

# Das Hochschulwesen

**Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik**

■ Der andere Teil der Zeitgeschichte deutscher Hochschulforschung  
Das Zentralinstitut für Hochschulbildung Berlin (ZHB) 1964/1982-1990

■ Hochschulöffnung für nicht-traditionelle Studierende:  
Habitus und wahrgenommene Arbeitsbelastung von Professor\*innen  
Ergebnisse einer Vorstudie mit Fachhochschullehrenden

■ Nutzung hochschulinterner Expertise zur Entwicklung von  
Online-Selbstreflexionstests für Studieninteressierte

■ HSW-Gespräch mit MinDirig. a.D. Dr. Klaus Palandt,  
dem ehem. Leiter der Hochschulabteilung des Niedersächsischen  
Wissenschaftsministeriums, über Bilanzen der Hochschulpolitik  
und eigener Tätigkeit sowie Perspektiven für die Zukunft

## Herausgeber\*innen

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

*Sabine Behrenbeck*, Dr. phil., Wissenschaftsrat Köln

*Sylvia Heuchemer*, Prof. Dr., Technische Hochschule Köln

*Sabine Koch*, Mag.art., MSc., Österreichisches Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Wien

*Georg Krücken*, Prof. Dr. phil., Universität Kassel

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

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

*Andrä Wolter*, Prof. Dr. phil., Humboldt-Universität zu Berlin

## Herausgeber\*innen-Beirat

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

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

*Karin Gavin-Kramer*, M.A., Berlin

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

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

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

*Jürgen Mittelstraß*, Prof. em. Dr., Konstanz

*Ronald Mönch*, Prof. Dr. h.c., Emden

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

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

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

## Hinweise für die Autor\*innen

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

**Wichtige Vorgaben zu Textformatierungen und beigefügten Fotos, Zeichnungen sowie Abbildungen erhalten Sie in den „Autor\*innenhinweisen“ auf unserer Website:**

[www.universitaetsverlagwebler.de](http://www.universitaetsverlagwebler.de)

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

## Impressum

### Verlag und Abonnementverwaltung

UVW UniversitätsVerlagWebler

Der Fachverlag für Hochschulthemen

Bünder Str. 1-3, 33613 Bielefeld

Tel.: (0521) 92 36 10-12, Fax: (0521) 92 36 10-22

E-Mail: [info@universitaetsverlagwebler.de](mailto:info@universitaetsverlagwebler.de)

**Grafik:** Ute Weber Grafik Design, München

Gesetzt in der Linotype Syntax Regular

**Druck:** Hans Gieselmann, Ackerstr. 54, 33649 Bielefeld

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

**Erscheinungsweise:** 6mal jährlich

**Satz:** UVW Redaktionsschluss: 30.10.2020

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

**Bestellung per E-Mail:** [info@universitaetsverlagwebler.de](mailto:info@universitaetsverlagwebler.de)

**Bestellung per Fax:** 0521/923 610-22

### Bezugspreis:

Jahresabonnement: 98€/Einzelheft: 19€/Doppelheft: 34€

Alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten. Das Jahresabonnement verlängert sich automatisch um 1 Jahr, wenn es nicht bis 6 Wochen vor Jahresende schriftlich gekündigt wird.

### Copyright: UVW UniversitätsVerlagWebler

Die mit Verfasser\*innennamen gekennzeichneten Beiträge geben nicht in jedem Falle die Auffassung der Herausgeber\*innen 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

II

## Hochschulforschung

*Peer Pasternack*

Der andere Teil der Zeitgeschichte deutscher  
Hochschulforschung  
Das Zentralinstitut für Hochschulbildung Berlin (ZHB)  
1964/1982-1990

67

*Imke Buß, Stefanie Bachmann & Anne Keller*  
Hochschulöffnung für nicht-traditionelle Studierende:  
Habitus und wahrgenommene Arbeitsbelastung von  
Professor\*innen  
Ergebnisse einer Vorstudie mit  
Fachhochschullehrenden

74

*Laura A. S. Messerer, Hanna Bürkle, Karina Karst  
& Stefan Janke*

Nutzung hochschulinterner Expertise zur Entwicklung von  
Online-Selbstreflexionstests für Studieninteressierte

81

## HSW-Gespräch

HSW-Gespräch mit MinDirig. a.D. Dr. Klaus Palandt,  
dem ehem. Leiter der Hochschulabteilung des  
Niedersächsischen Wissenschaftsministeriums, über  
Bilanzen der Hochschulpolitik und eigener Tätigkeit  
sowie Perspektiven für die Zukunft

88

## Rezensionen

91

## Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

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

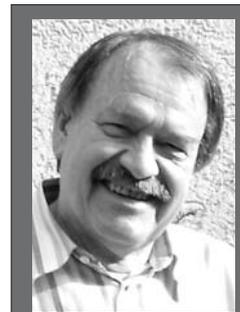
IV

In den letzten 20-30 Jahren sind besonders viele gravierende Veränderungen im deutschen Hochschulsystem zu beobachten – nicht nur in der Forschung, sondern auch in Studium und Lehre. Das New Public Management brachte mit der Betonung des Wettbewerbs eine verstärkte Qualitätsdebatte in Kriterien und Methoden, die Öffnung von Hochschulen für nicht-traditionelle Studierende wurde voran getrieben und warf neue Fragen zur Eignung des Lehrangebots auf (Forderung nach Individualisierung des Lernens – je nach Voraussetzungen und Lernertypen – statt Gleichschritt des Studiums). Mit der weiteren Hochschulexpansion (und der schnell wachsenden Zahl von Studiengängen im Zuge der Bologna-Reform) wurden vermehrt Probleme der Studienfachwahl, der Studierfähigkeit, aber auch der Studieneignung generell sichtbar. Damit, dass durchschnittlich 30% der Studienanfänger\*innen ein Studium abbrechen, stellten sich immer drängendere Fragen nach der Qualität des Lehrangebots. Solche Zahlen waren nicht mehr glaubhaft mit dem populären Satz zu erklären, die Öffnung der Hochschulen habe zu viele nicht Studierfähige an die Hochschulen gebracht. Die vorliegende Ausgabe des HSW greift einen Teil dieser Fragen auf. Aber auch zwei Beiträge mit historischer Perspektive lohnen die Lektüre. Und der Verlag möchte auf fünf neu im UVW erschienene Bücher aufmerksam machen, die er – wie könnte es anders sein – für höchst lesenswert hält.

Eröffnet wird die Reihe der Beiträge mit einem Aufsatz von *Peer Pasternack*. Er wendet sich einem einschlägigen Teil der DDR-Geschichte zu. Sein Text hat den Titel: **Der andere Teil der Zeitgeschichte deutscher Hochschulforschung. Das Zentralinstitut für Hochschulbildung Berlin (ZHB) 1964/1982-1990**. Zwar wird immer wieder über entsprechende westdeutsche Entwicklungen berichtet, aber es gab selbstverständlich auch eine eigene Hochschulforschung in der DDR und, wenn auch in Maßen, sogar Wechselwirkungen. Der Verfasser dieses Editorials hat z.B. schon seit 1972 an der Universität Heidelberg in der Hochschulentwicklung mit der damaligen DDR-Zeitschrift „Das Hochschulwesen“ gearbeitet, die sehr informative Berichte über die meisten Hochschulsysteme des sog. Ostblocks anbot. Pasternack beleuchtet in seinem Beitrag die Entwicklung der Hochschulforschung in der DDR und arbeitet die spezifische Geschichte des Zentralinstituts für Hochschulbildung in Berlin auf. Am Ende von deren wechselvoller Geschichte nach der politischen Wende mit diversen Wandlungen und Rettungsversuchen kam das Institut für Hochschulforschung in Halle/Wittenberg heraus, das Peer Pasternack heute leitet.

**Seite 67**

Im Rahmen der Debatten um soziale Benachteiligung durch deutsche Bildungswege und deren (Teil-)Kompensation sind die Zugangswege zum Hochschulstudium immer weiter bzw. vielfältiger geöffnet worden. Hochschulstudiengänge konnten schon in der Vergangenheit wegen der Kulturhoheit der Bundesländer und daraus folgender eigener Schulpolitik nicht von gleichen Bildungsvoraussetzungen der Erstsemester ausgehen. Dies hat sich durch die Öffnung dritter und vierter Bildungswege zum Hochschulstudium und die internationalere



Wolff-Dietrich Webler

Zusammensetzung der Studierenden immer weiter verstärkt. Inwieweit eine solche Öffnung geeignet ist, den Benachteiligungen zumindest teilweise entgegen zu wirken, wird viel diskutiert und empirisch untersucht. Inwieweit allerdings mit diesen unterstützenswerten Zielen auch erhebliche Mehrbelastungen auf Seiten der Lehrenden verbunden sind, wenn die „nicht-traditionellen Studierenden“ nicht sofort wieder aufgeben, also scheitern sollen, ist empirisch noch nicht untersucht. *Imke Buß et al.* haben sich dieses Problems angenommen und jetzt den Bericht über eine Pilotstudie vorgelegt, den sie überschreiben: **Hochschulöffnung für nicht-traditionelle Studierende: Habitus und wahrgenommene Arbeitsbelastung von Professor\*innen**. Ergebnisse einer Vorstudie mit Fachhochschullehrenden. Die Ergebnisse geben erste Hinweise für praktisches Handeln und bieten eine gute Grundlage für die weitere Forschung.

**Seite 74**

Heute ist das Studienangebot mit nahezu 20.000 verschiedenen Bologna-Studiengängen (Bachelor- und Master-Angebote zusammen) derartig unübersichtlich geworden, dass es umfassender Hilfen bedarf, um eine begründete Fachwahlentscheidung treffen zu können. Die inzwischen vielfältigen, nicht über das deutsche Abitur führenden Wege ins Studium haben für Studieninteressierte zusätzliche Unklarheiten über die Dreifachfrage: Studium überhaupt und wenn ja – welches Fach an welcher Hochschule mit welcher curricularen Ausprägung – zur Folge. Der Klärungsbedarf ist also erheblich. In dieser Lage bieten wissenschaftlich entwickelte Tests wenigstens eine erste Orientierung. Da eine Berufslenkung nach dem Grundgesetz verboten ist, kann es sich nur um Empfehlungen handeln, die dann von den Betroffenen individuell abgewogen und entschieden werden müssen. In dem hier aufgenommenen Beitrag von *Laura Messerer et al.* geht es um die **Nutzung hochschulinterner Expertise zur Entwicklung von Online-Selbstreflexionstests für Studieninteressierte**. Das Entwicklungsverfahren bildet nach dem Willen der Autor\*innen eine Handreichung für interessierte Hochschulpraktiker\*innen. Es kann nicht darum gehen, Studierfähigkeit im eher technischen Sinne festzustellen, sondern ein „matching-Problem“ zu klären – ob nämlich die mitgebrachten Lernbedürfnisse und die Lernbereitschaft mit dem konkreten, gegenwärtigen Lernangebot an dieser Hochschule zusammen passen oder nicht.

Im negativen Falle müsste vielleicht das Lernangebot einer anderen Hochschule im gleichen Fach geprüft werden, bevor der Plan aufgegeben wird.

**Seite 81**

**Klaus Palandt** – ehemaliger Leiter der Hochschulabteilung des niedersächsischen Wissenschaftsministeriums – hat (neben anderen Verdiensten, z.B. in der Evaluation von Hochschulen und Akkreditierung von Studiengängen, auch durch Gründung der ZEVA in Hannover) nicht zuletzt deshalb bundesweite Bedeutung erlangt, weil er das Konzept der Stiftungshochschulen wesentlich weiterentwickelt hat. Das HSW-Gespräch mit ihm gibt Gelegenheit, unter dem Titel **Autobiographische Bilanzen und Perspektiven für die Zukunft der Hochschulen** ein Stück deutscher Hochschulentwicklung aus seiner Sicht nachvollziehbar zu machen.

**Seite 88**

Ein Hinweis auf fünf in diesem Jahr im UVW erschienene bzw. noch erscheinende Bände sei erlaubt (s. auch die gesonderte Anzeige auf S. 66 in dieser Ausgabe):

**Joachim Nettelbeck: Serendipity und Planen. Zum reflexiven Verwalten von Wissenschaft und Gestalten ihrer Institutionen.**

**Sabine Behrenbeck, Krista Sager und Uwe Schmidt (Hg.): „Die ganze Hochschule soll es sein!“ Wolff-Dietrich Webler zum 80. Geburtstag.**

**Erhard Wiersing: Hartmut von Hentig – Essay zu Leben und Werk.**

**Karsten König: Macht und Verständigung in der externen Hochschulsteuerung. Verhandlungsmodi in Zielvereinbarungen zwischen Staat und Hochschule.**

**Pascale Stephanie Petri: Neue Erkenntnisse zu Studien-erfolg und Studienabbruch. Einblicke in die Studieneingangsphase.**

*W.-D. Webler*

### Leichter Zugang für Sie zur Expertise!

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

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

Daher bieten wir die Zeitschriftenjahrgänge, die älter als zwei Jahre sind, zum **kostenlosen Download** an. Auf unserer Website finden Sie sie, wie angegeben:

Das Hochschulwesen (HSW) • [www.universitaetsverlagwebler.de/hsw](http://www.universitaetsverlagwebler.de/hsw)  
 Forschung, Politik – Strategie – Management (FO) • [www.universitaetsverlagwebler.de/forschung](http://www.universitaetsverlagwebler.de/forschung)  
 Zeitschrift für Beratung und Studium (ZBS) • [www.universitaetsverlagwebler.de/zbs](http://www.universitaetsverlagwebler.de/zbs)  
 Qualität in der Wissenschaft (QiW) • [www.universitaetsverlagwebler.de/qiw](http://www.universitaetsverlagwebler.de/qiw)  
 Hochschulmanagement (HM) • [www.universitaetsverlagwebler.de/hm](http://www.universitaetsverlagwebler.de/hm)  
 Personal- und Organisationsentwicklung (P-OE) • [www.universitaetsverlagwebler.de/poe](http://www.universitaetsverlagwebler.de/poe)

Unser Gesamtangebot an Heften, Büchern und Zeitschriften finden Sie unter  
[www.universitaetsverlagwebler.de](http://www.universitaetsverlagwebler.de)

Anzeigenannahme für die Zeitschrift „Das Hochschulwesen“

**Anzeigenpreise:** auf Anfrage beim Verlag

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

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

### Fünf Neuerscheinungen im UVW

**Joachim Nettelbeck: Serendipity und Planen. Zum reflexiven Verwalten von Wissenschaft und Gestalten ihrer Institutionen.** Der Jurist und ehem. Sekretär des Wissenschaftskollegs zu Berlin (Dissertation zu Berufungsverfahren in Deutschland und Frankreich (1981), der auch 10 Jahre Erfahrungen als Hochschulkanzler sammeln konnte), hat einen bemerkenswerten Band verfasst und uns zur Publikation übergeben. Er schreibt in der Einleitung:

„Neue Einsichten sind nicht vorhersehbar. Sie unterliegen dem, was Robert Merton für die Forschung mit Serendipity gekennzeichnet hat, und sind deshalb davon abhängig, dass den Wissenschaftlern Freiräume eingeräumt werden. Auch Studierende brauchen diesen Freiraum. Auch die bildende Wirkung des Studiums ist unvorhersehbar, die Wirkung, wie eigene Fragen und Anliegen sich mit dem verbinden, was im Studium oder durch Lehrbücher vermittelt wird. Die Methoden des New Public Management haben sich auch in der Wissenschaft ausgebreitet. Indikatoren sind zunächst einmal nützliche Informationen. Wenn sie jedoch das Verhalten von Politik und Verwaltung bestimmen, werden sie für die Wissenschaftler zu zwingenden Normen, führen zur Standardisierung und behindern die kreative Seite der Wissenschaft. Demgegenüber plädiert dieses Buch dafür, die Verwaltung von den Wissenschaftlern und der Eigenart von Wissenschaft her zu denken, von ihrer Unvorhersehbarkeit, und sich den widrigen Wirkungen der Steuerung über Indikatoren zu widersetzen. Es plädiert für eine reflexive Verwaltung. Eine solche Verwaltung ist eine anspruchsvolle, kreative Tätigkeit, die ihren Teil zu einer demokratischen Gestaltung öffentlich finanzierter Forschung beizutragen hat, sowohl im Interesse der Wissenschaftler und des Gemeinwohls wie zur Zufriedenheit des Verwalters.“

2007 hat *Wolff-Dietrich Webler* damit begonnen, jährlich eine Gruppe von Expert\*innen aus der Hochschul- bzw. Wissenschaftspolitik, Wissenschaftsförderung, der Leitung von Hochschulen und aus der Hochschulforschung (Forschung über Hochschulen) zu einer einwöchigen Klausur über drängende Themen der Wissenschafts- und Hochschulentwicklung nach Sylt einzuladen. Dieses „Hochschulforum Sylt“ – jeweils begrenzt auf 20-25 Teilnehmer – fand 2020 zum 14. Mal statt, in aller Vorsicht als Präsenztagung. Da Webler vorher im April seinen 80. Geburtstag feiern konnte, hat ein Kreis bisheriger Teilnehmer\*innen ihm unter dem Titel „**Die ganze Hochschule soll es sein!**“ (dem Thema 2018) eine umfangreiche Festschrift gewidmet. Sabine Behrenbeck, Krista Sager und Uwe Schmidt haben die Herausgabe des Bandes mit 27 Beiträgen auf 374 Seiten übernommen. Einzelheiten sind verfügbar unter <https://www.universitaetsverlagwebler.de/behrenbeck-et-al-2020>

Ein ausführliches, sein Leben beleuchtendes Interview mit dem Jubilar ist in der Ausgabe 1/2020 der Zeitschrift „Hochschulmanagement“ erschienen.

**Hartmut von Hentig** ist in diesem Herbst 95 Jahre alt geworden. Selten hat ein Wissenschaftler außerhalb seines wissenschaftlichen Werkes größere Kontroversen ausgelöst. Deren Verlauf bildet ein Lehrstück über die Unfähigkeit vieler Wissenschaftler\*innen, mit Kontroversen dieser Art auch nur nach wissenschaftlichen Regeln der Wahrheitsuche – geschweige denn der Rechtsstaatlichkeit – umzugehen. Trotz schwerster Vorwürfe in Tageszeitungen ist gegen Hentig nie ein Strafverfahren, geschweige denn auch nur ein Ermittlungsverfahren eingeleitet worden. Alle Vorwürfe beruhten nur auf Vermutungen und entbehrten jeden Beweises. Insofern muss ein Rufmord tragischen Ausmaßes konstatiert werden. In dieser Konstellation hat *Erhard Wiersing* (Fachkollege aus Detmold) in vierjähriger akribischer Arbeit eine Biografie Hentigs verfasst: **Hartmut von Hentig – Essay zu Leben und Werk**. Eine Rezension von Helmwart Hierdeis (ehem. Prof. für Allg. Pädagogik an der Universität Innsbruck) finden Sie unter [www.socialnet.de/rezensionen/27371.php](http://www.socialnet.de/rezensionen/27371.php).

**Karsten König** hat seine Dissertation im UVW herausgebracht: **Macht und Verständigung in der externen Hochschulsteuerung. Verhandlungsmodi in Zielvereinbarungen zwischen Staat und Hochschule**. Er schrieb uns dazu: „Als ehemaliger Mitarbeiter am Institut für Hochschulforschung habe ich über 10 Jahre die Entwicklung von externen Zielvereinbarungen und Hochschulverträgen zwischen Staat und Hochschulen untersucht. In Kürze stehen in zahlreichen Bundesländern neue Vertragsverhandlungen an und ich konnte diese Verhandlungen sehr grundlegend untersuchen und in eine neue empirische Perspektive einordnen.“

Auch **Pascale Stephanie Petri**, Psychologin an der Universität Gießen, veröffentlicht ihre Dissertation bei uns: **Neue Erkenntnisse zu Studienerfolg und Studienabbruch. Einblicke in die Studieneingangsphase**. Dazu schreibt sie: „Vor dem Hintergrund, dass eine Reduktion der Abbruchquote angestrebt wird, besteht Handlungsbedarf, um die Diskrepanz zwischen wissenschaftlichen Untersuchungen im Bereich Studienabbruch und deren Erkenntnissen einerseits und den in der institutionellen Beratungspraxis vorzufindenden Angeboten andererseits zu minimieren. Im Rahmen meines Promotionsprojektes habe ich daher zunächst ausgewählte bestehende Modelle des Studienabbruchs theoretisch und empirisch verglichen und anschließend auf Basis der so gewonnenen Erkenntnisse ein neues, integratives Modell des Studienabbruch entwickelt (das EOS-Modell), welches ich umfangreich validiert habe. Es kann zukünftig als Grundlage für institutionelles Handeln im Bereich Studienabbruchprophylaxe dienen.“ Für alle in den Bereichen Curriculumentwicklung, Studienqualität, Studienberatung Engagierten ist dies eine spannende Lektüre.

Weitere Informationen zu diesen Publikationen erhalten Sie unter [www.universitaetsverlagwebler.de](http://www.universitaetsverlagwebler.de)

Peer Pasternack



Peer Pasternack

## Der andere Teil der Zeitgeschichte deutscher Hochschulforschung

### Das Zentralinstitut für Hochschulbildung Berlin (ZHB) 1964/1982-1990

In 1964, the Institute for Higher Education Policy was founded at Humboldt University in Berlin. It became the Central Institute for Higher Education Berlin (ZHB) and employed 230 research staff in the 1980s. The ZHB was subordinate to the Ministry of Higher and Technical Education of the GDR and therefore a departmental research institute. Due to these political affiliations, it was closed down at the end of the 1990s. Nevertheless, it became the nucleus for the subsequent Higher Education Research Project Group Berlin-Karlshorst and the establishment of the Institute for Higher Education Research Halle-Wittenberg (HoF) in 1996.

**Vor 30 Jahren, am 3. Dezember 1990, begab sich etwas Ungewöhnliches. 19 westdeutsche Hochschulforscher:innen wandten sich mit einem Offenen Brief an den Bundesbildungsminister und forderten ihn zu einer Initiative auf, um Teilpotenziale des Zentralinstituts für Hochschulbildung (ZHB) in (Ost-)Berlin zu erhalten. War das nur ein Akt kollegialer Freundlichkeit oder auch in der Sache angemessen? Die Beantwortung dieser Frage ist zugleich eine Gelegenheit, sich eine der weniger präsenten Wurzeln der deutschen Hochschulforschung zu vergegenwärtigen: die Hochschulforschung in der DDR.**

Das DDR-Wissenschaftssystem setzte sich nicht nur aus Hochschulen, Forschungsakademien sowie Industrieforschung zusammen. Daneben bestanden auch 54 Ressortforschungseinrichtungen. Eine davon war das ZHB. Als Begriff ist „Ressortforschung“ in der DDR zwar ungeläufig gewesen, doch das damit Bezeichnete gab es auch dort: Forschungseinrichtungen, die unmittelbar einem Fachministerium oder – der duale Staatsaufbau der DDR ist in Rechnung zu stellen – dem SED-Zentralkomitee zugeordnet waren und in deren Auftrag forschten. Wie bei jeder Ressortforschung in allen Staaten, so galt auch in der DDR: Die entsprechenden Einrichtungen wurden unterhalten, um Erkenntnisinteressen zu befriedigen, die vom jeweiligen Ministerium (bzw. der jeweiligen ZK-Abteilung), also politisch definiert waren. Wie stark die Arbeitsprogramme dieser Forschungseinrichtungen von den politisch bestimmten Themen und Problemstellungen geprägt wurden, hing (und hängt systemübergreifend) einerseits von der Aufgeklärtheit der Akteure in der jeweiligen Exekutive, andererseits vom diplomatischen Geschick der institutsleitenden Personen ab.

### Die Forschungsressourcen

Das ZHB war direkt dem Ministerium für Hoch- und Fachschulwesen nachgeordnet. Es wurde am 01.01.1982 gegründet und zum 31.12.1990 abgewickelt. Zwar würde eine Einrichtung mit neunjähriger Existenzdauer im Regelfall kaum eine ausführlichere Betrachtung lohnen. Doch hatte das ZHB eine auf 1964 zurückgehende Vorgeschichte (und eine bewegte Nachgeschichte). Zudem war das ZHB, als koordinierendes Zentralinstitut, herausgehoben eingebettet in eine DDR-weite Institutionenlandschaft hochschulbezogener Forschungen.

1964 war die wichtigste Vorgängereinrichtung des ZHB gegründet worden, das Institut für Hochschulpolitik (dann „für Hochschulbildung“, IfH) an der Humboldt-Universität zu Berlin (HUB). 1982 wurden vier Einrichtungen zum ZHB fusioniert, das nun verselbstständigt war, also nicht mehr zur HUB gehörte. Gleichwohl war auch bereits das IfH direkt dem Hoch- und Fachschulministerium zugeordnet und befand sich in der Zwitterrolle, zugleich Universitätsinstitut zu sein. In seinen Publikationen verzichtete es allerdings meist darauf, die Zugehörigkeit zur HUB anzugeben. Das ZHB wiederum sah sich in direkter Kontinuität zum IfH und feierte demgemäß 1989 sein 25jähriges Gründungsjubiläum (vgl. Schulz/Köhler/Wolter 1989).

1989 hatte das ZHB allein mehr Mitarbeiter:innen als seinerzeit die gesamte westdeutsche Hochschulforschung mit Hochschuldidaktik zusammen. Es beschäftigte 333 Personen, darunter 226 Forscher:innen, davon 38 Dozenten und Professorinnen (MHF 1989, S. 112; Hildebrandt 1997, S. 111). Daneben wurde Hochschulfor-

schung an der Abteilung Studentenforschung des 1966 gegründeten Zentralinstituts für Jugendforschung Leipzig (ZIJ) und an 18 Wissenschaftsbereichen Hochschulpädagogik an allen sechs Universitäten sowie einer Reihe weiterer Hochschulen betrieben. So verfügte die Forschung über Hochschulen incl. Hochschulpädagogik in der DDR in den 80er Jahren landesweit über 575 Stellen. 145 davon waren in der Hochschulpädagogik angesiedelt, darunter 39 Dozentinnen und Professoren. 40 Prozent dieser personellen Forschungsressourcen waren am ZHB konzentriert (Schulz 1988, S. 6).

