

Magdeburger BEITRÄGE ZUR HOCHSCHULENTWICKLUNG



Hochschulen als Organisation und die Organisation von Hochschulen
Reformen des Wissenschaftsbetriebes in Theorie und Praxis

Magdeburger BEITRÄGE ZUR HOCHSCHULENTWICKLUNG

Hochschulen als Organisation und die Organisation von Hochschulen
Reformen des Wissenschaftsbetriebes in Theorie und Praxis

Inhalt

- 1 HOCHSCHULEN ALS ORGANISATION UND DIE ORGANISATION VON HOCHSCHULEN
– REFORMEN DES WISSENSCHAFTSBETRIEBES IN THEORIE UND PRAXIS.
EIN VORWORT. 1
Philipp Pohlenz, Maria Kondratjuk und Verena Walterbach
- 2 VON DER IRRITATION BIS ZUR ABBRUCHENTSCHEIDUNG. KRITISCHE EREIGNISSE IM
ABBRUCHPROZESS VON PROMOTIONS-VORHABEN 6
Anja Franz
- 3 THE IMPACT OF IMPACT – ANFORDERUNGEN AN WISSENSCHAFT UND
FORSCHUNGSFÖRDERUNG IN GROßBRITANNIEN 17
Jennifer Jacob
- 4 STUDIENABBRUCH- UND WECHSELNEIGUNG IN DER STUDIENEINGANGSPHASE.
EINE ANALYSE AUF GRUNDLAGE DES STUDIERENDENPANELS DER
OTTO-VON-GUERICKE-UNIVERSITÄT MAGDEBURG (OVGU) 35
Sarah Berndt und Annika Rathmann
- 5 HOCHSCHULINTERNE ORGANISATIONSSTRUKTUREN FÜR DEN ÜBERGANG SCHULE-
HOCHSCHULE. EINE ANALYSE DER PERSPEKTIVE DEUTSCHER
HOCHSCHULLEITUNGEN 56
Cornelia Driesen und Angela Ittel

- 6 GESTALTUNG VON VERÄNDERUNGSPROZESSEN AN HOCHSCHULEN – ANFORDERUNGEN, SPANNUNGSFELDER UND ROLLENBESCHREIBUNGEN VON HOCHSCHULLEITUNGEN UND ZUSTÄNDIGEN FÜR QUALITÄTSMANAGEMENT IN VERFAHREN ZUR SYSTEMAKKREDITIERUNG** 74
Petra Suwalski
- 7 DEN WANDEL GESTALTEN – OFFENE HOCHSCHULEN – UPGRADE EINES BERUFSBEGLEITENDEN BACHELOR „ANGEWANDTE PFLEGEWISSENSCHAFTEN B. SC.“** 92
Rosa Mazzola und Martina Hasseler

1 Hochschulen als Organisation und die Organisation von Hochschulen – Reformen des Wissenschaftsbetriebs in Theorie und Praxis.

Ein Vorwort.

Phillip Pohlenz, Maria Kondratjuk und Verena Walterbach

Die vergangenen drei Jahrzehnte haben den Hochschulen in Deutschland eine Reformintensität beschert, wie kaum eine Zeit. Der Bologna-Prozess ist nur eines der großen Reformprojekte (z.B. Schomburg, Flöther u. Wolf 2012), wenn auch das mit der wahrscheinlich größten Öffentlichkeitswirksamkeit und Eingriffstiefe in die Gestaltung der Hochschullehre. Er ist zugleich Ausdruck einer Veränderung der gesellschaftlichen Erwartungen, die an Universitäten bzw. Hochschulen und die von diesen angebotene Bildung gerichtet werden. Unter dem Schlagwort „employability“ wird die beruflich qualifizierende Funktion von Hochschulbildung deutlich stärker betont, als das noch vor wenigen Jahrzehnten der Fall war. Praxisbezüge der (universitären) Lehre (z.B. Schubarth et al. 2012) und die Vorbereitung von Absolvent_innen auf (außerwissenschaftliche) Arbeitsmärkte sind gängige gesellschaftliche Erwartung. In jüngerer Zeit wird die Diskussion zur berufsvorbereitenden Funktion von Hochschulbildung zudem von derjenigen über die Öffnung der Hochschulen für neue Zielgruppen überlagert (Wolter 2015). Dieser Diskurs steht insbesondere unter dem Eindruck eines sich abzeichnenden demographischen Wandels und rückläufiger Bevölkerungsentwicklung, mit der Folge eines Fachkräftemangels, der seinerseits in seinen Auswirkungen auf den Wirtschaftsstandort Deutschland zu bearbeiten sei (vgl. z.B. Pasternack 2013).

Zugleich verändert sich das Verhältnis der Gesellschaft zur Wissenschaft und damit zu den Hochschulen in denen sie nach wie vor hauptsächlich organisiert ist: Unter Schlagworten wie „citizen science“ nimmt ein Laienpublikum zunehmend aktiv an transdisziplinären wissenschaftlichen Forschungsprozessen teil. Durch die weltweite und unkomplizierte Zugriffsmöglichkeit auf wissenschaftliches Wissen wird dieses schneller geteilt und von einem breiteren und skeptischeren Publikum rezipiert. Diese Entwicklungen werden beispielsweise unter der Bezeichnung eines Wandels von Mode 1 zu Mode 2 (Laughton 2011) der Wissensproduktion diskutiert. Mode 1 bezeichnet dabei die konventionelle Organisationsform von Wissenschaft, die um der reinen Erkenntnis willen, in (mehr oder weniger engen) disziplinären Grenzen und unter „Ausschluss der Öffentlichkeit“ betrieben wird. Mode 2 hingegen bezeichnet eine stärkere Hinwendung der Wissenschaft zu konkreten, gesellschaftlich relevanten Fragen und Problemen und deren Bearbeitung in transdisziplinären Kontexten und Organisationsformen.

Der steigenden öffentlichen Aufmerksamkeit für die Wissensproduktion in den Hochschulen sowie für die für diese Wissensproduktion eingesetzten öffentlichen Mittel, haben seit den 1990er Jahren die Anwendung neuer Steuerungsmodelle begünstigt. Diese sollen – inspiriert von den Leitideen des New Public Ma-

nagement (z.B. Pohlenz 2009, Hüther u. Krücken 2016) – dazu beitragen, die Hochschulen zu wettbewerblich agierenden Akteur_innen umzuformen, ihre Leistungen in Forschung und Lehre stärker an einer gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Verwertungslogik zu orientieren, usw.

Derartige Entwicklungen in der gesellschaftlichen Wahrnehmung der Bedeutung und Aufgabe von Wissenschaft sind auch für die Organisation von Hochschulen und ihren Leistungsprozessen von Bedeutung. In der Lehre implizieren sie eine verstärkte Beachtung überfachlicher Lernziele und Kompetenzen. In der Forschung implizieren sie neben der „Suche nach der Wahrheit“ eine stärkere Konzentration auf die Kommunikation mit der Außenwelt über wissenschaftliches Wissen, seine Herstellungsbedingungen und Grenzen.

Für den Wissenschaftsbetrieb werden auf diese Weise neue Rollenanforderungen formuliert. Zudem verschieben sich die Gewichte und Machtverhältnisse in den Hochschulen, aus denen sich beispielsweise die Widerstände weiter Teile des Wissenschaftsbetriebs gegen die Hochschulreformen der jüngeren Vergangenheit erklären lassen (Schimank 2015).

Die skizzierten Prozesse sind Gegenstand der Hochschulforschung (Hüther u. Krücken 2016). Diese ist in Deutschland bislang vergleichsweise wenig stark ausgebaut und an den Universitäten kaum institutionalisiert (Winter u. Krempkow 2013). Gleichwohl haben sich in den letzten Jahren eine diesbezügliche Forschungslandschaft mit diversen Interessen, (interdisziplinären) Ansätzen und Schwerpunkten sowie eine „Praktiker-Community“, die sich forschend mit Fragen der Hochschulentwicklung auseinandersetzt, herausgebildet.

Der vorliegende Sammelband geht auf eine Nachwuchstagung des Zentrums für Sozialweltforschung und Methodenentwicklung (ZSM) an der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg im Oktober 2016 zurück. In deren Rahmen wurde den teilnehmenden Nachwuchsforschenden ein Raum für den Austausch zu den verschiedenen Forschungsfragen im Themenfeld der Hochschulorganisation und Organisation Hochschule zur Verfügung gestellt. Nachwuchsforschende verschiedener Wissenschaftsdisziplinen, die zu Hochschulen und Hochschulbelangen arbeiten und forschen waren zu der Veranstaltung eingeladen und haben ihre Forschungsprojekte zur Diskussion gestellt. Ziel war es, die Schnittmengen zwischen den bearbeiteten Feldern auszuloten: Inwieweit sind organisationstheoretische Überlegungen zu neuen Steuerungsverfahren von Interesse für die Beschäftigung mit einem veränderten Wissenschafts- und Bildungsverständnis? Welche Rolle spielen veränderte Machtverhältnisse in der Hochschule (z.B. zwischen der zentralen Hochschulleitung und den einzelnen Lehrstuhlinhaber_innen) für die Erfolgchancen bei der Umsetzung neuer Leitbilder für die Lehre? In welchem Verhältnis stehen neue Bil-

dungsverständnisse und Qualifizierungsaufträge einerseits und die Organisation von Forschung andererseits?

Die vorgestellte und bearbeitete Themenvielfalt zeigte Schnittmengen in den Clustern: „Promotionen und Promotionsbedingungen“, „Hochschulforschung und Steuerung von Hochschulen“, „Organisationale Change Prozesse“, „Forschung über Weiterbildung“ und „Innovationen und neue Aufgaben der Hochschulen“. Deutlich wurde, dass sich dem Gegenstand aus mitunter sehr unterschiedlichen Zugängen und Perspektiven genähert wurde, dass spezifische theoretische Konzepte zugrunde gelegt werden und mit konkreten methodischen Zugriffen gearbeitet wird. Diese Pluralität in den Herangehensweisen beherbergt ein erstaunlich großes Potenzial für die Beschäftigung mit Fragen zur Organisation von Hochschulen und der Hochschule als Organisation, welche zudem konsensuale „Trends und Diskurse in der Hochschulforschung“ sowie Fragen für die Agenda zur Forschung über Hochschulen und deren Organisation ableiten lässt. So zeichnen sich konkrete thematische „Ballungszentren“ ab: 1. Digitalisierung, die Fragen von Big Data, E-learning und MOOCs über Beteiligungschancen von Studierenden, Effizienzsteigerungen im hochschulischen Arbeitsalltag und den besonderen Anforderungen an den Datenschutz bis hin zu Visionen einer transparenten Studienplatzvergabe und der Veränderung (oder gar Auflösung) von Lern- und Lehrräumen formulieren lässt. 2. Demografie/Migration/Diversität/Inklusion, deren analytische Trennung kaum möglich ist und so z.B. Fragen nach einer Veränderung der Hochschulkultur durch Migration oder der Betrachtung von Heterogenität als Chance oder Defizit aufwerfen, die den Blick für Öffnungs- und Schließungsprozesse von Hochschulen in den Blick nehmen. Aber auch das Altern an Hochschulen und die Frage nach wer zum wissenschaftlichen Nachwuchs gehört scheinen nach wie vor unbeantwortet. 3. Soziale Ungleichheit, die unter Aspekten der digital literacy, widening participation, open universities und non-traditionals als auch unter Aspekten der Akademisierung der Gesellschaft, dem internationalen Wettbewerb der Hochschulen, Kosten für Bildung und gesellschaftlichen Unterstützungssystemen und –ressourcen diskutiert werden kann. 4. Arbeit 4.0; dieses Konzept an Hochschulen wird vor allem in Bezug auf die Vermittlung von Schlüsselkompetenzen bzw. überfachliche Kompetenzen betrachtet und fragt in diesem Zusammenhang nach einer ausreichenden Spezialisierung in den jeweiligen Fachbereichen und deren Qualitätsansprüchen sowie der entsprechenden Implementation der Vermittlung im Studienverlauf (Formalisierung vs. spontane Praxis). Die Personalentwicklung an Hochschulen, ein sich veränderndes Anforderungsprofil an Lehrende stehen einer Ökonomisierung von Hochschule – man denke an die „Kopfpauschale“ – und der verbundenen Gefahr, einer Etikettierung der Universitäten als „Absolventen-Fabrik“ gegenüber.

Mit dem vorliegenden Band wollen wir die Ergebnisse der bei der Tagung geführten Diskussionen und die Forschungsprojekte in ihren jeweiligen Bearbeitungsständen einer breiteren Öffentlichkeit zur Verfügung

stellen und hoffen, damit einen weiteren Beitrag zur interdisziplinären Diskussion im Feld der Hochschulforschung zu leisten.

Für das ZSM

Philipp Pohlenz, Maria Kondratjuk und Verena Walterbach

Magdeburg im August 2017

Über die Autor_innen

Prof. Dr. Philipp Pohlenz: Professor für Hochschulforschung und Professionalisierung der akademischen Lehre an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg (OVGU); Projektleitung von fokus: LEHRE im Verbundprojekt HET LSA an der OVGU; Studiendekan der Fakultät für Humanwissenschaften an der OVGU; Forschungsschwerpunkte: Hochschulforschung, Professionalisierung der akademischen Lehre, Lehrinnovationen, Methodenentwicklung in der Lehrevaluation, Aufbau von Qualitätsmanagementsystemen für Lehre und Studium.

Kontakt: philipp.pohlenz@ovgu.de

Dr. Maria Kondratjuk: Wissenschaftliche Mitarbeiterin bei fokus: LEHRE an der OVGU und zugleich im Arbeitsbereich Erwachsenenbildung/berufliche Weiterbildung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Geschäftsführung des Zentrums für Sozialweltforschung und Methodenentwicklung (ZSM); Forschungsschwerpunkte: Professionelles Handeln und Professionalisierungsprozesse, Akteurszentrierte Forschung, Empirie der Erwachsenenbildung/Weiterbildung; Hochschulweiterbildung, Hochschulforschung, Rekonstruktive, theoriebildende Forschung, Qualitative Forschungsmethoden.

Kontakt: maria.kondratjuk@ovgu.de

Verena Walterbach, B.A.: studentische Mitarbeiterin bei fokus: LEHRE im Verbundprojekt HET LSA an der OVGU, Studium M.A. Bildungswissenschaften mit dem Schwerpunkt interkulturelle und internationale Bildungsforschung; Forschungsinteressen: Qualitative Forschungsmethoden, Biographieforschung, Hochschulentwicklung und -forschung.

Kontakt: verena.walterbach@ovgu.de

Literatur

Hüther, O. u. Krücken, G. (2016): Hochschulen. Fragestellungen, Ergebnisse und Perspektiven der sozialwissenschaftlichen Hochschulforschung. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.

- Laughton, D. (2011): What Type of Knowledge Is Required in the Business Curriculum? Pedagogic and Curriculum Response to the "New Knowledge". In: Bossche, P., Gijssels, W. H. & Miltner, R. G. (Hrsg.): Building Learning Experiences in a Changing World, S. 7–24. New York u.a.: Springer
- Pohlenz, P. (2009): Datenqualität als Schlüsselfrage der Qualitätssicherung von Lehre und Studium. Bielefeld: Universitätsverlag Weblar.
- Schimank, U. (2015): Identitätsbedrohungen und Identitätsbehauptung: Professoren in reformbewegten Universitäten. In: Groddeck, V. v. und Wilz, S. M. (Hrsg.): Formalität und Informalität in Organisationen. S. 277–297. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schomburg, H., Flöther, C. u. Wolf, V. (2012): Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen – Erfahrungen und Sichtweisen der Lehrenden, Projektbericht. Kassel: Internationales Zentrum für Hochschulforschung (INCHER-Kassel), Universität Kassel.
- Schubarth, W., Speck, C., Seidel, A., Gottmann, C., Kamm, C. u. Krohn, M. (Hrsg.): Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Winter, M. u. Krempkow, R. (2013): Kartierung der Hochschulforschung in Deutschland 2013. Bestandsaufnahme der hochschulforschenden Einrichtungen. Wittenberg, Berlin. URL: www.gfhf.net/fileadmin/user_upload/Bericht-Kartierung-der-Hofo-2013.pdf (zuletzt 19.7.2017)
- Wolter, A. (2015): Von der Öffnung des Hochschulzugangs zur offenen Hochschule: Der Hochschulzugang für Berufstätige im Wandel. In RdJB (Fachzeitschrift Recht der Jugend und des Bildungswesens), 3/2015, S. 283–299.

2 Von der Irritation bis zur Abbruchentscheidung Kritische Ereignisse im Abbruchprozess von Promotionsvorhaben

Anja Franz

Zusammenfassung: Die Arbeit an einem Promotionsvorhaben führt in Deutschland nicht zwingend auch zur Promotion. Zwischen einem und drei Viertel aller Promotionsvorhaben werden nicht erfolgreich abgeschlossen. Dennoch spielen Abbrüche von Promotionsvorhaben in der Hochschulforschung lediglich eine randständige Rolle. In diesem Beitrag stehen nun der Abbruchprozess und dessen Verlauf im Vordergrund. Unter der Fragestellung „Wie kommt es zu Abbrüchen von Promotionsvorhaben?“ wurden Abbrüche qualitativ mithilfe der Grounded Theory Methodologie untersucht. Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass die Aufgabe eines Promotionsvorhabens weniger aufgrund plötzlicher Entscheidungen der Betroffenen erfolgt. Es handelt sich vielmehr um das Ergebnis eines langwierigen Abwägungsprozesses, welcher in Phasen verläuft, in denen unterschiedliche kritische Ereignisse auftreten und eine bestimmte Bewältigung von den Betroffenen erfordern.

Abstract: Doctoral education represents the first phase of any young researcher's career. However, doctoral students face severe problems in completing their PhD degree in Germany. Several studies suggest an estimated rate of attrition of between 17 and close to 70 percent. Nevertheless, there is a lack of research on attrition in doctoral education in Germany. Focusing on the question "Why do candidates do not finish their PhD projects?" and using Grounded Theory procedures and techniques this paper takes a closer look at doctoral program attrition. The research shows, that the discontinuation of a PhD project does not occur suddenly. It is the outcome of a gradual process over a period of time. This process can be described as a gradual downsizing process, that proceeds in stages and is accompanied by several critical incidents.

Die Qualifikationsphase bis zur Promotion stand in den vergangenen Jahren im Zuge der Reformen im deutschen Hochschulwesen wiederholt im Fokus der hochschulpolitischen Debatte. Immer wieder werden hohe Abbruchquoten vermutet und in diesem Zusammenhang die unzureichende Betreuung, eine unsystematische Ausbildung sowie Anschlusschwierigkeiten des wissenschaftlichen Nachwuchses auf dem Arbeitsmarkt in der öffentlichen Diskussion beklagt (vgl. z. B. Wissenschaftsrat 2002, 2011; Mau und Gottschall 2008, S. 41f.). Obgleich auf der Ebene statistischer Bildungsberichterstattung unbekannt ist, wie viele Promotionsvorhaben in Deutschland tatsächlich unvollendet bleiben, verweisen bisherige Schätzungen auf eine (hohe) Abbruchquote zwischen einem und drei Vierteln aller hierzulande begonnenen Promotionsvorhaben (vgl. Burkhardt 2008; Fabian et al. 2013). Die Arbeit an einem Promotionsvorhaben führt in Deutschland demzufolge mitnichten auch tatsächlich zur Promotion. Dennoch spielt das Phänomen „Abbrüche von Promotionsvorhaben“ in der Hochschulforschung lediglich eine randständige Rolle. Wie es zu Abbrüchen kommt und welche kritischen Ereignisse hierbei eine Rolle spielen, dazu existieren bislang nur marginale Forschungsergebnisse. An eben jener Stelle setzt dieser Beitrag an und ist wie folgt aufgebaut: Nach einer Einführung zu Fragestellung und Methodik wird der Forschungsstand zu Abbrüchen von Promotionsvorhaben im Überblick vorgestellt. Eine grafische Darstellung der Phasen des Abbruchprozesses erfolgt im nächsten Abschnitt, bevor die auftretenden kritischen Ereignisse nach Phasen expliziert werden. Eine Zusammenfassung bildet den Abschluss.

Fragestellung und Methodik

Unter der Fragestellung „Wie kommt es zu Abbrüchen von Promotionsvorhaben?“ und mit Bezug auf die theoretischen Überlegungen Bourdieus zum wissenschaftlichen Feld (u. a. Bourdieu 1975) sowie das Konzept der kritischen Ereignisse nach Filipp und Aymanns (2009) wurden Abbrüche von Promotionsvorhaben in einem mehrjährigen Forschungsprojekt qualitativ mithilfe der Grounded Theory Methodologie auf ihren Verlauf hin untersucht. Die Datenerhebung erfolgte mittels problemzentrierter Interviews nach Witzel (2000). Im Zeitraum von 2010 bis 2014 nahmen 16 ehemalige Doktorand_innen der Fachrichtungen Betriebswirtschaftslehre, Volkswirtschaftslehre, Psychologie, Sozialwissenschaft, Pädagogik, Medienwissenschaft, Kulturwissenschaft, Politikwissenschaft, Geschichtswissenschaft sowie Biologie und Biochemie an der Untersuchung teil und erzählten die jeweilige „Abbruchgeschichte“ aus ihrer Perspektive. Die Auswertung der Daten wurde dann entsprechend des dreistufigen Kodierprozesses aus offenem, axialem und selektivem Kodieren nach Strauss und Corbin (1996) durchgeführt. Die Integration der Ergebnisse in ein fallübergreifendes theoretisches Phasenmodell zu Abbrüchen von Promotionsvorhaben bildete den Abschluss der Untersuchung. Die in den einzelnen Phasen des Abbruchprozesses aufgetretenen kritischen Ereignisse stehen nun im Fokus der nachfolgenden Darstellung.

Forschungsstand zu Abbrüchen von Promotionsvorhaben

Bezogen auf den deutschen Hochschulraum gibt es bislang keine empirischen Studien, die sich singular dem Phänomen "Abbrüche von Promotionsvorhaben" widmen. Es existieren lediglich Untersuchungen zur Qualifikationsphase bis zur erfolgreichen Promotion, welche zumindest randständig deskriptive Erkenntnisse liefern (vgl. Brandt 2012; Fabian und Briedis 2009; Fabian et al. 2013; Röbbcke und Simon 2001; Franz et al. 2011; Franz 2014).

Der Abbruch eines Promotionsvorhabens ist im gesamten Verlauf der Qualifikationsphase möglich und kann damit sowohl zu Beginn als auch nach mehreren Jahren der Bearbeitung erfolgen. Brandt (2011, S. 11) stellt auf Basis der bundesweiten Befragung von 5.477 Absolvent_innen des Hochschulabschlussjahrgangs 1997 (HIS-HF Absolventenpanel, Längsschnittuntersuchung) fest, dass die mittlere Bearbeitungsdauer zum Zeitpunkt des Abbruchs drei Jahre und drei Monate beträgt. Etwa ein Viertel der Abbrüche erfolgt dabei im ersten Jahr der Bearbeitung. Doktorand_innen, die berufstätig sind, entscheiden sich jedoch erst nach etwa vier Jahren, ihr Vorhaben aufzugeben.

Tabelle 1: Gründe für den Abbruch eines Promotionsvorhabens in Prozent

Gründe für den Abbruch (Mehrfachnennung möglich)	Ja	Nein
Arbeitsbelastung durch berufliche Tätigkeiten	61	39
Mangelnde Betreuung	40	60
Berufliche Umorientierung	28	72
Keine ausreichende Finanzierung	18	82
Kindererziehung/Schwangerschaft	17	83
Nicht realisierbares Thema	17	83
Promotionsfremde Belastung durch Doktor- mutter/Doktorvater	12	88
Persönliche Probleme mit Doktor- mutter/Doktorvater	11	89
Mangelndes Interesse am Thema	8	92
Zweifel an eigener Eignung	6	94
Thematische Neuorientierung	5	95
Gesundheitliche Probleme	2	98
Andere Gründe	18	82

Quelle: Vgl. Fabian und Briedis (2009, S. 103).

Fabian und Briedis (2009, S. 102) beschreiben den Abbruch von Promotionsvorhaben ebenfalls auf Basis der Ergebnisse des HIS-HF Absolventenpanels als komplexen, längeren Prozess, welcher in der Regel „das Ergebnis [...] der Desintegration aus den Arbeitszusammenhängen der Promotion“ sei. Entsprechend ist

kein alleiniger Grund ausschlaggebend für den Abbruch eines Vorhabens, vielmehr wirken mehrere Belastungsfaktoren in unterschiedlicher Weise (siehe Tabelle 1) zusammen. Jene Vielfältigkeit zeigt sich u.a. auch bei Franz et al. (2011, S. 51ff.) und Franz (2012, S. 103).

Fabian und Briedis (2009, S. 103) zeigen dann, dass besonders die hohe Arbeitsbelastung durch berufliche Tätigkeiten eine Rolle bei Abbrüchen von Promotionsvorhaben zu spielen scheint. Besonders oft ist dies für Doktorand_innen in einem Beschäftigungsverhältnis außerhalb der Wissenschaft maßgeblich. Als zweithäufigste Ursache für die Aufgabe eines Vorhabens nennen die Befragten eine mangelnde Betreuung, wobei dies bevorzugt bei wissenschaftlichen Mitarbeiter_innen Bedeutung erlangt. Mehr als ein Viertel der Befragten begründet den Abbruch mit einer beruflichen Umorientierung. Die unzureichende Finanzierung, eine Schwangerschaft bzw. Aufgaben der Kindererziehung und ein nicht realisierbares Promotionsvorhaben nennen jeweils etwa ein Fünftel der Befragten als (Mit)Ursache für das Scheitern. Etwas mehr als zehn Prozent der Studienteilnehmende geben ein Promotionsvorhaben auf, weil sie persönliche Schwierigkeiten mit der Doktormutter oder dem Doktorvater haben oder weil sie zu viele dissertationsfremde Aufgaben durch den_die Betreuer_in erhalten. Letzteres stellt vor allem für wissenschaftliche Mitarbeiter_innen an Hochschulen ein Problem dar. Daneben gibt etwas weniger als ein Zehntel der Doktorand_innen an, dass sie zu wenig Interesse für ihr Promotionsvorhaben aufbringen können. Zweifel an den eigenen Fähigkeiten, eine thematische Neuorientierung oder auch gesundheitliche Probleme scheinen am wenigsten ins Gewicht zu fallen (vgl. ebd., S. 102).

Insgesamt haben Abbrüche von Promotionsvorhaben offenbar vielfältige, zusammenwirkende Ursachen (vgl. Franz 2014, S. 45). Die wichtigsten Gründe sind dabei die fehlende Vereinbarkeit von Berufstätigkeit, Familie und Promotionsvorhaben, unzureichende Betreuung sowie berufliche Umorientierung. Daneben spielen mutmaßlich Probleme mit dem Vorhaben selbst eine Rolle. Es ist bislang jedoch nichts darüber bekannt, wie Abbrüche von Promotionsvorhaben tatsächlich verlaufen. Entsprechend verweisen verschiedene Autor_innen auf weiteren Forschungsbedarf (vgl. u. a. Brandt 2011; Burkhardt 2008; Fabian und Briedis 2009; Franz 2014).

Das Konzept der „kritischen Ereignisse“

Das Konzept der kritischen Ereignisse bezieht sich auf das Passungsgefüge zwischen einer Person und ihrer Umwelt (vgl. Filipp und Aymanns 2009, S. 12): Kritische Ereignisse verweisen dabei auf „Widersprüche in der Person-Umwelt-Beziehung [...], die einer Lösung bedürfen bzw. die Herstellung eines neuen Gleichgewichts fordern“ (Filipp 1995, S. 9). Sie stellen die Ordnung und das „Vertraute“ des Passungsgefüges in Frage, wodurch Abläufe nicht mehr den Erwartungen der Betroffenen entsprechen und Handlungs-routinen angepasst werden müssen (vgl. Filipp und Aymanns 2009, S. 12). In Bezug auf Abbrüche von

Promotionsvorhaben handelt es sich bei kritischen Ereignissen demnach um jene Ereignisse, die Widersprüche im Person-Umwelt-Passungsgefüge der Doktorand_innen hervorrufen und eine Anpassung im Abbruchprozess erfordern. Diese Widersprüche wirken sich negativ auf die Bearbeitung des Promotionsvorhabens und damit begünstigend auf den Abbruchprozess aus, wodurch sie den erfolgreichen Verlauf der Qualifikationsphase gefährden. Die Bewertung bestimmter Ereignisse als „kritisch“ für den Bearbeitungsprozess durch die befragten Doktorand_innen zeigte sich dabei als individuell verschieden.

Phasen des Abbruchprozesses von Promotionsvorhaben

Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass der Abbruch von Promotionsvorhaben fächerübergreifend ein dynamischer Prozess ist, in welchem die Doktorand_innen infolge unterschiedlicher kritischer Ereignisse sukzessive vermindert an ihrem Promotionsvorhaben arbeiten, bis sie das Vorhaben vollständig aufgeben. Dieser Prozess verläuft analytisch in sechs Phasen von der Irritation über die akute Stagnation, die eingeschränkte und teilweise später vollständige Wiederaufnahme der Bearbeitung des Vorhabens bis hin zur chronischen Stagnation sowie der Manifestation der Abbruchentscheidung, wie nachfolgende Abbildung 1 zeigt:

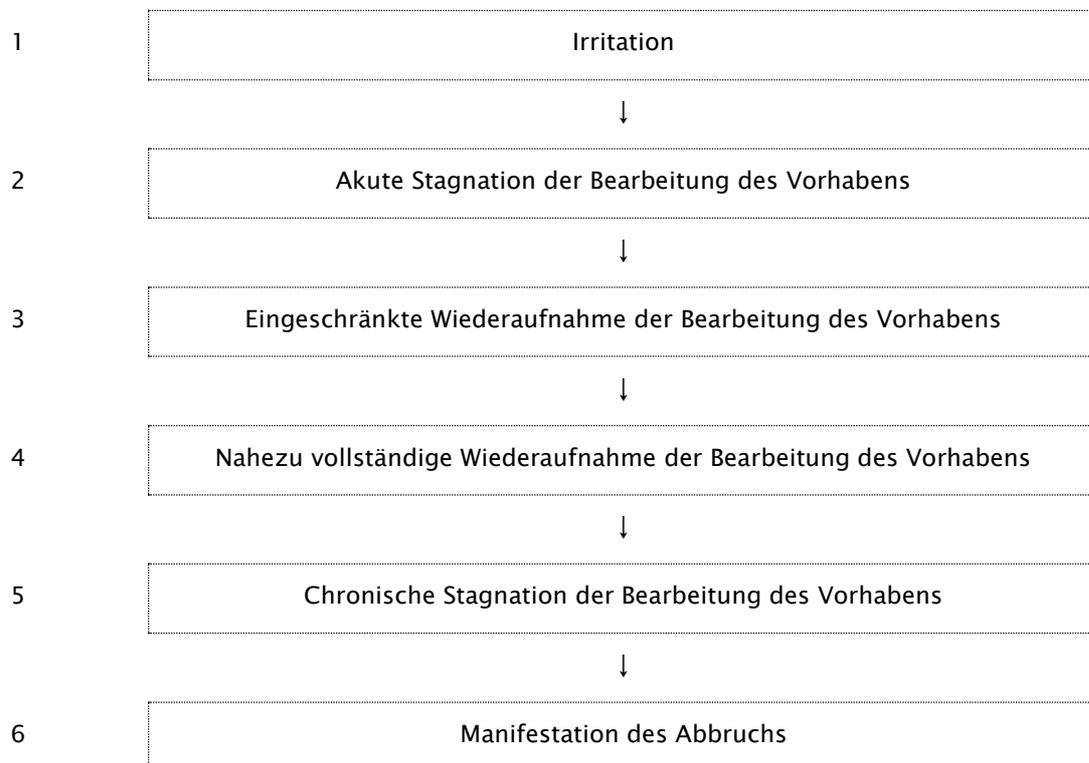


Abbildung 1: Phasen des Abbruchprozesses von Promotionsvorhaben

Je nach Phase des Abbruchprozesses treten unterschiedliche kritische Ereignisse, welche den Abbruchprozess begünstigen oder bremsen. Bestimmte Ereignisse sind eher zu Beginn des Abbruchprozesses bedeutsam, während andere dann im Verlauf oder in Bezug auf die Manifestation eine Rolle spielten. Kenn-

zeichnend für den Abbruchprozess ist außerdem das Festhalten am Promotionsvorhaben über eine lange Zeit, bevor es zum tatsächlichen Abbruch kommt. Der Abbruchprozess dauerte bei den Teilnehmenden dieser Studie von einem bis hin zu zehn Jahren.

Phase der Irritation

Die Phase der „Irritation“ (Phase 1) ist der erste Abschnitt des Abbruchprozesses. In diesem Zeitraum sehen sich die Doktorand_innen erstmalig im Verlauf der Qualifikationsphase mit unterschiedlichen kritischen Ereignissen konfrontiert, die vor allem die Bearbeitung des Vorhabens sowie die Betreuung betreffen und den Abbruchprozess begünstigen. So haben sie Probleme bei der Eingrenzung ihres Themas, wie zum Beispiel bei der Präzisierung der Forschungsfrage, oder auch bei der Umsetzung des Vorhabens, wie zum Beispiel bei der Durchführung von Experimenten. In der Folge suchen sie nach Orientierung bei signifikanten Anderen aus dem wissenschaftlichen Umfeld, hier zuerst bei dem_die Betreuer_in, um die Probleme zu bewältigen und/oder thematische Anpassungen abzuwägen. In vielen Fällen folgen hier kritische Ereignisse, die sich auf ebenjene Unterstützungsleistung durch den_die Betreuer_in beziehen: die erwartete Unterstützung bleibt, oftmals zur Überraschung der Doktorand_innen aus. Sie bemühen sich dann einerseits, die Probleme allein ohne Unterstützung durch den_die Betreuer_in zu lösen. Andererseits nehmen sie teilweise Kontakt zu anderen Wissenschaftler_innen auf, von denen sie sich Hilfe erhoffen und diese oftmals auch erhalten, was wiederum bremsend in Bezug auf den Abbruchprozess wirkt. Außerdem können kritische Ereignisse auftreten, die das Selbstbild sowie das Wissenschaftsbild der Doktorand_innen in Frage stellen und bereits hier erste Bedenken gegenüber der wissenschaftlichen Praxis im Allgemeinen in Zusammenhang mit der eigenen Passung hervorrufen. Beispielsweise beziehen sich die Ereignisse auf den wahrgenommenen Konkurrenzdruck und als fragwürdig empfundene Handlungsweisen der wissenschaftlichen Vorbilder zum Beispiel in Bezug auf die Beschönigung von unzureichenden Ergebnissen oder auch im herablassenden Umgang mit statusniedrigeren Akteur_innen des wissenschaftlichen Feldes. In der Konsequenz zweifeln die Betroffenen erstmals an der generellen Machbarkeit des Vorhabens und zeigen sich darüber entsprechend „irritiert“. Daneben präferieren einige Doktorand_innen generell andere berufliche Tätigkeiten außerhalb des Promotionsvorhabens und so treten Motivationsprobleme auf. Sie sind jedoch, wie in vielen naturwissenschaftlichen Fächern, zur Promotion nahezu gezwungen, weil sich ihr Studienabschluss ohne Promotion auf dem Arbeitsmarkt als nur schwer verwertbar zeigt.

