unserer Homepage www.universitaetsverlagwebler.de erhalten Sie Einblick in das Editorial und Inhaltsverzeichnis aller bisher erschienenen Ausgaben.

Fo

Forschung

Politik - Strategie - Management

Fo 4/2014

Forschungsentwicklung/-politik

Wilhelm Krull

Im Dschungel multipler Strukturen und Akteure – die Perspektive eines privaten Wissenschaftsförderers

Ori Schipper

Ethische und rechtliche Grenzen der Wissenschaft

Valentin Amrhein

Die unsichtbaren Leistungsträger

Meinungsforum

Wolff-Dietrich Webler

Exzellenzinitiative nach 2017 – Welchen Chancen und Gefahren sieht sich die Wissenschaftspolitik gegenüber?

Forschung über Forschung

René Krempkow

Die Rolle von Wissenschaftspreisen als nichtmaterielle Anreize im Wettbewerb um Reputation

HM

Hochschulmanagement

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

HM 1+2/2015
(Vorschau)

Heinke Röbbken & Anne Mertens
Weibliche Präsenz in Hochschul-
leitungen – eine empirische Analyse

*Fabian Heuel, Ilona Matheis &
Solveig Randhahn*

Hochschulen generationensensibel
gestalten - Handlungsansätze für die
Organisationsentwicklung an
Hochschulen zum Umgang mit
generationenbedingten
Herausforderungen

Josef Oberneder & Paul Reinbacher

Der lange weg von der Fremd-
zur Selbststeuerung:
Transformationschritte an der
Pädagogischen Hochschule
Oberösterreich.

Anna Füssinger

Leitbilder an bayerischen
Hochschulen

Wolff-Dietrich Webler

Zur Variante „Headhunting“
(Executive Search) bei Berufungen

Peter Kögler

Konzeption und Implementierung
eines Risikomanagementsystems
für Hochschulen am Beispiel
der HTW Dresden

*Thomas Lenzhofer &
Markus Zwysig*

Qualitätsmanagement mittels
Evaluation der Lehrveranstaltungen
durch Studierende

ZBS

Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

ZBS 1/2015

Beratung an der Hochschule nimmt
zu! Ergänzung der Aufgaben von
Studienberatung durch Beratungs-
projekte der Lehrenden?

Beratungsentwicklung/-politik

Stefan Prange

Traditionen der Studierendenberatung
zur Innovation nutzen

Anregungen für die Praxis/
Erfahrungsberichte

Kristin Reineke & Hanna Rindfleisch
FORUM schule@hochschule
Zwei Zentrale Studienberatungen
gestalten gemeinsam mit Lehrer/innen
den Übergang von der Schule
zur Hochschule

Helen Knauf

Sprechstunde revisited – Beratung
durch Lehrende im Blended-Learning-
Studium

*Rebekka Balsam, Christian Herzog, Jens
Newig, Andreas Seifert & Anja Stegert*
Die Studienreflexion an der
Leuphana Universität Lüneburg

*Anna Maria Engel, Wahida Masoud,
Anna Maria Bachmann &
Tammo Straatmann*

„Das Interkulturelle Mentoring der
Universität Osnabrück“
– ein Beispiel für eine universitäre
Internationalisierungsmaßnahme

Peter Schützner & Christiane Westhauser
Das Virtuelle Schnupperstudium der
Universität Ulm – eine Alternative zu
gängigen Online-Studienselbsttests

Tagungsbericht

Beratung im Scheinwerferlicht –
Bericht vom ersten Spotlight-Seminar
der European Association for
International Education in Berlin
am 1./2. Dezember 2014
Wilfried Schumann

P-OE

Personal- und Organisationsentwicklung

in Einrichtungen der Lehre und Forschung

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

POE 1/2015
(Vorschau)

Majana Beckmann, Dagmar Borchers, Sebastian Scheibe & Torsten Sprenger

Organisationsentwicklung in Hochschulen: Neugestaltung der Studieneingangsphase

Sandra Barth & Anna Oevermann
Bedarfserhebung unter Lehrenden zur Gestaltung hochschuldidaktischer Angebote

Käthe Schneider
Didaktisches Konzept des weiterbildenden berufsbegleitenden Master-Studiengangs „Weiterbildung und Personalentwicklung“

P-OE-Gespräch mit Susanne Schulz

QiW

Qualität in der Wissenschaft

Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in Forschung, Studium und Administration

QiW 1/2015
(Vorschau)

Professionalisierung von Evaluation in der Hochschule

Qualitätsentwicklung/-politik

Florian Reith
Domänenspezifische Operationalisierung der Kompetenzen von Evaluatoren im Hochschulbereich

Isabel Steinhardt
Evaluationsprofessionalisierung und Methodenkenntnis – ein untrennbares Paar in Hochschulen?