Das ZHB hieß zwar „für Hochschulbildung“, doch neben den beiden Abteilungen, die sich auf Lehre und Studium bezogen – „Hochschulpädagogik“ und „Planung und Organisation der Hochschulstudien“ –, gab es auch solche für Bildungssoziologie, Forschung und Wissenschaftsentwicklung, Ökonomie und Planung des Hochschulwesens, Leitung des Hochschulwesens, Hoch- und Fachschulbau, Geschichte des Hochschulwesens und für das Hochschulwesen des Auslands. Insgesamt verfügte es 1989 über neun Forschungsabteilungen, hinzu traten das Informationszentrum und das Rechenzentrum.

Am 3. Dezember 1990 kam es zu dem eingangs erwähnten Offenen Brief an den Bundesbildungsminister. Die geforderte Initiative zum Erhalt von Teilpotenzialen des ZHB wurde so begründet: „Auf den ersten Blick ist das Institut, das eine nachgeordnete Einrichtung des Ministeriums war, leicht zu diskreditieren. Es hat wie alle nachgeordneten Wissenschaftseinrichtungen dem SED-Staat ‚zugearbeitet‘ und nicht öffentlich über Mißstände aufgeklärt.“ Auf den zweiten Blick aber, so die Briefautoren, seien „kenntnisreiche, auch kritische Forschungsarbeiten zu entdecken“ („Post für Minister Möllemann...“ 1990).

Will man dieser Unterscheidung von erstem und zweitem Blick folgen, so sind vor allem Decodierungsfertigkeiten gefragt. Denn der in den Publikationen gepflegte Jargon stellte (und stellt) ein beträchtliches Rezeptionshemmnis dar. Ein Großteil der überlieferten Texte ist gekennzeichnet durch den Einsatz politischer Formeln als wissenschaftliche Argumente, eine schablonenhafte Sprache, die übermäßige Verwendung von Passivkonstruktionen und Genitivhäufungen, eine eingeschränkte Lexik und verunklarende Formulierungen, um entweder Problematisches oder Trivialitäten zu kaschieren.

Sprachlich wurden so Prozesse in Statik umgewandelt, wie es in der einzigen autobiografischen Darstellung zum IfH und ZHB heißt (Thiel 2010, S. 162), und die überlieferten Texte wirken dadurch sehr hermetisch. Bereits die Betitelungen sind oftmals in einer bürokratisch anmutenden Weise überdeterminiert: „Auswertung von Materialien der vierzehnten Konferenz der Hochschulminister sozialistischer Länder unter den Aspekten Vervollkommnung der Ausbildung und der politisch-ideologischen Erziehung der Studenten und des wissenschaftlichen Nachwuchses und Erfahrungen in der Zusammenarbeit zwischen den sozialistischen Ländern auf dem Gebiet des Hochschulwesens: Forschungsbericht“ (Dimitrov/Eberhardt/Fliegel 1985) – dass Wissenschaft immer auch anstrengungsreich ist, wird hier der Leserin bereits bei der Kenntnisnahme des Titels überdeutlich in Erinnerung gerufen. Diese weitflächige Infektion wissenschaftlicher Texte durch die parteibürokratische Sprache

der offiziellen politischen Kommunikation mindert nicht nur den Lesespaß. Sie erschwert auch den Zugang zu den Inhalten.

Im folgenden nun soll es vor allem um den „zweiten Blick“ gehen. Der „erste Blick“, mit dem das ZHB leicht zu diskreditieren sei, ist zumindest für die Hochschulpädagogik bereits andernorts aufbereitet worden und lässt sich dort vertiefen (vgl. Olbertz 1997 und Dany 2007, S. 16-44).

### Hochschulforschung als Ressortforschung und sozialistische Gesellschaftswissenschaft

Aus dem Umstand, dass das ZHB eine Ressortforschungseinrichtung war, resultierten Eigenheiten seiner Arbeitsweise. Zunächst war die Theoriebindung der Arbeit überwiegend instrumentell. Zum einen wurde die marxistische Gesellschaftstheorie zugrundegelegt. Dabei waren nicht nur die kommunistischen Klassiker, sondern auch die Parteidokumente heranzuziehen, da sich die Führung der herrschenden SED als theoriebildende Instanz verstand. Hier war ein Großteil der wissenschaftlichen Energien darauf zu verwenden, die vorgegebene marxistisch-leninistische Theorie mit der Empirie so zu synchronisieren, dass die Theorie keinen Schaden nahm. Zum anderen wurden die aktuellen Fachdebatten in den Bezugswissenschaften rezipiert. Vereinzelt gab es hier auch Weiterentwicklungen, die aus ZHB-Forschungen resultierten, doch vornehmlich wurde, was Theorie betrifft, eher rezipiert und kompiliert. Das indes ist für Ressortforschung nicht allein DDR-typisch.<sup>1</sup>

Ebenso entspricht es dem Ressortforschungscharakter, dass zum großen Teil und bestimmungsgemäß zeitgebundene Gebrauchsliteratur produziert wurde. Diese rutschte unmittelbar nach Erscheinen des nächsten Textes zum selben Thema in den Status der finalen Irrelevanz.

Ein Dauerthema stellte am ZHB, wie in der gesamten DDR-Hochschulforschung, die Praxisrelevanz seiner Arbeit dar. Sie ergab sich aus dem Auftrag, zur Gestaltung eines Handlungsfeldes – der Hochschulentwicklung – beizutragen. Von den Adressaten der Institutsprodukte wurde die Orientierung auf praktische Probleme vorausgesetzt und fand sich von diesen zugleich immer wieder angemahnt, war also auch noch nicht wirklich eingelöst. Das Institut akzeptierte die Anforderung im Grundsatz – „wir (müssen) es immer besser verstehen ..., gewonnene wissenschaftliche Einsichten für die praktische Nutzung und Umsetzung aufzuschließen“ – und verwies darauf, dass es dabei „gar nicht so selten keinen einfachen, linearen Weg von der wissenschaftlichen Erkenntnis zur hochschulpolitischen Praxis“ gebe (Schulz 1989, S. 23). Weniger dem Ressortforschungscharakter als den allgemeinen Verhältnissen in den DDR-Gesellschaftswissenschaften waren weitere Eigenheiten der fachliterarischen Produktion des ZHB geschuldet. Gab es etwa konzeptionelle Innovationen, so mussten diese in der gegebenen politisch-epistemischen Anordnung als Entfaltung des Kanonischen getarnt werden. Die Technik dieser Tarnung waren codierte Sprachregelungen. Sie machen es

<sup>1</sup> Genauer hierzu und mit Nachweisen, ebenso zum nachfolgenden Absatz, siehe Pasternack (2019, S. 142f.).

dem heutigen Leser oft mühsam, aus den Texten das zu erschließen, was an Aufschlussreichem (auch) in ihnen steckt. Hier ist zum ersten in Rechnung zu stellen, dass die Texte zum politischen Selbstverständnis des Sozialismus passfähig sein mussten, um veröffentlichungsfähig zu sein. Also entsprach alles Veröffentlichte diesem Selbstverständnis.

Zum zweiten müssen aus formulierten Lösungen die zugrundeliegenden, aber nicht immer benannten oder aber verklausulierten Probleme ermittelt werden. Ein Beispiel für eine solche Retro-Identifizierung von Problemen aus Lösungsvorschlägen: Für das Weiterbildungsengagement der Hochschulen gehe es auch darum, so schrieb das ZHB, die Weiterbildungsbedarfe inhaltlich abzustimmen und daraus eine „größere Planmäßigkeit und Verbindlichkeit in der beruflichen Weiterbildung von Hoch- und Fachschulkadern“ zu gewinnen. Nicht jedoch solle es darum gehen, „vordergründige, vom Inhalt losgelöste Regelungen zur Schaffung verbindlicher Systeme sich regelmäßig wiederholender Weiterbildungsveranstaltungen mit obligatorischer Teilnehmerschaft“ zu treffen (ZHB 1989, S. 37). Indem hier vor formalistischen Erledigungen des Weiterbildungsanliegens gewarnt wurde, lässt sich dreierlei rückschließen: (a) die Ermahnung war offenbar nötig, denn (b) verfügte das ZHB über empirisches Wissen, welches eine solche Mahnung nahelegte, also war (c) nicht ein wahrgenommener Weiterbildungsbedarf der dominierende Impuls für diesbezügliche Kooperationen von Hochschulen und Betrieben, sondern die formale Erledigung einer politischen Anforderung.

Zum dritten: Da jeder professionell nachdenkende Mensch, wie es Wissenschaftler:innen sind, auch zu Denkergebnissen kommt, mussten sich mindestens gelegentlich auch Dissonanzen zu Realentwicklungen ergeben. Der daraufhin zu formulierende Widerspruch war gebremst vorzutragen, wenn er eine Chance auf Veröffentlichung haben sollte – etwa als nuancierte Abweichung von hergebrachten Sprachschablonen, als Frage, die „noch intensiver“ untersucht werden müsse, oder als Antwort, die „noch umfassender“ Anwendung finden müsse. Auch die Formulierungen „immer mehr“ und „noch besser“ wurden ritualisiert benutzt, um negativ bewertete Sachverhalte in positive Nachrichten umzuformulieren. Die häufigen Vokabeln „Weiterentwicklung“ und „Vervollkommnung“ sind oftmals als Defizitmarkierungen zu lesen, ohne einer defätistischen Betrachtungsweise geziehen werden zu können. Wo ein Anliegen „weiterzuentwickeln“ war, dort war es bislang nicht selten ignoriert worden. Sollte etwas „vervollkommenet“ werden, hieß das oft, nun müsse endlich damit begonnen werden. Ebenso war die Beschreibung, dass man einer Sache noch „nicht voll gerecht“ werde, eine typische Umschreibung für „wurde bisher komplett verfehlt“. Wenn aber doch nicht darauf verzichtet werden konnte, Probleme explizit zu thematisieren, dann waren diese Probleme nicht bisher unbearbeitet, wie es meist die zutreffende Beschreibung gewesen wäre, sondern „nunmehr herangereift“ – also genau in diesem Augenblick aufzugreifen.

Die Texte pflegten insofern meist einen Stil der sprachlichen Entschärfung für Mitteilungen, die politisch beun-

ruhigend waren oder hätten sein können. Die Techniken verschleiernenden Formulierens versteckten also die Kenntlichkeit, sorgten damit aber auch dafür, dass die Texte sie indirekt enthielten. Da die verklausulierenden Sprachregelungen implizit standardisiert waren, können sie durchaus entschlüsselt werden – dies selbstredend unter der Voraussetzung, dass sie etwas zu Entschlüsselndes enthalten. Bei manchen Texten zur Wissenschaftlich-technischen Revolution etwa, die nach der Durchsetzung des Begriffs und dem damit verbundenen Betrachtungsschema veröffentlicht wurden, sei es jedenfalls etwas mühsam geworden, „hinter den politisch normierten sprachlichen Versatzstücken die dort eventuell vorhandenen weiterführenden Gedanken aufzuspüren“ (Laitko 2018, S. 85). Gelingt es hingegen, die nichtsubstantzlosen Texte zu decodieren, dann gewinnen sie nicht selten aufschlussreichen Informationsgehalt.

So gab es ein probates Mittel, um Gegenläufigkeiten in der Realentwicklung ideologieverträglich umzuformulieren: Die Diskussion von Widersprüchen war zwar politisch nicht sonderlich erwünscht, aber im Historischen Materialismus galten Widersprüche als Triebkräfte der Entwicklung, und die Lehre davon war die marxistische Dialektik. Daher wurden Widersprüche sprachlich fortwährend als Dialektiken ausgedrückt: allgemein als Objekt-Subjekt-Dialektik oder als Dialektik von Quantität und Qualität, konkret als „Dialektik von Einheitlichkeit und Differenziertheit im Studium“ (Widmann 1986; Kaulin 1986), „Dialektik politischer und sozialer Wertorientierung von Studienanfängern“ (Wächter 1982), „Dialektik zwischen Wissenschafts- und Hochschulpolitik einerseits sowie Ökonomie andererseits“ (ZHB 1988, S. 21) oder „Dialektik von disziplinärer und interdisziplinärer wissenschaftlicher Tätigkeit“ (Wilms 1983). Nicht immer folgt dann in den Texten tatsächlich eine substanzielle Entfaltung von Widersprüchen (sondern häufig nur die Darstellung von aktuellen Unstimmigkeiten, die durch bessere Organisation und Leitung zu beseitigen seien). Aber vergleichsweise häufig ist eine annoncierte „Dialektik von ...“ das Codewort, mit dem auf tieferliegende Probleme verwiesen wird. Mitunter genügte es aber auch, zunächst Erfolge im Großen zu konstatieren, um dann bestehende Defizite im Kleinen benennen zu können, etwa so: „Die bedeutsamen Fortschritte, die bei der Erarbeitung der neuen Ausbildungsdokumente erzielt worden sind, dürfen uns nicht daran hindern, zu erkennen, dass ein wesentliches Anliegen der Studienplanung z.Zt. noch nicht erreicht wurde ...“ (Buck-Bechler/Knopke 1977, S. 2).

Daneben finden sich in den Texten immer wieder sprachliche Schablonen, von denen angenommen werden kann, dass sie zwischen Politik und Wissenschaft gleichsam ausgehandelte Sprachregelungen waren. So etwa die Formel „veränderte Reproduktionsbedingungen“: Sie kam in der Systemkrise der 80er Jahre auf und umschrieb den Umstand, dass die Möglichkeiten zur materiellen Ausstattung des Hochschulwesens (wie auch anderer Bereiche) deutlich eingeschränkt waren. Eine Änderung der Situation wurde für die 90er Jahre nicht erwartet: Es „muss über einen längeren Zeitraum hinweg von einem empfindlichen Widerspruch zwischen Reproduktionserfordernissen einerseits und Reproduktionsmöglichkeiten

andererseits ausgegangen werden" (ZHB 1989, S. 86). Ergänzend war „Stabilisierung der materiell-technischen Basis“ eine sprachliche Verschleierungsformel für „Investitionen sind nicht mehr möglich, nur noch Instandhaltung“. Die „Basis“ war das, was vorhanden war. Diese sollte „stabilisiert“ werden. Wenn es lediglich um die Bearbeitung einer Instabilität gegangen wäre, hätte man es euphemistisch „weitere Stabilisierung“ genannt. Nun aber müsse (allein) mit dem Vorhandenen gearbeitet werden, das deshalb zu „stabilisieren“ sei.

### Empirisch basiertes Problembewusstsein

Entschlackt man die ZHB-Texte von den ideologien-sprachlichen Dekorationen, dann lässt sich unter ihnen auch eine Reihe solcher finden, die durch ein vergleichsweise deutliches Problembewusstsein gekennzeichnet sind. Zwar erfordert deren Auffinden die Durchsicht vieler Texte bzw. innerhalb der Texte vieler Seiten, bei denen dies kaum oder komplett nicht der Fall ist. Doch einige der Texte oder Passagen erhellen, dass mit empirisch fundierten Studien nicht nur zu bestehenden Problemlagen vorgedrungen, sondern die so gewonnenen Informationen auch an Politik und Hochschulpraxis weitergereicht wurden:

- Während die DDR-Propaganda unablässig dazurief, „jede Minute Arbeitszeit“ in den Kampf für den Sozialismus zu investieren, schrieb das ZHB: Bei einem Drittel der Professoren sei ein geringes bzw. nicht erkennbares Forschungsengagement zu konstatieren. Die Gründe: neben individuellen Ursachen die Arbeitsbedingungen an den Hochschulen, z.B. der Leitungs- und Verwaltungsaufwand oder die mangelhafte Versorgung mit Fachliteratur, sowohl aus nichtsozialistischen als auch sozialistischen Ländern (Boschan et al. 1982, S. 10; Boschan et al. 1984, S. 42; Boschan 1986, S. 90).
- Während die Politik Strategien wünschte, um Einheitlichkeit in Studium und Studierverhalten herzustellen, lieferte die Hochschulpädagogik Differenzierungen: Sie orientierte auf Forschungserfahrungen im Studium, variable Studienpläne, Erweiterungen des Handlungs- und Entscheidungsspielraumes für die Studenten und Begabungsförderung. Am Durchschnitt orientierte Gestaltungskonzepte und Bewertungsverfahren seien „endgültig zu überwinden“ (ZHB 1989, S. 30), zumal sich mehr als die Hälfte der Studierenden in ihren Leistungsstärken nicht anerkannt fühle (Buck-Bechler/Jahn/Lewin 1997, S. 469).
- Wo die Politik ein funktionalistisches Verständnis des Studiums präferierte – „Employability“, wenn das Wort damals schon üblich gewesen wäre –, bediente das die Hochschulpädagogik rhetorisch und unterlief es zugleich inhaltlich mit einem Konzept der „beruflichen Grundbefähigung“. Ähnlich wie die heutige Kompetenzorientierung reagierte die „Grundbefähigung“ darauf, dass Bildung, um sich politische Unterstützung organisieren zu können, immer kommunizierbare und wissenschaftsextern anschlussfähige Begriffe braucht. Durchaus penetrant wurden von den ZHB-Hochschulpädagog.innen auch reichlich politische und ideologische Anforderungen an die Studenten und das Studium formuliert. Doch jenseits dessen pflegten sie einen zentralen Topos, mit dem der „Kühnheit im Denken, Risikobereitschaft und Beharrlichkeit“ eine Bahn geschlagen werden sollte: die „selbständige wissenschaftliche Tätigkeit“ der Studierenden (ZHB 1989, S. 25-27).
- Die DDR-Hochschulstatistik rechnete die Anteile von Arbeiter- und Bauernkindern unter den Studierenden trickreich hoch. So wurden z.B. alle „Funktionäre der Arbeiterklasse“ – Angehörige des Partei- und Staatsapparats, Berufssoldaten und Polizisten – als „Arbeiter“ gezählt und bei Eltern mit unterschiedlichen Qualifikationsniveaus nur das jeweils niedrigere erfasst. Dies unterlief das ZHB, indem es die formalen Qualifikationsniveaus der Eltern bzw. aller Elternteile erhob. So wurde ermittelt, dass der tatsächliche Anteil Studierender aus Arbeiterfamilien 22 Prozent betrug, nicht 34, wie es in den geschönten Statistiken hieß. Die Hochschulstatistik, so das Institut, müsse „im gesellschaftlichen Interesse eindeutige Informationen ... enthalten“ (Fritsch/Rommel 1987, S. 4).
- Zwei Drittel der Studierenden waren in den 80er Jahren mit der Qualität ihrer Wohnbedingungen unzufrieden, stellte das ZHB fest. Das betraf vorrangig die staatlich betriebenen Studentenwohnheime. „Probleme waren vor allem hohe Lärmbelastigung, unzureichende sanitäre und hygienische Bedingungen, Unsauberkeit und Unordnung, soziale Spannungen im Wohnheim, in erster Linie aber fehlende Möglichkeiten für ungestörtes Selbststudium, u.a. wegen fehlender separater Studienräume“ (Buck-Bechler/Jahn/Lewin 1997, S. 469).
- Studienabbruch war politisch eigentlich nicht vorgesehen. Das ZHB lieferte Zahlen, die in einem Land, in dem es – rhetorisch – immer aufwärts ging, stören mussten: „im Direktstudium beträgt der Studienabbruch im Durchschnitt mehr als ein Fünftel der Studienanfänger“. Von 1975 bis 1986 verschlechterte sich das Verhältnis von Studienabbrechern zu Absolventen von 1 : 6 auf 1 : 4 (zit. aus unveröff. Analyse in Gebuhr 1987, S. 1).
- Wer aber sein Studium geschafft hatte, so die IfH/ZHB-Mitteilungen an das MHF, wurde 1977 zu 15 Prozent (Ingenieure) oder 37 Prozent (Mathematikabsolventen der Universität Leipzig) fachfremd eingesetzt (Dietrich 1977, S. 1f.). 1983 sah es noch schlechter aus: Vom Absolventenjahrgang 1978 waren nur etwa 30 Prozent „völlig qualifikationsgerecht“ eingesetzt (Hauser/Baecker 1984, S. 2). Das ZHB informierte mit solchen Fehleinsatzquoten indirekt darüber, dass es keineswegs gelinge, Bildung und Beschäftigung planerisch aufeinander abzustimmen.
- Dazu passte eine Untersuchung zur politisch gesetzten dreijährigen Arbeitsplatzbindung nach dem Studienabschluss. Sie ergab, dass sich in den 80er Jahren fast ein Drittel der Studierenden auf eigene Faust Arbeitsplätze suchte und damit die Arbeitsplatzbindung unterlief (Buck-Bechler/Jahn/Lewin 1997, S. 468-470) – positiv gewendet: sich eine Freiheit nahm, die nicht vorgesehen war.
- Dann verglich das ZHB umstandslos das Verhältnis zwischen Absolventenzahlen von Diplomphysikern

und Diplomingenieuren in der DDR mit dem in der Bundesrepublik, Österreich, Schweiz und Großbritannien, um zu illustrieren, dass die DDR hier in eine Falle laufe. Direkt zurückhaltend gegenüber dem adressierten Ministerium war der ZHB-Kommentar dazu nicht: „Das vom MHF erarbeitete vorläufige Zulassungskonzept sieht bis zum Jahre 2010 eine weitere starke Steigerung der Ausbildungszahlen von Diplomingenieuren vor, wodurch die Differenz zu den Physikern weiter wächst“ (Hopsch 1988, S. 1).

- Nachdem das MHF alle Hochschulen zu Kooperationsverträgen mit Kombinatgenötigt hatte, goss das ZHB Wasser in den Wein: Die Verträge seien vielfach unkonkret gehalten, und nicht selten trete Schematismus auf, indem die Verträge einfach voneinander abgeschrieben würden (Richter et al. 1986, S. 12f.).
- Wo das MHF globale Richtwerte für Hochschulflächen und für die Kosten pro Studienplatz wünschte, konnte die ZHB-Abteilung Hoch- und Fachschulbau „ein nach Berechnungsstufen und Fachrichtungen differenziertes Richtwertsystem mit Modifikationsmöglichkeit, die auf der Transparenz der Beziehungen zwischen den Berechnungsgrößen beruhte“, durchsetzen (Rücker 1999, S. 79).
- Der Arbeitsbereich Medizinische Hochschulbauten tat kund: Infolge „rückläufiger Investitionstätigkeit und der Konzentration der Mittel auf das Schwerpunktvorhaben ‚Charité Berlin‘“ (also eines prioritären staatlichen Prestigevorhabens, das an sich von niemandem infrage zu stellen war) sei in den anderen sieben Medizinischen Hochschulbereichen ein Bedarf an Investitionen zu verzeichnen, der „zu bedenkende Ausmaße“ – gemeint: bedenkliche Ausmaße – angenommen habe. „Einige Einrichtungen können ihre Arbeit nur mit Ausnahmegenehmigungen weiterführen. In Operationsabteilungen ist diese Arbeitsweise mit einem hohen Risiko für Patienten und Personal verbunden“ (Gläser 1988, S. 23, 25).
- Dem Wissenschaftlichen Gerätebau (WGB) an den Hochschulen wurde attestiert, dass sein technologisches Niveau „unter dem der Industrie (für die eigentlich Vorlauf geschaffen werden soll!)“ liege. Die Voraussetzungen für die Produktion von Kleinserien seien in der Mehrzahl der Hochschulen nicht gegeben. Circa 90 Prozent der nötigen Ausrüstungen für den WGB würden außerhalb der Bilanz ‚beschafft‘. Für Standardausrüstungen könne nicht einmal der dringendste Bedarf abgedeckt werden. Die vorhandene Rechentechnik, insbesondere für Entwicklungsarbeitsplätze, entspreche in der Mehrzahl der Einrichtungen nicht dem aktuellen Entwicklungsstand der Technik. Der Bedarf an hocheffektiver Meßtechnik könne nicht gedeckt werden (Hartmann/Rothe 1988, S. 2-4).
- Neben allem anderen aber, so schrieb das ZHB im Februar 1989, die Finalisierung der Systemkrise weniger ahnend als spürend: Es brauche auch kulturell einen „stimulierenden Nährboden“, der nur dann zustandekomme, wenn „ein wissenschaftsförderndes Klima existiert, das von Meinungsstreit, öffentlichen Disputen, Beifall und Widerspruch geprägt ist“ (ZHB 1989, S. 55). Dies wurde mit einem „aber nur dann, wenn ...“ eingeführt. Daher dürfte mit der expliziten Erwäh-

nung zum Ausdruck gebracht worden sein, dass es nach Ansicht des ZHB mit Meinungsstreit, öffentlichen Disputen und Widerspruch in der DDR nicht allzu weit her ist. Es erscheint durchaus bemerkenswert, dies aus einem regierungsnahen Zentralinstitut zu vernehmen.

## Ende und Übergang

In der zweiten Hälfte der 80er Jahre war ein Teil der Arbeit notgedrungen darauf zu verwenden, die Auswirkungen der Systemkrise – die selbstredend so nicht genannt wurde – auf den Hochschulbereich zu dokumentieren. Das betraf einerseits die materielle Ausstattung des Hochschulwesens, andererseits aber auch inhaltliche Fragen der Gestaltung von Hochschulbildung und Forschung. Erst im nachhinein liest man prognostische Beschreibungen des ZHB als Ankündigungen des Untergangs – als die sie freilich nicht gemeint waren, etwa die folgende: „die Einflüsse aus der durch volkswirtschaftliche Bedingungen verursachten Begrenzung der Potentialentwicklung auf mögliche Entwicklungen des Leistungsspektrums [werden sich] in einer Art bemerkbar machen, die die Hohen Schulen vor bisher nicht gekannte Herausforderungen stellen wird. In bestimmten Fällen ... dürfte vor allem auf dem Gebiete Arbeitskräfte/Investitionen die mögliche Potentialgestaltung zu einem dominierenden Faktor der Entwicklung bestimmter Leistungsprozesse an einzelnen Hochschulen werden“ (ZHB 1989, S. 76).