Phasen der akuten Stagnation der Bearbeitung des Promotionsvorhabens

Die Phase der „akuten Stagnation der Bearbeitung des Vorhabens“ (Phase 2) wird dann durch akut auftretende und den Abbruchprozess begünstigende Ereignisse, die direkt in Zusammenhang mit der Arbeit am

Promotionsvorhaben stehen oder die Lebensumstände der Doktorand_innen im Allgemeinen betreffen, ausgelöst. Zu nennen wäre hier das plötzliche Auftreten einer (schweren) Krankheit, die die Doktorand_innen, zum Beispiel durch einen Krankenhausaufenthalt, zur vorübergehenden Aufgabe der Bearbeitung zwingt. Daneben kommen Ereignisse vor, die mit der Partnerschaft oder der Familie zu tun haben wie z.B. die Trennung von dem_der Lebenspartner_in oder auch der Tod einer_eines nahen Angehörigen, die ebenfalls für die Zeit der Verarbeitung eine Unterbrechung hervorrufen. Als „akut kritisch“ empfinden die Befragten zudem direkt auf das Vorhaben bezogene Vorfälle, bei denen zum Beispiel signifikante Andere aus dem wissenschaftlichen Umfeld, wie der_die Betreuer_in, ihr Vorhaben als nicht umsetzbar oder gar sinnlos einschätzen. Aus bestimmten institutionellen Zwängen ergeben sich weitere akute Ereignisse, die die Doktorand_innen ebenfalls zu einer Unterbrechung zwingen. Hier wären ausbleibende Vertrags- oder Stipendienverlängerungen und damit Probleme mit der Finanzierung ebenso zu nennen wie das Nachholen bestimmter Qualifikationen, wodurch ein Großteil der Arbeitszeit nicht für die Bearbeitung des Vorhabens genutzt werden kann. In der Folge unterbrechen die Betroffenen die Bearbeitung vollständig, die Arbeit „stagniert akut“.

Phase der eingeschränkten Wiederaufnahme der Bearbeitung des Promotionsvorhabens

Insofern es den Doktorand_innen gelingt, die plötzlich aufgetretenen Ereignisse zumindest teilweise zu bearbeiten, nehmen sie das Promotionsvorhaben in der Regel „eingeschränkt wieder auf“. Zeiten der Bearbeitung sowie der Nichtbearbeitung des Vorhabens wechseln sich im Anschluss oftmals ab, wobei den Abbruchprozess begünstigende sowie bremsende kritische Ereignisse auftreten. Für die Wiederaufnahme des Vorhabens spielt häufig die Zuweisung von Anerkennung aus dem wissenschaftlichen Feld eine Rolle. Zu Beginn der Arbeit an ihrem Vorhaben wird den Doktorand_innen mit der Erlangung des Status als Doktorand_innen, dem Erhalt einer Stelle bzw. eines Stipendiums und/oder der Veröffentlichung erster Ergebnisse bereits Anerkennung für ihr Vorhaben zugeschrieben. Die weitere Zuschreibung geht in der Phase der „Irritation“ (Phase 1) sowie der „akuten Stagnation der Bearbeitung des Vorhabens“ (Phase 2) stark zurück oder bleibt auch ganz aus. Erst als Auslöser der Phase der „eingeschränkten Wiederaufnahme der Bearbeitung des Vorhabens“ (Phase 3) berichten die Doktorand_innen von erneut zugewiesener Anerkennung z.B. in Form von positivem Feedback auf Tagungen, der Veröffentlichung von Ergebnissen, einer Stipendienverlängerung oder auch von einer Anstellung am Lehrstuhl der Betreuungsperson. Die Wiederaufnahme erfolgt jedoch nur eingeschränkt, da der Abbruchprozess durch neu auftretende, im Vergleich zu den anderen Phasen äußerst diverse kritische Ereignisse weiter Begünstigung erfährt. Diese betreffen unter anderem die berufliche Neuorientierung, welche Zeit kostet, Bearbeitungs- und Betreuungsprobleme, die sich zum Beispiel auf die Interpretation der Ergebnisse oder den Schreibprozess beziehen, die

Ablehnung von Tagungsbeiträgen oder Publikationen, die Verweigerung der Erlaubnis zur Veröffentlichung durch den/die Betreuer_in. Die berufliche Neuorientierung stellt dabei, wenngleich sie auf den Bearbeitungsprozess auch kritisch wirkt, eine langfristige Bewältigungsstrategie des drohenden Abbruchs dar.

Phase der vollständigen Wiederaufnahme der Bearbeitung des Promotionsvorhabens

Im Einzelfall widmen sich die Doktorand_innen in einer nächsten Phase wieder „vollständig“ ihrem Vorhaben. Für die „vollständige Wiederaufnahme der Bearbeitung des Vorhabens“ (Phase 4) gewinnen den Abbruchprozess bremsende Ereignisse wie die Wahrnehmung von Verantwortung gegenüber anderen Doktorand_innen, die Bestätigung der eigenen Leistungsfähigkeit sowie die wiederholte Zuweisung von Anerkennung aus dem wissenschaftlichen Feld an Bedeutung. Sie passen ihr Vorhaben hierfür zum Beispiel erfolgreich an die bis dahin unter Umständen abgelehnten Vorstellungen von signifikanten Anderen an und erhalten in der Folge positives Feedback aus ihrem Umfeld. Der Abbruchprozess wird parallel wiederum durch Ereignisse wie zum Beispiel die Aufforderung zur Beschönigung von Ergebnissen, welche das Selbst- und das Wissenschaftsbild in Frage stellen, begünstigt. Die Doktorand_innen hinterfragen entsprechend (erneut) die eigene Passung zum wissenschaftlichen Feld.

Phase der chronischen Stagnation der Bearbeitung des Vorhabens

In der vorletzten und längsten Phase des Abbruchprozesses verstetigt sich oftmals die berufliche Neuorientierung, für die eine Promotion nicht notwendig erscheint, und/oder die Doktorand_innen gründen eine Familie bzw. sind in die Erziehung kleiner Kinder nahezu in Vollzeit eingebunden, wodurch der Abbruchprozess zusätzlich Begünstigung erfährt. Zudem treten begünstigende Ereignisse der Verwehrgung von Anerkennung auf, welche die Doktorand_innen nun lediglich durch Resignation und Akzeptanz verarbeiten können. Diese Ereignisse bewirken eine weiter zunehmende Distanz zur Wissenschaft sowie zur wissenschaftlichen Arbeit und haben die chronische Stagnation der Bearbeitung bei gleichzeitigem Festhalten am Vorhaben zur Folge. Die Beschäftigung mit ihrem Promotionsvorhaben „stockt langfristig“ während dieser Periode der „chronischen Stagnation der Bearbeitung des Vorhabens“ (Phase 5) und verbleibt „nur noch in ihrem Kopf“. Dennoch begreifen die Betroffenen die Bearbeitung trotz langanhaltender Nichtbearbeitung noch immer als Aufgabe für sich.

Phase der Manifestation des Abbruchs

In der letzten Phase des Abbruchprozesses treffen die Doktorand_innen die endgültige Entscheidung, ihr Promotionsvorhaben abzubrechen und beschreiben zumeist ein Ereignis, wodurch die „Manifestation des

Abbruchs“ (Phase 6) erfolgt. Zum einen nennen die Betroffenen die Verstetigung ihrer Berufstätigkeit außerhalb der Wissenschaft durch Entfristung oder die Übernahme einer Vollzeittätigkeit als kritische Ereignisse. Der Abbruch vollzieht sich dann oftmals in „aller Stille“, denn die Befragten teilen ihren Entschluss nur selten ihrem_ihrer Betreuer_in oder signifikanten Anderen aus dem wissenschaftlichen oder dem privaten Umfeld mit. Zum anderen zeigen sich hier erneut Ereignisse mit institutionellem Zwangscharakter. So hat ein auslaufender Vertrag oder eine Kündigung in den naturwissenschaftlichen Fächern oftmals zwangsläufig den Abbruch eines Promotionsvorhabens zur Folge, da die Vorhaben an die Tätigkeit in einem bestimmten Labor oder in einer Arbeitsgruppe gebunden sind. Daneben erfolgt die Manifestation auch, wenn den Doktorand_innen die Bewältigung der zuvor im Abbruchprozess aufgetretenen Ereignisse nicht zugunsten der Bearbeitung des Promotionsvorhabens gelingt.

Ein Abbruchprozess muss dabei nicht alle hier dargestellten Phasen aufweisen. Er kann stark beschleunigt auftreten, wobei nur einige Phasen von den betroffenen Doktorand_innen linear entsprechend des Modells durchlaufen werden. Jedem hier untersuchten Abbruch ging jedoch vor der Manifestation eine Phase der chronischen Stagnation der Bearbeitung des Vorhabens, d. h. der Unterbrechung der Arbeit für drei Monate bis hin zu mehreren Jahren, voraus.

Zusammenfassung

Die Aufgabe eines Promotionsvorhabens erfolgt insgesamt weniger aufgrund abrupter und kurzfristiger Entscheidungen der Betroffenen. Es handelt sich bei einem Abbruch eher um das Ergebnis eines langwierigen und für die Doktorand_innen teilweise auch belastenden Entscheidungs-, und Abwägungsprozesses, welcher mit großen Mühen verbunden ist. Die Befragten schildern diesen Prozess entsprechend als ein hindernisreiches soziales Geschehen, welches mit hohem Arbeitsaufkommen, zum Teil sogar gesundheitlicher Belastung, mit Planungsunsicherheit und Unwägbarkeiten unterschiedlicher Natur sowie mit Unterordnungen und Abhängigkeiten einhergeht. Zu Beginn des Abbruchprozesses spielen vor allem Bearbeitungs- und Betreuungsprobleme, kritische Ereignisse, die das Wissenschafts- und Selbstbild der Befragten in Frage stellen sowie Ereignisse des institutionellen Zwangs eine Rolle. Die akute Stagnation der Bearbeitung wird dann meist durch unvorhergesehene Ereignisse in Bezug auf Gesundheit, Partnerschaft, Familie, akute Bearbeitungs- und Betreuungsprobleme sowie ebenfalls teilweise Ereignisse des institutionellen Zwangs eingeleitet und begünstigt. Nach der Bewältigung der plötzlich aufgetretenen Ereignisse und der Zuweisung von Anerkennung aus dem wissenschaftlichen Feld erfolgt oftmals die eingeschränkte Wiederaufnahme der Bearbeitung. Parallel unterstützen sowohl Ereignisse der beruflichen Neuorientierung als auch die Verwehrung von Anerkennung aus dem wissenschaftlichen Feld, Bearbeitungs- und Betreuungsprobleme und die wissenschaftliche Desintegration bzw. Isolation den Abbruchprozess. In der nächsten

Phase spielen dann Ereignisse der Wahrnehmung von Verantwortung gegenüber den Geldgebende oder nachfolgenden Doktorand_innen, die Suche nach Bestätigung der eigenen Leistungsfähigkeit und die Zuweisung von Anerkennung eine Rolle für die erneut vollständige Bearbeitung des Vorhabens. Kritische Ereignisse, die das Selbstbild und das Wissenschaftsbild der Betroffenen (erneut) in Frage stellen, begünstigen hingegen den Abbruchprozess weiter. In der fünften und vorletzten Phase des Abbruchprozesses stagniert die Bearbeitung des Promotionsvorhabens dann dauerhaft. Als kritisch erweisen sich hier Ereignisse, die die (erfolgreiche) berufliche Neuorientierung, die Verwehrung von Anerkennung aus dem wissenschaftlichen Feld sowie die Familiengründung oder auch Kinderbetreuung betreffen. Wenn die berufliche Neuorientierung aus Sicht der Befragten abgeschlossen ist oder auch akute institutionelle Zwänge wie die Kündigung des Vertrags auftreten, erfolgt dann oftmals die Manifestation des Abbruchs in aller Stille.

Über die Autorin

Dr. Anja Franz: Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Internationale und Interkulturelle Bildungsforschung der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg; Forschungsschwerpunkte: Bildung, Heterogenität und soziale Ungleichheit, Hochschulforschung.

Kontakt: anja.franz@ovgu.de.

Literatur

Bourdieu, P. (1975): The Specificity of the Scientific Field and the Social Conditions of the Progress of Reason. In: Social Science Information, 14, S. 19–47.

Brandt, G. (2012): Ursachen und Folgen des Promotionsabbruchs. HIS_HF Absolventenpanel. Präsentation auf der 7. Jahrestagung der Gesellschaft für Hochschulforschung "Wissenschaft als Beruf – heute. Perspektiven des akademischen Nachwuchs in der Wissensgesellschaft", 10./11. Mai 2012. Wien.
URL: http://www.dzhw.eu/pdf/pub_vt/22/2012-05-11_Brandt_Ursachen-und-Folgen-des-Promotionsabbruchs.pdf (Stand 19.12.2016).

Burkhardt, A. (2008) (Hg.): Wagnis Wissenschaft. Akademische Karrierewege und das Fördersystem in Deutschland. Leipzig: Akademische Verlagsanstalt.

Fabian, G. und Briedis, K. (2009): Aufgestiegen und erfolgreich. Ergebnisse der dritten HIS-Absolventenbefragung des Jahrgangs 1997 zehn Jahre nach dem Examen. Hannover: Hochschul-Informationssystem GmbH.

- Fabian, G., Rehn, T., Brandt, G. und Briedis, K. (2013): Karriere mit Hochschulabschluss? Hochschulabsolventinnen und -absolventen des Prüfungsjahrgangs 2001 zehn Jahre nach dem Studienabschluss. Forum Hochschule 10/2013. Hannover: Hochschul-Informationssystem GmbH.
- Filipp, S.-H. (1995): Kritische Lebensereignisse. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Filipp, S.-H./Aymanns, P. (2009): Kritische Lebensereignisse und Lebenskrisen: Vom Umgang mit den Schattenseiten des Lebens. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Franz, A. (2012): Es wurde immer unerschaffbarer. Promotionsabbruch als Konsequenz von Handlungsstrategien zur Reduktion von Unsicherheit – Eine Fallstudie zum Promotionsverlauf einer ausländischen Doktorandin. In: die hochschule. journal für wissenschaft und bildung, 1(2012), S. 102–115.
- Franz, A., Lathan, M. und Schuster, R. (2011): Skalenhandbuch für Untersuchungen der Lehrpraxis und der Lehrbedingungen an deutschen Hochschulen. HoF Arbeitsbericht 04/2011. Wittenberg: Institut für Hochschulforschung.
- Mau, S. und Gottschall, K. (2008): Strukturierte Promotionsprogramme in den Sozialwissenschaften. In: Soziologie, 37, 2008, S. 41–60.
- Röbbecke, M. und Simon, D. (2001): Promovieren mit Stipendium. Zweite Evaluation der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses nach dem Nachwuchsfördergesetz. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung. URL: <http://skylla.wzb.eu/pdf/2001/p01-001.pdf> (Zugriff am 05.09.2016).
- Strauss, A. und Corbin, J. (1996): Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Psychologische Verlags Union.
- Wissenschaftsrat (2002) (Hg.): Empfehlungen zur Doktorandenausbildung. Saarbrücken: Geschäftsstelle des Wissenschaftsrats. URL: <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/5459-02.pdf> (Zugriff am 19.12.2016).
- Wissenschaftsrat (2011) (Hg.): Anforderungen an die Qualitätssicherung der Promotion. Positionspapier des Wissenschaftsrates. Köln: Geschäftsstelle des Wissenschaftsrats. URL: <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/1704-11.pdf> (Zugriff am 19.12.2016).
- Witzel, A. (2000): Das problemzentrierte Interview. In: Forum Qualitative Sozialforschung, 1(1) 2000, Art. 22. URL: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2519> (Zugriff am 05.09.2016)

3 The impact of impact – Anforderungen an Wissenschaft und Forschungsförderung in Großbritannien

Jennifer Jacob

Zusammenfassung: *Im britischen Hochschulsystem wird dem Impact von Forschung ein hoher Stellenwert beigemessen und ist daher in der Forschungsförderung, sei es im REF oder durch Research Councils, ein wichtiges Kriterium. Wie letztere mit diesen und anderen Anforderungen umgehen und wie sich dies auf ihre Rolle als Intermediär (Braun 1993) auswirkt, ist ein kleiner Ausschnitt einer komparativen Studie über Forschungsfördernde in Großbritannien und Deutschland als Intermediäre zwischen Politik und Wissenschaft. Dafür wurden zunächst Publikationen mittels qualitativer Inhaltsanalyse (Mayring und Frenzl 2014) ausgewertet, um einen Überblick über Ansprüche an Forschung und Förderung in Großbritannien zu erhalten. Diese Erkenntnisse wurden durch Experteninterviews mit Gremienmitgliedern zweier Research Councils weiter vertieft, um fundierte Einblicke in Anforderungen an Research Councils und deren Verhältnis zur Regierung/Politik zu ermöglichen.*

Abstract: *Research impact is highly significant in the British higher education system, being a crucial criterion for funding in the REF and by Research Councils alike. How Research Councils deal with this and other requirements and how this influences their role as intermediaries (Braun 1993), is part of a comparative study on funding agencies in the UK and Germany as intermediaries between politics and the academic community. Initially, publications were evaluated using qualitative content analysis (Mayring and Frenzl 2014) in order to obtain an overview of demands for research and funding in the UK. These findings were further developed by expert interviews with members of Research Council bodies to enable valid insights into requirements for Research Councils and their relation towards government/politics.*

Einleitung

Anforderungen an Hochschulen und Wissenschaft in Großbritannien fokussieren stark auf deren wirtschaftlichen Nutzen. Durch verschiedene politische Maßnahmen und Steuerungsmechanismen wird Wettbewerb in der Wissenschaft gefördert – nicht immer zum Vorteil aller Beteiligten. Auf Hochschulebene wird nicht nur um finanzielle Mittel konkurriert, beispielsweise um Forschungsgelder auf Basis des Research Excellence Framework (REF), um internationale und nationale Rankingplätze, sondern auch um die besten Studierenden. Letztere gelten als wichtige „customers“ oder „clients“, die für ihre Hochschulbildung, angeboten von einem „service provider“ tief in die Tasche greifen (BIS 2009, S. 70; Amaral et al. 2007, S. 52). Erwartungen von Studierenden an Hochschulen sind dementsprechend hoch und Hochschulen auf der anderen Seite sind dazu angehalten, diese Erwartungen möglichst zu erfüllen – mit anderen Worten, als Anbieter einer Dienstleistung bzw. eines Produkts den Kunden zufrieden zu stellen. Dieses System wird von der Regierung durchaus so gewollt und auch gefördert: Wissenschaft, die „value for money“ generiert und die Verantwortung der Regierung gegenüber dem Steuerzahler, werden immer wieder als Antrieb für hochschulpolitische Maßnahmen erwähnt.

Letztgenannter, der „taxpayer“ hat in Publikationen des für Hochschulen und Forschung verantwortlichen Department for Business, Energy and Industrial Strategy (BEIS, vor Juli 2016 Department for Business, Innovation and Skills, BIS¹) eine besonders präzise Rolle.²Von Hochschulen, und insbesondere der Forschung, wird erwartet, dass sie zum wirtschaftlichen Aufschwung des Landes beitragen und einen unmittelbaren Nutzen für Wirtschaft und Gesellschaft darstellen. Exzellente Forschung ist dabei von ihrem erwarteten außerwissenschaftlichen Nutzen und ihrer Relevanz, insbesondere für Wirtschaft („economic impact“) und Gesellschaft („societal impact“), kaum zu trennen. Gleichzeitig wird von Seiten der Research Councils, die eine essentielle Rolle für die Forschungsförderung spielen, die Relevanz wissenschaftlicher Exzellenz bei der Begutachtung von Förderanträgen betont. Insbesondere, aber nicht nur, aus den Geisteswissenschaften wird immer wieder Kritik an der Priorisierung von Impact und messbarer, quantifizierbarer Forschung geübt und deren vermeintlich negative Auswirkungen auf Forschungsfreiheit und –vielfalt angeklagt. Auch die Research Councils werden dafür kritisiert, sich diesem Verständnis von Wissenschaft

¹Auch wenn das Ministerium aktuell korrekterweise BEIS benannt werden müsste, so hat sich der/die Autor_in dazu entschieden, im vorliegenden Artikel ausschließlich die Bezeichnung BIS zu verwenden. Dies dient der Vereinheitlichung der Verweise auf das Ministerium und der Quellenangaben zu dessen Publikationen, die sich allesamt auf den Status des Department for Business, Innovation and Skills vor Juli 2016 beziehen.

²Als Beispiel kann hier das Weißbuch des BIS genannt werden, in dem die Verantwortung gegenüber dem Steuerzahler mehrfach betont wird. In diesem Dokument wird auch deutlich, welcher Relevanz Wettbewerb im Hochschulbereich zugeschrieben wird: „Competition between providers in any market incentivises them to raise their game, offering consumers a greater choice of more innovative and better quality products and services at lower cost. Higher education is no exception“. (BIS 2016a, S. 8)

und Forschung unterzuordnen, indem der Wert der von ihnen jeweils geförderten Forschungsbereiche auf dessen wirtschaftliche Vorzüge reduziert wird (Collini 2012, S. 100).

Vor diesem Hintergrund erscheint es besonders relevant, die Rolle der Research Councils näher zu betrachten und deren Interaktion mit Politik und Wissenschaft zu analysieren. Denn obwohl sie von politischen Forschungsprioritäten nicht völlig unabhängig sind, haben sie auch gegenüber der Wissenschaft eine nicht zu unterschätzende Verantwortung, wissenschaftlich exzellente Forschung zu fördern und deren Interessen gegenüber der Politik zu vertreten.

Aktuelle Umbrüche im britischen Hochschulsystem

Dem britischen Hochschulsystem stehen unruhige Zeiten bevor: Mögliche Auswirkungen des Brexit auf eine Teilnahme britischer Wissenschaftler_innen und Forschungsinstitute an europäischen Forschungsprojekten, Zugang zu den für die britische Wissenschaft besonders wichtigen Fördermitteln der EU³ und Unsicherheit über zukünftige Mobilität von Wissenschaftler_innen und Studierenden, sind ein wesentlicher Bestandteil in den Medien, in wissenschaftlichen Diskussionsrunden und Veranstaltungen. Jedoch treibt die britische Wissenschaft noch etwas Anderes um. Im Mai 2016 veröffentlichte das BIS ein Weißbuch, welches weitreichende Reformen im Hochschulbereich, insbesondere der Forschungsförderung und Lehre, ankündigte. Kritiker_innen befürchten einen steigenden Wettbewerb zwischen Hochschulen und privaten Anbietern von Studiengängen, deren Qualität in Frage gestellt wird (Holmwood et al. 2016, S. 5). Zudem wird die Einführung einer Lehrüberprüfung, des Teaching Excellence Framework (TEF) (ähnlich dem Research Excellence Framework, REF) als unangemessen erachtet (ebd., S. 21ff.). Auch sollen durch die Reformen unter anderem die Organisationsstrukturen der sieben Research Councils geändert werden und unter dem Dach einer neuen Einrichtung, UK Research and Innovation (UKRI), zusammengeführt werden (BIS 2016a, S. 17). Diese soll wiederum von einem Regierungsminister geleitet, die Eigenständigkeit der Research Councils aber trotzdem beibehalten werden.

Förderung der Geistes- und Sozialwissenschaften durch AHRC und ESRC

Im Unterschied zur Forschungsförderung durch die DFG in Deutschland ist jedes der Research Councils für einen bestimmten Forschungsbereich zuständig. Hierbei gibt es sowohl Fördermittel für einzelne Wissenschaftler_innen und Forschungsprojekte als auch Ausschreibungen zu spezifischen Themen und Forschungsbereichen. Research Councils sind halbstaatliche Organisationen – auch *quangos* (quasi-autonomous non-governmental organisations) genannt – die zwar von der Regierung unabhängig agieren,

³Zwischen 2007 und 2013 zahlte Großbritannien 5,4 Milliarden Euro für EU Fördermittel im Bereich Forschung und Entwicklung ein und warb 8,8 Milliarden Euro an diesen Mitteln ein (Royal Society 2016, S. 12).

jedoch unter der Verantwortung eines Ministers stehen. Insgesamt fördern Research Councils die Forschung britischer Wissenschaftler_innen mit mehr als 2,6 Milliarden Pfund (BIS 2014b, S. 10; BIS 2016b, S. 12). Gleichzeitig sind sie jedoch an strenge Sparauflagen gebunden, die ihnen im Zuge des Wakeham Reviews (RCUK/UUK Task Group 2010) auferlegt wurden.

Geistes- und Sozialwissenschaften werden von den beiden Research Councils dem AHRC und ESRC gefördert. Diese haben im Vergleich zu den anderen Research Councils ein relativ kleines Budget für ihre Forschungsförderung zur Verfügung⁴. Die Förderquote fällt für thematisch offene Ausschreibungen beim ESRC ebenfalls besonders gering aus.⁵

Jedes Research Council wird durch eine Royal Charter inkorporiert, eine Art Satzung, die deren Organisation, Zweck und Aufgaben festlegt. So sind sowohl AHRC als auch der ESRC nicht nur dazu verpflichtet, Forschung und Wissenschaftler_innen in den jeweiligen Disziplinen zu fördern, sondern auch zur wirtschaftlichen Wettbewerbsfähigkeit des Landes und Effektivität der öffentlichen Dienste beizutragen:

„to advance knowledge and understanding of the arts [...] and provide trained personnel who meet the needs of their users and beneficiaries, and thereby to contribute to the economic competitiveness of Our United Kingdom and effectiveness of public services and policy, and to enhance the quality of life and creative output of the nation“ (AHRC Royal Charter 2005)

Die Royal Charter legt auch fest, wie Mitglieder_innen des Councils benannt werden und welche Rechte und Pflichten gegenüber dem Secretary of State bestehen. Die Mitglieder_innen des höchsten Entscheidungsgremiums des Research Councils, dem *Council*, werden vom Secretary of State ernannt, der auch an dessen Sitzungen teilnimmt. Vertreten sind dort nicht nur Mitglieder_innen der wissenschaftlichen Community, sondern auch der Wirtschaft, Gesellschaft und des öffentlichen Dienstes (ESRC 2016). Des Weiteren legen Research Councils regelmäßig Berichte vor, die darstellen, wie das von der Regierung zugeteilte Budget verwendet werden soll (*Delivery Report*), welche Forschungsprioritäten wie umgesetzt werden (*Strategic Plan*) und welchen Beitrag die von den Research Councils geförderte Forschung für Wirtschaft und Gesellschaft leistet (*Impact Report*).

Die Bewertungskriterien im Peer Review-Verfahren von AHRC und ESRC sind recht ähnlich. Sie beziehen sich sowohl auf die Organisation und Durchführung des Forschungsprojekts, als auch auf die Angemessenheit der beantragten Mittel, die wissenschaftliche Qualität des Projekts und dessen Relevanz sowie schlussendlich den erwarteten Nutzen bzw. spezifische Vorhaben, wie die Forschungsergebnisse der Gesellschaft zugänglich gemacht werden. Des Weiteren wird von den Antragsteller_innen eine genaue Dar-

⁴ 2016/17: AHRC: 101 Mio. £ (3,8%), ESRC: 155 Mio. Pfund (5,8%) (BIS 2016b, S. 12)

⁵ Beim Economic and Social Research Council (ESRC) lag die Förderquote 2014/15 für Research grants (open call) bei 13 Prozent (ESRC 2015, S. 36), beim Arts and Humanities Research Council im gleichen Zeitraum immerhin bei 32 Prozent (AHRC 2016).

stellung des möglichen Impacts des Forschungsprojekts in einer *Impact Summary* sowie einem *Pathways to Impact* Dokument erwartet.

Durch nähere Betrachtung der Research Councils wird deutlich, dass diese auch durch formale Vorgaben an Erwartungen der Regierung gebunden sind. Die Politik hat also die Möglichkeit, Forschungsförderung durch die Research Councils auf verschiedenen Ebenen zu beeinflussen. Zum einen sind diese formell zur Rechenschaftslegung und Einbindung des Secretary of State verpflichtet, wie es in den Royal Charters dargestellt wird. Zum anderen wird das Budget der Research Councils an die Berücksichtigung von bestimmten Forschungsprogrammen oder Themen gebunden. Die Politik erwartet, dass die geförderten Projekte oder Personen nicht nur wissenschaftlich exzellente Arbeit repräsentieren, sondern auch herausragenden wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Nutzen haben. Nichtsdestotrotz gelten Research Councils als unabhängige öffentliche Forschungsfördernde, die frei von politischem Einfluss agieren und ihre Förderentscheidungen unabhängig treffen⁶. Diese Ansprüche und deren Einfluss auf die Rolle der Research Councils soll nun beispielhaft anhand einer Analyse von AHRC und ESRC untersucht werden.

Forschungsfragen

Der vorliegende Beitrag stellt einen kleinen Ausschnitt einer Forschungsarbeit dar. In der Dissertation werden anhand einer komparativen Studie mehrerer Forschungsfördernde (AHRC, ESRC und DFG) mögliche Einflüsse von Anforderungen und Prioritäten in der Forschungspolitik auf Forschungsförderung und Wissenschaft untersucht. Dies geschieht unter Berücksichtigung der jeweiligen Rollenzuschreibungen und Aufgaben, die die betrachteten Forschungsfördernden in ihrem jeweiligen Hochschulsystem haben. Ein zweiter wichtiger Punkt ist die darauf aufbauende, jedoch zu einem späteren Zeitpunkt erfolgende Analyse des Verhältnisses zwischen Forschungsfördernde und Wissenschaft, die von der Beziehung zwischen Forschungsfördernde und Regierung abhängig ist.

Vor dem Hintergrund der bereits kurz umrissenen Anforderungen an Wissenschaft und Forschung sowie der Forschungsförderung durch AHRC und ESRC befasst sich die im Folgenden dargestellte Dokumentenanalyse mit dem möglichen Einfluss wissenschaftspolitischer Ansprüche auf das Förderhandeln der beiden Research Councils AHRC und ESRC. Von Interesse ist hierbei auch, inwiefern die von politischer Seite geäußerten Forschungsprioritäten durch Research Councils an die wissenschaftliche Community weitergegeben werden. Die Dokumentenanalyse stellt bei weitem keine vollständige Untersuchung der Situation dar und kann lediglich einen ersten Einblick in mögliche Wechselwirkungen zwischen den Akteur_innen liefern. Über die bloße Textanalyse hinaus konnten jedoch durch Interviews bereits weitere

⁶Das *Haldane Principle* legt fest, dass Förderentscheidungen von Wissenschaftler_innen selbst und unabhängig von politischen Erwägungen getroffen werden sollen und hat seinen Ursprung in dem Bericht eines Regierungsausschusses, der sich 1918 mit Forschungsförderung auseinandersetzte. Es ist nach dessen Leiter, R.B. Haldane, benannt. (Innovation, Universities, Science and Skills Committee 2009)

Erkenntnisse über die Rolle der Research Councils gegenüber der Regierung sowie deren Entscheidungsfindungsprozesse gewonnen werden. Da die Interviews zum Stand Dezember 2016 noch nicht abgeschlossen waren, werden diese nur im Diskussionsteil Eingang finden.

Zunächst sollen die Erkenntnisse der Dokumentenanalyse auf eine theoretische Basis gestellt werden. Relevant für die betrachtete Situation sollte eine Theorie sein, mit der sich die Interaktion zwischen den drei Akteur_innen Staat – Forschungsfördernde – Wissenschaft möglichst akkurat beschreiben lässt und die insbesondere die gegenseitigen Interessen und Einflüsse der Akteur_innen berücksichtigt. Hierfür wurde die von Coleman (1990) ausführlich beschriebene Prinzipal-Agent-Theorie als geeignet empfunden, um den spezifischen Sachverhalt unter einer Fragestellung zu analysieren, die sich auf Erwartungen und Einflüsse mehrerer Akteur_innen, sowie die Rolle der Forschungsfördernden in einem triadischen Modell (Braun 1993, S. 140) bezieht.

Prinzipal-Agent-Theorie und Akteur_innen der Wissenschaft

In der Sozialwissenschaft wird die Prinzipal-Agent-Theorie im Kontext von Forschung und Wissenschaftspolitik verwendet und beschreibt zum einen das Verhältnis zwischen Wissenschaftler_innen und Nicht-Wissenschaftler_innen, zum anderen aber auch die Relation zwischen einzelnen Akteur_innen in der Forschungsförderung. Hierbei hat das für Forschung zuständige Ministerium oder der Minister die Funktion des Prinzipals inne. Dieser hat zwar die finanziellen Ressourcen, aber nicht die benötigten Fähigkeiten, um Forschung durchzuführen (Coleman 1990, S. 146; Guston 2000, S. 18). Daher delegiert der Prinzipal diese Aufgabe an einen_einer anderen Akteur_in, der zu dessen Agenten wird. Die delegierte Aufgabe ist außerdem an Konditionen gebunden: der Prinzipal erwartet einen gewissen Wert für das zur Verfügung gestellte Geld, was durchaus zu präzisen Ansprüchen führen kann. Auf Forschung bezogen können dies z.B. Erwartungen an deren Beitrag zur Weiterentwicklung des Hochschulsystems, zu ökonomischem Wohlstand, gesellschaftliche Bedürfnisse usw. sein. Dies führt oftmals dazu, dass Forschungsprogramme, die staatlich gefördert werden, politische, wirtschaftliche und gesellschaftliche Bedürfnisse berücksichtigen sollen. Durch das Akzeptieren der staatlichen Förderung, auf die der Wissenschaftler_innen angewiesen ist, da er finanzielle Ressourcen benötigt, wird er zum Agenten. Morris (2003, S. 365) zieht daher das Fazit, dass sich Wissenschaftler_innen externen Agenden und der Fördersituation anpassen müssen. Trotz alledem argumentiert Braun (1993, S. 137), dass beide Akteur_innen, also sowohl Prinzipal als auch Agent, erwarten, von diesem Verhältnis zu profitieren. Ähnlich zur Institutionenökonomik können auch in der Wissenschaft Probleme im Prinzipal-Agent Verhältnis auftreten. Guston (2000, S. 35) nennt hier besonders die asymmetrische Informationsverteilung und *moral hazard*. Letzteres beziehe sich laut Guston in der Wis-

senschaftspolitik auf das Problem der Integrität und Produktivität von Forschung, auf die sich der Prinzipal bei seiner Auftragsvergabe verlässt.

Prinzipal, Agent und Intermediär

Die Prinzipal-Agent-Theorie eignet sich nicht nur dazu, das direkte Verhältnis zwischen Staat und Wissenschaft zu beschreiben, sondern auch eine etwas komplexere Beziehung, die die in diesem Artikel beschriebene Fördersituation widerspiegelt. Die Forschungsfördernden nehmen im Prinzipal-Agent-Verhältnis eine Vermittler_innenrolle ein und erweitern das Verhältnis zu einer „triadic relationship“ (Braun und Guston 2003, S. 305). In der Literatur gibt es jedoch keinen Konsens über die spezifische Rolle der drei Akteur_innen. Braun beschreibt zum Beispiel die Politik als Prinzipal, den Forschungsfördernden als Agenten und Wissenschaftler_innen als dritte Partei. Letztere, so Braun, würden das Verhältnis zwischen Prinzipal und Agent stark beeinflussen (Braun 1993, S. 136). Im Großteil der Literatur werden jedoch Prinzipal- und Agent-Kategorien an alle drei Akteur_innen vergeben. Dem Staat wird dabei die Rolle des Prinzipals zugeschrieben, während der Forschungsfördernden sowohl Agent (dem Staat gegenüber) also auch Prinzipal (der Wissenschaft gegenüber) ist. Der_die Wissenschaftler_in agiert in dieser triadischen Beziehung als Agent des Forschungsfördernden.

Trotzdem wird gerade das Verhältnis zwischen Forschungsfördernde und Wissenschaft unterschiedlich interpretiert. Forschungsfördernde werden sowohl als Intermediäre (Vermittlerorganisationen) (Braun 1993, S. 135) als auch als Grenzorganisationen (Guston 2000, S. 16) bezeichnet. Guston argumentiert jedoch, dass sich Grenzorganisationen von Brauns Intermediären unterscheiden und ersteres für eine Beschreibung der Forschungsfördernden in den USA besser geeignet sei, während europäische Forschungsfördernde eher dem Konzept der Intermediäre gleichkämen (ebd., 2000, S. 30). Trotz alledem lassen sich wesentliche Charakteristika und Aufgaben von Grenzorganisationen durchaus auf andere Forschungsfördernde übertragen. Folgende Aufgaben werden mit Grenzorganisationen assoziiert (Guston 2000, S. 148f.; van der Meulen 2003, S. 323): Balancieren von Interessen des Prinzipals (Staat/Politik) und Agenten (Wissenschaft), Mediation zwischen Prinzipal und Agent (Weiterleitung politischer Interessen an wissenschaftlicher Forschung und von wissenschaftlicher Interessen an die Politik), Vereinfachung der Zusammenarbeit und Sicherstellung der Erreichung gemeinsamer Ziele.