Christine Meyer Richli
Im Zeichen der Qualitätskultur – Dezentrale Evaluationsstellen im Rollenwandel von der klassischen Administration zur vernetzten Koordination

Anregungen für die Praxis/Erfahrungsberichte

Harald Scheuthle
Internalisierung von Evaluationen und Professionalisierung von Evaluator/innen – Zusammenarbeit zwischen Hochschulen und Qualitätssicherungsagenturen

Diskussionsforum

Wolff-Dietrich Webler
Evaluation im Hochschulbereich als Profession – oder (nur) als „professionalisierte“ Tätigkeit?



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 Verlags-Homepage:

www.universitaetsverlagwebler.de

oder wenden Sie sich direkt an uns:

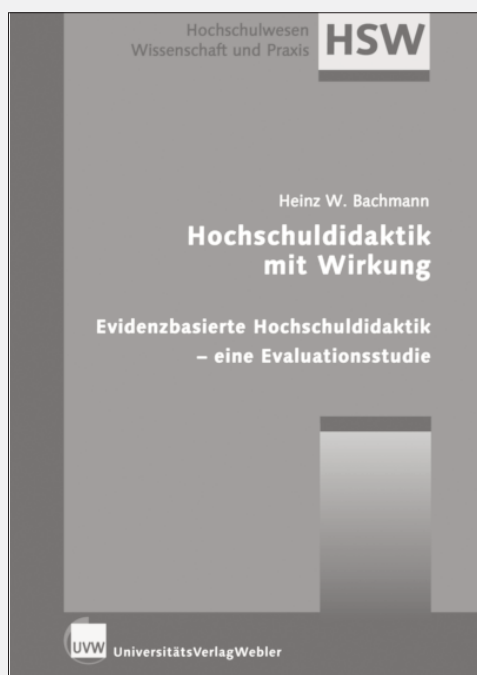
E-Mail:
info@universitaetsverlagwebler.de

Telefon:
0521/ 923 610-12

Fax:
0521/ 923 610-22

Postanschrift:
UniversitätsVerlagWebler
Bünder Straße 1-3
33613 Bielefeld

Heinz W. Bachmann:
Hochschuldidaktik mit Wirkung
Evidenzbasierte Hochschuldidaktik – eine Evaluationsstudie



Was ist nötig, damit Kurse zum Aus- und Aufbau von Lehrkompetenz zu nachhaltigen Verhaltensveränderungen im Lehralltag der Dozierenden führen im Sinne des shifts from teaching to learning und der Kompetenzorientierung in der Lehre?

In der vorliegenden Publikation wird ein Zertifikatslehrgang für Hochschuldidaktik (CAS HD) im Umfang von 10 ECTS-Punkten vorgestellt. Neben Überlegungen zum Design und der Vorstellung der einzelnen Module kommen vor allem die betroffenen Dozierenden zu Wort. Über Jahre wurden entsprechende Evaluationen zum CAS HD gesammelt und hier in einer Synopsis zusammengeführt. Des Weiteren wird

eine Absolventenbefragung vorgestellt, die in zeitlichem Abstand zur eigentlichen Kursdurchführung gemacht worden ist. Zusammen ergeben diese Rückmeldungen fundierte Hinweise, was nötig ist, damit Hochschuldidaktik in Hochschulen Wirkung entfaltet.

Ziel der Arbeit ist nicht, extensiv wissenschaftliche Befunde zu präsentieren oder umfassende Literatur zu rezipieren, sondern eine Erfahrungsaufbereitung vorzulegen. Neben einer Reflexion der langjährigen Erfahrungen werden konkrete und ausführliche Beispiele dargestellt, um vertiefte Einblicke in die Arbeitsweise zu ermöglichen. Dabei besteht die Absicht, Verantwortlichen von hochschuldidaktischen Angeboten direkte Handlungshinweise zu geben, wie erfolgreiche hochschuldidaktische Angebote entwickelt, gelehrt und institutionell verankert werden können, um wirksam zu sein. Dies immer unter dem Aspekt, dass die Absolventinnen und Absolventen entsprechender Kurse in der Lage sein sollten, kompetenzorientierte Lehre zu gestalten und den viel diskutierten shift from teaching to learning nachhaltig zu vollziehen.

ISBN 978-3-937026-95-4, Bielefeld 2015, 96 Seiten, 15.40 Euro

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

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