Die Dramatik der Aussage erschließt sich nicht beim ersten Lesen, aber dass es sprachlich etwas verschraubt formuliert worden war, dürfte Teil einer in den endachtziger Jahren üblichen Strategie gewesen sein: Krisenanzeigen nicht mehr unterschlagen, aber sie doch im Sinne eines historischen Optimismus, der bislang noch durch jede Krise getragen habe, mitteilen. Nachdem die Sache rhetorisch so imprägniert war, kam der zitierte Bericht dann aber auch ziemlich schonungslos zur Sache. Vorgelegt im Februar 1989, kann er bei genauer Lektüre als ein Fanal der Frustration gelesen werden. Zwar werden auch dort vor allem erreichte Errungenschaften benannt. Das kann insofern auch kaum verwundern, als man ja die Adressaten des Berichts im MHF erreichen wollte, und es sind immer die Empfänger, nie die Absender, die über den Anschluss an oder die Abwehr von Kommunikationsangeboten entscheiden. Doch zieht man die quantitativ dominierenden Passagen zu den Errungenschaften ab, dann ergeben sich sowohl eine beträchtliche Mängelliste als auch deutliche Einreden gegen politisch gesetzte Forderungen.

Ein recht grundsätzlicher, weil das gesellschaftspolitische Selbstverständnis der DDR thematisierender Punkt war der folgende: Einerseits, so das ZHB, wachse zwar die Rolle und Verantwortung der sozialistischen Intelligenz. Andererseits aber „entwickelten sich die sozialen, vor allem die materiellen Lebensbedingungen der Studenten und Hochschulabsolventen als ein Ausdruck gesellschaftlicher Bewertung nicht in dem Maße wie z.B. die von Facharbeitern, An- und Ungelernten“ (ZHB 1989, S. 19). Das betreffe die studentischen Nettogeldeinnahmen, die Gehälter von Hochschulabsolventen und deren Versorgung mit Wohnraum. Letzteres wird als „soziales

Problem“ bezeichnet, was in der DDR-Terminologie eine schwer steigerbare und insofern dramatische Charakterisierung war.

Es ist aufschlussreich, sich deutend zu vergegenwärtigen, welche Botschaften in diesen Formulierungen enthalten waren: Die materiellen Lebensbedingungen der Akademiker markierte das ZHB zum einen „als einen Ausdruck gesellschaftlicher Bewertung“ und beschrieb sie zum anderen als unzulänglich. Das heißt: Es wurde eine unzulängliche gesellschaftliche Bewertung der Intelligenz konstatiert. Da Gesellschaft und Politik in der entdifferenzierten DDR in eins fielen, war mit der Formulierung zugleich mitgeteilt worden: Die politische Wertschätzung der Intelligenz sei ungenügend. Das war verknüpft mit der Information, dass die Verantwortung der sozialistischen Intelligenz für die gesellschaftlichen Prozesse wachse. Die Botschaft also: Die Politik, ergo die SED, unterbewerte ausgerechnet die Gruppe, die zunehmend die Hauptverantwortung trage. Die Bedeutsamkeitszuweisung an die Intelligenz ist für sich genommen nicht aufsehenerregend und schließt an die seinerzeit allgegenwärtige Formel von der Wissenschaftlich-technischen Revolution an. Aufmerksamkeit aber erheischt der Umstand, dass dies explizit in Gegensatz zu Facharbeitern sowie An- und Ungelernten gesetzt wurde, also: zur Arbeiterklasse, die gemäß politischer Doktrin die herrschende Klasse war. Nicht irgendwie, sondern im Vergleich zu genau dieser seien laut ZHB die Arbeits- und Lebensbedingungen der Intelligenz schlechter.

Der Mut, dies zu formulieren, muss gleichwohl nicht überbewertet werden. Denn der Adressat des zitierten Reports war das Hochschulministerium, und Hochschulen, ZHB und MHF einigte, dass man das Hochschulwesen insgesamt, seine Angehörigen und Absolventen für unterbewertet hielt. Das ist durchaus mit der heutigen Situation vergleichbar, in der Hochschulen und Hochschulpolitik meist auch darin einig sind, dass die Hochschulen ungenügend ausgestattet seien. Auch wurden am ZHB keine systemsprengenden Ergebnisse erarbeitet. Doch deutlich wird immerhin, dass nicht ausschließlich politische Gefälligkeitsforschung betrieben wurde – und zugleich, dass die Spielräume doch recht begrenzt waren.

Der Duktus der Texte – insbesondere die Verpackung heikler Aussagen in abfedernde Bekenntnisse – verweist deutlich auf das Merkmal, staatliche Wissenschaft im Sozialismus zu sein, auch dann noch, wenn faktisch die Unbeherrschbarkeit desaströser Entwicklungen angekündigt wird. Dieser Duktus folgte aus der Grundannahme, dass sich trotz allem wieder ‚gesetzmäßig‘ durchsetzen werde, was historisch den Fortschritt verkörpere. Die Option eines Zusammenbruchs des Systems – incl. des Hochschulsystems – musste folglich denkunmöglich bleiben. Letzteres war eine Gemeinsamkeit mit den Analytikern des Ostens im Westen.

Die oben erwähnte Intervention der westdeutschen Hochschulforscher:innen vom Dezember 1990 war insofern sachlich korrekt begründet: Das ZHB hatte dem SED-Staat zugearbeitet und nicht öffentlich über Missstände aufgeklärt, zugleich aber auch kenntnisreiche, zum Teil kritische Forschungsarbeiten vorgelegt. Und die

Intervention war erfolgreich. Zwar wird man dies wohl nicht allzu heftig als Zeichen deuten sollen, dass die Hochschulforschung beim damaligen BMBW besonders durchsetzungsstark war. Aber es fiel zusammen mit einem Interesse des Bundesministeriums, über die Hochschultransformation in den ostdeutschen Ländern – an sich ja eine Länderangelegenheit – systematisch informiert zu werden. Der damalige BMBW-Staatssekretär Fritz Schaumann: „Üblicherweise pflegen Bundesministerien nicht auf Zeitungsannoncen“ – den offenen Brief – „zu reagieren. In diesem Falle aber trafen sich bereits laufende Erwägungen im Ministerium ... mit dieser öffentlichkeitswirksamen Herausforderung“ (Schaumann 1997, S. 2).

Es schloss sich Anfang 1991, also bemerkenswert schnell, die Gründung der Projektgruppe Hochschulforschung Berlin-Karlshorst an. Diese dokumentierte und erforschte dann fünf Jahre lang die ostdeutsche Hochschultransformation (vgl. Buck-Bechler/Schäfer/Wagemann 1997). 1996 wurde das heutige Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF) gegründet. Insgesamt, d.h. über das ZHB und seine Nachfolger hinaus, änderte sich nach 1990 aber die breite Vertretung der Hochschulforschung in Ostdeutschland gründlich. Vor allem für die Hochschulpädagogik erwies es sich als schwierig, im Zuge des Hochschulumbaus Mehrheiten für deren Fortführung zu gewinnen. Beim Neuaufbau fand sich dann jedoch nicht nur Hochschulpädagogik, sondern auch Hochschuldidaktik nicht berücksichtigt. Infolgedessen gab es rund 20 Jahre, bis zum Bund-Länder-Programm „Qualitätspakt Lehre“ 2012, in den östlichen Bundesländern nahezu keine entsprechende Professur oder Arbeitsstelle.

#### Literaturverzeichnis

- Boschan, J. (1986): Zur Erhöhung der wissenschaftlichen Leistungsfähigkeit von Hochschulprofessoren. In: Däumichen, K. (Hg.-Kollektivltg.): Internationales Seminar „Probleme, Formen und Methoden der Intensivierung der Forschungsprozesse im Hochschulwesen“, 12. bis 14. November 1985 in Berlin – Hauptstadt der DDR. ZHB, Berlin [DDR], S. 89-100.
- Boschan, J./Armélin, P./Busching, D./Lamm, H.-J. (1984): Zur Erhöhung der wissenschaftlichen Leistungsfähigkeit von Hochschulprofessoren. Ergebnisse einer Befragung der Professoren in den Gesellschaftswissenschaften. Teil I: Wissenschaftliche Charakterisierung der Professoren und Forschungsbedingungen. ZHB, Berlin [DDR].
- Boschan, J./Armélin, P./Busching, D./Lamm, H.-J./Wienicke, A. (1982): Zur Erhöhung der wissenschaftlichen Leistungsfähigkeit von Hochschulprofessoren. Ergebnisse der Befragung von Professoren der mathematisch-naturwissenschaftlichen, agrarwissenschaftlichen und medizinischen Disziplinen des Hochschulwesens. ZHB, Berlin [DDR].
- Buck-Bechler, G./Knopke, K. (1977): Zur Arbeit mit Ausbildungsdokumenten (=Kurzinformation Minister 1(1977)28). In: Bundesarchiv DR 305/53.
- Buck-Bechler, G./Jahn, H./Lewin, D. (1997): Lehre und Studium. In: Buck-Bechler, G./Schäfer, H.-D./Wagemann, C.-H. (Hg.): Hochschulen in den neuen Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Ein Handbuch zur Hochschulrenewierung. Weinheim. S. 421-521.
- Buck-Bechler, G./Schäfer, H.-D./Wagemann, C.-H. (Hg.) (1997): Hochschulen in den neuen Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Ein Handbuch zur Hochschulerneuerung. Weinheim.
- Dany, S. (2007): Start in die Lehre. Qualifizierung von Lehrenden für den Hochschulalltag. Berlin.
- Dietrich, E. (1977): Zum Einsatz von Absolventen – Untersuchungsergebnisse (=Kurzinformation Minister 1(1977)31). In: Bundesarchiv DR 305/53.

- Dimitrov, A./Eberhardt, J./Fliegel, K. (1985):* Auswertung von Materialien der vierzehnten Konferenz der Hochschulminister sozialistischer Länder unter den Aspekten Vervollkommnung der Ausbildung und der politisch-ideologischen Erziehung der Studenten und des wissenschaftlichen Nachwuchses und Erfahrungen in der Zusammenarbeit zwischen den sozialistischen Ländern auf dem Gebiet des Hochschulwesens. ZHB, Berlin [DDR].
- Fritsch, R./Rommel, E. (1987):* Die Praxis der Hochschulen bei der sozialen Zuordnung der Studienbewerber und Aspekte der sozialen Herkunft von Hochschuldirekt- und Fernstudenten. ZHB, Berlin [DDR].
- Gebuhr, K. (1987):* Aspekte des vorzeitigen Abganges aus dem Hochschuldirektstudium. ZHB, Berlin [DDR].
- Gläser, D. (1988):* Methode und Ergebnisse der Arbeit an baulichen Konzeptionen für Medizinische Bereiche an Universitäten. In: Abteilung Hoch- und Fachschulbau des ZHB (Hg.): Hochschulbau. Ergebnisse und Aufgaben wissenschaftlicher Arbeit. ZHB, Berlin [DDR], S. 23-29.
- Hartmann, I./Rothe, R. (1988):* Zum Ausrüstungsbedarf für den wissenschaftlichen Gerätebau an Hochschulen. ZHB, Berlin [DDR].
- Hauser, O./Baeger, C. (1984):* Probleme des Einsatzes und der Ausbildung von Mathematikern und Physikern der Absolventenjahrgänge 1978 und 1979 in der DDR (=Kurzinformation Minister 1984/4). In: Bundesarchiv DR 305/56.
- Hildebrandt, K. (1997):* Außeruniversitäre Institute der Bildungsforschung in der DDR. Verbleib des erziehungswissenschaftlichen Potentials. In: Kell, A./Olbertz, J.-H. (Hg.): Vom Wünschbaren zum Machbaren. Erziehungswissenschaft in den neuen Bundesländern. Weinheim, S. 90-122.
- Hopsch, R. G. (1988):* Die verhältnismäßige Ausbildung und Beschäftigung von Physikern zu Ingenieuren in entwickelten Industrieländern im Vergleich zur DDR (=Kurzinformation Minister 1988/13). ZHB, Berlin [DDR].
- Kaulin, M. (1986):* Erhöhung der Effektivität des Studiums durch aktive Einbeziehung der Studenten in die Gestaltung von Konsultationen im ökonomischen Fachschulfernstudium. Dissertation A. ZHB, Berlin [DDR].
- Laitko, H. (2018):* Der lange Weg zum Kröber-Institut. In: Girmus, W./Meier, K. (Hg.): Wissenschaftsforschung in Deutschland. Die 1970er und 1980er Jahre. Leipzig, S. 13-154.
- MHF, Ministerium für Hoch- und Fachschulwesen, Sektor Statistik (1989):* Statistisches Jahrbuch des Hochschulwesens der DDR 1989, o.O.
- Olbertz, J.-H. (1997):* Hochschulpädagogik. Hintergründe eines „Transformationsverzichts“. In: Kell, A./Olbertz, J.-H. (Hg.): Vom Wünschbaren zum Machbaren. Erziehungswissenschaft in den neuen Bundesländern, Weinheim, S. 246-284.
- Pasternack, P. (2019):* Fünf Jahrzehnte, vier Institute, zwei Systeme. Das Zentralinstitut für Hochschulbildung Berlin (ZHB) und seine Kontexte 1964-2014. Berlin.
- „Post für Minister Möllemann und eine Bitte um Aufschub“. In: Frankfurter Rundschau, 05.12.1990, S. 35.
- Richter, H.-J./Bendrat, E./Brauer, H./Stern, H. (1986):* Analyse der zwischen Hochschulen und Kombinat abgeschlossenen Koordinierungsverträge hinsichtlich ihrer Aussagen über die Kooperation in Aus- und Weiterbildung sowie bei der Heranbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses. ZHB, Berlin [DDR].
- Rücker, M. (1999):* Das Institut für Hoch- und Fachschulbau. Entwicklung, Aufgaben, Leistungen und Abwicklung. In: Gibas, M./Pasternack, P. (Hg.): Sozialistisch behaust & bekunsted. Hochschulen und ihre Bauten in der DDR. Leipzig, S. 72-84; auch unter <https://www.hof.uni-halle.de/web/dateien/Sozialistisch-behaust-bekunsted.pdf> (22.12.2018).
- Schaumann, F. (2007):* Hochschulforschung und Hochschulinnovation. Erwartungen des Staates und der Hochschulen. In: HoF-Berichte, 1-2, S. 2-4.
- Schulz, H.-J. (1988):* Stellung und Aufgaben des Zentralinstituts für Hochschulbildung. In: ZHB (Hg.): Das Zentralinstitut für Hochschulbildung. Kurze Übersicht. Berlin [DDR], S. 5-11.
- Schulz, H.-J. (1989):* Festansprache „25 Jahre ZHB – 25 Jahre auf dem Weg zur Formierung eines neuen Wissenschaftsbereichs“. In: ZHB (Hg.): Zentralinstitut für Hochschulbildung 1964-1989. Festveranstaltung am 18. April 1989. Berlin [DDR], S. 9-26.
- Schulz, H.-J./Köhler, R./Volter, W. (1989):* Zentralinstitut für Hochschulbildung 1964-1989. Berlin [DDR].
- Thiel, R. (2010):* Neugier. Liebe. Revolution. Mein Leben 1930-2010, Berlin.
- Wächter, D.-D. (1982):* Zur Dialektik politischer und sozialer Wertorientierung von Studienanfängern für Studium, Beruf und künftiges Leben. In: ZHB (Hg.): Ergebnisse und weitere Aufgaben bei der Erforschung des Hochschulzugangs in der DDR. Berlin [DDR], S. 64-73.
- Widmann, M. (1986):* Die Ausschöpfung der Leistungspotenz jedes Studenten durch Verwirklichung des Prinzips der Dialektik von Einheitlichkeit und Differenziertheit. In: ZHB (Hg.): Entwicklung von Selbständigkeit in der wissenschaftlichen Arbeit. Von bewußter Aktivität und wachsender Eigenverantwortung der Studenten im Studium (XI. internationales Symposium zur kommunistischen Erziehung). Berlin [DDR], S. 363-366.
- Wilms, B. (1983):* Dialektik von disziplinärer und interdisziplinärer wissenschaftlicher Tätigkeit unter den Bedingungen der Einheit von Lehre und Forschung. In: Däumichen, K. (Hg.-KollektivHg.): Leitung der Hochschulforschung. Ausgewählte Probleme und Erfahrungen. Bd. 2. ZHB, Berlin [DDR], S. 38-48.
- ZHB, Zentralinstitut für Hochschulbildung (Hg.) (1988):* Das Zentralinstitut für Hochschulbildung. Kurze Übersicht. Berlin [DDR].

■ **Peer Pasternack**, Dr. phil., Professor und Direktor des Instituts für Hochschulforschung (HoF) an der Universität Halle-Wittenberg,  
E-Mail: [peer.pasternack@hof.uni-halle.de](mailto:peer.pasternack@hof.uni-halle.de)

### Die Ideen der Universität Hochschulkonzepte und hochschulrelevante Wissenschaftskonzepte

von Peer Pasternack, Daniel Hechler & Justus Henke

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

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



*Imke Buß, Stefanie Bachmann & Anne Keller*

## Hochschulöffnung für nicht-traditionelle Studierende: Habitus und wahrgenommene Arbeitsbelastung von Professor\*innen

### Ergebnisse einer Vorstudie mit Fachhochschullehrenden

Open Universities are changing the student body and challenging professors, as they are confronted with the needs of non-traditional students in teaching and counselling. The findings of this article are based on a preliminary study that examines the effects of growing student numbers and their increasingly diverse learning backgrounds perceived by professors of Universities of Applied Sciences. The findings show that professors deal with the needs differently depending on their teaching culture. Furthermore, an increased workload due to the individualisation of teaching and a higher need for counselling was reported. The article concludes with a proposal for a mixed-method design consisting of qualitative interviews, a quantitative survey of the professor's workload and a document analysis to analyse the teaching culture.



*Imke Buß*



*Stefanie Bachmann*



*Anne Keller*

Die Öffnung von Hochschulen für neue Zielgruppen war in der letzten Dekade ein wichtiges Thema in Deutschland, welches durch gesetzliche Vorgaben und Anreizsysteme von der Politik forciert wurde. Die Anrechnung außerhochschulischer Leistungen fällt ebenso darunter, wie vereinfachte Zugangswege für Studieninteressierte ohne Abitur. Mit dem Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ haben Bund und Länder ein fast zehn Jahre laufendes Förderinstrument entwickelt, welches neue, offenere (Weiterbildungs-) Studienformate schaffen soll. Durch den Wettbewerb, andere Initiativen sowie gesetzliche Vorgaben ist davon auszugehen, dass nahezu alle Hochschullehrenden in Deutschland von der Öffnung für neue Zielgruppen betroffen sind. Der Erfolg der Hochschulöffnung ist davon abhängig, wie positiv die Hochschullehrenden der Öffnung gegenüberstehen und wie sie die Heterogenität der Studierenden in Lehre und Studienganggestaltung berücksichtigen.

Wenn die Umsetzung der Öffnung maßgeblich von den Lehraktivitäten der Professor\*innen abhängt, stellt sich die Frage, wie diese und deren Fächer der Öffnung gegenüber eingestellt sind, wie die Fächer die Integration der nicht-traditionellen Studierenden (NTS) in der Lehre vollziehen und ob Professor\*innen die zeitlichen Ressourcen für die Umsetzung haben. Bisher liegt keine Studie im deutschsprachigen Kontext vor, die dies zu klären versucht. Darüber hinaus fehlen vertiefende Analysen zu Aussagen, die eine erhöhte Arbeitsbelastung von Professor\*innen durch die Hochschulöffnung postulieren (Müller 2018).

Der vorliegende Artikel dokumentiert eine Vorstudie zur Entwicklung eines Forschungsdesigns, das die wahrgenommenen Auswirkungen der Hochschulöffnung in Abhängigkeit vom Habitus der Professor\*innen und der Lehrkultur untersucht. Hierfür wurden acht problemzentrierte Interviews an der Hochschule für Wirtschaft und Gesellschaft (HWG) Ludwigshafen analysiert und durch eine Dokumentenanalyse von Modulhandbüchern ergänzt, um das Lehrverständnis der Fächer objektiv zu beobachten. Die Interviews zeigen, dass die Befragten der Hochschulöffnung grundsätzlich positiv gegenüberstehen. Ihre Perspektive auf die Umsetzung divergiert jedoch nach Fachkultur. Die Interviewten geben an, dass die NTS vor allem mehr zeitliche Flexibilität, mehr Beratung und eine andere Lernkultur benötigen. Diese Anforderungen wirken sich deutlich auf die zeitlichen Ressourcen der Lehrenden aus. Die Dokumentenanalyse verdeutlicht, dass die Prüfungs- und Lehr-Lernformen in weichen Fächern mehr Spielräume für die Bedarfe der NTS bieten.

## 1. Hochschulöffnung

### 1.1 Definition und Verständnis

Hochschulöffnung ist ein diffuser Begriff, der von Politik und Forscher\*innen unterschiedlich konnotiert wird. Besonders häufig wird Hochschulöffnung im Zusammenhang mit beruflich Qualifizierten (BQ) und nicht-traditionellen Studierenden (NTS) diskutiert. BQ sind Studierende, die anstatt über eine schulische über eine berufliche Hochschulzugangsberechtigung (i.d.R. Ausbildung

und Berufserfahrung oder Techniker/Meister) verfügen (Alheit et al. 2008). NTS können BQ sein, aber nach Wolter (2000, 2011) auch andere Kriterien erfüllen. So kann es sich um Studierende handeln, die häufig älter als 25 Jahre sind, Unterbrechungen in ihrer Bildungsbiografie vorweisen oder wegen beruflicher und familiärer Verpflichtungen in Teilzeit studieren. Auch Studierende aus sozial benachteiligten Gruppen können als „nicht-traditionell“ gelten.

Um Hochschulöffnung zu beschreiben, reicht allerdings der Blick auf die Zielgruppen nicht aus. Die Öffnung selbst vollzieht sich auf unterschiedlichen Ebenen. Die Hochschul- und Fachkultur sowie Einstellungen zur Hochschulöffnung beeinflussen das tägliche Handeln der Hochschulmitglieder gegenüber der Zielgruppe. Dies drückt sich beispielsweise in der Gestaltung von Studienstrukturen, Lehre und Prüfungen an Hochschulen aus. Übliche Maßnahmen, um den genannten Zielgruppen das Studieren zu erleichtern sind zum Beispiel besondere Zugangsvoraussetzungen für BQ, Teilzeit- oder berufsbegleitende Studiengänge, die Flexibilisierung von Veranstaltungszeit und -ort, Beratungs- und Unterstützungsangebote, Theorie-Praxis-Verzahnung in der Lehre oder auch die Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf das Studium (Rheinländer/Fischer 2018; Buß 2019). Dieser Überblick zeigt, dass die Bandbreite der Zielgruppen und Maßnahmen sehr groß ist. Ein einheitliches, hochschulweites Verständnis von Hochschulöffnung zu entwickeln, ist daher schwierig. Deshalb wird nachfolgend zunächst die vorliegende Forschung über Einstellungen zur Hochschulöffnung dargestellt.

**1.2 Einstellungen zur Hochschulöffnung**

Die deutsche Forschung bezüglich Einstellungen zur Hochschulöffnung bezieht sich primär auf BQ oder Studierende mit Berufserfahrung. Hochschullehrende sehen bei dieser Studierendengruppe sowohl Chancen, als auch Risiken für die Lehre. Sie befürchten, dass die Leistungsstandards absinken könnten, da die berufliche Qualifikation im Vergleich zum Abitur schlechter auf das Studium vorbereite (Rheinländer 2014; Müller 2018). Darüber hinaus stellt die studentische Heterogenität für viele Professor\*innen eine Herausforderung in der Lehre dar (Müller et al. 2017). Chancen sehen Hochschullehrende bei der Theorie-Praxisverzahnung, die durch berufserfahrene Studierende im grundständigen Studienbereich möglich wird (ebd.). Der Anrechnung außerhochschulischer Kompetenzen stehen Lehrende teilweise kritisch gegenüber. Eine Erklärung hierfür ist, dass das von den Studierenden inkorporierte kulturelle Kapital aus Beruf oder der Berufsausbildung zwar hilfreich für das hochschulische Lernen ist, Lehrende dies aber nicht als gleichwertig zum hochschulisch erworbenen kulturellen Kapital anerkennen (Müller 2014). Eine Studie im Rahmen der Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) ANKOM-Projekte zeigt, dass die Zustimmung zur Anrechnung zwischen den Fächern stark variiert. In den Gesundheitswissen-

schaften wünschen sich 78% der Befragten die Anrechnung beruflicher Kompetenzen, wohingegen es in den Wirtschaftswissenschaften und der Informatik nur etwa 40% sind (Völk 2011).

**1.3 Fächerunterschiede und Habitus**

Die Einstellungen zur Hochschulöffnung unterscheiden sich systematisch nach Fächergruppen. Das vielbeachtete Konzept von Alheit (2009) nutzt das vier-Felder Schema der Fachkulturen von Becher (1987) und verbindet diese Einordnungen mit dem Habitus innerhalb der Fächergruppen.

**Tab. 1: Inklusiver oder exklusiver Habitus nach Fächergruppen**

Kategorien	„hart“	„weich“
„rein“	Exklusiver Habitus (z.B. Physik) Hoher Anspruch, den alle Studierenden erfüllen müssen. Schulische Kompetenzen haben hohe Wichtigkeit.	Ambivalenter Habitus (z.B. Geschichte, Soziologie) Offen für unkonventionelle Biografien, trotzdem hohe Anforderungen, Forderung nach Anpassung an Fachkonventionen.
„angewandt“	Pragmatischer Habitus (z.B. Ingenieurwissenschaft, BWL) Brücken bauen für fehlende Kompetenzen.	Inklusiver Habitus (z.B. Soziale Arbeit) Wertschätzung der Lebenserfahrung und Kompetenzen, Ausgleich von fehlenden Kompetenzen.

