

Gießener Beiträge zur Bildungsforschung

Sebastian Dippelhofer, Theo Döppers (Hrsg.)

„Qualität im Hochschulsystem“

Eine Rundumschau im Posterformat.
Die Beiträge zur 16. Jahrestagung der
Gesellschaft für Hochschulforschung (GfHf)

Heft Nr. 35, Mai 2022
(2., leicht überarbeitete Auflage)

Gießener Beiträge zur Bildungsforschung

Sebastian Dippelhofer, Theo Döppers (Hrsg.)

„Qualität im Hochschulsystem“

Eine Rundumschau im Posterformat.
Die Beiträge zur 16. Jahrestagung der
Gesellschaft für Hochschulforschung (GfHf)

Heft Nr. 35, Mai 2022
(2., leicht überarbeitete Auflage)

Die Autorinnen und Autoren tragen die Verantwortung für den Inhalt.

Impressum:

Herausgeber:

Prof. Dr. Claudia von Aufschnaiter, Prof. Dr. Thomas Brüsemeister, PD Dr. Sebastian Dippelhofer, Prof. Dr. Marianne Friese, Prof. Dr. Sabine Maschke, Prof. Dr. Ingrid Miethe, Prof. Dr. Vadim Oswald, Prof. Dr. Ludwig Stecher

Geschäftsführender Herausgeber:

PD Dr. Sebastian Dippelhofer
Institut für Erziehungswissenschaft
Empirische Bildungsforschung
Karl-Glückner-Straße 21B
35394 Gießen

E-Mail: Sebastian.Dippelhofer@erziehung.uni-giessen.de

Sämtliche Rechte verbleiben bei den Autorinnen und Autoren.

ISSN: 2194-3729 (Internet)

Online verfügbar in der Giessener Elektronischen Bibliothek:

DOI: <http://dx.doi.org/10.22029/jlupub-656.2>



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung Sebastian Dippelhofer, Theo Döppers	9
2	Analyse des Studienerfolgs im Studiengang Berufspädagogik Joana Pletscher	13
3	Lehrplanung mit ePortfolios – Ereignisgesteuerte Prozesskette Sophie Domann, Sabrina Volk	16
4	Förderung der Motivation zum Einsatz digitaler Medien im Unterricht während des Lehramtsstudiums Gerda Bernhard, Robert Grassinger	19
5	Wie geht es Euch? Was braucht Ihr? – Anpassung eines Qualitätssicherungssystems in Zeiten der Pandemie Hanna Hettrich, Kathrin Kilian	22
6	SPEAR: Implementierung von Gleichstellungskonzepten an Europäischen Hochschulen. Strukturen und Akteur*innen für eine erfolgreiche Umsetzung von Gleichstellungsmaßnahmen: Ergebnisse einer CoL-Session Ralitsa Petrova-Stoyanov, Nathalie Wolf und Ramona Liedtke	25
7	Habitualisierte Effizienzlogiken von Juniorprofessor*innen Lara Altenstädter	27
8	Die Rolle der studentischen Interessenvertretung in Hochschulen Stephan Buchberger, Per Holderberg, Christian Seipel	31
9	Studierende in digitalen Lernumgebungen. Zwischenergebnisse einer qualitativen Begleitforschung (DipSS) Julia Mertens, Kerstin Jürgens	33
10	Bestenauswahl = Beste Auswahl? Eva Wegrzyn, Lara Altenstädter, Ralitsa Petrova-Stoyanov	36
11	Und plötzlich: Studienanfänger:innen mal Drei – Ergebnisse einer vergleichenden Kohortenstudie zum Einfluss auf Studienleistungen auf Basis eines natürlichen Experiments Anna Scharf, Sonja Haug	40

12	Hochschulen nach dem Lockdown – Handlungsempfehlungen für strukturelle Veränderungen zur Umsetzung digitaler Lehre Fabian Schuhmacher, Tobias Ademmer, Anika Kneiphof	43
13	Kollaborative Autoethnographie: eine Methode zur Qualitätsentwicklung in digitalen Lehr-Lernsettings AEDiL Autor:innengruppe	46
14	Transparenz bei der Qualitätssicherung von Zertifikatsangeboten in der hochschulischen Weiterbildung Ida Stamm	49
15	Soziale Welten/Arenen-Theorie in Hochschulforschung und -praxis Susann Hippler	52
16	Qualität in der Nachwuchsförderung durch inklusive Rahmenbedingungen?! Erkenntnisse zu Barrieren, Lösungsmöglichkeiten und guten Praxisbeispielen aus dem Projekt PROMI – Promotion inklusive Jana Bauer, Susanne Groth, Mathilde Niehaus	55
17	Wie entsteht Innovationsfähigkeit? Eine Analyse der Einflüsse und des Zusammenspiels von Rahmenbedingungen und individueller Motivlage Cindy Konen	58
18	Digitalisierung der Hochschulverwaltung – Automatisierung von Einschreibung und Verfahren der Anrechnung und Anerkennung von Leistungen Friedrich Stratmann, Harald Gilch	62
19	Hochschulische Lernmöglichkeiten und Arbeitsmarktanforderungen Katharina Lohberger, Edith Braun	66

1 Einleitung

Mit der seit PISA wieder gewachsenen Bedeutung der Bildungsforschung traten neben neuen Forschungsfeldern erneut solche verstärkt in den Fokus, die trotz ihrer Relevanz in den letzten Jahren immer weniger Beachtung gefunden haben: So etwa die disziplinübergreifende, inhaltlich und theoretisch sowie methodisch äußerst vielfältig und dynamisch geprägte Hochschulforschung. Sowohl im Kontext einer wissenschaftlich fundierten Anwendungsorientierung als auch einer analytischen Grundlagenforschung bietet sie über die Wissenschaft hinaus auch für Politik und Gesellschaft seit jeher einen reichhaltigen, thematisch äußerst breitgefächerten Fundus zur Reflektion, Beratung und Gestaltung hochschulischer Verwaltungs- und Dienstleistungsstrukturen – und verdeutlicht die Bedeutung der Hochschule und ihrer Erforschung (Teichler 2018; Pasternack 2006). Hervorgegangen aus Ansätzen, die in den 1960 Jahren weniger auf konkreten Ableitungen klar definierter Gegenstände, als auf krisenhaften Entwicklungen basierten, professionalisierten empirische Einzelstudien, Institutionalisierungen sowie Forschungsmethoden und -strukturen dieses Feld. Ein Impulsgeber war die „College Impact Forschung“, die sich in den 1950er Jahren den Orientierungen und Einflüssen der Hochschule auf Studierenden widmete (Dippelhofer 2011).

Dem folgten, um dies exemplarisch kurz zu skizzieren, etwa Studien zum wissenschaftlichen Nachwuchs, zu Statusgruppen, zu Verlauf, Erfolg und Situation von Studierenden und ihrer gesellschaftlichen Rolle sowie der Bedeutung von Hochschule – auch in einer international vergleichenden Perspektive (Neugebauer/Daniel/Wolter 2021; Falk/Hartwig 2016; Dippelhofer 2014; Bargel/Schmidt/Bargel 2009). Ergänzt um soziale, geschlechts- und fachspezifische Analysen, die den Blick auf Ungleichheitsstrukturen, Emanzipationsansprüche und das Sozialisationsgeschehen schärften, wurde die Hochschulforschung auch interdisziplinärer und längsschnittlich fokussiert (Dahrendorf 1965; Framhein 1988). Neben der Hochschuldidaktik erweiterte sich ihr Blick auf schulische wie berufliche Übergänge und dem Verbleib nach dem Studium hinzu (Driesen/Ittel 2019; Teichler 2014; Dippelhofer 2011; Bargel/Bargel 2010). Nach 1990 traten Ansätze zur Steuerung von Hochschule und Bildung sowie zur Globalisierung hinzu (König 2021; Kehm 2003).

Die nach wie vor wachsende Vielfältigkeit spiegelt sich in den Jahrestagungen der „Gesellschaft für Hochschulforschung“ (GfHf) wider. Neben neuen Themenfeldern finden sich dort auch solche, die in Wissenschaft, Gesellschaft und Politik immer wieder aus verschiedenen Perspektiven und neuen Erkenntnissen Aktualität finden. So widmete sich die an der Justus-Liebig-Universität Gießen vom 16.-17.09.2021 – coronabedingt digital – ausgerichtete 16. Jahrestagung dem Thema „Qualität im Hochschulsystem“ in Forschung, Lehre, Governance und Transfer. Der entsprechende Diskurs reicht bis in die 1960er Jahre zurück und wurde neben der starken Zunahme der Studierendenzahlen von wachsenden Leistungserwartungen an das Hochschulsystem geprägt. Über vereinzelte Blicke auf die Verankerung demokratischer Werte, stand primär ökonomischer Wohlstand und technischer Fortschritt im Vordergrund – und damit die Entwicklung hochqualifizierter Arbeitskräfte. Angeregt, dies durch eine Verbesserung der Qualität von Studium und Lehre zu erreichen, ist der Qualitätsbegriff bis heute schwer zu fassen und variiert je nach Perspektive. So reichte dessen Spektrum von rein ökonomisch motivierten Ansätzen bis zur Stärkung bildungshumanistisch-emanzipativer Motive als hochschulischem Qualitätsausweis. Über das hochschulische Selbstverständnis hinaus resultiert die Begriffsbestimmung sowie die Ausgestaltung und Verankerung von Qualität aus der gesellschaft-

lichen Eingebundenheit von Hochschule – die ihr dabei zugeschriebenen Aufgaben, Erwartungen und Qualitätsvorstellungen tragen ebenso mithin zur Gestaltung von Lehre, Forschung, Selbstverwaltung und den Transfer in Wissenschaft, Gesellschaft und Politik bei.

Diese Diskurse wurden auf der Tagung neben Vorträgen auch in Postern präsentiert. Dabei konnten einige Akzentuierungen herausgearbeitet werden, die sich in drei Bereiche bündeln lassen: Zunächst wird etwa aus aktuellem Anlass die Qualität in der Lehre in Zeiten der Coronapandemie und daran anknüpfend jene in der digitalen Lehre ventiliert. Ein weiterer Fokus sind Diskussionen um Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der Forschung, im Rahmen von Karrierepfaden und Aufgaben. In einem dritten Kernbereich wird die (Weiter-)Entwicklung der Hochschule bzw. Universität selbst verhandelt. In diesem Kontext wird u.a. auch das Zusammenspiel mit außerhochschulischen Einflüssen diskutiert. Für die Vorstellung der Poster hatten die Referentinnen und Referenten in jeweils dafür eingerichteten digitalen Räumen drei Minuten Zeit; dem schloss sich die Gelegenheit zu Gesprächen mit den zahlreich interessierten Kolleginnen und Kollegen an. So anregend die Auseinandersetzungen waren, so eingeschränkt war das „Flanieren“ und die Chance zur längeren Betrachtung, wie es sich im Rahmen einer analogen Posterausstellung anbietet. Entsprechend möchte der vorliegende Sammelband die Möglichkeit einer solchen Rundumschau bieten. Bis auf wenige Ausnahmen finden sich, der Reihenfolge ihrer Darstellung auf der Tagung folgend (vgl. Abstractband 2022), auf den folgenden Seiten die auf der 16. GfHf-Jahrestagung präsentierten Poster; sie werden nahezu durchgehend von Worten der sie gestaltenden Kolleginnen und Kollegen gerahmt.

So thematisiert der Beitrag von *Joana Pletscher* (Universität Kassel) die Faktoren für den Studienerfolg in der Berufspädagogik. Dem schließt sich im Poster von *Sophie Domann* und *Sabrina Volk* (Stiftung Universität Hildesheim) die Konzeptualisierung, Implementierung und Evaluation eines digitalen Lehr-Lern-Moduls an. *Gerda Bernhard* und *Robert Grassinger* (PH Weingarten) untersuchen Motivationsbedingungen für den Einsatz von digitalen Medien im Lehramtsstudium. Mit Blick auf das Studium in Zeiten von Corona plädieren *Hanna Hettrich* und *Kathrin Kilian* (Hochschule Kaiserslautern) basierend auf einer Befragung dafür, Qualitätsmanagement-Systeme flexibler für aktuelle Forschungsfragen zu gestalten. In ihrem Beitrag arbeiten *Ralitsa Petrova-Stoyanov*, *Nathalie Wolf* und *Ramona Liedtke* (RWTH Aachen University) in einem europäischen Vergleich Erfolgsmerkmale für die Implementierung von Gleichstellungskonzepten von Hochschulen heraus. Der Fokus von *Jana Altenstädter* (Universität Duisburg-Essen) richtet sich auf die spezifischen Karrierepfade von Juniorprofessorinnen und Juniorprofessoren sowie deren Passung im universitärem Feld. Im Zentrum der Ausarbeitung von *Stephan Buchberger*, *Per Holderberg* und *Christian Seipel* (Universität Hildesheim) steht die Frage nach den Bedingungen für Partizipation an der studentischen Interessensvertretung vor dem Hintergrund der „gemanagten Hochschule“. *Julia Mertens* und *Kerstin Jürgens* (Universität Kassel) widmen sich der Evaluation von digitalen Lernumgebungen für verschiedene Lehramtsstudiengänge. Das Poster von *Eva Wegrzyn*, *Lara Altenstädter* (beide Universität Duisburg-Essen) und *Ralitsa Petrova-Stoyanov* (RWTH Aachen University) beschäftigt sich mit dem Spannungsverhältnis von Geschlechtergleichstellung und Leistungsprinzip bei der Rekrutierung von Mitarbeitenden durch Professorinnen und Professoren.

Anna Scharf und *Sonja Haug* (OTH Regensburg) präsentieren in ihrem Poster erste Ergebnisse eines Kohortenvergleichs der Studienleistungen bei unterschiedlichen Studienzulassungsbeschrän-

kungen. In ihrem Review von Befragungen von Hochschullehrenden befassen sich *Fabian Schuhmacher* (Universität Bielefeld), *Tobias Ademmer* (Hochschule Neu-Ulm) und *Anika Kneiphof* (Ruhr-Universität Bochum) mit der ad-hoc Umsetzung von digitaler Lehre im ersten Semester der COVID19-Pandemie. Die Forschergruppe *AEDIL* stellt mit der „Kollaborativen Autoethnographie“ ein neues Instrument zur Beobachtung der Lehrpraxis vor. In dem Beitrag von *Ida Stamm* (Institut für Innovation und Technik) wird für mehr Transparenz in der Qualitätssicherung von hochschulischen Weiterbildungsangeboten und -zertifikaten plädiert. *Susann Hippler* (Institut für Hochschulforschung – HoF) stellt einen methodischen Ansatz vor, wie der Austausch zur Weiterentwicklung von Lehre inneruniversitär und mit hochschulexternen Akteurinnen und Akteuren untersucht werden kann. Die Ausarbeitung von *Jana Bauer*, *Susanne Groth* und *Mathilde Niehaus* (Universität Köln) befasst sich mit den Barrieren und dessen Lösungsmöglichkeiten für Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler mit Behinderung. In ihrem Poster zeigt *Cindy Konen* (Fachhochschule Dortmund) auf, dass Innovationsfähigkeit von Hochschulen personenabhängig ist und dass Rahmenbedingungen für Innovation alleine nicht ausreichend sind. *Friedrich Stratmann* und *Harald Gilch* (HIS-Institut für Hochschulentwicklung e.V.) widmen sich der Digitalisierung der Hochschulverwaltung und diskutieren Voraussetzungen für ein Gelingen einer umfassenden Digitalisierung. Zentraler Inhalt beim Poster von *Katharina Lohberger* und *Edith Braun* (Universität Gießen) ist die Frage, inwiefern für verschiedene Fächergruppen Lerninhalte und -ziele an der Universität mit den Anforderungen am Arbeitsmarkt übereinstimmen.

Wir danken den Referentinnen und Referenten der Postersession, dass sie ihre Beiträge für das vorliegende Heft bereitgestellt haben.

Literatur

- Bargel, H./Bargel, T. (2010): Ungleichheiten und Benachteiligungen im Hochschulwesen aufgrund der sozialen Herkunft der Studierenden. Arbeitspapier 202. Hans-Böckler-Stiftung.
- Bargel, T./Schmidt, M./Bargel, H. (Hrsg.) (2009): Quality and Equity in Higher Education – International Experiences and Comparisons. International Workshop November 2008. Hefte zur Hochschul- und Bildungsforschung, Heft 53., Arbeitsgruppe Hochschulforschung, Universität Konstanz.
- Dahrendorf, R. (1965). Arbeiterkinder an deutschen Universitäten. Tübingen.
- Dippelhofer, S. (2011): Hochschulforschung als Zweig der Bildungssoziologie. In: Dippelhofer-Stiem, B./Dippelhofer, S. (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungssoziologie. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Periodisches Sammelwerk in 20 Fachgebieten. Weinheim. Online: <http://erzwissonline.de/>
- Dippelhofer, S. (2014): Die indifferente Generation? Politisch-demokratische Orientierungen von Studierenden im Zeitvergleich. ZSE, 38/2, 198-213.
- Driesen, C./Ittel, A. (2019): Der Übergang in die Hochschule. Strategien, Organisationsstrukturen und Best Practices an deutschen Hochschulen. Münster.
- Falk, S./Hartwig, L. (2016): Editorial. Beiträge zur Hochschulforschung, 38/1-2, 4-6.
- Framhein, G. (1988): Hochschulentwicklung und Hochschulsozialisation: Arbeitsfelder der Konstanzer Hochschulforschung. In: Oehler, C./Webler, W.-D. (Hrsg.): Forschungspotentiale sozialwissenschaftlicher Hochschulforschung. Bundesrepublik Deutschland – Österreich – Schweiz (S. 161-189). Weinheim.
- Kehm, B. M. (Hrsg.) (2003): Grenzüberschreitungen. Internationalisierung im Hochschulbereich. die hochschule. journal für wissenschaft und bildung 1.
- König, K. (2021): Macht und Verständigung in der externen Hochschulsteuerung Verhandlungsmodi in Zielvereinbarungen zwischen Staat und Hochschule. Bielefeld.
- Neugebauer, M./Daniel, H.D./Wolter, A. (Hrsg.) (2021): Studienerfolg und Studienabbruch. Wiesbaden.
- Pasternack, P. (2009): Zukunftsthemen der Hochschulforschung. Einige prognostische Blicke. HSW, 5, 168-174.
- Teichler, U. (2014): Hochschule und Beruf als Gegenstandsbereich der Hochschulforschung. Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung 23, 1, 118-132.
- Teichler, U. (2018): Hochschulbildung. In: Tippelt, R./Schmidt-Hertha, B. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden, S. 505-548.

2 Analyse des Studienerfolgs im Studiengang Berufspädagogik

Joana Pletscher
Universität Kassel

Eine Modellrechnung für den Bedarf von Berufsschullehrkräften prognostiziert bundesweit eine Unterdeckung von ca. 720 Lehrkräften pro Jahr (Becker/Spöttl 2013). Eder (2015) und Nikolaus & Rütter (2003) zeigen zudem auf, dass weniger als 50% der Bachelorstudierenden in der Berufspädagogik ihr Studium erfolgreich absolvieren. Dies findet auch immer wieder im Qualitätsmanagement der Universität Betrachtung. Der Studienerfolg ist ein Momentum, was von jedem Studierenden wie auch von der Universität aktiv mitgestaltet werden kann. An diesem soll das Forschungsvorhaben ansetzen mit dem *übergeordneten Ziel der Steigerung von Studienerfolg im Studiengang Berufspädagogik an der Universität Kassel*. Weshalb die Beantwortung folgender Fragen im Fokus steht. *Welche Faktoren beeinflussen den Studienerfolg im Studiengang Berufspädagogik? Durch welche Maßnahmen oder Mechanismen kann der Studienerfolg von universitärer Seite gesteigert werden?* Dem liegt die Annahme zu Grunde, dass die Umsetzung entsprechender qualitätssteigernder Maßnahmen zu einer Steigerung der Qualität im Studiengang und zu mehr Absolventinnen und Absolventen führen würde.

Als Grundlage der Betrachtung dient das Qualitätsverständnis nach Dubs (2003, S.15): Qualität ist die „bewertete Beschaffenheit eines Bildungssystems [...] gemessen an den in einem politischen Aushandlungsprozess gefunden[en] Ansprüchen und Zielsetzungen aller am Bildungswesen interessierten Gruppierungen und Personen“. Wenn dieses Qualitätsverständnis auf die Universität bzw. explizit auf die Betrachtung eines Studienganges übertragen wird, können folgende Kriterien zur Messung der Qualität abgeleitet werden:

- die Wahrgenommene Qualität der Lehrveranstaltungen,
- die wahrgenommene Studierbarkeit des Studiengangs,
- die planerische Umsetzbarkeit der Studierbarkeit,
- und der Outcome an erfolgreichen Studierenden, die sogenannten Absolventenzahlen.

Im Fokus der Betrachtungen des universitären Qualitätsmanagements stehen vorrangig die Absolventenzahlen und die Einhaltung der Regelstudienzeit. Dies liegt laut Bornkessel (2018) an der einfachen Zugänglichkeit der Informationen. Die Wahrnehmung der Qualität eines Studiums aus Sicht der Studierenden wird in der Regel durch Lehrveranstaltungsevaluationen und Panelerhebungen erfasst. Diese müssen jedoch nicht systematisch durchgeführt werden und daraus müssen auch keine Konsequenzen zur Steigerung der Qualität abgeleitet werden. Erst im Rahmen von Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen muss das Qualitätsmanagement offengelegt und aufgezeigt werden, dass die geplante Studierbarkeit auch in der vorgesehenen Regelstudienzeit umsetzbar ist. Zusammenhänge werden hierbei nur in geringem Maße systematisch betrachtet. Aufgrund dessen und weil Klemm (2018) für das Berufsschullehramt bis 2035 einen erheblichen Mangel an Lehrkräften prognostiziert erscheint eine Betrachtung der Wirkungszusammenhänge von großer Bedeutung. Daraus leiten sich die oben bereits angeführten Fragen nach möglichen Maßnahmen und Mechanismen zur Steigerung der Qualität und des Studienerfolgs ab.



Analyse der Qualität und des Studienerfolgs im Studiengang Berufspädagogik

Joana Pletscher

Theoretischer Ansatz

Was ist Qualität?

„[Qualität ist die] bewertete Beschaffenheit eines Bildungssystems [...] gemessen an den in einem politischen Aushandlungsprozess gefunden[en] Ansprüchen und Zielsetzungen aller am Bildungswesen interessierten Gruppierungen und Personen“

Dubs 2003, S.15

Qualität in der universitären Bildung:

- Makroebene (Ebene des Bildungssystems)
- Mesoebene (Ebene der Universität)
- Mikroebene (Ebene des Studiengangs)



Woran wird Qualität auf Ebene des Studiengangs (Mikroebene) bemessen?

- Wahrgenommene Qualität der Lehrveranstaltungen (Lehrveranstaltungsevaluation)
- Wahrnehmung der Studierbarkeit (Panelerhebungen)
- Planerische Umsetzung der Studierbarkeit (Akkreditierung)
- **Absolventenzahlen (Studierendenstatistik)**

Forschungsfragen:

Durch welche Maßnahmen oder Mechanismen kann die Qualität auf Ebene des Studiengangs und der Studienerfolg von universitärer Seite positiv beeinflusst werden?
Welche Faktoren beeinflussen den Studienerfolg im Studiengang Berufspädagogik

Warum der Studiengang Berufspädagogik?

Klemm (2018) prognostiziert einen langfristigen Lehrermangel im beruflichen Lehramt bis 2035. Dem gegenüber stehen sehr schlechte Abschlussquoten im Studiengang Berufspädagogik (vgl. Eder 2015), wodurch das Thema Studienerfolg und Qualität in den Fokus rückt.

Was ist Studienerfolg?

Studienerfolg ist mehr als das Erreichen des Hochschulabschlusses!

→ **Harte Faktoren** (Abschluss, Note, Studiendauer)

+

Weiche Faktoren (Zufriedenheit, Kompetenzerwerb, individuell gesetzte Ziele, persönliche Entwicklung)

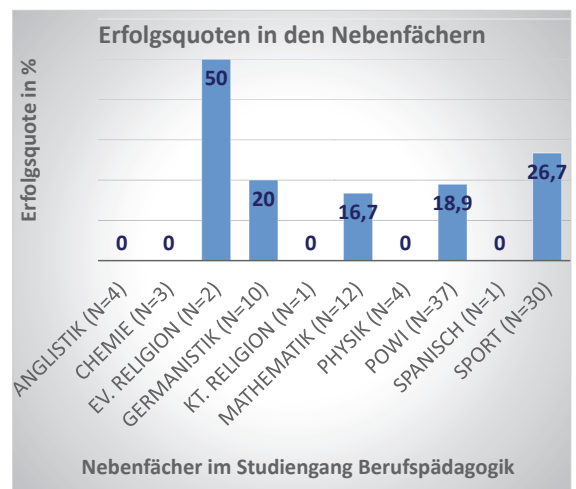
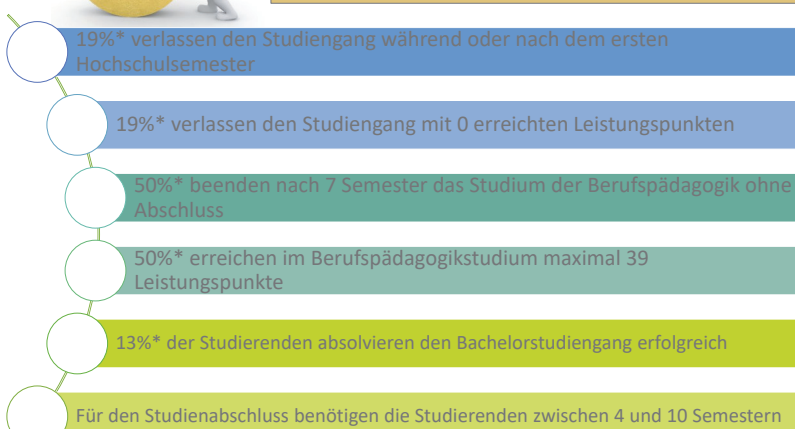
= **Studienerfolg**

Mixed-Methods-Ansatz



Der Studienerfolg wird von zahlreichen Faktoren beeinflusst z.B. Alter, Vorbildung, Erwerbstätigkeit, Studienbedingungen, Lebenssituation u.v.m.

Auszüge aus den Zwischenergebnissen



* Es findet keine Betrachtung einer Studienkohorte statt, sondern die Betrachtung Studierender, die sich mindestens 6 Semester vor dem Erhebungszeitraum (WS 2019) in das Studium eingeschrieben haben und somit (laut Musterstudienplan) den Studienabschluss erreichen hätten können.

Literatur:

- Blüthmann, I.** (2014). Studierbarkeit, Studienzufriedenheit und Studienabbruch. Berlin: Freie Universität Berlin.
- Dubs, R.** (2003). Qualitätsmanagement für Schulen. St.Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik
- Eder, A.** (2015). Professionalisierung von beruflichen Lehrkräften der Metall- und Elektrotechnik. Insider – Zeitschrift der GEW-Fachgruppe Berufsbildende Schule. 26 (2).S.26-29
- Lattner, K. & Haddou, N.** (2013). Abschlussbericht der Studie „Bedingungen von Studienerfolg“. Projektbericht des LearningCenter im Rahmen vom BMBF-Projekt Voneinander Lernen. Lernen an der Hochschule Osnabrück.
- Klemm, K.** (2018). Dringend gesucht: Berufsschullehrer. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung
- Mayring, P.** (2015). Qualitative Inhaltsanalyse. Weinheim: Beltz
- Witzel, A. & Reiter, H.** (2012) The problem-centered interview. London:SAGE

Schlussfolgerungen:

- Optimierung der Informationen vor Studienbeginn
- Überarbeitung der Homepage
- Abstimmung und Kooperation der Einführungs- und Beratungsangebote über die Fachbereiche hinweg
- Verbesserung der Einführungsveranstaltung
- Studienberatung mit Schwerpunkt auf Wahl der Nebenfächer (im Lehramt)



Wie bereits aufgezeigt kann sich Studienerfolg simpel an der Anzahl von Absolventinnen und Absolventen bemessen lassen. Doch Heinze (2018) zeigt auf, dass neben den harten Faktoren (Studien-erfolg, Studienzeit, Note) auch sogenannte weiche Faktoren für den individuellen Studienerfolg eine wesentliche Rolle spielen. Zu diesen weichen Faktoren zählen die Zufriedenheit, der Kompetenzerwerb während der Studienzeit, das Erreichen von individuell gesetzten Zielen und die persönliche Entwicklung. Diese Erfolgsfaktoren finden sich auch im Qualitätsmanagement wieder, wobei auch hier zu erkennen ist, dass weiche bzw. individuelle Faktoren eine nachgeordnete Rolle spielen. Beeinflusst werden die Faktoren von z. B. dem Alter, der Vorbildung, dem sozialen Kapital, welches meist von den Eltern und den Peers vermittelt wird, der Erwerbstätigkeit neben dem Studium, den Studienbedingungen, welche von Universität zu Universität, aber auch in den verschiedenen Fakultäten stark variieren kann und natürlich von der allgemeinen Lebenssituation.

Um die Spezifika der verschiedenen Faktoren gerecht zu werden, wurde sich für ein Mixed-Methods-Design entschieden bestehend aus einer Dokumentenanalyse (Hoffmann 2018), welche mittels quantitativem Auswertungsverfahren analysiert wurde, und problemzentrierten Interviews (Witzel 2000), welche mit dem Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet werden sollen. Somit kann der Studienerfolg und die impliziten Qualitätskriterien wie auch die Einflussfaktoren auf diese ganzheitlich betrachtet werden. Die Resultate der Dokumentenanalyse lassen eine signifikante Gruppierung der Kohorte in *Erfolgreich* und *Nicht-Erfolgreich*, so wie spezifische Aussagen über diese Gruppen und eine Beurteilung des Studienerfolgs anhand harter Faktoren zu. Es zeigt sich z. B., dass der Start in das Studium der Berufspädagogik vielen Studierenden nicht gelingt. Bereits 19% der betrachteten Stichprobe beenden das Studium während oder nach dem ersten Semester und weitere 19% verlassen den Studiengang ohne Leistungspunkte erzielt zu haben. Wie in Lehramtsstudiengängen üblich, belegen die Studierenden Module aus verschiedenen Fakultäten. Dies variiert je nach gewähltem Haupt- und Nebenfach (Tenberg 2018). Die Erhebung zeigt, dass die Studienbedingungen in den verschiedenen Fakultäten stark variieren. Dies zeigt sich in sehr unterschiedlichen Studienzeiten der Absolventinnen und Absolventen, aber auch anhand der ‚Erfolgsquoten‘ in den gewählten Haupt- und Nebenfächern. Beim Vergleich der beiden Hauptfächer Metalltechnik und Elektrotechnik, zeigt sich, dass die Studierenden der Elektrotechnik häufiger den Abschluss erreichen und durchschnittlich bessere Noten haben. Zudem kann bei der Analyse der Nebenfächer festgehalten werden, dass die Fächer ‚Politik und Wirtschaft‘ und ‚Sport‘ zwar am häufigsten belegt werden, jedoch prozentual weniger Absolventinnen und Absolventen hervorbringen. Zudem spiegelt sich in der Belegung der Nebenfächer nicht der Bedarf an den Schulen wieder. Durch die Analyse der quantitativen Daten, konnten bereits Problembereiche bzw. erste Zusammenhänge identifiziert werden. Durch die anschließenden Interviews sollen die individuellen Entscheidungen hinter den Studienverläufen der *Erfolgreichen* aufgedeckt und Mechanismen identifiziert werden, um diese durch entsprechende Maßnahmen im Studiengang zu multiplizieren.

Aus diesen ersten Ergebnissen lässt sich bereits Optimierungsbedarf zur Steigerung der Qualität im Studiengang ableiten. Einerseits erscheint es wesentlich die Phase des Studienbeginns zu verbessern. Hierbei könnten z. B. die Einführungsveranstaltungen inhaltlich und organisatorisch überarbeitet werden. Eine Abstimmung zwischen den verschiedenen Fakultäten erscheint hierbei wesentlich. Des Weiteren sollten die Beratungs- und Informationsangebote während und vor dem Studium aus-

gebaut werden. Hierbei sollte ein Beratungsschwerpunkt die Wahl des Nebenfaches sein. Dies wird aktuell in den Beratungen nicht systematisch angeboten, erscheint aber wesentlich. Denkbar wäre in diesem Kontext auch ein Online-Self-Assessment, welcher den Studieninteressierten einen genaueren Einblick in die Studieninhalte vermittelt, aber auch während des Studiums unterstützend eingesetzt werden könnte.

Literatur

- Becker, M./Spöttl, G. (2013): Ausbildung von Berufsschullehrkräften. Anforderung, Konzepte und Standards. BWP, 2013(2), S.15-19.
- Bornkessel, P. (2018): Erfolg im Studium. Konzeptionen, Befunde und Desiderate. Bielefeld.
- Dubs, R. (2003): Qualitätsmanagement für Schulen. St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik
- Eder, A. (2015): Professionalisierung von beruflichen Lehrkräften der Metall- und Elektrotechnik an der Universität Kassel. INSIDER (26). S.26-29.
- Heinze, D. (2018). Die Bedeutung der Volition für den Studienerfolg. Zu dem Einfluss volitionaler Strategien der Handlungskontrolle auf den Erfolg von Bachelorstudierenden. Wiesbaden.
- Hoffmann, N. (2018): Dokumentenanalyse in der Bildungs- und Sozialforschung. Weinheim.
- Klemm, K. (2018): Dringend gesucht: Berufsschullehrer. Die Entwicklung des Einstellungsbedarfs in den beruflichen Schulen in Deutschland zwischen 2016 und 2035. Gütersloh.
- Nickolaus, R.; Rütters, K. (2003): Der Studiengang Lehramt an berufsbildenden Schulen (LbS) an der Universität Hannover – Entwicklung, Ausprägung und Entwicklungstendenzen. In: Czycholl, R./Rebmann, K. (Hrsg.): Die Lehrerbildung für berufliche Schulen in Niedersachsen. Stand und Entwicklungsperspektiven. Oldenburg, S.57-68
- Tenberg, R. (2018): Barrieren einer innovativen Reform der Professionalisierung von Lehrpersonen an beruflichen Schulen. Eine Analyse. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 114(2), S. 333-342
- Witzel, A. (2000): Das problemzentrierte Interview. Forum Qualitativer Sozialforschung. 2000 (1). 1-9

3 Lehrplanung mit ePortfolios – Ereignisgesteuerte Prozesskette¹

Sophie Domann, Sabrina Volk
Stiftung Universität Hildesheim

Mithilfe der verschiedenen Datenauswertungen qualitativer und quantitativer Art entwickelten Lehrende (des Lehrforschungsprojekts E-Port DUAL an der Universität Hildesheim²) eine ereignisgesteuerte Prozesskette für den Prozess der Lehrveranstaltungsplanung mit ePortfolios. Die Autorinnen haben außerdem im Sinne des Scholarships of Teaching and Learning eine Selbsterforschung anhand der eigenen und fremden Lehrreflexionen didaktischer Umsetzung von ePortfolios vorgenommen (Domann/Volk 2021). Die hier vorgestellte ereignisgesteuerte Prozesskette (kurz und weiter: EPK) ist besonders in der Wirtschaftsinformatik relevant und zeigt modellierte Geschäftsprozesse auf, die sowohl von den Nutzenden akzeptiert sind als auch durch diverse Tools zu verarbeiten sind (Johannsen/Leist 2012, S. 264). Innerhalb eines Diagramms wird der Prozess in seinen einzelnen Schritten und Elementen sichtbar gemacht (ebd., S. 268).

Ein Grund für die Wahl einer EPK ist die Möglichkeit der Komplexitätsbeherrschung durch die verschiedenen Teilmodelle (Keller et al. 1992, S. 2f). Die EPK stellt „den zeitlich-logischen Ablauf von Funktionen und eine Verknüpfung der Elemente des Daten- und des Funktionsmodells dar“ (ebd., S. 15). Die Komponenten einer EPK sind die eingetretenen Ereignisse (passiv, durch Funktionen hervorgerufen) und die (aktiven) Funktionen (ebd., S. 6). Durch bestimmte Verknüpfungsoperatoren werden Ereignisse und Funktionen auf bestimmte Art und Weise verbunden.

Es folgen unsere verwendeten Symbole für die Darstellung der von uns erarbeiteten EPK (nach Baumgartner/Ebert/Schleider o.J., S. 6). Dabei sollte die EPK möglichst von oben nach unten gele-

¹ Veröffentlichung als OER im OER Portal Niedersachsen (Twillo): <https://s.gwdg.de/IHbWfl>

² Projektseite: <https://www.uni-hildesheim.de/mahara/view/view.php?t=oY19XjCqmWNyMca3lLUA>

sen werden können. Dies wird durch den Kontrollfluss (Richtungspfeil) unterstützt (ebd., S. 6). Er legt gleichzeitig „die *logische* und *zeitliche* Reihenfolge zwischen Ereignissen, Funktionen und Prozesswegweisern fest“ (ebd., S. 9).

- Sechseck/Ereignis: Start und Ende der EPKs bilden ein (unterschiedliches) Ereignis.
- Rechteck/Funktion: Was soll nach einem Ereignis gemacht werden? Funktion ist mithilfe von Verben beschrieben.
- Operatoren im Kreis: Logische Operatoren für Verzweigungen von Ereignis und Funktion
 - And= UND (konjunktiv, alle)
 - Xor= ODER (disjunktiv, mindestens eine)
 - And/Or= exklusives Oder (adjunktiv, genau eine)
- Pfeil nach unten/Kontrollfluss: „Der Kontrollfluss gibt alle möglichen Durchgänge durch eine EPK wieder. Der Kontrollfluss kann mittels der Operatoren aufgespaltet werden“ (ebd., S. 6).
- Pfeile links/rechts und im Wechsel: Der Informationsfluss stellt den Datenfluss zwischen den Ereignissen und Funktionen dar.