Sowohl Agent als auch Prinzipal vertrauen dabei der Grenzorganisation, dass ihre Interessen vertreten werden. Für die Wissenschaft ist es dabei auch wichtig, dass sie durch die Forschungsförderung regelmäßig genügend Ressourcen erhält und gleichzeitig autonom gegenüber kurzfristigen politischen Erwägungen bleibt (Braun 1993, S. 156). Braun und Guston räumen jedoch ein, dass sich Forschungsfördernde mit

der Politik auf allgemeine Ziele einigen würden oder sogar von den Interessen der Politik abhängig bzw. diesen verpflichtet seien (Braun und Guston 2003, S. 304).

Innerhalb der Intermediäre klassifiziert Braun Forschungsfördernde nach zwei verschiedenen Kategorien: *Mission agencies* (als Beispiel nennt er den ESRC) und *all round agencies* (beispielsweise die DFG). *Mission agencies*, so Braun, würden politische Interessen repräsentieren und sich in der Forschungsförderung besonders um Wissenstransfer und Anwendung von Forschung bemühen. Ihre Gründung sei politisch motiviert und ein direktes Ergebnis der politischen Überzeugung, dass Forschung gesellschaftlichen Bedürfnissen zu dienen habe (Braun 1993, S. 142–144). *Mission agencies* sollen sich daher auf Forschung konzentrieren, die für die Politik interessant sind. Letztere ist es auch, die „die Kontrolle über Administration und Finanzierung des Forschungsförderers behält und globale Prioritäten formuliert“ (ebd., S. 144, *eigene Übersetzung*). Als Beispiel nennt Braun die Teilnahme von politischen Repräsentanten in den Gremien des ESRC und die in der Royal Charter verankerten Verpflichtungen zur Berücksichtigung sozialer und politischer Probleme. Dadurch sei es der Politik möglich, die Research Councils an ihre Interessen und Regelungen zu binden. Im Kontrast dazu stünden *allround agencies*, die durch einen Impuls der wissenschaftlichen Community entstanden sind (ebd., S. 160f.).

Ähnlich zu Braun stellt auch van der Meulen (2003, S. 325) verschiedene Charakteristika von Forschungsfördernden gegenüber. Ohne verschiedene Kategorien zu nennen, unterscheidet er folgende Merkmale: Verhältnis der Forschungsfördernden zur Regierung und zur wissenschaftlichen Community (Werden staatliche Vorgaben beeinflusst oder ist der_die Forschungsfördernde an das politische System gebunden? Mit wem identifiziert sich der_die Forschungsfördernde und wessen Interessen dominieren?) sowie das Peer-Review-Verfahren (Werden wissenschaftliche oder politische Bewertungskriterien angewandt? Sind in den Entscheidungsgremien ausschließlich Wissenschaftler_innen oder auch Nicht-Wissenschaftler_innen vertreten?) (ebd., S. 325). Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass folgende Kriterien zur Unterscheidung von Forschungsfördernden angewandt werden können: Gründungsmotiv, Verhältnis zur Regierung/Politik, Verhältnis zur wissenschaftlichen Community und Peer Review.

Als eher politiknahe Forschungsfördernde beschreibt auch Morris (2000, S. 429) die Research Councils, die unter besonderem Druck stünden, „ihre Effizienz, Verantwortung bzw. Rechenschaftspflicht und messbaren Beitrag zu strategischen Regierungszielen zu verbessern“ (ebd., S. 428, *eigene Übersetzung*). Unter dem Kritikpunkt, dass „Forschungsförderer mehr und mehr von politischen Interessen eingenommen sind“ (Guston 2003, S. 305, *eigene Übersetzung*) lautet die zentrale Frage demnach, ob diese nicht zu bloßen „Agenten reduziert wurden, die den Interessen der Politik dienen“ (Braun und Guston 2003, S. 304, *eigene Übersetzung*).

Forschungsstand

Viel ist über Forschungsförderung gesagt, kommentiert und kritisiert worden. Weitaus weniger waren Forschungsfördernde selbst jedoch Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchungen. Innerhalb des deutschen Hochschulsystems kann als grundlegende Analyse Neidhardts Forschungsarbeit zum Gutachtersystem der DFG gelten (Neidhardt 1988). Eine weitere Evaluation der DFG sowie der Max-Planck-Gesellschaft wurde 1999 durchgeführt (Internationale Kommission zur Systemevaluation der Deutschen Forschungsgemeinschaft und der Max-Planck-Gesellschaft 1999). Nach der Reform des Peer Review-Verfahrens analysierte Koch die Arbeit der neu eingeführten Fachkollegien der DFG (Koch 2006). Olbrecht (2013) legte den Fokus Ihrer Dissertation wiederum auf Entscheidungsfindungsprozesse in Gutachter_innengruppen in der Antragsevaluation für Sonderforschungsbereiche. Es lässt sich feststellen, dass bislang hauptsächlich Forschungsarbeiten angefertigt wurden, die sich mit der Antragsbegutachtung und dem Peer Review-Verfahren bei Forschungsfördernden auseinandersetzen.

Im Gegensatz zur DFG werden die britischen Research Councils einer regelmäßigen Evaluation unterzogen. Diese werden allerdings im Auftrag der Regierung durchgeführt und dienen sowohl als Überprüfung der Effizienz der Research Councils wie auch als Grundlage für Reformen. Beispielsweise führte das Wakeham Review (benannt nach dem Leiter der Untersuchungsgruppe Sir William Wakeham, 2010) zu umfassenden Sparmaßnahmen, die sich besonders in der Administration der Research Councils nach wie vor niederschlagen (RCUK/UUK Task Group 2010). Im 2015 veröffentlichten Nurse Review wurde u.a. eine mögliche Zusammenlegung der Research Councils und die Gründung einer neuen Fördereinrichtung, Research UK, vorgeschlagen (Nurse 2015). Viele der im Nurse Review vertretenen Punkte sind im aktuellen Weißbuch⁷ des BIS wiederzufinden.

Es lässt sich also festhalten, dass Forschungsfördernde bisher wenig wissenschaftlich untersucht wurden. Besonders zu den britischen Research Councils waren kaum Studien zu finden. Allenfalls waren sie Teil einer vergleichenden Studie, wie z.B. Brauns (1993) Vergleich verschiedener Forschungsfördernde als Intermediäre, jedoch nicht Mittelpunkt einer Untersuchung.

Bislang sehr selten angewandt wurde die Prinzipal-Agent-Theorie, um die Rolle von öffentlichen Forschungsfördernden zu untersuchen. Guston analysierte die Rolle von Organisationen in der Umweltpolitik und Wissenschaft in den USA (2001), Braun führte eine komparative Studie von Forschungsfördernden in verschiedenen Ländern durch, anhand derer er die Klassifikation in *mission agencies* und *allround agencies* vornahm (1993).

⁷Mittlerweile (Stand April 2017) hat das britische Parlament den *Higher Education and Research Act 2017* verabschiedet.

Eine interessante Studie zu Wissenschaftler_innen als Agenten der Forschungsförderung in einem Prinzipal-Agent-Verhältnis publizierte Morris im Jahr 2000. Sie untersuchte das Verhältnis von britischen Wissenschaftler_innen der Biomedizin zu Forschungsförderung und die Auswirkungen wissenschaftspolitischer Maßnahmen auf Wissenschaftler_innen. Morris geht in ihrer Studie davon aus, dass Research Councils zwei Rollen verkörpern: Die des Agenten gegenüber der Regierung und die des Prinzipals gegenüber der Wissenschaft. Für ihre Studie befragte Morris insgesamt 74 Angestellt_innen, Wissenschaftler_innen und Post-Docs an biomedizinischen Fakultäten von vier englischen Universitäten. Zusätzlich führte sie eine Dokumentenanalyse durch (Morris 2000, S. 430). Teilnehmende an den Interviews waren sich der Veränderungen innerhalb der Wissenschaft aber auch der Entwicklungen von sozialen und politischen Themen bewusst. Da die Regierung Druck auf Research Councils ausübt, Forschung zu fördern, die ökonomisch relevant ist oder bestimmte Themen priorisieren soll, war den Wissenschaftler_innen klar, dass sie ihre Forschungsvorhaben den Prioritäten oder Forschungsbereichen mit einer höheren Förderwahrscheinlichkeit anpassen und somit Kompromisse eingehen müssen (ebd., S. 433f.). Gleichzeitig hatten die befragten Wissenschaftler_innen in Morris Studie ein großes Vertrauen in das Peer Review-Verfahren, kritisierten jedoch den hohen Zeitaufwand bei der Antragstellung, den Veröffentlichungsdruck und die Konzentration von Ressourcen an einigen wenigen Institutionen, insbesondere der Russell Group, was den Matthäus-Effekt⁸ fördere (ebd., S. 439).

Vor diesem Hintergrund führt die sich in Arbeit befindliche Dissertation mehrere Studien zusammen. Sie befasst sich sowohl mit der Relation von Forschungsfördernden zu Wissenschaft (ähnlich zu Morris Studie), ist aber gleichzeitig eine komparative Studie im Sinne Brauns. Ein möglicher Ansatz stellt dabei die Dokumentenanalyse dar, deren Ergebnisse im Methodenkapitel zusammenfassend präsentiert werden. Weitere Erkenntnisse konnten bereits durch einige Interviews gewonnen werden, die im Diskussionsteil dargestellt werden.

AHRC und ESRC als *mission agency*

Laut Brauns Klassifizierung des ESRC als *mission agency* werden Research Councils der Gruppe der Intermediäre zugewiesen, die zwar zwischen Regierung (Prinzipal) und Wissenschaft (Agent) stehen, aber eindeutig näher an politische Vorgaben gebunden sind. Obwohl gerade in Publikationen des BIS betont wird, dass Research Councils unabhängige Institutionen sind und das Haldane-Prinzip Anwendung findet, so

⁸Matthäus-Effekt: Von Robert K. Merton (1973) geprägtes Konzept, welches die Konzentration von Ressourcen bei der Person beschreibt, die ohnehin schon viele Ressourcen hat. Eine Hochschule oder Forschungseinrichtung, die aufgrund ihrer Ausstattung Spitzenforschung leisten kann, wird im Sinne des Matthäus-Effekts auch weiterhin viele Gelder einwerben können und damit ihre Forschung vorantreiben. Dagegen haben Institutionen mit wenig finanziellen Mitteln auch weniger Chancen, sich weiter zu entwickeln. Der Matthäus-Effekt bedient sich eines biblischen Ausdrucks: „Denn wer da hat, dem wird gegeben werden, und er wird die Fülle haben; wer aber nicht hat, dem wird auch, was er hat, genommen werden.“ (Matthäus 25,29)

kritisieren Wissenschaftler_innen beispielsweise auch, dass die Research Councils nicht deutlich genug machen würden, inwiefern sie Entscheidungen auf Regierungsebene beeinflussen (BIS 2014a, S. 46).

Aufgrund der vorliegenden Literatur lässt sich schließen, dass die Forschungsprioritäten der Regierung von den Research Councils berücksichtigt werden müssen, aber nicht ungefiltert an Wissenschaftler_innen im Sinne von ausgeschriebenen Projekten oder Programmen weitergegeben werden. Im Abschnitt „Förderung der Geistes- und Sozialwissenschaften durch AHRC und ESRC“ wurde bereits darauf hingewiesen, dass Research Councils in einer Art Spannungsfeld agieren: Auf der einen Seite unabhängig und ohne politischen Einfluss bei Förderentscheidungen, auf der anderen Seite rechenschaftspflichtig und politischen Erwartungen ausgesetzt. Durch die Dokumentenanalyse soll ein Einblick in die Erwartungshaltung der Politik gegenüber der Research Councils aber auch der Forschung selbst gewonnen werden und als Ausgangspunkt für die darauffolgende Untersuchung des Verhältnisses von Research Councils zu Regierung/Politik dienen, welches zum späteren Zeitpunkt mittels Experteninterviews näher betrachtet wird.

Dokumentenanalyse von Publikationen: Vorgehen

Welche Ansprüche an Forschung und Förderung werden also in Publikationen von BIS, in Berichten und Begutachtungen der Research Councils, Gesetzen und in den Publikationen der Research Councils selbst genannt? Und lassen sich daraus bereits weitere Aussagen über das Verhältnis von Politik und Forschungsförderung treffen?

Mit diesen Forschungsfragen beschäftigte sich die Dokumentenanalyse, die mit insgesamt 26 Publikationen durchgeführt wurde. Bei den Publikationen handelt es sich um Berichte von AHRC, ESRC, RCUK und BIS aus den Jahren 2009–2016 (Jahresberichte, Strategy Plans, Impact Reports, Delivery Plans etc.), aber auch Gesetzestexte und die Royal Charters, die für das Verständnis der Forschungsförderung und der Eigenschaften der Research Councils relevant sind. Da durch die Analyse ein Einblick in den aktuellen Diskurs um Forschung und Forschungsförderung gewonnen werden sollte, wurde auf Publikationen zurückgegriffen, die nicht älter als zehn Jahre alt sind. Eine Ausnahme bilden Gesetzestexte und Royal Charters der Research Councils, die teilweise schon einige Jahre zuvor publiziert wurden, aber nach wie vor Gültigkeit besitzen.

Die Texte wurde einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring & Frenzl (2014) unterzogen, die Codierung erfolgte mit dem Programm Maxqda. Basierend auf der Forschungsfrage und einem ersten Durchlauf des Textmaterials wurden zunächst induktive Oberkategorien entwickelt. Anschließend wurde ein Hauptelement (*research and research funding priorities*) definiert, dem Oberkategorien zugewiesen wurden und das auf der Forschungsfrage basiert, die als Leitfrage der Textanalyse gilt. Während der eigentlichen Ana-

lyse des Textmaterials wurden für relevante Textstellen induktive Kategorien für alle Oberkategorien entwickelt. Daraus ergab sich folgendes Analyseschema:

Hauptelement: research and funding priorities

Oberkategorien: work and tasks of the Research Council; issues in research funding; role and goals of research; general interest and demand of the UK; issues related to future reforms

Kategorien: research excellence; impact; value for money; knowledge transfer/exchange; maximising benefits; effectiveness and efficiency; interdisciplinarity; innovation; skilled people; internationality; infrastructure

Während der Textanalyse wurden relevante Textstellen codiert und dabei einer der Kategorien innerhalb einer bestimmten Oberkategorie zugeordnet. Während des Kodierungsprozesses wurden außerdem Memos angefertigt, die weitere Kommentare und Notizen zu relevanten Textstellen erhielten. Diese Textstellen wurden ebenfalls codiert und kategorisiert, so dass schlussendlich alle für die darauffolgende Analyse signifikanten Inhalte aufgenommen wurden.

Dokumentenanalyse von Publikationen: Ergebnisse

Anhand der induktiv ermittelten Kategorien ergibt sich bereits ein relativ klarer Überblick, welche Forschungs- und Forschungsförderndeprioritäten in den untersuchten Texten genannt werden. In allen Publikationen wird der Forschungsexzellenz ein hoher Stellenwert eingeräumt und gilt als wichtigstes Kriterium bei Förderndenentscheidungen, wo sie jedoch häufig mit Impact verbunden wird. Forschungsexzellenz gilt weiterhin nicht nur als Initiator für internationale Kooperationen und Innovation, sondern auch als Mittel, um den Status Großbritanniens als führende Forschungs nation zu sichern, Investments im Land zu fördern und stellt laut der Publikationen einen langfristigen Nutzen für das Vereinigte Königreich dar. Wie bereits erwähnt, erscheint es ebenso relevant, dass Forschung einen Impact sowohl auf die Wirtschaft, Gesellschaft, Kultur – kurzum über die wissenschaftliche Community hinaus – hat. Dies wird sowohl von der Politik erwartet, als auch von in Research Councils eingereichten Anträgen, wo es insbesondere in den Pflichtteilen *Impact Summary* und *Pathways to Impact* seinen Ausdruck findet. Research Councils werden zudem in der Pflicht stehen, die Forderung nach Impact in der Forschung zu erfüllen. Von diesem Impact sollen laut den formellen Vorgaben im *Impact Summary* Personen außerhalb der wissenschaftlichen Community profitieren. AHRC und ESRC betonen jedoch auch, dass exzellente Forschungsvorhaben auch ohne unmittelbaren Impact gefördert werden. Die Politik oder gar das BIS werden nicht als Initiator der Impact-Priorisierung genannt, vielmehr wird Impact als nationale Forderung dargestellt.

Regelmäßig genannt wird auch der Ausdruck *value for money*: Forschung soll einen kurzfristigen, kommerziellen Gewinn bringen, also einen quantifizierbaren Wert für Fördergelder generieren. Eine weitere oftmals genannte Priorität ist die des *knowledge transfer* und *knowledge exchange*. Durch Wissenstransfer soll Forschung verstärkt mit Unternehmen kooperieren, um zum einen für Unternehmen wichtige Fragestellungen oder Probleme zu lösen, zum anderen sollen wissenschaftliche Erkenntnisse dadurch leichter in den Unternehmensalltag einfließen. Forschung und Forschungsförderung soll zudem auch wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Nutzen maximieren. Hierbei wird die Rolle der Forschung für Wirtschaft und Gesellschaft deutlich gemacht. Wissenschaft soll der Wirtschaft dienen, sie ankurbeln und bei Wiederaufbau, Wirtschaftswachstum und Produktivität eine wichtige Rolle spielen. Auch auf gesellschaftlicher Ebene wird von Forschung erwartet, dass sie nutzbringend und zugänglich für die Gesellschaft ist und einen Beitrag zu deren Bedürfnissen leistet. Besonders in der Forschungsförderung werden Effizienz und Effektivität sowohl bei der Mittelvergabe als auch bei der Organisation und Administration der Research Councils erwartet. Sowohl Politik als auch Research Councils betonen die Relevanz und ihre Unterstützung interdisziplinärer Forschung sowie Innovation. Als sehr wichtig wird zudem die Ausbildung von Nachwuchswissenschaftler_innen und die Unterstützung hochqualifizierter Wissenschaftler_innen gesehen. Eine international ausgerichtete Wissenschaft ist dabei ebenso Priorität wie die Förderung adäquater Infrastruktur.

Manche dieser Forschungs- und Forschungsförderdeprioritäten sind auch in den bereits genannten Kriterien zur Begutachtung von Anträgen bei AHRC und ESRC wiederzufinden. Man denke an Vorgaben zur Darstellung des möglichen Impacts eines Forschungsprojekts sowie dessen *output*, aber auch die Verbreitung und Zugänglichmachung der Forschungsergebnisse auf gesellschaftlicher Ebene sowie der Relevanz eines wissenschaftlich exzellenten Vorhabens.

Diskussion

Können durch die Darstellung aktueller Schwerpunkte in der Forschungsförderung nun Schlüsse auf Anforderungen an Wissenschaft und Forschungsförderung in Großbritannien gezogen werden?

Thematisch gesehen ist deutlich geworden, dass Impact in der Forschung und für die Forschungsförderung ungemein relevant ist. Jedoch gibt es ebenso weitere Prioritäten, die sowohl von BIS als auch AHRC und ESRC genannt werden. Hier konnten keine signifikanten Unterschiede zwischen den Akteur_innen festgestellt werden, alle aufgezeigten Prioritäten werden von allen Parteien genannt. Sie zeigen, dass die Überzeugung dominiert, Forschung müsse einen gewissen materiellen Wert haben, Gewinn bringen und über die Grenzen der Wissenschaft hinaus anwendbar und relevant sein. Fraglich ist jedoch, ob Forschungsexzellenz, die immer wieder als wichtigstes Kriterium und oberste Priorität genannt wird, im Sinne der Anwendbarkeit und wirtschaftlichen Nutzbarkeit definiert wird: Exzellente ist, was messbar ist?

Von politischer Seite aus sollen Research Councils möglichst effizient und effektiv agieren, also selbst möglichst wenig Kosten verursachen, aber Wissenschaft fördern, die einen hohen Nutzen erwirtschaftet und möglichst politisch relevante Forschung unterstützen. Doch stimmt diese Außendarstellung auch mit der Innensicht überein?

Die bisherigen Forschungsergebnisse lassen darauf schließen, dass die britische Regierung diverse Möglichkeiten hat, die Tätigkeiten der Research Councils zu beeinflussen. Dies beschränkt sich nicht nur auf Forschungsförderung an sich. So können (und wurden bereits) zum Beispiel den Research Councils Sparmaßnahmen auferlegt werden (wurden), die eine Reduzierung des Haushaltes nach sich ziehen und die Zusammenlegung von Ressourcen mit anderen Research Councils erfordern – so geschehen zum Beispiel mit der Verwaltung der Research Councils, die ihren gemeinsamen Sitz in Swindon haben.

Erste Eindrücke durch Experteninterviews

Durch bereits erfolgte Interviews im Rahmen der Dissertation mit aktuellen und ehemaligen Gremiumsmitgliedern des ESRC konnten über das Verhältnis des Research Councils mit der Politik/Regierung bereits erste Erkenntnisse gewonnen werden. Übereinstimmend betonten die Interviewpartner_innen wie wichtig Unabhängigkeit von der Regierung für das Research Council und die Bewahrung eines Förderstranges ist, der keine thematischen Vorgaben macht, sondern individuelle Forschungsanträge erlaubt: „But, you know it is critical we keep a pot of money for this responsive mode“. (UK_ESRC_IP#3)

Ein entscheidender Aspekt im Verhältnis zur Regierung ist für Research Councils deren Budget (als Teil des *Science Budgets*), das im Rahmen des Finanzhaushaltes (*Spending Review*) der jeweils aktuellen Regierung festgelegt wird. Bevor der Finanzhaushalt der Regierung verkündet wird, muss jedes Research Council dem zuständigen Ministerium eine Einschätzung über das benötigte Budget sowie dessen geplante Ausgaben, thematischen Prioritäten und ein Strategiepapier vorlegen. Ein_e Teilnehmer_in beschrieb dies ganz treffend als ein „bid to government“ (UK_ESRC_IP#4), denn hierbei entscheidet sich, ob beantragte Gelder und Verwendungszwecke dieser Gelder von der Regierung bewilligt werden und wie das *Science Budget* auf die verschiedenen Research Councils aufgeteilt wird. Forschungsprioritäten können so von Regierungsseite in die Forschungsförderung Eingang finden, wie zum Beispiel die Etablierung eines *Global Challenges Research Fund*, der seit 2015 über fünf Jahre mit 1,5 Milliarden Pfund finanziert wird.

Ein weiterer Aspekt betrifft die Organisationsstruktur der Research Councils und deren personelle Zusammensetzung. Diese ist durch Vorgaben in den Satzungen der Research Councils festgelegt, wie auch die Ernennung von Council-Mitglieder_innen durch den Secretary of State und die regelmäßige Berichterstattungspflicht von Seiten des Research Councils. Explizite Ausschreibungen innerhalb der Forschungspro-

gramme sowie die Begutachtung von Anträgen obliegen jedoch der Entscheidung der Research Councils bzw. wissenschaftlichen Gutachter_innen.

Ein_e Teilnehmer_in äußerte sich zudem besorgt, dass Forderungen der Politik nach bestimmten, politisch relevanten Themen zu forschen, zu sehr bevorzugt werden könnten:

„I worry sometimes that the government priorities are getting pushed and so they want answers to certain policy answers. And so they do, they push certain answers. And that is something the ESRC has to be careful because they are, the whole purpose of it is, they are independent.“ (UK_ESRC_IP#3)

Schlussendlich äußerten sich die bisherigen Interviewpartner_innen auch ausführlich über Impact in der Forschungsförderung. Zum einen berichteten sie, dass Wissenschaftler_innen der Bewertung des Impacts ihrer Forschung zunächst sehr kritisch gegenüberstanden und es viele Missverständnisse und Spekulationen über das Impact Assessment gab. Jedoch scheint diese Bewertung des Impacts gerade für die Research Councils essentiell:

„The Research Councils need to be able to draw together a really strong portfolio of why the body of research which is being funded is making a difference.“ (UK_ESRC_IP#4)

In anderen Worten, um den Stellenwert und die Bedeutung der durch ESRC geförderten Forschung gegenüber der Regierung demonstrieren zu können und öffentliche Gelder zu erhalten, müssen Wissenschaftler_innen den Impact ihrer Forschung deutlich machen.

Die hier wiedergegebenen Aussagen stellen nur einen kleinen Teil der Fülle an Material dar, die im Zuge der Interviewanalyse ausgewertet werden wird. Feststellen lässt sich bereits, dass obgleich Research Councils sich als von der Regierung unabhängige Forschungsfördernde sehen und die Politik großen Wert auf das Haldane Prinzip legt, sie sich dennoch nicht frei von politischen Erwägungen bewegen können. Um valide Aussagen über das Verhältnis der Research Councils zur Regierung/Politik treffen zu können, ist jedoch eine fundierte Analyse der Interviews unumgänglich.

Interessant ist es darüber hinaus, im nächsten Schritt die Erwartungen und Vorstellungen, die britische Wissenschaftler_innen von den beiden Research Councils haben, näher zu untersuchen. Dies ist auch notwendig, um im Sinne der Prinzipal-Agent-Theorie eine valide Aussage über die Rolle der Research Councils als Intermediäre treffen zu können. Denn die Beziehungen zwischen den Akteur_innen beeinflussen sich gegenseitig: Steht das Research Council nah an der Politik, so hat dies Auswirkungen auf das Verhältnis zur Wissenschaft und umgekehrt. Als Intermediär müsste das Research Council z.B. auch Interessen der Wissenschaft auf politischer Ebene vertreten und die Wissenschaft dem Research Council vertrauen, dass es auch in ihrem Interesse handelt.

Die eingangs genannten Zitate haben gezeigt, dass Forschungsförderung in Großbritannien und die Betonung auf den Marktwert von Forschung und Wissenschaft auf Kritik stoßen. Durch eine wissenschaftliche Untersuchung kann eine fundierte Basis für eine Diskussion geschaffen werden, die sich nicht nur auf subjektive Eindrücke beschränkt, sondern ein differenziertes Bild der Forschungsförderung durch Research Councils und die möglichen Einflussebenen der Politik bietet.

Über die Autorin

Jennifer Jacob, M.A.: Doktorandin am Großbritannien-Zentrum der Humboldt-Universität zu Berlin; Forschungsschwerpunkte: Forschungsförderung in Großbritannien und Deutschland (insbes. Geistes- und Sozialwissenschaften) und aktuelle Entwicklungen in der Wissenschaftspolitik.

Kontakt: jennifer.jacob@hu-berlin.de

Literaturverzeichnis

- Amaral, A., João Rosa, M., & Tavares, D. (2007). Assessment as a tool for different kinds of action: from quality management to compliance and control. In A. Cavalli (Ed.), *Quality assessment for higher education in Europe*. London: Portland Press.
- Arts & Humanities Research Council. (2005). Royal Charter. <http://www.ahrc.ac.uk/About-Us/Policies,-standards,-and-forms/Royal-Charter/Pages/Royal-Charter.aspx> (Zugriff am 20.12.2016)
- Arts & Humanities Research Council. (2016?). Annual Report 2014-15 - For Publication. <http://www.ahrc.ac.uk/about/statistics/competitionstatistics/> (Zugriff am 20.12.2016)
- Braun, D. (1993). „Who Governs Intermediary Agencies? Principal-Agent Relations in Research Policy-Making“. *Journal of Public Policy*, Vol. 13, 1998, No. 2, pp.135-162.
- Braun, D., & Guston, D. H. (2003). „Principal-agent theory and research policy: an introduction“. *Science and Public Policy*, Vol. 30, 2003, No. 5, pp. 302-308.
- Coleman, J. (1990). *Foundations of Social Theory*. Cambridge: Harvard University Press.
- Collini, S. (2012). *What are universities for?* London, New York: Penguin.
- Department for Business, Innovation & Skills. (2009). Higher Ambitions: The future of universities in a knowledge economy. <http://webarchive.natioalarchives.gov.uk/tna/+http://www.bis.gov.uk/wp-content/uploads/publications/Higher-Ambitions-Summary.pdf> (Zugriff am 20.12.2016)
- Department for Business, Innovation & Skills. (2014a). Triennial Review of the Research Councils. Final Report.

- https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/303327/bis-14-746-triennial-review-of-the-research-councils.pdf (Zugriff am 12.05.2017)
- Department for Business, Innovation & Skills. (2014b). The Allocation of Science and Research Funding 2015/16: Investing in World-Class Science and Research. https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/332767/bis-14-750-science-research-funding-allocations-2015-2016-corrected.pdf (Zugriff am 20.12.2016)
- Department for Business, Innovation & Skills. (2016a). Success as a knowledge economy: Teaching excellence, social mobility & student choice. https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/523396/bis-16-265-success-as-a-knowledge-economy.pdf (Zugriff am 17.6.2016)
- Department for Business, Innovation & Skills. (2016b): The Allocation of Science and Research Funding 2016/17 to 2019/20. https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/505308/bis-16-160-allocation-science-research-funding-2016-17-2019-20.pdf (Zugriff am 20.12.2016)
- Economic and Social Research Council. (2015). Annual Report and Accounts 2014-15. <http://www.esrc.ac.uk/files/publications/corporate-publications/annual-report-and-accounts-2014-15/> (Zugriff am 20.12.2016)
- Economic and Social Research Council. (2016). ESRC Council. <http://www.esrc.ac.uk/about-us/governance-and-structure/esrc-council/> (Zugriff am 20.12.2016)
- Guston, D. H. (2000). *Between politics and science: Assuring the integrity and productivity of research*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Guston, D. H. (2001). „Boundary Organisations in Environmental Policy and Science: An Introduction“. *Science, Technology, & Human Values*, Vol. 26, 2001, No. 4, pp. 399-408.
- Holmwood, J., Hickey, T., Cohen, R., & Wallis, S. (2016). In Defence of Public Higher Education: Knowledge for a Successful Society. A response to 'Success as a Knowledge Economy', BIS (2016). <https://heconvention2.files.wordpress.com/2016/06/awp1.pdf> (Zugriff am 20.12.2016)
- Innovation, Universities, Science and Skills Committee, *Putting Science and Engineering at the Heart of Government Policy*, 23 July 2009, HC 168-I, para 4.
- Internationale Kommission zur Systemevaluation der Deutschen Forschungsgemeinschaft und der Max-Planck-Gesellschaft. (1999). *Forschungsförderung in Deutschland*. http://www.dfg.de/download/pdf/dfg_im_profil/reden_stellungnahmen/archiv_download/evaluation_forschungsfoerderung_99.pdf (Zugriff am 20.12.2016)

- Koch, S. (2006). „Die Deutsche Forschungsgemeinschaft und die Reform ihres Begutachtungssystems: Zur Einführung der Fachkollegien“. *Wissenschaftsrecht*, Vol. 39, 2006, No. 1, pp. 25–47.
- Mayring, P. & Frenzl, T. (2014). Qualitative Inhaltsanalyse. In Baur, N., Blasius, J. (Hrsg.) *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer.
- Merton, Robert K. (1973). *The sociology of science: Theoretical and empirical investigations*. Chicago: University of Chicago Press.
- Morris, N. (2000). „Science Policy in Action: Policy and the Researcher“. *Minerva: a review of science, learning and policy*, Vol. 38, 2000, No. 4, pp. 425–451.
- Morris, N. (2003). „Academic researchers as ‘agents’ of science policy“. *Science and Public Policy*, Vol. 30, 2003, No. 5, pp. 359–370.
- Neidhardt, F. (1988). *Selbststeuerung in der Forschungsförderung: Das Gutachterwesen der DFG*. Opladen: Westdt. Verl.
- Nurse, P. (2015). Ensuring a successful UK research endeavour. https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/478125/BIS-15-625-ensuring-a-successful-UK-research-endeavour.pdf (Zugriff am 20.12.2016)
- Olbrecht, M. (2013) *Entscheidungsfindungsprozesse von Gutachtergruppen. Panel-Peer-Review am Beispiel des DFG-Begutachtungsverfahrens von Sonderforschungsbereichen*. <http://edoc.hu-berlin.de/dissertationen/olbrecht-meike-2013-12-09/PDF/olbrecht.pdf> (Zugriff am 20.12.2016)
- RCUK/UUK Task Group. (2010). Financial Sustainability and Efficiency in Full Economic Costing of Research in UK Higher Education Institutions. <http://www.rcuk.ac.uk/RCUK-prod/assets/documents/reviews/fec/fECReviewReport.pdf> (Zugriff am 20.12.2016)
- The Royal Society. (2016). UK research and the European Union. The role of the EU in funding UK research. <https://royalsociety.org/~media/policy/projects/eu-uk-funding/uk-membership-of-eu.pdf> (Zugriff am 20.12.2016)
- van der Meulen, B. (2003). „New roles and strategies of a research council: intermediation of the principal-agent relationship“. *Science and Public Policy*, Vol. 30, 2003, No. 5, pp. 323–336.

4 Studienabbruch- und Wechselneigung in der Studieneingangsphase. Eine Analyse auf Grundlage des Studierendenpanels der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg (OVGU)

Sarah Berndt und Annika Rathmann

Zusammenfassung: Der vorliegende Beitrag setzt sich mit der Abbruch- und Wechselneigung der Studierenden in der Studieneingangsphase (1. Studienjahr) an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg (OVGU) auseinander. Umrahmt durch theoretische Perspektiven und den Forschungsstand zum Thema Studienabbruch und -wechsel in Deutschland wird auf Grundlage der Daten der 1. Zwischenbilanz der Studierenden-Kohorte des Wintersemesters 2014/2015 (N 416) untersucht, wie stark das Risiko eines Hochschulwechsels, Studienabbruchs und -wechsels in der Studieneingangsphase ausgeprägt ist und welche Prädiktoren dies begünstigen bzw. hemmen.

Abstract: The paper deals with the predisposition of students to quit and change their study programs at the beginning of the first academic year at the Otto-von-Guericke-University Magdeburg (OVGU). Framing the theoretical perspectives and the research on student drop-out in Germany, the paper is based on data of the student survey conducted with the student cohort from winter term 2014/2015 (N 416) at the end of the first semester. The examination shows how strongly the predisposition of students to drop out or change their study programs is pronounced and which predictors promote or hinder the decision.

Problemaufriss und Einleitung

Seit der Bologna-Reform lässt sich ein stetiger Anstieg der Studierendenzahlen verzeichnen. Das Statistische Bundesamt verweist auf nunmehr knapp 2,7 Mio. Studierende, was einem Anstieg von 50 Prozent zwischen 2000 und 2015 entspricht (vgl. Statistisches Bundesamt 2016). Der quantitative Anstieg der Studierendenzahlen geht einher mit einer wachsenden Heterogenität der Studierendenschaft (vgl. Hanft 2015, S. 16). Diese Heterogenität, als eine Kombination aus verschiedenen individuellen und sozialen Merkmalen, erlangt insbesondere in der Studieneingangsphase eine beachtliche Bedeutung. Der Übergang zwischen den Institutionen Schule und Hochschule stellt die Studienanfänger_innen im Verständnis der Transitionsforschung vor große Herausforderungen, da das Hochschulsystem von den Erstsemesterstudierenden als Kontrast zur Schule wahrgenommen wird. Sie müssen sich mit neuen Lern-, Leistungs- und Lebenskontexten sowie ihrer (erstmalig) erworbenen Selbstständigkeit arrangieren. Zudem müssen sie hohe Integrationsleistungen erbringen (vgl. Wildt 2013, S. 275). Insbesondere solche Studierende, die nicht dem Bild eines „typischen Normalstudenten“ entsprechen, der aus einer Akademiker_innenfamilie stammt und direkt nach dem Erwerb seiner allgemeinen Hochschulreife ein Hochschulstudium aufnimmt, laufen in Auseinandersetzung mit den homogenen Strukturen des Hochschulsystems Gefahr, den an sie herangetragenen Anforderungen nicht gerecht zu werden. Gelingt es den Erstsemesterstudierenden nicht, individuelle Bewältigungsstrategien zu entwickeln, steigt das Risiko eines Studienabbruchs (vgl. Hanft 2015, S. 16). Dass der Übergang zwischen den Systemen Schule und Hochschule zum Teil als unüberwindbare Hürde wahrgenommen wird, zeigt sich in der Studienabbruchquote von knapp 30 Prozent in den Bachelorstudiengängen an deutschen Hochschulen (vgl. Heublein/Richter/Schmelzer 2012, S. 12).