Rheinländer und Fischer (2018) zeigen, dass das harte, angewandte Fach der Wirtschaftswissenschaften die Flexibilisierung der Bildungswege signifikant wichtiger einschätzt, als die harten, reinen Fächer der Naturwissenschaften. Alheit (2009) konstatiert bezogen auf die Einstellung der Gesamtorganisation Hochschule, dass sich der Habitus der harten, mächtigen Fächer auf die gesamte Hochschule und damit auch auf die weichen Fächer auswirkt.

Doch welche Auswirkungen hat der Habitus auf Lehre und Studium? Zunächst wird deutlich, dass sich die Inklusionsleistung weicher, angewandter Fächer in den Studierendenzahlen widerspiegelt. Der Anteil der NTS in Fächern wie der Sozialen Arbeit oder Betriebswirtschaftslehre ist deutlich höher, als in den reinen, harten Fächern wie in den Naturwissenschaften (Wolter et al. 2017). Nachfolgend wird analysiert, wie die Gestaltung der Lehre (z.B. von NTS) mit dem Habitus der Fachkulturen zusammenhängt.

**1.4 Fächerunterschiede und Lehrverständnis**

Fachkulturen sind über Hochschul- und Landesgrenzen hinweg organisierte Gemeinschaften, „deren geteilte Werte und Überzeugungen das Denken und Handeln ihrer Mitglieder – d.h. auch deren Lehrpraxis – prägen“ (Brahm et al. 2016, S. 23; Miller/Fox 2001). Zwischen diesen Fachkulturen ist das Wissenschaftsverständnis (z.B. wie Forschungsergebnisse publiziert werden und wie innerhalb der Fächer gearbeitet und kommuniziert wird) unterschiedlich (ebd.). Die Fachkultur zeigt sich damit nicht nur in der Forschung, sondern auch in der Lehre. Die Hochschullehrenden haben selbst als Studie-

rende, Promovierende und Forschende eine bestimmte Lehr-Lern-Kultur durchlaufen, die ihr eigenes Lehrverständnis prägt. An Fachhochschulen beeinflusst außerdem die Arbeitsweise in den Unternehmen und Organisationen, in denen die Professor\*innen tätig waren, das Lehrverständnis.

Huber (1991) identifiziert die *Lehrkultur und Organisationsformen von Lehre* als einen wichtigen Aspekt von Fachkulturen. Die spezifische Lehrkultur in einem Fach wird geprägt u.a. durch die *Veranstaltungsformen*, die *Lehrstile* (z.B. Fachvortrag anhand von PowerPoint-Folien in der BWL vs. seminaristische Diskussionsrunden in der Sozialen Arbeit), die Anforderungen an das Lernen bzw. die *Wissensstruktur* (z.B. linearkumulativ und hierarchisch aufeinander aufbauendes Wissen vs. zyklisch oder spiralig organisiertes Wissen) und das *Erkenntnisziel* (z.B. Erklärung, Interpretation, Produkte oder Techniken) (Becher 1987; Scharlau/Huber 2019; Schewior-Popp 2013). Die Wahl der Veranstaltungsformen und die Gestaltung von Lehrveranstaltungen erfolgt u.a. auf Grundlage der fachspezifischen Wissensstruktur: Stoff- bzw. leistungsorientiert wird in Betriebswirtschaftslehre oder Naturwissenschaften gelehrt, wohingegen das Sozialwesen oder die Pädagogik stärker studierendenzentriert oder interessenorientiert arbeiten (u.a. Teichler 1987, S. 107, zitiert nach Huber 1991).

Neben den Veranstaltungsformen sind auch die Prüfungsformen fachspezifisch unterschiedlich und orientieren sich an der Wissensstruktur und Lehrkultur eines Faches. Prüfungen und Prüfungsformen steuern das Studier- und Lernverhalten von Studierenden (Oberflächen- vs. Tiefenlernen, siehe Marton et al. 1984; Huber 1991; Buß 2019). Prüfungs- und Veranstaltungsformen bzw. Lehrformate sind somit wichtige Indikatoren für die lehrbezogene Fachkultur (Fleischmann et al. 2016). Zusammenfassend wird deutlich, dass die Lehrkultur das Lernen der Studierenden stark bestimmt.

Je heterogener eine Studierendengruppe ist, umso mehr sind die Lehrenden gefordert die unterschiedlichen Lernbedürfnisse der Studierenden zu berücksichtigen (Biggs/Tang 2011; Cendon 2014). Eine Didaktik, die in der Lehrveranstaltung die unterschiedlichen Kompetenzen und Motivationen berücksichtigt, ist für die Integrationsleistung von NTS von hoher Relevanz. In welchem Zusammenhang diese Anforderung mit der Arbeitsbelastung der Lehrenden steht, wird im folgenden Abschnitt beleuchtet.

## 2. Arbeitsbelastung von Professor\*innen durch die Hochschulöffnung

In den öffentlichen Diskussionen wird häufig von einer Heterogenisierung der Studierendenschaft gesprochen. Trotz der durchschnittlich ähnlich bleibenden Betreuungsrelation, berichten die Lehrenden von einem gestiegenen Betreuungsaufwand durch die hohen Studierendenzahlen und die NTS. Diese höhere Heterogenität zeigt sich allerdings nicht in der prozentualen Zusammensetzung der Studierendenschaft, denn der Anteil der NTS ist über die letzten Jahrzehnte relativ konstant geblieben (Middendorff 2015). Vielmehr hat sich die Anzahl der Studierenden insgesamt – und damit auch

die Anzahl der NTS – seit 2002 stark erhöht. Der Zuwachs beträgt etwa eine Million Studierende bei einem Höchststand im Jahr 2019/20 von 2.897.336 Studierenden (Statistisches Bundesamt 2019). Die NTS bringen teilweise andere Anforderungen an Lehre und Betreuung mit, die sich insbesondere durch ihre unterschiedlichen Vorkenntnisse, (beruflichen) Erfahrungen und Lebenssituationen begründen. Eine Analyse des Nationalen Bildungspanels zeigt, dass beruflich Qualifizierte die Studienfachberatung und Beratung zum wissenschaftlichen Arbeiten deutlich häufiger nutzen (Banscherus et al. 2016).

Die Arbeitsbelastung von Professor\*innen hat sich in vergangenen Dekaden insgesamt erhöht und kann u.a. zu erhöhtem Stress, gesundheitlichen Problemen und Burnout führen (Überblick siehe Schmidt 2017). In einer internationalen Vergleichsstudie geben zum Befragungszeitpunkt 2008 34% der befragten FH-Professor\*innen an, dass ihr Beruf eine starke Belastung darstelle (Jacob/Teichler 2011). Die Erfüllung der Betreuungsbedarfe und Berücksichtigung der Motivation und Vorkenntnisse der NTS können belasten, da die Lehrenden die volle Verantwortung für die Qualität ihrer Lehre tragen (Schmidt 2017). Müller et al. (2017) zeigen, dass ein Teil der Professor\*innen hiermit überfordert ist und der Hochschulöffnung aufgrund steigender Arbeitsbelastung kritisch gegenüber steht. Ob und auf welche Weise Professor\*innen die Hochschulöffnung mit ihrer Arbeitsbelastung in Lehre und Beratung subjektiv in Zusammenhang bringen, ist bisher nicht erforscht.

## 3. Methodik

Für die nachfolgenden Analysen dienten zum einen problemzentrierte Interviews als Datengrundlage, die anhand einer qualitativen Inhaltsanalyse untersucht wurden. Im Vergleich zu einer quantitativen Erhebung oder einer Gruppendiskussion ermöglicht dieses Verfahren, eine bessere Herausarbeitung der subjektiven Problemsicht. Neben den Interviews wurden auch die Modulhandbücher der Fächer, in denen die Befragten lehren, bezüglich des Lehrverständnisses (Lehr-Lernformen und Prüfungsarten) analysiert. Die Kombination dieser beiden Verfahren ermöglicht es, die verschiedenen Fachkulturen aus verschiedenen Perspektiven und Ebenen zu beleuchten (Flick 2011).

Für die problemzentrierten Interviews wurden zwölf Fachhochschulprofessor\*innen persönlich, per Telefon oder E-Mail zur Befragung angefragt; acht Personen haben daran teilgenommen. Zwei Personen haben aus zeitlichen Gründen abgesagt, aber prinzipielles Interesse formuliert. Zwei weitere Personen haben deutlich gemacht, dass sie für dieses Thema ihre Zeit nicht zur Verfügung stellen möchten. Die Interviews wurden im Zeitraum von April bis Mai 2019 geführt. Ziel der Auswahl der Befragten war es: (1) von jedem der vier Fachbereiche zwei Professor\*innen für die Datenerhebung zu gewinnen, (2) alle Geschlechter zu berücksichtigen, (3) eine möglichst heterogene Gruppe bzgl. Erfahrungen in der Hochschullehre und (4) der Einstellung zur Hochschulöffnung zu erhalten. Diese vier Auswahlkriterien konnten fast vollständig erfüllt werden. Lediglich die

Heterogenität der befragten Gruppe bzgl. der Einstellung zur Hochschulöffnung ist nur ansatzweise gegeben, da Personen mit sehr negativer Einstellung zur Hochschulöffnung ihre Zeit nicht zur Verfügung stellten. Die Dauer der Interviews lag im Schnitt bei 48 Minuten (Min: 33 min, Max: 64 min). Das Datenmaterial wurde mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2016) mit der Software MAXQDA codiert und anschließend ausgewertet. Das verwendete Kategoriensystem basiert auf dem Habitus-Schema von Alheit (2009) und wurde deduktiv-induktiv erstellt und am Material erweitert. Um die Güte der Codierungen zu überprüfen, wurde konsensual durch drei Personen codiert.

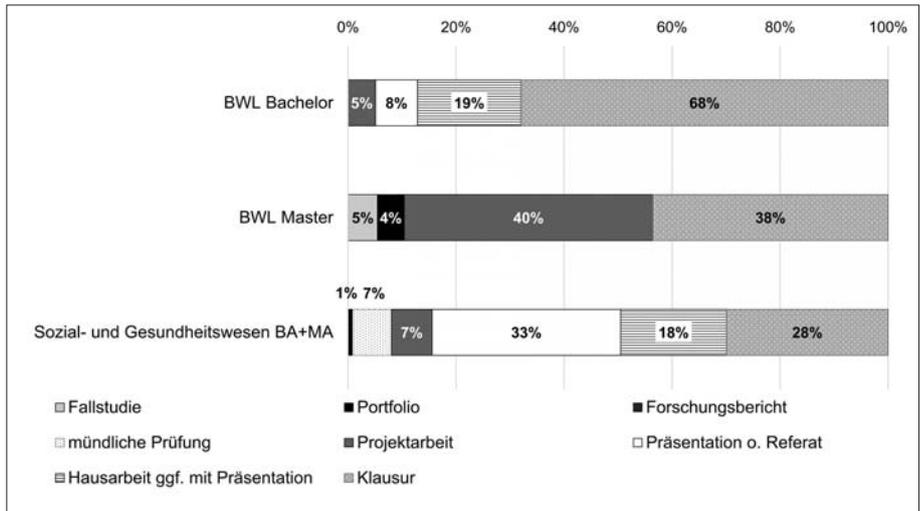
Für die Analyse der Fächerunterschiede wurden die Modulhandbücher derjenigen Studiengänge analysiert, deren Lehrende an den problemzentrierten Interviews teilgenommen haben. Hierfür wurden die einzelnen Lehr-Lernformen und die Art der Prüfungsleistung des Studienganges als wichtige Indikatoren für die Lehrkultur codiert und quantitativ ausgewertet. Dabei werden die Lehrveranstaltungen und Prüfungen anteilig an den ECTS-Punkten abzüglich der Abschlussarbeit und obligatorischer Auslands- und Praxissemester berichtet.

#### 4. Ergebnisse

##### 4.1 Ergebnisse der Dokumentenanalyse: Lehrverständnis der Fächer

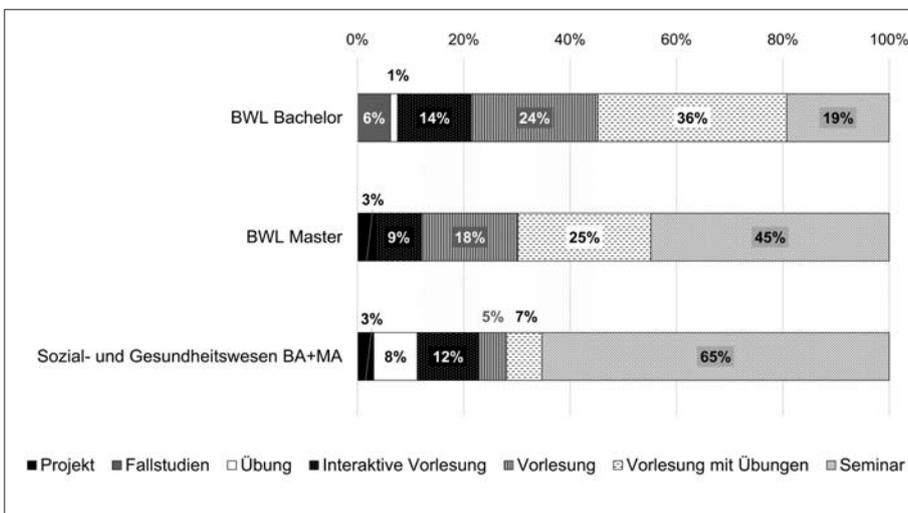
Lehrveranstaltungs- und Prüfungsformen sind wichtige Indikatoren für die lehrbezogene Fachkultur. Die Dokumentenanalyse (s. Abb. 1 und 2) zeigt starke Unterschiede der Lehr- und Prüfungsformen nach Fächerclustern. In den BWL-Bachelorstudiengängen herrscht eine Kombination aus Vorlesungen vor, die teilweise interaktiv

Abb. 2: Prüfungsformen nach Fächerclustern



sind und mit Übungen ergänzt werden. Diese schließen meist mit Klausuren ab. Die Masterstudiengänge im BWL-Bereich weisen – auch aufgrund der kleineren Kohorten – deutlich mehr Seminare mit Haus- oder Projektarbeiten auf. Der Vorlesungscharakter bleibt aber vorherrschend. Diese Art der Lehre und Prüfung orientiert sich stark am Stoff und dem Erwerb hierarchischen Wissens. Durch dieses Lehrverständnis und die großen Gruppen im Bachelor ist es herausfordernd, die individuellen Bedarfe und Erfahrungen der Studierenden zu berücksichtigen. In den Studiengängen des Sozial- und Gesundheitswesens wird hingegen im Lehrverständnis eine hohe Studierendenorientierung mit kleineren Gruppen sichtbar. Nur ein Viertel der ECTS-Punkte sind vorlesungsorientiert gestaltet, dann meist interaktiv oder mit Übungen. Zwei Drittel der ECTS-Punkte werden durch Seminare gelehrt, wobei die häufigste Prüfungsform die Präsentation bzw. das Referat ist. Die Bedarfe der NTS können in diesem Lehrverständnis leichter berücksichtigt werden, da viele Veranstaltungsformen auf die Vorkenntnisse und Erfahrungen der Studierenden Rücksicht nehmen können.

Abb. 1: Lehrformen nach Fächerclustern



##### 4.2 Ergebnisse der Interviews: Habitus und Einstellung zur Hochschulöffnung

Der Fokus bei der Analyse der Einstellung zur Hochschulöffnung liegt auf dem Habitus, wie ihn Alheit (2009, 2008) beschrieben hat. Der Autor beschreibt, dass die Zugehörigkeit zu einem bestimmten Fach mit dem exklusiven, ambivalenten, pragmatischen oder inklusiven Habitus von Professor\*innen zusammenhängt (siehe Tabelle 2). Dieser Zusammenhang zwischen Fach und Habitus zeigt sich auch unter den acht Interviewten. Lehrende der BWL zeigen einen tendenziell pragmatischen, Lehrende der Sozial- und Gesundheitswe-

sens einen inklusiven/ambivalenten Habitus. Gleichwohl finden sich bei den interviewten Professor\*innen durchweg Mischformen der Habitus.

Tab. 2: Übersicht über Interviewte und deren Habitus

	♀♂	Fachrichtung	Lehrerfahrung	Habitus			
				Inklusiv	Pragmatisch	Ambivalent	Exklusiv
B1	♀	BWL	10-20 Jahre	♥	♠		
B2	♀	BWL	< 10 Jahre		♠		
B3	♀	Sozial- und Gesundheitswesen	< 10 Jahre	♥		♣	
B4	♀	BWL	10-20 Jahre	♥	♠		♦
B5	♀	Sozial- und Gesundheitswesen	10-20 Jahre	♥		♣	
B6	♂	BWL	> 20 Jahre	♥	♠		♦
B7	♂	BWL	> 20 Jahre	♥	♠	♣	♦
B8	♂	BWL	> 20 Jahre	♥	♠	♣	

Der inklusive Habitus, der bei fast allen Befragten anteilsweise vorhanden ist, bestätigt die grundsätzliche Offenheit und positive Einstellung den NTS und der Hochschulöffnung gegenüber. Viele Professor\*innen erwähnen positive Einflüsse, die NTS durch ihre beruflichen Erfahrungen auf ihre Lehre haben.

Es lässt sich außerdem eine Grundtendenz zum pragmatischen Habitus bei den Interviewten aus den BWL-Fachbereichen feststellen: Sechs Interviewte haben Anteile desselben. Die Professor\*innen mit diesem Habitus sind grundsätzlich offen für BQ und NTS. Sie sehen bei ihnen aber Defizite, welche die Studierenden durch Brückenkurse und Zusatzangebote selbstständig ausgleichen sollen. Darüber hinaus beschreiben sie den Theorie-Praxistransfer und die praktischen Übungen im Studium als an Fachhochschulen sinnvolle Methoden, die Studierende bei ihrem Vorwissen abzuholen und zu motivieren.

Darüber hinaus sind auch Tendenzen zum ambivalenten Habitus erkennbar. Die Professor\*innen, die hier Anteile aufweisen, sind zwar offen für unkonventionelle Biografien, dennoch stellen sie hohe Anforderungen an die Studierenden und fordern deren Anpassung an die Fachkultur.

Im exklusiven Habitus – der schwach ausgeprägt bei drei Professor\*innen vorkommt – zeigen sich aber auch Befürchtungen, dass durch die Öffnung der Hochschule das Niveau leiden könne: „Und falls man den Zugang weiter öffnet [...], dann muss man wirklich schauen, wie eine Hochschule trotzdem ihr Qualitätsniveau halten kann...“ (B4, Abs. 61).

### 4.3 Ergebnisse der Interviews: Arbeitsbelastung

Die Arbeitsbelastung, die aufgrund der Hochschulöffnung entsteht, wird von allen interviewten Professor\*innen kritisch thematisiert. Das wichtigste Thema

ist bei mehr als der Hälfte der Interviewten die fehlenden Ressourcen; hiermit sind fehlende Strukturen aber auch die Zeit für die individuelle Betreuung der Studierenden gemeint. Dies bringt eine Professorin auf den Punkt, indem sie sagt: „Durch diese Öffnung wird viel stärker [...] den Studierenden auch entgegen gekommen, was ich gut finde, aber dafür brauche ich unglaublich viel Zeit für Sprechstunden“ (B3, Abs. 38). Das „Entgegenkommen“ fokussiert die geäußerten Bedarfe von nicht-traditionellen Studierenden, die insgesamt der aktuellen Forschung entsprechen. Die beruflich qualifizierten werden von den Befragten vor allem in Bezug auf ihre Vorkenntnisse und ihr Lernverhalten betrachtet, wobei insbesondere die Praxiserfahrungen sehr positiv gewertet werden. Einen Hauptbedarf sehen die Professor\*innen bei der Flexibilität und damit der Abkehr von starren Regelungen: die Offenheit für Ausnahmen, Verschiebung von Abgabefristen, Angebot alternativer Prüfungsformen und die Erstellung von flexiblen Studienplänen sind häufige Strategien. Die Flexibilität betrifft

auch die Lehrveranstaltungszeiten: wenn Studierende durch Beruf oder Familienpflichten nicht an Lehrveranstaltungen teilnehmen können, könnte Lehre digitalisiert werden oder Veranstaltungen zu Randzeiten angeboten werden. Randzeiten spielen auch bei der Beratung eine Rolle: zwei Professor\*innen bieten für berufstätige Studierende oder Studierende mit hohen Pendelzeiten Sprechstunden per Telefon an.

Eine stärkere Flexibilisierung für die Studierenden bedeutet, dass die Personen, die das Angebot schaffen, auch flexibel sein müssen und daher „haben wir mittlerweile [...] bestimmt keine Di-Mi-Do-Profis, bestimmt keine fünf Tage Woche, wir haben im Prinzip hier eine sechs Tage Woche mittlerweile“ (B8, Abs. 23). Daher äußert dieser Interviewte auch den Wunsch, dass ebenfalls an die Lehrenden gedacht werden sollte.

## 5. Diskussion und Forschungsdesign

### 5.1 Reflexion der Ergebnisse

Die Dokumentenanalyse der Modulhandbücher ermöglicht, eine messbare Verteilung der verschiedenen Lehr- Lern- sowie der Prüfungsformen abzubilden. Die Inhaltsanalyse der Interviews lässt Schlüsse auf den Habitus der Professor\*innen und die subjektive Wahrnehmung einer gestiegenen Arbeitsbelastung durch die Hochschulöffnung zu. Die Verknüpfung von Dokumentenanalyse und Interviews ist fruchtbar, da sich Zusammenhänge zwischen der Lehrkultur und den Belastungen andeuten. Besonders Interviewte aus dem Sozial- und Gesundheitswesen problematisieren die hohe Belastung durch individuelle Beratung in Sprechstunden und schätzen gleichzeitig die studentische Vielfalt in der Lehre. Beides spiegelt sich in der Lehrkultur mit einem hohen Anteil an Seminaren wider. In den BWL-Studiengängen mit vielen (interaktiven) Vorlesungen und

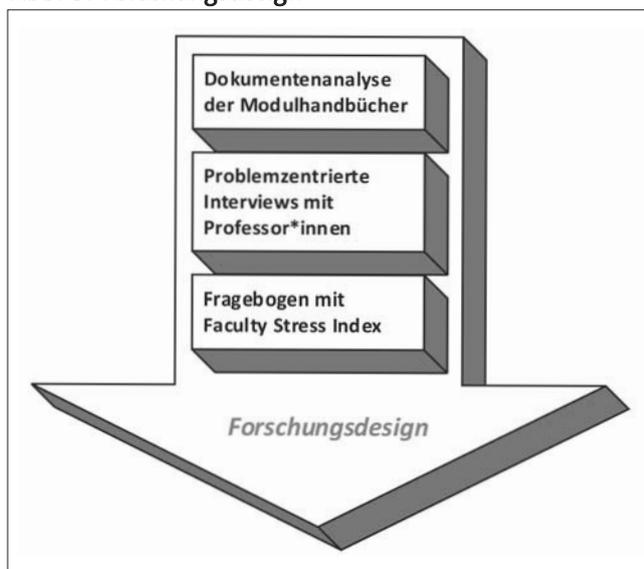
Klausuren hingegen ist die Berücksichtigung der individuellen Voraussetzungen und Motivationen schwierig, was die Interviews bestätigen. Fehlende Vorkenntnisse sollen Studierende eigenständig nachholen. Methodisch ist anzumerken, dass die Interviewten keine konkreten Aussagen zur Lehrkultur gemacht haben. Um die Verbindung zwischen Dokumentenanalyse und Interviews zu verbessern, wird hierzu eine Frage in den Interviewleitfaden aufgenommen.

Methodisch ist weiterhin schwierig, dass der Begriff der Hochschulöffnung für die Interviewten recht unklar zu sein scheint. Die Interviewten haben nur eine vage Vorstellung, was unter Hochschulöffnung zu verstehen ist und fassen darunter unterschiedliche Zielgruppen. Da der Begriff der Hochschulöffnung unterschiedlich interpretiert wird, beziehen sich die Interviewten in den Interviews auf unterschiedliche Studierendengruppen oder Maßnahmen. Um dieses Problem in Zukunft besser zu berücksichtigen, wurde der Interviewleitfaden angepasst<sup>1</sup>.

## 5.2 Vorschlag eines Forschungsdesigns

Basierend auf den Erkenntnissen dieser Vorstudie, lässt sich das in Abbildung 3 veranschaulichte Forschungsdesign als ein guter Ansatz für die Erforschung der Auswirkungen der Hochschulöffnung in Abhängigkeit vom Habitus der Fachkulturen und der Professor\*innen festhalten.

Abb. 3: Forschungsdesign



Das Forschungsdesign zur Analyse dieser Fragestellung kann anhand der Verknüpfung von drei Instrumenten erfolgen: (1) mit der Dokumentenanalyse sollen Modulhandbücher verschiedener Studiengänge und Hochschulen auf die Verteilung von Lehr- und Prüfungsformen (Lehrkultur) hin untersucht werden; (2) die problemzentrierten Interviews mit Professor\*innen aus verschiedenen Fachkulturen ermöglicht die Analyse der subjektiven Einschätzungen der Auswirkungen von Hochschulöffnung auf das Lehren und die Arbeitsbelastung, ergänzt werden die Analysen durch Daten des Studiengangs zum Anteil der NTS im Studiengang; (3) das Erfassen des Faculty Stress Indexes anhand eines quantitativen Fragebogens ermöglicht die statistisch messbare Er-

fassung des Stresslevels der interviewten Lehrenden (Gmelch 1984). Der Index beinhaltet auch Items zur Belastung durch Lehre, Prüfung und Beratung. Alle drei Instrumente (inkl. des Anteils der NTS im jeweiligen Studiengang) können als Mixed-Methods-Design individuelle und fachbezogene Aspekte zusammenbringen.