Rahmenbedingungen

Das Starterereignis ist hier ein Vorhaben, ein Seminar mit ePortfolios zu gestalten. Dafür müssen zwei Funktionen innerhalb der *Rahmenbedingungen* erfüllt sein: sich selbst vorzubereiten und das Seminar zu planen (Operator and). In der Funktion der eigenen Vorbereitung sind Lehrende entweder mit mahara (Plattform für ePortfolios) vertraut oder nicht vertraut (Operator Xor). Wenn sie nicht vertraut sind, kann dies mit verschiedenen Funktionen geändert werden: Austausch unter Kolleginnen, tutorials, Workshops besuchen, selber im Programm agieren (And/Or). Sobald mindestens eine Funktion erfüllt ist, sind die Lehrenden mit mahara als ePortfolioplattform vertraut. Es schließt die umfangreiche Seminarplanung an (Thema, Zielgruppe, Veranstaltungsgröße und Veranstaltungsformat). Die *Lernziele* werden anschließend sowohl ausgewählt als auch definiert (thematisches Wissen, Reflexionskompetenz, Präsentationskompetenz). Dabei ist die Frage leitend, welche Kompetenzen durch Veranstaltung besonders gefördert werden (Operator And/Or). Dabei kann eine Einzelauswahl oder eine Schwerpunktsetzung in einem Mix aus thematischem Wissen oder gewisse Reflexionskompetenz bezüglich Theorie-Praxis-Transfer oder mehr Präsentationskompetenz entstehen.

Lehrmethoden

Wenn die Lehrenden mit mahara vertraut sind und die Seminarplanung inklusive Lernzieldefinition abgeschlossen haben, können sie sich den *Lehrmethoden* zuwenden. Es erscheint die nächste Funktion: Ansichtsformat wählen. Hier stehen mehrere Möglichkeiten zur Auswahl. Die Lehrmethode des *individuellen ePortfolios* ist eher ein Lernportfolio, auf das Lehrende und andere Studierende nur bedingt Einsicht haben (thematisches Wissen oder Reflexionskompetenz). Die eigene Nützlichkeit für Studierende steht im Vordergrund und weniger deren Präsentationskompetenzen. Es umfasst besonders die Tools von Blogbeiträgen, Ansichten und Sammlungen. Das mit der Seminargruppe *geteilte ePortfolio* ermöglicht wechselseitige Rückmeldungen (Reflexionsportfolios) und fördert die Präsentationskompetenz. Das Gruppenportfolio umfasst schwerpunktmäßig die Tools von Kommentaren, Forumsbeiträgen, Ansichten und Sammlungen. In *öffentlichen ePortfolios* liegt der Fokus auf der Präsentation von Inhalten (Wissen) und nutzt die Tools von Ansichten und Sammlungen. Mischungen der Formen sind möglich.

Lehrplanung mit E-Portfolios – Ereignisgesteuerte Prozesskette

Sophie Domann & Sabrina Volk Universität Hildesheim



E-Port dual. E-Portfolios im Kontext dualer Studiengänge

Lehrforschungsprojekt am Institut für Sozial- und Organisationspädagogik

Ziel: Entwicklung, Erprobung, Implementierung und Evaluation eines digitalen Lehr-Lernmoduls im dualen Masterstudiengang durch E-Portfolio

Bausteine: Entwicklung, Erprobung, Implementierung und Evaluation, Qualitätssicherung und Transfer

E-Portfolios: Digitale Sammelmappen zur Kompetenzentwicklung, Lernorganisation, Reflexion und/oder zum Projektmanagement in Form von Präsentationsportfolio, Ergebnis-/Lernportfolio und/oder als Reflexionsportfolio

Durchführung: Lehrveranstaltungen durch drei Lehrende während des WS 2019/2020 und SoSe 2020 im dualen Master Soziale Dienste, Master Sozial- und Organisationspädagogik und Bachelor Sozial- und Organisationspädagogik (nur SoSe 2020)

Gesamt: 6 Lehrveranstaltungen mit 94 Studierenden

Datengrundlage

Quantitatives Material: Online-Fragebögen im Anschluss an Präsenzsemester Wintersemester 2019/2020 und erstes Online-Semester Sommersemester 2020

Bereiche des FB: a) die Bewertungen der E-Portfolio-Plattform Mahara allgemein; b) die genutzten Funktionen (Profil, Gruppen, Foren, Ansicht, ...) und c) Fragen zum Transfer (Selbsteinschätzung der Kompetenzerweiterung)

Qualitatives Material: Studentische Reflexionen (Blog), didaktische Reflexionen von Lehrenden (zwei Lehrpersonen mit insgesamt 23 Blogbeiträgen), ein Interview und zwei Gruppendiskussionen mit Lehrenden

Analyseschritte: deskriptive Analyse der Online-Befragung, qualitative Inhaltsanalyse des qualitativen Materials

Kategorien: Arbeit mit Mahara und E-Portfolios, eigene Kompetenzentwicklung, Übertragbarkeit auf andere Module des Studiums sowie Lernziele, Aufgaben und dazu Beurteilungskriterien für Studierende

Ergebnis der Online-Befragung: positive Entwicklung in der Einschätzung zur Verknüpfung zwischen Inhalten, Präsenzveranstaltungen und Mahara. Im WS 2019 gab es häufiger Ablehnung als Zustimmung, wogegen im SoSe 2020 die Anwendung mehr Zustimmung erfuhr (s. Tabelle Verknüpfung).

Inwieweit stimmen Sie folgenden Aussagen zu...	WS 2019	SoSe 2020
Die Verknüpfung zwischen Inhalten, Präsenzveranstaltungen und Mahara ist für mich nachvollziehbar.		
Zustimmung	6	15
Teils teils	1	6
Ablehnung	4	2
Die Verknüpfung zwischen Inhalten, Präsenzveranstaltungen und Mahara hatte positive Auswirkungen auf meine Lernentwicklung bzw. meinen Lernerfolg.		
Zustimmung	3	11
Teils teils	2	9
Ablehnung	4	3

Tabelle: Verknüpfung der Inhalte, Veranstaltungsorganisation und Lernerfolg im Vergleich

Ergebnis aus qualitativem Material: Ereignisgesteuerte Prozesskette (s. Abbildung rechts) Modell aus Wirtschaftsinformatik

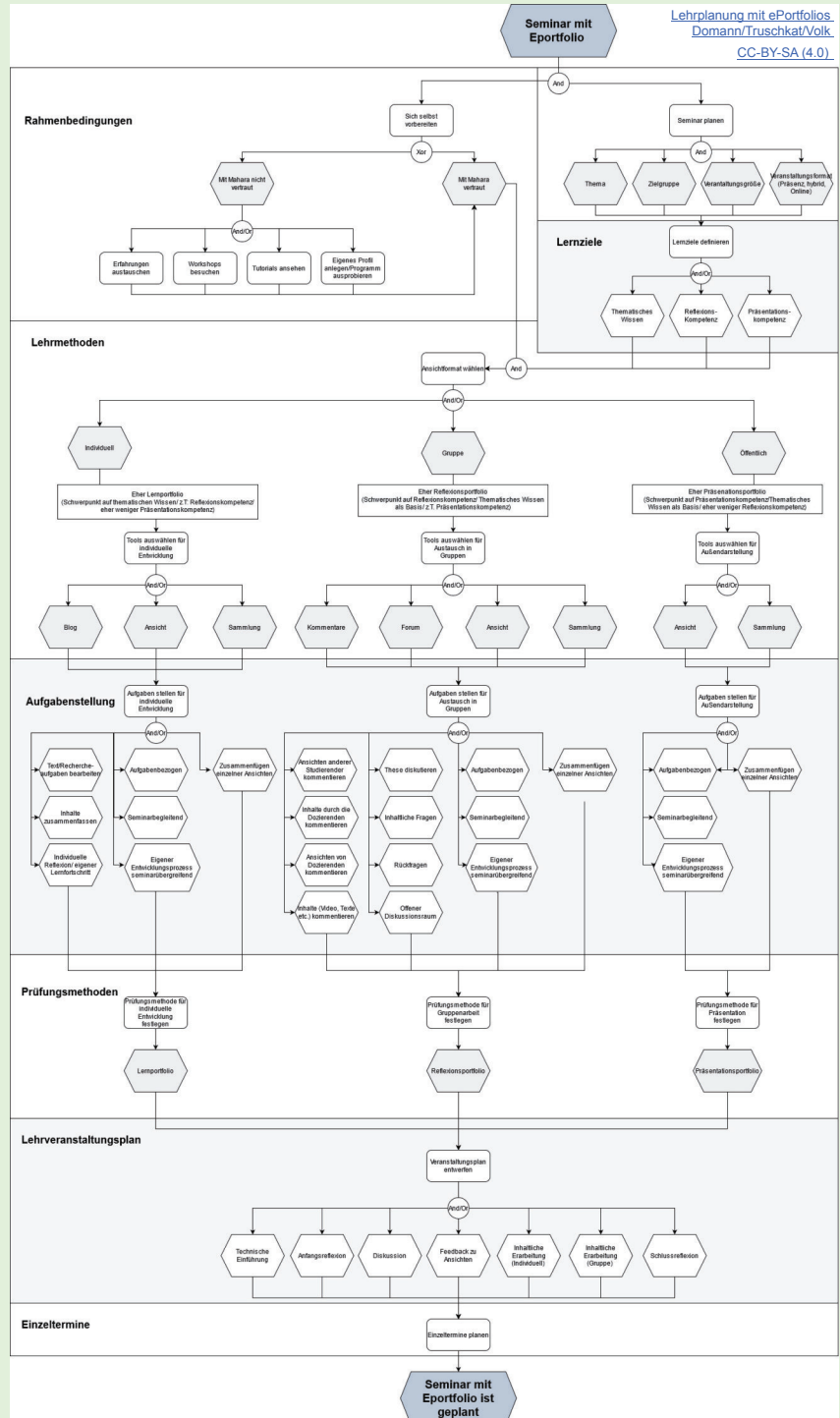
Bereiche: Rahmenbedingungen (Auseinandersetzung mit dem Tool, Seminarvorbereitung sowie Lernzielauswahl)

Darauf bauen die Lehrmethoden auf, die die Schwerpunktsetzung der E-Portfolio-Form ergeben. Die Aufgabenstellungen und Prüfungsmethoden werden entsprechend angepasst und fließen in die Lehrveranstaltungsplanung und Einzelterminorganisation ein.

- Sechseck/Ereignis: Start und Ende der EPK bilden ein (unterschiedliches) Ereignis.
- Rechteck/Funktion: Was soll nach einem Ereignis gemacht werden?
- Logische Operatoren im Kreis für Verzweigungen von Ereignis und Funktion: And=UND (alle), Or=ODER (mindestens eine), And/Or=exklusives Oder (genau eine)
- Pfeile: Informationsfluss/Datenfluss zwischen den Ereignissen und Funktionen

Forderungen/mögliche Schritte:

- Für Lehrende: Nutzung und Anpassung der EPK, kompetenzorientiert mit E-Portfolio Prüfen, studierendenzentriert und kompetenzorientiert Lehren, Einsatz E-Portfolio in Lehre ausbauen/verstetigen
- Für Studierende: E-Portfolios als tool im Studium nutzen, tool-support
- Für Hochschulen: Prüfungsordnungen mglw. Anpassen, Lehrende fortbilden, Einbindung in LMS prüfen



E-Port dual. E-Portfolios im Kontext dualer Studiengänge

Förderung durch das Niedersächsische Ministerium für Wissenschaft und Kultur; Innovation plus Laufzeit 10/2019 – 06/2021

Quellen

- Baumgartner, H., Ebert, K. & Schleider, K. (o. J.). [Regeln zur Modellierung von ereignisgesteuerten Prozessketten](#). Beilage zur kaufmännischen ZPG – Mitteilung Nr. 24.
- Bräuer, G. (2014): Das Portfolio als Reflexionsmedium für Lehrende und Studierende. Budrich.
- Domann, S. & Volk, S. (2021). [Das Selbststudium Studierender mithilfe von mahara unterstützen – Studierende und Lehrende im Austausch über ePortfolios in der Lehre](#)
- Keller, G./Nüttgens, M./Scheer, A.-W. (1992): [Semantische Prozessmodellierung auf der Grundlage „Ereignisgesteuerter Prozessketten \(EPK\)“](#), in: Scheer, August-Wilhelm (Hrsg.): Veröffentlichungen des Instituts für Wirtschaftsinformatik, Heft 89, Saarbrücken. S. 10-15
- Truschkat, I./Volk, S./Domann, S. (2020): [Kollaborative Bildungsräume – Digitalität als strukturelles Element des Pädagogischen](#). Zeitschrift für Hochschulentwicklung 4-2020: 171-188

Weiterführende Informationen: [Projektseite](#)

Kontakt: Sophie Domann domann@uni-hildesheim.de

Generell stehen alle *Tools* für alle Formen des ePortfolios zur Verfügung, haben aber entsprechend unterschiedliche Funktionen und können für unterschiedliche Zwecke besser (nicht) eingesetzt werden. Ein Blog eignet sich beispielsweise besonders für das individuelle Lernportfolio (Lernfortschritt). Für gruppenbezogenen Reflexionsportfolios haben sich Kommentare und Forumsbeiträge bewährt (Austausch, Feedbackkultur). Die Tools der Ansicht und Sammlung eignen sich insbesondere für die öffentlichen ePortfolios (Präsentation).

Aufgabenstellung und Prüfungsmethoden

Aus allen bisherigen Ereignissen ergeben sich die unterschiedlichen *Aufgabenstellungen*, wie Texte bearbeiten, Recherche, Kommentierung von Videos, Presseberichte lesen und kommentieren, individuelle Entwicklungen und der Reflexionen des Lernens, Blogbeiträge formulieren etc. Sowohl innerhalb der Aufgabenvielfalt muss eine Auswahl getroffen werden, als auch in der Darstellung (Operator And/Or). Die Darstellung der Aufgaben kann aufgabenbezogen und/oder seminarbegleitend eingefordert werden. Entsprechende Rahmenbedingungen (Termine, Umfang, Teilen) müssen festgelegt werden. Daran schließt das Ereignis der festgelegten *Prüfungsmethode* an. Dies kann dann entweder ein Lernportfolio (aus dem individuellen Lernportfolio), ein Reflexionsportfolio (aus dem Gruppenportfolio) oder ein Präsentationsportfolio (aus dem öffentlichen ePortfolio) sein. Diese ePortfolios können neben den Seminarleistungen auch Prüfungsformate/-leistungen darstellen.

Lehrveranstaltungsplanung und Einzeltermine

Daraufhin schließt sich die *Lehrveranstaltungsplanung* an, die mindestens eins der Elemente – je nach Schwerpunktsetzung – beinhalten sollte. Inhalte der Sitzungen sollten technische Einführung, Anfangsreflexion, Diskussion, Feedback zu den Ansichten, inhaltliche Einarbeitung und Schlussreflexion sein. Wenn diese Elemente in den Einzelterminen verplant sind, ist das Abschlussergebnis erreicht: das *Seminar mit ePortfolio ist geplant*. Ein Ereignis wurde durch verschiedene Funktionen erreicht.

Literatur

- Baumgartner, H./Ebert, K./Schleider, K. (o. J.): Regeln zur Modellierung von ereignisgesteuerten Prozessketten. Beilage zur kaufmännischen ZPG – Mitteilung Nr. 24. http://www.netzwerk-welt.de/common_files/BWL/EPK.pdf
- Domann, S./Volk, S. (2021): Selbstreflexionen Lehrender zum Einsatz von E-Portfolios in Präsenzveranstaltungen und Online-Seminaren. In: Barnat, M./Bosse, E./Szczyrba, B. (Hrsg.): Forschungsimpulse für hybrides Lehren und Lernen an Hochschulen. Köln: 213-228 (Open Access, Download unter: <https://cos.bibl.th-koeln.de/frontdoor/index/index/docId/946>)
- Johannsen, F./Leist, S. (2012): Das Dekompositionsmodell nach Wand und Weber im Kontext der Prozessmodellierung. *Wirtschaftsinformatik* 5, 263-279.
- Keller, G./Nüttgens, M./Scheer, A.-W. (1992): Semantische Prozeßmodellierung auf der Grundlage „Ereignisgesteuerter Prozeßketten (EPK)“. In: Scheer, A. (Hrsg.): Veröffentlichungen des Instituts für Wirtschaftsinformatik: Heft 89, S. 10-15. <http://www.iwi.uni-sb.de/public/iwi-hefte/heft089.ps>

4 Förderung der Motivation zum Einsatz digitaler Medien im Unterricht während des Lehramtsstudiums

Gerda Bernhard, Robert Grassinger
Pädagogische Hochschule Weingarten

Hintergrund: Digitalisierungsbezogene Kompetenzen von Lehrpersonen werden als essenziell für eine gewinnbringende Nutzung digitaler Medien im Unterricht erachtet (Eickelmann/Drossel 2020). Digitalisierungsbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, positive Einstellungen zu digitalen Medien und eine motivationale Orientierung zum Einsatz digitaler Medien im Unterricht lassen sich dabei als bedeutsame Faktoren digitalisierungsbezogener Kompetenzen von Lehrkräften postulieren

(Baumert/Kunter 2006; Vogelsang et al. 2019). Laut Bandura (1997) werden Selbstwirksamkeitsüberzeugungen insbesondere durch (positive) eigene und stellvertretende Erfahrungen begünstigt (H1). Zudem lässt die Theory of Planned Behavior (Fishbein/Ajzen 2010) erwarten, dass diese Selbstwirksamkeitsüberzeugungen gepaart mit positiven Einstellungen zu digitalen Medien eine motivationale Orientierung zum Einsatz digitaler Medien im Unterricht begünstigen (H2).

Methodisches Vorgehen: Im Rahmen des BMBF-geförderten Projekts „Teacher Education goes Digital“ (TEgoDi) an der Pädagogischen Hochschule Weingarten wurden mit Lehramtsstudierenden ($N=53$) der Primar- und Sekundarstufe beide Hypothesen im Rahmen einer querschnittlich angelegten Fragebogenstudie geprüft. Die Einladung der Studierenden zur Online-Befragung erfolgte im Frühjahr/Sommer 2021 über Lehrende und entsprechende E-Mail-Verteiler. Die Konstrukte wurden (bis auf eigene Erfahrungen) mithilfe etablierter Instrumente auf einer 6-stufigen Likert-Skala erfasst. Die internen Konsistenzen der Skalen lagen zwischen $\alpha=.81$ bis $\alpha=.95$. Um die Hypothesen zu prüfen und so die Zusammenhänge zwischen den Konstrukten genauer zu verstehen, wurde ein entsprechendes Pfadmodell mit *Mplus* geschätzt.

Ergebnisse: Die befragten Studierenden weisen eine positive Einstellung ($M=4.83$, $SD=0.65$) sowie eine ausgeprägte motivationale Orientierung ($M=4.20$, $SD=1.09$) zum Einsatz digitaler (Unterrichts-) Medien sowie tendenziell positive digitalisierungsbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugungen ($M=3.92$, $SD=1.26$) auf. Hingegen gaben die Studierenden wenig eigene sowie stellvertretende Erfahrungen ($M=2.68$, $SD=1.50$) an. In Bezug auf H1 berichteten die Lehramtsstudierenden erwartungskonform eine höhere digitalisierungsbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugung, je mehr eigene ($\beta=.23$, $p=.003$) sowie stellvertretende Erfahrungen ($\beta=.40$, $p<.001$) sie im Einsatz digitaler Medien in der Lehre bzw. im Unterricht hatten. Die Varianzaufklärung lag bei 25%. Die Befunde zu H2 zeigten, dass wie angenommen, die motivationale Orientierung zum Einsatz digitaler Medien im Unterricht beeinflusst ist von einer positiven Einstellung zu digitalen Medien ($\beta=.26$, $p=.007$) sowie von digitalisierungsbezogenen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen ($\beta=.62$, $p<.001$). Die Varianz bei der motivationalen Orientierung wird durch die Prädiktoren zu 43% aufgeklärt. Ergänzend wurde explorativ analysiert, inwiefern eigene sowie stellvertretende Erfahrungen auf Einstellungen zu digitalen Medien und eine motivationale Orientierung zum Einsatz digitaler Medien im Unterricht wirken, was sich jedoch nicht zeigte.

Diskussion und Ausblick: Die Befunde lassen das Zusammenspiel verschiedener Einflussgrößen digitalisierungsbezogener Kompetenzen von Lehrpersonen besser verstehen und geben zudem erste Hinweise auf die Relevanz der Ermöglichung eigener (positiver) Lehr-Lernerfahrungen mit digitalen Medien, der Wahrnehmung von Rollenvorbildern im Einsatz digitaler Medien sowie einer Förderung positiver Einstellungen zu digitalen Medien während der ersten Phase der Lehrerbildung. Dies stärkt auch die zentralen Ideen des TEgoDi-Projekts, das Curriculum aller Lehramtsstudiengänge durch zwei medienbezogene Studienprojekte zu ergänzen, um Studierenden Erfahrungsräume zu ermöglichen, digitale Medien sinnvoll und pädagogisch-didaktisch geleitet bspw. in Praktika oder der Hochschullehre einzusetzen. Unterstützung erhalten die Studierenden u. a. durch speziell ausgebildete (studentische) Lernbegleiterinnen und Lernbegleiter, die auch als „role model“ fungieren und somit Einfluss auf die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen nehmen können.

Förderung der Motivation zum Einsatz digitaler Medien im Unterricht während des Lehramtsstudiums

Gerda Bernhard & Robert Grassinger

I. Hintergrund

Die Förderung digitalisierungsbezogener Kompetenzen wird als ein Desiderat der Lehrerbildung angesehen (McGarr & McDonagh, 2019; Schleicher, 2020). Hochschulen sind gefordert, angehende Lehrkräfte zu einem reflektierten und kompetenten Einsatz digitaler Medien im Unterricht zu befähigen und zu motivieren.

Digitalisierungsbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und eine **motivationale Orientierung** zum Einsatz digitaler Medien im Unterricht sind bedeutsame Faktoren digitalisierungsbezogener Kompetenzen von Lehrkräften (vgl. Baumert & Kunter, 2006; Daumiller, 2018; Vogelsang et al., 2019) und charakterisieren eine Motivation zum Einsatz digitaler Medien im Unterricht (Wigfield & Eccles, 2000).

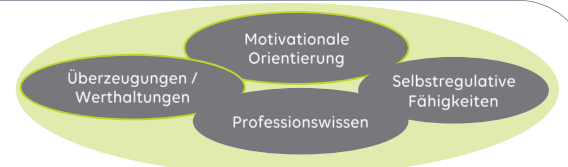


Abb.1: Modell professioneller Handlungskompetenz von Lehrkräften (Baumert & Kunter, 2006, S. 482)

Hypothese 1
Die sozial-kognitive Lerntheorie (Bandura, 1997) lässt erwarten:
• Eigene Erfahrungen im Einsatz digitaler Medien im Unterricht und die Beobachtung von Rollenmodellen (z.B. Lehrende, Peers) hierbei (stellvertretende Erfahrungen) beeinflussen die digitalisierungsbezogenen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen bei Lehramtsstudierenden positiv

Hypothese 2
Theory of Planned Behavior (Fishbein & Ajzen, 2010) lässt erwarten:
• Motivationale Orientierung zum Einsatz digitaler Medien im Unterricht ist abhängig von einer positiven Einstellung zu digitalen Medien

II. Methodisches Vorgehen

Tab.1: Skalensreliabilität und deskriptive Statistiken für eigene Erfahrungen, stellvertretende Erfahrungen, Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, motivationale Orientierung und Einstellungen

Messinstrumente	Anzahl Items	Bsp.-Item	Konsistenz	M	SD
Eigene Erfahrungen im Einsatz digitaler Medien im Unterricht (Eigenentwicklung)		Häufigkeit Einsatz digitaler Medien zur Erreichung best. Lernziele in eigenen Lehr-Lernangeboten: 0 mal (34%) · 1-5 mal (41.5%) · 6-10 mal (11.3%) · 11-15 mal (5.7%) · 16 mal und mehr (5.7%)			
Stellvertretende Erfahrungen (Role model: Tondeur et al., 2016)	4	Während meines Lehramtsstudiums / Praktika habe ich gute Beispiele für den Einsatz digitaler Medien gesehen, die mich dazu inspiriert haben, digitale Medien selbst im Unterricht einzusetzen.	$\alpha = .934$	2.68	1.50
Digitalisierungsbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugungen (Digital Media Self-Efficacy; Pumptow, 2020)	7	Schwierigkeiten beim Umgang mit digitalen Medien sehe ich gelassen entgegen, weil ich meinen Fähigkeiten immer vertraue.	$\alpha = .949$	3.92	1.26
Motivationale Orientierung zum Einsatz digitaler Medien im Unterricht (Vogelsang et al., 2019; Lang & Fries, 2006)	6	Mir macht es Freude, mir zu überlegen, wie ich digitale Medien im Unterricht einsetzen kann.	$\alpha = .902$	4.20	1.09
Positive Einstellungen zum Lernen mit digitalen Medien im Unterricht (Vogelsang et al., 2019; Richter et al., 2001)	8	Mit digitalen Medien kann ich Unterricht adressatengerechter planen und anpassen.	$\alpha = .811$	4.83	0.65

6er-Likert-Skala von 1= „stimme überhaupt nicht zu“ bis 6= „stimme voll und ganz zu“

Quantitative Online-Befragung (2021)

Sample

N = 53
Lehramtsstudierende
(N=23 BA / N=30 MA)

Auswertung
Pfadmodell

III. Ergebnisse



Hypothese 1
Lehramtsstudierende berichten hypothesenkonform eine **höhere digitalisierungsbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugung**, je mehr **eigene Erfahrungen** (✓) sowie **stellvertretende Erfahrungen** (✓) sie im Einsatz digitaler Medien in der Lehre bzw. Unterricht hatten ($\chi^2=3.96$; $p=0.265$; $\chi^2/df=3$; CFI=0.977; TLI=0.947; RMSEA=0.079).

Hypothese 2
Die **motivationale Orientierung** zum Einsatz digitaler Medien im Unterricht ist beeinflusst von einer **positiven Einstellung** (✓) sowie **digitalisierungsbezogenen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen** hierzu ($\chi^2=3.94$; $p=0.265$; $\chi^2/df=3$; CFI=0.977; TLI=0.931; RMSEA=0.079).

IV. Diskussion und Ausblick

- Befunde geben erste Hinweise zur Relevanz der Ermöglichung von eigenen (positiven) Lehr-Lernerfahrungen, der Wahrnehmung von Rollenbildern im Einsatz digitaler Medien sowie der Förderung positiver Einstellungen zum Lernen mit digitalen Medien im Unterricht während des Lehramtsstudiums
- Befunde stärken zentrale Ideen des TEgoDi-Projekts: Systematische, fächerübergreifende Verankerung digitaler Medien im Lehramtsstudium, praktische Lehr-Lernerfahrungen durch projektbasierten Ansatz, Self-Assessments, Unterstützung durch speziell ausgebildete (studentische) Lernbegleiter*innen, Weiterbildungsangebote für Lehrende, digitale Weiterentwicklung der Hochschule (Change Management)
- In zukünftigen Untersuchungen sollen die Konstrukte zusammen mit Maßen für die digitalisierungsbezogenen Kompetenzen pre-post betrachtet werden

Die Befunde sind unter Berücksichtigung methodischer Limitationen (kleine Stichprobengröße, mögliche Selektionseffekte, Vielzahl möglicher weiterer Prädiktoren, querschnittliches Design) zu verstehen. Nicht zuletzt, um Hinweise zur Gestaltung von Erfahrungsmöglichkeiten mit digitalen Medien in Lehr-Lernsettings zu erhalten, sollte in zukünftigen Untersuchungen die Vielfalt an eigenen und stellvertretenden Erfahrungen differenzierter und in längsschnittlichen Studiendesigns betrachtet werden.

Literatur

- Bandura, A. (1997): *Self efficacy: The exercise of control*. New York.
- Baumert, J./Kunter, M. (2006): Stichwort Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 469-520.
- Eickelmann, B./Drossel, K. (2020): Lehrer*innenbildung und Digitalisierung – Konzepte und Entwicklungsperspektiven. In: van Ackeren, I./Bremer, H./Kessl, F./Koller, H.-C./Pfaff, N./Rotter, C./Klein, E./Salaschek, U. (Hrsg.): *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Opladen, S. 349-362.
- Fishbein, M./Ajzen, I. (2010): *Predicting and changing behavior: The reasoned action approach*. New York.
- Vogelsang, C./Finger, A./Laumann, D./Thyssen, C. (2019): Vorerfahrungen, Einstellungen und motivationale Orientierungen als mögliche Einflussfaktoren auf den Einsatz digitaler Werkzeuge im naturwissenschaftlichen Unterricht. *Zeitschrift für Didaktik in den Naturwissenschaften*, 25, 115–129. <https://doi.org/10.1007/s40573-019-00095-6>.

5 Wie geht es Euch? Was braucht Ihr? – Anpassung eines Qualitätssicherungssystems in Zeiten der Pandemie

Hanna Hettrich, Kathrin Kilian
Hochschule Kaiserslautern

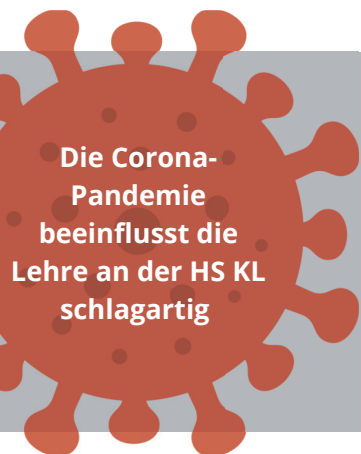
Die Corona-Pandemie, die die gesamte Gesellschaft seit Frühling 2020 maßgeblich verändert hat, veränderte auch die Lehre an den Hochschulen unmittelbar. Diese musste ad hoc umorganisiert werden und fand überwiegend im virtuellen Raum statt. Die Rahmenbedingungen änderten sich somit schlagartig insbesondere für Lehrende und Lernende und deren Lern- bzw. Arbeitsalltag. Dabei stellte sich die Frage, ob die Qualität von Studium und Lehre auch weiterhin gewährleistet werden kann. An der Hochschule Kaiserslautern (HS KL) waren die standardmäßig angewendeten Instrumente der Qualitätssicherung nicht darauf ausgerichtet, diese spezielle Situation und die damit einhergehenden Herausforderungen entsprechend abzubilden. Ausgehend von einem Verständnis von Qualität in Studium und Lehre, das die Perspektiven unterschiedlicher Zielgruppen berücksichtigt (Kromrey 2003) und getrieben von einem Evaluationsverständnis, das in der veränderten Situation vor allem Erkenntnisse generieren und Entwicklungs- und Lernprozesse auslösen möchte (Stockmann/Meyer 2010) wurden die gängigen Evaluationsinstrumente inhaltlich verändert und um zusätzliche Instrumente und Partizipationsformen ergänzt. Im Fokus standen die beiden zentralen Anspruchsgruppen, Studierende und Lehrende.

Flächendeckend untersuchte die quantitative *Lehrveranstaltungsevaluation* die Fragestellung, wie Studierende die Lehrveranstaltungsqualität unter Berücksichtigung des digitalen Lernsettings bewerten. Die Ergebnisse der entsprechenden Erhebungen im Sommersemester 2020 (N= 881) und Wintersemester 2020/2021 (N= 1162) zeigen, dass die Bewertungen von digitalen Lehrveranstaltungen im WiSe 2021 nur unwesentlich schwächer ausfallen als die von Präsenzveranstaltungen in vorherigen Semestern. Darüber hinaus sieht ein Großteil der Befragten (52%) das Studieren in der digitalen Welt eher als Vorteil, 31% bezeichnen diese Art des Studierens als eher nachteilig.

Wie geht es Euch? Was braucht Ihr?

Anpassung eines QM-Systems in Zeiten der Pandemie

Hanna Hettrich & Kathrin Kilian - Hochschule Kaiserslautern



QM-System der Hochschule ist nicht darauf ausgerichtet, flexibel auf neue Fragestellungen zu reagieren. Evaluation von **Qualität in Studium und Lehre** heißt:

- Perspektiven unterschiedlicher Zielgruppen berücksichtigen
- Erkenntnisse generieren und Entwicklungs- und Lernprozesse auslösen



Evaluationsinstrumente müssen angepasst werden



- **Wie funktioniert die Lehre an der Hochschule in der Krise aus Sicht von Studierenden & Lehrenden?**
- **Welche Unterstützungsbedarfe gibt es?**

Methoden



Sonder-Lehrveranstaltungsevaluation

N = 881 (SoSe 2020) & 1162 (WiSe 20/21)
insgesamt 429 Veranstaltungen



Corona-Befragung

Qualitativ-schriftliche Befragung, N = 36



Sondererhebung Lehrende

N = 96
Professor*innen, Lehrbeauftragte, Assistent*innen, LfBA



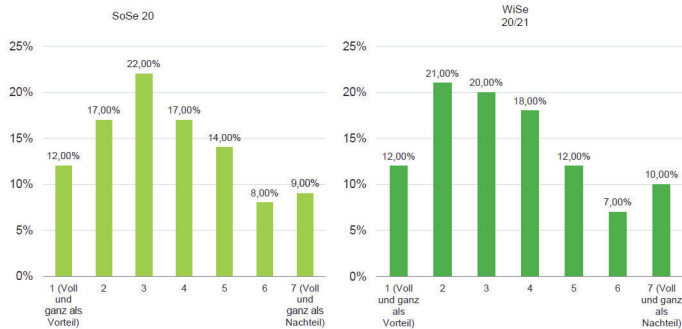
Austauschforen

Rückblick und Reflexion
Sommersemester
Pläne & neue Ideen
Wintersemester

Ergebnisse



Im Vergleich zur traditionellen Präsenzlehre, empfinde ich das Studieren in der digitalen Welt...



➔ Die Bewertung der LV bei digitaler Lehre (WiSe 20/21 = MW 2,33) nur unwesentlich schwächer als zuvor (z.B. 2,12 im WiSe 17/18 oder 2,09 im WiSe 16/17).

➔ wahrgenommene Veranstaltungsformate: vor allem Live-Vorträge

➔ besonders nützliche Formate: Online-Vorlesung & Aufzeichnung, E-Mail & Chat, online einzureichende Übungsaufgaben

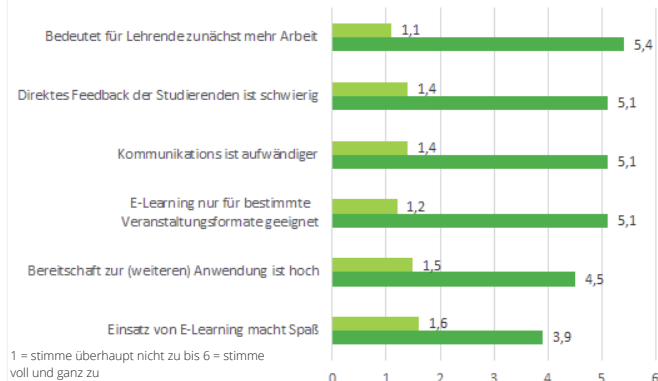
✓ Flexibilität, Lernen, Orga & Kommunikation, psych. Wohlbefinden, Finanzen

✗ Austausch & Kontakt, Studienorga & Lernorte, psych.Faktoren, Lernmaterial



Strategien & Tipps zu Selbstorganisation, Austausch & Lernen

Einschätzung nach einem Semester Corona



1 = stimme überhaupt nicht zu bis 6 = stimme voll und ganz zu

➔ 61,5 % pro (verstärkte) Nutzung nach Corona, 38,5 % contra

➔ ca. 30% wünscht sich Unterstützung für strukturierte Selbstlernangebote, 27% für kurze Lehrvideos, ca. 20 % für Videoaufzeichnung

➔ durchgeführte Veranstaltungsformate: Vor allem Live-Vorträge (via zoom)



Online-Netiquette

Schwierigkeit: Motivation/aktive Einbindung Studierenden

Verwertung der Ergebnisse durch Referate/Servicestellen - Strategieanpassungen durch Situationsanalyse
Leben der Qualität- und Feedbackkultur an der Hochschule

Literatur

- Göbel, K. et al. (2021): Der Übergang zur digitalen Lehre an der Universität Duisburg-Essen und Basel in Zeiten der Corona-Pandemie. In U. Dittler U., Kreidl, C., Wie Corona die Hochschullehre verändert. Erfahrungen und Gedanken aus der Krise zum zukünftigen Einsatz von eLearning. (S. 351 - 374). Wiesbaden: Springer VS.
- Kiendl-Wendner, D. (2016). Die Qualität der Hochschullehre und deren Messung. In S. Hochschulkonferenz, Qualität in Studium und Lehre. Kompetenz und Wissensmanagement im steirischen Hochschulraum. (S. 243 - 262). Wiesbaden: Springer VS.
- Kromrey, H. (2003). Qualität und Evaluation im System Hochschule. In R. Stockmann, Evaluationsforschung (S. 233-258). Opladen: Leske + Budrich.
- Stockmann, R., & Meyer, W. (2010). Evaluation. Eine Einführung. Opladen: Barbara Budrich.
- Woll, J. (2020): Studieren in Corona-Zeiten. URL: https://www.hs-kl.de/fileadmin/hochschule/profil/studierendenerfolg/Corona-Befragung/Corona-Befragung_07-2020_Praesentation.pdf (25.08.21)



Hochschule
Kaiserslautern
University of
Applied Sciences

Als besonders nützliche Formate nennen Studierende: Online-Vorlesung und Aufzeichnung, E-Mail und Chat sowie online einzureichende Übungsaufgaben. Lehrende hatten zudem die Möglichkeit, diese Ergebnisse individuell abzurufen und konnten ihre Lehre entsprechend anpassen. Die allgemeine Studien-Situation von Studierenden nahm eine *qualitative schriftliche Online-Befragung Studierender (Corona-Befragung, N=36)* in den Blick und ergründete die Auswirkungen der veränderten Verhältnisse auf das gesamte Studium, nicht nur auf der Ebene einzelner Veranstaltungen. Auch hier zeigte sich: das digitale Studieren bringt auch Positives mit sich, bedingt durch eine gute Organisation seitens der Hochschule, die Vorteile digitaler Formate und die größeren Möglichkeiten der Selbstorganisation. Kommunikation und Rücksprache mit Dozierenden, psychischer Druck und das Wegbrechen von Lernorten werden als negative Begleiterscheinungen genannt. Aus den Ergebnissen konnten studentische Lösungsstrategien definiert und Tipps von Studierenden an Studierende weitergegeben werden (Woll 2020).