Ein Studienabbruch und -wechsel zieht nicht nur auf der individuellen Ebene Konsequenzen nach sich, sondern führt gleichfalls zu Kosten für die jeweilige Hochschule und die Gesellschaft. Der_die Studienabbrecher_in hat zeitliche, finanzielle und emotionale Ressourcen investiert, die bei positiver Interpretation des Studienabbruchs bzw. -wechsels durch das Individuum nicht unbedingt als fehlinvestierte Ressourcen wahrgenommen werden (vgl. Koch 2003, S. 78). Die Hochschule gerät hingegen bei hohen Abbruch- und Wechselquoten unter Legitimationsdruck, da der Studienabbruch ein Zeichen des nicht effizienten Einsatzes knapper Ressourcen ist. Aus gesellschaftlicher Perspektive bedeutet der ausbleibende Studienerfolg einen Verlust an Innovationskraft und potentiellen Fachkräften. Insbesondere in einer Wissensgesellschaft hat dies nicht zu missachtende Konsequenzen mit weitreichenden Folgen (vgl. Isleib 2015). Während hohe Studienabbruchquoten demnach zu Nachteilen für die Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg (OVGU) im Wettbewerb mit anderen Hochschulen führen und die hiesige Universität einem Rechenschaftsdruck aussetzen, wird das Flächenbundesland Sachsen-Anhalt diesen auf gesellschaftlicher Ebene in Form des anhaltenden Fachkräftemangels zu spüren bekommen, insofern nicht Maßnahmen zur Reduzierung des

Studienabbruchs und -wechsels ergriffen werden. Die Analyse der Gründe und Motive der vorzeitigen Beendigung des Studiums könnte dazu beitragen, Studienabbruch und -wechsel zu minimieren. Aus diesem Grund geht der Beitrag der Frage nach, in welchem Ausmaß ein Abbruch- und Wechselrisiko an der OVGU besteht und welche Prädiktoren das Risiko eines Hochschulwechsels, Studienabbruchs oder -wechsels in der Studieneingangsphase bedingen.

Der vorliegende Artikel gliedert sich in mehrere Teilschritte: Den einleitenden Ausführungen, welche das Erkenntnisinteresse und die Fragestellungen umreißen, folgt die Aufarbeitung der theoretischen Perspektiven und des empirischen Forschungsstandes zum Thema Studienabbruch und -wechsel. Auf Grundlage des theoretischen und empirischen Bezugsrahmens werden anschließend die Fragestellungen und das Modell des Studienabbruchs und -wechsels an der OVGU konkretisiert sowie die Ergebnisse aus der empirischen Analyse der Befragungsdaten der 1. Zwischenbilanz der Studierendenkohorte Wintersemester 2014/2015 (N 416) vorgestellt, die im Rahmen des Studierendenpanel an der OVGU erhoben wurden. Abschließend werden die zentralen Befunde der Untersuchung zusammengeführt und weitere Schritte für die künftige Analyse aufgezeigt.

Theoretische Perspektiven auf und der Forschungsstand zum Studienabbruch und -wechsel

Es existieren unterschiedliche theoretische Perspektiven auf und empirische Ansätze zum Studienabbruch und -wechsel. Die vorliegende Untersuchung gründet auf der Selbstbestimmungstheorie der Motivation von Deci und Ryan (1993), dem kausalanalytischen Studienabbruchmodell nach Tinto (1975) und dem Modell zum Studienabbruch nach Heublein et al. (2010/2011/2015). Gemein ist diesen drei Ansätzen, dass sie theoretische Überlegungen und empirische Untersuchungen verknüpfen, um das Phänomen des Studienabbruchs und -wechsels zu durchdringen.

Selbstbestimmungstheorie der Motivation von Deci & Ryan (1993)

Deci und Ryan vertreten eine Theorie, die (Lern-)Motivation in dem Kontext der individuellen Selbstbestimmung setzt. Im Mittelpunkt der Theorie steht damit das Selbst, welches sich im Laufe der Entwicklung durch Auseinandersetzung mit der Umwelt sowohl ausdifferenziert als auch erweitert und durch die grundlegenden Bedürfnisse, Interessen und Fähigkeiten beeinflusst wird.

Motiviertes Handeln zeichnet sich durch Intentionalität aus, d.h. Menschen sind in ihrer Handlung motiviert, wenn sie mit ihrem Verhalten einen bestimmten Zweck verfolgen. Demgegenüber existieren amotivierte Verhaltensweisen, die auf keinen intentionalen Prozess schließen lassen, da sie kein konkretes Ziel verfolgen (z.B. Tagträumen) oder als Affekthandlung zu werten sind (vgl. Deci/Ryan 1993, S. 223f.).

Motiviertes Handeln existiert im Verständnis der Selbstbestimmungstheorie in unterschiedlichen Ausprägungen je nach Grad der Selbstbestimmung bzw. Kontrolliertheit der Handlung. Als selbstbestimmt und autonom gelten Handlungen, die den Zielen des Selbst entsprechen, kontrolliert sind Handlungen hingegen, wenn sie internen oder externen Zwängen unterliegen. Zur Verdeutlichung der unterschiedlichen Motivationstypen unterscheiden Deci und Ryan zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation. Während erstere in spontanen und interessen geleiteten Verhaltensweisen ersichtlich wird und damit das höchste Maß an Selbstbestimmung besitzt, sind extrinsisch motivierte Handlungen durch eine instrumentelle Absicht gekennzeichnet. Der zunächst angenommene Antagonismus zwischen der intrinsischen und extrinsischen Motivation wird von Deci und Ryan in der Weiterentwicklung der Selbstbestimmungstheorie der Motivation verworfen (vgl. Deci/Ryan 1993, S. 225f.).

„Extrinsisch motivierte Verhaltensweisen können durch die Prozesse der Internalisation und Integration in selbstbestimmte Handlungen überführt werden. Internalisation ist der Prozeß, durch den externe Werte in die internalen Regulationsprozesse einer Person übernommen werden [...]. Integration ist der weitgehende Prozeß, der die internalisierten Werte und Regulationsprinzipien dem individuellen Selbst eingliedert [...]“ (Deci/Ryan 1993, S. 227).

Integrierte Regulation als Produkt der Verinnerlichung von Werten, Normen und Zielen in das Selbstkonzept, mit denen sich das Individuum identifiziert, ist die Form extrinsischer Motivation mit dem größten Maß an Selbstbestimmung. In Verbindung mit der intrinsischen Motivation repräsentiert dieser Regulationstyp selbstbestimmtes Verhalten.

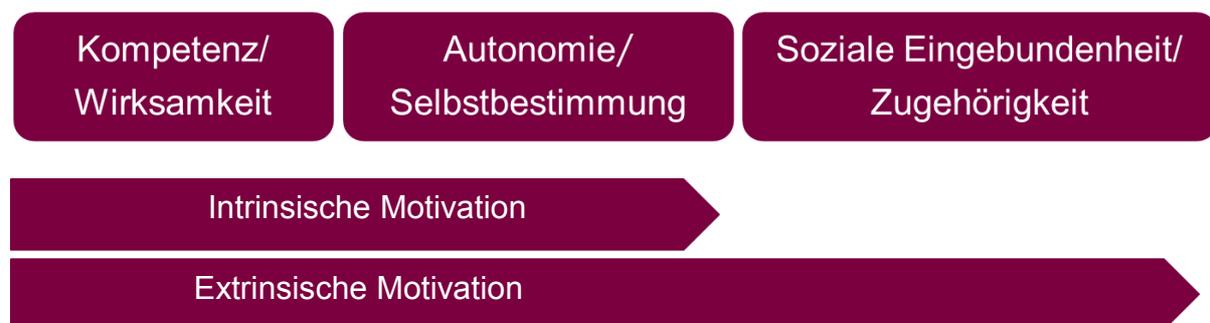


Abbildung 1: Angeborene psychologische Bedürfnisse in der Selbstbestimmungstheorie

Quelle: Deci/Ryan 1993, eigene Darstellung

Die Motivation als Handlungsenergie resultiert aus psychologischen, physiologischen und emotionalen Bedürfnissen, wobei erstere besondere Bedeutung besitzen. Im Sinne der Selbstbestimmungstheorie existieren drei entscheidende psychologische Grundbedürfnisse: Kompetenz oder Wirksamkeit (1), Autonomie oder Selbstbestimmung (2) und soziale Eingebundenheit oder soziale Zugehörigkeit (3) (vgl. Abb. 1). Soziale Umweltfaktoren befördern intrinsische und extrinsische Motivation, wenn sie dazu beitragen die psychologischen Grundbedürfnisse zu befriedigen. Intrinsische Motivation entsteht dabei aus Kompetenz-

und Autonomieerleben. Extrinsische Motivation wird durch soziale Kontexte bedingt, die autonomie-, kompetenz- und integrationsfördernd sind (vgl. Deci/Ryan 1993, S. 228f.).

Kausalanalytisches Studienabbruchmodell von Tinto (1975)

Tintos Dropout-Modell für Studierende an amerikanischen Colleges vereint Durkheims Theorie über den Selbstmord (1961) und einen ökonomischen Ansatz der Kosten-Nutzen-Abwägung mit dem Ziel, den Prozess des Studienabbruchs ursächlich zu erklären und „Abbruchtypen“ zu identifizieren (vgl. Tinto 1975, S. 90f.).

Grundlage des Modells ist die These, dass Studienabbruch die Folge einer gescheiterten Integration in das soziale und akademische Feld der Hochschule sei, die sich aus Fehlleistungen in der Interaktion zwischen dem Individuum und dem System ergebe (vgl. Tinto 1975, S. 96).

“[...] the process of dropout from college can be viewed as a longitudinal process of interactions between the individual and the academic and social systems of the college during which a person's experiences in those systems (as measured by his normative and structural integration) continually modify his goal and institutional commitments in ways which lead to persistence and/or to varying forms of dropout” (Tinto 1975, S. 94).

Tinto betont die doppelte Integrationsleistung der Studierenden, indem er zwei Arten von Integration postuliert: die soziale („social Integration“) und die akademische Integration („academic Integration“) (vgl. Abb. 2). Erstere ist zugleich Voraussetzung und Ergebnis der Verpflichtung gegenüber der Institution („institutional commitment“), welche die finanziellen und zeitlichen Ressourcen sowie die Bereitschaft des Individuums der Hochschule gegenüber, repräsentiert (vgl. Tinto 1975, S. 93f.). Die soziale Integration entwickelt sich durch den Kontakt mit Peers (hochschulspezifisch oder außercurricular) und Hochschulmitarbeitenden (vgl. Tinto 1975, S. 110).

Auf der anderen Seite führen die objektive und subjektive individuelle Studienentwicklung sowie die Leistungsrückmeldung, die eine Verstärkung der Verpflichtung gegenüber dem Bildungsziel („goal commitment“) als Studienmotivation und Karriere- sowie Studierenerwartungen fokussieren, zu einer akademischen Integration („academic integration“) des Individuums (vgl. Tinto 1975, S. 104). Die Verpflichtung gegenüber dem Studienziel und der Institution besteht bereits vor Studienbeginn und wird durch Bildungsprozesse im Studienverlauf modifiziert. Insofern sind die soziale und akademische Integration sowie die Verpflichtung gegenüber der Institution und dem Bildungsziel jeweils entscheidende Faktoren des Studienverlaufs und -ausgangs (vgl. Tinto 1975, S. 95). So konstatiert Tinto, dass Studierende dazu tendieren die Hochschule zu verlassen, wenn mindestens eine Alternative besteht, die unter Einsatz von Energie, Zeit und Ressourcen einen größeren Gewinn, in Relation zu den Kosten, erzielt. Dieser Prozess der Abwägung

und sein Ergebnis werden in der Entwicklung der Verpflichtungen gegenüber dem Bildungsziel und der Institution ersichtlich (vgl. Tinto 1975, S. 97f.).

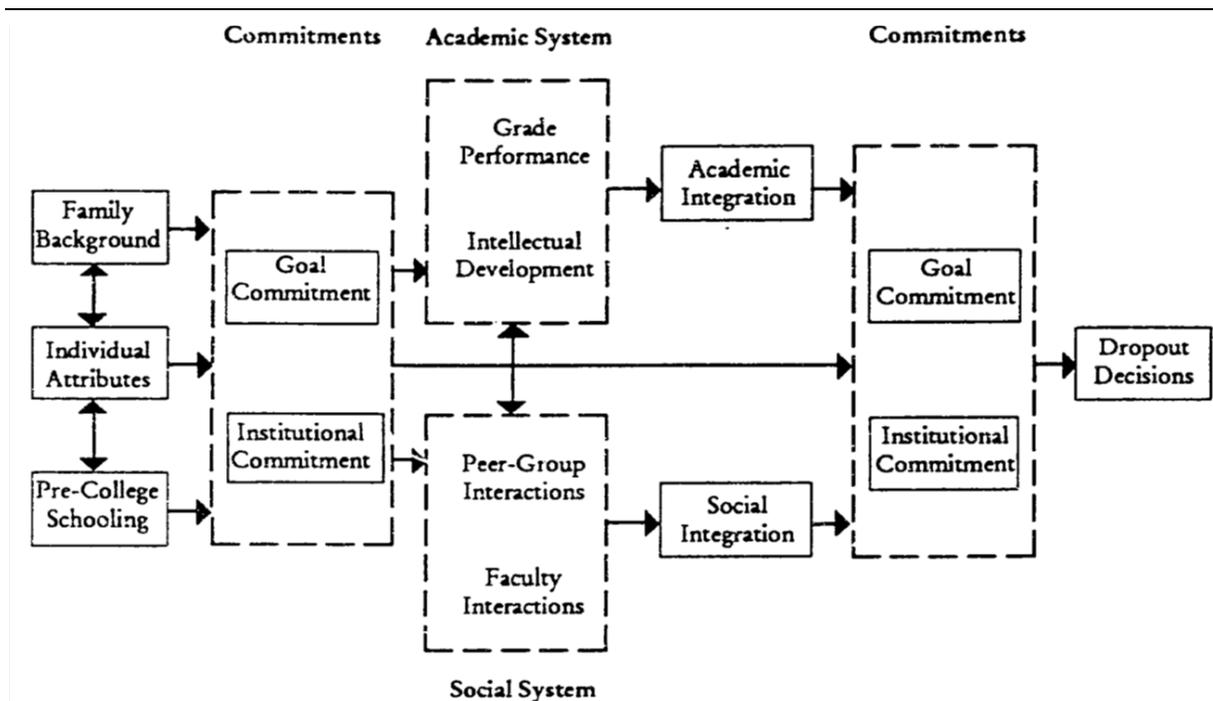


Abbildung 2: Konzeptionelles Schema für Dropout

Quelle: Tinto 1975, S. 90

Die Interaktion der Individuen mit dem akademischen und sozialen System der Hochschule ist abhängig von den Persönlichkeitsmerkmalen und den individuellen Dispositionen der Studierenden. Tinto verweist dabei auf Eingangsbedingungen der Individuen in Form von Persönlichkeitsmerkmalen („individual attributes“), des familiären Backgrounds („family background“) und der schulischen Vorerfahrungen („pre-college schooling“), welche die Erwartungshaltung der Studierenden und die Verbindlichkeit gegenüber der Hochschule und dem Studienziel direkt und indirekt beeinflussen. Individuelle Eigenschaften, die einen negativen Einfluss auf die akademische und soziale Integration ausüben und damit das Abbruchrisiko steigern, sind bspw. eine mangelnde Flexibilität, unzureichende Bildungswertschätzung, Unsicherheit, emotionale Instabilität, übermäßige Aktivität und Gleichgültigkeit. Gleichfalls wirken sich auch manifeste Heterogenitätsmerkmale auf den Verbleib im Studium aus. Hinzu treten vorhochschulische Faktoren, wie die Begabung und der Bildungsstand vor Aufnahme des Studiums sowie Merkmale, die auf den sozioökonomischen Status, den Wohlstand, das Bildungsniveau und die soziale Herkunft der Familie sowie deren Interesse und Erwartungen am Studium des Kindes schließen lassen (vgl. Tinto 1975, S. 94; 100f.).

Neben den individuellen und sozialen Faktoren, die sich auf die Interaktionsprozesse des Individuums auswirken und in der Konsequenz Einfluss auf den Verbleib im Studium haben, beeinflussen strukturelle Merkmale des Systems Hochschule und die wirtschaftliche Lage die Entscheidung ein Studium weiterzu-

führen oder dieses abzubrechen. So benennt Tinto die Qualität der Hochschule (z.B. Forschungsstärke, finanzielle Ressourcen), die Zusammensetzung der Studierenden, den Institutionentyp und die Größe der Hochschule (privat vs. staatlich) (vgl. Tinto 1975, S. 111ff.) sowie die Arbeitsmarktsituation und die antizipierten Restriktionen bei Studienabbruch als wichtige Größen (vgl. Tinto 1975, S. 98).

Modell des Studienabbruchs nach Heublein et al.

Im Studienabbruchmodell nach Heublein et al. (2010/2011/2015) resultiert die individuelle Entscheidung das Studium vorzeitig aufzugeben und die Hochschule zu verlassen aus einem komplexen Abbruchprozess, der durch verschiedene in Wechselwirkung stehende Ursachen bedingt wird. Im Modell werden drei Phasen des Studienabbruchs unterschieden: die Studienvorphase, die aktuelle Studiensituation und die Entscheidungssituation (vgl. Heublein/Wolter 2011, S. 223f.).

Die Gründe für einen Abbruch sind zumeist multikausal. In den seltensten Fällen führt ein einziger Faktor zum Studienabbruch (vgl. Heublein/Wolter 2011, S. 223). Sehr häufig werden in diesem Zusammenhang Leistungsprobleme, Finanzierungsschwierigkeiten und eine mangelnde Studienmotivation als ausschlaggebende Gründe angeführt. Etwas seltener genannt werden unzureichende Studienbedingungen, das Versagen in Prüfungen, eine berufliche Neuorientierung und familiäre Probleme. Eine Minderheit gibt ihr Studium zudem aus gesundheitlichen Problemen auf (vgl. Heublein et al. 2010, S. 19).

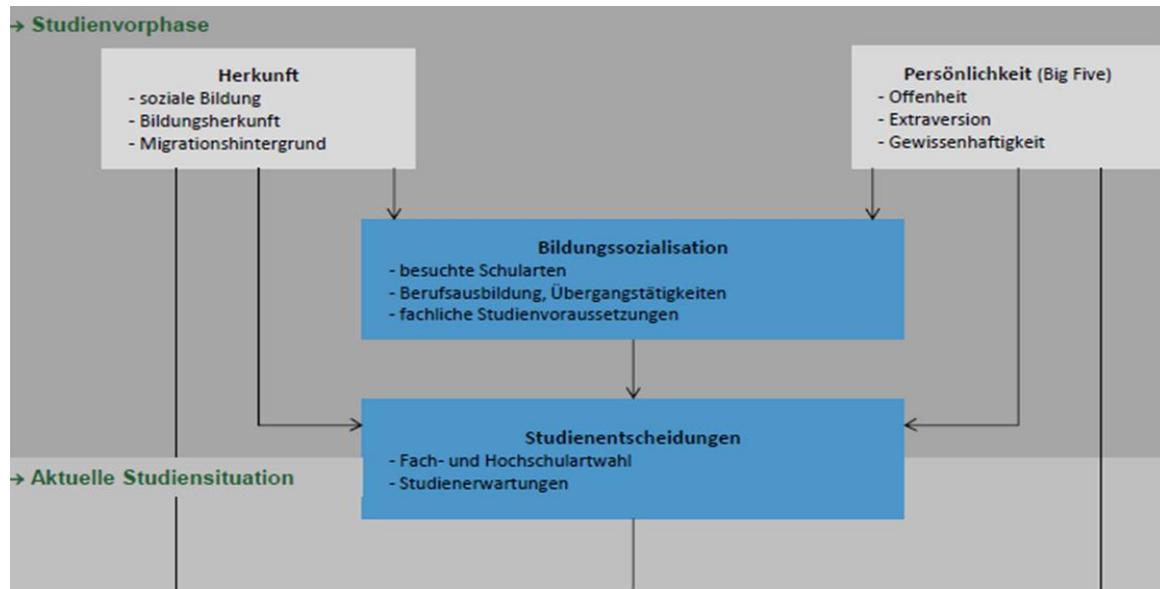


Abbildung 3a: Modell des Studienabbruchs nach Heublein

Quelle: Heublein 2015

Das Risiko eines Studienabbruchs steigt bzw. sinkt durch eine Vielzahl an Determinanten, die in der Studienvorphase, in der aktuellen Studiensituation und in der Entscheidungsphase Einfluss auf die Fortführung eines Studiums ausüben (vgl. Abb. 3a). So wirkt sich in der Studienvorphase neben manifesten Heteroge-

nitätsmerkmalen auch die Bildungssozialisation auf den Studienerfolg aus. Studierende mit allgemeiner Hochschulreife und guter Abiturdurchschnittsnote laufen seltener Gefahr ihr Studium abzubrechen. Gleiches gilt für Anfänger_innen mit guten fachlichen Studienvoraussetzungen (z.B. adäquate Leistungskurswahl) (vgl. Heublein et al. 2010, S. 78). Erfolgreicher sind zudem jene Studierenden, die in der Übergangszeit zur Hochschule einer Tätigkeit nachgegangen sind, die im fachlichen Zusammenhang mit dem gewählten Studiengang stehen. Trotz dessen führt eine abgeschlossene Berufsausbildung, insbesondere wenn diese vor der Hochschulreife absolviert wurde, zu einem erhöhten Abbruchrisiko (vgl. Heublein et al. 2010, S. 89).

Die Faktoren der Studienvorphase nehmen Einfluss auf die Studienwahlentscheidung, d.h. auf die Entscheidung über Fach- und Hochschulartwahl sowie die Studierenerwartungen. Hierbei spielen auch der Grad der Informiertheit der Studierenden und das Fachinteresse eine tragende Rolle (vgl. Heublein et al. 2010, S. 14). Dabei sinkt das Studienabbruchrisiko, wenn die Studienanfänger_innen eine sichere Studienwahl treffen und eine intrinsische Studienmotivation vorliegt (vgl. Heublein et al. 2010, S. 63).

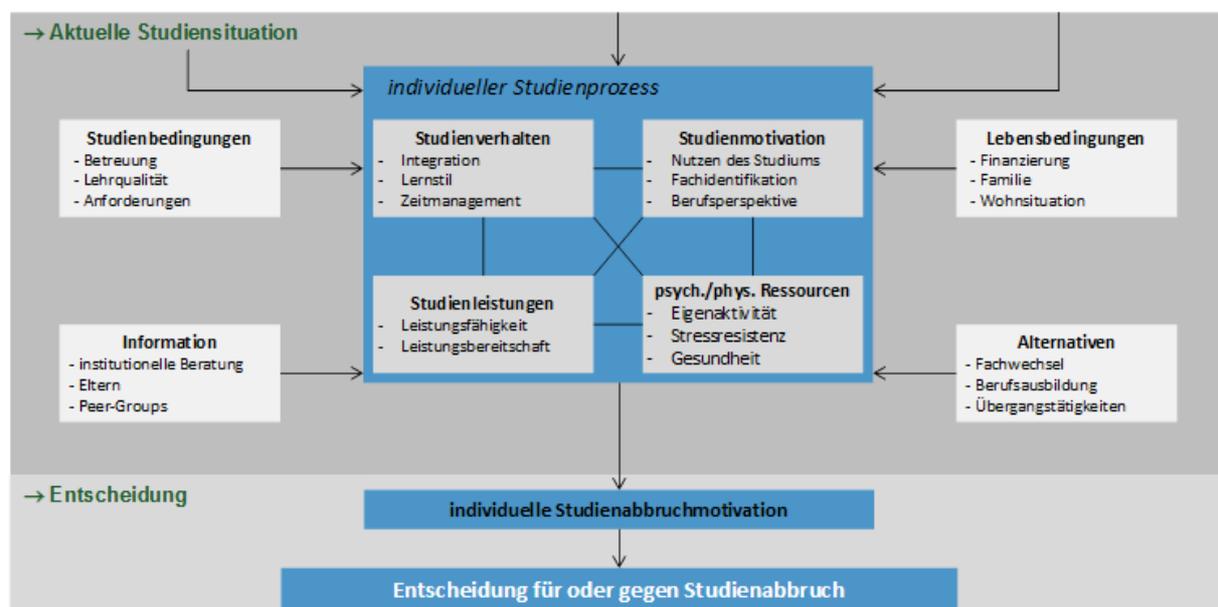


Abbildung 3b: Modell des Studienabbruchs nach Heublein (Fortsetzung)

Quelle: Heublein 2015

Während des Studiums wird der individuelle Studienprozess, der durch das Studienverhalten, die Studienmotivation, die physischen und psychischen Ressourcen sowie die Studienleistung umrissen wird, durch Faktoren der privaten Sphäre und der Hochschulumwelt beeinflusst (vgl. Abb. 3b). Insbesondere die Studienbedingungen wirken sich auf die Studienerfolgschancen aus. So erhöhen die Überforderung mit der Stofffülle und Probleme bei der Bewältigung der Anforderungen das Risiko des Studienabbruchs (vgl. Heublein et al. 2010, S. 91). Unklare Studienanforderungen oder eine defizitäre Studienorganisation werden

von Absolvent_innen zudem weniger kritisch beurteilt, als von Studienabrecher_innen (vgl. Heublein et al. 2010, S. 108).

Der Studienabbruchprozess wird jedoch nicht nur von Faktoren beeinflusst, die in Zusammenhang mit dem Studium oder der Institution Hochschule stehen, gleichfalls wirken sich die Lebensumstände der Studierenden direkt auf den Studienprozess aus. Hervorzuheben ist dabei insbesondere die Erwerbstätigkeit neben dem Studium. Das Studienabbruchrisiko steigt, wenn die Studienverpflichtung in Widerspruch zur Erwerbstätigkeit steht (vgl. Heublein et al. 2010, S. 132). Gleichzeitig sind finanzielle Schwierigkeiten ein ausschlaggebendes Motiv das Studium vorzeitig zu beenden (vgl. Heublein et al. 2010, S. 139). Zudem kommen Heublein et al. (2015) zu der Erkenntnis, dass auch familiäre Probleme und die Wohnsituation Einfluss auf den individuellen Studienabbruch bzw. den Verbleib im Studium nehmen. Im Studienabbruchmodell lassen sich Kosten–Nutzen–Erwägungen insofern nachzeichnen, als dass die Studierenden auch ihre Alternativen abwägen. So fließen in den Entscheidungsprozess eventuell vorliegende Berufsausbildungen ebenso wie der Fachwechsel in die Entscheidung ein (vgl. Heublein 2015).

Relevanz der Modelle und Ableitungen für die eigene Untersuchung

Die theoretischen und empirischen Zugänge zum Thema verdeutlichen, dass Studienabbruch und –wechsel multikausale Konstrukte sind. Deci und Ryan (1993) erachten soziale Umwelten, welche die psychologischen Grundbedürfnisse „Autonomieerleben“, „soziale Eingebundenheit“ und „Kompetenzerleben“ fördern, als Grundlage für die Ausbildung von intrinsischer Motivation und von extrinsischer Motivation des Typs integrierte Regulation. Diese Motivationsarten korrelieren wiederum positiv mit der Lerneffektivität und Leistung von Individuen.

Tinto (1975) postuliert in seinem soziologischen Ansatz, dass die soziale und akademische Integration, die Ergebnis der und Voraussetzung für die Verpflichtung gegenüber der Institution und dem Bildungsziel zugleich sind, wichtige Prädiktoren für die Wahrnehmung der Studieneingangsphase und des Verbleibs im Studium sind. Ob und in welchem Maß die soziale und akademische Integration gelingt, hängt von vorhochschulischen, individuellen und familiären Merkmalen des Einzelnen ab.

Heublein et al. (2010/2011/2015) beschreiben Studienabbruch als einen Prozess der sich in die drei Phasen „Studienvorphase“, „aktuelle Studiensituation“ und „Entscheidungssituation“ gliedert. Innerhalb des Prozesses wirken sich eine Vielzahl von individuellen und sozialen Eingangsbedingungen, die soziale und organisatorische Hochschulumwelt sowie Aspekte der Lebensbedingungen und mögliche berufliche Alternativen auf die Entscheidung aus, das Studium fortzuführen oder dieses abzubrechen.

Methodisches Design und Instrumente: Studierendenpanel

Studienabbruch bzw. Studienerfolg sind bestimmt durch einen „multidimensionalen Kriterienraum“ (Trapmann 2008). Gelingt es diesen Kriterienraum zu durchdringen, können praktische Maßnahmen ergriffen werden, die zu einer Reduzierung des Studienabbruchs und –wechsels beitragen. Der Beitrag setzt sich daher zum Ziel den Ist-Stand des Abbruch- und Wechselrisikos in der Studieneingangsphase an der OVGU zu erheben. Gleichfalls sollen Prädiktoren identifiziert werden, die sich hemmend oder fördernd auf den vorzeitigen Studienabbruch oder –wechsel auswirken. Dabei ist auch von Interesse, ob ein Hochschulwechsel, Studienabbruch oder –wechsel eher durch falsche Studiererwartungen und Selbstwahrnehmungen geprägt ist oder diese vielmehr aus einer misslungenen Integration in das Hochschulsystem und Unzufriedenheit mit der Hochschulumwelt resultieren.

Das Studierendenpanel der OVGU befragt die Studierenden der Universität zu verschiedenen Zeitpunkten ihres Studienverlaufs. Dabei werden u.a. die Erwartungen und Bedarfe, der Studienalltag, die Lernstile und Lernwege sowie die Bildungserträge in den Blick genommen. Durch das quasi experimentelle Design des Studierendenpanels können beispielsweise die Auswirkungen verschiedener Maßnahmen hochschulischer Qualitätsentwicklung untersucht werden. Gleichzeitig ist es möglich, begünstigende Faktoren des Studienerfolgs bzw. Risikofaktoren des Studienabbruchs zu identifizieren und daraus Interventionsmaßnahmen abzuleiten. Besondere Berücksichtigung finden in den Analysen manifeste und latente Heterogenitätskriterien.

Das Studierendenpanel befindet sich seit dem Wintersemester 2014/2015 an der OVGU im Aufbau. Die Studierenden werden zu Beginn ihres Studiums (1. Welle), zum Ende des ersten Studienjahres (2. Welle), zum Ende des zweiten Studienjahres (3. Welle) sowie zum Studienabschluss (4. Welle) mittels einer teilstandardisierten Online-Umfrage um ihre Einschätzungen gebeten. Bislang wurden drei Startkohorten in die Untersuchungen einbezogen (WS 2014/2015, WS 2015/2016 und WS 2016/2017). Die Befragungen werden mittels der Panel-Software QUAMP von Sociolutions durch das Team von fokus: LEHRE realisiert.

Die nachfolgenden Auswertungen beziehen sich auf Daten der ersten Zwischenbilanz zum Studium (Kohorte des WS 2014/2015, 2. Welle, Befragung zum Ende des zweiten Semesters, N 416). Ergänzend wird in einem zweiten Schritt auf Daten der Erstsemesterbefragung zurückgegriffen (Kohorte des WS 2014/2015, 1. Welle, Befragung zu Studienbeginn, N 587).

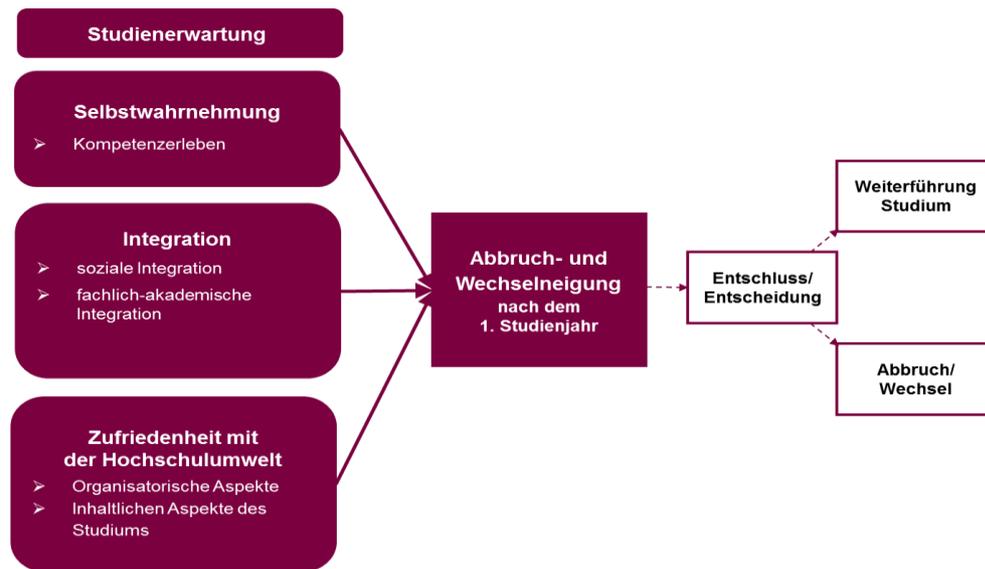


Abbildung 4: Das Analysemodell der Untersuchung

Quelle: eigene Darstellung

Abbildung 4 gibt einen Überblick über das Analysemodell der Untersuchung. Im Zentrum steht die Abbruch- und Wechselneigung der Studierenden nach dem ersten Studienjahr. Als Einflussgrößen werden die Erfüllung der Studienerwartung, die Selbstwahrnehmung, die Integration sowie die Zufriedenheit mit der Hochschulumwelt herangezogen.

Die Abbruch- und Wechselneigung setzt sich aus den drei Items Studiengangwechsel, Hochschulwechsel und Studienabbruch zusammen und wurde in Anlehnung an den Studierenden-survey der AG Hochschulforschung Konstanz erhoben (Cronbachs $\alpha = .67$). Die Erfassung der Erfüllung der Studienerwartung erfolgte in Anlehnung an Heublein (2015) mittels der Frage „Inwieweit haben sich Ihre Erwartungen an Ihr Studium bisher erfüllt?“. Zur Messung der Selbstwahrnehmung wurde auf die Item-batterie des Potsdamer Studierendenpanels (PEP) zurückgegriffen, welche durch einen Abgleich mit dem Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte studentische Kompetenzen (BEvaKomp) ergänzt wurde. Das Kompetenzerleben umfasst neun Items (Cronbachs $\alpha = .717$). Die Integration unterteilt sich, den Überlegungen Tintos (1975) folgend, in soziale und akademisch-fachliche Integration und wurde in Anlehnung an die Fragen des QUEST, CHE-Consult sowie des Studierenden-survey, AG Hochschulforschung Konstanz konstruiert (soziale Integration: vier Items, Cronbachs $\alpha = .560$; fachlich-akademische Integration: sechs Items, Cronbachs $\alpha = .768$). Zur Messung der Zufriedenheit mit der Hochschulumwelt wurden organisatorische und inhaltliche Aspekte unterschieden. Die Items entstammen dem Studienqualitätsmonitor des Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) sowie dem PEP (organisatorische Aspekte: acht Items, Cronbachs $\alpha = .786$; inhaltliche Aspekte: fünf Items, Cronbachs $\alpha = .704$).