## 6. Ausblick

Die Analyse der Interviews weist darauf hin, dass die befragten Fachhochschulprofessor\*innen gegenüber der Hochschulöffnung tendenziell positiv eingestellt sind. Die Interviewten äußern jedoch einen Zwiespalt zwischen der Angst vor Qualitätsverlust auf der einen Seite und dem Wunsch nach mehr Flexibilität für die Zielgruppe der Hochschulöffnung, wie dieses Zitat sehr anschaulich verdeutlicht:

*„Die Qualität, die darf nicht – also aus meiner Sicht – [...] diskutiert werden. Die ist eine heilige Kuh, die darf nicht geschlachtet werden. Aber die fehlende Flexibilität, das ist keine heilige Kuh. Da können wir ruhig ein paar Steaks draus machen. Das ist in Ordnung“* (B8, Abs. 67).

Die Bedarfe der NTS und die gewünschte Flexibilität scheinen jedoch mit den aktuell vorhandenen Ressourcen der Lehrenden nicht zu bewältigen zu sein. Um die Hochschulöffnung erfolgreich umzusetzen bedarf es daher nicht zeitlich begrenzter Projekte, sondern Lehrkapazitäten und die Berücksichtigung von beratungsinintensiven Lehrkonzepten im Lehrdeputat.

Schließlich weisen die Ergebnisse darauf hin, dass sich die Fachkulturen in ihrer Einstellung und dem Umgang mit Hochschulöffnung unterscheiden. Daher stellt sich die Frage, inwieweit die passenden didaktischen Ansätze und Maßnahmen zur Hochschulöffnung zukünftig stärker die lehrbezogene Fachkultur berücksichtigen sollten.

Bei der Interpretation der Ergebnisse muss einschränkend beachtet werden, dass die Anzahl der Interviewten mit acht Personen sehr klein und die Daten nur an einer Hochschule erhoben wurden. Eine Generalisierbarkeit ist daher zu diesem Zeitpunkt nicht möglich. Diese Pilotstudie erweist sich jedoch als ein guter Ansatz für eine größer angelegte Studie, in der das methodische Setting über mehrere Hochschulen hinweg umfassend angewandt wird.

## Literaturverzeichnis

- Alheit, P. (2009): Exklusionsmechanismen des universitären Habitus: Unsichtbare Barrieren für Studierende auf dem „zweiten Bildungsweg“. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 59 (3), S. 215-216.
- Alheit, P./Rheinländer, K./Watermann, R. (2008): Zwischen Bildungsaufstieg und Karriere Studienperspektiven „nicht-traditioneller Studierender“. In: ZfE, 11 (4), S. 577-606.
- Banscherus, U./Kamm, C./Otto, A. (2016): Gestaltung von Zu- und Übergängen zum Hochschulstudium für nicht-traditionelle Studierende. Empirische Befunde und Praxisbeispiele. In: Wolter, A./Banscherus, U./Kamm, C. (Hg.): Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschule. Münster, S. 295-319 (05.02.2020).
- Becher, T. (1987): The Disciplinary Shaping of the Profession. In: Clark, B. (ed.): The academic profession. Berkeley: Univ. of California Press.

<sup>1</sup> Interviewleitfaden abrufbar unter <https://seafilerlp.net/f/487407572a624943978f/?dl=1>

- Biggs, J./Tang, C. (2011): Teaching for Quality Learning at University: What the Student Does. Maidenhead: Open University Press, S. 271-303.
- Brahm, T./Jenert, T./Euler, D. (2016): Pädagogische Hochschulentwicklung: Von der Programmatik zur Implementierung. Wiesbaden.
- Buß, I. (2019): Flexibel studieren – Vereinbarkeit ermöglichen. Studienstrukturen für eine diverse Studierendenschaft. Wiesbaden.
- Cendon, E. (2014): Ermöglichen, unterstützen, reflektieren?! Aufgaben von Lehrenden in der Hochschulweiterbildung. In: Hochschule und Weiterbildung, 2, S. 29-33.
- Fleischmann, A./Entner, C./Prebeck, A./Schroeder, J. (2018): Fächersensible Hochschuldidaktik in München. In: Schmoor, M./Müller, K./Philipp, J. (Hg.): Gelingende Lehre: erkennen, entwickeln, etablieren. Beiträge der Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd) 2016. Bielefeld, S. 95-110.
- Flick, U. (2011): Triangulation. Qualitative Sozialforschung. Wiesbaden.
- Gmelch, W./Lovrich, N./Wilke, P. (1984): Sources of stress in academe: A national perspective. In: Research in Higher Education, 20 (4), pp. 477-490.
- Huber, L. (1991): Sozialisation in der Hochschule. In: Hurrelmann, K./Ulrich, D. (Hg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim, S. 417-441.
- Jacob, A./Teichler, U. (2011): Der Wandel des Hochschullehrerberufs im internationalen Vergleich. BMBF. Bonn.
- Kuckartz, U. (2016): Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Grundlagentexte Methoden. Weinheim/Basel.
- Marton, F./Hounsell, D. (1984): The Experience of Learning. Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Middendorff, E. (2015): Wachsende Heterogenität unter Studierenden? Empirische Befunde zur Prüfung eines postulierten Trends. In: Banscherus, U./Engel, O./Mintz, A./Spexard, A./Wolter, A. (Hg.): Differenzierung im Hochschulsystem. Nationale und internationale Entwicklungen und Herausforderungen. Münster, S. 261-278.
- Müller, R. (2014): Außeruniversitäres kulturelles Kapital. Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen und deren Zusammenspiel mit sozialen Hierarchien im universitären Raum. In: Die Hochschule, 2, S. 115-130.
- Müller, R./Buß, I./Husemann, B. (2017): Perspektiven zur Hochschulöffnung unter Einbezug der „Betroffenheit“ der Mitarbeitenden. In: Mai, A. (Hg.): Hochschulwege 2015. Wie verändern Projekte die Hochschulen? Dokumentation der Tagung in Weimar im März 2015. Hamburg, S. 209-226.
- Müller, R. (2018): Studierende mit beruflichem Kapital an der Universität. Die Hochschulöffnung aus Sicht von akademischen Mitarbeitenden. Leuphana Universität Lüneburg, Lüneburg.
- Rheinländer, K. (2014): Wie sehen Hochschullehrende die Studierenden? Praktiken sozialer Sensibilität. In: Sander, T. (Hg.): Habitussensibilität. Eine neue Anforderung an professionelles Handeln. Wiesbaden, S. 247-278.
- Rheinländer, K./Fischer, T. (2018): Einstellungen von Hochschullehrenden zur Öffnung der Hochschule zwischen Responsivität und Skepsis. In: Buß, I./Erbsland, M./Rahn, P./Pohlentz, P. (Hg.): Öffnung von Hochschulen. Wiesbaden, S. 85-104.
- Scharlau, I./Huber, L. (2019): Welche Rolle spielen Fachkulturen heute? Bericht von einer Erkundungsstudie. In: Die Hochschullehre, 5, S. 315-354.
- Schewior-Popp, S. (2013): Lernsituationen planen und gestalten. 2. Aufl. Stuttgart.
- Schmidt, F. (2017): Burnout und Arbeitsengagement bei Hochschullehrenden. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt (2019): Anzahl der Studierenden an Hochschulen in Deutschland in den Wintersemestern 2002/2003 bis 2019/2020. Online: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/221/umfrage/anzahl-der-studenten-an-deutschen-hochschulen/> (05.02.2020).
- Völk, D. (2011): Anrechnung aus der Perspektive von Hochschullehrenden. In: Freitag, W./Hartmann, E./Loreff, C./Stamm-Riemer, I./Völk, D./Buhr, R. (Hg.): Gestaltungsfeld Anrechnung: Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel. Münster, S. 177-190.
- Wolter, A. (2000): Non-traditional students in German higher education: situation, profiles, policies and perspectives. In: Slowey, M./Schütze, H. (eds.): Higher education and lifelong learners. International perspectives on change. London: Routledge Falmer, pp. 48-66.
- Wolter, A. (2011): Die Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland: Von der postgradualen Weiterbildung zum lebenslangen Lernen. In: Beiträge zur Hochschulforschung, 33 (4), S. 8-34.
- Wolter, A./Kamm, C./Otto, A./Dahm, G./Kerst, C. (2017): Nicht-traditionelle Studierende: Studienverlauf, Studienerfolg und Lernumwelten. Hg. v. DZHW. Berlin.

#### Förderhinweis

Das dieser Veröffentlichung zugrundeliegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 16OH21050 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autoren.

- **Imke Buß, Dr.**, Leitung Abteilung Studium und Lehre, Hochschule für Wirtschaft und Gesellschaft Ludwigshafen, E-Mail: [imke.buss@hwg-lu.de](mailto:imke.buss@hwg-lu.de)
- **Stefanie Bachmann, M.A.**, Wissenschaftliche Mitarbeiterin und Projektkoordinatorin „Offenes Studienmodell Ludwigshafen“ bis 08/2020.
- **Anne Keller, M.A.**, Evaluationsbeauftragte der HWG Ludwigshafen, E-Mail: [anne.keller@hwg-lu.de](mailto:anne.keller@hwg-lu.de)

#### Liebe Leserinnen und Leser,

nicht nur in dieser lesenden Eigenschaft (und natürlich für künftige Abonnements) sind Sie uns willkommen. Wir begrüßen Sie im Spektrum von Forschungs- bis Erfahrungsberichten auch gerne als Autorin und Autor. Der UVW trägt mit seinen Zeitschriften bei jahresdurchschnittlich etwa 130 veröffentlichten Aufsätzen erheblich dazu bei, Artikeln in einem breiten Spektrum der Hochschulforschung und Hochschulentwicklung eine Öffentlichkeit zu verschaffen.

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

- Hochschulentwicklung und -politik,
- Ergebnisse der Hochschulforschung (der Forschung über Hochschulen inkl. Evaluationsmethoden und -ergebnisse),
- Anregungen für die Praxis/Erfahrungsberichte, aber ebenso
- Rezensionen, Tagungsberichte, Interviews, oder im besonders Streitfreudigen Meinungsforum.

Die Hinweise für Autorinnen und Autoren finden Sie unter: [www.universitaetsverlagwebler.de](http://www.universitaetsverlagwebler.de)

Laura A. S. Messerer\*, Hanna Bürkle\*,  
Karina Karst & Stefan Janke

## Nutzung hochschulinterner Expertise zur Entwicklung von Online-Selbstreflexionstests für Studieninteressierte

Online-Self-Assessments (OSAs) can provide critical guidance for student applicants during their search for the study program with the best match to their interests and capabilities. To provide the best information possible, it is necessary that OSAs take local characteristics of study programs under consideration. However, existing OSAs often ignore such characteristics of study programs, possibly because the development of such procedures requires different methods than the development of more general tools. Within this article we provide a theoretical view on the challenges and prospects of OSAs that take local characteristics of study programs into account. We also provide practical advice on how OSA material can be developed, using the expertise of students and staff within the respective university. The presented two-staged process is meant to assist higher education practitioners in developing OSAs with a strong fit to the respective university.



Laura A. S. Messerer



Hanna Bürkle



Karina Karst



Stefan Janke

In Deutschland liegt die Studienabbruchquote im Bachelorstudium hochschulübergreifend seit einigen Jahren bei circa 30% (Heublein 2014). Die Hochschulen sind gefordert, dieser Situation effizient entgegenzutreten, denn Studienabbruch ist sowohl für die Studierenden selbst als auch für die Hochschulen eine Fehlinvestition zeitlicher und finanzieller Ressourcen (Sarclotti/Müller 2011; Schiefele et al. 2007). Eine wesentliche Ursache für Studienabbruch stellen mangelnde Studienmotivation, mangelndes Interesse an den Studieninhalten und unrealistische Erwartungen an das Studienfach dar (Heublein et al. 2017). Online-Self-Assessments (OSAs; internetbasierte Selbsttests) können Studieninteressierte dabei unterstützen, früh zu erkennen, ob sie die notwendige Motivation mitbringen und ob sie realistische Erwartungen an das Studium oder das Studienfach haben, und somit motivationalen Problemen im Studium vorbeugen (Karst et al. 2017). Viele Hochschulen verfügen allerdings nicht über spezifische, an die lokalen Studienprogramme angepasste Verfahren. Im Folgenden möchten wir einen systematischen Entwicklungsprozess für solche Verfahren als Handreichung für interessierte Hochschulpraktiker\*innen darstellen.

### 1. Online-Self-Assessments und deren erwartete Funktion für Studienwahl und Studieneingangsphase

Online-Self-Assessments für Studieninteressierte lassen sich in zwei Klassen einteilen: Sie können a) schwerpunktmäßig zur Eignungsdiagnose in Form eines Fähigkeits-/Eignungstests oder b) zur Information in Form eines Selbstreflexionstests eingesetzt werden (Hasenberg/Schmidt-Atzert 2013). Während Eignungstests zur Überprüfung der Studierfähigkeit eingesetzt werden, beziehen sich Selbstreflexionstests überwiegend auf Interesse, Erwartungen oder Studienwahlmotivation, die wichtige Antezedenzen der Studienwahlentscheidung darstellen. Durch Selbstreflexionstests sollen die Studieninteressierten dazu angeregt werden, sich im Einklang mit ihren Interessen und mit realistischen Erwartungen für ein Studienfach zu entscheiden (Karst et al. 2017). Diese Form von OSAs kann sowohl dazu dienen, eine interessengeleitete Studienwahlentscheidung zu erleichtern, als auch unrealistische Erwartungen zu reduzieren

\* Beide Autorinnen haben gleichermaßen zu dem Manuskript beigetragen und teilen die Erstautorenschaft.

(Heukamp et al. 2009). Sowohl der Interessenstest als auch der Erwartungsabgleich sind wichtig, weil Studienwahlmotivation, Interessen und Erwartungen maßgeblich in Zusammenhang mit Studienzufriedenheit und Studienpersistenz stehen (Hasenberg/Stoll 2015; Janke 2019; Schiefele et al. 2007). Studienwahlmotivation bezeichnet dabei die Motivation, aus der man sich für ein bestimmtes Studienfach entscheidet. In Übereinstimmung mit der Selbstbestimmungstheorie der Motivation (Ryan/Deci 2017) lässt sich hier zwischen intrinsischer und extrinsischer Studienwahlmotivation differenzieren (Janke 2019). Die Sicherstellung hoher intrinsischer Studienwahlmotivation (Studienwahl aus gegenstandsbezogenem Interesse; Heublein et al. 2017; Janke 2019) kann möglicherweise vor dem Abbruch des Studiums schützen, Studienpersistenz sicherstellen (siehe unter anderem Schiefele et al. 2007) und zu Studienerfolg beitragen (Stoll/Spinath 2015). Diese Annahme wird dadurch gestützt, dass die in einer Längsschnittstudie erfasste intrinsische Studienwahlmotivation in positivem Zusammenhang mit der ein Jahr später eingeschätzten Zufriedenheit mit der Studienwahl stand (Janke 2019). Auch persönliche Erwartungen spielen eine wichtige Rolle für den Studienerfolg. Wird die Wahl des Studienfaches auf Basis falscher oder unzureichender Informationen getroffen, entstehen insbesondere an die Inhalte des Studienfaches Erwartungen, die nicht der Realität entsprechen und schon kurz nach Studienbeginn zu Unzufriedenheit führen können (Hasenberg/Stoll 2015; Pohlenz et al. 2007). Enttäuschte oder unrealistische Erwartungen können beispielsweise das Fehlen eines bestimmten Inhaltsbereiches (Psychoanalyse im Psychologiestudium) oder auch der hohe Anteil an mathematikbezogenen Inhalten (Statistik in den Sozialwissenschaften) sein. Es ist dabei davon auszugehen, dass sich eine ungenügende Passung zwischen den Erwartungen an das Studienfach und den Studieninhalten negativ auf das Wohlbefinden der Studierenden auswirkt (Hasenberg/Schmidt-Atzert 2013). Entsprechend verdeutlichen auch Befragungen von Studienabbrecher\*innen die Wichtigkeit unerfüllter Erwartungen als ausschlaggebenden Studienabbruchgrund (angegeben von 50% der Befragten; Pohlenz et al. 2007). Auch im direkten Vergleich zwischen Absolvent\*innen und Studienabbrecher\*innen zeigt sich eine erhöhte Prävalenz enttäuschter Erwartungen bezogen auf die Studieninhalte auf Seiten der Studienabbrecher\*innen (31% versus 18%; Heublein et al. 2017). Neben der motivationsfördernden Funktion seitens des Individuums (Sicherstellung intrinsischer Motivation und passender Erwartungen) können OSAs auch wichtige Informationen zur Gestaltung der Studieneingangsphase für die Universität als Organisation bieten. So kann durch das OSA erfasst werden, welche Inhalte des Studienfaches auf besonders wenig Interesse von Studieninteressierten stoßen. In Folge kann gezielt versucht werden, die Studierenden in diesen Inhalten zu unterstützen bzw. die Neugier auf diese Inhalte zu wecken. Diese Neugier kann durch die (teilweise schwierige) Studieneingangsphase tragen (Huber 2010; Webler 2010). Möglicherweise kann es deshalb auch sinnvoll sein, die Platzierung einzelner Inhalte im Studienverlaufsplan (insbesondere in Bezug auf die Studieneingangsphase)

zu überdenken. OSAs ermöglichen es also auch der Bildungsinstitution, eigene Studienstrukturen und -inhalte kritisch zu reflektieren.

Um Studierenden und der Hochschule einen holistischen Blick auf die Motivation der Studierenden zu ermöglichen, schlagen wir vor, in selbstreflexiven OSAs sowohl Interessenstests als auch Erwartungsabgleiche zu verwirklichen. In einem ersten Schritt könnten beispielsweise allgemeine Fachinteressen der Studieninteressierten erfasst werden, um ein Screening möglicher Studienfächer zu ermöglichen. In einem zweiten Schritt können für die empfohlenen Studienfächer fachspezifische Erwartungsabgleiche durchgeführt werden, die eine Überprüfung der Erwartungen an die Studienrealität ermöglichen. Diese zweistufige Form ermöglicht eine umfassende Informationsbasis für die Studieninteressierten, ob eine bestimmte Umgebung bzw. ein bestimmtes Studienfach zu ihnen passt, ohne sie kognitiv zu überlasten. Dabei ist wichtig zu beachten, dass die beschriebenen Konzeptionen von Interessenstest und Erwartungsabgleich mit unterschiedlichen Arten von Selbstreflexionstests harmonisieren.

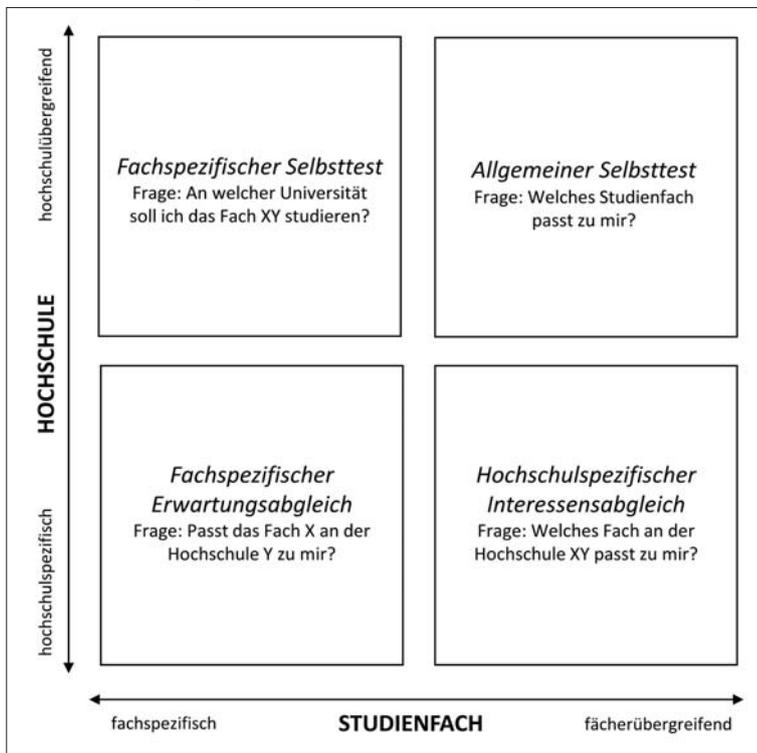
#### Arten von Selbstreflexionstests zur Studienfachwahl

Selbstreflexionstests, die sich auf die bevorstehende Studienzeit beziehen, lassen sich dahingehend unterscheiden, in welchem Ausmaß sie auf Fach- und Hochschulspezifika eingehen (vgl. Heukamp et al. 2009). Es ist dabei grundsätzlich zwischen hochschulspezifischen und hochschulunspezifischen, sowie zwischen fachspezifischen und fachunspezifischen Tests zu unterscheiden. Zusammengenommen ergeben die beiden Achsen Hochschulspezifität und Fachspezifität ein Vierfelderschema zur Klassifikation von Selbstreflexionstests (siehe Abbildung 1). Je spezifischer das Verfahren auf Charakteristika von Fach und Hochschule zugeschnitten ist, desto detailliertere Informationen können Studieninteressierten vermittelt werden. Hochschulspezifische Tests bieten demnach die beste Ausgangslage für eine intensive Selbstreflexion.

Innerhalb der hochschulspezifischen Tests kann nochmals zwischen fachunspezifischen und fachspezifischen Tests unterschieden werden. Dabei entspricht die fachunspezifische Art dem oben erwähnten Interessensabgleich, da hier ein allgemeiner Interessensabgleich mit allen Fächern der Hochschule möglich ist (Welches Fach passt an der Hochschule XY zu mir?). Die fachspezifische Art stellt den Erwartungsabgleich dar, der die spezifische Überprüfung von Fächern ermöglicht (Passt das Fach X an der Hochschule Y zu mir?).

Selbstreflexionstests zur Studienorientierung lassen sich zudem dahingehend unterscheiden, wie sehr die Passung zum bevorstehenden Studium oder zu späteren Berufen in den Vordergrund gestellt wird. Wird der Fokus auf die Passung mit späteren Berufen gelegt, wie beispielsweise im Rahmen des Studentests *was-studiere-ich* (Aldrup et al. 2016), entfällt in der Regel eine Prüfung der Passung zu Studieninhalten und Studienanforderungen. Dabei wird in erster Linie die extrinsische Studienwahlmotivation (Ausrichtung der Studienwahl auf externe Verstärkersysteme, z.B. Aussicht auf spätere Verdienstmöglichkeiten; Janke 2019) adressiert. Dies ist al-

Abb. 1: Arten von Selbstreflexionstests zur Studienfachwahl (nach Heukamp et al. 2009)



lein deshalb ungünstig, da extrinsische Studienwahlmotivation nicht prädiktiv für Studienerfolg ist und im Kontrast sogar positiv mit studienabbruchbezogenen Gedanken assoziiert ist (Janke 2019). Entsprechend sollte eher die Passung zwischen Studieninteressierten und Studienfach (und nicht Beruf) geprüft werden.

Da zweistufige hochschulspezifische Verfahren mit Studienfachbezug entsprechend ein probates Mittel zur Förderung günstiger Studienwahlentscheidungen darstellen, ist fraglich, weshalb diese noch nicht flächendeckend eingesetzt werden. Die notwendige Expertise zu einem tieferen Verständnis der jeweiligen Studienfächer ist an den Hochschulen durchaus vorhanden. So haben Studienfachverantwortliche und erfahrene Studierende (Studierende am Ende ihres Studiums) einen tiefen Einblick in die Studienstrukturen vor Ort. Durch die Entwicklung des Tests unter Einbezug dieser hochschuleigenen Expertise kann das Verständnis der Fachbegriffe auf Seiten der Testentwickler\*innen erhöht und somit verhindert werden, dass es im Test zu Über- und Untergewichtung von Studieninhalten und -anforderungen kommt. Letztlich erhöht die Beteiligung von Fachexpert\*innen auch das Interesse an und die Akzeptanz von dem entwickelten OSAs. Im Folgenden möchten wir schildern, auf welche Art hochschuleigene Expertise optimal für die Entwicklung von zweistufigen OSAs nutzbar gemacht werden kann.

## 2. Anleitung zur Entwicklung hochschulspezifischer OSAs

Um einen zweistufigen hochschulspezifischen Selbstreflexionstest zu entwickeln, bei dem die Passung der In-

teressen sowie der eigenen Erwartungen an ein spezifisches Studienfach abgeglichen werden, müssen die genauen Studieninhalte und -anforderungen erfasst und in eine für Studieninteressierte verständliche Form gebracht werden. Kern des Testentwicklungsprozesses bildet die Erarbeitung der Testitems mit Fachexpert\*innen (bspw. in Workshops). Die Testentwicklung stellt einen ko-konstruktiven Prozess zwischen Fachexpert\*innen (z.B. Lehrende, Verantwortliche für das Studiengangmanagement, Studierende im hohen Semester und weitere Personen, die mit dem Studienfach und den Lehrinhalten gut vertraut sind) und den Testentwickler\*innen der entsprechenden Universität dar. Den für jedes Fach spezifischen Workshops gehen eine Inhaltsanalyse der Modulkataloge und die konzeptionelle Vorbereitung der Workshops voraus. Nach Entwicklung der Items im Workshop folgt eine Überarbeitung und Validierung dieser, bevor eine endgültige Version des Tests besteht, welcher den Studieninteressierten zur Verfügung gestellt werden kann. Die Vorgehensweise bei der Organisation und Durchführung der Workshops orientiert sich an dem Prozess zur Entwicklung des *Tübinger Studienwahltests* sowie zur Entwicklung des *Study-Finders* (Stoll/Spinath 2015).