Eine *quantitative Befragung aller Dozierenden (N= 96)* der Hochschule im Juli 2020 erhob den Stand und die Herausforderungen der Umsetzung des digitalen Semesters und die Einstellungen der Dozierenden zum Thema digitaler Lehre. Die zum damaligen Zeitpunkt wesentlichen Herausforderungen lagen zum einen im Mehraufwand, der mit digitaler Lehre für Dozierende einhergeht sowie der Kommunikation mit den Studierenden. Die Mehrheit (61,5%) der Befragten spricht sich dafür aus, auch nach der Corona-Pandemie in E-Learning-Formaten zu unterrichten, während andere dies nicht beabsichtigen (38,5%). Als zusätzliches Angebot wurden *Austauschforen für Lehrende* organisiert, um einerseits tiefergehende Informationen zu den Herausforderungen zu erhalten und andererseits die Zielgruppe durch den Austausch zu empowern. Als ein Ergebnis der Diskussionen konnten Online-(N)Etikette für Studierende und für Lehrende entwickelt werden³. Die aktive Einbindung und Motivation von Studierenden stellte aus Sicht der Beteiligten eine zentrale Schwierigkeit dar.

Das Übertragungspotential der Ergebnisse wird durch die Überschneidungen mit Ergebnissen anderer Studien verdeutlicht: Die Umstellung auf Online-Lehre wird ambivalent bewertet, denn sie birgt Vor- und Nachteile für die Beteiligten. Herausforderungen ergeben sich vor allem für die Kommunikation (Austausch und Feedback in Veranstaltungen) zwischen allen Beteiligten sowie mit Blick auf den gestiegenen Arbeitsaufwand der Lehrenden (Göbel et al. 2021). Studierende bemängeln die soziale Isolation, die anstelle der sozialen Interaktion auf dem Campus getreten ist (Seyfeli/Elsner/Wannemacher 2020).

Konkrete Bedarfe (z. B. bezgl. spezieller Technik/Hardware) konnten zudem von der Hochschulleitung und diversen Servicestellen ermittelt werden: So wurden Schulungsangebote angepasst, zentrale Serviceangebote erweitert und Impulse für die Hochschulentwicklungsplanung aufgenommen. Inwiefern die erlebten Potentiale für die ‚strategische Pfadentwicklung‘ der HS KL in Post-Corona-Zeiten genutzt werden, wird sich, wie an vielen Hochschulen, noch zeigen (Sälzle et al. 2021).

Durch die spontane Anpassung des QM-Systems wurde an der HS KL ein Beitrag zur Qualitätssicherung geleistet. Das Zusammenspiel der verschiedenen Erhebungsansätze ermöglichte sowohl eine Situationsanalyse als auch eine Reflexion des Handelns. Durch das gezielte Nachjustieren in der veränderten, fast krisenhaften Situation, wurde darüber hinaus die „Feedback- und Qualitätskultur“ der Hochschule gelebt und gestärkt (Kiendl-Wendner 2016, S. 259).

³ Abrufbar: <https://www.hs-kl.de/hochschule/stabsstellen/qualitaetsmanagement/hochschuldidaktik-1> (zuletzt: 24.01.2022)

Literatur

- Göbel, K./Makarova, E./Neuber, K./Kaqinari, T. (2021): Der Übergang zur digitalen Lehre an der Universität Duisburg-Essen und Basel in Zeiten der Corona-Pandemie. In: Dittler, U./Kreidl, C. (Hrsg.): Wie Corona die Hochschullehre verändert. Erfahrungen und Gedanken aus der Krise zum zukünftigen Einsatz von eLearning. Wiesbaden, S. 351-374.
- Kiendl-Wendner, D. (2016): Die Qualität der Hochschullehre und deren Messung. In: Hochschulkonferenz (Hrsg.): Qualität in Studium und Lehre. Kompetenz und Wissensmanagement im steirischen Hochschulraum. Wiesbaden, S. 243-262
- Kromrey, H. (2003): Qualität und Evaluation im System Hochschule. In: Stockmann, R. (Hrsg.): Evaluationsforschung. Opladen, S. 233-258.
- Sälzle, S./Vogt, L./Blank, J./Bleicher, A./Scholz, I./Karossa, N./Stratmann, R./D'Souza, T. (2021): Entwicklungspfade für Hochschule und Lehre nach der Corona-Pandemie. Eine qualitative Studie mit Hochschulleitungen, Lehrenden und Studierenden. Baden-Baden.
- Seyfeli, F., Elsner, L./Wannemacher, K. (2020): Vom Corona-Shutdown zur Blended University? ExpertInnenbefragung Digitales Sommersemester. Baden-Baden.
- Stockmann, R./Meyer, W. (2010): Evaluation. Eine Einführung. Opladen.
- Woll, J. (2020): Studieren in Corona-Zeiten. https://www.hs-kl.de/fileadmin/hochschule/profil/studierendenerfolg/Corona-Befragung/Corona-Befragung_07-2020_Praesentation.pdf (abgerufen am 24.01.2022)

6 SPEAR: Implementierung von Gleichstellungskonzepten an Europäischen Hochschulen. Strukturen und Akteur*innen für eine erfolgreiche Umsetzung von Gleichstellungsmaßnahmen: Ergebnisse einer CoL-Session

Ralitsa Petrova-Stoyanov, Nathalie Wolf, Ramona Liedtke
RWTH Aachen University

Qualität im Hochschulsystem kann man in der aktuellen wissenschaftlichen Debatte nicht von Geschlechtergleichstellung getrennt diskutieren. Durch die Hochschulentwicklung in Richtung „gendered organization“ (Acker 1991) Mitte der 1990er-Jahre und die gesetzliche Verankerung der Gleichstellung (u. a. in Grundgesetz, Allgemeinem Gleichbehandlungsgesetz) sowie der darauffolgenden Entwicklungen für die Hochschulen und deren Umfeld wurden die Hochschulen auch von außen angehalten, auf Qualität in Forschung und Lehre durch Gleichstellungsmaßnahmen zu setzen: angefangen bei den Rahmenbedingungen zur Forschung der Europäischen Union (EU) und der Strategie zur Förderung von Gleichstellung und Antidiskriminierung bis hin zu nationalen Bemühungen wie die der DFG, Forschungsorientierte Gleichstellungsstandards für ihre Mitgliedseinrichtungen einzuführen.

Im EU-Rahmenprogramm Horizont 2020 wurden zahlreiche Gleichstellungsprojekte initiiert und gefördert. Ziel dieser Projekte ist es, einen wesentlichen Beitrag zum Programmschwerpunkt „Wissenschaftsexzellenz“ zu leisten (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2021). Auch das SPEAR-Projekt (2019–2023; Grant Agreement Number: 824544) gehört zu diesen Projekten. Als Teil des Konsortiums aus elf Partnerinnen und Partnern aus neun EU-Mitgliedsstaaten unterstützt die RWTH Aachen University den institutionellen Wandel in neun europäischen Hochschulen und Forschungseinrichtungen, sogenannten Research Performing Organizations (RPOs). Projektziele sind u. a. die Implementierung von Gleichstellungsplänen (GEPs), Förderung der Karrierechancen von Frauen in der Wissenschaft sowie Stärkung der Gender-Dimension in Forschungsinhalten. In den innerhalb der Projektstruktur fest verankerten Communities of Practice (CoP) und Communities of Learning (CoL) werden die Gleichstellungsakteurinnen und -akteure bei der Planung und Implementierung von GEPs in den jeweiligen RPOs unterstützt (Projekt SPEAR 2021). Der fortwährende Austausch und die enge Zusammenarbeit der Projektpartnerinnen und -partner in diesen transnationalen Foren leisten einen wichtigen Beitrag zur hohen Qualität der GEPs.

SPEAR: Implementierung von Gleichstellungskonzepten an Europäischen Hochschulen

Strukturen und Akteur*innen für eine erfolgreiche Umsetzung von Gleichstellungsmaßnahmen: Ergebnisse einer CoL-Session

Einleitung

Das SPEAR-Projekt (2019 – 2023): Ein Horizont 2020-finanziertes Projekt mit elf Projektpartner*innen aus neun EU-Ländern

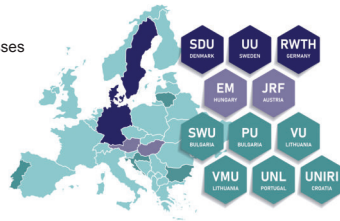
Übergeordnetes Ziel: Implementierung von Gleichstellungsplänen (GEPs) an europäischen Hochschulen

Methoden:

- Orientierung am EIGE GEARtool
- Erstellung von E-Learning Materialien zur Unterstützung des Implementierungsprozesses

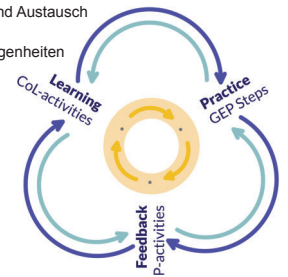
Unterstützende Strukturen:

- Community of Learning (CoL)
- Community of Practice (CoP)



Rolle von unterstützenden Strukturen in Form von CoP & CoL bei der Implementierung von GEPs

- CoP als Raum für prozessbegleitende Reflexion und Austausch zwischen den Projektpartner*innen
- CoL als bedarfsorientierte Trainings- und Lerngelegenheiten
- Regelmäßige Feedbackschleifen



Fragestellung

In einem kreativen Prozess mit den Projektbeteiligten haben wir uns im Rahmen einer CoL-Session damit beschäftigt, was Implementierung von gleichstellungspolitischen Maßnahmen an Hochschulen konkret bedeutet und welche Akteur*innen involviert sein müssten, um den Erfolg der Prozesse bzw. Maßnahmen zu sichern.

Hochschule als Organisation und strukturelle Veränderung im Rahmen des New Public Management

New Public Management (Budäus 1998)

Hochschule als Organisation/ Hochschulentwicklung (Kehm 2012)

Gendered organization (Acker 1991)

- Hochschulen sind in ihrem Kern dezentral organisiert und erlauben dadurch eine relativ breit gestreute Machtkonstellation.
- Komplexe Governance-Regime nationaler Hochschulsysteme befinden sich im ständigen Wandel.
- Gleichstellungsaufgaben oder die Einführung von Prorektoraten mit Diversity-Bezug sowie neue Formen des Controllings sind im Zuge dieser Reformen entstanden, die eine „Qualitätssicherung“ in zentralen operativen Bereichen gewährleisten sollen.

Hochschule und Gleichstellung: Rahmung des SPEAR-Kontextes

Umwelt und EU-Kontext

- Öffentliche Gleichstellungsdebatte in der EU
- Gesellschaftliche Erwartungen im Hinblick auf Gerechtigkeit
- Gesetzliche Regelungen und unverbindliche Empfehlungen zu Gleichstellung und Antidiskriminierung auf EU-Ebene und in den EU-Staaten
- Verstärkter Wettbewerb unter den Organisationen, sich zu Themen wie Gender und Diversity zu positionieren

Hochschulstruktur und Stakeholders

- Entwicklung der Hochschule und Ökonomisierungstendenzen
- Machtverhältnisse und Hierarchien innerhalb und außerhalb der Hochschule sowie zwischen den Statusgruppen
- Profilierung der Hochschule: Gleichstellung als Label
- (Soziale) Selektivität im System der Organisation Hochschule und der Wissenschaftsförderung

Ergebnisse der CoL-Session: Was bedeutet GEP-Implementierung konkret?

Es wurden institutionelle und kollektive Akteur*innen ausgemacht, die die Implementierung von Gleichstellungsmaßnahmen steuern und für deren Erfolg entscheidend sein können. Dabei wurden folgende Aspekte ausgearbeitet, die sich auch in der Theorie manifestieren:

Dezentrale Organisation und Autonomie bestimmter Hochschulgruppen

Breit angelegte Machtkonstellationen in Gremien

Positionierung zu Gleichstellungsthemen

Professionalisierung der Führungsrollen

In diesen Rollen finden wir individuelle und kollektive Akteur*innen, die Gatekeeper für Veränderungsprozesse und damit für die Umsetzung von Gleichstellung sind. Die Identifizierung dieser Gatekeeper und die Kenntnis der Umsetzungsprozesse in unserer Organisation sind entscheidende Schritte für die erfolgreiche Umsetzung von Gleichstellungsmaßnahmen. Die Einbeziehung heterogener Statusgruppen trägt letztlich auch zum Erfolg und der Qualität der jeweiligen Maßnahme bei und sichert die hohe Akzeptanz in der Einrichtung.

Bedeutung für das Gleichstellungshandeln innerhalb der Organisation Hochschule

„Hochschulakteur*innen unterschiedlicher Statusgruppen, besonders Professor*innen, könnte man als privilegierte Gruppe individueller Akteur*innen innerhalb der Hochschule darstellen, indem ihnen durch institutionelle Regelungen eine vergleichsweise große Ressourcenverfügung und eine dominante Position in der Beziehungskonstellation gewährt werden (Klammer et al. 2020).“



Gatekeeper für Veränderungsprozesse

Quellen

- Acker, Joan (1991): Hierarchies, Jobs, Bodies. In: Lorber, Judith (Hg.), The Social Construction Gender. Newbury Park, S. 162–179.
 Budäus, Dietrich (1998): Public Management. Konzepte und Verfahren zur Modernisierung öffentlicher Verwaltungen. Berlin: Ed. Sigma.
 Kehm, Barbara (2012): Hochschulen als besondere und unvollständige Organisationen? – Neue Theorien zur „Organisation Hochschule“. In: Uwe Wilkesmann und Christian J. Schmid (Hg.): Hochschule als Organisation. Wiesbaden: Springer VS (Organisationssoziologie), S. 17–25.
 Klammer, Ute/ Altenstädter, Lara/ Petrova-Stoyanov, Ralitsa/ Węgrzyn, Eva (2020): Gleichstellungspolitik an Hochschulen. Was wissen und wie handeln Professorinnen und Professoren? Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.

Kontakt

RWTH Aachen University
 Rektoratsstabsstelle Integration Team – Human Resources,
 Gender and Diversity Management (IGaD)
 GenderandDiversity@rwth-aachen.de
 https://www.igad.rwth-aachen.de
 https://gender-spear.eu



This project has received funding from the European Union's Horizon 2020 research and innovation programme under grant agreement N° 824544

Hochschulen befinden sich in einem ständigen Wandel und sind in ihrem Kern dezentral organisiert. Dadurch erlauben sie eine relativ breit gestreute Machtkonstellation, die für andere Einrichtungen der öffentlichen Hand untypisch ist. Gleichstellungsaufgaben oder die Einführung von Prorektoraten mit Diversity-Bezug sind im Zuge dieser Reformen entstanden, die eine so genannte „Qualitätssicherung“ für die Organisation der zentralen operativen Bereiche wie etwa Personal, Finanzen und Entwicklung gewährleisten sollen (u. a. Budäus 1998; Kehm 2012). Gleichstellung und damit einhergehende Strukturen können als eine Art Versuch zur besonderen Profilierung verstanden werden, die bestehende Machtkonstellationen aufzubrechen und Hierarchien innerhalb der Hochschule und der Statusgruppen zu hinterfragen. Der Druck für die Stakeholderinnen und Stakeholder steigt dadurch, dass die öffentliche Debatte und gesellschaftliche Erwartungen an die Hochschulen, geschlechtergerecht zu handeln, einen größeren Raum einnehmen.

Basierend auf diesen Ansätzen präsentiert das Poster die Ergebnisse eines CoL-Workshops des SPEAR Projekts, in dem 2020 die Frage „Was bedeutet GEP-Implementierung konkret?“ diskutiert wurde. Es wurde herausgearbeitet, dass für die Entwicklung von GEPs und für deren Qualitätssicherung zunächst Gatekeeper identifiziert und für die Bearbeitung der übergeordneten Fragestellungen zu Gleichstellungsthemen gewonnen werden müssen. Die Ergebnisse des Workshops decken sich diesbezüglich zum Teil mit den Ergebnissen von Klammer et al. (2020). Sie stellen fest, dass sich Hochschulakteurinnen und -akteure unterschiedlicher Statusgruppen, besonders Professorinnen und Professoren, als privilegierte Gruppe individueller Akteurinnen und Akteure darstellen lassen. Ihnen werden durch institutionelle Regelungen eine große Ressourcenverfügung und eine dominante Position in der Beziehungskonstellation gewährt.

Daraus lässt sich schlussfolgern, dass die Identifizierung dieser Gatekeeper und die Kenntnis der Umsetzungsprozesse in einer Organisation entscheidende Schritte für die erfolgreiche Umsetzung von Gleichstellungsmaßnahmen sind. Die Einbeziehung heterogener Statusgruppen trägt letztlich auch zu Erfolg und Qualität der jeweiligen Maßnahme bei und sichert die hohe Akzeptanz in der Einrichtung.

Literatur

- Acker, J. (1991): Hierarchies, Jobs, Bodies. In: Lorber, J. (ed.): *The Social Construction Gender*. Newbury Park. S. 162–179.
- Budäus, D. (1998): *Public Management. Konzepte und Verfahren zur Modernisierung öffentlicher Verwaltungen*. Berlin.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2021): *Programmaufbau von Horizont 2020*. Verfügbar unter: <https://www.horizont2020.de/einstieg-programmaufbau.htm> [22.03.2021].
- Kehm, B. (2012): Hochschulen als besondere und unvollständige Organisationen? – Neue Theorien zur ‚Organisation Hochschule‘. In: Wilkesmann, U./Schmid, C. J. (Hrsg.): *Hochschule als Organisation*. Wiesbaden, S. 17-25.
- Klammer, U./Altenstädter, L./Petrova-Stoyanov, R./Wegrzyn, E. (2020): *Gleichstellungspolitik an Hochschulen. Was wissen und wie handeln Professorinnen und Professoren?* Opladen.
- Projekt SPEAR: About SPEAR. Verfügbar unter: <https://gender-spear.eu/about-spear> [17.01.2022].

7 Habitualisierte Effizienzlogiken von Juniorprofessor*innen

Lara Altenstädter
Universität Duisburg-Essen

Problemstellung & theoretischer Hintergrund

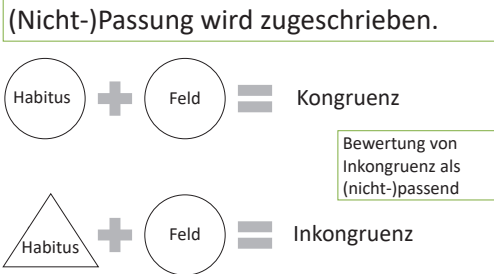
Die Diskussion um Qualitätssicherung von Forschung und Lehre in Hochschulen steht in Verbindung mit der Qualität der Beschäftigungsbedingungen von (Nachwuchs)Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern. So wurde u. a. im Templiner Manifest (2010) argumentiert, dass nur durch verlässli-

che Perspektiven und aufgabengerechte Bedingungen die Kontinuität der Qualität akademischer Leistung gewährleistet werden könne (GEW 2010). Das Feld Hochschule, das durch eine pyramidale Personalstruktur und von Stufe zu Stufe durch größere Konkurrenz gekennzeichnet ist, wird aktuell durch eine selektive Effizienzlogik geprägt. Zurückzuführen ist dies u. a. auf anhaltend hohe Studierendenzahlen, eine autonome Steuerung der Einrichtungen und durch die zunehmende Bedeutung der Drittmiteleinwerbung. Die Veränderungen im Hochschulsystem zeigen sich auch darin, dass die Habilitation als nicht zeitgemäßer Qualifizierungsweg in die Kritik geraten ist und als Äquivalenz hierzu 2002 die Juniorprofessur geschaffen wurde. Wenig empirisch untersucht ist bislang, wie Juniorprofessorinnen und Juniorprofessoren ihre Beschäftigungsbedingungen und das Hochschulsystem erleben. Sie haben bereits einen entscheidenden Schritt in der hochschulischen Hierarchie nach oben geschafft. Anders als Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler auf W2- und W3-Professuren ist jedoch die Weiterbeschäftigung von Juniorprofessorinnen und -professoren noch an zwei positive Evaluationen (bei einem tenure track) oder zusätzlich eine externe Berufung geknüpft. Sie zählen insofern zur Gruppe der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler mit unklarer Zukunftsperspektive. Die Kriterien die dabei zur Überprüfung ihrer Lehr- und Forschungsbefähigung zugrunde gelegt werden, sind oft intransparent, vor allem im Detail und in Bezug auf die Gewichtung der einzelnen Aspekte. Es ist eine offene Frage, wie diese Gruppe mit diesen positionsspezifischen Besonderheiten im Kontext der Zwischenevaluation umgehen. Ihre Haltung gegenüber den Beschäftigungsbedingungen sind theoretisch eng mit ihren inkorporierten Dispositionen verknüpft. Erleben sie sich und ihre Leistungen dabei mit den hochschulischen Anforderungen als kongruent, so schreiben sie sich nicht nur selbst eher ‚Passung‘ zu, sondern bekommen diese auch von anderen Akteurinnen und Akteuren attestiert. Nicht ‚Passung‘ im Sinne von Inkongruenz machen dagegen konflikthafte Aushandlungsprozessen der hochschulischen Erwartungen wahrscheinlicher (Meister/Sotzek 2017)

Methodisches Design

Wie sich die Erfahrungen von Juniorprofessorinnen und -professoren in ihrem beruflichen Alltag gestalten und wie sich die Hochschulstruktur- und Kultur auf ihre Haltung und sozialen Praktiken, kurz ihren Habitus auswirken, wurde im Dissertationsprojekt: „Der berufliche Habitus von Juniorprofessorinnen und Juniorprofessoren“, das voraussichtlich 2022 seinen Abschluss findet, untersucht. Ziel war es hier u. a. die Umgangswege und Bewertungsmuster dieser Gruppe in Bezug auf die Zwischenevaluation in den Blick zu nehmen. Wie bewerten sie das Instrument, mit dem ihre erbrachten Leistungen beurteilt wird und welche Handlungslogik folgt daraus für ihre Alltagspraktiken? Um sich einer Antwort auf diese Fragen anzunähern, wurde eine Fotobefragung mit 15 von ihnen aus NRW-Hochschulen durchgeführt. Hierbei werden Fotos, die den Alltag der Untersuchungsgruppe abbilden zum Gegenstand der nachfolgenden Interviews. Ausgewertet wurden die Daten mittels der Dokumentarischen Methode nach Bohnsack (2011), um auf diese Weise einige Facetten der Handlungspraxis von Juniorprofessorinnen und -professoren, verstanden als der „modus operandi“ ihres beruflichen Habitus (Bourdieu 1982 S. 69), zu rekonstruieren.

Qualität durch Evaluation? Habitualisierte Effizienzlogiken von Juniorprofessor*innen

Hintergrund	Passungstheoretische Überlegungen
<ul style="list-style-type: none"> Juniorprofessor: wurde 2002 geschaffen als alternativer Karriereweg zur Professur. Positionsinhaber*innen müssen ihre „Professorabilität“ (Hüther/ Krücken 2016) unter Beweis stellen. Zwischenevaluation dient als Passungs- und Qualitätskontrolle. 	<p>(Nicht-)Passung wird zugeschrieben.</p>  <p>Sind die inkorporierten Dispositionen (Habitus) und hochschulischen Anforderungen (Feld) kongruent, so erscheint der Habitus als passend: Akteur*in bewegt sich „wie ein Fisch im Wasser“ (Bourdieu/Wacquant 1996: 161).</p>
Forschungsfrage	Forschungsstand zur Zwischenevaluation
<p>Wie gehen Juniorprofessor*innen mit ihren positionsspezifischen Besonderheiten, insbesondere der Zwischenevaluation um?</p>	<ul style="list-style-type: none"> Nicht-Passung/ Inkongruenz: konflikthafte Aushandlungsprozessen von hochschulischen Erwartungen sind wahrscheinlich. Passung/Kongruenz: hochschulische Erwartungen erscheinen eher als positiver Horizont (Meister/ Sotzek 2017: 4).
Methodisches Design	Forschungsstand zur Zwischenevaluation

Qualitativen Studie: Interviewpartner*innen fertigten Alltagsfotos an. Diese dienten als Erzählbasis in Leitfadenterviews. (Buchner-Fuhs 1997).
 Sample: 15 Juniorprofessor*innen aus NRW-Hochschulen.

- Evaluationskriterien werden als intransparent und deutschlandweit uneinheitlich von den Juniorprofessor*innen eingeschätzt (DGJ 2017).
- 1–2 Prozent der Zwischenevaluationen fallen negativ aus (u.a. Federkeil/ Buch 2007).

Ergebnisse

Umgangswege von Juniorprofessor*innen mit der Zwischenevaluation

Bewertung der Zwischenevaluation	Sinnvolles Instrument	Unnötiges Pseudoevent	Zusätzliches Disziplinierungsmoment
Haltung zur Zwischenevaluation	<p>Positiv, da die Zwischenevaluation als symbolischer Leistungs- bzw. Passungsnachweis diene, Zukunftschancen eröffne und als Selbstreflexionsinstrument genutzt werden könne.</p>	<p>Kritisch, da die Passung bereits nachgewiesen sei, die Hochschule Nachteile von einer negativen Evaluierung hätte und ohnehin am Leistungslimit gearbeitet werde.</p>	<p>Kritisch, da die Bedingungen unter denen Leistungen erbracht werden, unterschiedlich seien und die zugrundeliegenden Bewertungskriterien intransparent, würde der bestehende Zeit-Leistungsdruck erhöht.</p>
Handlungslogik	<p>Vergnügliche Erfüllung der geforderten Kriterien</p>	<p>Fortsetzung bisheriger effizienzorientierter Handlungspraktiken</p>	<p>Anpassung in Form von Effizienzsteigerung der Handlungspraktiken, um (potentielle) Zwischenevaluationskriterien zu erfüllen.</p>
Passungstheoretische Einordnung	<p>Kongruenz zwischen Habitus und Feld</p>	<p>Geringe Inkongruenz zwischen Habitus und Feld</p>	<p>Größere Inkongruenz zwischen Habitus und Feld</p>

Fazit	Quellen
<ul style="list-style-type: none"> Trotz besonders exklusiver Position: kollektiv geteilte Erfahrungen von Zeitknappheit und Leistungsdruck Hochschulische Erwartungen werden als Anpassungsdruck wahrgenommen, welcher der Pluralität von Habitusformen entgegen zu stehen scheint. Durch die relativ kurz nach der Berufung erfolgende Zwischenevaluation geraten besonders jene Juniorprofessor*innen unter Anpassungsdruck, deren Habitus eine größere Inkongruenz aufweist. Dies führt u.a. zur Habitualisierung von Effizienzlogiken. Effizienzdruck kann der Hervorbringung von Innovationen und dem Wachsen kreativer, neuer Ideen sowie der Ausschöpfung von Potenzial entgegenstehen. 	<p>Bourdieu, Pierre & Wacquant, Loic J.D (1996). Reflexive Anthropologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag. Buchner-Fuhs, Jutta (1997). Die Fotobefragung: eine kulturwissenschaftliche Interviewmethode? Zeitschrift für Volkskunde (93), 189–216. Federkeil, Gero & Buch, Florian (2007). Fünf Jahre Juniorprofessur. Zweite CHE-Befragung zum Stand der Einführung. Zugriff am 30. April 2020 unter http://ids.hof.uni-halle.de/documents/t1515.pdf. (DGJ) Deutsche Gesellschaft Juniorprofessur (2017). Die Zwischenevaluation bei der Junior-professur –eine Bestandsaufnahme. Zugriff am 22. Juni 2021 unter http://www.dgj-wissenschaft.de/wp-content/uploads/2017/01/DGJ-Studie_Zwischenevaluation_2016-2017.pdf Meister, Nina & Sotzek, Julia (2017). Habituelle Passungen und Nicht-Passungen angehen-der und berufseinstiegender Lehrpersonen im Sprechen über die (professionelle) schulische Praxis. Geschlossene Gesellschaften. Bd. 38. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Soziologie. Zugriff am 24. September 2020 unter http://publikationen.sozioologie.de/index.php/kongressband_2016/article/view/474/pdf_108.</p> <p>Poster für die 16 Tagung (GfH) „Qualität im Hochschulsystem“ in Gießen.</p>

Empirische Ergebnisse

Ein zentrales Ergebnis der Studie ist, dass sich die Haltungen der Juniorprofessorinnen und -professoren gegenüber der Zwischenevaluation dahingehend unterscheiden, dass einige dieses Instrument positiv im Sinne eines symbolischen Leistungs- bzw. Passungsnachweis betrachten, dass ihre Berufungschance auf eine entfristete Professur verbessert. Die Mehrzahl der Interviewpartnerinnen und -partner positioniert sich jedoch kritisch, wobei hier differenziert werden muss in jene die die Zwischenevaluation als wirkungsloses Pseudoevent einordnen und jenen die sie als zusätzliches Disziplinierungsmoment erleben. Erstere gehen davon aus, dass mit der Zwischenevaluation lediglich erneut ihre Beharrlichkeit und Belastbarkeit getestet werde und nicht die Qualität ihrer Fähigkeiten und Fertigkeiten im Fokus steht. Diese betrachten sie durch Berufung auf die Juniorprofessur ohnehin bereits als nachgewiesen. Letztere hingegen, die die Zwischenevaluation als strukturell angelegtes, pauschales Misstrauensvotum gegenüber ihrer Lehr- und Forschungsbefähigung erleben, thematisieren eine hohe hiervon ausgehende Zusatzbelastung. Diese Wahrnehmung von Evaluation verweist auf ein „Kontrollparadigma“ (Kromrey 2003), das insbesondere dann bei den Evaluierten zu Widerständen führt, wenn die Evaluationen von vorgesetzten Instanzen verordnet wird (Descy/Tessaring 2006, S. 166).

Fazit

In der Bilanz lässt sich feststellen, dass Juniorprofessorinnen und -professoren trotz ihrer vermeintlich exklusiven Position Zeitknappheit, Konkurrenz- und Leistungsdruck, gepaart mit der wahrgenommenen Erwartung, sich leidenschaftlich und rund um die Uhr der Wissenschaft zu widmen, wahrnehmen. Diese übersetzen sich vielfach in angepasste Alltagspraktiken, welche der Pluralität von Habitusformen entgegenzustehen scheint. Permanent unter Druck, ihre Hochschullehrkraftbefähigung zu beweisen, und gesteigert durch die relativ kurz nach der Berufung erfolgende Zwischenevaluation, stehen besonders jene Juniorprofessorinnen und -professoren vor Herausforderungen, deren Habitus eine größere Inkongruenz zu den Normen und Gepflogenheiten im hochschlichen Feld aufweist. Dies führt u. a. zur Habitualisierung von Effizienzlogiken wobei sich einige Juniorprofessorinnen und -professoren jedoch ernüchtert bereits am Limit ihrer Optimierungsbemühung angekommen sehen und in Folge dessen kritisch zur Hochschule positionieren. Diese empirischen Ergebnisse machen deutlich, dass Effizienzdruck der Hervorbringung von Innovationen und dem Wachsen kreativer, neuer Ideen sowie der Ausschöpfung von Potenzial entgegenstehen kann.

Literatur

- Bohnsack, R. (2011): Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode. Stuttgart.
- Bourdieu, P. (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a. M.
- Descy, P./Tessaring, M. (2006): Der Wert des Lernens. Evaluation und Wirkung von Bildung und Ausbildung. Dritter Bericht zum aktuellen Stand der Berufsbildungsforschung in Europa Synthesebericht. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.
- GEW (2010): Templiner Manifest. Letzter Zugriff 11.02.2021 unter: www.templiner-manifest.de.
- Kromrey, H. (2003): Qualität und Evaluation im System Hochschule. In: Stockmann, R. (Hrsg.): Evaluationsforschung. Opladen, S. 233-2582.
- Meister, N./Sotzek, J. (2017): Habituelle Passungen und Nicht Passungen angehender und berufseinsteigender Lehrpersonen im Sprechen über die (professionelle) schulische Praxis. Geschlossene Gesellschaften. Bd. 38. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Soziologie. Letzter Zugriff 24.11.2020 unter http://publikationen.sozio-logie.de/index.php/kongressband_2016/article/view/474/pdf_108.

8 Die Rolle der studentischen Interessenvertretung in Hochschulen⁴

Stephan Buchberger, Per Holderberg, Christian Seipel
Universität Hildesheim

Die Etablierung und Ausdehnung sozialer Mitbestimmung an einem gesellschaftlichen Ort stehen in komplexen Verbindungen zu dem Abbau und Ausschluss derselben (Wolf 2003). Dieses Narrativ einer „Teilhabe durch Ausschluss“ (Lessenich 2019, S. 17) gilt als widersprüchlicher Grundpfeiler demokratisch-kapitalistischer Gesellschaften, die sich durch „Öffnen und Schließen“ (ebd., S. 19) signifikanter Orte charakterisieren lassen. So ist nicht erst seit der Corona-Pandemie festzustellen, dass Studierendenvertreterinnen und Studierendenvertreter sich über eine nicht ausreichende Einbeziehung bei Entscheidungsprozessen an Hochschulen beklagen (Okonek/Leben/Schürle 2020, S. 48 f.). Eine grundsätzliche Möglichkeit der Mitsprache ist in der historischen Entwicklung der deutschen Hochschullandschaft nicht selbstverständlich. Sah die Ordinarienuniversität noch von einer Mitbestimmung aller Mitglieder der Hochschule ab, wurde über soziale und politische Kämpfe der Umbau zur Gruppenuniversität mit weitreichenden Mitbestimmungsrechten vollzogen (Seipel/Holderberg 2021). Mit dem Wandel von der Gruppenuniversität hin zu einer gemanagten Hochschule stehen diese Erfolge unter Druck.⁵ Es sei nun „die unternehmerische Initiative der Organisation Hochschule“ (Pasternack/Wissel 2010, S. 42) gefragt. Studierende können neben anderen Stakeholdern Einfluss auf die Steuerung und Entwicklung der Hochschulen (etwa in Qualitätskommissionen) nehmen, indem sie ihre Eingaben via studentischer und akademischer Selbstverwaltungsorgane an die Hochschulleitungen herantragen. Allerdings weisen die Organe des „operativen und strategischen“ (ebd., S. 19) Geschäfts (Hochschulleitung, Verwaltung und Hochschulbeiräte) mehr Entwicklungs- und Steuerungsbefugnisse auf. Sie besitzen gegenüber der studentischen und der akademischen Selbstverwaltung effektiv mehr Entscheidungshoheit.

Neben den Aspekten wer in der Hierarchie entscheidet und wie die Entscheiderinnen und Entscheider kontrolliert werden, knüpfen wir in dem Beitrag insbesondere an die Frage an, wie die Entscheiderinnen und Entscheider die Willensbildung gestalten (Zechlin 2012, S. 54). Unsere Studie geht dabei von der These aus, dass studentische Akteure in einem hierarchischen Konflikt mit Hochschulleitungen in Entscheidungsprozessen stehen, in welchen sie die Erfahrung machen, strukturell ein- und ausgeschlossen zu sein. Gesellschaftliche Entwicklungen sind immer von Ein- und Ausschlüssen charakterisiert, welche sich arbeits- und organisationssoziologisch in Hochschulen deshalb in einem Konflikt zeigen. In modernen Hochschulen gibt es keine andere Option für die Organisation, als Studierende an hochschulischen Steuerungsprozessen teilhaben zulassen (Wolf 2003, S. 21 ff.). Studentische und akademische Selbstverwaltung sind ein zentraler Bestandteil des organisationalen Daseins von Hochschulen. Nach Wolf (2012) wird Arbeitenden allgemein eine selbständige Tätigkeit in kapitalistischen Organisationen eingeräumt, welche dazu führt, dass Arbeit an Entscheidungsprozessen mit „Vor- und Redefinitionen“ (Wolf 2012, S. 340) bestückt wird. Während die Vordefinitionen „privilegierter, sozialer Gruppen: Vorgesetzten, Experten“ (ebd., S. 341) überlassen wird und es dafür den Ausschluss aus den Vordefinitionen der anderen benötigt, soll der nachträgliche Einschluss es nun erlauben, diese Vordefinitionen zu re-, neu- oder umzudefinieren (ebd.).

⁴ Das Literaturverzeichnis und Hinweise zum Forschungsdesign befinden sich auf dem Poster.

⁵ So appellierte der Präsident der Technischen Universität München an den bayerischen Ministerpräsidenten: "Lassen Sie uns die Zeiten enggeführter Gremienuniversitäten hinter uns bringen, denn diese Hochschulen passen nicht mehr in das neue Jahrzehnt." (Buchwald 2020).



Problemanalyse | Theoretischer Hintergrund

Interessenvertretung für Studierende ist ein erkämpftes Merkmal der Hochschule. Derzeit ist jedoch „die unternehmerische Initiative der Organisation Hochschule“ (Pasternack/Wissel 2010: 42) gefragt, sodass Entscheider:innen infolgedessen den Entscheidungsprozess selbst managen können (Abbildung 1).

Partizipation für Studierende geht demnach mit spezifischen Ein- und Ausschlüssen einher, die sich nach Handlungsfeldern der Hochschulpolitik clustern lassen (Wolf 2012: 340 f.). Da zudem in diesem Wandel Entscheidungskompetenzen auf Hochschulleitungen verlagert werden (Kühl 2011), stehen Studierende in einem hierarchischen Konflikt mit ihnen.

Studentische Mitbestimmung funktioniert dann gut, wenn Studierende mit ihrer Arbeit zufrieden sind. Die Arbeitszufriedenheit hängt nach dem JDR-Modell mit Ressourcen zusammen (Abbildung 2), die aus der politischen Selbstwirksamkeit, den Einfluss- und Entwicklungsmöglichkeiten, sowie aus sozialen Beziehungen und der Führung bestehen.

Belastungen wiederum rufen Erschöpfung und Stress hervor, beeinflussen aber auch jenen Zusammenhang mit der Arbeitszufriedenheit.