Empirische Befunde: Abbruch- und Wechselneigung in der Studieneingangsphase im Kontext von Studienbedingungen, Integration und Selbstwahrnehmung

Abbruch- und Wechselneigung an der OVGU

Insgesamt liegt die Abbruch- und Wechselneigung von Studierenden am Ende ihres zweiten Fachsemesters an der OVGU auf einem niedrigen Niveau (vgl. Abb. 5). Am stärksten fällt vergleichsweise noch die Absicht aus, die Hochschule zu wechseln. Insgesamt rund 21 Prozent der Befragten geben an, derzeit einen Wechsel mindestens teilweise in Betracht zu ziehen. Über einen Wechsel des Studiengangs macht sich demgegenüber nur rund jede/r Achte Gedanken. Ein gänzlicher Abbruch des Studiums ist nur für rund neun Prozent der Befragten aktuell eine Option, über die sie ernsthaft nachdenken.

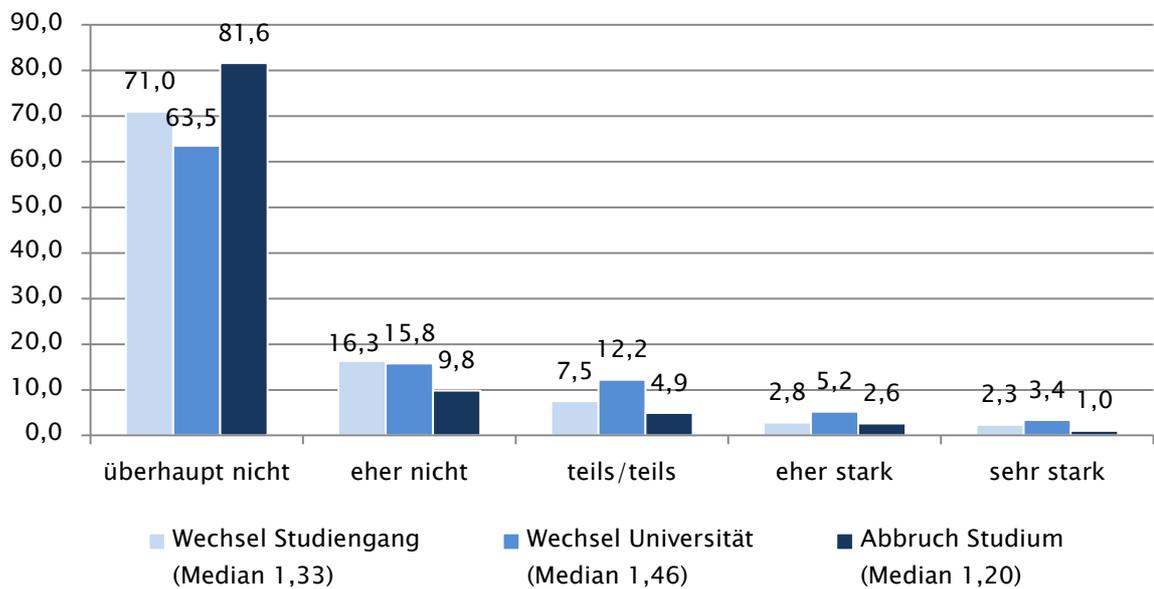


Abbildung 5: Abbruch- und Wechselneigung von Studierenden am Ende des zweiten Fachsemesters. Angaben in Prozent (N 127)

Frageformulierung: „Inwieweit ziehen Sie derzeit ernsthaft in Betracht ...“. Antwortvorgaben wie dargestellt
Quelle: Studierendenpanel OVGU, 1. Zwischenbilanz 2015

Es zeigt sich, dass die verschiedenen Facetten der Neigung zum Studienabbruch und -wechsel miteinander in Beziehung stehen (vgl. Tab. 1). Je eher Studierende über einen Wechsel der Hochschule nachdenken, desto eher kommt für sie auch ein Wechsel des Studiengangs in Betracht. Auch bezogen auf den Abbruch des Studiums und die beiden Möglichkeiten des Wechsels zeigen sich Verschränkungen. Je stärker die Absicht besteht, den Studiengang bzw. die Hochschule zu wechseln, umso stärker denken die Befragten auch über die Option nach, das Studium gänzlich aufzugeben.

	Studiengangwechsel	Hochschulwechsel	Studienabbruch
Studiengangwechsel	1,000		
Hochschulwechsel	0,443***	1,000	
Studienabbruch	0,392***	0,491***	1,000

Tabelle 1: Zusammenhang zwischen Studienabbruch-, Studienwechsel- und Hochschulwechselneigung (N 127), Korrelationskoeffizienten nach Pearson

*** $p < 0,001$; ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$ (t-Test)

Quelle: Studierendenpanel OVGU, 1. Zwischenbilanz 2015

Im Folgenden wird analysiert, inwieweit verschiedene Faktoren Einfluss auf die Abbruch- und Wechselneigung nehmen. Die Betrachtung erfolgt mittels multivariater Regressionsanalysen zunächst einzeln für die verschiedenen Facetten sowie im Anschluss für die Summenskala der Abbruch- und Wechselneigung.

Einflussfaktoren der Abbruch- und Wechselneigung

Einen *Wechsel der Universität* ernsthaft in Betracht zu ziehen, wird beeinflusst durch das Ausmaß der Erwartungserfüllung (vgl. Tab. 2). Je stärker sich die Erwartungen, die die Studierenden zu Beginn ihres Studiums hatten, am Ende des zweiten Semesters erfüllt haben, desto seltener denken die Befragten über einen Wechsel der Hochschule nach. Die weiteren Einflussfaktoren erweisen sich bei simultaner Betrachtung als nicht erklärungskräftig. Insgesamt trägt die Erwartungserfüllung zu 17,7 Prozent Varianzaufklärung bei.

Die Absicht den *Studiengang zu wechseln*, ist ebenfalls vorrangig abhängig von dem Grad der Erwartungserfüllung. Auch hier führen erfüllte Erwartungen zu einer geringeren Wechselneigung. Hinzu tritt als weitere Einflussgröße die Zufriedenheit mit inhaltlichen Aspekten des Studiums. Dazu zählen beispielsweise die Art der Vermittlung der Lehrinhalte, inhaltliche Austauschmöglichkeiten zwischen Studierenden und Lehrenden, die Breite des Lehrangebots oder der Einsatz moderner Lehrformen. Je stärker die Zufriedenheit mit diesen Aspekten von den Befragten geäußert wird, umso geringer fällt ihre Absicht zum Studiengangwechsel aus. Zusammen erklären die beiden Faktoren rund ein Drittel der Varianz.

Ernsthaft über den gänzlichen *Abbruch des Studiums* nachzudenken, ist abhängig von drei Einflussfaktoren. Besonders tritt dabei die Zufriedenheit mit organisatorischen Aspekten des Studiums in den Vordergrund. Je stärker sich die Studierenden in der Zusammenschau mit den Rahmenbedingungen des Studiums (z.B. Zugang zu Lehrveranstaltungen, Verständlichkeit der Studien- und Prüfungsordnung, Transparenz der Studienanforderungen, Erfüllbarkeit der Leistungsanforderungen) zufrieden zeigen, umso seltener ziehen sie die Aufgabe ihres Studiums in Betracht. Zusätzlich nimmt auch die Einschätzung der eigenen Kompetenzen einen bedeutsamen Einfluss auf die Absicht das Studium abzubrechen. Ein hohes Kom-

petenzerleben geht dabei mit einer geringen Abbruchneigung einher. Darüber hinaus ist auch das Ausmaß der sozialen Integration von Bedeutung. Zusammen erklären diese Einflussfaktoren 25,5 Prozent der Varianz.

Prädiktoren	Wechsel Studiengang	Wechsel Hochschule	Abbruch Studium	AWN Gesamt
<i>Studienerwartung</i>				
- Erwartungserfüllung	-,319**	-,372***	-,164	-,378***
<i>Selbstwahrnehmung</i>				
- Kompetenzerleben	,018	-,116	-,197*	-,111
<i>Integration</i>				
- soziale Integration	-,121	-,074	-,191*	-,151*
- fachlich-akademische Integration	-,087	,173	,051	,064
<i>Zufriedenheit mit der Hochschulumwelt</i>				
- organisatorische Aspekte	-,006	-,160	-,259**	-,163
- inhaltliche Aspekte	-,093	-,277**	-,071	-,201*
Konstante	3,957	5,845	4,190	13,992
erklärte Varianz (adj. R ²)	0,177***	0,326***	0,255***	0,390 ***

Tabelle 2: Einfluss von Studienerwartung, Studienwahrnehmung, Integration und Zufriedenheit auf die Abbruch- und Wechselneigung (AWN) Studierender (Regressionsmodell).^a Standardisierte Beta-Koeffizienten

^a Einbezogen werden Befragte, die zu allen Prädiktoren sowie allen Items der Abbruch- und Wechselneigung Aussagen machten, Basis: N 127

*** $p \leq 0,001$; ** $p \leq 0,01$; * $p \leq 0,05$ (t-Test)

Quelle: Studierendenpanel OVGU, 1. Zwischenbilanz 2015

Wird die *Abbruch- und Wechselneigung* im Gesamten betrachtet, so zeigt sich, dass erneut dem Ausmaß der Erwartungserfüllung die stärkste Bedeutung zukommt. Darüber hinaus spielt jedoch auch die soziale Integration der Studierenden eine Rolle. Je stärker die Befragten in sozialer Hinsicht integriert sind, umso geringer ist in der Summe ihre Abbruch- und Wechselneigung ausgeprägt. Unter der sozialen Integration sind hierbei Aspekte gefasst, die sich auf das Miteinander von Studierenden beziehen und beispielsweise den Kontakt zu anderen Studierenden bzw. feste Lern- und Arbeitsgruppen in den Fokus rücken. Hinzu tritt die Zufriedenheit mit inhaltlichen Aspekten des Studiums. Insgesamt erklären diese drei Einflussfaktoren 39,0 Prozent der Varianz.

Die multivariate Analyse verdeutlicht, dass der Erwartungserfüllung am Ende des ersten Studienjahres eine besondere Bedeutung für die Abbruch- und Wechselneigung zukommt. Gänzlich ohne Einfluss bleibt bei

der Kontrolle der weiteren Faktoren die fachlich-akademische Integration. Im Folgenden sollen daher die Erwartungen der Studierenden sowie deren Erfüllung näher in den Blick genommen werden.

Besondere Bedeutung der Erwartungen und Erwartungserfüllung

In der zentralen Tendenz sehen die Studierenden ihre Erwartungen, die sie vor Studienbeginn an das Studium richteten bisher als erfüllt an. Insgesamt gut die Hälfte der Befragten äußert sich entsprechend (vgl. Abb. 6). Rund drei von zehn Befragten sind geteilter Meinung. Etwa jede/r achte Studierende zieht eine eher negative Bilanz und äußert, dass die Erwartungen sich bisher eher nicht bzw. überhaupt nicht erfüllt haben.

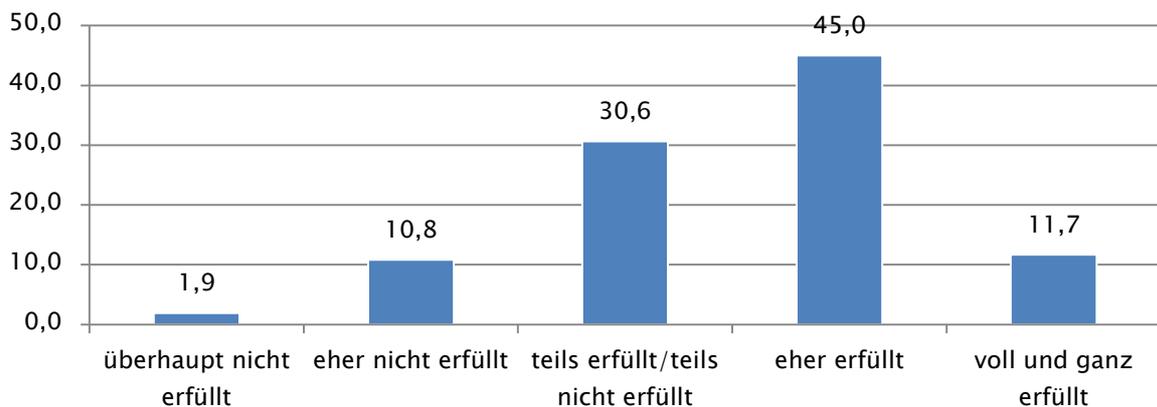


Abbildung 6: Erwartungserfüllung am Ende des ersten Studienjahres. Angaben in Prozent (N 369)

Frageformulierung: „Meine Erwartungen, die ich vor Studienbeginn an das Studium hatte, haben sich bisher...“ Antwortformat wie dargestellt

Quelle: Studierendenpanel OVGU, 1. Zwischenbilanz 2015

Differenziert nach unterschiedlichen Fächerdisziplinen zeigt sich, dass insbesondere Studierende der Medizin eine positive Bilanz ziehen. Rund acht von zehn Studierenden dieser Fachdisziplin geben an, dass sich ihre Erwartungen an das Studium bisher erfüllt haben (vgl. Abb. 7). Etwas weniger optimistisch urteilen Studierende, die in einem Studiengang der Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften oder Technik (MINT-Fächer) immatrikuliert sind. Dennoch sehen auch hier rund sechs von zehn Studierenden ihre Erwartungen erfüllt. Es schließen sich Studierende der Humanwissenschaften an. Nur noch etwas über die Hälfte dieser Personen äußert sich positiv. Ein gutes Drittel sieht seine Erwartungen hingegen als nur teilweise erfüllt. Vergleichsweise am ungünstigsten fällt die Bilanz der Studierenden der Wirtschaftswissenschaften aus. Innerhalb dieser Fächerdisziplin geben lediglich rund 40 Prozent an, dass ihre Erwartungen an das Studium zutreffend waren, während rund ein Drittel dies nur teilweise als gegeben ansieht und schließlich sogar 26 Prozent einräumen, dass ihre Erwartungen bisher enttäuscht wurden.

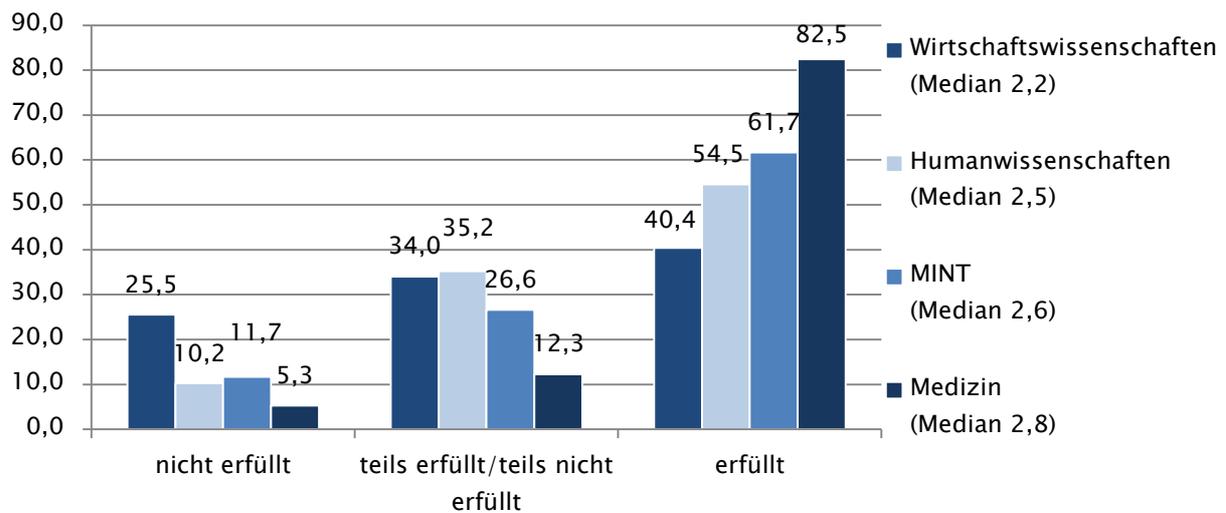


Abbildung 7: Erwartungserfüllung am Ende des ersten Studienjahres in Abhängigkeit der Fächerdisziplin. Angaben in Prozent (N 286)

Frageformulierung: „Meine Erwartungen, die ich vor Studienbeginn an das Studium hatte, haben sich bisher...“ Antwortformat ursprünglich fünfstufig skaliert: 1 ‚überhaupt nicht erfüllt‘, 2 ‚eher nicht erfüllt‘, 3 ‚teils erfüllt/teils nicht erfüllt‘, 4 ‚eher erfüllt‘, 5 ‚voll und ganz erfüllt‘. Zusammenfassende Darstellung von 1 und 2 zu ‚nicht erfüllt‘ sowie 3 und 4 zu ‚erfüllt‘

Die Gruppenunterschiede sind auf dem Niveau $p \leq 0,001$ (χ^2 -Test) signifikant

Quelle: Studierendenpanel OVGU, 1. Zwischenbilanz 2015

Im Weiteren ist es sinnvoll, genauer auf die Art der Erwartungen der Studierenden zu blicken. Lediglich mit dem Grad der Erwartungserfüllung kann dazu keine inhaltliche Aussage getroffen werden. Daher wird zusätzlich auf Daten des Studierendenpanels der gleichen Kohorte aus der ersten Welle (Erstsemesterbefragung zu Beginn des Studiums) zurückgegriffen. Die Studierenden wurden hierin unter anderem in einer offenen Frage gebeten anzugeben, worauf es ihnen im Studium ankommt. Die Antworten decken eine hohe Bandbreite ab und rekurren auf verschiedenste Themenbereiche, wie folgende Zitate verdeutlichen:

- „Mir persönlich ist es im Studium wichtig, Wissen zu erwerben, das mir später einen guten Einstieg ins Berufsleben ermöglicht. Weiterhin ist es für mich bedeutend, Spaß am Studium zu haben und mit Freude zu lernen.“ (Student_in, Internationales Management)
- „Eigenständiges Lernen, gute Prüfungsergebnisse, an dem Studium zu wachsen.“ (Student_in, Betriebswirtschaftslehre)
- „Erfolg, Grenzen überschreiten zu können, mit neuen Personen die nächste Hürde meines Lebens meistern, Leben und Lernen verbinden.“ (Student_in, Sport und Technik)
- „Mir kommt es vor allem auf die Möglichkeit der eigenen Entfaltung an. Es geht mir darum in einem gewissen Rahmen, selbst zu entscheiden, wie ich verfare bzw. entscheide. Zudem ist es mir wichtig, bei Problemen, klare Ansprechpartner_in zu haben, um Unklarheiten möglichst schnell zu klären.“ (Student_in, Informatik)

- „Das Wichtigste ist, dass mich mein Studienfach interessiert, sodass ich auch Spaß beim Lernen haben kann und nicht gezwungenermaßen in der Vorlesung sitze. Doch neben dem Lernen steht auch Freizeit, Freunde und natürlich Partys weit oben auf der Prioritätenliste.“ (Student_in, Psychologie)

Die Antworten wurden mittels einer Themenfrequenzanalyse weiter analysiert.¹ Insgesamt am häufigsten angesprochen wurden dabei die „Studieninhalte“, gefolgt von den „Rahmenbedingungen“ des Studiums (vgl. Abb. 8).

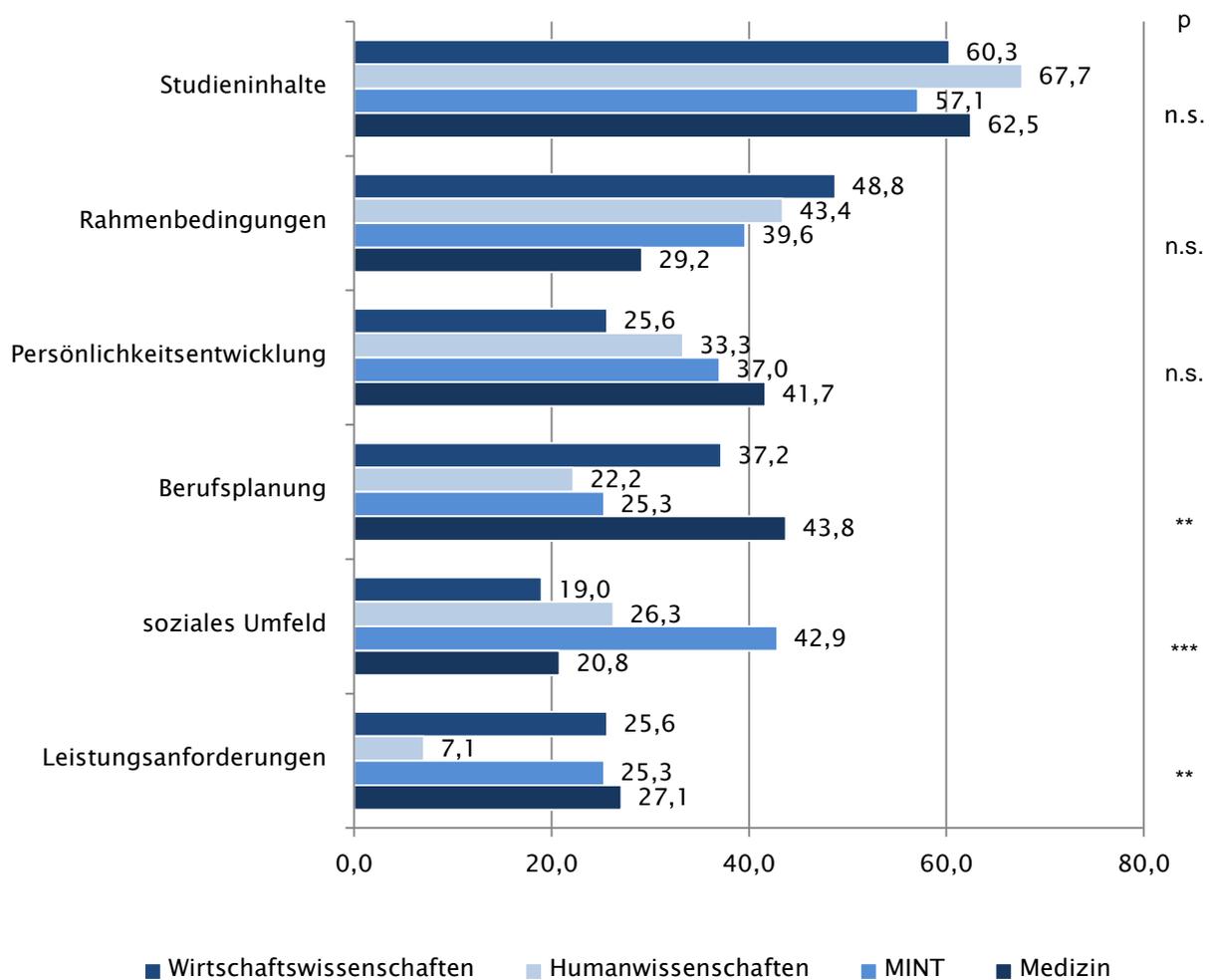


Abbildung 8: Erwartungen an das Studium aus Sicht der Studienanfänger_innen verschiedener Fächerdisziplinen. Angaben in Prozent (N 562)

*** $p \leq 0,001$; ** $p \leq 0,01$; * $p \leq 0,05$ (χ^2 -Test)

Quelle: Erstsemesterbefragung der OVGU, WS 2014/2015

Dabei geht es vor allem um den Wissenserwerb und konkrete Themen sowie um die Lehrenden und die Art der Lehre. Jedoch auch überfachliche Aspekte, wie die Persönlichkeitsentwicklung finden vergleichsweise häufig Erwähnung. Ebenfalls lassen sich die Antworten den Themenfeldern „Berufsplanung“, „Soziales Umfeld“ und „Leistungsanforderungen“ zuordnen.

¹ ausführlicher zum Vorgehen und zu den Ergebnissen der Analyse vgl. Wendt/Rathmann/Pohlentz 2016.

Differenziert nach Fächerdisziplinen ergeben sich in den drei am häufigsten angesprochenen Themenbereichen nur marginale Unterschiede. Deutlicher fallen diese innerhalb der Kategorien „Berufsplanung“, „soziales Umfeld“ und „Leistungsanforderungen“ aus. Mit Aspekten der Berufsplanung beschäftigen sich vergleichsweise verstärkt Studierende der Medizin sowie der Wirtschaftswissenschaften. Für Immatrikulierte der Studiengänge der MINT-Fächer spielen, gefragt nach ihren Studierenerwartungen, hingegen Aspekte des sozialen Umfelds eine deutlich stärkere Rolle als für ihre Kommiliton_innen in anderen Fächerdisziplinen. Auffällig ist darüber hinaus, dass Aspekte der Leistungsanforderungen im Studium für Personen in humanwissenschaftlichen Studiengängen nur vergleichsweise sehr selten zu Beginn des Studiums thematisiert werden.

Schlussfolgerungen und Ausblick

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das Abbruch- und Wechselrisiko unter Studierenden der OVGU eher gering ausgeprägt ist. Gleichwohl gibt es einen nicht zu vernachlässigenden Teil der Studierendenschaft, die am Ende des ersten Studienjahres ernsthaft darüber nachdenken, die Hochschule und/oder ihren Studiengang zu wechseln bzw. das Studium gänzlich abzubrechen. Dabei zeigt sich, dass die verschiedenen Facetten deutlich miteinander in Beziehung stehen, d.h. Studierende die über einen Wechsel nachdenken, ziehen auch einen Abbruch des Studiums in Betracht.

In der vorliegenden Untersuchung wurde der Blick auf Personen gerichtet, die sich aktuell noch im Studium befinden. Der letztliche Schritt zum tatsächlichen Abbruch bzw. Wechsel des Studiums wurde somit noch nicht vollzogen. Entsprechend war es im Rahmen der Analyse besonders von Interesse Einflussfaktoren zu identifizieren, die die Abbruch- und Wechselneigung beeinflussen. Hier kann die Universität möglicherweise frühzeitig intervenieren. Die Ergebnisse zeigen, dass sich die Erwartungserfüllung als besonders erklärungskräftig erweist. Erfüllte Erwartungen gehen dabei mit einer geringen Abbruch- und Wechselneigung einher. Ob die Erwartungen erfüllt werden, ist abhängig von der Fachdisziplin der Befragten. Insbesondere Medizinstudierende scheinen vor Studienbeginn ein realistisches Bild ihres Faches zu besitzen. Partiiellen Einfluss nehmen darüber hinaus das Kompetenzerleben, die soziale Integration sowie die Zufriedenheit mit der organisatorischen und inhaltlichen Ausgestaltung des Studiums.

Die Daten der ersten Zwischenbilanz zum Studium an der OVGU (Kohorte des WS 2014/2015, 2. Welle) bestätigen die Annahmen der Studienabbruchmodelle von Tinto (1975), Deci und Ryan (1993) sowie Heublein et al. (2010/2011/2015) über den Einfluss der sozialen Integration, der Zufriedenheit mit der Hochschulumwelt und dem Kompetenzerleben auf die Studienabbruchneigung, gleichwohl die Wirkkraft gemäßigt ausfällt. Der Zusammenhang zwischen der Erwartungserfüllung und der Studienabbruchmotiva-

tion, der im Modell von Heublein et al. (2010/2011/2015) aufgegriffen wird, kann durch die vorliegenden Daten zudem bestätigt werden.

In künftigen Untersuchungen ist eine Erweiterung des Modells, den theoretischen Vorüberlegungen folgend, um manifeste und latente Heterogenitätskriterien, Eingangs- und Kontextbedingungen sowie um Aspekte der bisherigen Studienleistung sinnvoll. Gleichfalls sollten in folgenden Untersuchungen die Studienmotivation, das Lern- und Studierverhalten sowie bestehende berufliche Alternativen stärker in den Fokus rücken. Auch eine stärkere Differenzierung nach Fächerdisziplinen könnte dabei vorgenommen werden. Das Studierendenpanel der OVGU ist als längsschnittliche Untersuchung angelegt, welche den Studienverlauf der Befragten über verschiedene Etappen nachvollziehbar macht. Insbesondere eine vertiefende Analyse der Erwartungen zu Studienbeginn in Bezug auf die Studienerfüllung nach dem ersten Studienjahr kann hierbei künftig näheren Aufschluss über folgende Fragen geben: Welche Erwartungen werden von Studierenden geäußert, deren Erwartungen nach einem Jahr mehrheitlich nicht erfüllt wurden? Wie unterscheiden sich diese Personen von jenen, deren Erwartungen sich überwiegend erfüllt haben? Abgeleitet werden können aus diesen Untersuchungen schließlich Maßnahmen, für eine bessere Informationspolitik zu Studienbeginn und damit zu realistischeren Studienerwartungen. Aber auch der umgekehrte Weg ist denkbar: so können auch curriculare Veränderungen aus den Erwartungen der Studierenden abgeleitet werden, die wiederum zu einem besseren „Passungsverhältnis“ zwischen Studierenden und Hochschule beitragen können.

Über die Autorinnen

Sarah Berndt, M.A.: Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Hochschulforschung und Professionalisierung der akademischen Lehre; Forschungsschwerpunkte: Studierendenforschung, Hochschulpersonal und wissenschaftlicher Nachwuchs sowie Methoden der empirischen Sozialforschung.

Kontakt: sarah.berndt@ovgu.de

Dr. Annika Rathmann: Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Hochschulforschung und Professionalisierung der akademischen Lehre und bei fokus: LEHRE im Verbundprojekt HET LSA; Forschungsschwerpunkte: Hochschulbildung und Studierende, Hochschulpersonal und wissenschaftlicher Nachwuchs, Alter(n)ssoziologie, Methoden der empirischen Sozialforschung.

Kontakt: annika.rathmann@ovgu.de

Literatur

- Deci, E.L./Ryan, R.M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik, In: Zeitschrift für Pädagogik, 39.Jg., 02/1993, S. 223–238.
- Durkheim, E. (1961): Suicide, Glencoe: The Free Press.
- Koch, D. (2003): Studienabbruch – Kein Stoff für eine Tragödie – Eine Analyse der Studienabbrüche an der HWP–Hamburger Universität für Wirtschaft und Politik auf dem Hintergrund aktueller Ergebnisse der Studienabbruchforschung, Sozialökonomische Texte HWP.
- Hanft, A. (2015): Heterogene Studierende – homogene Studienstrukturen, In: Hanft, A./Zawacki–Richter, O./Gierke, W.B. (Hrsg.): Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule, Münster: Waxmann, S. 14–28.
- Heublein, U. (2015): Umfang und Ursachen des Studienabbruchs, Beitrag zur Tagung „Berufsbegleitendes Studium im Trialen Modell“, Universität Bremen, 20.02.2015. Studienverlag.
- Heublein, U./ Richter, J./Schmelzer, R. (2012): Die Entwicklung der Schwund– und Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen – Statistische Berechnungen auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2010, Hannover.
- Heublein, U./Wolter, A. (2011): Studienabbruch in Deutschland – Definition, Häufigkeit, Ursachen, Maßnahmen, In: Zeitschrift für Pädagogik 57 (2), S. 214–236.
- Heublein, U./Hutzsch, C./Schreiber, J./Dommer, D./Besuch, G. (2010): Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor– und in herkömmlichen Studiengängen – Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/2008.
- Isleib, S. (2015): Neue Theorieströmungen zum Studienabbruch – Herkunft, Genese und Potentiale für die Studienabbruch– und Hochschulforschung, Vortrag am 10.04.2015 in Kassel, DZHW.
- Statistisches Bundesamt (2016): Studierende, URL:
<https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/Indikatoren/LangeReihen/Bildung/Irbil01.html>, Zugriff am: 09.12.2016.
- Tinto, V. (1975): Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research, In: Review of Educational Research 45 (1), S. 89–125.
- Trapmann, S. (2008): Mehrdimensionale Studienerfolgsprognose: Die Bedeutung kognitiver, temperamentsbedingter und motivationaler Prädiktoren für verschiedene Kriterien des Studienerfolgs, Berlin: Logos–Verlag.
- Wendt, C./Rathmann, A./Pohlenz, P. (2016): Erwartungshaltungen Studierender im ersten Semester: Implikationen für die Studieneingangsphase, In: Brahm, T./Jenert, T./Euler, D. (Hrsg.): Pädagogische Hochschulentwicklung, Wiesbaden, S. 221–238.

Wildt, J. (2013): Übergang zwischen Schule und Hochschule – Entwicklungen, Schwierigkeiten und Gestaltungsansätze, In: Bellenberg, G./Forell, M. (Hrsg.): Bildungsübergänge gestalten – Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis, Münster: Waxmann, S. 275–282.

5 Hochschulinterne Organisationsstrukturen für den Übergang Schule–Hochschule

Eine Analyse der Perspektive deutscher Hochschulleitungen

Cornelia Driesen und Angela Ittel

Zusammenfassung: *Wie ist der Übergang Schule–Hochschule innerhalb der Hochschule organisiert und existieren typische Organisationsstrukturen? Auf der Basis von 15 leitfadengestützten Experteninterviews mit Hochschulleitungsmitgliedern leistet der Artikel einen ersten Beitrag zu den Fragen. Ausgehend von einer qualitativen Inhaltsanalyse der Strukturdimensionen Spezialisierung und Koordination wird eine Systematisierung der Organisationsstrukturen mittels Typenbildung vorgenommen. Es werden 3 Organisationsstrukturmodelle identifiziert, die der Netzwerkorganisation, der Komiteestruktur bzw. der Grundidee des Linking Pin Modells folgen. Dem Situativen Ansatz nach wird die Hypothese formuliert, dass es aus Hochschulleitungssicht nicht eine Organisationsstruktur für den Übergang Schule–Hochschule innerhalb der Hochschule gibt, sondern sich die Organisationsstruktur jeweils an die Hochschulsituation anpasst.*

Abstract: *How is the transition from school to university organized within the university and do typical organizational structures exist? Based on 15 structured expert interviews with representatives of the university leadership, this article makes a first contribution to these questions. Starting with a qualitative content analysis of the structural dimensions specialization and coordination, the subsequent type-building structuring systematization offers 3 organizational structure models which relate to the network organization, the committee structure or the basic idea of the linking pins model. According to the contingency approach the results lead to the final hypothesis that from the perspective of the university leadership not just one organizational structure exists for the transition from school to university within the university, rather the organizational structure adapts to each university's situation.*

Einleitung

Hochschulen bieten für den Übergang von der Schule zur Hochschule ein umfassendes Angebot vor und während des Studiums an (Winter 2008, S. 151f.). Allein in der ersten Förderphase des sogenannten „Qualitätspakt Lehre“ der dritten Säule des Hochschulpakts 2020 widmen sich 102 der 132 Einzelvorhaben der geförderten Universitäten und Fachhochschulen dem Themenfeld Übergang Schule–Studium (BMBF 2016). Dabei ist das Themenfeld für die Hochschulen nicht neu: Bereits 2002 hat Wildt das von Hochschulen bis zum Ende der 1990er Jahre vielfältige und umfassende Spektrum an praktizierten Maßnahmen vor und während des Studienbeginns in einer Mind-Map zusammengefasst (S. 9). Angesichts dieser zahlreichen dargestellten Einzelmaßnahmen sind die Fragen von besonderem Interesse, wie der Übergang Schule–Hochschule innerhalb der Hochschule organisiert ist und ob typische Organisationsstrukturen existieren.

Bereits 2001 empfahl Ley zur Nachhaltigkeit der Maßnahmen am Übergang Schule–Hochschule „tragfähige Organisationsstrukturen“ (S. 75). Und auch Meyer–Guckel et al. 2005) betonen die Wichtigkeit hochschulinterner Organisationsstrukturen beim Übergang Schule–Hochschule (S. 17). Trotz der immer wieder hervorgehobenen Bedeutung der Organisationsstrukturen ist der Übergang Schule–Hochschule aus der Perspektive der aufnehmenden Organisation Hochschule in der Organisationsforschung bislang nicht empirisch betrachtet worden.