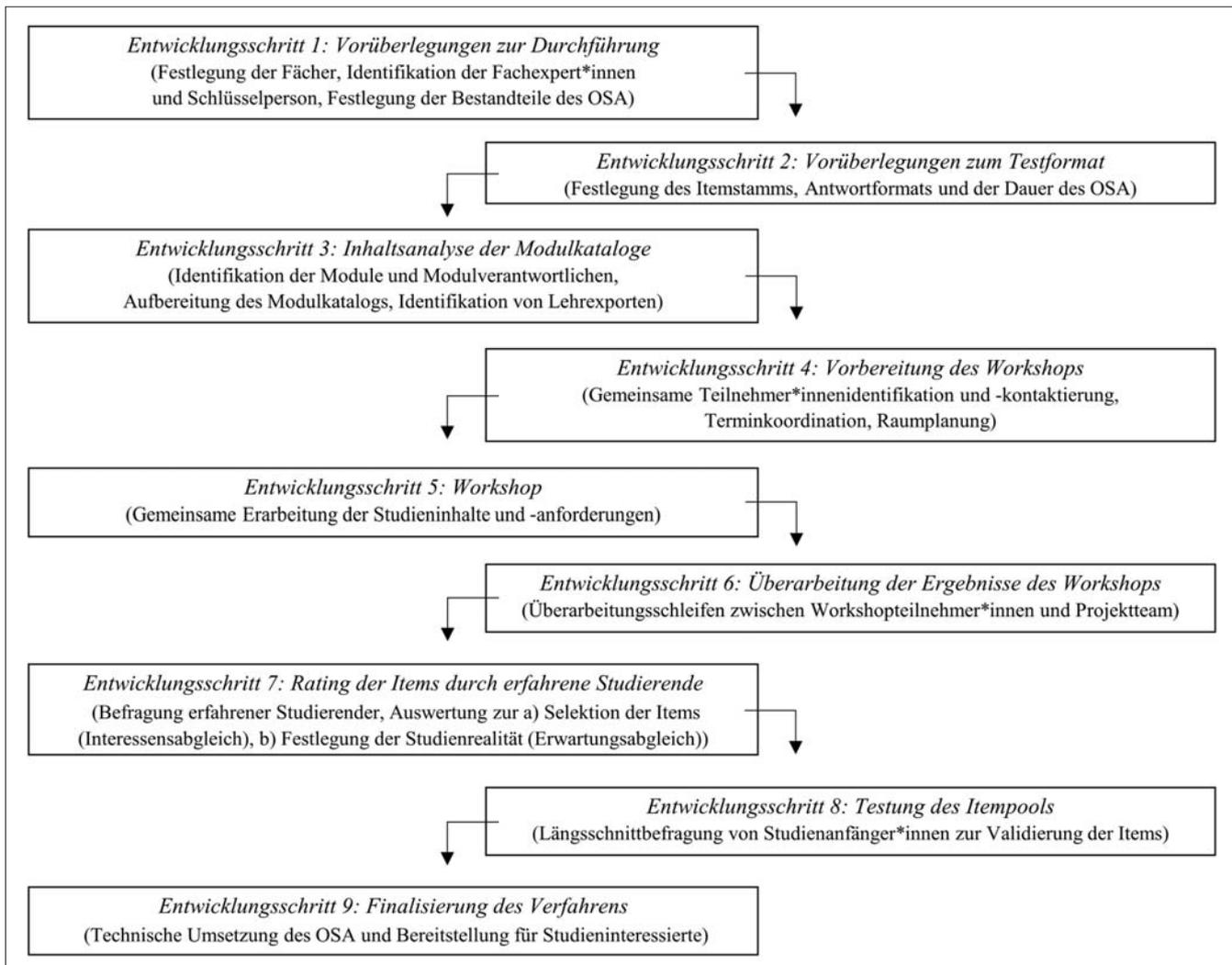
### Entwicklungsschritt 1: Vorüberlegungen zur Durchführung

Zu Beginn wird (z.B. auf Basis von Bedarf, Kooperationsbereitschaft, Kapazität des Personals) entschieden, für welche Fächer ein OSA entwickelt werden soll. Hierfür wird der Kontakt zu den Fächern hergestellt und über das geplante OSA und die dafür vorgesehenen Entwicklungsschritte (z.B. Workshop) informiert und kommuniziert. Dabei gilt es, wichtige Fachexpert\*innen und eine Person, die möglichst eine Schlüsselrolle in der Kommunikation des Fachbereichs einnimmt, zu identifizieren. Diese Person gilt es dafür zu gewinnen, als Kontaktperson für die Kommunikation mit dem Fachbereich im weiteren Verlauf der Testentwicklung zu agieren. Außerdem wird entschieden, welche Bestandteile das OSA umfassen soll. Wir gehen im Weiteren von einem Test aus, der für die Prüfung von Interessen und Erwartungen sowohl Studieninhalte (Objektbezug: Was bietet das Studium?) als auch Studienanforderungen (Personenbezug: Welche Fähigkeiten werden im Studium gefordert?) berücksichtigt.

### Entwicklungsschritt 2: Vorüberlegungen zum Testformat

Stehen die inhaltlichen Bestandteile des OSAs fest, sollte im Entwickler\*innenteam festgelegt werden, durch welchen Itemstamm (ein für alle Items gleichlautender Satzanfang; z.B. „In welchem zeitlichen Ausmaß erwartest du, dich in deinem Studium damit zu beschäftigen...“) und mit welchem Antwortformat diese erhoben werden. Dieses Wissen hilft dabei, die weiteren Schritte optimal zur Generierung von Items zu nutzen, die direkt im OSA verwendbar und verständlich sind und später nicht mehr stark umformuliert werden müssen, was po-

Abb. 2: Beispielhafter Entstehungsverlauf für ein selbstreflexives Online-Self-Assessment



tenziell den Sinn der Aussagen verändern könnte. Bezüglich des Antwortformates erscheint uns eine kontinuierliche Skala (z.B. „Der Inhalt interessiert mich (1) gar nicht/(2) eher nicht/(3) etwas/(4) eher/(5) sehr“) geeigneter als ein dichotomes Format („Der Inhalt interessiert mich/interessiert mich nicht“). Auch die geplante Dauer des OSAs sollte vor Beginn der Itementwicklung bereits angedacht werden, da sie unter anderem die Anzahl der zu entwickelnden Testitems begrenzt. Dabei ist zu bedenken, dass nicht nur die Bearbeitung der Items und das Rezipieren der Rückmeldung Zeit benötigen, sondern dass die Testbearbeitung optimalerweise Entscheidungsprozesse und Reflexionsprozesse evoziert, welche ebenfalls die Bearbeitungsdauer erhöhen können.

### Entwicklungsschritt 3: Inhaltsanalyse der Modulkataloge

Um fachbezogene Testitems zu entwickeln, ist es erforderlich, einen Überblick über die Studieninhalte der verschiedenen Studienfächer zu schaffen, auf welche sich das OSA beziehen soll. Hierzu kann eine Inhaltsanalyse der Modulkataloge durchgeführt werden. Für ein zielgerichtetes Arbeiten in den anschließenden Workshops zur Entwicklung der Testinhalte ist es sinnvoll, die Modulkataloge für die Teilnehmer\*innen aufzubereiten und auf die essenziellen Inhalte zu kürzen. So können beispielsweise Wahlbereiche herausgefiltert werden, deren Aufnahme durch die große Anzahl an Möglichkeiten den Umfang des OSAs überstrapazieren würde. Die Aufbereitung der Modulkataloge kann zudem zur Auseinandersetzung mit Fachinhalten und -anforderungen für fachfremde Testentwickler\*innen genutzt werden. Im Zuge der Aufbereitung der Modulkataloge sollte differenziert werden, welche Studieninhalte durch den Fachbereich selbst in der Lehre vertreten werden und welche als „Lehrexport“ von anderen Fachbereichen erbracht werden. Die Erfassung der Inhalte aus dem Lehrexport erfolgt nicht in den Workshops. Hier bietet es sich an, die verantwortlichen Personen direkt zu kontaktieren und die Inhalte in passende Items umzuformulieren.

talogue für die Teilnehmer\*innen aufzubereiten und auf die essenziellen Inhalte zu kürzen. So können beispielsweise Wahlbereiche herausgefiltert werden, deren Aufnahme durch die große Anzahl an Möglichkeiten den Umfang des OSAs überstrapazieren würde. Die Aufbereitung der Modulkataloge kann zudem zur Auseinandersetzung mit Fachinhalten und -anforderungen für fachfremde Testentwickler\*innen genutzt werden. Im Zuge der Aufbereitung der Modulkataloge sollte differenziert werden, welche Studieninhalte durch den Fachbereich selbst in der Lehre vertreten werden und welche als „Lehrexport“ von anderen Fachbereichen erbracht werden. Die Erfassung der Inhalte aus dem Lehrexport erfolgt nicht in den Workshops. Hier bietet es sich an, die verantwortlichen Personen direkt zu kontaktieren und die Inhalte in passende Items umzuformulieren.

### Entwicklungsschritt 4: Vorbereitung des Workshops

Gemeinsam mit der Kontaktperson werden nun geeignete Teilnehmer\*innen für den Workshop identifiziert. Ziel ist es, dass Personen mit möglichst vielen Perspektiven des Faches an dem Workshop teilnehmen: Lehrende mit hoher Fachexpertise, Verantwortliche für das Studi-

engangsmanagement, Studierende im hohen Semester und weitere Personen, die mit dem Studienfach und den Lehrinhalten gut vertraut sind. Die Studierenden im hohen Semester bringen dabei die Sicht derer ein, die das Studienfach durchlaufen haben und hierdurch einen Gesamtüberblick über das Studium haben. Die Lehrenden und Verantwortlichen des Studiengangsmanagements haben durch ihre Lehr- und/oder Beratungstätigkeit besondere Expertise in bestimmten Lehrveranstaltungen bzw. Modulen. Zudem kennen sie oftmals auch klassische Fehlkonzeptionen und nicht erfüllte Erwartungen von Studierenden. Vor der tatsächlichen Durchführung des Workshops erhalten die teilnehmenden Personen die aufbereitete Fassung der Modulkataloge. Sie werden gebeten, sich damit vorab vertraut zu machen und sich die zentralen Inhalte und Anforderungen der Module/Lehrveranstaltungen zu notieren. So ergibt sich bis zum Zeitpunkt des Workshops eine hilfreiche Sammlung an Informationen, die bei der gemeinsamen Erarbeitung des OSAs zeitsparend wirkt.

#### Entwicklungsschritt 5: Workshop

Der Workshop mit den Fachexpert\*innen stellt den Kern der Testentwicklung dar. Dieser bringt die Entwicklung des OSAs soweit voran, dass am Ende die Testitems für ein Studienfach im zuvor festgelegten Format vorhanden sind. Der Workshop beginnt damit, den Mehrwert eines OSAs für die Studieninteressierten, aber auch für das Fach selbst herauszustellen, um eine hohe Akzeptanz und Mitarbeit seitens der Fachexpert\*innen zu fördern. Da nicht alle universitären Fachbereiche Erfahrung im Bereich der Testentwicklung haben, wird darüber aufgeklärt, wie der Test aufgebaut sein soll. Hierfür können beispielhafte Aussagen vorformuliert werden. Durch das Aufzeigen des geplanten Testaufbaus kann zudem ein Bewusstsein dafür geschaffen werden, welches Ziel die Implementierung des OSAs im Fach hat. Es sollte deutlich werden, dass es sich nicht um eine Marketingstrategie handelt, sondern dass den Studieninteressierten ein möglichst vollständiges und korrektes Bild des Studienfachs vermittelt werden soll. Zur Erreichung dieses Ziels gehört, dass auch unbeliebte Teile des Curriculums (z.B. ein hohes Ausmaß an mathematischen Inhalten) nicht ausgespart werden.

Die Entwicklung der Items zu den Studieninhalten und -anforderungen kann sich an den vorbereiteten Modulkatalogen orientieren. Damit Studieninteressierte umfassend über die Studieninhalte informiert werden und ein unverzerrtes Bild vermittelt wird, werden alle Module gleichermaßen berücksichtigt. Die Expert\*innen kennen das Studienfach sehr gut und wissen, was tatsächlich gelehrt wird und wo Schwerpunkte liegen, was durch die formalisierte Sprache des Modulkatalogs nicht immer deutlich wird. Sie sollen den Testentwickler\*innen helfen dieses Wissen im Test umzusetzen. Folgende Leitfragen können zur Itementwicklung hilfreich sein: Mit welchen Inhalten beschäftigt man sich in dem Studienfach? Welche Anforderungen müssen Studierende des Fachs bewältigen? Welche Besonderheiten gegenüber anderen Fächern oder anderen Hochschulen gibt es? Generell ist zu beachten, dass die Items so formuliert werden, dass Studieninteressierte sie verstehen können.

Da es sich bei dem späteren OSA um einen Test handelt, der Studieninteressierte in ihrer Wahl zwischen Studienfächern unterstützt, sollte das OSA nicht auf allgemeine Anforderungen an ein Studium fokussieren (z.B. selbstständiges Arbeiten und hohe Leistungsanforderungen), sondern besonders fachspezifische Studienanforderungen explizieren (z.B. Englischkenntnisse aufgrund englischsprachiger Veranstaltungen). Das Studiengangsmanagement und Dozierende können zudem einbringen, was häufige unrealistische Erwartungen und Misskonzeptionen sind. Auch diese können in den OSA integriert werden – weniger zum Abgleich der Passung mit den Fächern, sondern um die Studieninteressierten besser zu informieren und realistische Erwartungen zu schaffen. Für die Entwicklung der Testitems im Workshop sollte ausreichend Zeit einkalkuliert werden. In der Praxis hat sich für die Entwicklung von rund 40 Items ein Zeitraum von circa 120 Minuten bewährt. Hierbei ist bereits eingerechnet, dass die beschriebene Vorarbeit (siehe vorige Entwicklungsschritte) bereits geleistet wurde.

#### Entwicklungsschritt 6: Überarbeitung der Ergebnisse des Workshops

Die im Workshop erarbeiteten Inhalte sollten festgehalten und von den Testentwickler\*innen überarbeitet werden. Darunter können z.B. Umformulierungen von Fachbegriffen oder letzte Anpassungen an das Item- und Antwortformat zählen. Ergänzend sollten nun auch Lehrimporte aus anderen Fachbereichen integriert werden, die parallel zu den Workshops von den betreffenden Lehrpersonen angefragt werden. Der so entstandene Itempool sollte anschließend zur Überprüfung und Korrektur an die Workshopteilnehmer\*innen gesendet werden, um eine weitere Verbesserung der Items zu ermöglichen und die Akzeptanz im Fachbereich zu erhöhen.

#### Entwicklungsschritt 7: Rating der Items durch erfahrene Studierende

Im Anschluss an die Überarbeitung der Items wird ein Expert\*innenurteil zu den Items durch erfahrene Studierende eingeholt. Sie sollen dabei einschätzen, welchen zeitlichen Anteil die in den Items beschriebenen Inhalte jeweils in ihrem Studienfach haben. Hierdurch wird unter anderem die Einschätzung der Expert\*innen kritisch geprüft, aber auch ein Maß für die Studienrealität hergestellt, welches in den späteren Erwartungsabgleichenden Verwendung findet. Für die Auswertung des Ratings ist es hilfreich, Zusatzinformationen der Studierenden hinsichtlich ihres Studienerfolgs zu erheben. Das kann von Bedeutung sein, wenn eine große Streuung bei der Einschätzung der Aussagen auftritt. Zur Vermeidung einer Verzerrung der Werte empfehlen wir, nur Studierende in die Auswertung aufzunehmen, die bestimmte Kriterien erfüllen (z.B. Notenschnitt nicht mehr als zwei Standardabweichungen unter dem Durchschnitt). Dadurch soll sichergestellt werden, dass die Studierenden, deren Angaben einbezogen werden, die Fachinhalte gut einschätzen können.

Die Ergebnisse des Ratings werden auch dafür verwendet zu ermitteln, welche Items jeweils für die Studierenden am relevantesten erscheinen und in den fächerüber-

greifenden Interessenstest aufgenommen werden sollten. Da für jedes Studienfach eine hohe Anzahl an Aussagen entwickelt werden und im Interessensabgleich alle Fächer beinhaltet sein sollten, muss die Anzahl der Aussagen pro Fach für diese erste Stufe des zweistufigen Verfahrens reduziert werden. Diese Reduktion lässt sich erreichen, indem die wichtigsten Items herausgefiltert werden. Wichtige Items sind dabei solche, welche bedeutsame Studieninhalte und -anforderungen (= hohes zeitliches Ausmaß) beschreiben und gleichzeitig prädiktiv für Studienerfolg sind. Es sollte aber darauf geachtet werden, dass auch im Interessenstest alle Inhaltsbereiche eines Faches repräsentiert sind. Ein passender Itemstamm für den Interessenstest lautet „*Ich interessiere mich für...*“.

Für den Erwartungscheck werden alle im Workshop entwickelten Items berücksichtigt. Hier werden die Ergebnisse der Ratings der erfahrenen Studierenden pro Item gemittelt und dieser Mittelwert (+/- eine Standardabweichung) im Test verwendet, um die Studienrealität zu indizieren, mit welcher die Studieninteressierten ihre Erwartungen vergleichen. Die Items können unter Verwendung des Itemstamms „*In welchem zeitlichen Ausmaß erwartest du, dich in deinem Studium damit zu beschäftigen, ...?*“ in den Erwartungscheck aufgenommen werden.

#### Entwicklungsschritt 8: Testung des Itempools

Nun steht die Grundgesamtheit an Items für beide Testteile fest. Es ist allerdings noch unklar, ob diese Items tatsächlich valide Operationalisierungen von günstigen Studieninteressen und Studienerwartungen darstellen. Es ist zu erwarten, dass ein valides Maß (hohes Interesse und akkurate Erwartungen) dieser beiden motivationalen Faktoren geeignet ist, um Studienerfolg und Studienpersistenz vorherzusagen (Hasenberg/Stoll 2015; Janke 2019; Schiefele et al. 2007). Diese diagnostische Güte ist eine essenzielle Voraussetzung für die Wirksamkeit des OSAs. Ein OSA, das auf undiagnostische Items setzt, ist im besten Fall wirkungslos und erzielt im schlimmsten Fall eine negative Wirkung (Abschrecken geeigneter Bewerber\*innen, Aufnahme ungeeigneter Bewerber\*innen). Um die Vorhersagekraft der Items zu prüfen, ist es entsprechend erforderlich, diese in der Praxis zu testen. Dazu kann in einem Längsschnittdesign geprüft werden, ob die Testitems effektiv Studienleistungen, -zufriedenheit und -persistenz von neu eingeschriebenen Studierenden vorhersagen. Im Rahmen einer entsprechenden Studie sollten die Items Studierenden kurz nach Einschreibung vorgelegt werden (1./2. Monat nach Studienbeginn). Am Ende des Semesters (und bestenfalls auch am Ende des zweiten Semesters) werden die Studienleistungen, -zufriedenheit und -persistenz der Studierenden ermittelt. Dies ermöglicht zu überprüfen, ob die Items (bzw. die passenden Interessen und korrekten Erwartungen) prognostische Validität für diese drei Konstrukte aufweisen. Insbesondere sollten verschiedene Itemkompositionen hinsichtlich ihrer Vorhersagekraft getestet werden (Verzicht auf einzelne Items, Gewichtungsfaktoren, etc.). Undiagnostische Items sollten im Folgenden aus dem Test ausgeschlossen werden.

#### Entwicklungsschritt 9: Finalisierung des Verfahrens

Um einen Selbstreflexionstest zu erstellen, welcher das volle Fachprofil einer Hochschule abbildet, müssen die oben genannten Schritte für alle an der Hochschule verfügbaren Fächer separat durchlaufen werden. Der zunächst durchgeführte Interessenstest, der alle Fächer umfasst, empfiehlt auf Basis der Person-Umwelt-Passung gezielt Studienfächer. Im zweiten Schritt können, gemäß den Empfehlungen des Interessenstests, die fachspezifischen Erwartungsabgleiche für diejenigen Fächer durchgeführt werden, für welche die Studieninteressierten das größte Fachinteresse mitbringen. Zum Abschluss gilt es, den OSA technisch umzusetzen und für Studieninteressierte online zur Verfügung zu stellen.

### 3. Diskussion/Implikationen

In diesem Artikel haben wir schrittweise dargelegt, wie sich valide zweistufige hochschulspezifische Selbstreflexionstests für Studieninteressierte (umgesetzt als OSAs) unter Nutzung hochschulinterner Expertise entwickeln lassen. Im Gegensatz zu hochschulspezifischen Verfahren, welche den Fokus auf angestrebte Berufe legen, hat das hier vorgestellte Verfahren folgende Vorteile: Die Fachwahl kann (a) an die besonderen Bedingungen und Schwerpunkte der jeweiligen Hochschule angepasst werden und (b) die Studienzeit wird in den Fokus gerückt. Insbesondere die umfassende Information über tatsächliche Studieninhalte und -anforderungen sollte auf Seiten der Studieninteressierten Reflexionsprozesse anstoßen. In Folge sollten Studienabbrüche aufgrund fehlenden Interesses oder unrealistischer Erwartungen bezüglich der Studieninhalte weniger wahrscheinlich werden. Der Einsatz der beschriebenen OSAs ermöglicht außerdem, dass schon im Vorfeld des Studiums falsche Erwartungen ausgeräumt werden. Dies erspart sowohl für die Studienanfänger\*innen Frustration als auch zeitliche Belastung für die Studienberatung, was den Ansatz für beide Seiten attraktiv macht. Durch eine Rückmeldung der Ergebnisse des OSAs an die Hochschule kann die Hochschule zudem erfahren, mit welchen Voraussetzungen und Wünschen die Studienanfänger kommen. So kann reflektiert werden, ob die Notwendigkeit für bestimmte Veränderungen an einzelnen Fächern besteht.

Durch die detaillierte Beschreibung der Bausteine zum Vorgehen bei der Testentwicklung, schließen wir eine Dokumentationslücke. Vor allem die Genese des notwendigen Expert\*innenurteils wurde bisher wenig ausgeführt (für eine Ausnahme siehe Stoll/Spinath 2015). Die Herstellung von Transparenz bezüglich des Vorgehens ermöglicht es Hochschulen, ihr eigenes Vorgehen hieran zu orientieren. Dabei soll durch die Zusammenarbeit mit den Fachexpert\*innen sichergestellt werden, dass die fachbezogenen Items hohe Kongruenz zu den tatsächlichen Inhalten und Anforderungen der jeweiligen Studienfächer aufweisen. Das Fachwissen und die Expertise sollen somit effektiv genutzt werden, um die inhaltliche Validität des Tests zu erhöhen. Zudem ist es aus unserer Sicht wichtig, die Fachexpert\*innen in den Prozess einzubeziehen, um die Akzeptanz des OSAs im Fachbereich zu erhöhen.

Aufgrund der oftmals begrenzten zeitlichen Ressourcen seitens der Fachexpert\*innen ist es auch denkbar (wenn auch nicht optimal) auf Workshops zu verzichten. Alternativ können die Inhalte des OSAs gemeinsam mit einer zentralen Ansprechperson (z.B. Studiengangsmangement) erarbeitet werden, die das Fach möglichst umfassend repräsentiert. Wichtig ist dabei, dass diese Ansprechperson über die nötigen zeitlichen Ressourcen verfügt, um in intensiven Kontakt mit den Testentwickler\*innen zu treten und gemeinsame Inhalte zu erarbeiten. Im Vergleich zur Entwicklung des OSAs im Workshop birgt dieses Vorgehen allerdings die Gefahr einer einseitigen Reflexion der Studieninhalte. Entsprechend sind die intensive Informationsbeschaffung und die Inhaltsanalyse der Modulkataloge im Vorfeld in diesem Fall von besonders großer Bedeutung.

Als Limitation des vorgestellten Ansatzes ist anzumerken, dass der Einsatz von OSAs zwar die Grundlage für eine optimale Studienwahlmotivation darstellt, die Motivation von Studierenden im Laufe des Studiums jedoch auch von strukturellen Faktoren maßgeblich mitbestimmt wird (Ryan/Deci 2017; Webler 2010). Wenn die Neugier der Studierenden nicht auch in den Veranstaltungen durch didaktisch versierte Dozierende weiterentwickelt wird (Webler 2010), greift auch das, durch OSAs sichergestellte, Interesse ins Leere. Dies bedeutet, dass der Einsatz von Selbstreflexionstests Hochschulen nicht von eigener Selbstreflexion und fortwährender Anpassung der Studienbedingungen entbindet. Insbesondere in der Studienanfangsphase ist es von großer Bedeutung, dass die Studienstrukturen die Entstehung und Weiterentwicklung von Studienmotivation begünstigen. So kann es beispielsweise ein Problem sein, wenn in der kritischen Studieneingangsphase der inhaltliche Fokus stark auf fachlichen Grundlagen gelegt wird, deren Bezug zum Kern des Faches – auf den die Studierenden neugierig sind – zunächst nicht oder nur schwer erkennbar ist. Daher gilt es, diese Inhalte in besonders gute didaktische Konzepte einzubetten, um das durch den OSA sichergestellte Eingangsinteresse nicht im Keim zu ersticken. Eine stetige Weiterentwicklung und Optimierung des Verfahrens sowie ein Dialog mit den Fachbereichen ist ebenfalls notwendig. Auf der Suche nach Best Practice Ansätzen zur Selbstreflexion von Studieninteressierten sollten in Zukunft auch Erfahrungen anderer Länder einbezogen werden. Eine denkbare Weiterentwicklung des Verfahrens könnte dabei sein, Studierenden die Vielfalt und Individualisierungsmöglichkeiten der Studienfächer noch transparenter zu machen (bspw. durch ergänzende illustrierende Informationen zu Wahlkursen und Wahlmodulen).