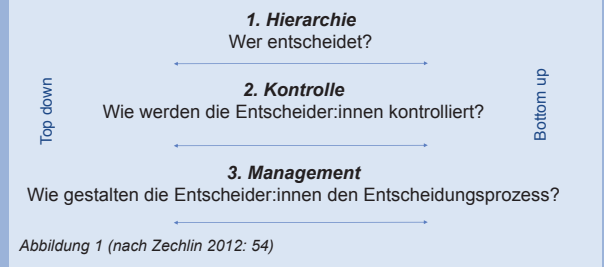


Abbildung 1 (nach Zechlin 2012: 54)

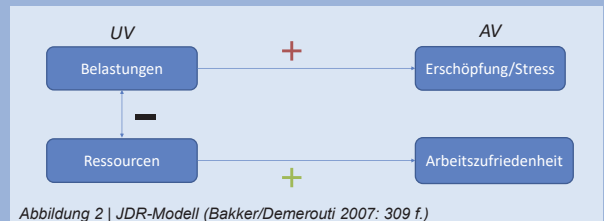


Abbildung 2 | JDR-Modell (Bakker/Demerouti 2007: 309 f.)

Hypothesen

- Es gibt strukturelle Ein- und Ausschlüsse bei Entscheidungsprozessen. Dabei werden Studierende angerufen, sich in bestimmten Aspekten beteiligen zu müssen, die sich nach Handlungsfeldern in der verfassten Beteiligungsform clustern lassen. Wie sehen Studierendenvertreter:innen ihre Rolle in der gemanagten Hochschule und welche Erfahrungen haben sie gemacht?
- Studierende mit einer hohen Selbstwirksamkeit in Bezug auf das eigene politische Handlungsvermögen (internal efficacy) weisen eine höhere Zufriedenheit mit ihrem Engagement auf (a). Studierende mit einer hohen Selbstwirksamkeitsüberzeugung in Bezug auf die Empfänglichkeit ihres Handelns bei wichtigen Stakeholdern der Hochschule (z.B. Hochschulleitung) weisen eine höhere Zufriedenheit mit ihrem Engagement auf (b). Studierende mit hohen Einfluss- und Entwicklungsmöglichkeiten weisen eine höhere Zufriedenheit mit ihrem Engagement auf (c). Studierende mit positiven sozialen Beziehungen und Führungen weisen eine höhere Zufriedenheit mit ihrem Engagement auf (d). Diese Effekte werden wiederum von Belastungen moderiert (e) (Abbildung 3).

JDR-Modell, Operationalisierung mit COPSOQ-Modell

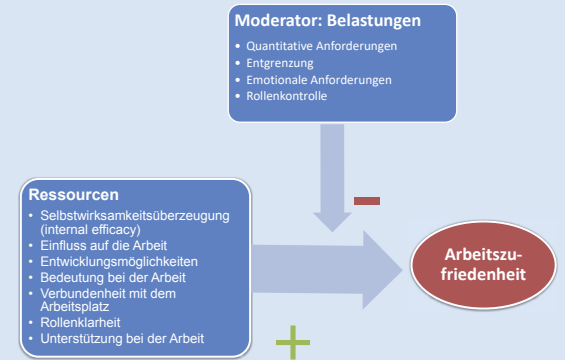


Abbildung 3 | Ressourcen, Belastungen und Arbeitszufriedenheit (eigene Darstellung)

Methoden

	Quantitativ	Qualitativ
Stichprobenverfahren	<ul style="list-style-type: none"> - n = alle in der akademischen und/oder studentischen Selbstverwaltung der Hochschulen aktiven Studierenden, Fachschaften, Senate, StuPa - Keine Urliste aller aktiven Studierendenvertreter:innen vorhanden - Webrecherche aller verfügbaren Kontaktdaten der HS-Standorte: 1100 E-Mail Adressen - Insofern kann kein EPSEM (equal probability sampling mechanism) Design angewandt werden - Qualitatives Sampling nach Region, HS-Größe, HS-Typ und Geschlecht 	
Auswahlverfahren	<ul style="list-style-type: none"> - Bewusste Auswahl/Konzept der bekannten Gruppen - Rekrutierung via Bundesstudierendenvertretung (freier Zusammenschluss von student*innenschaften) sowie allen 16 Landesstudierendenvertretungen (Landes-Asten-Konferenzen) 	<ul style="list-style-type: none"> - Direktes Ansprechen von engagierten Studierenden - Erweiterung des Samples über Empfehlungen der interviewten Studierenden (Schneeballverfahren)
Datenerhebung	<ul style="list-style-type: none"> - CAWI - Unipark-Erhebung 	<ul style="list-style-type: none"> - Start mit erzählgenerierendem Stimulus - Halbstandardisierte Leitfadenterviews mit immanenten und exmanenten Nachfragen
Datenauswertung	<ul style="list-style-type: none"> - Univariat: Deskriptive Auswertung - Bivariat: Mittelwertvergleich - Multivariat: Regressionsanalyse 	<ul style="list-style-type: none"> - Nach Qualitativer Inhaltsanalyse
Diskussionsfragen	<ul style="list-style-type: none"> - Panel? - Planung: Ergebnisse für Antrag größeres Forschungsprojekt? 	<ul style="list-style-type: none"> - Sind Studierendenvertreter:innen auch Expert:innen? - Interviews mit Hochschulleitungen?

Literaturverzeichnis

Auerbach R.P., Mortier P., Bruffaerts R et al. (2018): WHO World Mental Health Surveys International College Student Project: Prevalence and distribution of mental disorders. In: Journal of Abnormal Psychology, Jg. 127, Nr. 1, S. 623–638

Bakker, A./Demerouti, E. (2007): The job Demands-Resources model: state of the art. In: Journal of Managerial Psychology, Band 22, Nr. 3, S. 309–310

Bretschneider, F. (2003): Studentische Partizipation zwischen Interessenvertretung und außengelinkter Selbstregulierung. Eine Analyse aus Akteursicht am Beispiel der Akkreditierung - In: Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung 12, 1, S. 174-186 <https://www.copsq.de/assets/COPSOQ-Standard-Fragebogen-FFAW.pdf> Letzter Zugriff: 19.01.2022

Buchwald, S. (2020): Der Einfluss der TUM auf das Hochschulgesetz. online verfügbar unter: <https://www.sueddeutsche.de/muenchen/bayern-hochschulgesetz-reform-tu-muenchen-1.5161568> Letzter Zugriff: 13.01.2022

Freiburger Forschungsstelle für Arbeitswissenschaften (2016): Befragung zu psychosozialen Faktoren am Arbeitsplatz. Deutsche Standard Version des COPSOQ (Copenhagen Psychosocial Questionnaire), online verfügbar unter: <https://www.copsq.de/assets/COPSOQ-Standard-Fragebogen-FFAW.pdf> Letzter Zugriff: 19.01.2022

Gusy, B./Lohmann, K./Drewes, J. (2010): Burnout bei Studierenden, die einen Bachelor-Abschluss anstreben. In: Kugler, J. (Hrsg.), Prävention und Gesundheitsförderung, Nr. 5, S. 271-275

Kühl, S. (2011): Die neue Macht der Präsidien und Rektorate. In: Süddeutsche Zeitung, 11. 10. 2011, Nr. 234

Lessenich, S. (2019): Grenzen der Demokratie. Teilhabe als Verteilungsproblem. Ditzingen: Reclam

Okonek, P./Leben, N./Schürle, J. (2020): Sommersemester 2020. Weichenstellung für eine neue Normalität. In: BdiW (Hrsg.), Forum Wissenschaft, Nr. 2/2020, Marburg, S. 48-51

Pasternack, P./Wissel, C. (2010): Programmatische Konzepte der Hochschulentwicklung in Deutschland seit 1945. Düsseldorf: Setzkasten

Seipel, C./Holderberg, P. (2021): Mitbestimmung des wissenschaftlichen Mittelbaus an der gemanagten Hochschule. Geschichte, Problemfelder und Perspektiven demokratischer Beteiligung. In: Holderberg, P./Seipel, C. (Hg.): Der wissenschaftliche Mittelbau – Arbeit, Hochschule, Demokratie. Weinheim: Beltz Juventa, S. 285-317.

Wolf, H. (2012): Kapitalistische Arbeitsorganisation und Selbsttätigkeit. In: Dörre, K./Sauer, D./Witte, V. (Hrsg.), Kapitalismustheorie und Arbeit. Neue Ansätze soziologischer Kritik, Frankfurt a.M.: Campus, S. 336-352

Wolf, H. (2003): Partizipatives Management – was bleibt? Expertise für die Hans-Böckler-Stiftung. http://www.soft-goettingen.de/fileadmin/Harald_Wolf/Material/Wolf_Partizipatives_Management.pdf Letzter Zugriff am 13.01.2022

Zechlin, L. (2012): Zwischen Interessensorganisation und Arbeitsorganisation? Wissenschaftsfreiheit, Hierarchie und Partizipation in der 'unternehmerischen Hochschule'. In: Wilkesmann, U./Schmid, C.J. (Hrsg.), Hochschule als Organisation. Wiesbaden: VS, S. 41-59

Weiterführende Informationen

<https://www.uni-hildesheim.de/fb1/institute/institut-fuer-sozialwissenschaften/methodenbuero/produkte/rolle-der-studentischen-interessenvertretung-in-der-gemanagten-hochschule/>



Durch „lückenhafte[r] oder fehlende[r] Vordefinition“ (ebd.) besitzen Arbeitende demnach eine eigene Tätigkeit. Diese beiden Arbeitsformen sind den Statusgruppen der Hochschule entsprechend „sozial getrennt und hierarchisiert“ (ebd., S. 340). Diese soziale und hierarchisierte Trennung bleibt in kapitalistischen Organisationen bestehen und ist geradezu von ihr abhängig, denn die eingeräumte Selbsttätigkeit der Arbeitenden bleibt als ein „Selber-machen-müssen“ (ebd., S. 342) bestehen. In Hochschulen, die sich nach dem neuen Steuerungsmodell ausgerichtet selbst organisieren, sind studentische Akteure demnach grundlegend aufgefordert, sich zu beteiligen und die Studierendeninteressen zu vertreten. Während sie einerseits vorgegebene Inhalte selbst durchführen müssen (für Qualitätskommissionen vgl. Bretschneider 2003, S. 178 f.), können Studierendenvertretungen andererseits im Sinne organisationaler „Selbsttätigkeit“ (Wolf 2012, S. 340) in der studentischen Selbstverwaltung eigene Aufgaben und Ziele definieren (z. B. im AStA).

Unser Beitrag fragt unter Bezugnahme auf die strukturellen Bedingungen der Arbeitsformen moderner Hochschulen (Wolf 2012) und in Anlehnung an Zechlin (2012): Wie steuern Hochschul(leitung)en innerhalb ihrer Organisation ihre Beteiligten und welche Teilhaberäume werden von diesen eröffnet? Welche Schließungen von Teilhaberäumen gehen mit dieser realisierten Teilhabe jeweils einher? Wie nehmen Studierende darin ihre Mitbestimmung wahr? Studierende klagen durch veränderte Studienbedingungen im Zuge der Bologna-Reform vermehrt über Erschöpfungsfühle (Auerbach/Mortier/Bruffaerts 2018, S. 623) und weisen ein im internationalen Vergleich hohes Burnoutisiko auf (Gusy/Lohmann/Drewes 2010, S. 3). Wir fragen mit unserer bundesweiten Untersuchung welche psycho-sozialen Erfahrungsmuster (Bakker/Demerouti 2007; COPSOQ-Modell) die aktiv engagierten Studierenden in der Interessenvertretungsarbeit der akademischen und studentischen Selbstverwaltung aufweisen? Untersucht werden weiterhin die Korrespondenz der politischen Einstellung und Aktivität in und außerhalb der Hochschule, sowie die subjektiven Beweggründe für das Engagement und die Erfahrungswerte ihrer Erwartungshaltung von aktiver Mitbestimmung. Es wird eine Forschungslücke geschlossen und gefragt, welchen Einfluss Ressourcenausstattungen, Selbsterfahrungen im Sinne von politischer Effektivität und Selbstwirksamkeit auf die Arbeitszufriedenheit der Studierendenvertreterinnen und Studierendenvertreter haben.

9 Studierende in digitalen Lernumgebungen. Zwischenergebnisse einer qualitativen Begleitforschung (DipSS)

Julia Mertens, Kerstin Jürgens
Universität Kassel

Projekt & Erhebung

Das Projekt *DipSS* (2020-2023) evaluiert die Entwicklung, Implementierung und Erprobung digitaler Lernumgebungen, die an der Universität Kassel im Projektverbund PRONET-D eingesetzt werden, um die digitalisierungsbezogenen Kompetenzen in der Lehramtsausbildung zu fördern. In den sieben als Verbund durch das BMBF geförderten Teilprojekten werden Lernumgebungen in Seminaren eingesetzt, durch welche die Schulung digitaler Kompetenzen nachhaltig in die Lehramtsausbildung eingebunden werden soll. Im Projektverbund eruiert *DipSS* durch eine qualitativ ausgerichtete Begleitforschung wie Studierende die innovativen Lernumgebungen bewerten und in der praktischen Anwendung vorgehen sowie in welchem Zusammenhang das zu ihren Einstellungen zu digitalen Medien und ihren subjektiven Vorstellungen vom angestrebten Beruf der Lehrkraft steht.

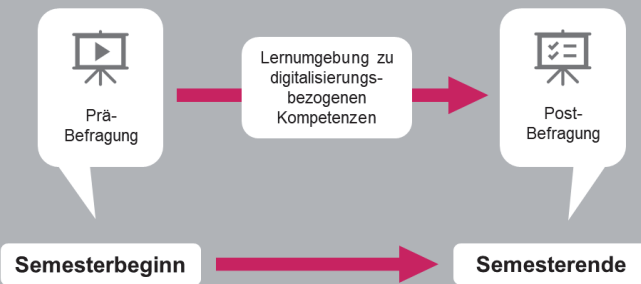


Studierende in digitalen Lernumgebungen.

Zwischenergebnisse einer qualitativen Begleitforschung (*DipSS*)

Julia Mertens & Kerstin Jürgens, Universität Kassel

Begleitevaluation der PRONET-D Seminare



Die Erhebung

Die Erhebung ist als Prä-Post-Design angelegt. In den ersten drei Erhebungswellen von Wintersemester 2020/2021 bis Sommersemester 2021 wurden 46 leitfaden-gestützte Videointerviews geführt. Durch das Prä-Post-Design kann erfasst werden, welche Sichtweisen auf digitale Medien vorliegen (vgl. z.B. Schmidt 2020) und welche Umgangsweisen mit den Lernumgebungen daraus resultieren.

DipSS Digitalisierung und professionelles Selbstverständnis Studierender

Das Projekt *DipSS* (2020-2023) evaluiert die Entwicklung, Implementierung und Erprobung digitaler Lernumgebungen, die an der Universität Kassel im Projektverbund PRONET-D eingesetzt werden, um die digitalisierungsbezogenen Kompetenzen in der Lehramtsausbildung zu fördern.

In den als Verbund durch das BMBF geförderten Teilprojekten eruiert *DipSS* wie Studierende die innovativen Lernumgebungen bewerten und in der praktischen Anwendung vorgehen sowie in welchem Zusammenhang dies zu ihrem professionellen Selbstverständnis steht.

Alter	18-33 (Ø 23)
Studiengang	Grundschullehramt, Lehramt für Haupt- und Realschule, Gymnasiallehramt u.a.
Studienfächer	Mathematik, Elektrotechnik, Metalltechnik, Sport, Chemie, Spanisch, Biologie, Geschichte, Philosophie, Physik, Musik, Deutsch, Religion sowie die Fächer des bildungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Kernstudiums

Die professionelle Kompetenz Studierender setzt sich aus Facetten wie Wissen, Kompetenzen und Einstellungen zusammen (Baumert & Kunter 2006). Darauf aufbauend wird ein ganzheitlicher subjektorientierter Ansatz verfolgt, in welchem auch berufsbiographische Erlebnisse und subjektive Theorien (Schüssler et al. 2012) Studierender zu digitalen Medien im Beruf berücksichtigt werden.

Zwischenergebnisse

➤ Der Besuch der PRONET-D-Seminare war insofern erfolgreich, dass die Studierenden zu einer umfassenden Reflexion angeregt wurden und sich intensiv mit der Relevanz digitaler Medien und ihrer zukünftigen Rolle als Lehrkraft auseinandersetzten.

➤ Indem die Lernumgebungen auf die eigenständige Erprobung ausgerichtet waren, konnten die Studierenden Chancen wie auch Grenzen der Instrumente erfahren und deren Passfähigkeit reflektieren.

➤ Im Material fällt eine erhebliche Spreizung von Sichtweisen auf, die als relevant für den Umgang mit digitalen Medien anzunehmen ist.

Ausblick

Die Interviews lassen den Schluss zu, dass die Bewertung digitaler Lernumgebungen in einem beachtlichen Maße von subjektiven Theorien der Studierenden beeinflusst werden und diese im Zusammenhang zum professionellen Selbstverständnis stehen. Dieser Zusammenhang wird daher im Verlauf der weiteren Erhebung hinsichtlich seiner Genese und Effekte genauer zu untersuchen sein.

Quellenangaben

Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9(4). S. 469-520.
Schmidt, R. (2020). *ICT-Professionalisierung und ICT-Beliefs: Professionalisierung angehehrer Lehrpersonen in der digitalen Transformation und ihre berufsbezogenen Überzeugungen über digitale Informations- und Kommunikationstechnologien (ICT)*. Dissertation an der Universität Basel.
Schüssler, R., Keuffer, J., Günnewig, K., & Scharlau, I. (2012). „Praxis nach Rezept?“ – Subjektive Theorien von Lehramtsstudierenden zu Praxisbezug und Professionalität. In: Bosse, D., Criblez, L., Hascher, T. (Hrsg.). *Reform der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Teil 1. Analysen, Perspektiven und Forschung*. Immenhausen: Prolog Verlag. S. 141-164.

Kontakt

Julia Mertens, M.A.
julia.mertens@uni-kassel.de
<http://www.uni-kassel.de/gi/mertens>



„PRONET-D – Professionalisierung im Kasseler Digitalisierungsnetzwerk“ wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsinitiative Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert.



Mit einer soziologischen Perspektive will das Teilprojekt *DipSS* Auskunft darüber geben, in welchem Zusammenhang diese Reaktionen zum professionellen Selbstverständnis der Studierenden stehen und wie der Einfluss der konkreten Rahmenbedingungen des Lehrens und Lernens einzuschätzen ist.

Das Projekt hat im Verbund die Aufgabe, studentische Umgangsweisen mit den angebotenen Lernumgebungen zu evaluieren. Es liefert den Teilprojekten damit wichtige Hinweise auf Erfolge, ebenso aber auch auf Hürden im Umgang mit dem Lehrangebot. Darüber hinausgehend eruiert das Projekt subjektive Sichtweisen Studierender auf den digitalen Lehr-Lern-Prozess sowie auf die generelle Nutzung und Anwendung digitaler Tools im Bildungssektor (z. B. Schmidt 2020). Dabei schließen wir an Ansätze zu subjektiven Theorien Studierender zum Thema Digitalisierung zu Unterrichts- bzw. Bildungszwecken an (Schüssler et al. 2012) und greifen Konzepte wie etwa das der professionellen Kompetenz (Baumert/Kunter 2006) auf und beziehen auch über den individuellen Erfahrungskontext hinausgehende strukturelle und gesellschaftliche Faktoren wie globale Transformationen, Weltdeutungen und Erwartungen ein. Die professionelle Kompetenz Studierender setzt sich nach Baumert & Kunter (2006) aus Facetten wie Wissen, Kompetenzen und Einstellungen zusammen. Hierauf aufbauend lässt sich ein ganzheitlicher subjektorientierter Ansatz verfolgen, in welchem auch berufsbio-graphische Erlebnisse und subjektive Theorien Studierender zu digitalen Medien im Beruf berücksichtigt werden können. Subjektive Theorien beziehen sich hierbei auf Annahmen, die die Studierenden über die Lebenswelt, den digitalen Wandel und ihren angestrebten Beruf haben, aus denen Deutungssysteme für Handlungsfähigkeit entstehen. Durch die Kombination der zugrunde gelegten theoretischen Konzepte kann das Projekt *DipSS* das implizite, alltäglich leitende Wissen sowie verfestigte Einstellungen von Studierenden sichtbar machen und den Einfluss der digitalisierungsbezogenen Lernumgebung aus den PRONET-D Seminaren auf seine Nachhaltigkeit hin untersuchen.

Methodisches Vorgehen

Die Erhebung ist als Prä-Post-Design angelegt. In den ersten drei Erhebungswellen von Wintersemester 2020/2021 bis Sommersemester 2021 (Zwischenstand: September 2021) wurden 46 leitfadengestützte Videointerviews geführt. Um Einstellungswandel und Lernprozesse angemessen zu erfassen, wurden 35 Studierende in leitfadengestützten Interviews jeweils zu Beginn und am Ende der Lehreinheit befragt. Durch das Prä-Post-Design kann erfasst werden, welche Sichtweisen auf digitale Medien vorliegen und welche Umgangsweisen mit den Lernumgebungen daraus resultieren. In den rund 60-minütigen Interviews ist es möglich, subjektive Einschätzungen der digitalen Lernsituation und Vorstellungen der beruflichen Zukunft umfassender zu thematisieren, als dies in vielen Erhebungen bislang geschieht. Auch lässt sich den Kriterien nachgehen, die Studierende zur Bewertung der Situation heranziehen. Die Auswertung der Interviews folgt einer offenen Kodierstrategie, die sich an Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring 1990) anlehnt, aber auch an heuristischen Konzepten orientiert ist und die Entwicklung von Codes aus dem Material heraus zulässt (Kelle/Kluge 2010; Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014).

Zwischenergebnisse und Ausblick

Zur Evaluation der Lernumgebungen konnten wir bisher feststellen, dass der Besuch der PRONET-D-Seminare dahingehend erfolgreich war, dass die Studierenden zu einer umfassenden Reflexion angeregt wurden und sich dadurch intensiv mit der Relevanz digitaler Medien und ihrer zukünftigen

Rolle als Lehrkraft auseinandersetzen. Auch regten die Interviews, so die Rückmeldung der Studierenden, die Selbstreflexion an. Die Lernumgebungen der PRONET-D-Seminare sind auf die eigenständige Erprobung in kontrollierten Laborsituationen oder Simulationen ausgerichtet, wodurch die Studierenden Chancen wie auch Grenzen der Instrumente in der eigenen Praxis erfahren und deren Passfähigkeit reflektieren.

Im Material fallen zudem sehr unterschiedliche Sichtweisen der Studierenden zu digitalen Medien zu Unterrichtszwecken auf, welche als relevant für den entsprechenden Umgang mit digitalen Medien erscheinen. Bisher waren für die Differenzierung dieser Sichtweisen keine klassischen Begründungen wie ein vorheriger Besuch einer Lehrveranstaltung mit digitalisierungsbezogenem Schwerpunkt erkennbar, weshalb die Untersuchung der subjektiven Theorien oder auch individuellen Konzepte zu Digitalisierung im Panel weiteren Aufschluss über Einflussfaktoren verspricht. Durch die Panelbefragung im Prä-Post-Design wollen wir im weiteren Projektverlauf auswerten, welche subjektiven Theorien bei den Lehramtsstudierenden zu digitalen Medien vorliegen und inwiefern diese Einfluss auf die Offenheit und Bereitschaft der Nutzung in der zukünftigen beruflichen Tätigkeit haben. Durch das Prä-Post-Design lässt sich zudem erfassen, ob der Besuch einer konkret auf die Förderung digitalisierungsbezogener Kompetenzen ausgelegten Lehrveranstaltung Einfluss auf eine Veränderung der Einstellungen bzw. subjektiven Theorien haben kann. Wir können im bisher vorliegenden Material feststellen, dass sich Einstellungen sowohl verfestigt haben, aber auch positiv und negativ verändern können. So konnten Studierende beispielsweise durch den Besuch von den PRONET-D-Seminaren einerseits die zukünftige Relevanz erkennen und eine anfängliche Abneigung ablegen, andererseits führte eine intensive Reflexion auch zu einer Zunahme an Skepsis gegenüber dem Einsatz digitaler Medien. Auf dieser Basis lassen sich generelle Aussagen darüber treffen, wie die Potenziale, Optionen und Hindernisse für den Einsatz digitaler Lernumgebungen einzuschätzen sind.

Literatur

- Baumert, J./Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. ZfE 9(4). S. 469-520.
- Kelle, U./Kluge, S. (2010): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Wiesbaden.
- Mayring, P. (1990): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim.
- Przyborski, A./Wohlrab-Sahr, M. (2014): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. München.
- Schmidt, R. (2020). ICT-Professionalisierung und ICT-Beliefs: Professionalisierung angehender Lehrpersonen in der digitalen Transformation und ihre berufsbezogenen Überzeugungen über digitale Informations- und Kommunikationstechnologien (ICT). Dissertation an der Universität Basel. Basel.
- Schüssler, R./Keuffer, J./Günnewig, K./Scharlau, I. (2012): „Praxis nach Rezept?“ – Subjektive Theorien von Lehramtsstudierenden zu Praxisbezug und Professionalität. In: Bosse, D./Criblez, L./Hascher, T. (Hrsg.): Reform der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Teil 1. Analysen, Perspektiven und Forschung. Immenhausen, S. 141-164.

10 Bestenauswahl = Beste Auswahl?

Eva Wegrzyn, Lara Altenstädter, Ralitsa Petrova-Stoyanov
Universität Duisburg-Essen

Hintergrund & Problemstellung

Die Diskussion um Qualitätssicherung und -entwicklung im Hochschulsystem ist eng verbunden mit Fragen der Steuerung durch wissenschaftsinterne und externe Akteure auf der einen Seite und Veränderungen der Organisation auf der anderen. Die Geschlechtergleichstellung stellt in diesem Zusammenhang, auch durch ihre rechtliche Verankerung, sowohl eine Norm als auch ein Qualitätskriterium für Hochschulen dar. Trotz stetiger Bemühungen, die Gleichstellung an Hochschulen voranzu-

bringen, ist das Verhältnis zwischen Frauen und Männern, insbesondere auf hoch dotierten Professuren, weiterhin unausgeglichen.

Das Spannungsverhältnis von Wissen und Handeln

Ein möglicher Grund für diese Beharrungstendenzen, so unsere Annahme, liegt im Verhältnis der Gleichstellungsnorm zu anderen Normen im Wissenschaftssystem. Professorinnen und Professoren verfügen in ihren verschiedenen Rollen als Nachwuchsfördererinnen und -förderer sowie als Lehrende und Forschende über Handlungsautonomie und Macht und können daher als Gatekeeperinnen und Gatekeeper im Hinblick auf Gleichstellung betrachtet werden. Sie haben an Hochschulen eine hohe Handlungsmacht und Autonomie. Es stellt sich daher die Frage, wie sie in ihrem hochschulischen Alltag in Bezug auf Gleichstellungsfragen handeln. Handlung ist in den Sozialwissenschaften ein zentraler Begriff, der sich auf ziel- und zweckgerichtetes „Tun“ bezieht (Straub, 2010). Dies stellt aber eine begriffliche „Engführung“ dar, da nicht jedes Handeln als zweckgebunden oder rational motiviert erklärt werden kann (ebd.). Dies trifft beispielsweise in Kontexten zu, in denen das Handeln der Akteurinnen und Akteure durch den Kontext in dem sie handeln, z. B. durch Regeln und Normen wie etwa das Bundesgleichstellungsgesetz gerahmt ist. Nicht nur Individuen sind Akteurinnen und Akteure, auch Organisationen wie Hochschulen sind in der Lage zu handeln. Damit gehen sie über die Interessen und Bedürfnisse ihrer einzelnen Mitglieder hinaus, können aber ohne Letztere, zu denen auch Professorinnen und Professoren zählen, nicht existieren. Forschungsergebnissen zufolge ist davon auszugehen, dass das Handeln von dieser statushohen Gruppe durch ihr Geschlechter- und Gleichstellungswissen beeinflusst wird (Wetterer 2008). Unter Geschlechterwissen fassen wir mit Wetterer (2008) das Wissen über die vermeintlich natürliche und soziale Geschlechterdifferenz sowie die hierarchisierenden Geschlechterklassifikationen in einer Gesellschaft. Gleichstellungswissen definieren wir als das Wissen über Gesetze, Normen, Institutionen und Maßnahmen zur Förderung von Gleichstellung. Wie diese beiden Wissensarten bei Professorinnen und Professoren beschaffen sind und wie sie die Zielvorgabe Gleichstellung für sich im Alltag übersetzen, haben wir im Projekt „Gleichstellungsbezogene Handlungsorientierungen und Handlungsweisen von Professor_innen vor dem Hintergrund gleichstellungspolitischer Regelungen“ (Laufzeit 09/2015–12/2018) untersucht. Theoretisch stützt sich die Studie auf Ansätze wie „gendered organisation“ (Acker, 1990) und „New Public Management“, ergänzt diese aber für die empirische Analyse um den „Multi-Level-Governance“-Ansatz sowie den „Akteurzentrierten Institutionalismus“ (Mayntz/Scharpf, 1995).

Forschungsdesign

In unserer Studie wurden leitfadengestützte Interviews mit 20 Professorinnen und 20 Professoren verschiedener Fächergruppen an vier nordrheinwestfälischen Hochschulen geführt. Das Material wurde mit Hilfe des Integrativen Basisverfahrens nach Kruse (2014), einem rekonstruktiven Analyseansatz, ausgewertet. Dieser Ansatz umfasst neben den im Leitfaden gesetzten Themen die Analyse von Agency-Zuschreibungen, Selbst- und Fremdpositionierungen und Metaphern (ebd., S. 489). Ziel ist die Rekonstruktion fallübergreifender Muster bzw. zentraler Motive.

Bestenauswahl = Beste Auswahl?

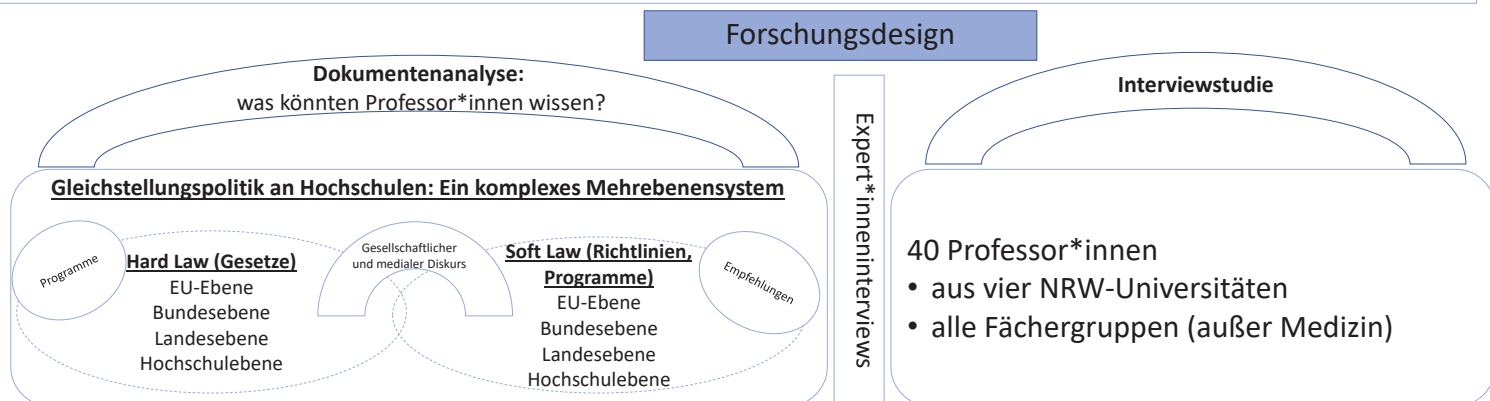
Hintergrund

Trotz Jahrzehnte langer Bemühungen und zahlreicher Maßnahmen ist Geschlechtergleichstellung an Hochschulen nicht erreicht. Professor*innen haben hier Handlungsmacht!
Ihr Gleichstellungshandeln wird vom Geschlechter- und Gleichstellungswissen beeinflusst.

Definitionen

- **Geschlechterwissen?** Wissen über die vermeintlich natürliche und soziale Geschlechterdifferenz sowie die hierarchisierenden Geschlechterklassifikationen in einer Gesellschaft.
- **Gleichstellungswissen?** Wissen über Gesetze, Normen, Institutionen und Maßnahmen zur Förderung von Gleichstellung.
- **Gleichstellungshandeln?** Bewusste (Sprach-)Handlungen in den Arbeitsfeldern Gremienarbeit, Lehre und Nachwuchsförderung, die auf Geschlechter(un)gleichstellung abzielen.

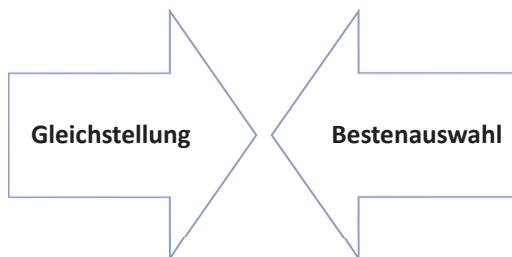
Was wissen und wie handeln Professor*innen?



- Gleichstellung wird generell befürwortet.
- Frauenförderung sei gerechtfertigt.
- Aber...**
- Kritik an einzelnen Maßnahmen
- Familienarbeit sei Karrierehindernis (stereotype Geschlechterbilder).
- Hochschulpolitik sei „unehrlich“.
- Zielvorgabe stelle Widerspruch zur Bestenauswahl dar.
- Gatekeeper-Funktion (Handlungsmacht/Agency) wird gering eingeschätzt.

Ergebnisse

Zwei divergierende Zielvorgaben:



- Auswahl der ‚Besten‘ nach vermeintlich objektiven Kriterien
- Meritokratisches Ideal: „Wer etwas leistet, der steigt auf“.

Forschungsstand

- Akademische Leistung ein prozesshaftes Konstrukt
- Zuschreibung und Anerkennung von Leistung
- ‚Leistung‘ kein neutraler Begriff: race/ class/ gender

Fazit: Professor*innen zwischen tradierter Bestenauswahl und Gleichstellungsimperativ

- Gleichstellungswissen für den Bereich Hochschule ist weitgehend gegeben, wird aber nicht eingebettet
- Geschlechterwissen stark durch Stereotype geprägt
- Stellung in der hochschulischen Rangordnung beeinflusst das Gleichstellungshandeln.
- Bestenauswahl aktuell nicht immer die beste Auswahl
- Das Leistungsprinzip wird oft unreflektiert angewendet.
- Handlungsstrategie der Hochschulen ist Professor*innen unklar: Bestenauswahl kann nur **durch** Geschlechtergleichstellung erreicht werden.

Das Poster basiert auf den Ergebnissen der qualitativen Studie: „Gleichstellungsbezogene Handlungsorientierungen und Handlungsweisen von Professor_innen vor dem Hintergrund gleichstellungspolitischer Regelungen“. Projektklaufzeit 09/2015–12/2018.

Projektleitung: Prof. Dr. Ute Klammer
gefördert durch:

Ministerium für
Kultur und Wissenschaft
des Landes Nordrhein-Westfalen



Das Buch zur Studie steht unter dem Titel: „Gleichstellungspolitik an Hochschulen.

Was wissen und wie handeln Professorinnen und Professoren?“ im Open-Access-Bereich des Verlags Barbara Budrich zum kostenlosen Download bereit: <https://doi.org/10.3224/84742397>

Quellen:

- Dölling, Irene, 2005: ‚Geschlechter-Wissen‘ – ein nützlicher Begriff für die ‚verstehende‘ Analyse von Vergeschlechtlichungsprozessen? In: Zeitschrift für Frauenforschung & Geschlechterstudien 23 (1-2), S. 44–62.
- Kahlert, Heike, 2013: Geschlechterkonstruktionen von Hochschullehrenden. Gatekeeping für Chancengleichheit in der Wissenschaft? In: Ute Pascher-Kirsch und Petra Stein (Hg.): Akademische Karrieren von Naturwissenschaftlerinnen gestern und heute. Wiesbaden: Springer VS, S. 193–220.
- Kamphans, Marion, 2014: Zwischen Überzeugung und Legitimation. Wiesbaden: Springer.
- Klammer, Ute/ Altenstädter, Lara/ Petrova-Stoyanov, Ralitsa/ Wegrzyn, Eva, 2020: Gleichstellungspolitik an Hochschulen. Was wissen und wie handeln Professorinnen und Professoren? Opladen. Berlin. Toronto: Barbara Budrich.
- Wetterer, Angelika, 2008: Geschlechterwissen und soziale Praxis. Theoretische Zugänge – empirische Erträge. Königstein/Taunus: U. Helmer.
- Verheyen, Nina (2018): Die Erfindung der Leistung. München: Hanser Berlin.

Was aber können Professorinnen und Professoren wissen und wonach können sie offiziell handeln? Um diese Fragen zu klären, wurde im Vorfeld der Interviewstudie eine umfassende Betrachtung von existierenden Gleichstellungsmaßnahmen in Form einer Dokumentenanalyse durchgeführt. Diese stellt einen ersten Systematisierungsversuch dar, gleichstellungspolitisch relevantes Soft- und Hard Law als Einflussfaktoren hinsichtlich der Förderung von Gleichstellung an Hochschulen zu identifizieren und zu analysieren.

Ergebnisse der Interviewstudie

Ein zentrales Ergebnis der Untersuchung ist, dass Gleichstellung von der Mehrzahl der 40 Interviewpartnerinnen und -partner als der Bestenauswahl entgegenstehend betrachtet wird. Dabei befürworten viele Professorinnen und Professoren generell das Ziel, der Geschlechterhierarchie entgegenzuwirken und betrachten Frauenförderung als gerechtfertigt (Klammer et al. 2020). Zugleich formulieren nahezu alle Professorinnen und Professoren ein ‚Aber‘, das sich auf die (hochschul)politische Steuerung bezieht. So sei Hochschulpolitik unehrlich und es würde nicht klar kommuniziert, dass Bestenauswahl in der alten Form nun neu gedacht werden müsse. In den Interviews wurde zudem häufig, und zum Teil auf falschen Informationen basierend, Kritik an einzelnen Maßnahmen formuliert, wie beispielsweise an Quotierungsregeln. Es zeigt sich, dass Handlungsspielraum vor allem dann nicht genutzt wird, wenn unklare Signale der Hochschulleitungen oder der Landespolitik wahrgenommen werden.