Mittels eines qualitativen Forschungsansatzes soll im vorliegenden Artikel ein erster Beitrag geleistet werden, diese Forschungslücke zu schließen. Im Fokus stehen dabei die formalen Organisationsstrukturen des Übergangs Schule–Hochschule aus der Sicht deutscher Hochschulleitungen. Ziel ist eine Strukturierung der vorherrschenden Organisationsstrukturen auf Basis der empirischen Daten mittels Typenbildung (Kelle und Kluge 2010, S. 11). Diese deskriptiven Ergebnisse der Typenbildung bilden in der abschließenden Diskussion den Ausgangspunkt für die Generierung von Thesen zur Erklärung der Organisationsstrukturen am Übergang Schule–Hochschulen. Dazu werden auch die im Folgenden dargestellten theoretischen Betrachtungen herangezogen.

Theoretischer Rahmen

Einen theoretischen Zugang zur Untersuchung von Organisationsstrukturen bietet die Organisationsforschung (Kosiol 1968, S. 87ff.). In der Organisationsforschung werden unterschiedliche Organisationstheorien verwendet mit dem Ziel, „das Entstehen, das Bestehen, den Wandel und die Funktionsweise von Organisationen zu verstehen oder zu erklären“ (Kieser und Walgenbach 2010, S. 29). Einen Überblick über die zentralen Theorien bietet Kühl (2015) in den Schlüsselwerken der Organisationsforschung.

Hochschulen gelten in der auf Hochschulen bezogenen Organisationsforschung unter anderem aufgrund ihrer „Autonomie–Tradition (Selbstverwaltung)“ (Metz–Göckel 2008, S. 139), ihrer „horizontalen Aufgabenspezialisierung“ und ihrer „vertikalen und horizontalen Dezentralisation“ (Wilkesmann 2008, S. 29) als „specific organisations“ (Musselin 2006, S. 79). Zur Erklärung der Besonderheiten der Organisation Hochschule überwiegen traditionell drei organisationstheoretische Ansätze (Hüther und Krücken 2012, S. 27): Hochschulen werden nach der verhaltenswissenschaftlichen Entscheidungstheorie als „Organized Anarchies“ (Cohen und March 1986, S. 3) beschrieben, auf Grundlage der neoinstitutionalistischen Organisationstheorie als „loosely coupled systems“ (Weick 1976) modelliert oder im Zuge des Situativen Ansatz, auch Kontingenztheorie genannt, als „Professional Bureaucracy“ (Mintzberg 1979, S. 348) charakterisiert.

Situativer Ansatz

Um der Frage nachzugehen, wie der Übergang Schule–Hochschule innerhalb der Organisation Hochschule organisiert ist und ob typische Organisationsstrukturen existieren, bietet der Situative Ansatz (Kieser und Kubicek 1976) einen guten Ausgangspunkt. Er konzentriert sich auf die Organisationsstruktur und ermittelt in empirischen Untersuchungen, „wie Strukturen aussehen, die sich in bestimmten Situationen bewähren“ (Kieser 2014, S. 164). Insgesamt beruht der Situative Ansatz auf der Annahme, dass Organisationsstrukturen von der Situation abhängen, in der sich die Organisation befindet (Kieser und Walgenbach 2010, S. 41). Unter Situation werden sowohl interne Einflussfaktoren wie die Größe der Organisation als auch externe Einflussfaktoren wie der Wettbewerb mit anderen Einrichtungen verstanden. Unterschiedliche formale Organisationsstrukturen verschiedener Organisationen resultieren aus Unterschieden in der Situation, in der sich die jeweilige Organisation befindet (Höhne 2009, S. 85). Das Ziel des Situativen Ansatzes ist, Zusammenhänge zwischen der Organisationsstruktur und der jeweiligen Situation aufzudecken. Der vorliegende Artikel widmet sich der Erfassung der formalen Organisationsstrukturen.

Formale Organisationsstruktur

In der betriebswirtschaftlich orientierten Organisationsforschung ist die formale Organisationsstruktur Gegenstand der Aufbauorganisation (Bea und Göbel 2010, S. 288). Die formale Organisationsstruktur bezeichnet „die Gesamtheit aller formalen Regelungen zur Arbeitsteilung und zur Koordination“ (Kieser und Walgenbach 2010, S. 17). Daran anknüpfend werden für die nachfolgende Analyse die Spezialisierung und die Koordination als relevante Strukturdimensionen der formalen Organisationsstruktur herangezogen (Kieser und Walgenbach 2010, S. 71ff.).

Bei der Spezialisierung geht es im Wesentlichen um die Festlegung der Arbeits–/ Aufgabenteilung. Aus der organisationstheoretischen Perspektive erfolgt dies zur rationalen Zielerreichung. Bestimmte Formen der

Spezialisierung sind aber auch zurückzuführen auf „das Bemühen von Organisationen, den Erwartungen in ihrer Umwelt zu entsprechen“ (Kieser und Walgenbach 2010, S. 72).

Arbeitsteilung selbst erzeugt wiederum einen Koordinationsbedarf. Die Koordination beinhaltet die Abstimmung der Aktivitäten der einzelnen Organisationsmitglieder zur Zielerreichung. Die Koordinationsinstrumente können unterteilt werden in Instrumente der Fremd- und der Selbstkoordination (Bea und Göbel 2010, S. 297).

Basierend auf dem dargestellten theoretischen Rahmen werden nach der Darstellung des Forschungsstands die formalen Organisationsstrukturen des Übergangs Schule–Hochschule innerhalb der Organisation Hochschule aus Sicht deutscher Hochschulleitungsmitglieder analysiert.

Forschungsstand

Seit den 1950er Jahren existiert in den USA eine auf Hochschulen bezogene Organisationsforschung. Einen guten historischen Überblick über die für Colleges und Universitäten entstandenen Organisationsmodelle bietet Peterson (2007). Dagegen gab es in Deutschland lange Zeit „recht wenig, was sich als eine eigenständige Organisationsforschung der Universität qualifizierte“ (Meier und Schimank 2010, S. 107). Erst in der ersten Dekade nach der Jahrtausendwende wurde die formale Organisationsstruktur deutscher Hochschulen zunehmend Gegenstand empirischer Forschung. Ins Blickfeld rückte dabei auch die organisatorische Verankerung von bestimmten Themen innerhalb der Organisationsstruktur der Hochschule.

Die Ergebnisse einzelner Studien zeigen, dass sich die Organisationsstrukturen innerhalb der Hochschulen je nach Thema unterscheiden. So existiert laut den Ergebnissen einer internationalen Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen für die wissenschaftliche Weiterbildung an deutschen Hochschulen keine einzelne organisatorische Zuständigkeit (Hanft und Knust 2007, S. 110). Ebenso zeigt die Studie „Hochschulische Gleichstellungsstrukturen im Wandel“ für die Gleichstellungsarbeit an deutschen Hochschulen, dass jede zweite Hochschule über mindestens eine Stelle mit Gleichstellungsaufgaben außerhalb des Gleichstellungsbüros verfügt (Löther 2014, S. 8).

Im Gegensatz dazu sind, laut der Studie „Entwicklungen im deutschen Studiensystem“, die Themen Marketing und Studienwerbung in der formalen Organisationsstruktur überwiegend an einer Stelle angesiedelt und zwar im Bereich der Öffentlichkeitsarbeit (Winter und Falkenhagen 2013, S. 11f.). Und auch bei der Organisation des Qualitätsmanagements an Hochschulen mit Promotions- und Habilitationsrecht überwiegt die Stabsstelle oder die klassische Verwaltung als Organisationsform (Pohlenz und Seyfried 2014, S. 149f.). Allerdings weisen die Autor_innen bereits darauf hin, dass „die organisatorischen Lösungen wei-

ter ausdifferenziert werden“ und „die dargestellten Ansätze als Stabsstellen oder Verwaltungseinrichtungen in der jeweiligen Reinform nur bedingt anzutreffen sind“ (S. 150).

Insgesamt zeigen die exemplarisch aufgeführten Studien, dass in der empirischen Forschung die Organisationsstrukturen deutscher Hochschulen mit besonderen Foki auf bestimmte Aufgabengebiete betrachtet werden. Unbeachtet blieben bislang allerdings die formalen Organisationsstrukturen des Übergangs Schule–Hochschule innerhalb der Organisation Hochschule. Vor dem Hintergrund der dargestellten Studienergebnisse ist zu prüfen, wie der Übergang Schule–Hochschule innerhalb der Hochschule organisiert ist. Für die Analyse dieser Fragestellung wird im Folgenden das methodische Vorgehen der hier vorliegenden empirischen Arbeit erläutert.

Methodik

In der Organisationsforschung hat sich die mündliche „Befragung solcher Personen, von denen man annimmt, dass sie die geltenden organisatorischen Regelungen erlassen haben und/oder deren Einhaltung überwachen“ (Kieser und Walgenbach 2010, S. 167) bewährt. Diese Empfehlung aufnehmend wurde zur Erfassung der Organisationsstrukturen des Übergangs Schule–Hochschule in den Hochschulen ein qualitativer Forschungsansatz gewählt.

Die Fallauswahl erfolgte vor der Erhebung anhand einer Vorabfestlegung der Samplingstruktur (Flick 1998, S. 79). Als Erhebungsinstrument dienten leitfadengestützte Experteninterviews (Meuser und Nagel 1991). Alle Audioaufnahmen wurden im Anschluss vollständig transkribiert und anonymisiert (Dresing und Pehl 2010).

Für die Auswertung des vorliegenden Datenmaterials wurde die Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) verwendet. Dieses systematische, regelgeleitete Vorgehen eignet sich in besonderem Maße für die Auswertung, da es unter Einbeziehung theoretischer Vorinformationen die Exploration neuer Erkenntnisse zur Fragestellung unterstützt. Bei der regelgeleiteten induktiven Vorgehensweise wird ein Kategoriensystem aus dem Material heraus zur entsprechenden Forschungsfrage entwickelt: „Der induktive Schluss führt vom Besonderen zum Allgemeinen, vom Einzelfall zur Gesetzmäßigkeit“ (Bea und Göbel 2010, S. 42).

Die induktiv gebildeten Hauptkategorien wurden als relevante Vergleichsdimensionen für eine daran anschließende explorative Typenbildung herangezogen. In Anlehnung an Kelle und Kluge (2010) erfolgt bei der Typenbildung zunächst die Analyse der fallbezogenen empirischen Regelmäßigkeiten. Dann werden die einzelnen Fälle gruppiert, Sinnzusammenhänge erörtert und abschließend die gebildeten Typen charakterisiert. Die Typenbildung erfolgt in erster Linie mit dem Ziel der Strukturierung.

Sampling

In der vorliegenden Datenerhebung wurden Vertreter_innen deutscher Hochschulleitungen als Expert_innen befragt. Auch wenn deutsche Hochschulleitungen nur „bedingt an die Managementkonzepte aus der Privatwirtschaft anknüpfen“ (Schacherl et al. 2014, S. 59), haben sie seit Mitte der 1990er Jahre mehr Handlungs- und Gestaltungsspielraum erhalten und ihre Einflussmöglichkeiten, Organisationsstrukturen zu verändern, sind gestiegen (Kleimann 2011, S. 202).

In Anlehnung an Becker et al. (2011) wurden für die kriteriengeleitete Fallauswahl a priori der institutionelle Status (Universität oder Fachhochschule), die Hochschulgröße (Anzahl der Studierenden bei Fachhochschulen klein = weniger als 6.000; bei Universitäten klein = weniger als 20.000) und die regionale Lage (Osten/Westen/Norden/Süden) gewählt (S. 229). Basierend auf dem qualitativen Stichprobenplan waren insgesamt 15 Mitglieder_innen von Hochschulleitungen an 14 Hochschulen (inkl. Pretest) bereit zu einem Interview. Aufgrund der erst kurzen Amtszeit einer interviewten Person erfolgte an einer Hochschule ein zweites Interview mit einer weiteren Person der Hochschulleitung. Welche Leitungsperson sich zu dem Themenfeld Übergang Schule–Hochschule äußerte, entschieden die postalisch angeschriebenen Hochschulleitungsmitglieder_innen unter Berücksichtigung der spezifischen Aufgabenverteilung innerhalb der Hochschulleitung selbst. So wurden im Erhebungszeitraum von Juli bis Dezember 2014 Interviews an acht Universitäten und sechs Fachhochschulen geführt mit drei Präsident_innen bzw. Rektor_innen und zwölf Vizepräsident_innen bzw. Kon- oder Prorektor_innen.

Innerhalb der Experteninterviews war die Organisation des Übergangs Schule–Hochschule einer von vier Themenblöcken im Leitfaden unter anderem mit den Fragen: Wie ist die Arbeit am Übergang Schule–Hochschule innerhalb der Hochschule organisiert? Wer ist beteiligt? Wie funktioniert die (Zusammen-)Arbeit am Übergang Schule–Hochschule? Wie haben sich die Budgets und das Personal entwickelt? Den Hochschulleitungen wurde zur Unterstützung das jeweilige Organigramm ihrer Einrichtung vorgelegt, um die internen Organisationsstrukturen für den Übergang Schule–Hochschule zu beschreiben und aufzuzeichnen.

Die 60- bis 100-minütigen Experteninterviews wurden digital aufgezeichnet, vollständig transkribiert, anonymisiert und mithilfe der Analysesoftware MAXQDA inhaltsanalytisch nach Mayring (2015) ausgewertet.

Zur Ermittlung der formalen Organisationsstrukturen des Übergangs Schule–Hochschule wurden die Forschungsfragen an den Strukturdimensionen Spezialisierung und Koordination ausgerichtet. Zur Herleitung der Strukturdimension Spezialisierung wurde die Forschungsfrage gestellt: „Welche Stellen sind aus Sicht der Hochschulleitung am Übergang Schule–Hochschule beteiligt?“ Darauf aufbauend war zur Ermittlung

der Strukturdimension Koordination die Forschungsfrage von Interesse, wie der Übergang Schule-Hochschule zwischen den Beteiligten innerhalb der Hochschule organisiert ist.

Im Folgenden werden zunächst die Ergebnisse der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) und anschließend das Ergebnis der Typenbildung dargestellt.

Ergebnisse¹

Strukturdimension Spezialisierung

Im Zuge der induktiven Kategorienbildung zur ersten Forschungsfrage „Welche Stellen sind aus Sicht der Hochschulleitung am Übergang Schule-Hochschule beteiligt?“ entstanden sechs Hauptkategorien aus den von den 15 Interviewten benannten Beteiligt_innen, und zwar: *Hochschulleitung, zentral in der Verwaltung* (u.a. Studentische Angelegenheiten/Studienberatung, Öffentlichkeitsarbeit/Marketing, Gender/Diversity, Internationales), *dezentral in den Fakultäten/Fachbereichen* (u.a. Fachstudienberatung, Dekanate, Fachschaften), *(Drittmittel-)projekte* sowie *zentrale Einrichtungen* (u.a. Lehrerbildung, Weiterbildung) und *Gremien*.

Zusätzlich zu benennen ist noch eine Subkategorie innerhalb der Hauptkategorie *zentral in der Verwaltung*. Diese Subkategorie zeichnet sich dadurch aus, dass zehn der 15 befragten Hochschulleitungsmitglieder_innen mindestens eine Stelle als besonders wichtig für den Übergang Schule-Hochschule hervorheben. HS 2 formuliert beispielsweise:

„die zentrale Organisationseinheit ist im Dezernat [Name] ... die zentrale Angebotspalette (...), die wird dort organisiert und durchgeführt und / ja, so. Und wer da noch alles beteiligt ist, das (...) das sind ganz Viele“ (Abs. 62ff.).

Ein Fallvergleich zeigte, dass diese hervorgehobene Stelle nicht bei allen Hochschulen gleich ist. Es wurden als hervorgehobene Stellen die Studienberatung, Studentische Angelegenheiten, Marketing, Gender und Diversity oder spezielle Stabsstellen innerhalb der Organisation Hochschule identifiziert.

Insgesamt war bei der induktiven Kategorienbildung auffällig, dass von den Hochschulleitungen keine Stelle benannt wird, die ausschließlich für den Übergang Schule-Hochschule innerhalb der Hochschule zuständig ist. Aussagen wie

„es ist eine ganze Reihe von Institutionen, die da eingebunden ist“ (HS 5, Abs. 94) oder „Ja, und viele machen ein bisschen“ (HS 6, Abs. 90)

¹ Zur anonymen Darstellung der Aussagen sind die Interviews mit HS 1 bis HS 14 (Interviews der HS 4 werden als HS 4a und HS 4b gekennzeichnet) bezeichnet und das Textmaterial zur Zitierung nach Absätzen nummeriert. Die vollständigen Transkripte liegen entsprechend der Interviewvereinbarungen der erstgenannten Verfasserin des Artikels vor.

belegen eine breite Streuung der Zuständigkeit.

Strukturdimension Koordination

Als Ergebnis der induktiven Kategorienbildung zur Forschungsfrage „Wie ist der Übergang Schule–Hochschule zwischen den Beteiligten innerhalb der Hochschule organisiert?“ liegen fünf Hauptkategorie vor: *Treffen/Vernetzung*, *regelmäßige Treffen/Workshops*, *Gremien*, *Dokumente* und *Verknüpfung in der Person*.

Die Kategorie *Treffen/Vernetzung* kennzeichnet eine lockere Zusammenarbeit der Beteiligten. Eine Abstimmung untereinander findet eher sporadisch, nach Bedarf statt. Als Ankerbeispiel lässt sich HS 2 zitieren: „auf kollegialer Ebene gibt es da mehrmals im Jahr Gespräche“ (Abs. 76).

Kennzeichnend für die Kategorie *regelmäßige Treffen/Workshops* ist eine höhere Verbindlichkeit der Zusammenarbeit durch regelmäßige Besprechungen einzelner betroffener Stellen. Beispielhaft dazu HS 11: „Die haben regelmäßige Jour–fixes. Ne? Die stimmen sich ab“ (Abs. 62).

Bei der Kategorie *Gremien* erfolgt die Abstimmung der beteiligten Stellen über eine institutionalisierte Zusammenarbeit der Beteiligten:

„Es gibt eine Senatskommission, (...) sind die Verwaltungsinstanzen, (...) die Fakultäten und in Teilen natürlich auch die beteiligten Fächer durch Repräsentanten vertreten. [...] Das heißt, die Kommission [Name], wäre sozusagen als Gremium der Punkt, wo das zusammenläuft“ (HS 14, Abs. 50).

Zielvereinbarungen, Geschäftsverteilungspläne, der Qualitätspakt Lehre und weitere Vorgaben sind in der Kategorie *Dokumente* klassifiziert. Als Beispiel dazu HS 9:

„wie die Zielvereinbarungen. Ja? Das muss man ja selber (...) erfinden, welches Ziel man hat. ... wir haben gesagt: ‚Diese Schnittstellenthematik ist uns wichtig‘ und haben das explizit so als eine von drei Punkten gefunden“ (Abs. 100).

Bei der Kategorie *Verknüpfung in der Person* erfolgt die Abstimmung zwischen zwei Stellen dadurch, dass die gleiche Person für diese beiden Stellen eingestellt ist. Also eine Person, die in einer (halben) Stelle mit Teilaufgaben des Übergangs Schule–Hochschule betraut ist, bearbeitet in mindestens einer weiteren (halben) Stelle ebenfalls Teilaufgaben des Übergangs Schule–Hochschule. Die Aussage von HS 4b verdeutlicht es:

„Indem die Leiterin des Bereiches, der im [Name Drittmittelprojekt] ist, ...gleichzeitig in der Studienberatung, in der normalen Verwaltung zur Hälfte angestellt ist. Das heißt, sie ist im Grunde die Schnittstelle, die auch koordinieren muss, dass da nicht Dinge doppelt laufen“ (Abs. 36).

Exkurs

Bei der dargestellten inhaltsanalytischen Auswertung zur formalen Organisationsstruktur des Übergangs Schule–Hochschule wurden Auffälligkeiten beobachtet, auf die an dieser Stelle noch hingewiesen sei: Die befragten Hochschulleitungen erwähnen immer Drittmittel im Zusammenhang mit der Finanzierung personeller Ressourcen für den Übergang Schule–Hochschule. HS 3 formuliert dies exemplarisch:

„Grundsätzlich ist das Beratungssystem ausgebaut worden, letztlich auch schon mit den zusätzlichen Mitteln, die ja über zunächst die [Mittelname] kamen“ (Abs. 54).

Neben den Drittmitteln formulieren die befragten Hochschulleitungen aber auch ihre eigene bewusste Entscheidung und ihren persönlichen Einsatz beim Ausbau personeller Ressourcen für den Übergang Schule–Hochschule. So hat HS 9 das Thema Übergang Schule–Hochschule beispielsweise als Teil der Zielvereinbarungen mit dem Land aufgenommen. HS 8 hat einen Teil des Hochschulhaushalts dafür eingeplant und HS 11 hat den Übergang Schule–Hochschule als strategisches Themenfeld formuliert, in das gezielt investiert wird.

Typenbildung

Die qualitative Typenbildung erfolgte auf Basis der zuvor induktiv hergeleiteten Kategorien für die Strukturdimensionen Spezialisierung und Koordination. Als Merkmalsausprägungen für die Strukturdimension Spezialisierung wurden die Kategorien *Hochschulleitung, zentral in der Verwaltung mit hervorgehobener Stelle, zentral in der Verwaltung ohne hervorgehobene Stelle, dezentral in den Fakultäten/Fachbereichen, (Drittmittel-)projekte, zentrale Einrichtungen* und *Gremien* verwendet. Bei der Strukturdimension Koordination wurden als Merkmalsausprägungen die fünf induktiv identifizierten Kategorien genutzt: *Treffen/Vernetzung, regelmäßige Treffen/Workshops, Gremien, Dokumente* und *Verknüpfung in der Person*.

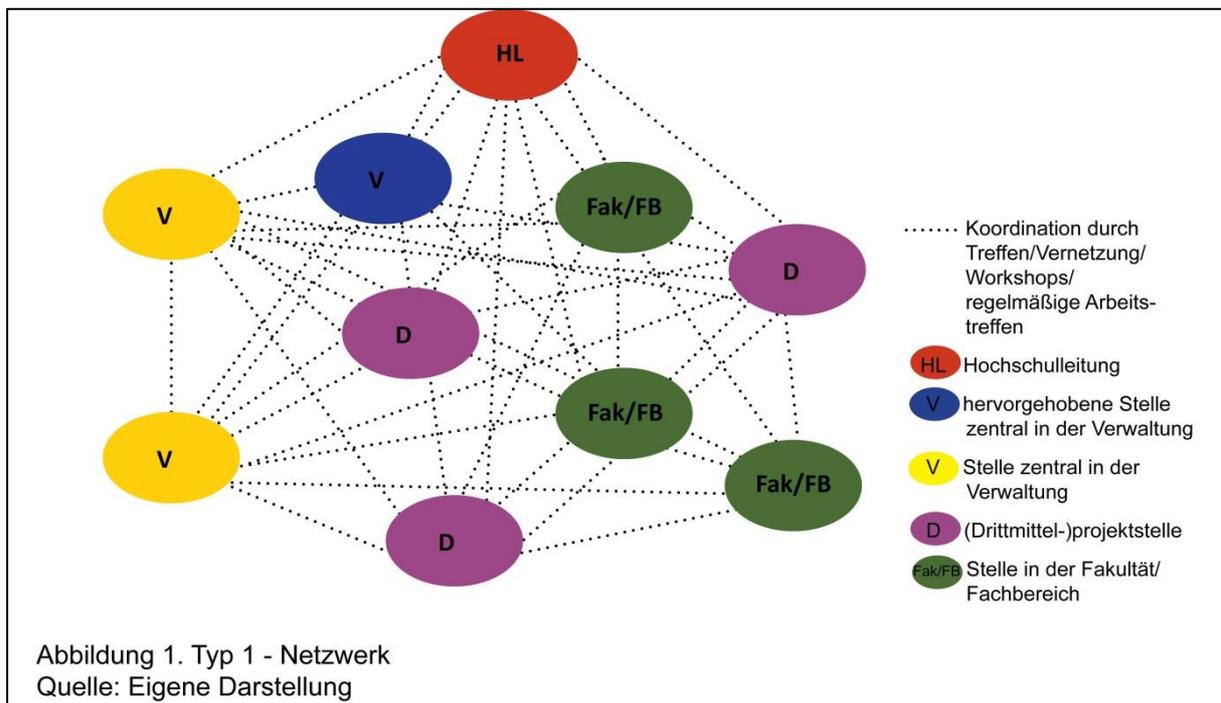
Anhand von Ähnlichkeiten lassen sich basierend auf den festgelegten Merkmalsausprägungen die einzelnen Hochschulen zu Gruppen zusammenfassen. HS 4a kann keiner Gruppe zugeordnet werden, da keine Aussagen zur Koordination seitens der Hochschulleitung gemacht werden. Als Ergebnis der Analyse ergeben sich drei charakteristische Typen, die im Folgenden beschrieben und in den Abbildungen 1–3 schematisch dargestellt werden. Bei der abstrakten Veranschaulichung wird sich exemplarisch auf jeweils maximal drei einzelne beteiligte Stellen aus den Hauptkategorien beschränkt.

Typ 1 – Netzwerk

An der Struktur von Typ 1 sind die *Hochschulleitung*, Stellen *zentral in der Verwaltung mit hervorgehobener Stelle* und *dezentral in den Fakultäten/Fachbereichen* sowie *(Drittmittel-)projekte* beteiligt. Deren

Koordination erfolgt aufgabenspezifisch und prozessorientiert durch *Treffen/Vernetzung* und/oder *regelmäßige Arbeitstreffen/Workshops*. Kennzeichnend für diesen Typ ist eine „wenig formalisierte Zusammenarbeit, weil natürlich die verschiedenen Abteilungen eigenständig sind“ (HS 8, Abs. 112).

D.h. es entsteht eine anlassbezogene Vernetzung der Beteiligten auf der Arbeitsebene. Geprägt durch den hohen Vernetzungsgrad ist die Organisationsstruktur für den Übergang Schule–Hochschule eine Art Netzwerk innerhalb der Organisation Hochschule. In der schematischen Darstellung in Abbildung 1 wird der unsystematisierte Austausch anhand von Querverbindungen (gestrichelte Linien) zwischen den einzelnen Beteiligten dargestellt. Diesem Typ lassen sich die Hochschulen 1, 2, 3, 6, 8, 11 und 13 zuordnen.

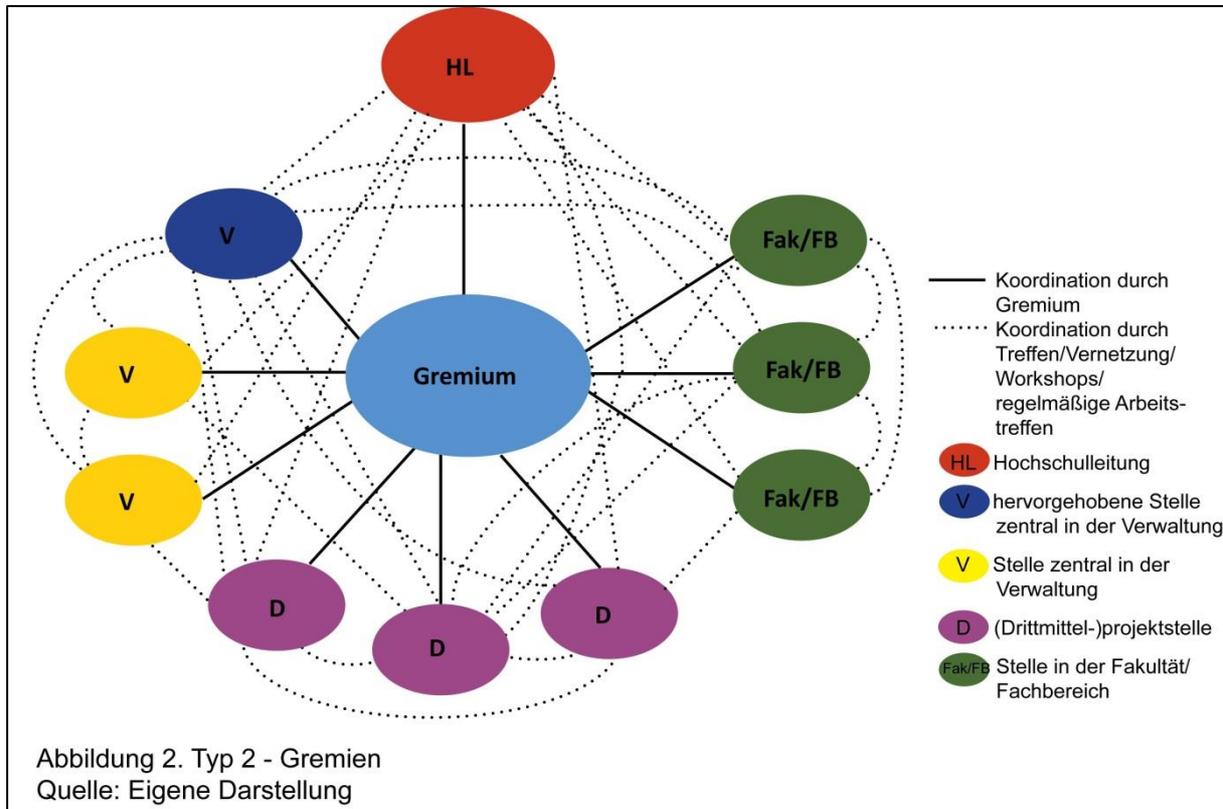


Typ 2 – Gremien

In der Struktur von Typ 2 (vgl. Abbildung 2) sind *Gremien* zentral am Übergang Schule–Hochschule beteiligt. Sie entstehen, indem Beteiligte aus Stellen *zentral in der Verwaltung mit oder ohne hervorgehobene Stelle* und *dezentral in den Fakultäten/Fachbereichen* sowie *(Drittmittel-)projekten* regelmäßig zur Berichterstattung, Diskussion und Entscheidungsfindung in einem Gremium zusammentreten. Den Vorsitz des Gremiums übernimmt typischerweise die Hochschulleitung oder ein vom Gremium gewähltes Mitglied: „und operativ gesteuert wird das Ganze über die [Name]–Kommission, ... der ich vorsitze als Vize-[Hochschulleitungsmitglied]“ (HS 5, Abs. 102).

Parallel zur Koordinationsverantwortung des Gremiums erfolgt die Abstimmung weiterhin durch das in Typ 1 beschriebene laterale Netzwerk. Somit wird die sehr formalisierte Interaktion der Beteiligten über

einen längeren Zeitraum (in der Abbildung durch eine durchgezogene Linie symbolisiert) von einer weniger strukturierten Zusammenarbeit auf der Arbeitsebene flankiert. Zum zweiten Typ zählen die Hochschulen 5, 7, 9 und 14.



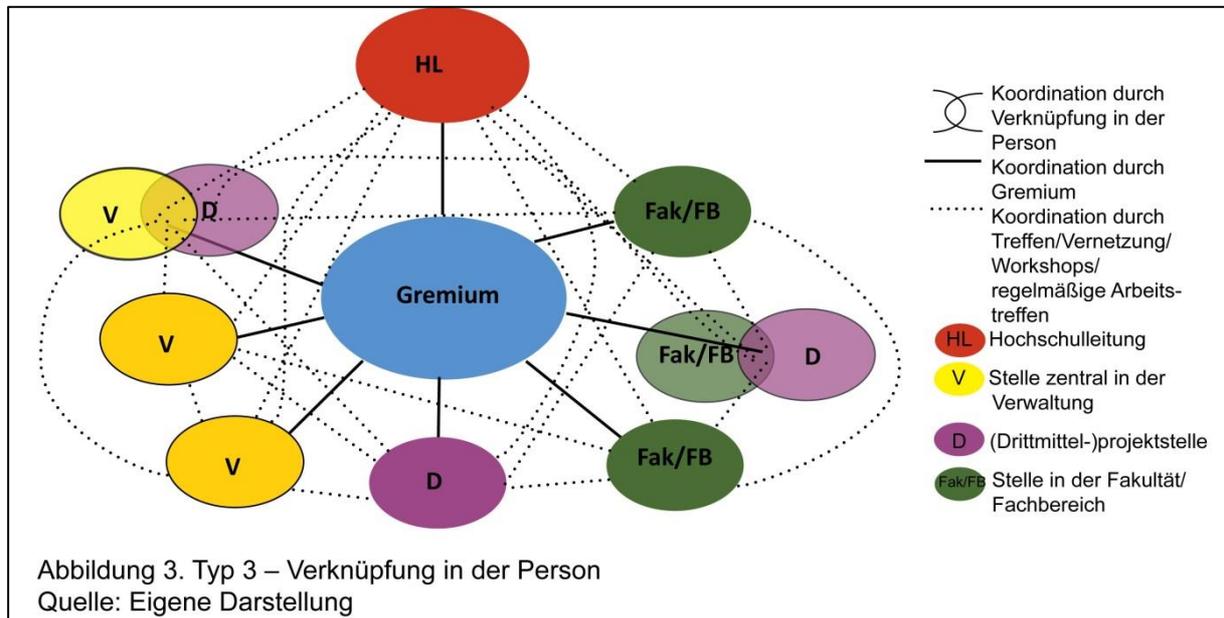
Typ 3 -Verknüpfung in der Person

Die Besonderheit der Struktur des Typs 3 liegt in der Koordination von zwei am Übergang Schule-Hochschule beteiligten Stellen durch eine *Verknüpfung in der Person*. An den Hochschulen wird dies in der Regel durch die Aufstockung einer vorhandenen Teilzeitstelle *zentral in der Verwaltung* oder *dezentral in den Fakultäten/Fachbereichen* durch befristete *(Drittmittel-)Projekte* realisiert. Die Person fungiert sozusagen als Verknüpfungspunkt zwischen den eigenen zwei (halben) Stellen und den damit verbundenen Aufgaben. Durch die bewusste Vereinigung von mindestens zwei Stellen in einer Person entsteht ein Synergieeffekt bei der Koordination zwischen den beteiligten Stellen.

„und deshalb eben auch diese 6 VZÄ konkret auf 12 Leute, weil wir das auch entsprechend von den Fachrichtungen ausgewählt haben, Leute, die eben mit dem zweiten Bein noch in der Fakultät verankert sind, um den direkten Draht zu haben, oder eben mit dem zweiten Bein in der zentralen Verwaltung verankert sind, um überall den Zugang zu haben“ (HS 12, Abs. 92).

In Abbildung 3 ist diese Koordination durch die Überlappung zweier beteiligter Stellen symbolisiert. Die hochschulweite Koordinationsverantwortung für den Übergang Schule-Hochschule liegt weiterhin beim

Gremium und parallel dazu erfolgt aufgabenbezogen der Austausch auf der Arbeitsebene über ein Netzwerk durch *regelmäßige Treffen/Workshops*. Im Typ3 finden sich die Hochschulen 4b, 10 und 12 wieder.



Interpretation

Die Analyse der Experteninterviews zeigt, dass es keine exklusive organisatorische Zuständigkeit in persona aus Sicht der Hochschulleitungen für den Übergang Schule-Hochschule in der Hochschule gibt. Stattdessen wird immer eine Kombination von Stellen aus den vier Bereichen *Hochschulleitung*, *zentrale Verwaltung*, *Fakultäten/Fachbereiche* und *(Drittmittel-)projekte* angeführt, die durch *Gremien* oder *zentrale Einrichtungen* ergänzt werden kann. Auffällig ist aber, dass zwei Drittel der Interviewten mindestens eine zentrale Verwaltungsstelle als besonders wichtig hervorheben.

Insgesamt ist der Übergang Schule-Hochschule aus der Perspektive der Hochschulleitungen somit sehr spezialisiert (Kieser und Walgenbach 2010, S. 73) und kann sogar als Querschnittsaufgabe in der Organisation Hochschule interpretiert werden.

In der Strukturdimension Koordination sind fünf Hauptkategorien bei der induktiven qualitativen Inhaltsanalyse entstanden, die sich Instrumenten der Fremd- oder Selbstkoordination (Bea und Göbel 2010, S. 297) zuordnen lassen.