Durch die Einführung des Selbstreflexionstests wird den Studieninteressierten die Möglichkeit geboten, sich im Einklang mit ihren Interessen und mit realistischen Erwartungen für ein Studienfach zu entscheiden. So können zwei Bedingungsfaktoren für Studienabbruch (mangelndes Interesse und unrealistische Erwartungen) reduziert werden.

#### Literaturverzeichnis

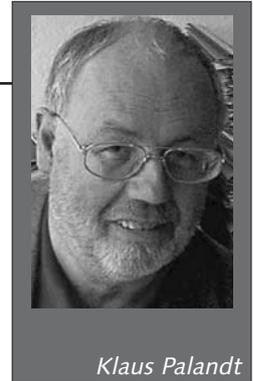
- Aldrup, K./Köller, M./Klusmann, U. (2016): Die Effekte der Interessendiagnostik mittels Self-Assessments auf die Studienwahl: Eine experimentelle Studie. In: Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie, 60 (2), S. 100-109. <https://doi.org/10.1026/0932-4089/a000209>
- Hasenberg, S./Schmidt-Atzert, L. (2013): Die Rolle von Erwartungen zu Studienbeginn: Wie bedeutsam sind realistische Erwartungen über Studieninhalte und Studienaufbau für die Studienzufriedenheit? In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 27 (1-2), S. 87-93. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000091>.
- Hasenberg, S./Stoll, G. (2015): Erwartungschecks in Self-Assessments: Zur Erfassung und Korrektur von Studierenerwartungen. In: Das Hochschulwesen, 3 (4), S. 104-108.
- Heublein, U. (2014): Student Drop-out from German Higher Education Institutions. In: European Journal of Education, 49 (4), pp. 497-513. <https://doi.org/10.1111/ejed.12097>.
- Heublein, U./Ebert, J./Hutzsch, C./Isleib, S./König, R./Richter, J./Woisch, A. (2017): Motive und Ursachen des Studienabbruchs an baden-württembergischen Hochschulen und beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher (Projektbericht Nr. 6/2017). DZHW.
- Heukamp, V./Putz, D./Milbradt, A./Hornke, L. F. (2009): Internetbasierte Self-Assessments zur Unterstützung der Studienentscheidung. In: Zeitschrift für Beratung und Studium, 4 (1), S. 2-8.
- Huber, L. (2010): Anfangen zu Studieren – Einige Erinnerungen zur „Studieneingangsphase“. In: Das Hochschulwesen, 58 (4+5), S. 113-120.
- Janke, S. (2019): Prospective effects of motivation for enrollment on well-being and motivation at university. In: Studies in Higher Education, pp. 1-13. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1612353>.
- Karst, K./Ertelt, B.-J./Frey, A./Dickhäuser, O. (2017): Studienorientierung durch Self-Assessments: Veränderung von Einstellungen zum Studienfach während der Bearbeitung eines Selbsttests. In: Journal for Educational Research Online, 9 (2), S. 205-227.
- Pohlentz, P./Tinsner, K./Seyfried, M. (2007): Studienabbruch. Ursachen, Probleme, Begründungen.
- Ryan, R. M./Deci, E. L. (2017): Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. Guilford Publications.
- Sarcelletti, A./Müller, S. (2011): Zum Stand der Studienabbruchforschung. Theoretische Perspektiven, zentrale Ergebnisse und methodische Anforderungen an künftige Studien. In: Zeitschrift für Bildungsforschung, 1 (3), S. 235-248. <https://doi.org/10.1007/s35834-011-0020-2>.
- Schiefele, U./Strebblow, L./Brinkmann, J. (2007): Aussteigen oder Durchhalten. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 39 (3), S. 127-140. <https://doi.org/10.1026/0049-8637.39.3.127>.
- Stoll, G./Spinath, F. (2015): Unterstützen Self-Assessments die Studienfachwahl? Erfahrungen und Befunde aus dem Projekt Study-Finder. In: Hanft, A./Zawacki-Richter, O./Gierke, W. B. (Hg.): Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule. Münster, S. 113-131.
- Webler, W.-D. (2010): Eingangsphase zu welchem Ausgang? – Studienziele und deren anteilige Einlösung in der Studieneingangsphase. In: Das Hochschulwesen, 58 (4+5), S. 121-133.

■ **Laura A. S. Messerer**, M. Sc., M. A., Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie, Universität Mannheim, E-Mail: [laura.messerer@uni-mannheim.de](mailto:laura.messerer@uni-mannheim.de)

■ **Hanna Bürkle**, M. A., Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Arbeitsgruppe Unterrichtsqualität in heterogenen Kontexten, Universität Mannheim, E-Mail: [buerkle@uni-mannheim.de](mailto:buerkle@uni-mannheim.de)

■ **Karina Karst**, Prof. Dr., Juniorprofessorin für Unterrichtsqualität in heterogenen Kontexten, Universität Mannheim, E-Mail: [karst@uni-mannheim.de](mailto:karst@uni-mannheim.de)

■ **Stefan Janke**, Dr., Wissenschaftlicher Mitarbeiter, Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie, E-Mail: [stefan.janke@uni-mannheim.de](mailto:stefan.janke@uni-mannheim.de)



Klaus Palandt

## HSW-Gespräch mit MinDirig. a.D. Dr. Klaus Palandt, dem ehem. Leiter der Hochschulabteilung des Niedersächsischen Wissenschaftsministeriums, über Bilanzen der Hochschulpolitik und eigener Tätigkeit sowie Perspektiven für die Zukunft

**Das Hochschulwesen (HSW):** Lieber Herr Palandt, da Sie auf eine lange Berufskarriere zurückblicken können, zunächst einmal die Frage: Sie sind Jurist. Was hat Sie veranlasst, sich überhaupt der Wissenschaftspolitik/Wissenschaftsverwaltung zuzuwenden?

**Klaus Palandt:** In der 70iger Jahren begann ich meine Karriere als Verwaltungsjurist in einer Zeit des gesellschaftlichen Umbruchs und der allgemeinen Überzeugung, dass unser Staatswesen dringend Reformen benötigte, um die sich abzeichnenden Aufgaben zu bewältigen. Der Königsweg zum Einstieg in die Laufbahn eines staatlichen Verwaltungsjuristen verlief über die Innenministerien der Länder. Ein förmliches Aufnahmegespräch entschied über die Aufnahme in den Assessoratstand in den Bezirksregierungen mit längeren eingebauten kommunalen Stationen. Es war daher kein Wunder, dass ich nach Bewährung auf mittlerer Ebene im Innenministerium Niedersachsens landete und dort wiederum in denjenigen Aufgabenbereichen, die sich mit der Reform der staatlichen und kommunalen Verwaltung befassten. Ich wirkte etwa zentral an der Gebietsreform mit, die sich allerdings nicht nur mit dem regionalen Zuschnitt, sondern auch dem Aufgabenzuschnitt befasste. Von der Reformwelle wurde auch die ministerielle Ebene erfasst. Im Rahmen der anstehenden Bildungsreform entstand in Niedersachsen 1975 das bis heute bestehende Ministerium für Wissenschaft und Kultur. Reformbegeisterte waren, wenn nicht gesucht so doch willkommen. So versammelten sich in dem neuen Ministerium eine ganze Generation junger Leute zwischen 30 und 40, die dort nach neuen Wegen suchen durften. Diese Chance habe ich ergriffen, zunächst im Bereich der personellen Neuordnung und schließlich bei der Neuorganisation der Hochschulen.

**HSW:** Welche Hauptstationen Ihrer beruflichen Entwicklung würden Sie unterscheiden? Was würden Sie als wichtigste inhaltliche Stationen Ihrer Berufskarriere bezeichnen wollen?

**Palandt:** Die Frage ist im Grunde schon beantwortet, denn die 1975 getroffene Entscheidung setzte eine linear verlaufende Entwicklung in Gang. Diese gipfelte in

einer glücklichen politischen Machtkonstellation, die es mir in der Zeit zwischen 1990 und 2002 ermöglichte, im Ministerium zentral und strategisch gezielt, eine Hochschulreform mit zu initiieren, die die einer außerordentlichen Stärkung der Selbstverwaltung und -steuerung der Hochschule führte.

**HSW:** Haben Sie selbst inhaltliche Ziele verfolgt (auch wenn natürlich in den Funktionen des Ministeriums überall äußerste Loyalität gefordert war?)

**Palandt:** Selbstverständlich. Aber im Jahr 1976 geriet ich in einen sehr ernsten Loyalitätskonflikt: Die regierende SPD scheiterte im Parlament infolge der Illoyalität einiger Abgeordneter aus dem äußeren Anlass der von ihr konsequent verfolgten Gebietsreform. Die CDU setzte sich in der Person von Ernst Albrecht zunächst mit unbekanntem Stimmen durch, verfestigte dann aber bei der nächsten Wahl für die insgesamt 14 Jahre ihre Machtposition. Ich leitete zu jenem Zeitpunkt das Dienstrechtsreferat und stand vor der Umsetzung der personellen Bestimmungen des Hochschulrahmengesetzes mit einer Ablösung des Lehrstuhlprinzips und einer Neuordnung des wissenschaftlichen Mittelbaus. Die dieser Entwicklung innewohnende Dynamik vermochte auch der Wechsel in der Landesregierung nicht aufzuhalten. Etwas Anderes führte mich in nicht lösbare Konflikte: Die Bundesregierung noch unter Brandt hatte sich dazu verleiten lassen, die alles vergiftenden Radikalenbeschlüsse zu fassen und in MacCarthy-hafter Manier umzusetzen. Der Hochschulbereich war davon besonders betroffen. Ich verrate nichts besonderes, wenn ich andeute, dass die meisten Kollegen im Ministerium sich sehr unwohl dabei fühlten und alles taten, um den an sie gerichteten Erwartungen mit Anstand zu begegnen, ohne illoyal zu werden. Das Verfahren gegen Peter Brückner, der im Verdacht stand, Ulrike Meinhof vorsätzlich beherbergt zu haben, war dafür bezeichnend. Bevor der Wechsel der Landesregierung wirksam wurde, wurde noch von der alten Landesregierung entschieden, Brückner lediglich mit einer Geldbuße zu belegen, weil ihm ein Vorsatz nicht nachzuweisen war. Sein Anwalt Gerhard Schröder, der spätere Bundeskanzler, verzichtete auf Rechtsmittel; die Entscheidung wur-

de damit rechtskräftig. Die neue Landesregierung aber gab sich damit nicht zufrieden und setzte einen Untersuchungsführer ein, der das gesamte schriftstellerische Werk Brückners auf seine Verfassungstreue hin prüfen sollte. Diese Aufgabe wäre mir zugefallen, ich war daher froh, als mir die Leitung des Dienstrechtsreferats abgenommen wurde. Brückner war danach einer rechtlich mehr als zweifelhaften peinlichen Verfolgung ausgesetzt; lange Zeit war er daran gehindert, seine Lehrtätigkeit auszuüben.

Als neue Aufgabe wurde mir die Neuorganisation der Hochschulmedizin in Göttingen (Neubau) und in Hannover (Aufbau der neuen MHH) übertragen. Für mich erwies sich dies als ein außerordentlicher Glückfall ohne jegliche Loyalitätsprobleme ideologischer Art. Vor allem aber konnte ich am Reformmodell der Hochschulmedizin mit ihren starken wirtschaftlichen Bezügen Erfahrungen sammeln, die unmittelbar in die spätere Hochschulverwaltungsreform eingingen.

Um auf die Frage zurückzukommen, ob ich selbst inhaltliche Ziele verfolgt habe bzw. verfolgen durfte: Ja ich durfte und habe dies zumindest seit 1990 auch getan, wobei ich betonen möchte, dass jeder Beamte in verantwortungsvoller Position das tun sollte, wenn man ihn denn lässt. Das war unter Ministerin Schuchardt und Minister Oppermann der Fall. Ich durfte Vorschläge machen, ich durfte Arbeitsgruppen zusammen mit den Hochschulen zusammenstellen und Auslandsrecherchen anstellen. Der Hochschulausschuss der KMK beauftragte mich mehrfach mit der Erarbeitung von Konzepten zur Stärkung der Finanzautonomie der Hochschulen. Ich vertrat die KMK bei der Qualitätssicherung im Hochschulbereich und gründete im Land eine Evaluationsagentur usw.

Als Leiter der Abteilung für Hochschulen und Forschung begleitete ich die ersten deutlichen Akzentsetzungen zur Sicherung der Qualität in der Forschung und der gezielten Förderung von Forschungsschwerpunkten und vertrat das Ministerium in der von ihm 1997 gegründeten, unabhängigen Wissenschaftlichen Kommission unter der Leitung von Prof. Frühwald.

**HSW:** Was sehen Sie als Ihre größten persönlichen Erfolge an?

**Palandt:** Ich möchte dafür keinen einzelnen Erfolg benennen sondern sehe es als einen großen Glücksfall an, dass ich über 12 Jahre hinweg einen kontinuierlichen Reformprozess begleiten und mit erfolgreich steuern konnte, von der Hochschule als eine vom Staat fürsorglich betreuten Anstalt hin zu einer sich selbst strategisch betrieblich steuernden Einrichtung auf der Grundlage von mit dem Staat vereinbarten Zielsetzungen und einer globalen finanziellen Förderung.

**HSW:** Warum sehen Sie Stiftungshochschulen als eine wichtige Errungenschaft an? Sie haben sich ja sehr für deren Einführung und die Ausgestaltung des Stiftungsrechts eingesetzt.

**Palandt:** Die Gründung von Stiftungshochschulen war und ist lediglich eine besondere Ausformung dieser Re-

form. Sie bedeutet, dass der Staat diese Hochschulen aus seiner unmittelbaren fachlichen Aufsicht entlässt und diese Aufgaben einem Stiftungsrat überträgt. Dabei spielt noch ein wichtiger Gedanke eine Rolle, der aus der allgemeinen Reformbewegung der 60iger und 70iger Jahre abzuleiten ist, nämlich die Öffnung staatlichen Handelns für eine unmittelbare Beteiligung der Bürgergesellschaft bis hin zu einer finanziellen Beteiligung, die sich deutschen Traditionen allerdings nur schwer erschließt.

**HSW:** Welche Ziele wurden nicht erreicht? Gab es Missverständnisse? Was würden Sie als gravierende Niederlagen einstufen?

**Palandt:** Ich denke, dass die Autonomie der Hochschulen einen grundlegenden Schritt vorangekommen ist. Was nicht so recht funktioniert, ist einerseits die Akzeptanz innerhalb der Hochschulen für eine Stärkung der Leitungsverantwortung und einer gemeinsamen Ausrichtung der Hochschulen auf eine strategische Zielsetzung und eine kreative Lösung des Konflikts zwischen der Freiheit von Forschung und Lehre als eines Individualrechts und eines kollektiven Rechts einer körperschaftlich ausgeformten Einheit. Als ich mich 2002 von dem Reformprozess verabschieden musste, war dieser noch keinesfalls im ersten Ansatz ausgeformt. Weder die Hochschulen noch die staatliche Verwaltung brachten echte Zielvereinbarungen zustande. Die Entwürfe der Hochschulen waren im Wesentlichen Wunschlisten ohne strategische Gesamtkonzeption, die staatliche Verwaltung konnte sich nicht so recht vorstellen, auf die Mitsteuerung von Maßnahmen zu verzichten. Eine ziel- und leistungsgerechte Mittelbemessung im Rahmen globaler Haushalte wurde konterkariert durch Beharrungsvermögen einerseits und allgemeine finanzielle Haushaltsengpässe andererseits, die durch Gesamtvereinbarungen mit den Hochschulen gemanagt wurden. Eine immer stärker werdende Programmsteuerung insbesondere im Berichten der Forschungsförderung setzte ein und zwang die Hochschulen, sich daran auszurichten.

Missverständnisse gab es vor allem, was das New Public Management oder das Neue Steuerungsmodell sowie die Einführung betriebswirtschaftlicher Instrumente wie das kaufmännische Rechnungswesen betrifft. Diese Entwicklung gipfelte in der Vorstellung, die Hochschulen könnten im Sinne eines Vorstand-Aufsichtsratsmodells gesteuert werden (BW oder die das österreichische Reformmodell). Selbstverständlich sind die Hochschulen keine Wirtschaftsunternehmen. Am besten ist es, den Begriff des Unternehmens für Hochschulen ganz zu vermeiden und stattdessen deren körperschaftlichen Charakter herauszustellen. Unklar blieb auch, was es denn bedeutet, die Hochschulen rechtlich als juristische Personen unter Aufgabe ihres bisherigen Doppelcharakters als rechtlich unselbständige staatliche Anstalten und mitgliedschaftlichen Körperschaften des öffentlichen Rechts mit eigenen Rechten und Pflichten zu verselbstständigen. Die niedersächsischen Stiftungshochschulen machen diesen Fehler übrigens nicht, denn sie unterscheiden rechtlich zwischen der Trägerschaft der Hochschulen durch eine Stiftung und der Hochschule als fort-

bestehende Körperschaft mit klar voneinander abgegrenzten Zuständigkeiten.

**HSW:** Wie beurteilen Sie die ungeklärte Differenzierung zwischen Universitäten und Fachhochschulen, in der die Fachhochschulen sich den Universitäten anzunähern versuchen?

**Palandt:** Als in den 70iger Jahren der gewollte Massenansturm der Studierenden auf die Hochschulen mit seinem Vorlauf an den Schulen in den 60iger Jahren einsetzte, war klar, dass dieser im Rahmen des tradierten Hochschulsystems nicht zu bewältigen war. Gleichwohl fiel es schwer, sich von der Vorstellung zu verabschieden, dass nunmehr das an den Hochschulen bestehende Gleichgewicht zwischen Lehre und Forschung nicht mehr fortbestehen konnte. Warum auch sollte die gestiegene Nachfrage nach ganz überwiegend berufsqualifizierender Lehre mit einer ebensolchen Ausdehnung der Forschung einhergehen? Brauchen wir mehr Lehrer, muss nicht notwendig die pädagogische, fachdidaktische Forschung im Bereich der Lehrerausbildung ausgeweitet werden. Entsprechendes gilt für Juristen, Wirtschaftswissenschaftler und Ingenieure. Andererseits war auch klar, dass die Hochschulausbildung in diesen Berufen nicht allein durch die Vermittlung vorproduzierten Wissens zu verantworten war, also auch hier die forschungsbasierte Lehre eine Voraussetzung für eine Unterscheidung von einer rein praktischen Ausbildung darstellt. Die Gründung von Hochschulen, die einen Schwerpunkt in der Lehre haben, war daher unumgänglich. Diese Rationalität ging bei der Umsetzung jedoch in großem Umfang verloren und wurde weitgehend dem Vorurteil geopfert, dass die Universitäten als die wahrhaften akademischen Lehranstalten die Regel bleiben müssten. Der vernünftige Versuch der Gründung von Gesamthochschulen scheiterte ebenfalls an diesem Vorurteil. Selbst so überzeugende Versuche wie die einstufige Lehrer- und Juristenausbildung, die wenigstens den Versuch darstellten, eine praxisbezogene Lehre in die Universitäten hineinzutragen, scheiterten trotz nachweisbarer Erfolge. So kam es zu dem praxisfremden Verhältnis von zwei Drittel Universitätsausbildung und einem Drittel Ausbildung an Hochschulen mit Schwerpunkt in der Lehre. Ich habe bisher die Bezeichnung Fach-Hochschulen vermieden, weil sie zumindest anfänglich diskriminierend gemeint war, so als ginge es

hier um eine berufliche, nicht akademische Ausbildung, an den Universitäten dagegen, ja was denn? Zementiert wurde diese Anschauung durch massive Einkommensunterschiede zwischen den Absolventen der unterschiedlichen Ausbildungsstätten. Selbstverständlich gibt es alle Gründe, etwa Lehrer und Juristen an Hochschulen mit dem Schwerpunkt Lehre auszubilden, Betriebswirten und Ingenieuren hat das auch nicht geschadet. Warum also müssen Juristen im Fach Wirtschaftsrecht als Wirtschaftswissenschaftler durch letztere Hochschule stolpern (von den Universitäten beschimpft)?

Ideologisch geprägt ist auch der Streit um das Promotionsrecht der Hochschulen mit Schwerpunkt in der Lehre. Einmal anerkannt, dass auch hier eine forschungsbasierte Lehre ein wesentliches Merkmal einer Hochschulausbildung sein sollte, kann es keinen Zweifel daran geben, dass auch hier Absolventen eine akademische Qualifikation nicht verwehrt werden kann, und zwar an der Hochschule, wo diese Forschung stattfindet. Alles andere wäre disqualifizierend.

Abschließende Bemerkung: Ich bitte um Verständnis, dass ich mich zum aktuellen Geschehen nicht weiter äußern möchte, der Grund dafür sollte nachvollziehbar sein. In gewisser Weise wiederholen sich auch die Themen in gewissen Zyklen. In den 70iger Jahren bestand die Überzeugung, dass in einem bestimmten Umfang eine Bundeseinheitlichkeit sachlich zwingend sei. Daher das Hochschulrahmengesetz, daher die Mitverantwortung des Bundes beim Hochschulbau, daher die Bundesgesetzgebung zur Einheitlichkeit der Beamtenbesoldung. Warum diese Einsicht mit einem Mal nachließ, kann eigentlich nur einem Übermüdungseffekt zugeschrieben werden. Umso begrüßenswerter ist der Neueinstieg des Bundes in die Mitverantwortung bei der Finanzierung der Hochschulen insbesondere bei der Forschung – dabei sollte es nicht bleiben. Ich bin dennoch ein überzeugter Anhänger des föderalen Prinzips auch in der Hochschulausbildung. Dies sollte also dominierend bleiben, weil Bewegungen nur so angestoßen werden. Die notwendige Koordination der Länder kann weiterhin über die KMK erfolgen, ich habe durchaus positive Erfahrungen damit gemacht.

**HSW:** Herr Palandt, wir danken Ihnen für dieses ergiebige Interview!

*Die Fragen stellte Wolff-Dietrich Webler.*

**Motivation internationaler Professoren**  
**Eine explorative Studie im Rahmen des akademischen Personalmanagements**  
Von Jana M. Gieselmann

ISBN 978-3-946017-18-9, Bielefeld 2020,  
358 Seiten, 66.- Euro zzgl. Versand

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

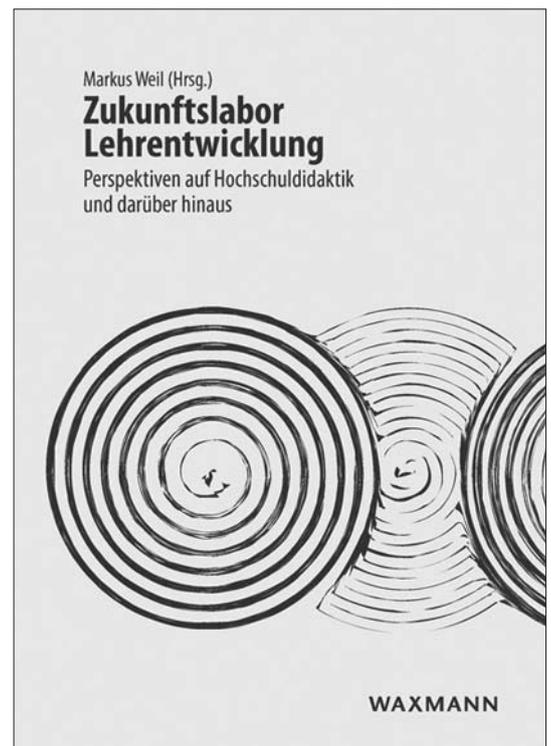


*Markus Weil (Hg.) (2018):*  
**Zukunftslabor Lehrentwicklung.**  
**Perspektiven auf Hochschuldidaktik**  
**und darüber hinaus.**  
 Münster: Waxmann,  
 ISBN 978-3-8309-3732-6,  
 204 Seiten, 29.90 €

Die 2018 von Markus Weil herausgegebene Publikation kann als Nachfolgebild zum 2011 erschienen Buch „Aktionsfelder der Hochschuldidaktik“ gesehen werden. Nicht nur einige der Autor\*innen sind in beiden Publikationen vertreten, auch die Auseinandersetzung mit aktuellen Tendenzen innerhalb der Hochschuldidaktik steht in beiden Publikationen im Fokus. Im Unterschied zum 2011 erschienen Buch, in dem Analysen zu aktuellen Themenfeldern der Hochschuldidaktik im Vordergrund standen, ist im Band „Zukunftslabor Lehrentwicklung“ (wie im Titel angedeutet) ein zukunftsgerichteter Innovationsraum mit einer holistischen Sicht auf die Lehrentwicklung an Hochschulen als Teil einer umfassenderen Hochschuldidaktik entstanden.

Die an dem Buch beteiligten Autor\*innen thematisieren, wie Lehrentwicklung unter den Besonderheiten der Organisation Hochschule und im Zeitalter von Digitalisierung gelingen kann und machen sich vielfältige Gedanken dazu, mit welchen Ideen, Konzepten und Ansätzen die Hochschullehrenden auch zukünftig für eine kontinuierliche Weiterentwicklung der Lehre an Universitäten und Hochschulen gewonnen werden können. Dabei wird analysiert und reflektiert, welche Erkenntnisse sich aus einer historischen Sicht auf die Institution Hochschule sowie aufgrund von bildungspolitisch-motivierten Neuerungen der letzten Jahrzehnte (Stichwort: Bologna-Reformen und Europäischer/Nationaler Qualifikationsrahmen) ziehen lassen und welche Schlussfolgerungen sich daraus für die Lehrentwicklung ergeben. Zudem wird kritisch hinterfragt, welche Wirkungen nationale Förderprogramme, wie der „Qualitätspakt Lehre“, aber auch institutionelle Lehrpreise und Weiterbildungsangebote für Hochschullehrende haben. Neue Rollen für Lehrende und Studierende in aktuellen hochschuldidaktischen Konzepten werden ebenso erörtert, wie die Frage, ob Hochschullehre andere Zugänge zu Wissenschaft und zur jeweiligen Fachdisziplin ermöglichen kann.