Fazit

In der Bilanz ist festzustellen, dass viele Professorinnen und Professoren auf Basis stereotyper Geschlechterbilder argumentieren und sich selbst, in Bezug auf ihre Gatekeeperinnen- bzw. Gatekeeper-Funktion, eine geringe Handlungsmacht zuschreiben. Überdies geht die Mehrzahl davon aus, dass sie die Auswahl der ‚Besten‘ nach objektiven Kriterien trafen. Das meritokratische Ideal: „Wer viel leistet, der steigt auf“, scheint von Professorinnen und Professoren tief verinnerlicht zu sein. Die Tatsache, dass akademische Leistung auch ein relationales Konstrukt ist, das auf Zuschreibungs- und Anerkennungsprozessen beruht, die keineswegs neutral sind, wird kaum zur Sprache gebracht. Vielmehr verwendeten die interviewten Personen den Begriff der Leistung vielfach unreflektiert (Klammer et al. 2020). Bestenauswahl an Hochschulen, so unser Fazit, ist aktuell nicht allein der beste (Aus)wahlmodus. Hochschulleitungen könnten Gleichstellung unterstützen, indem sie deutlich machen, dass Bestenauswahl nur *durch* Geschlechtergleichstellung erreicht werden kann.

Literatur

- Acker, J. (1990): Hierarchies, Jobs, Bodies. A Theory of Gendered Organizations. *Gender & Society* 4(2), 139-158.
- Klammer, U./Altenstädter, L./Petrova-Stoyanov, R./Wegrzyn, E. (2020): Gleichstellungspolitik an Hochschulen– Was wissen und wie handeln Professorinnen und Professoren? Opladen.
- Kruse, J. (2014): Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz. Weinheim.
- Mayntz, R./Scharpf, F. W. (1995): Der Ansatz des akteurzentrierten Institutionalismus. In: Mayntz, R./Scharpf, F. W. (Hrsg.): *Gesellschaftliche Selbstregelung und politische Steuerung*. Frankfurt a. M. , S. 39-72.
- Straub, J. (2010): Handlungstheorie. In: Mey, G./Mruck, K. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden, S. 107-122.
- Wetterer, A. (2008): *Geschlechterwissen und soziale Praxis. Theoretische Zugänge – empirische Erträge*. Königstein/Taunus.

11 Und plötzlich: Studienanfänger:innen mal Drei – Ergebnisse einer vergleichenden Kohortenstudie zum Einfluss auf Studienleistungen auf Basis eines natürlichen Experiments

Anna Scharf, Sonja Haug
OTH Regensburg

Hintergrund und Zielsetzung: Jedes Wintersemester (WiSe) beginnen an der Ostbayerischen Technischen Hochschule (OTH) Regensburg ca. 150 Studienanfängerinnen und Studienanfänger das Bachelorstudium der Sozialen Arbeit. Die Zulassung ist durch einen Numerus Clausus (NC) beschränkt (OTH Regensburg o.J.). Aufgrund eines Dateneingabefehlers entfiel zum WiSe 2017/18 der NC, sodass die Anzahl an Studienanfängerinnen und -anfänger auf das Dreifache anstieg. Ausgehend von der seltenen Gelegenheit eines Kohortenvergleichs auf Basis eines natürlichen Experiments werden zunächst im Querschnitt und final im Längsschnitt folgende Fragestellungen verfolgt: Welchen Einfluss hat die Note der Hochschulzugangsberechtigung (HZB-Note) auf Studienleistungen und Studienerfolg? Welchen Einfluss haben die übrigen vorliegenden Variablen (s. Poster, Tabelle „Regressionsanalyse“) sowie die Kohortenzugehörigkeit? Wie entwickelt und unterscheidet sich der Studienabbruch?

Methodik: Der quantitativen Studie liegen prozessproduzierte Daten zu Grunde, wodurch eine Vollerhebung vorliegt. Für den systematischen Vergleich wird zwischen der Untersuchungskohorte mit Studienbeginn WiSe 2017/18 ($N_{17/18}=450$) und der Vergleichskohorte mit Studienbeginn WiSe 2016/17 ($N_{16/17}=139$) unterschieden. Zum Analysezeitpunkt (AZ) 1 erfolgte eine umfangreiche Analyse der Studienleistungen (Erstversuch), die planmäßig für alle Studierenden im ersten Fachsemester angeboten werden. Hierzu wurden zwei Teilstudien durchgeführt. Teilstudie 1 (Vollerhebung) hat zum Ziel, den Einfluss der HZB-Note auf Studienleistungen aufzuzeigen. Teilstudie 2 hingegen untersucht anhand einer auf Basis des NC der Vergleichskohorte gezogenen Stichprobe, welchen Einfluss die Kohortenzugehörigkeit neben der HZB-Note auf die Studienleistungen hat. Zum AZ 2 erfolgte eine kurze Analyse der Studienleistungen (Erstversuch) sowie eine Betrachtung der Abbruchquoten des ersten Studienabschnitts (Semester 1-3). Die zu AZ 3 geplante umfangreiche Analyse der Studienleistungen und Abbruchquoten über den Studienverlauf hinweg ist aufgrund der möglichen Studiendauer und der Verlängerung dieser durch die Corona-Pandemie ausstehend.

Abriss: Theoretische Aspekte und Forschungsstand: Bildungssoziologische Diskussionen zu Herkunftseffekten auf schulische und berufliche Bildung werden seit Jahrzehnten geführt. Die Theorie Pierre Bourdieus fehlt in kaum einer dieser wissenschaftlichen Auseinandersetzungen (El-Mafaalani 2015, S. 69f.). Trotz Reformen im deutschen Bildungssystem sind Bildungschancen entsprechend weitgehend von der sozialen Herkunft abhängig (Blossfeld et al. 2019, S. 17; Esser 1999, S. 265f.). Aufgrund der Begrenztheit der prozessproduzierten Daten ist dieser Aspekt nicht Teil der Analysen. Einen weiteren stabilen Faktor stellt die HZB-Note dar: Sie ist der valideste Prädiktor hinsichtlich Studienerfolg (Trapmann et al. 2007). Darüber hinaus wird sie in der Mehrheit der Studien zum Studienerfolg analysiert (Hillebrecht 2019). Weniger untersucht sowie eindeutig ist die Studienlage zu Einfluss von Geschlecht und Alter (ebd., S. 97f.); kaum untersucht ist der Einfluss der Schulart (ebd., S. 363ff.) und des Bundeslands des HZB-Erwerbs (Lung 2020, S. 40, 57). Auch die Gruppengröße, die hier einen Aspekt der Kohortenzugehörigkeit und damit der Studienbedingungen darstellt, kann sowohl positiv als auch negativ auf den Studienerfolg wirken (Gaens/Müller-Benedict 2017, S. 61).

Und plötzlich: Studienanfänger:innen mal Drei

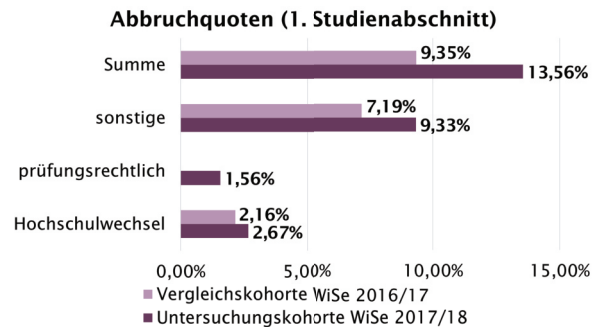
Ergebnisse einer vergleichenden Kohortenstudie zum Einfluss auf Studienleistungen auf Basis eines natürlichen Experiments

Anna Scharf, M.A. und Prof. Dr. Sonja Haug

Methodik

- **Datengrundlage:** prozessproduzierte Daten
→ Vollerhebung (Schnell et al. 2018: 241)
- **Kohortenvergleich:** Vergleichs- und Untersuchungskohorte
- **drei Analysezeitpunkte (AZ):**
 - **AZ 1:** umfangreiche Analyse der Studienleistungen (Erstversuch) der planmäßig für beide Kohorten im ersten Fachsemester angebotenen Lehrveranstaltungen
 - **AZ 2:** kurze Analyse der Studienleistungen (Erstversuch) und Betrachtung der Abbruchquoten des ersten Studienabschnitts (Fachsemester 1-3)
 - **AZ 3:** umfangreiche Analyse der Studienleistungen und Abbruchquoten über den Studienverlauf hinweg (ausstehend)

Ergebnis: Analysezeitpunkt 2



Hintergrund

- **regulär:**
 - ca. 150 Studienanfänger:innen je Wintersemester (WiSe) (Bachelor Soziale Arbeit, OTH Regensburg)
 - Zulassungsbeschränkung: Numerus Clausus
- **Wintersemester 2017/2018:**
 - Dateneingabefehler → 450 Studienanfänger:innen
 - Zulassung ohne Numerus Clausus
 - Gelegenheit eines Kohortenvergleichs auf Basis eines natürlichen Experiments (Schnell et al. 2018: 204)



Untersuchungskohorte
WiSe 2017/2018
N_{17/18}=450



Vergleichskohorte
WiSe 2016/2017
N_{16/17}=139

Zielsetzung

- Analyse von Einflussfaktoren auf Studienleistungen im Kohortenvergleich
- Analyse des Studienabbruchs im Kohortenvergleich

Ergebnis: Analysezeitpunkt 1

Regressionsanalyse

Identifikation und Gegenüberstellung von Determinanten auf den Notendurchschnitt der zwei Kohorten (Methode: Einschluss, ***p<.001, **p<.01, *p<.05)

Modell	abhängige Variablen					
	Notendurchschnitt WiSe 2016/17			Notendurchschnitt WiSe 2017/18		
	B	SE B	β	B	SE B	β
Konstante	.854**	.328		1.606***	.282	
Geschlecht	.284	.160	.130	.051	.085	.027
Alter	.008	.012	.053	-.010	.011	-.039
Bundesland	.371	.201	.131	.130	.100	.059
Schulform	-.424**	.126	-.242	-.281***	.069	-.183
HZB-Note	.799***	.133	.445	.746***	.066	.494
N	136			416		
R ²	.370			.297		
Korr. R ²	.346			.289		
Effektstärke f	.766			.650		
F-Test	F(5,130)=15.263***			F(5,410)=34.679***		

Kodierung der nominalen unabhängigen Variablen: Geschlecht (weiblich=0, männlich=1), Bundesland (Bayern=0, andere=1), Schulform (nicht Gymnasium=0, Gymnasium=1)

Diskussion und Ausblick

- Der Zusammenhang zwischen der Note der Hochschulzugangsberechtigung (HZB-Note) und den erreichten Studienleistungen entspricht dem Stand der Forschung (Hillebrecht 2019): je ‚besser‘ die HZB-Note, desto ‚besser‘ die Studienleistungen.
- Die Schulform (Gymnasium) hat einen positiven Einfluss auf die erreichten Studienleistungen. Das entspricht dem Trend in der bisherigen Forschung (Giese et al. 2013; Lung 2020).
- Weitere Ergebnisse zu AZ 1 weisen auf einen Einfluss der Studienbedingungen -gemessen an der Kohortenzugehörigkeit- hin (Scharf 2020). Der Stand der Forschung hierzu ist uneindeutig (Grözinger 2017).
Der Einfluss der Kohortenzugehörigkeit wird ein zentraler Gegenstand zu AZ 3 sein.
- Abbruchquoten zu AZ 2 weisen auf einen gut geeigneten Umgang der Situation seitens der Fakultät hin.
Die Abbruchquoten werden zu AZ 3 umfangreich analysiert.

Literatur:

Giese, S./Otte, F./Stoetzer, M.-W./Beger, C. (2013): Einflussfaktoren des Studienerfolges im betriebswirtschaftlichen Studium: Eine empirische Untersuchung. Jenaer Beiträge zur Wirtschaftsforschung (4). Grözinger, G. (2017): Einflüsse auf die Notengebung: eine Analyse ausgewählter Fächer auf Basis der Prüfungsstatistik. In: Volker Müller-Benedict/Gerd Grözinger (Hg.): Noten an Deutschlands Hochschulen. Wiesbaden, Springer Fachmedien Wiesbaden, 79-116. Hillebrecht, L. (2019): Studienerfolg von berufsbegleitend Studierenden. Wiesbaden, Springer Fachmedien Wiesbaden. Lung, J. (2020): Schulcurriculares Fachwissen Von Mathematiklehramtsstudierenden. Struktur, Entwicklung und Einfluss Auf Den Studienerfolg. Wiesbaden, Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH. Scharf, A. (2020): Zum Einfluss der Note der Hochschulzugangsberechtigung auf Studienleistungen. Eine vergleichende Kohortenstudie auf Basis eines natürlichen Experiments (Masterarbeit). Regensburg, OTH Regensburg. Schnell, R./Hill, P. B./Esser, E. (2018): Methoden der empirischen Sozialforschung. 11. Aufl. Berlin/Boston, De Gruyter Oldenbourg.

Kontakt:

Anna Scharf, M.A.

Telefon: +49 941 943 9217

E-Mail: anna.scharf@oth-regensburg.de

Website: www.oth-regensburg.de/ist

Diskussion zentraler Ergebnisse: In beiden Teilstudien des AZ 1 ist die HZB-Note die einflussstärkste Determinante auf die erbrachten Studienleistungen. In Teilstudie 2 finden sich wie in Teilstudie 1 jedoch weiterhin signifikante Unterschiede hinsichtlich der Studienleistungen der Kohorten, obgleich die unabhängigen Variablen (insbesondere die HZB-Note) signifikant nicht unterschiedlich zwischen den Kohorten verteilt sind. In beiden Teilstudien weist die Untersuchungskohorte signifikant ‚schlechtere‘ Studienleistungen auf als die Vergleichskohorte. Zum AZ 2 liegt der signifikante Unterschied weiterhin vor; die HZB-Note ist erneut der einflussstärkste Prädiktor. Aufgrund der theoretischen Aspekte und des Forschungsstands waren die Ergebnisse hinsichtlich des Einflusses der HZB-Note und der damit einhergehenden höheren Notenwerte in der Untersuchungskohorte zu AZ 1 Teilstudie 1 und AZ 2 erwartbar. Der positive Einfluss der Schulform ‚Gymnasium‘ gegenüber anderen HZB-Formen (u. a. HZB erworben an einer Fach- oder Berufsoberschule) entspricht dem aktuellen Trend der bisherigen Forschung (Lung 2020). Teilstudie 2 zu AZ 1 weist auf einen Einfluss der Studienbedingungen hin. Die Zugehörigkeit zur Untersuchungskohorte wirkt sich negativ auf den erreichten Notendurchschnitt aus. Der Stand der Forschung hierzu ist uneindeutig. In der Studie von Freyer et al. (2014) dient der Studiengang als Messinstrument für Studienbedingungen; in zwei von drei Fällen zeigt sich hinsichtlich der erbrachten Prüfungsleistung kein Einfluss des Studiengangs. Krempkow (2003) wiederum stellt fest, dass eine geringere Anzahl an Studienanfängerinnen und -anfänger zu einer höheren Quote an Absolventinnen und Absolventen führt. Dieser Trend spiegelt sich zum AZ 2 in den Abbruchquoten wieder. Während zu AZ 1 5,0% der Vergleichskohorte und 4,7% der Untersuchungskohorte aus dem Studium ausgeschieden sind, stiegen die Abbruchquoten zu AZ 2 auf 9,4% in der Vergleichskohorte und sogar auf 13,4% in der Untersuchungskohorte an.

Literatur

- Blossfeld, H./Blossfeld, G. J./Blossfeld, P. N. (2019): Soziale Ungleichheiten und Bildungsentscheidungen im Lebensverlauf: Die Perspektive der Bildungssoziologie. In: McElvany, N./Gebauer, M./Gräsel, C. (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung – eine Standortbestimmung. Journal for educational research online 11(1). Münster, S. 16-30.
- El-Mafaalani, A. (2015): Ambivalenzen sozialer Mobilität. Zur Transformation des Habitus auf dem Weg von ganz unten in die "Elite". In: Graf, A./Möller, C./Wallraff, G. (Hrsg.): Bildung – Macht – Eliten. Zur Reproduktion sozialer Ungleichheit. Frankfurt a. M., 69-93.
- Esser, H. (1999): Situationslogik und Handeln. Frankfurt a. M.
- Hillebrecht, L. (2019): Studienerfolg von berufsbegleitend Studierenden. Wiesbaden.
- Freyer, K./Epple, M./Brand, M./Schiebener, J./Sumfleth, E. (2014): Studienerfolgsprognose bei Erstsemesternstudierenden in Chemie. Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften 20 (1), 129-142. <https://doi.org/10.1007/s40573-014-0015-3>
- Gaens, T./Müller-Benedict, V. (2017): Die langfristige Entwicklung des Notenniveaus und ihre Erklärung. In: Müller-Benedict, V./Grözinger, G. (Hrsg.): Noten an Deutschlands Hochschulen. Wiesbaden, 17-78.
- Krempkow, R. (2003): Sonderauswertung zum Studienführer Sachsen: Mathematik/Naturwissenschaften und Medizin, Ingenieurwissenschaften und Informatik, Wirtschafts- und Rechtswissenschaften, Geistes- und Sozialwissenschaften. Zusammenhangsanalysen von Daten aus den Lehrberichten der Hochschulen und Ergebnissen von Studentenforschungen 2003. <https://bit.ly/3pfiuxf> (abgerufen am 12.01.2022).
- Lung, J. (2020): Schulcurriculares Fachwissen von Mathematiklehramtsstudierenden. Struktur, Entwicklung und Einfluss auf den Studienerfolg. Wiesbaden.
- OTH Regensburg (o.J.): Zulassungsvoraussetzung: Numerus-Clausus-Werte (NC). <https://bit.ly/3neffi> (abgerufen am 12.01.2022).
- Trapmann, S./Hell, B./Weigand, S./Schuler, H. (2007): Die Validität von Schulnoten zur Vorhersage des Studienerfolgs – eine Metaanalyse. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 21(1), 11-27. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.21.1.11>

12 Hochschulen nach dem Lockdown – Handlungsempfehlungen für strukturelle Veränderungen zur Umsetzung digitaler Lehre

Fabian Schumacher¹, Tobias Ademmer², Anika Kneiphoff³
Universität Bielefeld¹; Hochschule Neu-Ulm²; Ruhr-Universität Bochum³

Theoretische Rahmung

Die Digitalisierung der Lehre an deutschen Hochschulen war bereits bis zum Winter 2019/20 ein zentrales Arbeitsfeld der Hochschulentwicklung (Gilch et al. 2019). Es zeigte sich allerdings, dass eine breite Akzeptanz und Anwendung digitaler Lehr-/Lernkonzepte in der Lehre nicht weitreichend zu verzeichnen war (Bosse et al. 2020). Viele Lehrende standen (und stehen) dem Thema Digitalisierung von Lehr-/Lernkonzepten an Hochschulen durchaus skeptisch gegenüber, da die Umstellung bestehender Formate auf digitale Lehr- und Lernformate mit weitreichenden Veränderungen der eigenen Lehrpraxis einhergeht (Bremer et al. 2015). Bedingt durch die Auswirkungen der Corona-Pandemie wurde das Sommersemester 2020 bundesweit ohne analoge Lehr-/Lernszenarien realisiert. Lehrveranstaltungen mussten in Form eines „Emergency Remote Teaching“ (Hodges et al. 2020) in digitaler Form umgesetzt werden. Viele Hochschulen haben die Erfahrungen aus dem Online-Semester evaluiert, um Rückschlüsse aus dieser ad hoc-Digitalisierung der Lehre zu ziehen und Verbesserungspotenziale für die eigene Hochschule zu identifizieren.

Ziel dieses Posters ist es, einzelne Studien deutscher Hochschulen dahingehend zu analysieren, wie sie mit der ad hoc-Umstellung auf digitale Lehr-/Lernformate umgegangen sind und welche Barrieren bei der Umsetzung identifiziert wurden. Für die Analyse der Auswirkungen auf Lehrende sowie auf die hochschulinternen Supportstrukturen werden, orientiert am Modell der Adoptionsbarrieren von Fischer (2013), Barrieren beschrieben und Handlungsempfehlungen formuliert, wie zukünftig Lehrende strukturell und organisatorisch bei der Umsetzung digitaler Lehre unterstützt werden können. Fischer (2013) beschreibt diese Barrieren anhand von sechs Kategorien: *Nicht-Wissen*, *Nicht-Können*, *Nicht-Wollen*, *Nicht-Dürfen*, *Nicht-Müssen*. Begründungen für diese Barrieren bei der Umsetzung digitaler Lehre werden auf der individuellen Ebene der Lehrenden identifiziert; bspw. durch einen höheren Arbeitsaufwand (Schönwald 2007) oder Mangel an Unterstützung (Fischer 2013). Hochschulinterne Unterstützungsstrukturen könne aber nur dann erfolgreich und zielgerichtet reagieren, wenn Widerstände exakt benannt werden können (Capaul/Seitz 2011).

Methodik

Das Analysematerial des Reviews besteht aus 13 Studien unterschiedlicher deutscher Hochschularten aus dem Sommersemester 2020. Diese wurden anhand von sieben Kategorien (Bisherige Erfahrungen und Kompetenzen im Bereich digitaler Lehre; Interaktion und Kommunikation mit Studierenden; Lehr-/Lernszenarien und digitale Tools; Supportstrukturen; Zurechtkommen mit digitaler Lehre; Bereitschaft für zukünftigen Einsatz digitaler Lehr-/Lernszenarien; Gesamteinschätzung der Umstellungen im Online-Semester) ausgewertet. Auf Basis der Adoptionsbarrieren (Fischer 2013) wurden anschließend Handlungsempfehlungen formuliert.

Ergebnisse und Handlungsempfehlungen

- Bisherige Erfahrungen und Kompetenzen im Bereich digitaler Lehre

Am prägnantesten zeigte sich der Handlungsbedarf im Bereich der Kompetenzentwicklung („Nicht-Können“). Obwohl die eigenen technischen und (medien-)didaktischen Fähigkeiten oft-

mals als gut eingeschätzt wurden, gab die Mehrheit der Befragten eher wenig praktische Erfahrung mit Einsatzmöglichkeiten digitaler Lehre an. Auch in Bezug auf Qualifizierungs- und Unterstützungsbedarfe wurden didaktische Aspekte sowie technisch ausgerichtete Themen am häufigsten genannt. Fachbereichs- und zielgruppenspezifische Qualifizierungs- und Unterstützungsmaßnahmen werden als wichtiges Werkzeug zur nachhaltigen Weiterentwicklung der Digitalisierung in Studium und Lehre vorgeschlagen.

- Lehr-/Lernszenarien und digitale Tools

Es zeigte sich ein stark erhöhter Mehraufwand bei der Umstellung auf Online Lehre, der oftmals durch fehlende Ressourcen und fehlende Kompetenzen begründet werden kann. Die Kategorien „Nicht-Können“ und „Nicht-Wissen“ stellen hierbei zentrale Barrieren für eine zukünftige Verankerung digitaler Lehre im Hinblick auf eine nachhaltige Qualitätsentwicklung dar. Das individuelle Engagement bei der Umsetzung digitaler Lehre sichtbar zu machen, z. B. in Form von Lehrdeputatsreduktionen oder Lehrpreisen, sowie zielgruppenspezifische Workshops und Hands-on Anleitungen für Tools, wurden u. a. als Empfehlungen für die Zukunft formuliert.

- Supportstrukturen

Die Zufriedenheit der Lehrenden mit zentralen Schulungs- und Beratungsangeboten der Serviceeinrichtungen wurde insgesamt als positiv bewertet. Dennoch zeigte sich eine Nutzung dieser Angebote nur bei weniger als der Hälfte der Befragten, sodass eine fehlende Passgenauigkeit der Angebote oder auch zeitliche Restriktionen als Hürden nahe liegen („Nicht-Wollen, „Nicht-Dürfen“). Eine gezielte und bedarfsorientierte Ausrichtung der Unterstützungsformate, z. B. durch Förderung der Vernetzung untereinander oder kompakte und modulare Selbstlernangebote in Kombination mit niederschwellige Schulungs- und Beratungsangeboten, könnten einen Beitrag zur Weiterentwicklung der Services leisten („Nicht-Können“).

- Bereitschaft für zukünftigen Einsatz digitaler Lehr- und Lernszenarien

Durch die Erfahrungen im Online-Semester ist die Motivation für die zukünftige Umsetzung digitaler Lehr-Lernformate mehrheitlich gestiegen. Als Handlungsempfehlungen für die Zukunft konnten festgeschriebene Zielvorgaben z. B. in Form von Digitalisierungsstrategien identifiziert werden („Nicht-Müssen“). Ebenso sind Maßnahmen zur Kompensation von Zusatzaufwänden durch digitale Lehr-/Lernformate notwendig („Nicht-Wollen“). Zur Steigerung der zukünftigen Bereitschaft ist die Schaffung von Freiräumen zur Erprobung von innovativen Formaten notwendig.

Ausblick

Durch die Erfahrungen des „Emergency Remote Teaching“, wurde in vielen Studien der Stellenwert einer traditionellen Präsenzhochschule betont, in der (voll-) digitale Formate nur als Ergänzung der bestehenden Lehre fungieren sollten. Für die Zukunft müssen Hochschulen diskutieren, wie Sie für erfolgreiche Lernprozesse und die Attraktivität als Hochschulstandort das Wort „Präsenz“ in „Präsenzhochschulen“ neu denken und definieren können. Es muss hinterfragt werden, welchen Stellenwert digitale Lehre in Zukunft an Hochschulen einnehmen soll.

Verweis auf Studie

Die detaillierten Ergebnisse, Handlungsempfehlungen und Implikationen für die Rahmenbedingungen an deutschen Hochschulen zur Umsetzung digitaler Lehr-/Lernformate finden sich in der dazugehörigen Publikation (Schumacher et al. 2021).

Hochschulen nach dem Lockdown: Handlungsempfehlungen für strukturelle Veränderungen zur Umsetzung digitaler Lehre

Fabian Schumacher, Tobias Ademmer & Anika Kneiphoff
Universität Bielefeld, Hochschule Neu-Ulm, Ruhr-Universität Bochum

Theoretischer Hintergrund

Die Digitalisierung der Lehre an deutschen Hochschulen ist nicht erst seit den Auswirkungen der Corona-Pandemie ein viel diskutiertes Thema. Durch eine an vielen Stellen fehlende breite Akzeptanz und Anwendung war jedoch bis zum Sommersemester 2020 keine umfassende Digitalisierung in der Lehre zu verzeichnen. Begründet wurde dies u. a. durch unzureichende institutionelle Unterstützungsstrukturen und fehlende Anreize zur praktischen Umsetzung, mangelnde Zugänge zur Thematik oder zu didaktischen Konzepten, die zeigen, wie die eigene Lehre mit digitalen Elementen angereichert werden könnte. Die Corona-Pandemie markierte somit zu Beginn des Jahres 2020 eine Zäsur des regulären Lehrbetriebs an Hochschulen. Die Auswirkungen der Pandemie zwangen Hochschulen zu einer ad-hoc-Umsetzung von digitalen Lehr-/Lernformaten im Sinne eines Emergency

Remote Teachings. Viele Hochschulen in Deutschland haben die Erfahrungen aus dieser Zeit evaluiert, um ein Stimmungsbild aus Sicht der Lehrenden zu erhalten und Verbesserungspotenziale für die eigene Hochschule identifizieren zu können. Es werden Studien deutscher Hochschulen hinsichtlich der Erfahrungen mit der ad-hoc-Umstellung analysiert. Aus diesen Ergebnissen werden Barrieren identifiziert, die die praktische Umsetzung (innovativer) digitaler Lehr-/Lernformate häufig einschränken oder sogar verhindern. Orientiert am Modell der Adoptionsbarrieren von Fischer (2013) werden für den Abbau dieser Barrieren Handlungsempfehlungen formuliert, die die Lehrenden zukünftig strukturell und organisatorisch bei der Umsetzung digitaler Lehre unterstützen sollen.

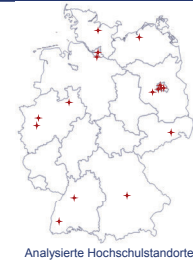
Fragestellung

Welche Handlungsempfehlungen für die Gestaltung digitaler Lehre können aus den Erfahrungen der ad-hoc-Digitalisierung der Hochschullehre im Sommersemester 2020 abgeleitet werden?

Methode

Erstellung eines systematischen Reviews anhand acht übergeordneter Fragestellungen auf Grundlage von Lehrendenbefragungen von 13 Hochschulen in Deutschland aus dem SoSe 2020 (öffentlich zugänglich und veröffentlicht vor Oktober 2020):

- Acht Universitäten; drei Hochschulen für Technik und Wirtschaft; eine Verbundstudie von Kunst- und Musikhochschulen; eine Verbundstudie von Hochschulen für angewandte Wissenschaften.
- Als theoretisches Rahmenmodell zur Auswertung der Ergebnisse der Studien wurde das Modell der Adoptionsbarrieren und Interventionsformate von Fischer (2013) genutzt. Dieses Modell beschreibt unterschiedliche Widerstände (Adoptionsbarrieren), welche auf individueller Ebene der Lehrenden einer Übernahme von digitalen Innovationen in der Lehre gegenüberstehen. Diese Widerstände beschreibt Fischer anhand von fünf Kategorien: siehe Grafik rechts.
- Ableitung von fünf Analyse-kategorien, die in den Ergebnissen dargestellt sind.



Ergebnisse

Analyse-Kategorien

Analyse-Ergebnisse

Handlungsempfehlungen

Bisherige Erfahrungen und Kompetenzen im Bereich digitaler Lehre

Interaktion und Kommunikation mit Studierenden

Lehr- und Lernszenarien und digitale Tools

Supportstrukturen

Bereitschaft für zukünftigen Einsatz digitaler Lehr- und Lernszenarien

- Mehrheit der befragten Personen hatte zum Zeitpunkt der Umstellung **eher wenig praktische Erfahrung** mit den diversen Einsatzmöglichkeiten digitaler Lehre.
- Dennoch werden die **eigenen technischen und (medien-)didaktischen Kenntnisse und Fähigkeiten** oftmals als **gut** eingeschätzt.

- Die **Interaktion und Kommunikation** leidet aus Sicht der Lehrenden in Umfang und Qualität im Durchschnitt leicht. Dabei wird besonders das **fehlende Feedback** und die **ausbleibende aktive Teilnahme der Studierenden** bei Live-Online-Veranstaltungen bemängelt.
- Es scheint einen substantiellen Anteil an Lehrenden zu geben, die der neuen Kommunikationssituation neutral oder sogar positiv gegenüberstehen.

- Die Umstellung bedeutete einen (**stark erhöhten**) **Mehraufwand**. Allerdings wird mehrheitlich angegeben, dass die Lehrenden selber **zufrieden mit ihrer eigenen Online-Lehre** waren.
- Die Umsetzung der Lehre wurde **größtenteils über synchrone Videokonferenzen oder bereits bekannte digitale Elemente** (Mail, LMS) durchgeführt.

- Mehrheit **informierte sich bei Kolleg*innen** und **Self-Service Informationsangeboten**.
- Die Zufriedenheit mit den zentralen **Schulungs- und Beratungsangeboten** der Serviceeinrichtungen war positiv, jedoch wurden sie nur von **weniger als der Hälfte der Befragten genutzt**.
- Die häufigsten **Wünsche** betreffen die Schulungs- und Unterstützungsangebote zu **didaktischen Aspekten** der digitalen Lehre und **Angebote mit Tool-Fokus** (z. B. Erstellung von Lehrvideos).

- **Motivation für Einsatz digitaler Lehr- und Lernformate** in der Zukunft ist mehrheitlich gestiegen. Dies gilt für Lehrende, die bereits Erfahrung mit digitaler Lehre hatten und für die, die sich erstmalig mit dem Thema befassen.
- Wichtig, dass in **Zukunft konkrete Zielvorgaben zur Umsetzung** der Lehre an den jeweiligen Hochschulen formuliert werden.
- Betont wurde, dass „digitale Lehre und analoge Lehre“ als **gleichwertig im Lehrdeputat angerechnet** werden müssen.

- Fachbereichsspezifische **Qualifikations- und Fortbildungsangebote**
- **Aufbau informeller Supportstrukturen**
- **Förderung von Selbstreflexion und Reflexion** der Lehrendenrolle
- **Austauschformate** zwischen Studierenden und Lehrenden forcieren

- **Qualifikationsmaßnahmen** insbesondere zum Thema **Live-Online-Lehre (synchron)** ausbauen
- **Interaktion und Kommunikation** durch passende didaktische Modelle fördern
- **Kompakte Evaluation** der Lehrveranstaltung unter den Teilnehmenden durchführen

- Technische und praktische „Hands on“-**Unterstützung**
- **Gezielte Schulungsangebote** zu Lehr-Lernszenarien und digitalen Tools
- **Förderung von nachhaltiger Lehre, Open Educational Resources (OER)** und individueller Karrieren: **Digitales Engagement** sichtbar machen
- **Eindeutig kommunizierte technische Rahmenbedingungen, System-Stabilität und Rechtssicherheit** schaffen

- **Vernetzungsmöglichkeiten** unter Lehrenden fördern
- **Kompakte modulare Selbstlernangebote**
- **Individuelle Beratung** und niederschwellige **Live-Sessions**
- **Ausbau der Supportstrukturen** durch studentische Mitarbeiter*innen
- **Ausbau von initiativen Supportansätzen**
- **Bereitstellung von Informationen und Supportangeboten** externer „Kompetenzhubs“

- **Maßnahmen zur Kompensation der Zusatzaufwände** (Deputat)
- **Freiräume zum Experimentieren** und Erproben von Innovationen (z. B. Digital Learning Lab)
- **Förderung von Kooperation, Austausch** und Vernetzung (z. B. Aufbau von Informationsplattformen, Think Tanks oder Arbeitsgruppen)

Analysierte Studien:
Bayerische Hochschulen für angewandte Wissenschaften; Kreulich, K., Löhlein, M., Zitzmann, C., Bröker, T., Schwab, R. & Zinger, B. (2020). Hochschuleure in der Post-Corona-Zeit. Studie der bayerischen Hochschulen für angewandte Wissenschaften Sommersemester 2020. Forschungs- und Innovationsforum Digitale Lehre (FDL).
Brandenburgische Technische Universität Cottbus; Bielefeld; K. (2020). Auswertung der Befragung aller Lehrenden der Brand. Hochschule im Sommersemester. Christian-Albrechts-Universität Kiel; Kirschtrink, A. (2020). Forschen und Lehren während der Corona-Pandemie – Auswertung einer Befragung unter Mitarbeiter*innen der CAU Kiel.
Studien der Kunst- und Musikhochschulen; Krämer, O. & Hammerich, H. (2020). Auswertung der Dozentenbefragung zur Distanzlehre an Musikhochschulen in der Corona-Krise.
Hochschule für Technik und Wirtschaft Berlin; Sifferverband & Hochschule für Technik und Wirtschaft Berlin (2020). Befragung der Lehrenden an der HTW Berlin zur Lehre im Online-Sommersemester 2020.
Hochschule Phoenix – Gestaltung, Technik, Wirtschaft und Recht (2020). Digitaler Sommersemester endet „gut“.
Universität Potsdam; Zentrum für Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium (2020). Ergebnisbericht zu PotBild „Online-Lehre 2020“ im SoSe 2020.
Technische Universität Hamburg; Ledwig, T., Alndt, C., Bornhöf, S. & Krutzen, S. (2020). Was und wie lernen und lernen Sie im Sommersemester 2020? Befragungen von Lehrenden und Studierenden der Technischen Universität Hamburg im Sommersemester 2020.
Technische Universität Dresden; Frohweiser, D., Gaisw, S., Harmann, S., Lenz, K. & Möller, J. (2020). Zwischen „Was am meisten fehlt, ist Zeit“ und „Danke, dass ein Studium möglich gemacht wird“: Befragung von Lehrenden und Studierenden zur coronabedingten Umstellung auf virtuelle Lehre im Sommersemester 2020.
Universität Bielefeld; Henke, L. (2020). Zwischenbefragung der Lehrenden zum Online-Semester. Universität Bochum; Wisang, F. (2020). Erste Ergebnisse der Lehrendenbefragung zur Online-basierten Lehre im SoSe 2020.
Universität Erlangen; Boros, N., Kiebel, K. & Schneidberg, K. (2020). Kurzbefragung der Lehrenden 2020.
Universität Wuppertal (2020). Auswertungsbereich Lehrveranstaltungs-Evaluation an die Lehrenden und @home. Literatur: Fischer, N. (2013). E-Learning im Lehrbetrieb. Analyse der Adoption von E-Learning-Innovationen in der Hochschullehre. Springer VS.

Literatur

- Bosse, E./Lübcke, M./Book, A./Würmseer, G. (2020): Corona@Hochschule: HIS-HE:Medium 7.
- Bremer, C./Ebert-Steinhübel, A./Schlass, B. (2015): Themengruppe Change Management & Organisationsentwicklung. Die Verankerung von digitalen Bildungsformaten in deutschen Hochschulen – Ein Großprojekt wie jedes andere? Arbeitspapier Nr. 11. Hochschulforum Digitalisierung.
- Capaul, R./Seitz, H. (2011): Schulführung und Schulentwicklung: Theoretische Grundlagen und Empfehlungen für die Praxis. Bern.
- Fischer, H. (2013): E-Learning im Lehralltag. Analyse der Adoption von E Learning-Innovationen in der Hochschullehre. Wiesbaden.
- Gilch, H./Beise, A. S./Krempkow, R./Müller, M./Stratmann, F./Wannemacher, K. (2019): Digitalisierung der Hochschulen: Ergebnisse einer Schwerpunktstudie für die Expertenkommission Forschung und Innovation, Studien zum deutschen Innovationssystem, No. 14-2019, Expertenkommission Forschung und Innovation.
- Hodges, C./Moore, S./Lockee, B./Trust, T./Bond, A. (2020): The difference between emergency remote teaching and online learning. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Schönwald, I. (2007): Change Management in Hochschulen. Die Gestaltung soziokultureller Veränderungsprozesse zur Integration von E-Learning in die Hochschullehre. Lohmar.
- Schumacher, F./Ademmer, T./Bülter, S./Kneiphoff, A. (2021): Hochschulen im Lockdown – Lehren aus dem Sommersemester 2020. Arbeitspapier Hochschulforum Digitalisierung, 4,58, <https://doi.org/10.25656/01:23547>

13 Kollaborative Autoethnographie: eine Methode zur Qualitätsentwicklung in digitalen Lehr-Lernsettings

AEDiL Autor:innengruppe
<https://aedil.de/autoethnographie>
<https://twitter.com/DigitaleLehre>

Das Projekt „AEDiL – AutoEthnographische Forschung zu Digitaler Lehre und deren Begleitung“ entstand im Frühjahr 2020 als Reaktion auf die wegen des bundesweiten Lockdowns kurzfristige Verlegung der Hochschullehre in den digitalen Raum. 16 Hochschullehrende, -didaktikerinnen und -didaktiker verschiedener Hochschulen beforschen seit nunmehr vier Semestern kollaborativ die Umstellung auf Online-Lehre, die damit verbundene Veränderung der Lehrpraktiken, sowie die strukturellen Veränderungen der Hochschulen durch die Corona-Pandemie.