Als Fremdkoordination ist die Kategorie *Dokumente* zu interpretieren, da durch Zielvereinbarungen, Geschäftsverteilungspläne oder den Qualitätspakt Lehre Vorgaben zur Zielerreichung gemacht werden (Bea und Göbel 2010, S. 303). Die Autor_innen bezeichnen dieses Koordinationsinstrument auch als „Koordination durch Pläne“ (S. 111).

Die Kategorien *Treffen/Vernetzung*, *regelmäßige Treffen/Workshops* sowie *Gremien* sind mit dem Instrument der Selbstkoordination in der Variante „Koordination durch Selbstabstimmung“ zu erklären (Bea und Göbel 2010, S. 304). Kieser und Walgenbach (2010) spezifizieren diese Variante des Instruments noch einmal genauer (S. 103). So legen die Äußerungen der Hochschulleitungen in der Kategorie *Treffen/Vernetzung* eine „fallweise Interaktion nach eigenem Ermessen“ (S. 104) nahe. Die Formulierungen der Hochschulleitungen, die als Kategorie *regelmäßige Treffen/Workshops* klassifiziert sind, entsprechen der Spezifikation „themenspezifische Interaktion“ (S. 105). Und eine „institutionalisierte Interaktion“ (S. 105) weisen die in der Kategorie *Gremien* zugeordneten Textpassagen auf.

Die in der Kategorie *Verknüpfung in der Person* von den Hochschulleitungen formulierte Koordination ist dagegen ein besonderes Spezifikum, das keiner Variante der Koordinationsinstrumente zugeordnet werden kann. Mit dem wegfallenden Abstimmungsprozess bedingt durch die Verknüpfung in der Person, kann dies aber als eine Art Selbstkoordination interpretiert werden.

Insgesamt überwiegt nach Auffassung der Hochschulleitungen in Bezug auf den Übergang Schule-Hochschule somit die Selbstkoordination der beteiligten Stellen.

Aus der explorativen Typenbildung ergeben sich drei Strukturmodelle für den Übergang Schule-Hochschule innerhalb der Organisation Hochschule.

Das in Typ 1- Netzwerke dargestellte Strukturmodell lässt auf eine in der Organisations- und Managementliteratur als Netzwerkorganisation bezeichnete Organisationsform schließen (Bergmann und Garrecht 2008, S. 173). Die Beteiligten bilden ein „Netzwerk lateral verknüpfter, partiell autonomer Einheiten. Laterale Verknüpfung meint, dass aufgaben- oder prozessorientierte Querverbindungen vorrangig sind und hierarchische Bindungen nur subsidär“ (Willke 1998, S. 125). Da die Beteiligten innerhalb der Organisation in bestimmten Fragestellungen kooperieren und sich informell austauschen, handelt es sich bei Typ 1 um ein intraorganisationales Netzwerk (Bergmann und Garrecht 2008, S. 173).

Die Organisationsstruktur von Typ 2 – Gremien kann als Committee Structure interpretiert werden. Nach Allen (1958) ist ein Komitee „a body of persons appointed or elected to meet on an organized basis for the consideration of matters brought before it“ (S. 301). Die beteiligten Stellen kommen in regelmäßig geplanten Abständen zur Information, Beratung, Entscheidung und Durchführung zusammen (Wagner 1991, S. 109).

Für die in Typ 3 – Verknüpfung in Person dargestellte Organisationsstruktur wird der Grundgedanke des Linking Pin Modells (Likert 1967, S. 113ff.) aufgegriffen. Der Ansatz beruht darauf, dass Personen als Verbindungsglieder (linking pins) für den Austausch von Informationen sorgen. Als linking pins sind sie Mitglied von sich vertikal oder horizontal überlappenden Gruppen. Gestützt auf die Grundidee des linking

pins, wird in Typ 3 die Person als linking pin zwischen den eigenen zwei (halben) Stellen und den daran geknüpften Aufgaben verstanden. Dies wird in der Regel durch die Aufstockung einer vorhandenen Teilzeitstelle in der zentralen Verwaltung oder den Fakultäten/Fachbereichen durch befristete (Drittmittel-)Projekte realisiert. Es ist davon auszugehen, dass diese Art der Organisationsform eine hochschulspezifische Form ist, die noch näher zu analysieren wäre.

Bei der Typenbildung war die Kategorie Dokumente über alle drei Typen hinweg nur teilweise vertreten. Daraus lässt sich schließen, dass die Selbstkoordination für die Hochschulleitungen beim Übergang Schule-Hochschule von besonderem Interesse ist.

Ausgehend von der dargestellten Analyse werden die Ergebnisse abschließend aus der Sicht des Situativen Ansatzes (Kieser und Kubicek 1976) diskutiert.

Diskussion und Ausblick

Insgesamt leistet die explorative empirische Analyse auf Basis der Experteninterviews mit den Hochschulleitungen einen ersten Beitrag zum Verständnis der formalen Organisationsstruktur des Übergangs Schule-Hochschule innerhalb der Hochschule. Anknüpfend an die dargestellten Ergebnisse ist festzuhalten, dass am Übergang Schule-Hochschule aus der Sicht der Hochschulleitungen immer mehrere Stellen beteiligt sind und auch unterschiedliche Koordinationsformen innerhalb einer Hochschule vorliegen. Offen bleibt aber die Frage, warum diese Formen der Spezialisierung und der Koordination in den Hochschulen für den Übergang Schule-Hochschule vorhanden sind.

Im Zuge der Strukturierung mittels Typenbildung ergeben sich drei Organisationsstrukturmodelle. Dies legt den Schluss nahe, dass es kein eindeutiges Best Practise für die Organisationsstrukturen in Bezug auf den Übergang Schule-Hochschule gibt. Der Grundannahme des Situativen Ansatzes (Kieser und Kubicek 1976) folgend gibt es aber „the one best way for each situation“ (Kieser und Segler 1981, S. 175). Die Ergebnisse führen aus der Sicht des Situativen Ansatzes somit zu der Hypothese, dass sich die Organisationsstruktur des Übergangs Schule-Hochschule der jeweiligen Situation der Hochschule anpasst. Unterschiedliche interne und externe Einflussfaktoren bedingen folglich die drei aus Sicht der Hochschulleitungen dargestellten Organisationsstrukturmodelle des Übergangs Schule-Hochschule. Zur Prüfung solcher multikausaler Zusammenhänge von Situation und Struktur sind als nächster Schritt, „die für unterschiedliche Entscheidungssituationen relevanten Einflussfaktoren zu ergründen und zu systematisieren“ (Stahle 1976, S. 37).

Zunächst können dazu die von Kieser und Walgenbach (2010) beschriebenen Einflussfaktoren wie beispielsweise die Internationalisierung oder die Organisationsgröße (S. 431) herangezogen werden. Die Grö-

ße der Hochschule ist bereits im Sampling verankert. Auch die weiteren im Sampling vertretenen Merkmale Hochschultyp und geographische Lage stellen potentielle Einflussfaktoren dar.

Einen weiteren Anhaltspunkt für mögliche Einflussfaktoren bieten die im Exkurs dargestellten Auffälligkeiten. Aus den Ausführungen der Hochschulleitungen lassen sich beispielsweise die Drittmittelhöhe oder die Strategie als weitere Einflussfaktoren für den Übergang Schule–Hochschule ableiten. Chandler (1962) hat in seiner Studie den Zusammenhang zwischen Strategie und Struktur untersucht und die These „structure follows strategy“ (S. 14) vertreten. Inwieweit ein Strategie–Struktur–Zusammenhang des Übergangs Schule–Hochschule aus der Sicht der Hochschulleitungen vorliegt, ist ein neuer interessanter Aspekt für die Untersuchung des Übergangs Schule–Hochschule aus der Sicht der Hochschulleitungen.

Über die Autorinnen

Cornelia Driesen, M.A.: Doktorandin der TU Berlin; Forschungsinteresse: „Strategien und Organisationsstrukturen am Übergang Schule – Hochschule deutscher Hochschulen“.

Kontakt: driesen@campus.tu-berlin.de

Prof. Dr. Angela Ittel: Professorin für Pädagogische Psychologie der TU Berlin.

Kontakt: angela.ittel@tu-berlin.de

Literaturverzeichnis

Allen, L. (1958): Management and Organization. New York.

Bea, F. und Göbel, E. (2010): Organisation. Theorie und Gestaltung. Stuttgart.

Becker, F., Wild, E., Tadsen, W. und Stegmüller, R. (2011): „Gute Lehre“ aus Sicht von Hochschulleitungen und Neuberufenen. In: Nickel, S. (Hrsg.): Der Bologna–Prozess aus Sicht der Hochschulforschung. Arbeitspapier Nr. 148. CHE 2011, S. 226–239.

Bergmann, R. und Garrecht, M. (2008): Organisation und Projektmanagement. Heidelberg.

BMBF (2016): Projekte der ersten Förderphase suchen und finden. DLR Projektträger. <http://www.qualitaetpakt-lehre.de/de/3013.php> (Zugriff am 30.11.2016).

Chandler, A. (1962): Strategy and structure. Chapters in the history of the industrial enterprise. Cambridge.

Cohen, M. and March, J. (1986): Leadership and ambiguity. The American college president. Boston.

Dresing, T. und Pehl, T. (2010): Transkription. In: Mey, G. und Mruck, K. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden. S. 723–733.

- Flick, U. (1998): Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. Reinbek.
- Hanft, A. und Knust, M. (2007): Internationale Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen. Oldenburg.
- Höhne, E.: Kontingenztheorie (2009). In: Schwaiger, M. und Meyer, A.: Theorien und Methoden der Betriebswirtschaft. München. S. 83–96
- Hüther, O. und Krücken, G. (2012): Hierarchie ohne Macht? Karriere- und Beschäftigungsbedingungen als ‚vergessene‘ Grenzen der organisatorischen Umgestaltung der deutschen Universitäten. In: Wilkesmann, U. und Schmid, C. (Hrsg.): Hochschule als Organisation. Wiesbaden. S. 27–39.
- Kelle, U. und Kluge, S. (2010): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Wiesbaden.
- Kieser, A. (2014): Der Situative Ansatz. In: Kieser, A. und Ebers, M. (Hrsg.): Organisationstheorien. Stuttgart. S. 164–194.
- Kieser, A. und Kubicek, H. (1976): Organisation. Berlin.
- Kieser, A. und Segler, T. (1981): Quasi-mechanistische Situative Ansätze. In: Kieser, A.: Organisationstheoretische Ansätze. München.
- Kieser, A. und Walgenbach, P. (2010): Organisation. Stuttgart.
- Kleimann, B. (2011): Professionalisierung der Hochschulleitung? In: Langer, A. und Schröder, A. (Hrsg.): Professionalisierung im Nonprofit Management. Wiesbaden. S. 201–226.
- Kosiol, E. (1968): Grundlagen und Methoden der Organisationsforschung. Berlin.
- Kühl, S. (2015): Schlüsselwerke der Organisationsforschung. Wiesbaden.
- Ley, M. (2001): Übergang Schule–Hochschule. Klassifikation von Initiativen zur Förderung des naturwissenschaftlichen Nachwuchses. Bonn.
- Likert, R. (1967): The Human Organization: Its Management and Value. New York.
- Löther, A. (2014): Einleitung: Gleichstellungspolitik in einer veränderten Wissenschaft. In: Löther, A. (Hrsg.): Gleichstellungsarbeit an Hochschulen. Neue Strukturen – neue Kompetenzen. Opladen. S. 7–13.
- Mayring, P. (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim.
- Meier, F. und Schimank, U. (2010): Organisationsforschung. In: Simon, D., Knie, A. und Hornbostel, S. (Hrsg.): Handbuch Wissenschaftspolitik. Wiesbaden. S. 106–117.
- Metz-Göckel, S. (2008): Hochschulforschung als Ko-Produktion von Erkenntnissen. Bemerkungen zum produktiven Verhältnis von Wissenschaft und Verwaltung. In: Scholkmann, A. (Hrsg.): Hochschulforschung und Hochschulmanagement im Dialog. Zur Praxisrelevanz empirischer Forschung über die Hochschule. Münster. S. 139–169.

- Meuser, M. und Nagel, U. (1991): Experteninterview – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Garz, D. und Kraimer, K. (Hrsg.): Qualitative-empirische Sozialforschung: Konzepte, Methoden, Analysen. Opladen. S. 441–471.
- Meyer-Guckel, V., Roth, E. und Sonnabend, M. (2005): Brücken zur Wissenschaft. Empfehlungen zur Verstärkung der Zusammenarbeit von Schulen und Hochschulen. Stuttgart.
- Mintzberg, H. (1979): The structuring of organizations. Englewood Cliffs.
- Musselin, C. (2006): Are Universities Specific Organisations? In: Krücken, G., Kosmützky, A. und Torka, M. (Hrsg.): Towards a multiversity? Universities between global trends and national traditions. Bielefeld. pp. 63–84.
- Peterson, M. (2007): The Study of Colleges and Universities as Organizations. In: Gumpert, P. (Hrsg.): Sociology of Higher Education. Contributions and Their Contexts. Baltimore. pp. 147–184.
- Pohlenz, P. und Seyfried, M. (2014): Die Organisation von Qualitätssicherung. Heterogene Studierende, vielfältige Managementansätze? In: die hochschule, 23. Jg., 2014, Nr. 2, S. 144–155.
- Schacherl, I., Roski, M. und Erbe, B. (2014): Neue Hochschulsteuerung und Gleichstellung – Die strategische Neuausrichtung und strukturelle Verankerung von Gleichstellungsarbeit an Hochschulen. In: Löther, A. (Hrsg.): Gleichstellungsarbeit an Hochschulen. Neue Strukturen – neue Kompetenzen. Opladen. S. 57–73.
- Staehe, W. (1976): Der situative Ansatz in der Betriebswirtschaftslehre. In: Ulrich, H.: Zum Praxisbezug der Betriebswirtschaftslehre in wissenschaftstheoretischer Sicht. Bern. S. 33–50.
- Wagner, D. (1991): Organisation, Führung und Personalmanagement. Freiburg im Breisgau.
- Weick, K. (1976): Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. In: Administrative Science Quarterly, Vol. 21, 1976, No. 1, pp. 1–19.
- Wildt, J. (2002): Studienanfänger. Wie kann die Hochschule beim Übergang von Schule zu Hochschule helfen. In: Berendt, B., Voss, H.-P. und Wildt, J. (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre: Lehren und Lernen effizient gestalten. Kapitel F1.1. Berlin. S. 1–9.
- Wilkesmann, M. (2008): Wissenstransfer(s) in der Organisationsform Universität. In: Scholkmann, A. (Hrsg.): Hochschulforschung und Hochschulmanagement im Dialog. Zur Praxisrelevanz empirischer Forschung über die Hochschule. Münster. S. 25–38.
- Willke, H. (1998): Systemtheorie III: Steuerungstheorie. Grundzüge einer Theorie der Steuerung komplexer Sozialsysteme. Stuttgart.
- Winter, M. (2008): Neue Studienstrukturen und der Übergang Schule zu Hochschule. Sieben Thesen und eine Frage. In: Das Hochschulwesen, 56. Jg., 2009, Nr. 5, S. 149–155.

Winter, M. und Falkenhagen, T. (2013): Marketing an Hochschulen. Zur organisatorischen Verortung von Marketingstellen an Universitäten, Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen. In: Organisations- und Managementforschung, 8. Jg., 2013, Nr. 1, S. 7-15.

6 Gestaltung von Veränderungsprozessen an Hochschulen – Anforderungen, Spannungsfelder und Rollenbeschreibungen von Hochschulleitungen und Zuständigen für Qualitätsmanagement in Verfahren zur Systemakkreditierung

Petra Suwalski

Zusammenfassung: Mittels qualitativer Experteninterviews wurden im Rahmen des Forschungsprojekts „Systemakkreditierung an Hochschulen“ die Rollenbeschreibungen von Hochschulleitungen und Verantwortlichen für Qualitätsmanagement erforscht. Die Selbstbeschreibungen der Rollen und Rollenkonflikte veranschaulichen exemplarisch das vielfältige Anforderungsspektrum sowie die Spannungsfelder, in denen zentrale Akteur_innen im Rahmen eines Systemakkreditierungsprozesses agieren.

Abstract: Using qualitative expert interviews, the research project "System Accreditation in Higher Education Institutions (HEI)" explores the role descriptions of higher education leaders and quality managers who are involved in change management processes.

The self-descriptions of roles and role conflicts exemplify the diverse range of requirements and tensions in which these persons operate while managing the process of system accreditation.

Einleitung

Vor dem Hintergrund der Diskussionen zum „New Public Management“ und damit zusammenhängenden Reformprozessen des deutschen Hochschulsystems, haben sich Qualitätsmanagement, Akkreditierung und strategische Hochschulsteuerung in den letzten Jahrzehnten zu wichtigen Themen im Hochschulbereich entwickelt. An Hochschulen wird die Erwartung herangetragen, dass sie Rechenschaft über die Qualität zentraler Leistungsprozesse ablegen und, v.a. im Bereich Studium und Lehre, Instrumente und Verfahren der Qualitätssicherung einsetzen. Neben den gestiegenen externen Ansprüchen an eine Qualitätssicherung zeichnet sich zudem ein Paradigmenwechsel ab, durch den verstärkt die Notwendigkeit einer Steuerung von Qualität betont und der Fokus auf organisationale Aspekte gelegt wird (Ditzel/Suwalski 2006, S. 28). Dies zeigt sich u.a. an der Einführung der Systemakkreditierung in Deutschland, mit der Hochschulen seit 2008 ihr Qualitätsmanagementsystem im Bereich Studium und Lehre begutachten und akkreditieren lassen können. Voraussetzung für die Zulassung zum Verfahren ist der Nachweis eines funktionsfähigen Qualitätsmanagementsystems im Bereich Studium und Lehre (Akkreditierungsrat 2013b, S. 2), in dem hochschulweit geltende Prozessabläufe, Entscheidungsstrukturen und Instrumente festgelegt sind.

Bei der Implementierung von Qualitätsmanagementsystemen und im Rahmen von Systemakkreditierungsverfahren werden komplexe und vielschichtige Veränderungsprozesse eingeleitet, welche in der Regel nicht reibungsfrei verlaufen (Sonntag et al. 2008, S. 415f.). Die Dynamik und Komplexität von Veränderungsprozessen erfordern von den Akteur_innen die Einnahme verschiedener Rollen, die bewusst eingesetzt werden können oder die sich im Prozess herauskristallisieren (Müller-Stewens/Lechner 2005, S. 642). Zentrale Funktionen im Veränderungsprozess nehmen verantwortliche Individuen oder Gruppen von Personen ein, die aktiv Veränderungsprojekte initiieren, gezielt unterstützen, koordinieren und gestalten. Diese Akteur_innen werden in diesem Beitrag, in Anlehnung an die Definition von Caldwell, als „Change Agents“ (Caldwell 2003b, S. 139f.) bezeichnet. Im Rahmen von Systemakkreditierungsverfahren übernehmen Hochschulleitungen und Verantwortliche für Qualitätsmanagement als aktive und impulsgebende Akteur_innen diverse Rollen, die in diesem Beitrag im Zentrum stehen sollen. Sie sind außerdem herausgefordert, mit Widerständen betroffener Akteur_innen umzugehen, welche eine typische Begleiterscheinung bei Veränderungsprojekten und damit einhergehenden verunsichernden organisationalen Entwicklungsprozessen sind (Müller-Stewens/Lechner 2005, S. 590).

Die Untersuchung des Rollenaspekts ist eingebettet in ein breiter angelegtes qualitativ und explorativ ausgerichtetes Forschungsprojekt, welches die komplexen Anforderungen erforscht, die im Rahmen eines Systemakkreditierungsprozesses auftreten können. Ziel des Forschungsprojektes ist es, die Handlungs-

strategien von Hochschulleitungen und Verantwortlichen für Qualitätsmanagement zu untersuchen, mithilfe derer sie die vielfältigen Anforderungen auf struktureller, sozialer und individueller Ebene bewältigen. Neben den hochschulexternen Anforderungen aus Politik und Gesellschaft (vgl. u.a. Hüther 2010) ergeben sich spezifische Anforderungen aus den strukturellen Rahmenbedingungen einer Hochschule als besondere Organisation (Kehm 2012; Pellert 1999), welche die Handlungskontexte und die soziale Interaktion auf der Mikroebene beeinflussen (vgl. u.a. Kaufmann 2012). Zudem ergeben sich prozessuale Anforderungen aus den typischen Verläufen von Veränderungsprozessen (vgl. Wittmann 2013) sowie aus den Vorgaben und Richtlinien zum Systemakkreditierungsverfahren (Akkreditierungsrat 2013a).

In diesem Beitrag werden als Teilergebnisse aus dem Forschungsprojekt „Systemakkreditierung an Hochschulen“ die empirischen Forschungsbefunde zu den Rollenbeschreibungen von Hochschulleitungen und Verantwortlichen für Qualitätsmanagement vorgestellt, die ein vielfältiges Anforderungs- und Aufgabenspektrum abbilden. Es lassen sich verschiedene Teilrollen identifizieren, die in der Kommunikation und Interaktion mit anderen Hochschulakteur_innen zum Einsatz kommen und – je nach Handlungssituation – zu Spannungsfeldern und Rollenkonflikten führen können.

Stand der Forschung

Die Systemakkreditierung als Veränderungsprozess mit seinen Auswirkungen auf eine Hochschule und insbesondere auf die agierenden Hochschulakteur_innen, wurde bisher noch nicht umfassend empirisch untersucht. Das Thema Akkreditierung sowie die Wirkungen von Akkreditierungsverfahren auf die Qualität von Lehre und Studium sind auf nationaler und internationaler Ebene in Ansätzen erforscht (vgl. u.a. WR 2012, S. 50), umfassende empirische Studien zur Effizienz und Effektivität des deutschen Akkreditierungssystems liegen noch nicht vor (vgl. u.a. Kaufmann 2012; Beise et al. 2014). Nur wenige qualitative Forschungsarbeiten nehmen die Perspektive von Hochschulakteur_innen auf das Thema Akkreditierung in den Blick und analysieren die Wirkung der Organisationsumwelt auf Hochschulen (vgl. Kaufmann 2012). Zur Systemakkreditierung liegen erste Erfahrungsberichte von Hochschulen, Agenturen und dem Akkreditierungsrat vor, die auf Tagungen und Workshops vorgestellt und in Tagungsbänden und Fachartikeln veröffentlicht werden (vgl. Wilbers 2014) sowie eine Studie von HIS-HE zum Thema „Qualitätssicherung, Organisationsentwicklung und Governance an systemakkreditierten Hochschulen“ (Beise/ Polte 2016).

Um die Systemakkreditierung als organisationalen Veränderungsprozess und Anforderungen an Change Agents zu untersuchen, wird im Forschungsprojekt Bezug auf wirtschaftswissenschaftliche Studien zum Change Management genommen (u.a. Caldwell 2003; Cohen, D. 2005; Müller-Stewens/Lechner 2005) und Forschungsarbeiten zum Veränderungsmanagement an Hochschulen herangezogen (u.a. Cohen, A. R. 2005; Sonntag et al. 2008; Euler 2005 und 2008; Wilbers 2014).

Für den Hochschulbereich gibt es eine überschaubare Anzahl an Studien, welche die Einführung von Veränderungsprozessen und damit zusammenhängende Herausforderungen an das Projektmanagement und an die Prozesssteuerung in den Blick nehmen (vgl. Sonntag et al. 2008; Wilbers 2014; Wittmann 2013) oder die Rolle von Hochschulleitungen bei Veränderungsprozessen untersuchen (Scott et al. 2008). Zudem geben empirische Forschungsarbeiten zur Implementierung und Wirkung von Qualitätsmanagementsystemen im Hochschulkontext (u.a. Nickel 2007 und 2014; Kaufmann 2009) und aktuell laufende Forschungsprojekte (z.B. BMBF-Projekte WirQung, WiQu, EIQSL) wichtige Impulse zur Untersuchung des Forschungsthemas.

Forschungsmethodischer Zugang

Im Zentrum dieses Beitrags stehen die Selbstbeschreibungen von Rollen und damit zusammenhängende Anforderungen und Erwartungen, die im Rahmen eines Systemakkreditierungsprozesses an Hochschulleitungen und Verantwortliche für Qualitätsmanagement gestellt werden. Gestützt durch ausgewähltes empirisches Datenmaterial wird dabei auf Spannungsfelder und Rollenkonflikte fokussiert, die in spezifischen Handlungskontexten entstehen. Außerdem werden Praktiken und Bewältigungsstrategien im Umgang mit den Anforderungen und Erwartungen an die eingenommenen Rollen skizziert.

Die diesem Beitrag zugrunde liegende Datenbasis wurde im Rahmen des qualitativ und explorativ orientierten Forschungsprojektes an Hochschulen erhoben, die das Verfahren zur Systemakkreditierung erfolgreich durchlaufen haben. An einer Auswahl dieser Universitäten und Fachhochschulen, bzw. Hochschulen für Angewandte Wissenschaften wurden achtzehn qualitative, leitfadengestützte Experteninterviews durchgeführt, davon sieben mit Vertreter_innen von Hochschulleitungen (v.a. Vizepräsident_innen für Studium und Lehre) und elf mit Zuständigen für Qualitätsmanagement. Um Aussagen darüber zu erhalten, wie die Gesprächspartner_innen ihre Rollen während und nach Abschluss des Systemakkreditierungsverfahrens charakterisieren, wurden im Interview anhand des Leitfadens Fragen zum Aufgabenspektrum, zu eingenommenen Rollen und damit einhergehenden Erwartungen gestellt, die an die Rollenträger_innen von anderen Hochschulmitglieder_innen formuliert wurden. Darüber hinaus wurden die Expert_innen gebeten, herausfordernde Interaktions- und Kommunikationssituationen zu schildern sowie Handlungsstrategien zu formulieren. Die Interviewaufzeichnungen wurden vollständig transkribiert. Die Auswertung wurde Software-gestützt durchgeführt und erfolgte anhand der qualitativen Inhaltsanalyse mit einer Kombination aus deduktiver und induktiver Kategorienbildung (vgl. Mayring 2015; Gläser/Laudel 2010).

Empirische Erkenntnisse

Bei der Analyse der Selbstbeschreibungen von Rollen, welche die Mitglieder der Hochschulleitungen sowie die Zuständigen für Qualitätsmanagement als Change Agents im Systemakkreditierungsverfahren einnehmen, wurde der Untersuchungsfokus auf beschriebene Rollenkonflikte gelegt. Um Spannungsfelder und Anforderungen aufzuzeigen, erfolgt die Darstellung der Untersuchungsergebnisse anhand der Unterscheidung in Inter- und Intrarollenkonflikte, die sich in Handlungssituationen aus der Einnahme verschiedener Teilrollen ergeben können (vgl. Schimank 2007, S. 56ff.). Dabei werden Bezüge zu soziologischen Akteur_innenmodellen (vgl. Schimank 2007), zur soziologischen Rollentheorie (u.a. Merton; Dahrendorf) und dem interaktionistischen Rollenkonzept (Krappmann) hergestellt sowie auf Forschungsergebnisse zum Rollen- und Führungsverhalten von Hochschulleitungen zurückgegriffen (vgl. Kleimann 2016). Aus dieser Forschungsperspektive bedingt soziale Interaktion ein ständiges Rollendilemma, welches Handlungsunsicherheiten hervorruft und einen Balanceakt zwischen verschiedenen Handlungsmöglichkeiten erfordert, um den vielfältigen Anforderungen eines Handlungskontextes gerecht zu werden (vgl. Röhl 1987, S. 349). Interrollenkonflikte treten auf, wenn sich eine Person in ihren verschiedenen Rollen unterschiedlichen Erwartungen und Widersprüchen ausgesetzt sieht. Von Intrarollenkonflikten spricht man, wenn an dem/der Inhaber_in einer Rolle von verschiedenen Seiten einander widersprechende Erwartungen gerichtet werden (vgl. Röhl 1987, S. 342ff).

In den folgenden Kapiteln werden zunächst die empirischen Erkenntnisse zu Selbstbeschreibungen und Rollenbildern von Hochschulleitungen vorgestellt und in einem zweiten Schritt die Rollenbeschreibungen der Zuständigen für Qualitätsmanagement dargelegt. Im Anschluss erfolgt eine Diskussion der Ergebnisse und die Darstellung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden bei den Rollenbeschreibungen und Rollenkonflikten der o.g. Akteur_innen.

Rollenbeschreibungen und Rollenkonflikte von Hochschulleitungen

Fragt man Hochschulleitungen, wie sie ihre Rolle im Systemakkreditierungsverfahren und damit zusammenhängenden Handlungssituationen beschreiben würden, werden am häufigsten die Teilrollen Moderator_in, Vermittler_in und Problemlöser_in genannt. Sechs von sieben Interviewpartner_innen beschreiben, dass sie als **Moderator_in** darauf bedacht sind, in teilweise sehr zeitintensiven Kommunikationsprozessen, ein offenes Ohr für die verschiedenen Perspektiven und Argumente der beteiligten Akteur_innen zu haben und deren vorgebrachte Kritikpunkte und Sorgen ernst zu nehmen. In ihrer Rolle als **Vermittler_in** schildern fünf von sieben Expert_innen, dass sie ihre Aufgaben darin sehen, die verschiedenen Perspektiven verständlich zu machen und zusammenzubringen sowie ihre eigene Meinung nicht überzustülpen und

dadurch eine Balance herzustellen. Dieses Kommunikationsverhalten verdeutlicht das folgende Zitat einer universitären Hochschulleitung:

„B: Sehr stark moderierend. Also sehr stark auch vermittelnd. Also zum einen, dass ich natürlich bestimmte Zweifel, Unbehagen von Seiten jetzt der Lehrenden und Studierenden ernst nehme. Und auf der anderen Seite auch jetzt das stärker formalistisch Vorgehende der zentralen Verwaltung verstehe, die Argumente anhöre und versuche, das wieder den Lehrenden und Studierenden klar zu machen.“ (Hochschulleitung Universität).

In der Diskussion mit Professor_innen wird dabei auch auf die eigenen Erfahrungen als Lehrende zurückgegriffen, um die Perspektiven, Bedürfnisse und Bedarfe der Kolleg_innen zu berücksichtigen und somit auch eventuellen Widerständen vorzubeugen:

„[...] Also ich verstehe manchmal eher, wo ein Professoren-Kollege drüber stolpern könnte. Das sehe ich dann schon eher als jetzt ein Kollege. Das hat nichts mit schlauer oder irgendwie zu tun, das hat einfach was damit zu tun, dass ich diese Brille auf habe und ein bisschen mehr weiß, wie die Kollegen ticken. [...]“ (Hochschulleitung Fachhochschule).

In schwierigen Kommunikationssituationen beschreiben fünf von sieben Hochschulleitungen ihre Rolle als **Problemlöser_in** darin, Problemfelder direkt anzusprechen und zu analysieren sowie vorgebrachte Argumente abzuwägen, um zu einer Lösung zu kommen:

„B: Das nehme ich zumindest so wahr, ja? Also immer wieder für AKZEPTANZ zu werben, Ängste zu nehmen, (...) Kommunikationsebenen zu schaffen, Problemfälle zu adressieren und aufzulösen. Also das ist eigentlich die Aufgabe, oder so nehme ich meine Aufgabe wahr.“ (Hochschulleitung Universität).

Neben Moderation und Vermittlung sehen sich fünf von sieben Hochschulleitungen in Interaktions- und Aushandlungsprozessen zudem in der Rolle der **Entscheider_in**, bei der eine Ergebnisorientierung im Fokus steht, klare Ansagen formuliert sowie Entscheidungen eingefordert und durchgesetzt werden:

„B: Also moderierend. Und eben auch an bestimmten Punkten, dass ich dann sage, wir können jetzt nicht endlos diskutieren. Wir müssen jetzt eine ENTSCHEIDUNG treffen. Und ich schlage das vor, meine Meinung ist die. Und das stelle ich zur Abstimmung. Und ich bin aber natürlich auch bereit, wenn sich das als Irrweg feststellt, dass wir das dann revidieren.“ (Hochschulleitung Universität).

Die Aussagen der Hochschulleitungen über ihre Teilrollen als Moderator_in und Vermittler_in sowie als Entscheider_in veranschaulichen, dass Hochschulleitungen in einem Spannungsfeld agieren. Mögliche Interrollenkonflikte werden vor allem dadurch abgemildert, dass sorgfältig abgewogen wird, wann im Kommunikationsprozess welche Teilrolle eingenommen wird:

„B: (...) Ja, ich glaube meine Rolle ist immer wieder alle ins Boot zu holen, ja? Also alle ins Boot zu holen und ermuntern und ermutigen und dann auch klare Ansagen zu machen und die auch einzufordern. Also es ist immer so ein (...) so ein Abwägen, ja? Einerseits sammeln und MITNEHMEN und unterschiedliche Perspektiven zusammenbringen, dann aber auch klare Linien setzen. [...] Aber sozusagen das Sammeln kommt vorher, sonst haben die Linien wenig Durchsetzungskraft.“(Hochschulleitung Universität).

Dieses strategische Vorgehen wird auch in wirtschaftswissenschaftlichen Studien zum Change Management herausgestellt, welche die Wichtigkeit von Maßnahmen der Information, Kommunikation, Partizipation und Kooperation betonen (vgl. Cohen D. 2005; Wittmann 2013).

Im Hinblick darauf, dass die Systemakkreditierung und die Implementierung eines Qualitätsmanagementsystems Veränderungs- und Entwicklungsprozesse an einer Hochschule anstoßen, beschreiben zwei von sieben Hochschulleitungen ihre Rollen als **Strateg_in**, **Wegbereiter_in (Visionär_in)** und **Unterstützer_in**. So ist es einer Hochschulleitung wichtig, im Veränderungsprozess Sicherheit zu vermitteln, Ängste zu nehmen und Hilfsmittel bereitzustellen:

„B: Ja, auch so ein bisschen VISIONÄR. Also ich würde es nicht sagen, dass ICH jetzt Visionär bin. Das ist jetzt nicht der Punkt. Aber ich habe so ein BILD gehabt. Ich habe immer gesagt: Da möchten wir hin. Und das ist ja etwas, was vorher noch nicht da war. Und das erzeugt bei vielen Menschen auch Unsicherheit. Vorher wusste man, wie es ging. Man hat sich an die Programmakkreditierung auch gewöhnt, ja. Und man wusste, wie es läuft. Und jetzt kommt etwas wieder völlig NEUES und da muss man auch den Leuten dann, wie soll ich sagen, so ein bisschen die Ängste nehmen und die Hilfsmittel bereitzustellen.“ (Hochschulleitung Fachhochschule).

Gerade an Fachhochschulen zeigt sich deutlich, dass das Einnehmen der Teilrollen Strateg_in und Wegbereiter_in allein nicht ausreicht. Für Hochschulleitungen besteht ein Interrollenkonflikt darin, neben dem Einbringen von strategischen Top-Down-Impulsen auch als **Operative_r Gestalter_in** beim Aufbau des Qualitätsmanagementsystems aufzutreten und in dieser Rolle aktiv mitzugestalten und verhandeln zu müssen. Nur so könne nach Aussage einer Hochschulleitung Akzeptanz bei Kolleg_innen für das Qualitätsmanagementsystem und die Systemakkreditierung erwirkt werden:

„[...] Und was ich auch festgestellt habe, ist, also nur Visionen haben und Strategie in meiner Rolle reicht NICHT. Also man muss auch wirklich im Detail manchmal rein. [...] Also, weil sie irgendwie gemerkt haben, die sagt jetzt nicht nur: "Hier, Herr Müller, Herr Meier, machen Sie mal so", sondern ich habe mich wirklich mit rangesetzt und STUNDEN haben wir gesessen und uns ERSTRITTEN und die einzelnen Dinge. Und ich glaube, das ist auch so ein GEHEIMrezept, zumindest am ANFANG, ja.“ (Hochschulleitung Fachhochschule).