So vielschichtig und divers die Themenschwerpunkte der unterschiedlichen Beiträge sind, bilden sie gerade in ihrer Gesamtheit die Realität an Hochschulen und insbesondere im Bereich der Hochschuldidaktik ab. Diese ganzheitliche Sicht auf die Lehre zeigt deutlich, woran das System Hochschule krankt: Politische, strukturelle, konzeptionelle und pädagogisch-didaktische Ansätze werden ohne Berücksichtigung der Wechselwirkungen zwischen diesen Dimensionen entwickelt und umgesetzt. Diese Reformen und Innovationen



haben aber nur bedingten Einfluss auf die noch immer sehr traditionell geprägte Lehr- und Lernkultur an Hochschulen, die durch solche Veränderungsprozesse nur ansatzweise und zumeist nicht nachhaltig verändert wird. Das Buch mag daher auf den ersten Blick wie ein ungeordnetes Sammelsurium an Ideen und Konzepten wirken, hält aber für Leser/innen, die sich mit hochschuldidaktischen Themen beschäftigen, einen wesentlichen Erkenntnisgewinn parat: Für große Veränderungen im Bereich Hochschullehre bedarf es einer ‚konzertierten Aktion im Hochschulwesen‘ zumindest auf nationaler, besser noch internationaler Ebene. Um dahin zu kommen, braucht es aber auch vorwärtsgerichtete, innovative und experimentelle Versuche auf organisationaler, curricularer und lehreveranstaltungsbezogener Ebene, aus deren Erkenntnisse sich sinnvolle und nachhaltige Veränderungen begründen lassen. Es bleibt daher zu hoffen, dass diesem Buch noch ein dritter Band folgt, in dem Reformen im internationalen Hochschulraum unter Einbezug aller Dimensionen analysiert und kritisch reflektiert werden.

■ **Benno Volk**, Dr., Leiter Curriculum & Faculty Development, ETH Zürich, Lehrentwicklung und -technologie (LET),  
 E-Mail: [benno.volk@let.ethz.ch](mailto:benno.volk@let.ethz.ch)



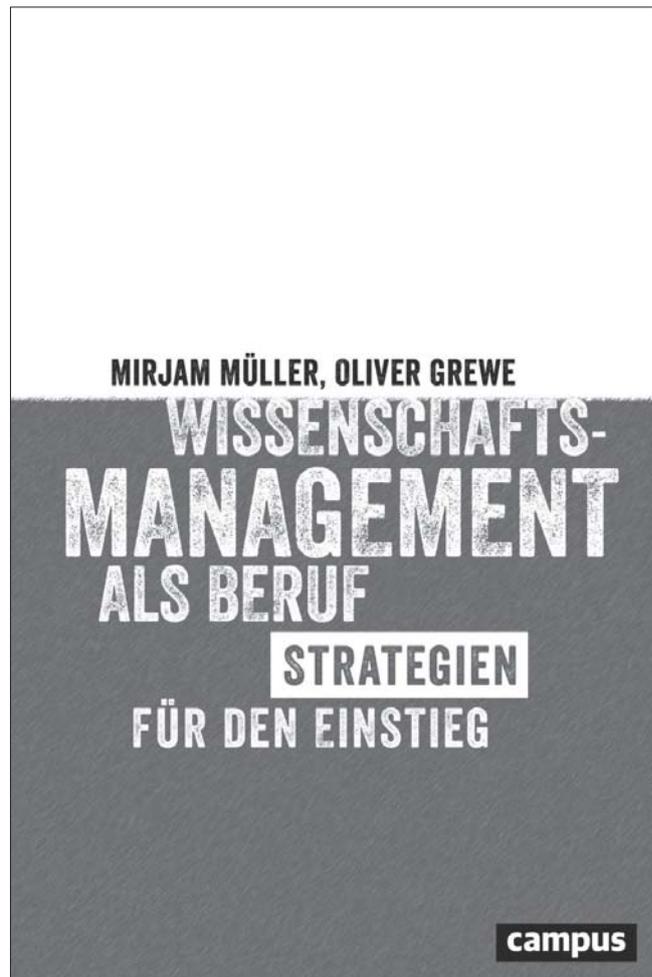
*Mirjam Müller/Oliver Grewe (2020):*  
**Wissenschaftsmanagement als Beruf**  
**Strategien für den Einstieg**  
 Frankfurt a.M.: Campus Verlag,  
 ISBN 978-3-593512-06-8,  
 240 Seiten, 24.95 €

In dem Buch „Wissenschaftsmanagement als Beruf – Strategien für den Einstieg“ gibt die Autorin Mirjam Müller zusammen mit ihrem Co-Autor Oliver Grewe in praxisnaher, strukturierter und übersichtlicher Weise einen Überblick über das Berufsfeld Wissenschaftsmanagement und den Einstieg in das selbige. Gerichtet ist das Buch, wie auch ihre beiden vorhergehenden Bücher, an Wissenschaftler\*innen, die eine Karriere außerhalb der Wissenschaft planen. Aber es ist auch geeignet für Personalentwickler\*innen sowie für Berater\*innen von Nachwuchsforschenden an Hochschulen und Wissenschaftseinrichtungen, die sich einen Überblick über das weite Feld des Wissenschaftsmanagements verschaffen wollen.

Das Buch besticht durch seine Klarheit, gute Lesbarkeit und die Übersichtlichkeit der einzelnen Themen und Schritte. Es ist ein Handbuch, dessen Struktur einem das gezielte Lesen sehr erleichtert. Zitate, Beispiele und die Begleitung der fiktiven Wissenschaftlerin Hannah in ihrem Prozess der Orientierung, Bewerbung und Berufseinstieg ins Wissenschaftsmanagement machen dieses Buch zu einer angenehmen Lektüre.

Nach einer Einführung in den Inhalt und den Aufbau des Buches fasst das erste Kapitel in geradezu pionierhafter Weise die beruflichen Einsatz- und Tätigkeitsbereiche von Wissenschaftsmanager\*innen in sieben Oberkategorien zusammen (S. 22). Unter jeder Oberkategorie werden die dazugehörigen Tätigkeitsbereiche kurz beschrieben und die dafür notwendigen Vorerfahrungen und Kompetenzen gelistet. Dieses erste Kapitel ist auch für Hochschulforscher\*innen hilfreich: Denn es fehlte in der Literatur bisher noch der Versuch, die vielfältigen Einsatzbereiche in übersichtlichen Kategorien darzustellen. Dass einzelne zentrale Player des Hochschul- und Wissenschaftsmanagements übersehen wurden, ist dem gegenüber leicht zu verschmerzen: So z.B. HIS-Hochschulentwicklung Hannover, was neben dem CHE (s. S. 78) eine wichtige Einrichtung für Beratung und Analysen im Hochschulmanagement ist; sowie der Standort Berlin des Stifterverbandes oder das Hochschulforum Digitalisierung als weitere in den letzten Jahren enorm gewachsene potentielle Arbeitgeber.

Nach dem Einstieg ins Wissenschaftsmanagement folgt im zweiten Teil des Buches der „Arbeitsteil“ (S. 95ff.): Hier geht es nun konkret um die Planung des Einstiegs ins Wissenschaftsmanagement. Sehr viel Wert legen die Autoren, beide als Coaches im Bereich Wissenschaft tätig, auf die Selbstreflexion der Leser\*in. Insgesamt wird in fünf Schritten der Weg von der Entscheidung für das Wissenschaftsmanagement bis zum Einstieg und ersten Berufsjahren im Wissenschaftsmanagement darge-



stellt. Jeder einzelne Schritt wird von den Autoren wiederum in 5 Gliederungspunkten analog zu dem Weg und der Ausrüstung einer Wanderung durchgegangen. Zur Versinnbildlichung dient wieder die fiktive Doktorandin Hannah, die am Ende ihrer Promotion ihren weiteren Berufsweg eruiert. Als Leser\*in findet man sehr konkrete Handlungsanweisungen und Hilfestellungen vor, um diese fünf Schritte auch im Alltag umzusetzen. Die Zweifel, Probleme und auch Rückschläge von Hannah auf ihrem Weg erhöhen die Identifikation der Leser\*innen mit den hier vorgeschlagenen Arbeitsschritten und mindern Versagensängste. An einigen Stellen wären zu den anschaulichen Beschreibungen von Einzelsituationen allerdings zusätzlich noch ausgewählte Zahlen und Fakten nützlich gewesen, z.B. bei den Arbeitsbedingungen (S. 83f.), zur beruflichen Zufriedenheit und zu Einschätzungen konkreter Aspekte des Berufes durch das Wissenschaftsmanagement (vgl. z.B. Banscheraus et al. 2017) – idealerweise im Vergleich zur Situation in Wissenschaft und Privatwirtschaft. Ähnlich gälte dies auch für die Familienfreundlichkeit im Wissenschaftsmanagement (S. 88); Letzteres ist den Autor\*innen allerdings nicht anzulasten, da es bislang noch keine bundesweiten empirischen Ergebnisse für das Wissenschaftsmanagement gibt (anders als für die Wissenschaft und die Privatwirtschaft – vgl. Krempkow/Sembritzki 2020). Vielmehr werden solche Ergebnisse im Projekt „KaWuM – Karrierewege

und Qualifikationsanforderungen im Wissenschafts- und Hochschul-Management“ derzeit gerade erst erarbeitet (vgl. Krempkow et al. 2019).

Im letzten Drittel des Buches geben zwei weitere Kapitel dann in übersichtlicher Weise einen Überblick über Bewerbungen (S. 160ff.) und Berufseinstieg (S. 181ff.). Viele der Ratschläge für das Wissenschaftsmanagement gelten sicherlich auch für andere Tätigkeitsbereiche (z.B. Vorbereitungen auf ein Bewerbungsgespräch), machen die Lektüre aber nicht weniger interessant und beinhalten auch für die etablierteren Leser\*innen interessante Aspekte.

Auch der Anhang ist zu diesem Buch noch lobend zu erwähnen. Er enthält übersichtlich zusammengefasst nicht nur alle denkbaren Informationen zum Bereich Wissenschaftsmanagement allgemein, sondern diese auch zusätzlich aufbereitet für die im ersten Teil des Buches definierten Bereiche: Zeitschriften, Newsletter, Berufsverbände, Weiterbildungen und Studiengänge, Stellenbörsen, Coachingangebote und Literatur zum Berufseinstieg. Zur Veranschaulichung der großen Breite an Vernetzungsmöglichkeiten in Berufsverbänden, deren Nutzung empfohlen wird (S. 202), könnten in evtl. künftigen Auflagen des Buches noch Beispiele aus allen Bereichen bzw. zumindest zu den größeren ergänzt werden, so z.B. das Netzwerk Wissenschaftsmanagement (NWM) und FORTRAMA – das Netzwerk für Forschungs- und Transfermanagement e.V.<sup>1</sup>

Zusammenfassend ist dies ein Buch, das sich nicht nur für Einsteiger oder Berufswechsler eignet, sondern für

alle, die sich für das Wissenschaftsmanagement interessieren und ein Nachschlagewerk für das Wissenschaftsmanagement benötigen.

### Literaturverzeichnis

*Banscherus, U./Baumgärtner, A./Böhm, U./Golubchhykova, O./Schmitt, S./Wolter, A. (2017):* Wandel der Arbeit in Wissenschaftsunterstützenden Bereichen an Hochschulen. Hochschulreformen und Verwaltungsmodernisierung aus Sicht der Beschäftigten. Stuttgart.

*Krempkow, R./Harris-Huermann, S./Hölscher, M./Janson, K. (2019):* Was ist die Rolle des Hochschul- und Wissenschaftsmanagements bei der Entwicklung von Hochschulen als Organisation? In: Personal- und Organisationsentwicklung (P-OE), 14 (1), S. 6-15.

*Krempkow, R./Sembritzki, T. (2020):* Die Vereinbarkeit von Wissenschaft und Familie aus Sicht von Hochschulen und Nachwuchsforschenden in Deutschland – Was kann noch getan werden? In: Personal in Hochschule und Wissenschaft entwickeln, S. 80-98.

<sup>1</sup> Sie werden bislang im Anhang z.B. im Bereich Finanzierung bzw. als Weiterbildungsanbieter erwähnt.

■ **René Krempkow, Dr.,**  
E-Mail: [rene.krempkow@hu-berlin.de](mailto:rene.krempkow@hu-berlin.de)  
■ **Kerstin Janson, Dr.,**  
E-Mail: [k.janson@iubh.de](mailto:k.janson@iubh.de)

## Dissertationen mit gesellschaftlicher Relevanz gesucht

### Bundestagspräsident Wolfgang Schäuble ruft zur Bewerbung um den mit 25.000 Euro dotierten Deutschen Studienpreis 2021 auf

*Hamburg, 27. Oktober 2020:* Promovierende aller Fachrichtungen, die ihre Dissertation 2020 mit magna oder summa cum laude abschließen, können sich bis zum 1. März 2021 um den Deutschen Studienpreis der Körber-Stiftung bewerben. Die hochkarätig besetzte Jury wählt aus den eingereichten Beiträgen Forschungsarbeiten aus, die von besonderer gesellschaftlicher Relevanz sind. „Ob Corona-Pandemie oder Klimawandel – die Politik ist bei vielen globalen Problemen auf einen engen Austausch mit der Wissenschaft angewiesen“, so Schirmherr Bundestagspräsident Wolfgang Schäuble. „Der Deutsche Studienpreis zeichnet Nachwuchssachverständigeninnen und -sachverständigen aus, die in ihren Dissertationen drängenden Fragen der Zeit nachgehen und damit wichtige gesellschaftspolitische Debatten anstoßen.“

In den Sektionen Sozialwissenschaften, Geistes- und Kulturwissenschaften sowie Natur- und Technikwissenschaften werden insgesamt drei Spitzenpreise mit je

25.000 Euro und sechs zweite Preise mit je 5.000 Euro vergeben. Damit zählt der Deutsche Studienpreis zu den höchstdotierten Auszeichnungen für den wissenschaftlichen Nachwuchs in Deutschland.

Detaillierte Teilnahmebedingungen sowie weitere Informationen zum Wettbewerb finden Sie unter [www.studienpreis.de](http://www.studienpreis.de).

### Pressekontakt:

Nina Ritter  
Körber-Stiftung  
Kehrwieder 12  
20457 Hamburg  
Telefon: +49 40 80 81 92 - 150  
Telefax: +49 40 80 81 92 - 405  
E-Mail: [dsp@koerber-stiftung.de](mailto:dsp@koerber-stiftung.de)  
Twitter: [@KoerberScience](https://twitter.com/KoerberScience)  
[www.studienpreis.de](http://www.studienpreis.de)

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

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

### Fo

#### Forschung

Politik - Strategie - Management

Fo 1+2/2020

Fo-Gespräch mit Dr. Rupert Pichler

*Martina Röbbcke & Dagmar Simon*  
Die Macht des Zufalls  
Neue Wege für die Förderung riskanter Forschungsideen?

*Rudolf Stichweh*  
Was braucht das deutsche Wissenschaftssystem in den 2020er Jahren? Die Perspektive der Wissenschaftsforschung

*Otmar D. Wiestler*  
Pakte, nichts als Pakte – Was braucht das deutsche Wissenschaftssystem in den 2020 Jahren? Beitrag zur Sektion 2: System-Struktur-Institution

*Martin Winter*  
Hochschulautonomie und Beschäftigungsverhältnisse an Universitäten  
Ein Diskussionsbeitrag

*René Krempkow*  
Die Beschäftigungsbedingungen des wissenschaftlichen Nachwuchses in Deutschland: Empirische Ergebnisse

*Wolfgang Meixner*  
„Pflanzschulen künftiger Professoren“  
Der akademische Mittelbau an österreichischen Universitäten

*Doris Schöberl*  
Dienstrechtentwicklung in Österreich

*Anna Froese*  
Wissenschaft ohne (disziplinäre) Grenzen: Wie sich Interdisziplinarität im deutschen Wissenschaftssystem verankern lässt

### HM

#### Hochschulmanagement

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

HM 1/2020

*HM-Gespräch*

HM-Gespräch zwischen Christa Cremer-Renz und Wolff-Dietrich Webler über den „Karriereweg FH-Professur“

*Politik, Entwicklung und strukturelle Gestaltung*

*Peter Mudra & Harry Müller*  
Ein „Nichtsemester“ ist auch künftig keine Lösung  
Warum der Beschluss der KMK zur Durchführung des Sommersemesters 2020 auch für die Zukunft zu begrüßen war

*Organisations- und Managementforschung*

*Thorben Sembritzki*  
Die Binnendifferenzierung der Professur als Herausforderung für das Hochschulmanagement

*HM-Gespräch*

HM-Gespräch von Alexander Dilger mit Wolff-Dietrich Webler über eine Bilanz seines Lebens aus Anlass seines 80. Geburtstages

### ZBS

#### Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

ZBS 2+3/2020

Umgang mit Studienzweifel und -abbruch

*Houdä Lenzen*  
Reproduktionstheorie und Theorie der Interaktionsrituale. Soziologische Impulse für die Studienberatung zur Verhinderung von Studienabbrüchen

*Carla Kühling-Thees et al.*  
Bedingungsfaktoren für den Studienabbruch und Fachwechsel in den Sozialwissenschaften

*Kerstin Heil et al.*  
Warum nehmen Studienabbrecher\*innen und Studienzweifelnde der Ingenieurwissenschaften an FHs selten Beratungsangebote wahr?

*Kristina Wopat & Theresa Wand*  
Leuchtturmprojekt Quickstart Sachsen – eine organisationssystemische Betrachtung

*Doreen Weichert & Irene Sperfeld*  
Der Workshop „Kompetent ins Studium“ an der Hochschule Dresden unterstützt Studieninteressierte in der Phase der Entscheidungsfindung

*Bernt-Michael Hellberg et al.*  
Netzwerkauf- und -ausbau als zentrale Aufgabe im Verbundprojekt „Campus OWL – Chancen bei Studienzweifel und Studienausstieg“

*Matthias Körber et al.*  
Bindung von Studienabbrecher\*innen an die Region Meck.-Pomm.

*Ingo Blaich & Juliane Egerer*  
Was leistet die Studienfachberatung?

*Andrea Geisler et al.*  
FragBeLa® der Beratungs-Chatbot für Lehramtsstudierende: von der Idee bis zum ersten Einsatz

## P-OE

### **Personal- und Organisationsentwicklung** in Einrichtungen der Lehre und Forschung

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

**P-OE 1+2/2020**  
Die digitale Transformation in Hochschulen und Universitäten

*Fred G. Becker et al.*

**Qualität von universitären Berufungsverfahren aus der Sicht von Personalprofessor\*innen: Eine empirische Studie**

*Melissa Hehnen et al.*

**Mentoring als Beitrag zur Integration Geflüchteter an deutschen Universitäten am Beispiel des P2P PLUS-Mentoring-Programms der LMU**

*Sonja Militz et al.*

**Die Wirksamkeit von Mentoring im Studium am Beispiel des Peer-to-Peer-Mentoring-Programms der LMU**

*Katrin Klink & Andreas Tesche*

**Diversity Mainstreaming – wie die Verbindung von Personalentwicklung und Diversity Management zur Organisationsentwicklung beitragen kann**

*Alexander Bazhin*

**Lernzentrische persönlichkeitsorientierte Förderung von Schlüsselkompetenzen in Studium und Personalentwicklung**

*Dagmar Grübler*

**Digitalisierung und Personalentwicklung – ein Status Quo aus der Sicht einer Personalentwicklerin**

*Diane Pfaff*

**Ein Virus als Beschleuniger der digitalen Transformation an Hochschulen**

*Susanne Schulz*

**Implikationen digitaler Transformation**

**P-OE-Gespräch mit Bibiana Kemner**

HSW 3/2020

## QiW

### **Qualität in der Wissenschaft**

Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in Forschung, Studium und Administration

**QiW 3/2020**  
Qualität von Studieneingangstests

#### *Empirische Qualitätsforschung*

*Jannika Haase, Edith Braun & Bettina Hannover*

**Hochschulinterne Auswahlgespräche für die Studienplatzvergabe  
Erfahrungen aus Interviews mit Verantwortlichen der Hochschulen und eine kritische Diskussion aus wissenschaftlicher Perspektive**

*Stephan Stegt, Hans-Jörg Didi & Fabian Müller*

**Vorhersage des Studienerfolgs im Bachelorstudiengang Wirtschaftswissenschaften durch einen fachspezifischen Studieneignungstest**

#### *Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte*

*Juliane Rutsch, Cordelia Menz, Nicolas Becker, Jürgen Bengel, Oliver Dickhäuser, Andrea Kiesel, Oliver Wilhelm & Birgit Spinath*  
**Qualitätsaspekte bei der Einführung eines Studierendenauswahlverfahrens am Beispiel der Psychologie**

*Stephan Stegt & Arvid Hofmann*  
**Proctoring zur Auswahl von Bachelor- und Masterstudierenden**

#### *Rezension*

*René Krempkow & Kerstin Janson*  
**Wissenschaftsmanagement als Beruf. Strategien für den Einstieg. (Mirjam Müller/Oliver Grewe)**



### **Für weitere Informationen**

- zu unserem Zeitschriftenangebot,
- zum Abonnement einer Zeitschrift,
- zum Erwerb eines Einzelheftes,
- zum Erwerb eines anderen Verlagsproduktes,
- zur Einreichung eines Artikels,
- zu den Hinweisen für Autorinnen und Autoren

oder sonstigen Fragen, besuchen Sie unsere Website: [universitaetsverlagwebler.de](http://universitaetsverlagwebler.de)

oder wenden Sie sich direkt an uns:

**E-Mail:**  
[info@universitaetsverlagwebler.de](mailto:info@universitaetsverlagwebler.de)

**Telefon:**  
0521/ 923 610-12

**Fax:**  
0521/ 923 610-22

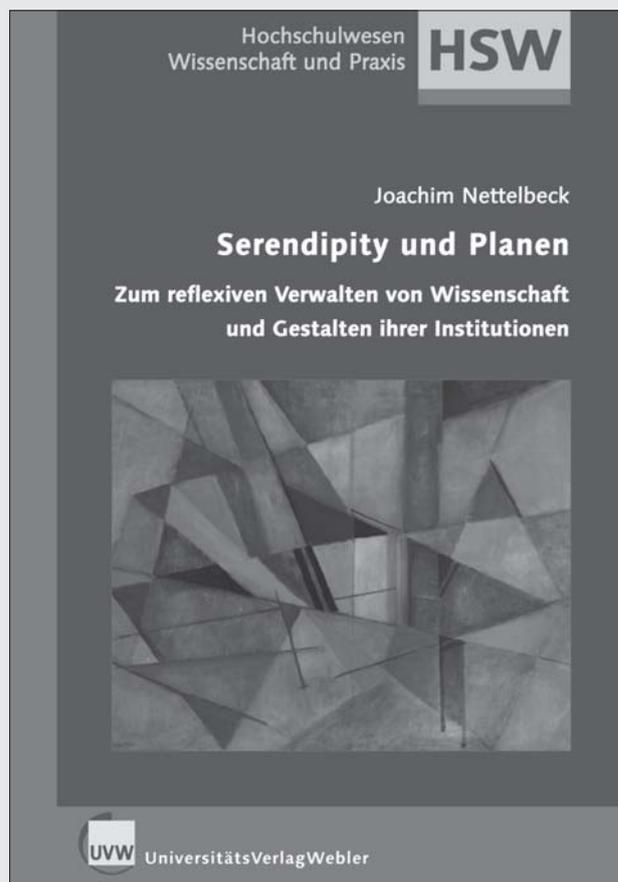
**Postanschrift:**  
UniversitätsVerlagWebler  
Bünder Straße 1-3  
Hofgebäude  
33613 Bielefeld

Haben Sie mit Wissenschaftsverwaltung als Praxis oder wissenschaftlichem Gegenstand zu tun?

## Joachim Nettelbeck Serendipity und Planen

Zum reflexiven Verwalten von Wissenschaft und Gestalten ihrer Institutionen

Aus der Einleitung: „Neue Einsichten sind nicht vorhersehbar. Sie unterliegen dem, was Robert Merton für die Forschung mit Serendipity gekennzeichnet hat, und sind deshalb davon abhängig, dass den Wissenschaftlern Freiräume eingeräumt werden. Auch Studierende brauchen diesen Freiraum. Auch die bildende Wirkung des Studiums ist unvorhersehbar, die Wirkung, wie eigene Fragen und Anliegen sich mit dem verbinden, was im Studium oder durch Lehrbücher vermittelt wird. Die Methoden des New Public Management haben sich auch in der Wissenschaft ausgebreitet. Indikatoren sind zunächst einmal nützliche Informationen. Wenn sie jedoch das Verhalten von Politik und Verwaltung bestimmen, werden sie für die Wissenschaftler zu zwingenden Normen, führen zur Standardisierung und behindern die kreative Seite der Wissenschaft. Demgegenüber plädiert dieses Buch dafür, die Verwaltung von den Wissenschaftlern und der Eigenart von Wissenschaft her zu denken, von ihrer Unvorhersehbarkeit, und sich den widrigen Wirkungen der Steuerung über Indikatoren zu widersetzen. Es plädiert für eine reflexive Verwaltung.“ Der Autor verdeutlicht dies an ihm vertrauten Vorgängen und erklärt, welche Haltung der Verwalter er sich wünschen würde. „Eine solche Verwaltung ist eine anspruchsvolle, kreative Tätigkeit, die ihren Teil zu einer demokratischen Gestaltung öffentlich finanzierter Forschung beizutragen hat, sowohl im Interesse der Wissenschaftler und des Gemeinwohls wie zur Zufriedenheit des Verwalters.“



Bielefeld 2021, ISBN 978-3-946017-21-9,  
246 Seiten, 49.80 Euro zzgl. Versand

Joachim Nettelbeck  
© Foto: Wissenschaftskolleg/Maurice Weiss