Durch die Pandemie einerseits aus dem üblichen, immer hektischeren Zeitstrom auch des Wissenschaftsbetriebes geworfen und andererseits in einer Spirale der Digitalisierung von Hochschullehre gefangen, gelang es den Autorinnen und Autoren im Sommersemester 2020 regelmäßig ihre Erfahrungen mit der digitalen Lehre zu dokumentieren. Durch einen kontinuierlichen digitalen Austausch begann ein disziplinübergreifender Reflexionsprozess, in dessen Rahmen die Tagebucheinträge zu 15 autoethnographischen Stories verdichtet werden konnten (Autor:innengruppe 2021a). Ein erster Blick auf alle Stories zeigt, dass „mit digitaler Lehre, die über ein Emergency Remote Teaching hinausgeht, auch veränderte Lehrpraktiken verbunden [sind], die aufgrund von Reflexion entstehen: Reflexion über die bisherige Lehre, von welchen Idealen und Vorstellungen sie geprägt ist und im Idealfall auch eine Konzeption dazu, wohin sich die eigene Lehrpraxis entwickeln sollte“ (ebd., S. 261).

Dabei zeigt sich, dass die von außen angestoßene Digitalisierung ganz grundlegende Fragen von Lehrverständnis und Didaktik sichtbar macht: Während es vordergründig um die Annäherung an den digitalen Raum, die Verwendung digitaler Ressourcen und veränderte Rahmenbedingungen ging, wurden zentrale Themen wie die Beziehung zwischen Lehrenden und Studierenden, die Fokussierung auf Lehre und Lernen und das Verständnis von Lehren und Lernen überhaupt thematisiert. Diese grundlegenden Strukturen werden aus den bestehenden Dokumentationen nun in einer weiteren Analysestufe herausgearbeitet und in verschiedenen theoretischen Kontexten aufgearbeitet (z. B. Ternes et al. 2022).



AEDiL

AutoEthnographische Forschung zu digitaler Lehre und deren Begleitung

Kollaborative Autoethnographie: eine Methode zur Qualitätsentwicklung in digitalen Lehr-Lernsettings

Autor:innengruppe AEDiL
GfHF-Jahrestagung 2021: Poster 16,
16. September 2021

1. Ausgangslage

Social life is messy, uncertain, and emotional. If our desire is to research social life, then we must embrace a research method that, to the best of its/our ability, acknowledges and accommodates mess and chaos, uncertainty and emotion. (Adams et al. 2015)

Qualitätsentwicklung in der Lehre steht häufig in einem systematischen Konflikt zwischen externer Objektivierung und der für Veränderung notwendigen Involviertheit der Lehrenden. Die von Hochschulen eingesetzten standardisierten Lehrevaluationen können zudem ein Werturteil transportieren, das für die Lehrenden vor allem in den Kernbereichen des pädagogischen Selbstverständnisses leicht als abwertend erlebt werden kann und dann Veränderungsprozesse eher behindert als fördert. Insgesamt wird die Wirkkraft von top-down-verordneter Innovation gerade in der Lehre als eher gering eingeschätzt, so dass „Lernanlässe selbst von Individuen einer Handlungseinheit („bottom-up“) initiiert und umgesetzt“ (Gröschner 2013: 305) werden sollten.

Gerade die erzwungene Digitalisierung der Pandemie zeigt die große Bedeutung persönlichen Engagements für die Entwicklung neuer Lehrpraktiken. So ergibt sich die Frage, wie die eigene Lehrpraxis von Hochschullehrenden für eine reflektierte Weiterentwicklung (digitaler) Lehrpraxis genutzt werden kann und wie Lehrende ihre Kompetenzen als Forschende nutzen können, um genau dies zu befördern.

Das AEDiL-Projekt besteht aus 16 Personen, die Promovierende, Post-Docs, Professor:innen, Leiter:innen zentraler Einrichtungen und langjährigen Mitarbeiter:innen im sogenannten Third Space sind. Die interdisziplinär arbeitende Gruppe verbindet die Perspektiven von Sozial- und Bildungswissenschaften, Medien- und Informationswissenschaften sowie der Medizin mit Einblicken aus dem Feld der Hochschulprofessionals.

2. Methode

Die Autoethnographie reflektiert die in jedem Fall vorhandene Involviertheit von Forscherinnen und Forschern in Datenerhebung und Auswertung und fokussiert auf ein systematisches und reflektiertes Vorgehen bei der Erforschung der eigenen Beziehung zur sozialen Welt. Die Autoethnographie ist eine Methode, die durch die Rekonstruktion der eigenen Wahrnehmungen immanente Wissensbestände hebt und dadurch für andere zugänglich macht.



Abb. 1: Verortung der Autoethnographie im Spektrum qualitativer Datenerhebung (Thielsch 2020)

Eine zusätzliche Ebene der Reflexion entsteht durch die gemeinsame, also kollaborative Durchführung der Autoethnographie.

Der Forschungsprozess gliedert sich in fünf Phasen:

1. Beschreibung der Zielstellung und Festlegung des jeweiligen Forschungsfokus
2. Erhebung und Dokumentation der Daten in autoethnographischen Tagebüchern (z.B. Mahara)
3. Kommentierung und Diskussion der Tagebuchaufzeichnungen über Mahara und in Reflexionsgruppen
4. Verdichtung zu autoethnographischen Stories in Schreibgruppen
5. Weiterführende Analyse der Stories in Bezug auf theoretische Fragestellungen

3. Ergebnisse

Wie wir im AEDiL-Projekt sehen konnten, sind mit digitaler Lehre, die über ein Emergency Remote Teaching (Hodges u.a. 2020) hinausgeht, auch veränderte Lehrpraktiken verbunden, die aufgrund von Reflexion entstehen: Reflexion über die bisherige Lehre, von welchen Idealen und Vorstellungen sie geprägt ist und im Idealfall auch eine Konzeption dazu, wohin sich die eigene Lehrpraxis entwickeln sollte (Autor:innengruppe 2021: 261).

Bezogen auf die Qualitätsentwicklung in der Lehre bietet die kollaborative Autoethnographie eine intensive und zugleich niederschwellige Methode, in der Beobachtung von Lehrpraxis und pädagogische Weiterentwicklung verbunden werden können. Die zielgerichtete dokumentierte Datenerhebung macht die Bestandsaufnahmen nachvollziehbar und die Arbeit in kleinen Teams ermöglicht eine niederschwellige und sehr offene Reflexion der eigenen Praktiken. Das Projekt AEDiL zeigt, dass mit der Methode auch in Zeiten hoher externer Belastungen intensive Reflexionsprozesse fachübergreifend und unabhängig vom jeweiligen Arbeitsort auch digital durchgeführt werden können.

Weitere Informationen:
<https://aedil.de/autoethnographie/>
<https://twitter.com/DigitaleLehre>

Quellen

Adams, Tony E.; Stacy H. Jones & Caroline Ellis (2015): Autoethnography. Understanding Qualitative Research. Oxford: Oxford University Press

Autor:innengruppe AEDiL (2021): Corona-Semester reflektiert - Einblicke einer kollaborativen Autoethnographie, Bielefeld: wbv <https://www.doi.org/10.3278/6004820w>

Custer, Dwayne (2014): Autoethnography as a Transformative Research Method. The Qualitative Report 19, Nr. 37: 1–13. <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol19/iss37/3>

Educause Review (Blog) (27. März 2020): <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>

Ellis, Carolyn; Tony E. Adams & Arthur P. Bochner (2010): Autoethnografie. In: Mey, Günter & Mruck, Katja: Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss., https://doi.org/10.1007/978-3-531-92052-8_24

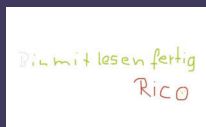
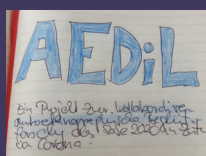
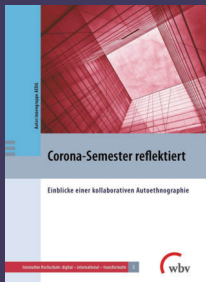
Gröschner, Alexander (2013): Innovationskompetenz als Element der Lehrerausbildung – Befunde und Perspektiven. In: Rürup, Matthias & Bormann, Inka (Hrsg.): Innovationen im Bildungswesen. Analytische Zugänge und empirische Befunde. Wiesbaden: Springer VS., S. 304-327

Hodges, Charles B.; Moore, Stephanie; Lockee, Barbara B.; Trust, Torrey & Bond, M. Aaron (2020): The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. Educause, 27. März 2020. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>

Steinhardt, Isabel; Deimann, Markus; Eichhorn, Michael; Lohner, David; Röwert, Ronny; Thielsch, Angelika & Vanvinkenroye, Jan (2020): Projektskizze: AEDiL – AutoEthnographische Forschung zu digitaler Lehre und deren Begleitung. Blogbeitrag auf soz-methode.hypothesen.org, <https://soz-methode.hypothesen.org/996#more-996>

Ternes, Doris; Bernhard, Nadine; Gewinner, Irina; Goller, Antje; Lohner, David; König, Karsten; Röwert, Ronny; Steinhardt, Isabel & Thielsch, Angelika (i. E. 2022): Dem eigenen Anspruch auf der Spur. Autoethnographische Einblicke zu studierendenzentrierter Lehre. In: Angenent, Holger; Petri, Jörg & Zimenkova, Tatiana (eds.): Hochschulen in der Pandemie. Impulse für eine nachhaltige Entwicklung von Studium und Lehre. Bielefeld, transcript Verlag

Thielsch, Angelika (2020): #AEDiL. Autoethnographie Einführung. Video auf Youtube, <https://www.youtube.com/watch?v=oK7ZTHpdj4U>



(Grafiken aus dem Projekt)

In den Stories wird etwa sichtbar, „wie ein Beziehungsaufbau in der digitalen Distanzlehre möglich ist, wie Studierenden in diesen Kontexten das Gefühl von Sicherheit gegeben werden kann und wie Sozialräume digital etabliert werden können.“ (Ternes et al. 2022 S. 422) Hier konnten die Autorinnen und Autoren zeigen, dass die Pandemie und die gemeinsame Herausforderung den Fokus der Lehrenden deutlich von der Lehrorientierung auf die gemeinsame Gestaltung von Lernprozessen verschiebt (ebd.).

In einer zweiten Projektphase wurden die anschließenden Erfahrungen im Sommersemester 2021 in Form dyadischer Gespräche dokumentiert. Die dyadischen Gespräche wurden in Viererkonstellationen durchgeführt, in denen eine Person eine interviewende Position einnahm, eine Person interviewt wurde und zwei Personen beobachtende Aufgaben hatten. Dadurch wurde nicht nur das Gesagte der beiden Sprechenden dokumentiert. Es wurden auch Informationen gehoben, die durch Wahrnehmung von außen entstanden (z. B. implizites Verstehen, Missverständnisse) (Autor:innengruppe AEDiL 2021b). Diese Daten werden mittels der Habitushermeneutik analysiert, um die „[...] grundlegenden, sinngebenden Handlungsprinzipien hinter den Lehrpraktiken einer Person [...]“ (Autor:innengruppe AEDiL 2021c) zu ermitteln und Rückschlüsse auf das lehrbezogene Habitusyndrom der Beteiligten zu erhalten.

Neben dem intensiven Blick auf die pandemiebedingte Digitalisierung der Hochschullehre zeigt das Projekt das methodische Potential kollaborativer autoethnographischer Studien für Forschung und Professionalisierung in der Hochschuldidaktik: Im Rahmen der Tagebucheinträge und Diskussionen gelingt es, ein umfangreiches Prozesswissen herauszuarbeiten, das über qualitative Interviews nur ansatzweise dokumentiert werden könnte.

Literatur

- Adams, T. E./Holman Jones, S./Ellis, C. (2015): *Autoethnography. Understanding Qualitative Research*. Oxford. Autor:innengruppe AEDiL (2021a): *Corona-Semester reflektiert – Einblicke einer kollaborativen Autoethnographie*, Bielefeld: wbv. <https://www.doi.org/10.3278/6004820w>
- Autor:innengruppe AEDiL (2021b): *Dyadische Gespräche – Ein Leitfaden*. AEDiL Project log, ResearchGate, 12. Juni 2021. <https://www.researchgate.net/project/AEDiL-AutoEthnographische-Forschung-zu-digitaler-Lehre-und-deren-Begleitung/update/60c46b615e24cd0001643d8b>
- Autor:innengruppe AEDiL (2021c): *„Habitushermeneutik – Ein Leitfaden“*. AEDiL Project log, ResearchGate, 14. Dezember 2021. <https://www.researchgate.net/project/AEDiL-AutoEthnographische-Forschung-zu-digitaler-Lehre-und-deren-Begleitung/update/61b8a295f5675b211b16d2e9>
- Custer, D. (2014): *Autoethnography as a Transformative Research Method*. *The Qualitative Report* 19, Nr. 37: 1-13. <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol19/iss37/3>
- Educause Review (Blog) (27. März 2020): <https://er.educause.edu/articles/2020/3/thedifference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Ellis, C./Adams, T. E./Bochner, A. P. (2010): *Autoethnografie*. In: Mey, G./Mruck, K. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden: VS, https://doi.org/10.1007/978-3-531-92052-8_24
- Gröschner, A. (2013): *Innovationskompetenz als Element der Lehrerbildung – Befunde und Perspektiven*. In: Rürup, M./Bormann, I. (Hrsg.): *Innovationen im Bildungswesen. Analytische Zugänge und empirische Befunde*. Wiesbaden, S. 304-327
- Hodges, C. B./Moore, S./Lockee, B. B./Trust, T./Bond, M. A. (2020): *The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning*. *Educause*, 27. März 2020. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Steinhardt, I./Deimann, M./Eichhorn, M./Lohner, D./Röwert, R./Thielsch, A./Vanvinkenroye, J. (2020): *Projektskizze: AEDiL – Autoethnographische Forschung zu digitaler Lehre und deren Begleitung*. Blogbeitrag auf sozmethod.hypothesen.org, <https://sozmethod.hypothesen.org/996#more-996>
- Ternes, D./Bernhard, N./Gewinner, I./Goller, A./Lohner, D./König, K./Röwert, R./Steinhardt, I./Thielsch, A. (i. E. 2022): *Dem eigenen Anspruch auf der Spur. Autoethnographische Einblicke zu studierendenzentrierter Lehre*. In: Angenent, H./Petri, J./Zimenkova, T. (Hrsg.): *Hochschulen in der Pandemie. Impulse für eine nachhaltige Entwicklung von Studium und Lehre*. Bielefeld.
- Thielsch, A. (2020): *#AEDiL. Autoethnographie Einführung*. Video auf Youtube, <https://www.youtube.com/watch?v=oK7ZTHpdj4U>

14 Transparenz bei der Qualitätssicherung von Zertifikatsangeboten in der hochschulischen Weiterbildung

Ida Stamm
Institut für Innovation und Technik (iit) Berlin

Hochschulische Studienangebote sind mit großer Mehrheit Studiengänge, insbesondere Bachelor- und Masterstudiengänge. Deren Qualitätssicherung erfolgt in der Regel durch die Programm- oder Systemakkreditierung.⁶ Demgegenüber bestehen hochschulische Weiterbildungsangebote Schätzungen zufolge mindestens zur Hälfte aus Studienangeboten, die kürzer als ganze Studiengänge⁷ sind – im Folgenden „Zertifikatsangebote“ genannt (einschließlich Angebote, die einen erfolgreichen Abschluss ausschließlich mit einer Teilnahmebescheinigung attestieren). Zur Qualitätssicherung dieser Zertifikatsangebote gibt es keine bundesweit geltenden Vorschriften (sofern sie nicht unter das Fernunterrichtsschutzgesetz, FernUSG, fallen). Als ausgekoppelter Teil von akkreditierten Bachelor- oder Masterstudiengängen sind sie extern qualitätsgesichert. Ohne Anbindung an einen Studiengang entscheiden die Hochschulen, ob die Zertifikatsangebote ausschließlich intern oder auch extern qualitätsgesichert (sprich: zertifiziert) werden. Die Qualität dieser hochschulischen Zertifikatsangebote ist für Weiterbildungsinteressierte und für Arbeitgeber nicht immer klar zu erkennen. Doch dabei kann die Qualität ausschlaggebendes Kriterium bei der Wahl eines hochschulischen Weiterbildungsangebots sein. Ziel der Hochschulen sollte es daher sein, Transparenz bei der Qualitätssicherung ihrer hochschulischen Zertifikatsangebote herzustellen.

Es lassen sich Verfahren zur Qualitätssicherung von Zertifikatsangeboten in der hochschulischen Weiterbildung sowohl innerhalb als auch außerhalb des Hochschulsystems identifizieren. Dabei handelt es sich um folgende:

1. die Systemakkreditierung durch Akkreditierungsagenturen des Hochschulbereichs, sofern sie auch Zertifikatsangebote berücksichtigt,
2. die Zertifizierung einer Organisationseinheit der Hochschule, wie etwa das Zentrum für Weiterbildung, durch Akkreditierungsagenturen des Hochschulbereichs,
3. die Zertifizierung von Weiterbildungszentren durch andere Dienstleister,
4. die Zertifizierung einzelner Zertifikatsangebote durch Akkreditierungsagenturen des Hochschulbereichs,
5. die Zulassung von Zertifikatsangeboten durch die Zentralstelle für Fernunterricht (ZFU) und
6. hochschulinterne Verfahren der Qualitätssicherung.

Vor diesem Hintergrund wurden im Rahmen eines vom BMBF eingesetzten „Runden Tisches“ mit zwölf Hochschulvertreterinnen und Hochschulvertreter aus den unterschiedlichen Bereichen Empfehlungen zur „Qualitätssicherung von Zertifikatsangeboten in der hochschulischen Weiterbildung“⁸ mit zehn Aspekten als Mindestanforderung entwickelt und Ende März 2021 veröffentlicht:

Empfehlung 1: Kongruenz von Kompetenzziele und Konzeption

Empfehlung 2: Adäquanz von Angebotsniveau und internem und ggf. externem Lehrpersonal

⁶ ohne Studiengänge, die mit Staatsexamen, Theologischem Examen, Diplom oder Magister abgeschlossen werden.

⁷ Der „Hochschulkompass“ der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) weist rund 20.000 Studiengänge aus, darunter 4.000 Studiengänge, die berufsbegleitend, im Fernstudium und/oder in Teilzeit studiert werden können. Daneben gibt es Schätzungen zufolge allein rund 2.700 bis 5.000 Zertifikatskurse bzw. -angebote (Konegen-Grenier, C. (2019): Wissenschaftliche Weiterbildung. Bestandsaufnahme und Handlungserfordernisse. IW-Report 6, S. 7).

⁸ Link: <https://www.iit-berlin.de/publikation/qualitaetssicherung-von-zertifikatsangeboten-in-der-hochschulischen-weiterbildung-empfehlungen-fuer-die-hochschulen/> Letzter Zugriff 04.01.2022

Qualitätssicherung von Zertifikatsangeboten in der hochschulischen Weiterbildung

Ausgangslage

Für **hochschulische Zertifikatsangebote** im Bereich der Weiterbildung gibt es keine einheitliche Qualitätssicherung

Keine bundesweit geltenden Vorschriften, sofern nicht das Fernunterrichtsschutzgesetz gilt, vorhanden

Ausgekoppelte Teile von Bachelor- und Masterstudiengängen über die Programm- oder Systemakkreditierung des Studiengangs extern qualitätsgesichert

Bei Zertifikatsangeboten ohne Anbindung an einen Studiengang entscheiden die Hochschulen, wie bzw. ob ihre Angebote intern oder extern qualitätsgesichert werden

Herausforderung

Qualität kann ein ausschlaggebendes Kriterium bei der Wahl eines hochschulischen Weiterbildungsangebots sein. Die Qualität hochschulischer Zertifikatsangebote ist für Weiterbildungsinteressierte und Arbeitgeber jedoch nicht immer klar zu erkennen, da sehr unterschiedliche Verfahren zu deren Qualitätssicherung zum Einsatz kommen.

Verfahren der Qualitätssicherung für hochschulische Zertifikatsangebote

Zertifizierung der Organisationseinheit der Hochschule (z.B. Zentrum für Weiterbildung) durch:

Akkreditierungsagenturen des Hochschulbereichs

Dienstleister außerhalb des Hochschulakkreditierungssystems (z.B. CERTQA, TQCert GmbH, DEKRA Certification oder TÜV Rheinland Cert), nach national bzw. international anerkannten Normen (z.B. AZAV bzw. ISO)

Vergabe eines eigenen Siegels (z.B. Weiterbildung Hessen e.V.)

Zertifikatsformate bzw. -angebote der Hochschule:

Teil der Systemakkreditierung

Zertifizierung durch Akkreditierungsagenturen des Hochschulbereichs

Zulassung durch die Zentralstelle für Fernunterricht (ZFU)

Qualitätssicherung durch hochschulinterne Verfahren

verbunden mit der Möglichkeit der Verwertung bei öffentlichen Förderungen (Bildungsgutschein, Bildungsprämie, Aktivierungs-/Vermittlungsgutschein o.Ä.) oder als Bildungsurlaub für anerkannte Weiterbildungsveranstaltungen

Ziel

Mehr Transparenz zur Qualität von hochschulischen Weiterbildungsangeboten im Zertifikatsformat bzw. unterhalb eines akademischen Abschlusses

Lösungsansatz

Ein vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) eingesetzter „Runder Tisch“ mit zehn Hochschulvertreter:innen aus unterschiedlichen Bereichen hat

Empfehlungen zur „Qualitätssicherung von Zertifikatsangeboten in der hochschulischen Weiterbildung“

mit zehn Aspekten als Anforderung entwickelt und Ende März 2021 veröffentlicht. Der Runde Tisch wurde von Dezember 2019 bis März 2021 im Rahmen des vom BMBF beauftragten Vorhaben „INNOVUM-OH“ vom iit betreut.

Zur Publikation:



Zukünftige Erfordernisse

Verständigung über Qualitätssicherungsverfahren dieser Angebotsformate

(Offizielle) Berücksichtigung dieser Formate im Rahmen des Akkreditierungssystems

- Empfehlung 3: Zugangsvoraussetzungen und Zulassungssystem
- Empfehlung 4: Prüfungen und Abschlüsse
- Empfehlung 5: Beratung und Betreuung
- Empfehlung 6: Anerkennung und Akkumulierbarkeit
- Empfehlung 7: Anrechnung
- Empfehlung 8: Status der Weiterbildungsteilnehmenden
- Empfehlung 9: Evaluation
- Empfehlung 10: Transparenz.

Sie wollen für ein gemeinsames Qualitätsverständnis aller an der Gestaltung der Zertifikatsangebote Beteiligten sorgen. Zudem sollen sie Transparenz für potentielle Weiterbildungsinteressierte herstellen, denn der Nachweis von Qualität kann ausschlaggebendes Kriterium bei der Wahl eines Weiterbildungsangebotes sein. So wird in den Empfehlungen beispielsweise auf die Notwendigkeit der Beschreibung von Kompetenzzielen, die Akkumulierbarkeit der modularen Studienangebote oder auf den Status der Weiterbildungsstudierenden bei der Entwicklung von Zertifikatsangeboten im hochschulischen Weiterbildungsbereich eingegangen.

Wenn Hochschulen sich verstärkt als Orte des offenen, lebensbegleitenden Lernens verstehen und Zertifikatsangebote zunehmend als integralen Bestandteil akademischer Bildungsprogramme anbieten, dann gewinnt auch das Thema der Qualitätssicherung dieses Segments der Weiterbildungsangebote an Bedeutung. Daher ist es erforderlich, dass diese Studienformate unterhalb eines akademischen Abschlusses in den bestehenden Akkreditierungs- und Qualitätssicherungssystemen berücksichtigt werden und diese ggf. eine entsprechende Weiterentwicklung erfahren.

Literatur

- Bundesagentur für Arbeit (BA): Akkreditierungs- und Zulassungsverordnung Arbeitsförderung (AZAV) der Bundesagentur für Arbeit; <https://www.arbeitsagentur.de/bildungstraeger/akkreditierung-zulassung>.
- CERTQUA: Internationale Zertifizierung nach ISO 9001; https://www.certqua.de/web/de/zertifizierungen/haupt_zertifizierungen/qm-zertifizierung_iso_9001.php.
- European Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG): https://www.hrk.de/uploads/media/ESG_German_and_Eng-lish_2015.pdf.
- Leitfaden für die Zertifizierung wissenschaftlicher (Weiter-)Bildungseinrichtungen der Evaluationsagentur Baden-Württemberg (evalag). Beschluss des Stiftungsrates vom 21. Februar 2020: https://www.evalag.de/fileadmin/daten/pdf/zert/evalag_leitfaden_zertif_einrichtungen_200221.pdf
- Leitfaden Zertifizierung und Validierung von Bildungsangeboten der Zentralen Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover (ZEVA) vom November 2020, https://www.zeva.org/fileadmin/Downloads/Leitfaden/Leitfaden_Zertifizierung_und_Validierung.pdf.
- Liste über alle in Baden-Württemberg anerkannten Gütesiegel: https://rp.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/RP-Internet/Themenportal/Schule_und_Bildung/Bildungszeit/Fuer_Bildungseinrichtungen/04_bildungszeit_liste_guetesiegel.pdf (Stand: Dezember 2021).
- Musterrechtsverordnung (MRVO) gemäß Artikel 4 Absätze 1-4 Studienakkreditierungsstaatsvertrag (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.12.2017): https://www.akkreditierung_gsrat.de/sites/default/files/download/2019/Musterrechtsverordnung.pdf.
- Studienakkreditierungsverordnungen der Länder: <https://www.akkreditierungsrat.de/index.php/de/akkreditierungssystem-rechtliche-grundlagen/gesetze-und-verordnungen/gesetze-und-verordnungen>
- Wissenschaftsrat (2019): Empfehlungen zu hochschulischer Weiterbildung als Teil des lebenslangen Lernens. Vierter Teil der Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels; <https://www.wissenschaftsrat.de/download/2019/7515-19.html>
- Zentralstelle für Fernunterricht (ZFU): rechtliche Grundlagen; <https://www.zfu.de/rechtlichegrundlagen.html>

15 Soziale Welten/Arenen-Theorie in Hochschulforschung und -praxis

Susann Hippler

Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF)

Am Poster wird beispielhaft dargestellt, wie die Soziale Welten/Arenen-Theorie die Hochschulforschung und Wissenschaftsmanagementpraxis bereichern kann. Die Soziale Welten/Arenen-Theorie wird hier als analytische Perspektive beschrieben, um die (Weiter-)Entwicklung von Studium und Lehre zu gestalten.

Das hochschulreformische Konzept der Gruppenuniversität, welches eine Struktur vorgibt, um alle Beteiligten der Hochschule einzubeziehen und Entscheidungsstrukturen innerhalb der Hochschule zu systematisieren, erscheint in Krisensituationen wie der Covid-19-Pandemie nicht mehr tragfähig. Mit der Annahme, aus den Hochschulmitgliedern ließen sich Gruppen bilden, die „einen solchen Kernbestand an jeweils gemeinsamen Interessen [hätten], dass diese entsprechend zusammengefasst vertreten werden könnten“ (Pasternack/Henke/Hechler 2018 S. 99), wurden vier Statusgruppen eingeführt: Studierende, Hochschullehrkräfte, wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowie technisches und verwaltendes Personal (auch wissenschaftsunterstützendes Personal genannt). Dabei gelten nach Landeshochschulgesetz mitunter Abweichungen der Zuteilung akademischer Rollen zu diesen Gruppen (Pasternack 2020, S. 27-31), zum Beispiel: Zu der Gruppe Hochschullehrkräfte gehören hauptamtliche Professorinnen und Professoren sowie Juniorprofessorinnen und -professoren, in wenigen Bundesländern jedoch auch nichthauptamtliche Lehrende wie Privatdozierende, Honorarprofessorinnen und -professoren oder Lehrbeauftragte.

Während die Systematisierung nach Statusgruppen im akademischen Alltag eine bedeutende Rolle in der Zusammenstellung von Gremien oder Arbeitsgruppen spielt, kommt diese Art der Gruppierung und Interessenszusammenfassung in der Covid-19-Pandemie an ihre Grenzen. Dies wird besonders offensichtlich in Austausch- und Dialogveranstaltungen, die während der Pandemie initiiert wurden, um den Erfahrungs- und Wissensaustausch über die Krisensituation zu fördern. Das Poster gibt einen Einblick in die Analyse solcher Dialogveranstaltungen. Art des Dialogs und der Interaktionen innerhalb dieser Veranstaltungen können ganz unterschiedlich gestaltet sein, z. B. als Online-Podiumsdiskussion zwischen Vertreterinnen und Vertreter verschiedener Hochschulen bestückt mit Fragen der Teilnehmenden aus dem Chat. Die auf dem Poster dargestellte Kartierung zeigt Gruppierungen von Individuen mit gemeinsam geteilten Anliegen (Soziale Welten) sowie Organisationen in der Arena »Lehrentwicklungsdialog«. An zwei konkreten Stellen soll im Folgenden erläutert werden, inwieweit das klassische Gruppenuniversitätskonzept an seine Grenzen stößt, wenn es um die (Weiter-)Entwicklung von Studium und Lehre geht:

(1) Schnittstellen Verwaltungen – Service-/Support-Einrichtungen – Lehrende – Studierende: Laut Gruppenuniversität umfasst die Statusgruppe des wissenschaftsunterstützenden Personals Personen aus der administrativen Verwaltung, Bibliothek, Didaktik- und E-Learning-Zentren sowie der IT. In der Map aber konstituieren sich die beiden Sozialen Welten »Service-/Support-Einrichtungen« und »Verwaltungen«. Sie sind als zwei verschiedene Welten dargestellt, die sich leicht überschneiden. Das bedeutet, dass Akteure der einen Welt auch Teil der anderen Welt sein können. Zugleich bedeutet es, dass es einen nennenswerten Interessensunterschied zwischen beiden Welten gibt, die Anliegen von Verwaltungen sich also bedeutend unterscheiden von jenen der Service-/Support-Einrichtungen.

Mapping Austausch

Erkenntnisse über Formate und Mechanismen zur Weiterentwicklung von Studium und Lehre

Einführung

Hochschulen befinden sich in einem ständigen Weiterentwicklungsprozess, der durch immer neue (Welt-)Entwicklungen wie Reformen, Krisen oder Innovationen beeinflusst wird. Eine Strategie von Hochschulen zum Umgang mit diesen ständigen Herausforderungen bilden Organisationsentwicklungsprojekte, die auf die Weiterentwicklung von Studium und Lehre fokussieren. Die jüngste Krise, die Covid-19-Pandemie, hat die Hochschullandschaft aufgewirbelt. Hochschulen mussten kurzfristig ad-hoc-Maßnahmen zur Gewährleistung des Studienbetriebs entwerfen und kommunizieren, was vor allem zu Beginn der Pandemie hohen personellen und zeitlichen Aufwand bedeutete. Service- und Supporteinrichtungen spielten in dieser Phase eine bedeutsame Rolle (vgl. dazu Goertz & Hense 2021). Mit den ersten Corona-Semester-Erfahrungen bildete sich innerhalb wie auch außerhalb der Hochschulen ein Bedarf des Erfahrungsaustausches. So begannen Organisationen (wie das Hochschulforum Digitalisierung oder e-teaching.org) Dialogformate zu veranstalten, die Interessierte zusammenbringen. Und auch an den Hochschulen werden nach und nach Veranstaltungen umgesetzt, bei denen sich die Hochschulmitglieder über ihre Erfahrungen und darüber, wie es weiter gehen kann und soll, austauschen. Diese Orte des Austausches können einen wichtigen Baustein für die Qualitätsentwicklung an Hochschulen bilden, wenn beispielsweise durch Aktivitäten der Organisationsentwicklung Studierende, Lehrende und Mitarbeitende direkt in das Entwicklungsvorhaben involviert werden und so ein kollaboratives und partizipatives Programm entwickelt wird (vgl. dazu Kern/Reimann 2020). Mittlerweile haben sich verschiedenste Akteure mit diversen Formaten und Mechanismen in den Dialog der Lehrentwicklung eingebracht.

→ Es stellt sich daher die Frage, wie sich der Austausch über Studium und Lehre konkret gestaltet: Wer initiiert Dialogformate zur Weiterentwicklung von Studium & Lehre, wer nimmt daran teil und wer ist nur implizit anwesend?

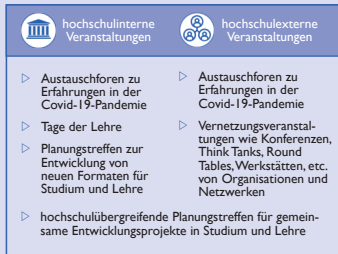
Methodik

- ▶ Herausforderung: komplexe Situation mit multiplen Schauplätzen
- ▶ Methodologische Grundlage: Situationsanalyse (Clarke 2012) → Weiterentwicklung der Grounded Theory mit Fokus auf Komplexität der Gesamtsituation
- ▶ Auszug: Die soziale Welten/Arenen-Map nimmt Orte der Aushandlung in den Fokus. Als soziale Welt (Strauss 1978) sind Gruppen zu verstehen, die durch gemeinsam geteilte Perspektiven Kollektive bilden.



Empirie

- ▶ Untersuchungseinheit: Interaktionen zwischen Personen, die einen Dialog über die Weiterentwicklung von Studium und Lehre führen
- ▶ Erhebungsorte: Online-Veranstaltungen innerhalb und außerhalb deutscher Hochschulen, die die Weiterentwicklung von Studium und Lehre zum Thema haben



- ▶ Datenmaterial: Gesprächstranskripte, Zitate, Dokumente, Beobachtungsprotokolle

LITERATUR ▶ Clarke, A. E. (2012): Situationsanalyse. Grounded Theory nach dem Postmodernen Turn. Wiesbaden ▶ Goertz, L. & Hense, J. (2021): Studie zu Veränderungsprozessen in Unterstützungsorganisationen für Lehre an deutschen Hochschulen in der Corona-Krise. Arbeitspapier Nr. 56. Berlin: Hochschulforum Digitalisierung. URL: <https://fdp.de/lexikon> ▶ Kern, E. & Reimann, J. (2020): Online-Konzepte zur digitalen und nachholigen Hochschullehre. Diskussionspapier Nr. 9. Berlin: Hochschulforum Digitalisierung. URL: <https://fdp.de/lexikon> ▶ STRAUSS, A. (1978): „A Social Worlds Perspective“. Studies in Symbolic Interaction (1) 119-38

Einblick in die Situationsanalyse

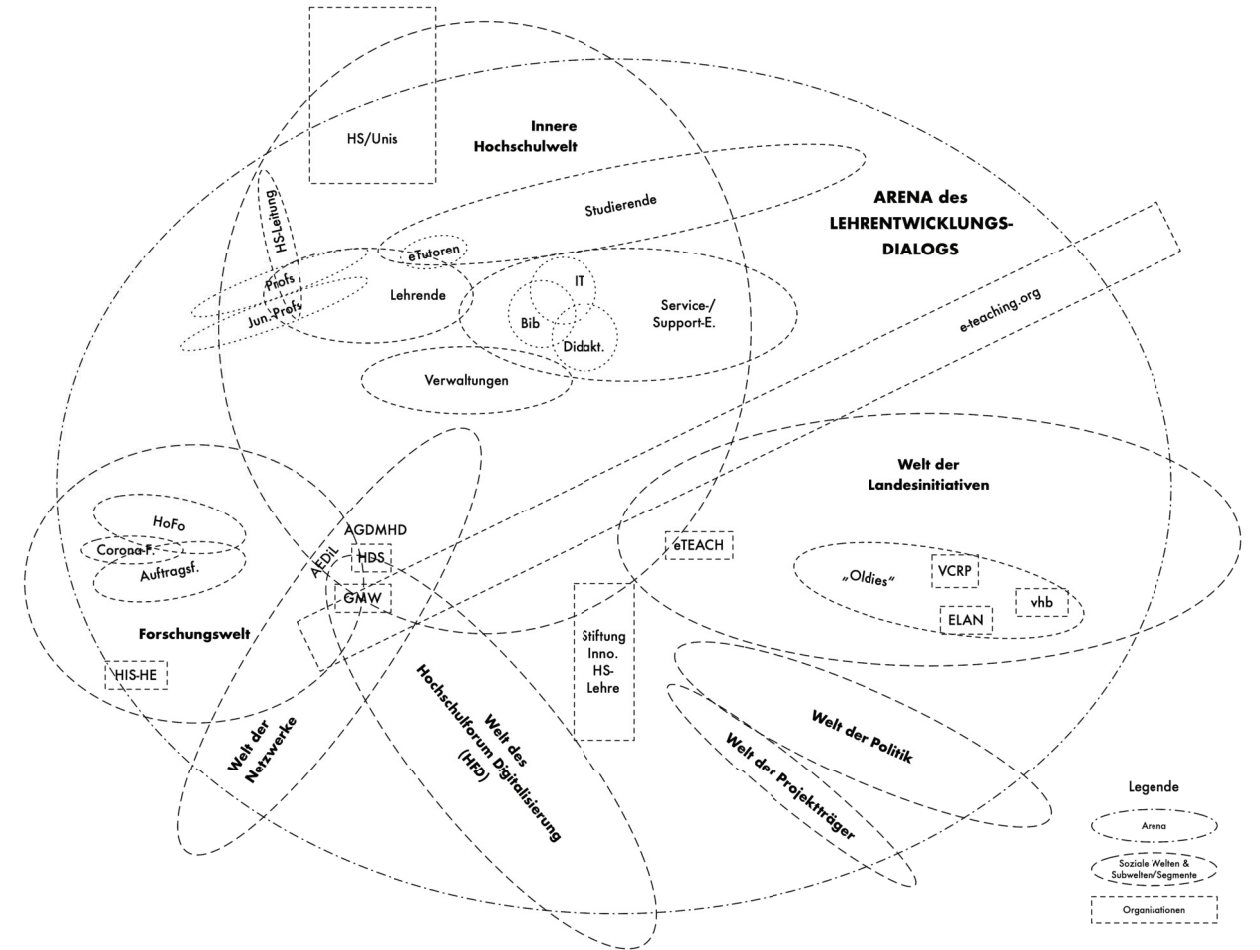


Abbildung: Arbeitsversion der Map Sozialer Welten der Arena Lehrentwicklungsdialg (Stand: 7. September 2021)

Kontakt

Susann Hippler, M.So.Sc. susann.hippler@hof.uni-halle.de
 @sunsue <https://www.wimako-kolleg.de>
 Poster Nr. 18 zur 16. GfH-Jahrestagung am 16./17.09.2021



Institut für Hochschulforschung (HoF)
 an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg



Das Graduiertenkolleg »Wissenschaftsmanagement und Wissenschaftskommunikation als forschungsorientierte Praxen der Wissenschaftssystementwicklung« wird aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert.



Die in der Gruppenuniversität vorkommende Statusgruppe der akademischen Mitarbeitenden ist in der Soziale Welten Map nicht zu finden, da sich im Diskurs eher eine Welt der »Lehrenden« bildet, deren Teilnehmerinnen und Teilnehmer vor allem durch eine institutionell zugeschriebene »Lehrverpflichtung« organisiert sind. Diese Soziale Welt umfasst also alle Hochschulangehörigen, die zum Lehren verpflichtet sind. Da aber nicht nur wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowie Professorinnen und Professoren lehren, hat sie auch Überschneidungen mit der Welt der Service-/Support-Einrichtungen (zum Beispiel Personen aus der Bibliothek, die eine Recherche-Schulung im überfachlichen Modul Wissenschaftliches Arbeiten übernehmen) und der Welt der »Studierenden« (zum Beispiel studentische Lehrende, die im Rahmen von fächerübergreifenden Modulen eigene Lehrangebote initiieren und umsetzen). Die Welt der Lehrenden scheint also weitaus diversifizierter als die Statusgruppe »Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer« definiert wird.

(2) Innere Hochschulwelt: Hier zeigt sich, dass die Map mit ihren kartierten Sozialen Welten an ihre Grenzen kommt. So befinden sich in der »Welt der Landesinitiativen« oder der »Welt der Netzwerke« Akteure, die gleichzeitig auch der Welt der Lehrenden oder der Welt der Service-/Support-Einrichtungen angehören, die hier beide als Subwelten der »Inneren Hochschulwelt« dargestellt werden. Es ist äußerst ungünstig, dass die Schnittpunkte der genannten Subwelten mit den anderen Sozialen Welten nicht deutlich werden, allerdings lies die Kartierung wenig Spielraum für weitere Überschneidungen ohne an Übersichtlichkeit zu verlieren. Deshalb dient die Innere Hochschulwelt zunächst als Brücke, um zu zeigen, dass es Verbindungen zwischen einzelnen Subwelten der Inneren Hochschulwelt und anderen Sozialen Welten gibt. In der weiteren Analyse bedarf diese Welt allerdings der kritischen Hinterfragung.

Umso deutlicher scheint bezüglich der (Weiter-)Entwicklung von Studium und Lehre nicht die Gruppierung nach akademischen Rollen und scheinbar zusammenfassbaren Interessen, sondern vielmehr eine Sortierung nach Anliegen-orientierten Sozialen Welten repräsentativ. Die Soziale Welten/Arenen-Theorie (Strauss 1978; Schütze 2016) ist eine interaktionistische Organisationstheorie, die „auf sinnstiftende soziale Gruppen – Kollektive verschiedener Art – und kollektives Handeln“ fokussiert (Clarke 2012, S. 147). Im Vordergrund der Analyse Sozialer Welten steht also die „jeweilige Handlungsverpflichtung (»commitment to action«) als dem zentralen Akt der Grenzziehung zwischen oder innerhalb von Sozialen Welten (anstelle von funktionalen oder geografischen Grenzmarkierungen)“ (ebd., S. 152). Methodisch können Soziale Welten mithilfe der Situationsanalyse (Clarke 2012) empirisch erfasst und analytisch konstruiert werden. Bei der Situationsanalyse handelt es sich um eine weiterentwickelte Grounded Theory, die das Potential birgt, „tradierte Konventionen disziplinärer Grenzziehung hinter sich zu lassen und zu größerer epistemischer Vielfalt [...] beizutragen“ (Offenberger 2019, S. 18). So ermöglicht es die Situationsanalyse die komplexe Situation als Ganzes mit Interaktionen an vielen unterschiedlichen Orten gleichzeitig und über einen längeren Zeitraum hinweg zu analysieren und so die Anliegen und Handlungsverpflichtungen der Sozialen Welten zu beschreiben.

Das Potenzial der Analyse Sozialer Welten liegt schlussendlich darin, durch Formalstrukturen vorgegebene Gruppenbildungen aufzubrechen und vielmehr Konstellationen zu rekonstruieren, die den eigentlichen Interessen der Hochschulangehörigen folgen. Für die Wissenschaftsmanagementpraxis ist dies von Relevanz, da auf diese Weise Hochschulangehörige gezielter adressiert, stärker in Ent-

wicklungsvorhaben in Studium und Lehre eingebunden und mit bedarfsorientierten Unterstützungsangeboten unterstützt werden können. Die hier dargestellte Map ist ein erster Schritt in diese Richtung. Gleichzeitig ist festzustellen, dass es noch mehr Analyse und voraussichtlich weiterer Map-Versionen bedarf, um die Arena des Lehrentwicklungsdialogs ausreichend beschreiben zu können.

Literatur

- Clarke, A. E. (2012): Situationsanalyse: Grounded Theory nach dem Postmodern Turn. Wiesbaden.
- Offenberger, U. (2019): „Anselm Strauss, Adele Clarke und die feministische Gretchenfrage. Zum Verhältnis von Grounded-Theory-Methodologie und Situationsanalyse“. Forum Qualitative Sozialforschung 20 (2): 2. <https://doi.org/10.17169/FQS-20.2.2997>.
- Pasternack, P./Hechler, D./Henke, J. (2018): Die Ideen der Universität. Hochschulkonzepte und hochschulrelevante Wissenschaftskonzepte. Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis 35. Bielefeld.
- Pasternack, P. (2020): Partizipation an Hochschulen. Zwischen Legitimität und Hochschulrecht. Bd. 12. HoF-Handreichungen. Halle-Wittenberg. <https://www.hof.uni-halle.de/publikation/partizipation-an-hochschulen-zwischen-legitimitaet-und-hochschulrecht>.
- Schütze, F. (2016): „Das Konzept der Sozialen Welt Teil 2: Theoretische Ausformung und Weiterentwicklung“. In: Dick, M./Marotzki, W./Mieg, H. A. (Hrsg.): Handbuch Professionsentwicklung. Bad Heilbrunn, S. 88-106.
- Strauss, A. L. (1978): „A Social World Perspective“. Studies in Symbolic Interaction, Nr. 1: 119-28.

16 Qualität in der Nachwuchsförderung durch inklusive Rahmenbedingungen?! Erkenntnisse zu Barrieren, Lösungsmöglichkeiten und guten Praxisbeispielen aus dem Projekt PROMI – Promotion inklusive

Jana F. Bauer, Susanne Groth, Mathilde Niehaus
Universität zu Köln

Die Diskussion um Qualität in der Nachwuchsförderung wird häufig getrennt von der Diskussion um Chancengerechtigkeit geführt. Wie im Bundesbericht zum wissenschaftlichen Nachwuchs, wo die beiden Themen jeweils eigene Kapitel haben, die argumentativ nicht miteinander verknüpft sind (BuWin, 2021). Dabei kann es als kritisch für die Qualität und Perspektivvielfalt in der Wissenschaft angesehen werden, wenn Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler nicht aufgrund der (mangelnden) Qualität ihrer Arbeit, sondern aufgrund unpassender Rahmenbedingungen systematisch ausscheiden. Besonders wenig Beachtung wird bisher dem wissenschaftlichen Nachwuchs mit Behinderungen geschenkt. Dabei sind Hochschulen in Deutschland verpflichtet, chancengerechte Teilhabe von Studierenden, Promovierenden und Beschäftigten mit Behinderungen zu ermöglichen und sich zu inklusiven Organisationen zu entwickeln. Auch gibt es wenig systematische Daten zum wissenschaftlichen Nachwuchs mit Behinderungen und nur vereinzelte Maßnahmen, um diese Personengruppe zu fördern.

Vor diesem Hintergrund wurde – mit Förderung durch das Bundesministerium für Arbeit und Soziales – das bundesweite Projekt PROMI – Promotion inklusive initiiert. Dem Projekt liegt ein soziales Verständnis von Behinderung zugrunde, das nicht die Beeinträchtigung des Individuums, sondern ex- und inkludierende Mechanismen, Rahmenbedingungen und Einstellungen fokussiert. Hierzu zählen auch ableistische Normen, die das Bild des „idealen Wissenschaftlers“ und somit die Strukturen in der Wissenschaft und den Hochschulen prägen (z. B. Brown/Leigh 2020). Dem Ansatz der Aktionsforschung folgend sind in dem Projekt praktische Umsetzung und Datenerhebung eng und wechselseitig miteinander verbunden. Zwischen 2013 und 2016 wurden 45 zusätzliche halbe Promotionsstellen für schwerbehinderte Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen an 21 Hochschulen in ganz Deutschland geschaffen.

Qualität in der Nachwuchsförderung durch inklusive Rahmenbedingungen?!

Erkenntnisse zu Barrieren, Lösungsmöglichkeiten und guten Praxisbeispielen aus dem Projekt PROMI – Promotion inklusive

Jana F. Bauer, Susanne Groth & Mathilde Niehaus

Universität zu Köln, Lehrstuhl für Arbeit und berufliche Rehabilitation

Qualität in der Nachwuchsförderung ist auch eine **Frage von Chancengerechtigkeit**. Dennoch werden die beiden Themen häufig getrennt voneinander behandelt – so zum Beispiel auch im aktuellen Bundesbericht zum wissenschaftlichen Nachwuchs (BuWin, 2021). Dabei liegt der Fokus auf **Genderfragen** und der **Vereinbarkeit von Familie und Beruf**, während der **wissenschaftliche Nachwuchs mit Behinderungen** bisher kaum berücksichtigt wird. Das **Projekt PROMI – Promotion inklusive** widmet sich dem Thema Promovieren mit Behinderungen in Deutschland vor dem Hintergrund eines **sozialen Verständnisses von Behinderung**, das nicht die Beeinträchtigung des Individuums sondern **ex- und inkludierende Mechanismen, Rahmenbedingungen und Einstellungen** fokussiert. Hierzu zählen auch **ableistische Normen**, die das Bild des „idealen Wissenschaftlers“ und somit die Strukturen in der Wissenschaft und den Hochschulen prägen (z. B. Brown & Leigh, 2020).

Zielsetzung & Methodik

- Enge und wechselseitige **Verknüpfung von praktischer Umsetzung und Datenerhebung** bei der **Identifikation von Barrieren, Lösungsmöglichkeiten und guten Praxisbeispielen** bezüglich der Promotion und Beschäftigung von Wissenschaftler:innen mit Behinderungen
- Berücksichtigung der **Perspektiven** der verschiedenen relevanten **Akteur:innen + rechtliche Rahmenbedingungen**:
 - **Promovierende**: Interviews, Gruppendiskussionen, Onlinebefragungen
 - **Betreuer:innen**: Interviews
 - **Weitere Stakeholder (z. B. Graduierteneinrichtungen, Schwerbehindertenvertretungen, Personaldezernate, Diversitybeauftragte, Stiftungen, DFG)**: Fokusgruppen, Onlinebefragungen
 - **Dokumentenanalyse**: Promotionsordnungen, Inklusionsvereinbarungen
- **Praxisnahe Erkenntnisse**, die auf der Umsetzungsebene ins Projekt zurückfließen + **Anknüpfung an Ergebnisse der Hochschul-, Inklusions-, Teilhabeforschung/Disability-Studies**

Das Projekt



- **21 Partner-Hochschulen** in ganz Deutschland
- **45** zusätzliche halbe Stellen für schwerbehinderte Promovierende (Vertrag für **3+2 Jahre**)
- **alle Behinderungsarten, alle Promotionsfächer** möglich
- Projektleitung, Koordination und Evaluation an der **Universität zu Köln**

Barrieren & Lösungen

- **Anspruch Rehaleistungen nur auf Stelle** → Stellen fördern
- Physische/bauliche **Barrieren/Bedarf an Anpassung/Assistenz** (auch außerhalb des Arbeitsplatzes) → Flexible Fördermittel
- **Bürokratischer Aufwand/zeitliche Verzögerung** bei Beantragung/Bewilligung von Rehaleistungen → Vorfinanzierung, kompetente Ansprechperson in Verwaltung
- **Implizite Zeit-Anforderungen vs. Mehraufwand** (z. B. Arzt-/Therapietermine, Notwendigkeit von Pausen, Energielevel, krankheitsbedingte Ausfälle) bzw. Promotions-/Arbeitsaufgaben brauchen länger → WissZeitVG, Crip Time, NTA
- **Barrieren in den Köpfen** (z. B. geringe Bereitschaft, Promovierende mit Behinderungen zu betreuen, Probleme im Team/Betreuungsverhältnis) → Anreize, Sensibilisierung, gute Praxisbeispiele, Unterstützung
- **Unsichtbarkeit/fehlende Rollenvorbilder/Nicht-Inanspruchnahme von Unterstützung** → sag-ichs.de, peers
- **Spezifische Unterstützungs-/Beratungsbedarfe** → gute Beispiele Graduierteneinrichtungen, peer-support
- <https://promi.uni-koeln.de/good-practice/>



Im Rahmen der partizipativen wissenschaftlichen Begleitung wurden über verschiedene methodische Zugänge (Interviews, Fragebögen, Gruppendiskussionen) Barrieren, Lösungsmöglichkeiten und gute Praxisbeispiele bezüglich der Promotion von Akademikerinnen und Akademiker mit Behinderungen aus Perspektive der verschiedenen beteiligten Akteursgruppen (z. B. Promovierende, Promotionsbetreuerinnen und -betreuer, Graduierteneinrichtungen, Schwerbehindertenvertretungen, Personaldezernate, Diversitybeauftragte) identifiziert. Ergänzt werden diese Daten durch die Analyse einschlägiger Dokumente (z. B. der Promotionsordnungen).

Die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung zeigen, dass Barrieren und somit auch Ansatzpunkte für Veränderung vielfältig sind und auf unterschiedlichen Ebenen liegen. So greifen beispielsweise bei Promovierenden, die (wie im Projekt) sozialversicherungspflichtig an der Hochschule beschäftigt sind, alle rechtlichen Regelungen zur Inklusion von Menschen mit Behinderungen im Arbeitsleben. Hierzu zählen zum Beispiel Ansprüche auf die Finanzierung von Arbeitsplatzanpassungen, technischen Hilfen oder Arbeitsassistenz. Dies stellt einen Vorteil sozialversicherungspflichtiger Stellen gegenüber z. B. Stipendien als Finanzierungsmöglichkeit von Promotionen dar. Allerdings besteht beispielsweise der Anspruch auf Arbeitsassistenz nur für die vertraglich geregelte Arbeitszeit, also nicht für Arbeiten an der Promotion außerhalb der Arbeitszeit. Hinzu kommt, dass die Beantragung von Leistungen häufig mit einem erheblichen bürokratischen Aufwand verbunden ist, dadurch entstehen oft Zeitverzögerungen und wertvolle Zeit zur Arbeit an der Promotion geht verloren. Um diese Lücken zu schließen, bietet es sich an, Fördermittel flexibler zur Verfügung zu stellen. Es wäre zudem hilfreich, wenn Personen in der Hochschulverwaltung mit einschlägiger Expertise die Beantragung von Rehaleistungen unterstützen und die Hochschulen finanzielle Mittel zur vorläufigen Kostenübernahme für notwendige Maßnahmen bereitstellen würden, die sie nach Bewilligung von den Rehaträgern erstattet bekommen könnten. Den zeitlichen Nachteilen, die Promovierende nicht nur durch bürokratischen Aufwand, sondern auch durch mögliche krankheitsbedingte Ausfälle, notwendige Arzt- und Therapietermine oder andere behinderungsbedingte Mehraufwände erfahren, sollten Betreuende, Graduierteneinrichtungen und Hochschulen durch erhöhte zeitliche Flexibilität begegnen. Das Wissenschaftszeitvertragsgesetz bietet seit einigen Jahren die Möglichkeit die Höchstbefristungsdauer für Promovierende mit Behinderungen um bis zu zwei Jahre zu verlängern. Auch die Promotionsordnungen, sollten die Bedarfe Promovierender mit Behinderungen berücksichtigen. In vielen Promotionsordnungen ist das Recht auf Nachteilsausgleiche jedoch noch nicht explizit verankert, auch wenn es sich ohnehin aus übergeordnetem Recht ergibt (s. z. B. Rabe-Rosendahl/Groth/Bauer 2021). Neben diesen strukturellen Barrieren spielen Barrieren in den Köpfen eine zentrale Rolle, wie Vorurteile, Berührungsängste und fehlende Erfahrungen auf Seiten potentieller Betreuerinnen und Betreuer. Aber auch Promotionsinteressierte mit Behinderungen zweifeln teilweise an ihrer Eignung für die Promotion, da sie durch die Unsichtbarkeit vieler Behinderungen oft keine Rollenvorbilder erfolgreicher Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler mit Behinderungen kennen. Aus Angst davor diskriminiert zu werden, schrecken einige Betroffene zudem davor zurück, vorhandene Unterstützungs- und Beratungsangebote in Anspruch zu nehmen.

Deshalb ist es einerseits wichtig, dass es weiterhin (finanzielle) Anreize zur Beschäftigung Promovierender mit Behinderungen an Hochschulen gibt, andererseits sind Vernetzungs-, Informations-, Unterstützungs- und Beratungsangebote für Promovierende, Betreuende und Graduierteneinrichtungen

von großer Bedeutung. Auf der Webseite <https://promi.uni-koeln.de> werden daher zielgruppenspezifische Informationen und gute Praxisbeispiele zur Verfügung gestellt und Möglichkeiten zum Peer-Austausch bzw. zur Peer-Beratung sowie Sensibilisierungsveranstaltungen angeboten.

17 Wie entsteht Innovationsfähigkeit? Eine Analyse der Einflüsse und des Zusammenspiels von Rahmenbedingungen und individueller Motivlage

Cindy Konen
Fachhochschule Dortmund

Das vorgestellte Poster basiert auf Ergebnissen der Dissertationsschrift mit dem Titel „Innovative Hochschule oder Innovateur in der Hochschule? Ein idealtypenbasiertes Modell zur Analyse der Innovationsfähigkeit von Hochschulen“. Die Dissertationsschrift ist unter folgendem Link veröffentlicht: <https://www.zhb-flensburg.de/dissert/konen/>

Ziel der Forschungsarbeit: Die Forschungsarbeit setzte es sich zum Ziel, Hochschulen ein Modell zur Analyse ihrer Innovationsfähigkeit bereitzustellen. Dabei wurden zum einen die Ebenen der Innovationsfähigkeit detailliert analysiert und 65 Kriterien herausgearbeitet, die das Konstrukt der Innovationsfähigkeit auf den Ebenen der Ursachen, der Manifestation und der Wirkungen (innovationsrelevante Leistung) detailliert beschreiben. Zum anderen wurden sowohl der Einfluss der Hochschule als Organisation, durch die Gestaltung potenziell innovationsförderlicher Rahmenbedingungen, als auch der einzelnen Professur als Innovatorin bzw. Innovateur sowie das Wechselspiel zwischen Rahmenbedingungen und individuellem Handeln untersucht. Während bisherige Arbeiten zwar auch die Bedeutung des professoralen Handelns betonen, verbleiben die Analysen jedoch oftmals weitgehend auf der Ebene der Implementierung innovationsförderlicher Rahmenbedingungen (z. B. Strategiepapiere, Ziele, Anreize). Das Ausmaß der Akzeptanz der Rahmenbedingungen durch die Professorenschaft wird zwar mitunter infrage gestellt, jedoch kaum modellhaft abgebildet. Auch der Einfluss der individuellen Motivlage sowie der damit verbundenen Innovationsbereitschaft und -fähigkeit – und damit das Handeln als Innovatorin bzw. Innovateur – findet meist nur eingeschränkte Berücksichtigung. Die hier vorgestellte Arbeit erweitert den bisher maßgeblich vorherrschenden Betrachtungswinkel, indem sie diese beiden Aspekte dezidiert berücksichtigt. Dies spiegelt sich auch in den abgeleiteten Kriterien der Innovationsfähigkeit wieder. 31 der abgeleiteten Kriterien beziehen sich auf die Gestaltung der Rahmenbedingungen, 34 auf das Handeln der Professur als Innovationsinstanz.

Forschungsdesign: Die Untersuchung wurde mittels der Case Study-Analyse nach Yin (2014) durchgeführt und die Ergebnisse inhaltsanalytisch nach Mayring (2015) analysiert. Dazu wurden Cross Case Studies in acht Hochschulen (Universitäten und Fachhochschulen) durchgeführt. Um kombiniert das Handeln der Organisation als auch der Innovatorin bzw. des Innovateurs betrachten zu können, musste sowohl eine Top-down- als auch eine Bottom-up-Perspektive eingenommen werden. Deswegen wurden neben Dokumentenanalysen (Strategiepapiere, Zielvereinbarungen, statistische Daten etc.) Experteninterviews mit Führungskräften der transferunterstützenden Einheiten sowie Professorinnen und Professoren geführt.

WIE ENTSTEHT INNOVATIONSFÄHIGKEIT? Eine Analyse der Einflüsse und des Zusammenspiels von Rahmenbedingungen und individueller Motivlage

Dr. Cindy Konen

Ausgangslage, Forschungsdesign und theoretisches Modell

Ausgangslage

Immer häufiger wird aus Politik und Gesellschaft aber auch aus den Hochschulen selbst der Wunsch nach einer Steigerung der Innovationsfähigkeit formuliert und als ein Teilbereich der Third Mission diskutiert (vgl. Konen 2020; Krücken 2017; Badillo Vega 2016; Schneidewind 2016; Henke, Pasternack & Schmid 2015; Roessler, Doung & Hachmeister 2015; Stifterverband 2014). Jedoch fehlt es noch an Konzeptionen, die das Konstrukt der Innovationsfähigkeit mit ihren verschiedenen Ebenen und beeinflussenden Akteuren detailliert analysieren. Das vorgestellte Forschungsprojekt hatte zum Ziel, hierzu einen Beitrag zu leisten. Dabei wurde der Fokus auf Kooperationen zwischen Hochschulen (Universitäten und Fachhochschulen) und Unternehmen gelegt und folgende Definition von Innovationsfähigkeit zugrunde gelegt: **Innovationsfähigkeit wird als die Fähigkeit einer Hochschule definiert, durch den Einsatz von Ressourcen, Wissen und Kompetenzen das Entstehen von Innovationen in kooperierenden Unternehmen zu unterstützen.**

Auswahl bisheriger Beiträge zur Innovationsfähigkeit von Hochschulen:

Studien zu den Einflussfaktoren der Innovationsfähigkeit mit Fokus auf erwerbswirtschaftliche Organisationen (z. B.: Lawson & Samson 2001: 390 ff.; Teece 2007: 1322 ff.; Stern & Jaber 2010: 15 ff.)

Studien zu Einzelaspekten der Innovationsfähigkeit aus dem Bereich der Hochschulforschung (z. B. Kleimann 2017 a/b; Ringelhan, Wollersheim & Welpel 2015; Meier & Krücken 2011; Koschitzky, Kroll & Schubert 2016)

Beschreibungsmodelle für Hochschulen mit unterschiedlicher Nähe zum Thema Innovationsfähigkeit (z. B. Cohen, March & Olsen 1972; Clark 1998; Brunsson & Sahlin-Andersson 2000; Etkowitz 2013; Thoenig & Paradeise 2016)

Resultierende Beiträge zum Forschungsfeld

1. Innovationsfähigkeit besteht aus den drei Ebenen "Ursachen", "Manifestation" und "Innovationsrelevante Leistung"
2. Die Handlungen von einery/r Professor:in werden durch individuelle Motive getrieben
3. Die Handlungen von einery/r Professor:in müssen nicht zu den formalen Zielen der Organisation Hochschule passen.

Forschungslücken

1. Aus welchen einzelnen Kriterien setzen sich die "Ursachen", die "Manifestation" und die "Innovationsrelevante Leistung" zusammen?
2. Welchen Einfluss auf die Innovationsfähigkeit hat das Handeln der Hochschule als Organisation (Mesoperspektive) und welchen das Handeln der Professor:in (Mikroperspektive)?
3. Entsteht Innovationsfähigkeit als Resultat einer gesamten Hochschule, die als innovative Hochschule agiert oder durch das Handeln einzelner Professor:innen als Innovateur:innen?

Forschungsdesign

Innovationsfähigkeit Institution	Innovationsfähigkeit	Staatliche Universität			Staatliche Fachhochschule			Private Universität mit Promotionsrecht	
		hoch	mittel (steigend)	mittel (sinkend)	hoch	mittel (steigend)	mittel (sinkend)	hoch	mittel
Professor:in Ingenieurwissenschaften	hoch mittel niedrig	2 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1
Professor:in Wirtschaftswissenschaften	hoch mittel niedrig	1 1 1	2 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1
Führungskraft transferunterstützende Einheit		1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	/	/
Summe Interviews		5	6	4	3	5	4	1	1
Dokumentenanalyse		ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja

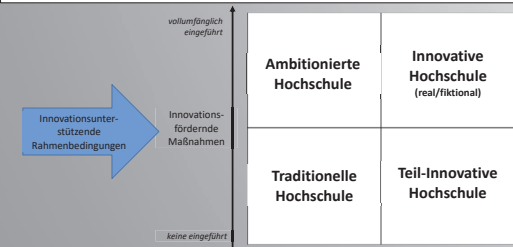
Anzahl Interviews: 29	Verteilung Personengruppen:	Verteilung Innovationsstärke (nur Professor:innen):
Auswertung: inhaltsanalytisch nach Mayring	11 Professor:innen Maschinenbau 12 Professor:innen Wirtschaftswissenschaften (ohne VWL inkl. Wirtf.) 6 Führungskräfte transferunterstützende Einheiten	13 hohe Innovationsfähigkeit 6 mittlere Innovationsfähigkeit 4 niedrige Innovationsfähigkeit

Abgeleitete Kriterien der Innovationsfähigkeit

Innovationsfähigkeit besteht aus 65 Kriterien

- 52 Kriterien auf der Ebene der Ursachen (u. a. in den Bereichen Strategie, Struktur, Kultur, Personalmanagement und Führung)
 - 11 Kriterien auf der Ebene der Manifestation (u. a. Fähigkeit Anwendungspotenziale zu erkennen, Fähigkeit zum Managen von Innovationskooperationen)
 - 2 Kriterien auf der Ebene der innovationsrelevanten Leistung (Ergebnisse der direkten Ebene z. B. Publikationen, Anwendungen, Patente und Ergebnisse der indirekten Ebene z. B. Drittmittel, Personalstellen, Reputationsausbau)
- 31 Kriterien beziehen sich auf die Gestaltung der Rahmenbedingungen**
34 Kriterien berücksichtigen das Handeln des/r Professor:in als Innovateur:in
- 16 Kriterien: Akzeptanz der Rahmenbedingungen
 - 18 Kriterien: Innovationsbereitschaft & Innovationskooperationsaktivitäten
- ➔ **Das Handeln des/r Innovateur:in blieb in bisherigen Untersuchungen weitgehend unberücksichtigt**

Abgeleitete Hochschulidealtypen



Theoretische Beschreibung der entwickelten Hochschulidealtypen

In der **Traditionellen Hochschule** sind keine oder nur wenige innovationsfördernde Maßnahmen implementiert und der/die Professor:in geht auch nur wenige oder keine Innovationskooperationen ein. Er/Sie glaubt nicht, die individuelle Motivlage durch das Eingehen kooperativer Innovationen befriedigen zu können, weil die Hochschule keine dazu geeigneten Maßnahmen anbietet und er/sie auch mit keiner Reputationssteigerung im Peer rechnet.

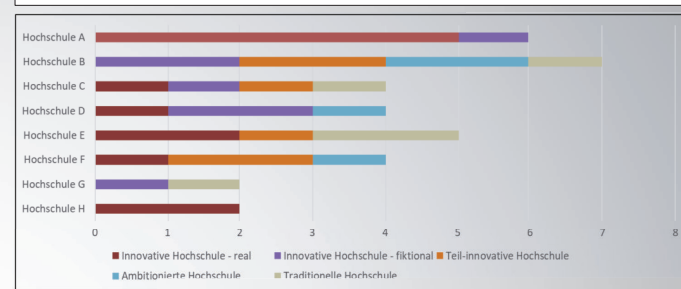
In der **Ambitionierten Hochschule** sind zwar in hohem Umfang innovationsfördernde Maßnahmen implementiert aber der/die Professor:in geht trotzdem keine oder nur wenige Innovationskooperationen ein. Die Hochschule bietet der Professor die falschen innovationsunterstützenden Maßnahmen für das Eingehen von Innovationskooperationen, weil sie die spezifischen Wünsche nicht kennt oder erfüllen kann (z.B. materielle Anreize, der/die Professor:in wünscht sich aber Wertschätzung) oder sie ist nicht in der Lage, durch Maßnahmen das Eingehen von Innovationskooperationen anzureizen (z.B. wünscht das Peer A-Publikationen, Innovationskooperationspartner verlangen aber Anwendungsbezug und Geheimhaltung).

In der **Teil-Innovativen Hochschule** werden keine oder nur wenige innovationsfördernde Maßnahmen umgesetzt aber der/die Professor:in geht trotzdem in hohem Umfang Innovationskooperationen ein, da er/sie auch ohne eine spezielle Förderung von einer Befriedigung der Motive ausgeht. Dies ist z.B. dann der Fall, wenn ohne Gegenleistung aus der Hochschule die Freizeit für Innovationskooperationen geopfert wird, weil das Projekt Freude bereitet oder durch die Innovationskooperation eine Reputationssteigerung erwartet wird. Mittel bis langfristig besteht bei der Teil-innovativen Hochschule die Gefahr, dass die Unzufriedenheit der Professor:in mit der Hochschule wächst und durch die mangelnde Unterstützung die Innovationsfähigkeit und -bereitschaft zurückgeht.

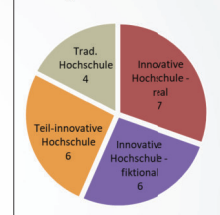
Die **Innovative Hochschule** kann zwei Ausprägungen - real oder fiktional - annehmen. In der **innovativen Hochschule - real** sind innovationsfördernde Maßnahmen in hohem Umfang eingeführt und der/die Professor:in geht viele Innovationskooperationen ein, weil davon ausgegangen wird, dadurch die individuellen Motive befriedigen zu können. In der **innovativen Hochschule - fiktional** sind ebenfalls viele innovationsfördernde Maßnahmen implementiert und der/die Professor:in geht viele Innovationskooperationen ein, allerdings ohne, dass die eingeführten Maßnahmen ursächlich sind. Wie schon bei der Teil-innovativen Hochschule erfährt die Professor:in die Befriedigung der Motivlage aus anderen Quellen. Die fiktional-innovative Hochschule birgt für die Hochschulleitung eine große Gefahr, da diese möglicherweise von einer wirksamen Gestaltung ihrer Maßnahmen ausgeht. Das innovationsorientierte Verhalten der Professor:in schwindet aber gegebenenfalls bei Wegfall der äußeren Befriedigung der Motivlage.

Ergebnisse

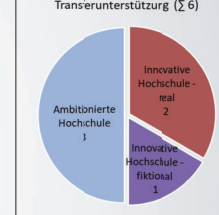
Verteilung der Hochschulidealtypen alle Hochschulen



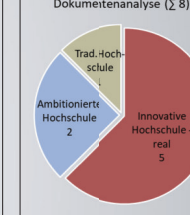
Idealtypen nach Professor:in (Σ 23)



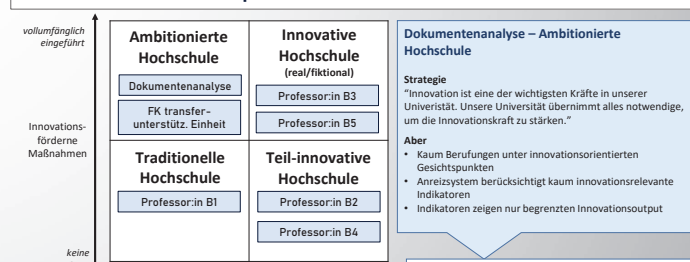
Idealtypen nach Führungskräfte Transferunterstützung (Σ 6)



Idealtypen nach Dokumentenanalyse (Σ 8)



Beispiel der Hochschule B: Zitate



Professor:in B1 – Traditionelle Hochschule
 "Aufgrund meines Forschungsfelds bin ich sehr aktiv in der Grundlagenforschung aber nicht in Innovationskooperationen."
 und weiter
 "Der Hauptfokus meiner Universität ist es, Drittmittel zu generieren. Ich habe nicht den Eindruck, dass sie besonders stark an Innovationskooperationsprojekten interessiert sind. Meiner Meinung nach interessieren sie sich hauptsächlich für Exzellenzforschung und DFG-Mittel."

Professor:in B2 – Teil-innovative Hochschule
 "Danke, dass Sie mir dieses Innovationsstrategiepapier meiner Universität zeigen aber ich muss Ihnen ganz ehrlich sagen, davon habe ich vorher noch nie gehört. Und ich kann Ihnen auch sagen: Meine Universität agiert nicht in der dort beschriebenen Weise. Es gibt keine Anreize, um innovationsorientiert zu agieren."
 und weiter
 "Ja, ich bin in Innovationskooperationen aktiv. Aber mein Engagement findet ohne eine Unterstützung durch die Hochschule statt. Und ja, das hat negative Auswirkungen auf die Menge der eingegangenen Innovationskooperationen."

Professor:in B5 – Innovative Hochschule - fiktional
 "Seit meinem ersten Jahr als Professor:in bin ich sehr aktiv in Innovationskooperationen. Das Ausmaß der Unterstützung durch meine Universität variiert. Früher gab es nur wenige Unterstützungsmaßnahmen. Innerhalb der letzten Jahre wurden in der Universität viele Unterstützungsmaßnahmen implementiert. Einige sind wirklich gut und unterstützend – aber andere funktionieren nicht richtig, wie z. B. das Anreizsystem oder die Schaffung von Räumen für die interne Zusammenarbeit. Deswegen entstehen meine Innovationskooperation weitgehend getrieben durch meine eigene intrinsische Motivation."

Führungskraft der transferunterstützenden Einheit – Ambitionierte Hochschule
 "Das Rektorat ist sehr darum bemüht, innovationsunterstützende Strukturen zu schaffen. Nichtsdestotrotz, hat unsere Universität, so wie die meisten Universitäten, manchmal eine unflexible Struktur und agiert langsam. Sie besitzt auch viele Kommunikationslücken."
 und weiter
 "Dieses Innovationspapier ist unser Erstes. Bisher ist die Akzeptanz noch nicht so groß. Die Professor:innen sind oft stark in der Grundlagenforschung verankert und nur wenig in der Anwendungsorientierung."

Kontakt: Dr. Cindy Konen
 Fachhochschule Dortmund
 University of Applied Sciences and Arts
 Innovationsmanagement
 Cindy.Konen@fh-dortmund.de
 Tel: 0231-9112 8184

Veröffentlichung der Ergebnisse in:

Konen, Cindy (2020): **Innovative Hochschule oder Innovatur in der Hochschule?** Ein idealtypenbasiertes Modell zur Analyse der Innovationsfähigkeit von Hochschulen. Dissertationsschrift an der Europa-Universität Viadrina, veröffentlicht unter: <https://www.zhb-flensburg.de/dissert/konen/>

Forschungserkenntnis

- I. Die Innovationsfähigkeit einer Hochschule entsteht als Resultat der individuellen Innovationsfähigkeiten ihrer Mitglieder.
- II. Die individuellen Innovationsfähigkeiten können stark voneinander abweichen. Deshalb finden sich verschiedene Idealtypen innerhalb derselben Hochschule.
- III. Innovationsfähigkeit kann als Resultat der Innovativen Hochschule - real entstehen oder durch einzelne Professor:innen, die als Innovateur:innen agieren.
- IV. Innovationsfähigkeit wird oft durch Innovateur:innen getrieben. Nur die Innovative Hochschule - real verfügt über unterstützende Rahmenbedingungen und Professor:innen mit einer hohen Innovationsbereitschaft und -fähigkeit.

Dennoch fokussieren bisherige Forschungen meist auf die Implementation unterstützender Rahmenbedingungen. Zukünftige Forschungen müssen einen deutlich stärkeren Fokus auf das Handeln der Professor:innen als Innovateur:innen und das Zusammenspiel von Rahmenbedingungen und Innovateur:in legen.

Die Zitate aus der Hochschule B sind zusammengefasst aus dem gesamten Interviewverlauf und keine wortwörtliche Wiedergabe.

Ergebnisse: Auf Basis der Case Study Ergebnisse wurde ein Hochschulidealtypenmodell entwickelt. Bei den entwickelten Idealtypen handelt es sich um: die Traditionelle Hochschule, die Ambitionierte Hochschule, die Teil-innovative Hochschule und die Innovative Hochschule (real oder fiktional). Eine detaillierte Beschreibung der Idealtypen findet sich auf dem Poster. Die Idealtypen lassen sich in einem Koordinatenkreuz abbilden. Hinter der vertikalen Achse stehen die 31 Kriterien, die das Ausmaß der innovationsunterstützenden Rahmenbedingungen aufzeigen. Die horizontale Achse berücksichtigt die 34 Kriterien, die das Handeln der Professur als Innovationsinstanz beinhalten.

Die hier entwickelte Idealtypenkonzeption unterscheidet sich von bisherigen Idealtypenkonzeptionen (z. B. Brunsson/Sahlin-Anderssen 2000; Thoenig/Paradeise 2016). Diese gehen davon aus, dass die Hochschule in ihrer Gesamtheit einem Idealtyp zugeordnet werden kann. Dies kann faktisch jedoch nur dann geschehen, wenn die Gesamtheit der Professorinnen und Professoren durch eine kollektive Identität, die sich durch gleichgerichtete Ziele und Handlungen ausdrückt, verbunden ist. Wie oben beschrieben, postuliert diese Forschungsarbeit jedoch, dass zwischen der Dimension der Steuerung der Hochschule und der Dimension des individuellen Handelns unterschieden werden muss. Diese beiden Dimensionen können die gleichen Ziele verfolgen und damit in die gleiche strategische Richtung wirken, sich aber auch in ihren Zielen unterscheiden. Da auch die Ziele der Professorinnen und Professoren unterschiedlich sein können, reicht es nicht aus, zwischen der Dimension der Hochschule als Organisation und der Dimension der Professorinnen und Professoren insgesamt zu unterscheiden. Vielmehr müssen die Professorinnen und Professoren unter Berücksichtigung einer individuellen personenbezogenen Sicht analysiert werden. Daher erscheint es unmöglich, die gesamte Hochschule aus einer Top-down-Perspektive in nur einen Idealtyp einzuordnen. Stattdessen wird davon ausgegangen, dass der Idealtyp der Hochschule immer aus einer personenspezifischen Perspektive zuzuordnen ist, indem die verfügbaren Rahmenbedingungen mit der individuellen Motivlage und der damit verknüpften Innovationsbereitschaft und -fähigkeit kombiniert betrachtet werden. So lassen sich an einer Hochschule verschiedene Idealtypen finden. Elementar dabei ist, dass das grundlegende Merkmal der Idealtypenbildung, die Abstraktion der Realität auf eine verallgemeinerbare Struktur, erhalten bleibt. Diese drückt sich in den vier entwickelten Hochschulidealtypen aus. Über die Gesamtheit der Professorenschaft kommen diese Idealtypen mit unterschiedlicher Häufigkeit vor. Dadurch können die Unterschiede innerhalb einer Hochschule dezidiert und auch über das grundsätzliche Ausmaß der Anwendungsorientierung eines Fachgebiets hinaus analysiert und bei Bedarf fokussierte Handlungsbedarfe initiiert werden.

Auf der rechten Hälfte des Posters sind ausgewählte Ergebnisse der Case Study dargestellt. Hier zeigt sich deutlich die Relevanz der Berücksichtigung der individuellen Perspektive. In 6 der 8 untersuchten Hochschulen finden sich mindestens drei verschiedene Idealtypen. Die Unterschiedlichkeit gilt auch für Professorinnen und Professoren, die innerhalb des gleichen Fachgebiets angesiedelt sind. Auch lässt sich erkennen, dass die nach außen dargestellte Innovationsfähigkeit (abgebildet durch die Dokumentenanalysen) sich häufig ausgeprägter darstellt, als die von den Hochschulmitgliedern wahrgenommene und beschriebene Innovationsfähigkeit.

Als übergreifende Forschungserkenntnis kann somit festgehalten werden, dass die Innovationsfähigkeit einer Hochschule als Resultat der individuellen und teils stark voneinander abweichenden Innovationsfähigkeiten ihrer Mitglieder entsteht. Dies führt dazu, dass sich innerhalb einer Hochschule

verschiedene Idealtypen finden können. Die Idealtypen der Teil-innovativen Hochschule und der Innovativen Hochschule fiktional zeigen außerdem auf, dass Innovationsfähigkeit innerhalb einer Hochschule auch dann entstehen kann, wenn Professorinnen und Professoren als Innovatorinnen und Innovateure agieren, ohne durch geeignete Rahmenbedingungen unterstützt zu werden. Dies hat mittel- bis langfristig jedoch häufig negative Auswirkungen auf die Zufriedenheit der Professur und das Ausmaß ihrer Innovationskooperationsaktivitäten. In der Fallstudie sahen sich 12 der befragten 23 Professorinnen und Professoren in einem dieser beiden Idealtypen angesiedelt. Ein Zusammentreffen von geeigneten Rahmenbedingungen und Professorinnen und Professoren, die als Innovatorinnen und Innovateure agieren findet nur in der Innovativen Hochschule real statt. Insgesamt ordneten 6 der befragten 23 Professorinnen und Professoren ihre Hochschule diesem Idealtyp zu. Die Forschungsarbeit zeigt somit den immensen Einfluss der individuellen Perspektive auf. Vor diesem Hintergrund müssen zukünftige Forschungen einen deutlich stärkeren Fokus auf das Handeln der Professorinnen und Professoren als Innovatorinnen bzw. Innovateure sowie das Zusammenspiel von Rahmenbedingungen und Innovatorinnen bzw. Innovateure legen.

Einschränkungen: Die Interviews mit den Professorinnen und Professoren wurden in den anwendungsorientierten Gebieten Wirtschaftswissenschaften und Maschinenbau geführt. Die Anwendbarkeit auf andere Fachgebiete ist durch Folgearbeiten zu eruieren. Die Forschungsarbeit ist weiterhin den allgemeinen Einschränkungen eines qualitativen Forschungsdesigns unterworfen.

Literatur

- Badillo Vega, R. (2016): Innovation, Networking and Leadership: strategies for a better relationship between higher education institutions and their environment, : https://www.researchgate.net/publication/315350382_Innovation_Networking_and_Leadership_strategies_for_a_better_relationship_between_higher_education_institutions_and_their_environment.
- Brunsson, N./Sahlin-Andersson, K. (2000): Constructing Organizations: The Example of Public Sector Reform, in: *Organization Studies*, 21, 4, 721-746.
- Clark, B. R. (1998): *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*, Bingley.
- Cohen, M. D./March, J. G./Olsen, J. P. (1972): A Garbage Can Model of Organizational Choice, *Administrative Science Quarterly*, 17, 1, 1-25.
- Etzkowitz, H. (2013): Anatomy of the entrepreneurial university, *Social Science Information*, 52, 3, 486-511.
- Henke, J./Pasternack, P./Schmid, S. (2015): Viele Stimmen, kein Kanon: Konzept und Kommunikation der Third Mission von Hochschulen, HoF-Arbeitsberichte 2/15, von: https://www.hof.unihalle.de/web/dateien/pdf/01_AB_Third-Mission-Berichterstattung.pdf.
- Kleimann, B. (2017 a): Leader, Manager, Mediator? Selbstbeschreibungen deutscher Universitätspräsidenten im Licht der universitären Organisationsstruktur. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 39, 1, 62-79.
- Kleimann, B. (2017 b): Der Einfluss der Universitätsleitung: Eine Typologie präsidaler Leistungspraktiken, in: *Hochschulmanagement: Zeitschrift für die Leitung, Entwicklung und Selbstverwaltung von Hochschulen und Wissenschaftseinrichtungen*, 12, 2+3, 59-68.
- Konen, C. (2020): Innovative Hochschule oder Innovateur in der Hochschule? Ein idealtypenbasiertes Modell zur Analyse der Innovationsfähigkeit von Hochschulen, *Dissertationsschrift*, <https://www.zhb-flensburg.de/dissert/konen/>
- Koschatzky, K./Kroll, H./Schubert, T. (2016): Wie können Universitätsleitungen die regionale Verankerung von Hochschulen stärken? Die Rolle dezentraler und zentraler Entscheidungsprozesse, *die hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung*, 25, 1, 32-39.
- Krücken, G. (2017): Die Transformation von Universitäten in Wettbewerbsakteure, *Beiträge zur Hochschulforschung*, 39, 3+4, 10-29.
- Lawson, B./Samson, D. (2001): Developing Innovation Capability in Organisations: A Dynamic Capabilities Approach, *International Journal of Innovation Management*, 5, 3, 377-400.
- Mayring, P. (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*, Weinheim.
- Meier, F./Krücken, G. (2011): Wissens- und Technologietransfer als neues Leitbild? Universitäts-Wirtschafts-Beziehungen in Deutschland. In: Hölscher, B./Suchanek, J. (Hrsg.): *Wissenschaft und Hochschulbildung im Kontext von Wirtschaft und Medien*, Wiesbaden, S. 91-110.
- Ringelhan, S./Wollersheim, J./Welpel, I.M. (2015): Performance Management and Incentive Systems in Research Organizations: Effects, Limits and Opportunities. In: Welpel, I. M./Wollersheim, J./Ringelhan, S./Osterloh, M. (eds.): *Incentives and Performance: Governance of Research Organizations*, Cham u. a., S. 87-103.

- Roessler, I./Doung, S./Hachmeister, C.-D. (2015): Welche Missionen haben Hochschulen? Third Mission als Leistung der Fachhochschulen für die und mit der Gesellschaft, CHE Centrum für Hochschulentwicklung, Arbeitspapier 182, https://www.che.de/downloads/CHE_AP_182_Third_Mission_an_Fachhochschulen.pdf.
- Schneidewind, U. (2016): Die „Third Mission“ zur „First Mission“ machen? die Hochschule, 25, 1, 14-22.
- Stern, T./Jaberg, H. (2010): Erfolgreiches Innovationsmanagement: Erfolgsfaktoren – Grundmuster– Fallbeispiele, Wiesbaden.
- Stifterverband (Hrsg.) (2014): Wie Hochschulen mit Unternehmen kooperieren: Lage und Entwicklung der Hochschulen aus Sicht ihrer Leitungen, 2013.
- Teece, D. (2007): Explicating Dynamic Capabilities: The Nature and Microfoundations of (sustainable) Enterprise Performance, Strategic Management Journal, 28, 13, 1319-1350.
- Thoenig, J.-C./Paradeise, C. (2016): Strategic Capacity and Organisational Capabilities: A Challenge for Universities, Minerva, 54, 3, 293-324.
- Yin, R. K. (2014): Case Study Research: Design and Methods, Los Angeles u. a.

18 Digitalisierung der Hochschulverwaltung – Automatisierung von Einschreibung und Verfahren der Anrechnung und Anerkennung von Leistungen

Friedrich Stratmann, Harald Gilch
HIS-Institut für Hochschulentwicklung e.V. Hannover

Problemstellung

Die Digitalisierung der Hochschule(n) hat angesichts der coronabedingten Einschränkungen im aktuellen hochschulpolitischen Diskurs eine hohe Priorität. Allerdings werden mit der Digitalisierung unterschiedliche Aktivitäten in Verbindung gebracht. So dominieren Fragen an die digitale Ausstattung, an die Potentiale digitaler Lehre vor allem im Kontext mit Online-Lehrveranstaltungen und -prüfungen oder im Bereich der Forschung an eine verstärkte Umstellung der Publikationspraxis in Richtung eines offenen Zugangs (Open Access). Weniger thematisiert wird im öffentlichen Diskurs die Digitalisierung der Hochschulverwaltung. Eine Vermutung für diesen Befund ist die bereits seit längerer Zeit zu beobachtende Automatisierung von Verwaltungsprozessen. Dieser schleichende Prozess wird zwar kritisch von Pasternack (2020, s. Poster) nur als „digitale Assistenz für Verwaltungsvorgänge mit der schlichten Übertragung analoger Handlungsroutinen in ein neues Erfassungsmedium“ charakterisiert, gleichwohl ist die Veränderung klassischer Verwaltungsroutinen in Richtung digitaler Verfahren in Bezug auf veränderte Kommunikation und Verwaltungspraxis in der Hochschule nicht zu unterschätzen. Es werden ja nicht nur Verfahren der Haushaltsverwaltung „elektrifiziert“, sondern auch Verfahren der Studierendenverwaltung und des Prüfungsmanagements, und damit auch in klassische Entscheidungs- und Prüfungsprozesse der akademischen Selbstverwaltung eingegriffen. Die in diesem Kontext eingesetzte Digitalisierung mittels sogenannter „Campus-Management-Systeme“ steht allerdings aktuell vor neuen Herausforderungen. Man ist gefordert, die bisherige Lösung durch einen Stand-Alone-Betrieb aufgeben zu müssen, und die Systeme in Richtung Vernetzung für einen digitalen Datenaustausch mit in- und ausländischen Hochschulen auf der einen Seite und mit Landes- und Bundesportalen auf der anderen Seite zu öffnen. Nicht nur europäische Anforderungen sondern vor allem das bundesweit geltende Onlinezugangsgesetz (OZG) spielen hier eine zentrale Rolle. Letzteres verpflichtet die öffentliche Verwaltung (auch Kommunen und Hochschulen) bis Ende des Jahres 2022 sämtliche Verwaltungsleistungen gegenüber den Bürgerinnen und Bürgern sowie Unternehmen vollständig digital anzubieten.

Digitalisierung der Hochschulverwaltung

Automatisierung von Einschreibung und Verfahren der Anrechnung und Anerkennung von Leistungen

Harald Gilch; Friedrich Stratmann

Problemstellung

Digitalisierung der Hochschulverwaltung kommt nach PASTERNAK (2020) als „digitale Assistenz für Verwaltungsvorgänge meist als schlichte Übertragung analoger Handlungsrountinen in ein neues Erfassungsmedium daher“. Dies gilt auch für die Studierendenverwaltung und das Prüfungsmanagement, obwohl zumindest die Schnittstellen für die Studierenden schon über einen hohen Grad der Automatisierung verfügen.

Mit dem **Onlinezugangsgesetz** entsteht ein neuer Schub. Das Gesetz verpflichtet Verwaltungsbehörden auf Bundes-, Landes- und kommunaler Ebene bis Ende des Jahres 2022 sämtliche Verwaltungsleistungen gegenüber Bürger:innen und Unternehmen vollständig digital anzubieten. Hochschulen sind eingeschlossen. Für sie ist insbesondere die Umsetzung der sogenannten „Lebenslage Studium“ von zentraler Bedeutung, da diese u. a. Leistungen betrifft, die in Ausübung ihrer hoheitlichen Funktion mit der Anerkennung von Bildungsabschlüssen, der Studienplatzvergabe und der Hochschulzulassung zusammenhängen.

Das HIS-Institut für Hochschulentwicklung (HIS-HE) hat zusammen mit Kienbaum im Auftrag des BMBF zur Umsetzung des OZG im Hochschulbereich eine Bestandsaufnahme sowie eine Potentialanalyse für weiteren Schritte der Digitalisierung vorgelegt (RUSCHMEIER et. al. 2020). Aktuell arbeitet HIS-HE für die HRK an einer Studie zur Digitalisierung von Anerkennung und Anrechnung studentischer Leistungen. Methodisch basiert die Ergebnisermittlung auf einer Dokumentenanalyse, auf vertiefenden Fallstudien in ausgewählten Hochschulen und Expert:inneninterviews. Das Poster fasst wichtige erste Erkenntnisse und Schlussfolgerungen aus beiden Projekten zusammen.

Ergebnisse aus der Bestandsaufnahme

Die lfd. bzw. abgeschlossenen Studien befassen sich im Schwerpunkt mit dem Hochschulzugang, wobei die Prozesse bei Anerkennung und Anrechnung von hochschulischen und außerhochschulischen Leistungen grundsätzlich komplexer werden. Im Mittelpunkt steht der Entwicklungsstand („Reifegrad“) bei der Verwaltungsunterstützung der Verfahren. Anhand von vier Funktionen lässt sich der Stand beschreiben.

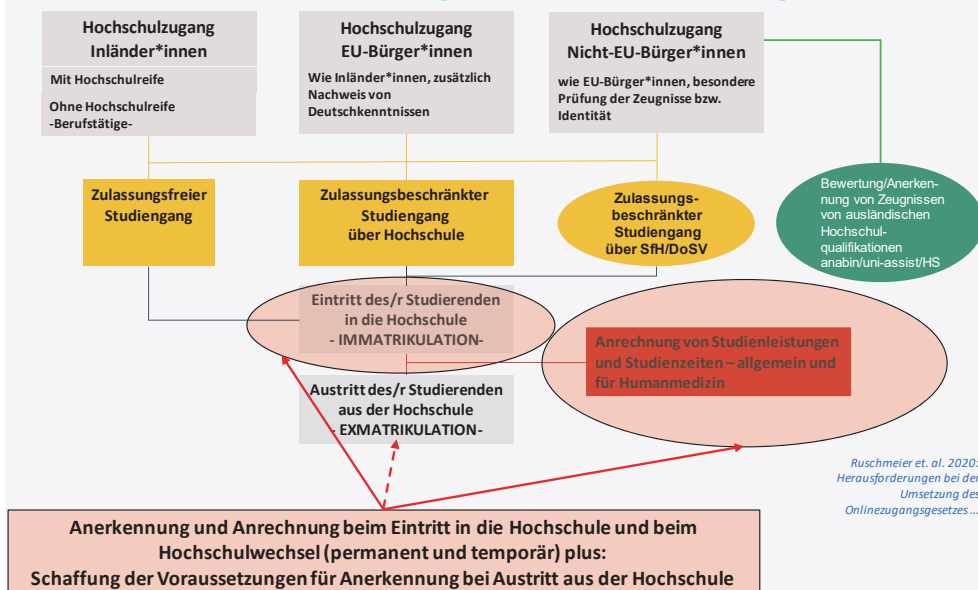
Informationsfunktion: Hochschulen stellen den Studierenden Informationen über Anforderungen, Leistungen und Verfahrensablauf digital über WEB-Seiten zur Verfügung. Diese Anforderung erfüllen alle untersuchten Hochschulen.

Kommunikationsfunktion: Hochschulen treten in Kommunikation mit den Studierenden, in dem Anfragen beantwortet oder Verfahrensprobleme vorab mit den Zuständigen in der Hochschulverwaltung oder auch mit Hochschullehrer:innen besprochen werden. Die Kommunikation erfolgt dabei -wenn schriftlich- meist über E-Mails. Auch diese Anforderung erfüllen alle untersuchten Hochschulen.

Transaktionsfunktion: Verwaltungsleistungen können von den Studierenden komplett und ohne Medienbruch elektronisch abgeschlossen werden. In der Regel geschieht dies nicht medienbruchfrei, da Dokumente hier als pdf-Upload eingereicht werden müssen und in der Regel im Verfahren „einmal“ die persönliche Anwesenheit zur Authentifizierung erforderlich ist. Diese Art von Teilautomatisierung handhaben allerdings erst wenige Hochschulen.

Integrationsfunktion: Diese Funktion ist erfüllt, wenn Daten aus Informationssystemen oder Registern über Hochschulebenen hinweg, z. B. durch eine automatisierten Austausch von Leistungsnachweisen abgeglichen werden können. Dies wird aktuell in lfd. Pilotprojekten (DIGIZ, PIM, DAAD ...) erprobt.

Prozess der Anerkennung im Student-Life-Cycle



Schlussfolgerungen

Erst durch eine Verfahrensautomatisierung 2.0 entsteht „echter“ Effizienzgewinn für den Nutzer -Student:in- und für die Hochschule als Organisation. Voraussetzungen hier sind :

- Modifizierung verwaltungsrechtliche Kontrollpflichten (Prüfroutinen auf Vollständigkeit, Richtigkeit und Authentizität) durch Verzicht oder Authentifizierung über digitalisierte Instrumente (Registermodernisierungsgesetz, eID)
- Prüfung des Verzichts manueller Beurteilungsverfahren bei Anerkennung und Anrechnung studentischer Leistungen und Verwendung eindeutig formalisierbarer Kriterien, z.B. Abiturnote, gewichtete Einzelnoten), zumal diese erheblich weniger Personal- und Sachmittel als z.B. Auswahlgespräche oder Motivations schreiben erfordern und zudem die Entscheidung der Zulassung vermeintlich „objektiverbar“ und damit rechtssicherer machen.

- Verzicht auf die Vollautomatisierung, wenn manuelle Beurteilungen als erforderlich für Auswahlentscheidungen und Leistungsbeurteilungen gesehen werden.

- Vernetzung nicht nur mit anderen Hochschulen sondern auch mit anderen staatsstaatlichen und kommunalen Verwaltungsleistungen nach dem OZG (z. B. Adressdaten, Steuerdaten, Krankenkassendaten)

Literatur/Quellen

- Ruschmeier, R.; Gilch, H.; Lessig, M.; Stratmann, F.; Wannemacher, K. (2020): Herausforderungen bei der Umsetzung des Onlinezugangsgesetzes im Kontext der Digitalen Hochschulbildung. HFD AP 5. Berlin
- Gilch, H. et. al. (2019): Digitalisierung der Hochschulen. Ergebnisse einer Schwerpunktstudie für die Expertenkommission Forschung und Innovation. Berlin.
- Mohabbat Kar, R.; Basanta, T.; Hunt, S.; Parycek, P. (2019): Recht Digital. Maschinenverständlich und automatisierbar: Impuls zur digitalen Vollzugstauglichkeit von Gesetzen. Kompetenzzentrum Öffentliche IT. Berlin
- Schwab, C.; Kuhlmann, S.; Bogumil, J.; Gerber, S. (2019): Digitalisierung der Bürgerämter in Deutschland. Studie der HBS Nr. 427 (September). Düsseldorf

Projekthintergrund (Thematik des Posters)

Vor diesem Hintergrund hat das HIS-Institut für Hochschulentwicklung (HIS-HE) durch obige Autoren zusammen mit dem Unternehmen Kienbaum im Auftrag des BMBF eine Bestandsaufnahme sowie eine Potentialanalyse vorgelegt, in der der Stand (2019 – 2020) der Umsetzung des OZG im Hochschulbereich ermittelt und Handlungsempfehlungen für weitere Schritte der Digitalisierung vorgelegt wurden (Ruschmeier et. al. 2020, s. Poster). HIS-HE konnte hier umfassende Forschungs- und Beratungserfahrungen aus früheren Projekten zur Thematik einbringen. Aktuell findet die Befassung mit einem Projekt zur Digitalisierung von Anerkennung und Anrechnung studentischer Leistungen für die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) eine Fortsetzung obiger Problemstellungen. Für die Tagung (s. Schaubild im Poster) wurden aus obiger Studie exemplarisch Prozesse des Hochschulzugangs und der Anerkennung von studentischen Leistungen im bzw. vor Beginn des Student-Life-Cycle ausgewählt.

Methoden

Methodisch stand und stehen in diesen Studien einer konkreten Politikberatung die strukturierte Erfassung aktueller Hochschulpraxis im Mittelpunkt. Eine deskriptive Beschreibung der Aktivitäten mittels Desk Research, Dokumentenanalyse und Experteninterviews ermöglicht eine Kartierung des Entwicklungsstandes, aus der dann für Hochschulen und Politik Handlungspotentiale abgeleitet werden können. Eine aus Sicht der Hochschulforschung interessante theoretische Reflexion über Digitalisierung und Hochschulorganisation wurde in diesem Kontext nicht vorgenommen.

Ergebnisse

Die OZG-Studie befasste sich mit jenen Verwaltungsprozessen des hochschulischen Studierenden- und Prüfungsmanagements, die bei der Umsetzung des OZG als volldigitalisierbar avisiert sind. HIS-HE hat dort die Chancen und Risiken dieser Zielsetzung untersucht und zur Verdeutlichung den hochschulischen Zusammenhang zwischen den verschiedenen Teilprozessen (s. Poster) herausgearbeitet und den aktuellen Entwicklungsstands der Digitalisierung anhand der Kriterien eines OZG-Reifegradmodells beschrieben. Die OZG-Studie hat sich dabei auf Grundsatzfragen und Entscheidungsprämissen in der Hochschule (Recht, Organisation, Technik) beschränkt. Die genannte Studie für die HRK dagegen vertieft und analysiert auch einzelne Verfahrensschritte (hier zur Anerkennung und Anrechnung studentischer Leistungen) in Bezug auf ihre bereits realisierte bzw. auf ihre potenzielle Digitalisierbarkeit. In der OZG-Studie steht die Strukturierung des Gegenstandsbereiches im Mittelpunkt. Ihre empirischen Ergebnisse lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Nahezu alle Hochschulen stellen im Kontext der untersuchten Verwaltungsprozesse den Studierenden Informationen über Anforderungen, Leistungen und Verfahrensablauf digital über WEB-Seiten zur Verfügung. Diese Vollständigkeit gilt auch für die eingesetzten Kommunikationsverfahren zwischen Hochschule und Studierenden, die fast ausschließlich über Mail vorgenommen werden (= Informations- und Kommunikationsfunktion im Poster).
- Nahezu alle Hochschulen benutzen digitalisierte Verwaltungsverfahren, mit denen Antragsformulare und beizubringende Dokumente als Input sowie Bescheide und Dokumente als Output erstellt werden können. Unterschiede ergeben sich aus dem Digitalisierungsgrad zwischen Online-Formular und Upload von Dokumenten und einem vollautomatisierten Verwaltungsverfahren im digitalen Workflow. Verwaltungsleistungen können somit von den Studierenden (noch)

nicht medienbruchfrei bezogen werden. Zudem ist in der Regel im Verfahren „einmal“ die persönliche Anwesenheit zur Authentifizierung erforderlich (= Transaktionsfunktion im Poster).

- Erst wenige Hochschulen praktizieren den Austausch von Daten zwischen ihnen und anderen Hochschulen des In- und Auslandes sowie mit anderen staatlichen und kommunalen Verwaltungsleistungen nach dem OZG (z. B. Adressdaten, Steuerdaten, Krankenkassendaten) in digitalisierter Form. Allerdings erproben einige in Hochschulverbänden organisierte Pilotprojekte (z. B. DIGIZ, PIM) den Austausch oder befinden sich im Kontext einer Umsetzung des OZG (Verfahren der Bewerbung und Einschreibung) in der Startphase („Projekt Big Picture“ in Nordrhein-Westfalen). Herausforderungen sind hier insbesondere die Einigung auf gemeinsame Standards für Datenformate und -transporte (mgl. im europäischen Kontext) sowie die Lösung technischer Fragen zur Authentifizierung und Datensicherheit (=Integrationsfunktion im Poster).

Schlussfolgerungen (s. Poster)

Hochschulische Lernmöglichkeiten und Arbeitsmarktanforderungen

Katharina Lohberger & Edith Braun

Ausgangslage

Passung zwischen erlernten und im Arbeitsalltag benötigten Fähigkeiten von Hochschulabsolvent*innen besonders relevant (Lutz & Sengenberger 1980, Fehse & Kerst 2007, Leuze & Strauß 2009)

Messung der Passung aktuell problematisch, da Absolvent*innen 1,5 Jahre nach Abschluss nach Studieninhalten befragt werden

Lösungsansatz

Quervergleiche zwischen Absolventen- und Studierendenbefragungen mit den Skalen zur Erfassung von Anforderungen und Lernmöglichkeiten (SkALe)

Theoretischer Rahmen – Job Requirements Approach

(Felstead et al. 2007; Klaukien et al. 2013)

Datenbasis

Studierendenbefragung einer deutschen Universität (**6.982 Studierende**)
Absolvent*innenbefragung der gleichen Universität (**707 Absolvent*innen**)
Feldphase Ende 2020 bis Frühjahr 2021

Forschungsfragen

1. Unterscheiden sich generische Lernmöglichkeiten von Studierenden nach Fachgruppe?
2. Unterscheiden sich generische Fähigkeiten von Hochschulabsolvent*innen nach Fachgruppe?

Instrument

10 Oberkategorien mit insgesamt 27 Items

Die Skalen verwenden verhaltensnahe, persönliche Aussagen mit Arbeitsbezug

z. B. „Bei meiner Haupterwerbstätigkeit organisiere ich für andere Arbeitsprozesse.“;

„Bei meiner Haupterwerbstätigkeit muss ich auf unvorhergesehene Situationen reagieren.“

Antwortskala (Häufigkeit)

„1 Nie“; „2 Seltener als einmal pro Monat“; „3 Mindestens einmal pro Monat, aber seltener als einmal pro Woche“; „4 Mindestens einmal pro Woche, aber nicht täglich“; „5 Täglich“

Analysen

Testung der Reliabilität der erwarteten Konstrukte mittels Cronbachs α

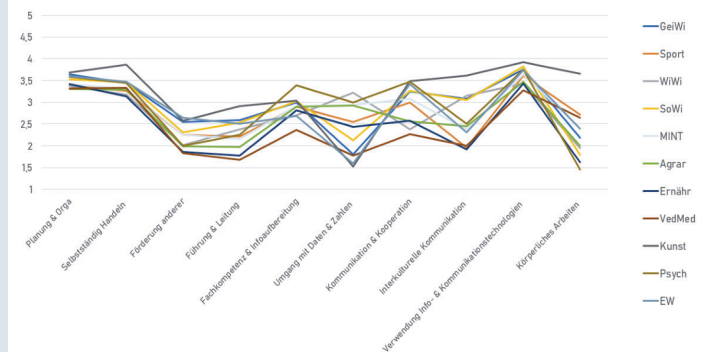
Zusammenfassung der Studienfächer in Anlehnung an die Fächersystematik des Statistischen Bundesamtes (Statistisches Bundesamt 2020) in Fachgruppen

Durchführung von Varianzanalysen, um Gruppenvergleiche in den Lernmöglichkeiten und Anforderungen nach Fachgruppe zu ermöglichen.

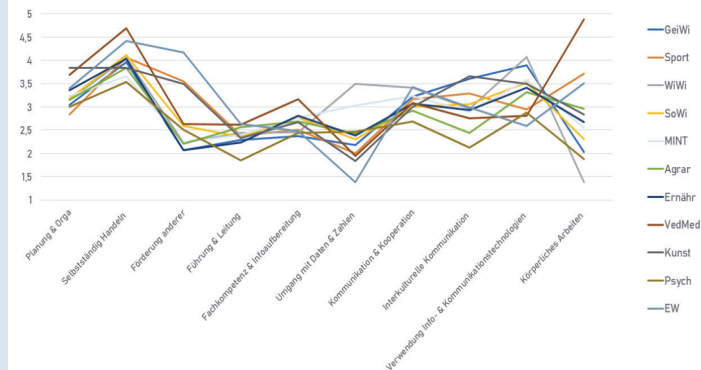
SkALe-Konstrukte

SkALe-Konstrukte	Cronbachs α Lernmöglichkeiten	Cronbachs α Anforderungen
Planung & Organisation von Arbeitsprozessen	0.757	0.748
Förderung anderer Personen	0.795	0.858
Führung und Leitung	0.844	0.806
Selbstständiges Handeln bei herausfordernden Aufgaben	0.662	0.796
Fachkompetenz & Informationsaufbereitung	0.748	0.706
Umgang mit Daten & Zahlen	0.819	0.851
Kommunikation & Kooperation	0.810	0.660
Fremdsprachige & interkulturelle Kommunikation	0.635	0.574
Verwendung von Informations- & Kommunikationstechnologien	0.706	0.834
Körperliches Arbeiten		wurde nur durch 1 Item abgefragt

Ergebnisse Lernmöglichkeiten (Studierendenbefragung der JLU)



Ergebnisse Anforderungen (KOAB Befragung)



Literatur:

Fehse, Stefanie und Christian Kerst. 2007. Arbeiten unter Wert? Vertikal und horizontal inadäquate Beschäftigung von Hochschulabsolventen der Abschlussjahrgänge 1997 und 2001. Beiträge zur Hochschulforschung Jg. 29 Heft 1. 72–99.

Felstead, Alan, Duncan Gallie, Francis Green und Ying Zhou. 2007. Skills at Work in Britain, 1986 to 2006. ESRC Centre on Skills, Knowledge and Organisational Performance.

Klaukien, Anja, Daniela Ackermann-Piek, Susanne Helmschrott, Beatrice Rammstedt, Heike Solga und Ludger Wößmann. 2013. Grundlegende Kompetenzen auf dem Arbeitsmarkt.

Leuze, Kathrin und Susanne Strauß. 2009. Lohnungleichheiten zwischen Akademikerinnen und Akademikern: Der Einfluss von fachlicher Spezialisierung, frauendominierten Fächern und beruflicher Segregation. Zeitschrift für Soziologie Jg 38 Heft 4. 262-281.

Lutz, Burkart und Werner Sengenberger. 1980. Segmentationsanalyse und Beschäftigungspolitik. WSI-Mitteilungen Jg. 33 Heft 5. 291-299

Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 4.1, WS 2019/2020

Gießener Beiträge zur Bildungsforschung

Bisher erschienen:

- Heft 1 Sebastian Dippelhofer: Students' Political and Democratic Orientations in a Long Term View. Empirical Findings from a Cross-Sectional German Survey
- Heft 2 Sebastian Dippelhofer: Politische Orientierungen und hochschulpolitische Partizipation von Studierenden. Empirische Analysen auf Grundlage des Konstanzer Studierenden-surveys
- Heft 3 Nina Preis/Frauke Niebl/Ludwig Stecher: Das Schülerbetriebspraktikum – Pädagogische Notwendigkeit oder überflüssige Maßnahme?
- Heft 4 Stephan Kielblock: Forschungsfeld „Lehrkräfte an Ganztagschulen“. Eine Übersicht aus Perspektive der Bildungsforschung
- Heft 5 Sebastian Dippelhofer: Studierende und ihre Sicht auf Lehre Eine empirische Analyse am Institut für Erziehungswissenschaft an der Universität Gießen
- Heft 6 Bianka Kaufmann/Amina Fraij: Studienqualität vor dem Hintergrund des Bologna-Prozesses. Ein Vergleich der Studienqualität zwischen Diplom-, Bachelor- und Masterstudierenden der erziehungswissenschaftlichen Studiengänge an der Universität Gießen. Eine querschnittliche Analyse
- Heft 7 Maïke Buck: Ethnographische Analyse zum finnischen Bildungssystem
- Heft 8 Sebastian Dippelhofer: Die Bewertung von SGB-II-Maßnahmen in Gießen. Empirische Befunde aus einer standardisierten schriftlichen Befragung
- Heft 9 Sebastian Dippelhofer: Das Bibliothekssystem der Universität Gießen – Erwartungen und Wünsche ihrer Besucher/innen. Eine quantitativ-empirische Bestandsaufnahme
- Heft 10 Nadine Maihack: Blended Learning in der Weiterbildung. Explorative Analyse praxis-orientierter Handlungsoptionen am Beispiel der Lahn-Dill-Akademie
- Heft 11 Elena Leussidis: Aufgaben und Veränderungsbedarf des weiteren pädagogisch tätigen Personals an Ganztagschulen. Eine Analyse anhand des empirischen Materials der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)
- Heft 12 Stephan Kielblock/Amina Fraij: How to Come Through University Well? A new look at university student strategies using mixed methods approach
- Heft 13 Christina Sauer: Chancen und Herausforderungen des Einsatzes bilingualen Sachfachunterrichts an beruflichen Schulen in Hessen
- Heft 14 Maximilian Dommermuth: Schulleitungstheorien im Wandel
- Heft 15 Heike Dierckx/Regina Soremski: Bildung braucht Gelegenheit. Eine historisch-vergleichende Perspektive auf Bildungsaufstiege
- Heft 16 Irina Ginsburg: Rechtsextremistische Einstellungen im Wandel? Eine Untersuchung von Studien seit den 1980er Jahren
- Heft 17 Frank Waldschmidt-Dietz/Christian Krippes: Forschungsdaten an der JLU Gießen: Auswertung einer Umfrage aus dem Juli 2016
- Heft 18 Timna Bucher: Kindererzählungen zur Flucht – Wenn der Krieg ins Klassenzimmer kommt
- Heft 19 Muhammet Bektas: Interkultureller Austausch in der Schule
- Heft 20 Nina Preis/Lukas Winkler: Ganztagschulen als Kontexte forschenden Lernens: Erste Ergebnisse aus der Gießener Offensive Lehrerbildung (GOL)
- Heft 21 Sebastian Dippelhofer: Politisch-demokratische Bildung als Aufgabe und Herausforderung für Hochschule und Lehrerschaft. Theoretische und empirische Analysen. Rahmende Erörterungen zur kumulativen Habilitationsleistung
- Heft 22 Carl Eberhard Kraatz: Genderreflexive Jungenarbeit. Eine kritische Sichtung des jungenpädagogischen Feldes
- Heft 23 Mahya Golzarnia: Irans Bevölkerung zwischen Sakralem und Profanem
- Heft 24 Salome Flemmer: Instagram als sozialer Prozess
- Heft 25 Daniel Huber: Der Große Basar von Teheran. Eine ethnographische Studie

- Heft 26 Bianka Kaufmann/Ilka Benner: Wie kommt der Köder zum Fisch? Ergebnisse einer regionalen Bedarfsanalyse zur Lehrkräftefortbildung
- Heft 27 Barbara Dippelhofer-Stiem/Sebastian Dippelhofer: Hygienemaßnahmen, Maskenpflicht und Tests in der Schule. Elektronische Zuschriften von Eltern an den Landeselternbeirat Baden-Württemberg. Eine Inhaltsanalyse
- Heft 28 Sila-Melek Kocyigit: Solidarische Universität
- Heft 29 Lea Annikki Kaiser: Gender ratio and discrimination: An intersectional analysis
- Heft 30 Johanna Bender: Inwieweit dient Universität als Raum interkulturellen Netzwerkers?
- Heft 31 Enes Düzenli: Interkulturalität und Sport
- Heft 32 Cafer Apandag: Universität als Vielfachumwelt für Persönlichkeitsentwicklung
- Heft 33 Kübra Ayding: Kulturen des Förderns
- Heft 34 Ekin Melis Can: Die Universität als emotionale Struktur