Im Systemakkreditierungsverfahren können sich außerdem durch die verschiedenen Phasen im Prozessverlauf Interrollenkonflikte ergeben. So beschreibt eine Hochschulleitung am Beispiel des Verfahrens-

schrittes der Programmstichprobe die Herausforderung, die Rolle als Mitglied der Hochschulleitung und die Rolle als Lehrende eines begutachteten Faches auseinanderzuhalten:

„Und da gab es noch mal Programmstichproben. [...] Also das war SEHR interessant. Ein bisschen schwierig war es an einer Stelle, weil da mein eigenes Fach mit betroffen war. Und DA merkte ich, das war (...) NICHT leicht, die Rollen auseinander zu halten.“ (Hochschulleitung Universität).

Nicht zuletzt wird von Hochschulleitungen die Wichtigkeit betont, Verantwortung für qualitätsrelevante Entscheidungen zu übernehmen und den Funktionsträger_innen auf Fakultätsebene Rückendeckung zu geben, wenn unangenehme Entscheidungen kommuniziert und durchgesetzt werden müssen, wie folgendes Zitat einer Hochschulleitung veranschaulicht:

„B2: //Und vor allen Dingen// sehen die meisten das ja selbst, dass sie dann sagen: "Also würde ich AUCH schrecklich gerne, aber der Kollege XY und ich weiß ja genau" und dann sind wir jetzt ein bisschen die Buh-Leute, das sagen wir auch immer: "Also dann sagen Sie einfach, die Hochschulleitung will das jetzt". [...].“ (Hochschulleitung Fachhochschule).

Rollenbeschreibungen und Rollenkonflikte von Verantwortlichen für Qualitätsmanagement

Ebenso wie die Hochschulleitungen, betonen Zuständige für Qualitätsmanagement ihre Rollen als **Vermittler_in** und **Moderator_in**, wenn sie in Interaktions- und Kommunikationssituationen agieren. Vier von 11 Interviewpartner_innen beschreiben, dass sie vermittelnd und moderierend tätig sind und diplomatisch vorgehen, wie folgendes Zitat zeigt:

„B: Ich habe vorhin schon mal den Begriff des Jongleurs erwähnt. Ist aber nicht ganz so schön, weil ich eigentlich niemanden durch die Luft wirbele, sondern es ist schon eine MITTLERROLLE. Also es ist, ich mache Entwürfe. Ich denke mir Dinge aus. Ich arbeite sowohl kreativ und lege sie dann eben den anderen vor und bespreche sie mit denen. Als auch, ich mache es auch andersrum und sammle erstmal, was kann eine Fakultät leisten. Was wollen wir und können wir uns zumuten. Also es ist, es ist eine Mittler- und eine Moderatorenrolle. Ja, ja. Vielleicht am Ehesten das. Eine sehr diplomatische Rolle, die mir da gegeben ist zum Teil, ja.“ (Verantwortliche_r für Qualitätsmanagement Universität).

Anhand dieser Aussage wird deutlich, dass sich Zuständige für Qualitätsmanagement dem Interrollenkonflikt bewusst sind, dass sie beim Aufbau des Qualitätsmanagementsystems nicht alleine gestalten und agieren können, sondern – als **Unterstützer_innen der Hochschulleitung** – am ehesten zum Ziel kommen, wenn sie in Aushandlungsprozesse treten, zwischen eigenem Anspruch und Umsetzungsmöglichkeiten abwägen und Top-Down-Impulse, wie z.B. zentral erarbeitete Beschlussvorlagen, mit Bottom-Up-Impulsen der Fakultäten verzahnen. Dieses Vorgehen wird auch im folgenden Zitat geschildert:

„B: Ich glaube, wir nehmen da so ein bisschen so eine Mittelrolle ein. Also (...) wir achten drauf, dass wir eigentlich sozusagen natürlich sozusagen die Vorgaben von der Leitungsebene einhalten und das sozusagen abfragen, das frühzeitig mit denen abstimmen. Und dann diskutieren wir jetzt nicht im luftleeren Raum mit den Fakultäten, sondern wir erarbeiten einen Vorschlag, [...].“ (Verantwortliche_r für Qualitätsmanagement Universität).

An einigen Aussagen von Verantwortlichen für Qualitätsmanagement zeigt sich außerdem, dass sie nicht nur vermittelnd und unterstützend agieren, sondern auch sehr selbstbewusst ihre Rolle als aktive_r Impulsgeber_in und **Gestalter_in** im Entwicklungsprozess des Qualitätsmanagementsystems beschreiben:

„[...] Also im Grunde war ich diejenige, die gesagt hat, ich sehe hier eine Notwendigkeit und deshalb mache ich das. [...] Aber dass man dann persönlich Akzente setzt, dass man dann persönlich mit einem Kollegen in Kontakt tritt, dass man also persönlich bestimmte Veränderungen in Bewegung setzen kann, also dass das überhaupt möglich ist und dass sich eine Stabstelle solche Aufgaben auch vornimmt, das, glaube ich, das war dem Rektorat ursprünglich gar nicht bewusst.“ (Verantwortliche_r für Qualitätsmanagement Fachhochschule).

Zudem stehen Stabstellen und QM-Einheiten, die im Zuge des Aufbaus des Qualitätsmanagementsystems neu eingerichtet wurden und durch die Systemakkreditierung ein breiteres Aufgabengebiet abdecken, vor der Aufgabe, ihre Rolle und Funktion in der Hochschule zu definieren. Häufig wird dabei auf die Selbstbeschreibung als **Dienstleister_in** zurückgegriffen, welche_r den Fakultäten und Fachbereichen als **Berater_in** Unterstützung und Service bietet:

„Also wir verstehen uns schon eher (...) also nicht jetzt als die Kontrolleure oder die jetzt praktisch das, was vorher Programmakkreditierung gemacht hat, dass wir jetzt diese Rolle einnehmen. So verstehen wir uns jetzt NICHT, sondern wir verstehen uns als Berater, als Hilfesteller, als tatsächlich den Studiengängen zu helfen, sich weiterzuentwickeln. [...] (...) als Dienstleister, Serviceeinrichtung, als Beratungsstelle, als Anlaufstelle für die Studiengänge, ja.“ (Verantwortliche_r für Qualitätsmanagement Fachhochschule).

In diesem Zitat wird zudem die Abgrenzung zwischen Kontroll- und Beratungsaufgaben betont, was auf das Spannungsfeld zwischen Kontrolle und Beratung bzw. Service, hinweist, in dem QM-Akteur_innen agieren.

So schildern Zuständige für Qualitätsmanagement von kleineren bis mittelgroßen Hochschulen, die alleine die Funktion der Stabsstelle besetzen oder in einem kleinen Team arbeiten, die Herausforderung, verschiedene Teilrollen gleichzeitig einnehmen müssen:

„Also das Problem liegt darin, dass man verschiedene Rollen zugleich einnimmt. Also ich bin Dienstleisterin für das Haus, das heißt gemeinsam mit meinem Team mittlerweile habe ich noch Mitarbeiter. [...]“ (Verantwortliche_r für Qualitätsmanagement Fachhochschule).

Für diese Akteur_innen können sich Interrollenkonflikte z.B. durch die Übernahme von neuen Aufgaben und Funktionen in hochschulinternen Verfahren zur studiengangsbezogenen Qualitätsprüfung ergeben,

die im Zuge der Systemakkreditierung an der Hochschule eingerichtet wurden und sowohl Beratungs- als auch Kontrollaspekte umfassen. Wenn eine QM-Einheit groß genug ist, kann das Spannungsfeld zwischen Beratung und Kontrolle in Studiengangprüfungsverfahren abgemildert werden, indem die beteiligten Akteur_innen eine klare Rollenteilung vornehmen und die Beratungs- und Bewertungsrollen auf verschiedene Personen verteilen, wie im folgenden Zitat beschrieben wird:

„Wir haben auch immer, das fand ich eigentlich ganz gut, immer so einen Rollenwechsel gehabt. Also wir haben in jedem Verfahren immer eine Beratungs- und eine Bewertungsrolle. [...] Und es war bisher schon so, dass ich meistens sozusagen diese Bewertungsrolle dann gemacht habe, also das Gutachten. Und da switchen wir jetzt alle durch. Und die Idee ist eigentlich, dass alle Leute im Team sozusagen regelmäßig alle Rollen zu den Verfahren halt durchmachen sollen, dass das System halt auch stark genug ist [...].“ (Verantwortliche_r für Qualitätsmanagement Universität).

Für zentrale Akteur_innen, die als Unterstützung der Hochschulleitung Veränderungs- und Entwicklungsprozesse an einer Hochschule anstoßen und begleiten, ist die Konfrontation mit Widerständen eine sehr häufige Erfahrung. So schildert eine interviewte Person den Intrarollenkonflikt, dass sich im Laufe des Systemakkreditierungsverfahrens die Wahrnehmung der Rolle als Change Agent veränderte und man in der Hochschule nicht mehr als Unterstützer_in wahrgenommen wurde, sondern als zentrale_r Akteur_in, welche_r das Ziel der Systemakkreditierung trotz Widerständen durchsetzen will:

„B: Also im Verfahren, also ich habe angefangen, da dachte ich noch: Die Hochschule möchte das gerne und ich helfe ihr eben dabei, ihre Ziele zu erreichen. Ja, später kam halt raus, das ist eigentlich gar nicht so und das ist halt schon WIDERSTÄNDE und wie das so ist und dass man auf einmal nicht mehr, also von der Rolle, man war nicht mehr der, die jemandem bei etwas hilft, sondern so, ich sage mal, was durchbringt, was man eigentlich nicht möchte. [...]“ (Verantwortliche_r für Qualitätsmanagement Universität).

Im Verlauf eines Organisationsentwicklungsprozesses können auch Widerstände auftreten, wenn bei der Implementierung eines hochschulweiten Qualitätsmanagementsystems die Organisationsbereiche mit unterschiedlichen Entwicklungsständen und Haltungen in den Prozess eintreten. So schildert ein_e QM-Akteur_in den Intrarollenkonflikt, dass von Seiten der dezentralen Fakultätsvertreter_innen im Systemakkreditierungsverfahren sehr unterschiedliche Erwartungen an Unterstützung und Betreuung gestellt wurden und dass es ein konfliktreicher Balanceakt war, die divergierenden zentralen und dezentralen Interessen und Erwartungen an einen schnellen Prozessfortschritt auszubalancieren:

„B: Die formale Rolle war ganz KLAR und die empfundene Rolle auch. Nur die waren nicht immer deckungsgleich. (lächelt). Die formale Rolle ist ganz klar gewesen als Akteur im zentralen QM. [...] Das heißt, wir sollten ja aus diesen Erfahrungen im Fachbereich auch natürlich Erfahrungen für die Entwicklung des Gesamt-QM-Systems ziehen und [...] umgekehrt die Kollegen am Fachbereich nicht auszubremsen. Auch deren Erwartung auch Schnelligkeit zu

erwarten, das war wiederum eine Erwartung, die ja umgekehrt der Rest der Universität nicht hatte. Der hatte nämlich eher eine bestimmte Erwartung auf Langsamkeit und Betreuung. Das führte dann in der wahrgenommenen Rolle zu vielen, vielen Enttäuschungen auf ALLEN Seiten. [...]“(Verantwortliche_r für Qualitätsmanagement Universität).

In schwierigen Kommunikationssituationen und bei Aushandlungsprozessen werden von Zuständigen für Qualitätsmanagement zum Teil sehr bewusst Intrarollenkonflikte eingegangen, um der Hochschulleitung Rückendeckung zu geben und Entscheidungen in Konfliktsituation durchzubringen. Wie folgendes Zitat verdeutlicht, wird durch eine strategische Rollenaufteilung, in der das zentrale Qualitätsmanagement als „Bad Cop“ und die Hochschulleitung als „Good Cop“ auftritt, das Ziel verfolgt, Konflikte zwischen Hochschulleitung und Fakultäten abzumildern:

„[...] So, und dann hat man das mit dem damaligen Vizepräsidenten so ganz gut abgesprochen, was so unsere Rollenaufteilung in der Senatskommission angeht, also x [Anm. Zuständige/r für QM] soll der Bad Cop sein und sagen hier: "So geht es nicht", dann konnte der Vizepräsident sagen: "Na ja, vielleicht ein bisschen". Also so dieses, so, und dann war die Hochschulleitung wieder/ Es ging ja auch darum, Hochschulleitung und Fakultäten zu versöhnen.“ (Verantwortliche_r für Qualitätsmanagement Universität).

Insgesamt veranschaulichen die empirischen Ergebnisse, dass auf Seiten der Zuständigen für Qualitätsmanagement ein Bewusstsein für die Einnahme verschiedener Teilrollen in unterschiedlichen Handlungskontexten besteht und darüber auch – wie im folgenden Zitat – reflektiert wird:

„B: Genau. Das heißt, inzwischen bin ich mehr der, also, ist interessant, wie das so stimmt, die Rollen ändern sich eigentlich, ja, je nachdem, was man auch für Leute um sich hat. Im Moment bin ich eher die, die den Fakultäten hilft, das, was sie sich bei ihren Studiengängen denken, explizit zu machen. Also auch die denken sich ja oft was dabei. Und vielleicht in Akkreditierungssprache zu übersetzen, dass die halt sicher sind, also eher wieder der Unterstützer. [...]“ (Verantwortliche_r für Qualitätsmanagement Universität).

Diskussion der Ergebnisse

In den Selbstbeschreibungen der Rollen, die Hochschulleitungen und Zuständige für Qualitätsmanagement vornehmen, spiegelt sich das vielfältige Aufgaben- und Anforderungsspektrum wider, mit dem diese zentralen Akteur_innen im Veränderungsprozess herausgefordert sind. Die folgende Tabelle fasst im Überblick die in den Interviews am häufigsten genannten Rollenbeschreibungen von Hochschulleitungen und Zuständigen für Qualitätsmanagement noch einmal zusammen:

Tabelle 1: Rollenbeschreibungen von Hochschulleitungen und Zuständigen für Qualitätsmanagement

Hochschulleitungen	Verantwortliche für QM
Moderator_in	Vermittler_in
Vermittler_in	Moderator_in
Problemlöser_in	Diplomat_in
Entscheider_in	Unterstützer_in der Hochschulleitung/ der Fakultäten
Operative_r Gestalter_in (bei QM-System)	Operative_r Gestalter_in (bei QM-System)
Strateg_in	Dienstleister_in
Wegbereiter_in/ Visionär_in/ Unterstützer_in (Ängste nehmen, Sicherheit/ Rückendeckung geben)	Berater_in
	Bewerter_in (Kontrollfunktion)

Je nach Kontext werden verschiedene Teilrollen eingenommen, die zu wahrgenommenen Spannungsfeldern und Rollenkonflikten führen können. Auffallende Gemeinsamkeiten sind, dass sowohl die Hochschulleitungen als auch die Verantwortlichen für Qualitätsmanagement betonen, dass sie in verschiedenen Handlungskontexten sehr häufig in der Interaktion mit Fakultätsvertreter/innen vermittelnd, moderierend und unterstützend tätig sind, um unterschiedliche Interessen und widersprüchliche Handlungslogiken in Einklang zu bringen. Dass beide Akteur_innengruppen zwar ähnlich vorgehen, aber ihre Rollen innerhalb der Hochschule dennoch nicht deckungsgleich sind, zeigt eindrücklich das folgende Zitat:

„Also pragmatisch, das, was man tut, muss PROFESSIONELL wirken. Also das finde ich schon wichtig. Die Evaluationen, die man macht, die müssen dann auch Hand und Fuß haben. Also VIEL Serviceorientierung. Ich finde also, auch wenn wir ähnlich agieren, haben wir natürlich in der Hochschule unterschiedliche Rollen und ich finde es einfach TOTAL wichtig eben wirklich, dass die Hochschulleitung ABSOLUT dahinter, davor und darüber steht, wie auch immer. [...]“ (Verantwortliche_r für Qualitätsmanagement Fachhochschule).

Diese Aussage steht zudem stellvertretend für die Überzeugung aller Interviewpartner_innen aus dem Bereich Qualitätsmanagement, dass die Hochschulleitung in der Hochschule eine Vorbildfunktion hat und in Bezug auf Qualitätsfragen Verantwortung übernehmen muss.

Mithilfe der Differenzierung nach Inter- und Intrarollenkonflikten lassen sich weitere Unterschiede zwischen den Teilrollen, die Hochschulleitungen und Verantwortliche für Qualitätsmanagement einnehmen, herausarbeiten. Die empirischen Befunde veranschaulichen, dass Hochschulleitungen in Interaktions- und Kommunikationssituationen mehrere Teilrollen gleichzeitig ausfüllen müssen und –je nach Kontext oder Zielsetzung des Gesprächs – z.B. eher als vermittelnde_r Moderator_in oder als veränderungsorientierte_r Entscheider_in und Impulsgeber_in auftreten. Ein weiterer Interrollenkonflikt zeigt sich bei der Ausgestaltung des Qualitätsmanagementsystems, wobei Hochschulleitungen teilweise zwischen ihren Rollen als

Strateg_in und Wegbereiter_in sowie als Kolleg_in gegenüber den Lehrenden ausbalancieren müssen. Diese Befunde werden gestützt durch die Forschungsergebnisse von Kleimann, der in seiner Forschungsarbeit zum Führungsverhalten von Hochschulleitungen eine „Komplexität, Vielseitig- und Widersprüchlichkeit der präsidentialen Rolle“ (Kleimann, 2016, S. 441) feststellt, die u.a. aus der Doppelrolle als Amtsträger_in und Kolleg_in resultiert und strukturelle Rollenkonflikte mit sich bringt (Kleimann, S. 450). Im Verfahren zur Systemakkreditierung können, bedingt durch die Phasenschritte im Begutachtungsprozess, zusätzliche Interrollenkonflikte auftreten, wenn beispielsweise ein Fachbereich in der Stichprobe begutachtet wird, in dem ein Mitglied der Hochschulleitung Lehrende ist. Eine solche Konstellation stellt hohe Ansprüche an den_die betroffene_n Akteur_in, die verschiedenen Rollen klar auseinanderzuhalten. Die Aussagen der Hochschulleitungen stützen die Vermutung, dass Hochschulleitungen tendenziell eher mit Interrollenkonflikten umgehen müssen als mit Intrarollenkonflikten.

Im Gegensatz dazu, sehen sich Verantwortliche für Qualitätsmanagement in der Interaktion mit anderen Hochschulakteur_innen und in ihrer Schnittstellenfunktion innerhalb der Organisation stärker mit einem breiten Spektrum an verschiedenen und teilweise widersprüchlichen Erwartungshalten konfrontiert und haben daher eher Intrarollenkonflikte zu bewältigen. Ein Spannungsfeld und latenter Rollenkonflikt, der sich bei Zuständigen für Qualitätsmanagement deutlich abzeichnet, ist der Spagat zwischen Beratung und Kontrolle, der insbesondere bei den im Zuge der Systemakkreditierung neu eingeführten Verfahren und Instrumenten zu Tage tritt. Je größer die QM-Einheit ist, desto besser kann das Spannungsfeld entschärft werden, indem z.B. eine Aufteilung von Beratungs- und Bewertungsrollen auf verschiedene Personen erfolgt. Bei sehr kleinen QM-Einheiten, die v.a. an Fachhochschulen zu finden sind, müssen oftmals verschiedene Rollen gleichzeitig bedient werden, was das Potential für Interrollenkonflikte erhöht. Stabsstellen und Einheiten für Qualitätsmanagement definieren ihre Rolle in der Hochschule fast durchgängig als Dienstleister_in, welche_r Beratungs- und Unterstützungsleistungen anbietet und bei Bedarf auch zwischen Hochschulleitung und Fakultäten vermittelt (vgl. Ditzel/Suwalski 2016). Zudem zeigt sich an den Aussagen, dass die Verantwortlichen für Qualitätsmanagement ihre Rolle in der Organisation selbstbewusst und aktiv ausgestalten.

Als weitere empirische Erkenntnisse lässt sich festhalten, dass die Rollenbeschreibungen und Rollenverständnisse durch verschiedene Faktoren beeinflusst werden. Die Beschreibung der Rolle in der Organisation hängt zum Beispiel mit den strukturellen Rahmenbedingungen einer Hochschule zusammen, wie z.B. der Hochschultyp, die Größe der QM-Einheit oder die Ausgestaltung des Qualitätsmanagementsystems und einer damit verbundenen Verteilung von Verantwortlichkeiten auf der zentralen oder dezentralen Ebene. Prozessuale Einflussfaktoren ergeben sich u.a. aus den Phasen des Veränderungsprozesses, da je nach Phase unterschiedliche Teilrollen in den Vordergrund treten. Außerdem ist der Zeitpunkt, wann eine

Hochschule in das Systemakkreditierungsverfahren eingestiegen ist, ein Indikator für die wahrgenommene Intensität des Veränderungsprozesses. Gerade dann, wenn wenig Zeit zwischen der Implementierung des Qualitätsmanagementsystems und dem Beginn des Systemakkreditierungsverfahrens lag oder beide Prozesse sogar parallel liefen, nahmen die Herausforderungen zu und führten bei den Akteur_innen häufiger zu Rollenkonflikten. Zudem lassen sich als Einflussfaktoren Aspekte identifizieren, die auf Ebene der Person angesiedelt sind und welche die Rollenbeschreibungen z.B. durch das professionelle Selbstverständnis oder die beruflichen Vorerfahrungen der Akteur_innen beeinflussen. In Bezug auf interaktionale Faktoren lässt sich festhalten, dass die Akteur_innen – teilweise sehr bewusst und strategisch – verschiedene Rollen einnehmen, die je nach Kontext, Zeitpunkt oder Zielsetzung flexibel eingesetzt werden.

Fazit

Die vorgestellten Teilergebnisse aus dem Forschungsprojekt „Systemakkreditierung an Hochschulen“ zu Rollenbeschreibungen von Hochschulleitungen und Verantwortlichen für Qualitätsmanagement, veranschaulichen exemplarisch die Spannungsfelder sowie das vielfältige Anforderungsspektrum, mit denen zentrale Akteur_innen im Rahmen eines Systemakkreditierungsprozess herausgefordert sind. Zudem zeigen die empirischen Ergebnisse auf, dass strukturelle und widersprüchliche Rahmenbedingungen eine Pluralität an Rollen bedingen und Rollenkonflikte wahrscheinlicher machen. Eine Wahrnehmung von Rollenkonflikt/en tritt besonders dann deutlich zu Tage, wenn in den unterschiedlichen Handlungskontexten mehrere Teilrollen eingenommen werden, die gegensätzlich zueinander stehen, wie z.B. die Rollen Moderator_in und Entscheider_in. Wenn die Teilrollen gut miteinander zu vereinbaren sind, wie z.B. die Rollen Vermittler_in und Moderator_in, fällt die Wahrscheinlichkeit für Interrollenkonflikte geringer aus. Intrarollenkonflikte werden dann wahrgenommen, wenn die Rollen der Akteur_innen im organisationalen oder situationalen Kontext noch nicht zweifelsfrei geklärt und definiert sind. Dadurch steigt die Wahrscheinlichkeit, dass widersprüchliche Erwartungshaltungen von anderen Hochschulakteur_innen bestehen, die dann explizit oder implizit formuliert werden. Es deutet sich außerdem an, dass im Zuge der Systemakkreditierung die Komplexität und Zunahme an Teilrollen tendenziell zunimmt und dadurch für die Arbeit in neu eingerichteten Kommissionen oder durch hochschulinterne Verfahren zur studiengangsbezogenen Qualitätsprüfung neue Aufgaben und Funktionen entstehen.

Im Fortlauf des o.g. Forschungsprojekts, soll bei der weiteren Auswertung des empirischen Datenmaterials das Augenmerk auf die Schilderungen herausfordernder und konfliktreicher Kommunikations- und Interaktionssituationen gelegt werden. In Ergänzung dazu werden die Handlungsempfehlungen analysiert, welche für Kolleg_innen, die eine Systemakkreditierung anstreben, formuliert werden. Diese mikroanalytische Betrachtung verspricht vor allem im Hinblick auf die Identifizierung von erfolgsversprechenden

Kommunikationspraktiken und Bewältigungsstrategien weitere aufschlussreiche Erkenntnisse zum Forschungsthema.

Über die Autorin

Petra Suwalski, M.A.: Leitung der Stabstelle für Qualitätsmanagement und Personalentwicklung an der Hochschule Furtwangen; externe und berufsbegleitende Promotion am Institut für Bildungsmanagement, PH Ludwigsburg; Forschungsinteressen und -schwerpunkte: Qualitätsmanagement, Organisations- und Personalentwicklung, Change Management sowie Wissensmanagement und Innovation in Bildungsinstitutionen.

Kontakt: Petra.suwalski@hs-furtwangen.de

Literatur

Akkreditierungsrat (2011): Stellungnahme zur Weiterentwicklung des Akkreditierungssystems. Beschluss des Akkreditierungsrates vom 14.01.2011. Drs. AR 01/2011.

Akkreditierungsrat (2013a): Regeln für die Akkreditierung von Studiengängen und für die Systemakkreditierung. Beschluss des Akkreditierungsrates vom 08.12.2009, zuletzt geändert am 20.02.2013. Drs. AR 20/2013.

Akkreditierungsrat (2013b): Stellungnahme des Akkreditierungsrates zur Weiterentwicklung der Systemakkreditierung. Beschluss des Akkreditierungsrates vom 20.02.2013. Drs. AR 21/2013.

Beise, Anna Sophie; Polte, Dorothee (2016): Qualitätssicherung und -entwicklung an systemakkreditierten Hochschulen – Organisationsentwicklung und Governance. Online verfügbar unter <https://his-he.de/publikationen/detail/publikation/magazin-fuer-hochschulentwicklung-22016.html> zuletzt geprüft am 29.06.2017.

Beise, Anna Sophie; Jungermann, Imke; Wannemacher, Klaus (Hg.) (2014): Qualitätssicherung von Studiengängen jenseits der Programmakkreditierung. Neue Herausforderungen für Hochschulsteuerung und Organisationsentwicklung. (Forum Hochschule 1|2014). Hannover: Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung. Online verfügbar unter http://www.his-he.de/pdf/pub_fh/fh-201401.pdf, zuletzt geprüft am 22.04.2014.

Bülow-Schramm, Margret; Heumann, Christoph (2012): Akkreditierung im Widerstreit: Entwicklungspfade in die Zukunft der externen Qualitätssicherung. Arbeitspapier 255. Hg. v. Hans-Böckler-Stiftung (Hrsg.). Düsseldorf. Online verfügbar unter http://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_255.pdf, zuletzt geprüft am 20.11.2012.

- Caldwell, Raymond (2003): Models of Change Agency: a Fourfold Classification. In: British Journal of Management, Vol. 14, S. 131–142
- Cohen, D. (2005): The Heart of Change Field Guide: Tools And Tactics for Leading Change in Your Organization: Harvard Business School Publishing India Pvt. Limited
- Cohen, A. R. (2005): Major Change at Babson College: Curricular and Administrative, Planned and Otherwise. In: Advances in Developing Human Resources 7 (3), S. 324–337
- Ditzel, B; Suwalski, P. (2016). Kontext-sensible Interventionsstrategien im Umgang mit unterschiedlichen Perspektiven auf die Qualität von Studium und Lehre. In: Hofer, M.; Ledermüller, K.; Lothaller, H.; Mitterauer, L.; Salmhofer, G.; Vettori, O. (Hrsg.): Qualitätsmanagement im Spannungsfeld zwischen Kompetenzmessung und Kompetenzentwicklung, Bielefeld: Universitätsverlag Webler, S. 27–52.
- Euler, Dieter; Seufert, Sabine (2005): Change Management in der Hochschullehre: Die nachhaltige Implementierung von e-Learning-Innovationen. In: ZFHD Zeitschrift für Hochschuldidaktik (4), S. 3–15. Online verfügbar unter zfhe.at/index.php/zfhe/article/download/187/314, zuletzt geprüft am 28.06.2014.
- Euler, D. (2008): Strategisches Management an Hochschulen. Theoretische Fundierungen und praktische Umsetzungsbeispiele. In: Stratmann, J. (Hrsg.): E-strategy. Strategisches Informationsmanagement für Forschung und Lehre, S. 11–28. Münster: Waxmann Verlag
- Gläser, Jochen; Laudel, Grit (2010): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Hüther, Otto (2010): Von der Kollegialität zur Hierarchie? Eine Analyse des New Managerialism in den Landeshochschulgesetzen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Kaufmann, Benedict (2009): Qualitätssicherungssysteme an Hochschulen. Maßnahmen und Effekte. Eine empirische Studie. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz.
- Kaufmann, Benedict (2012): Akkreditierung Als Mikropolitik. Zur Wirkung neuer Steuerungsinstrumente an deutschen Hochschulen. Münster, München [u.a.]: Vs Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kehm, B. M. (2012): Hochschulen als besondere und unvollständige Organisationen? In: Wilkesmann, U. und Schmid, C. J. (Hrsg.): Hochschule als Organisation. Wiesbaden, S. 17–25.
- Kleimann, Bernd (2016): Universitätsorganisation und präsidiale Leitung. Führungspraktiken in einer multiplen Hybridorganisation (Habilitationsschrift Universität Kassel 2015). Wiesbaden: Springer VS Verlag
- Krücken, Georg; Internationales Zentrum für Hochschulforschung (INCHER-Kassel): Forschungsprojekt „EIQSL – Externe Qualitätssicherung von Studium und Lehre durch Akkreditierung und Evaluation“

- (Projektlaufzeit: 01.12.13 – 31.05.17). Online verfügbar unter <http://www.hochschulforschung-bmbf.de/de/1749.php>, zuletzt geprüft am 26.04.14.
- Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12., aktual., überarb. Aufl. Weinheim: Beltz (Beltz Pädagogik).
- Müller-Stewens, G./ Lechner, C. (2005): Strategisches Management: Wie strategische Initiativen zum Wandel führen, 3. Auflage. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.
- Nickel (2007): Institutionelle QM-Systeme in Universitäten und Fachhochschulen. Konzepte – Instrumente – Umsetzung, Arbeitspapier Nr. 94. Gütersloh: CHE Centrum für Hochschulentwicklung gGmbH (Hrsg.)
- Nickel, Sigrun (2014): Implementierung von Qualitätsmanagementsystemen: Erfahrungen aus der Hochschulpraxis. Arbeitspapier Nr. 163. Gütersloh: CHE Centrum für Hochschulentwicklung gGmbH (Hrsg.)
- Pellert, A. (1999): Die Universität als Organisation. Wien.
- Pohlenz, Phillip; Seyfried, Markus: Forschungsprojekt „WiQu – Wirkungsforschung zu Qualitätssicherungsverfahren in Lehre und Studium –. prozedurale, strukturelle und personelle Ursachen der Wirksamkeit von Qualitätssicherungseinrichtungen“ (Universität Potsdam, Projektlaufzeit: 01.09.13–31.08.16). Online verfügbar unter <http://www.hochschulforschung-bmbf.de/de/1712.php>, zuletzt geprüft am 22.04.2014.
- Röhl, Klaus(1987): Rechtssoziologie. Ein Lehrbuch. Köln: Carl Heymanns Verlag
- Scheytt, Tobias: Forschungsprojekt „wirQung – Die Organisation des Qualitätsmanagements – Wirkmechanismen und Wirksamkeitorganisationaler Ansätze in Studium und Lehre (Helmut-Schmidt-Universität – Universität der Bundeswehr Hamburg, Projektlaufzeit: 01.10.2014 – 30.09.2017) Online verfügbar unter <http://www.wihoforschung.de/de/wirqung-48.php>, zuletzt geprüft am 12.12.2016
- Schimank, Uwe (2007): Handeln und Strukturen. Einführung in die akteurtheoretische Soziologie. 3. Auflage, Weinheim: Juventa
- Sonntag, Karlheinz; Stegmaier, Ralf; Michel, Alexandra (2008): Change Management an Hochschulen: Konzepte, Tools und Erfahrungen bei der Umsetzung. In: Rudolf Fisch, Dieter Beck und Andrea Müller (Hg.): Veränderungen in Organisationen. Stand und Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH, S. 415–442.
- Scott, G; Coates, H; Anderson, M. (2008): Learning leaders in timesofchange: Academic leadership capabilities for Australian higher education. Melbourne, Vic. ACER Verlag

- Wilbers, Karl (2014): Teilsystemakkreditierung. Möglichkeiten und Grenzen einer Variante des Akkreditierungsverfahrens. Berlin: epubli GmbH (Texte zur Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung, 12).
- Winde, Mathias (2010): Von der Qualitätsmessung zum Qualitätsmanagement. Praxisbeispiele an Hochschulen. Essen: Ed. Stifterverband.
- Wittmann, Maria (2013): Change Design für Change Agents in universitären Veränderungsprozessen Berlin: epubli GmbH (Texte zur Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung, 11).
- Wissenschaftsrat – WR (2012): Empfehlungen zur Akkreditierung als Instrument der Qualitätssicherung“, Drs. 2259–12, Bremen vom 25.05. 2012

7 Den Wandel gestalten – Offene Hochschulen – Upgrade eines berufsbegleitenden Bachelor „Angewandte Pflegewissenschaften B. Sc.“

Rosa Mazzola und Martina Hasseler

Zusammenfassung:

Hintergrund: Die Entwicklung innovativer Studienformate findet seit 2014 für den Lehrbereich „Gesundheit und Pflege im Altersprozess“ statt.

Fragestellung: Welche Herausforderungen ergeben sich für die Hochschule aus der Entwicklung und Implementierung innovativer Bildungskonzepte in Form eines Blended Learning Ansatzes für „nicht-traditionelle“ Studierende?

Methoden: Bedarfs- und Zielgruppenanalysen sowie Evaluationen der Erprobungsmodule bilden die Grundlage für die Programmentwicklung.

Zwischenergebnisse: Bisherige Ergebnisse verweisen hinsichtlich der eingesetzten Lehr- und Unterstützungsmaterialien sowie des Instruktionsdesigns auf das Erreichen der Lernziele.

Diskussion und Schlussfolgerung: Das Spannungsverhältnis zwischen Weiterqualifizierung und beruflich Qualifizierten in der Pflege liegt in den klassischen Arbeitszeitmodellen sowie in dem Umgang mit fehlendem Freizeitausgleich.

Abstract:

Background: Since 2014 the development of an innovative study program for a course profile called “health and care in the aging process” has been taking place.

Guiding Question: What are the challenges for the university for the development and implementation of innovative educational concepts in the form of a blended learning approach for “non-traditional” students?

Methods: Needs and target group analysis as well as evaluation of test modules form the basis of the program development.

Preliminary results: Previous results refer to the achievement of the learning objectives with regard to the teaching and support materials used as well as the instructional design.

Discussion and conclusion: The tension between further qualification and professional qualifications in nursing care lies in the classical working time models as well as in dealing with lack of leisure time.

Mit der Alterung der Gesellschaft geht die Zunahme an chronischen Erkrankungen mit komplexen Versorgungsprozessen einher. Die Sicherstellung einer qualitativ hochwertigen gesundheitlichen sozialen und pflegerischen Versorgung von älteren und multimorbiden Menschen ist gesetzlich verankert und fordert spezifische Qualifikationen und professionelles Handeln seitens der Angehörigen der Gesundheitsberufe. Der folgende Beitrag liefert Ergebnisse aus der Programmplanung, der Programmentwicklung und aus dem Programmmanagement des Teilprojektes der Ostfalia Hochschule für angewandte Wissenschaften – Hochschule Braunschweig/ Wolfenbüttel (OHaW), Fakultät Gesundheitswesen, Wolfsburg. Mit den Ergebnissen der Erprobung neuer hochschulischer Weiterqualifizierungsformate für beruflich qualifizierte Angehörige der Gesundheitsfachberufe werden Perspektiven für einen kulturellen Hochschulwandel eröffnet und zugleich Anforderungen identifiziert, die sich aus der Zielgruppe der „nicht-traditionellen“ Studierenden ergeben.

Ausgangssituation

Derzeit kann eine dramatische Mangelsituation in den Pflegeberufen und ein Defizit in der Akademisierung dieser größten Berufsgruppe der Gesundheitsfachberufe festgestellt werden. Für das Jahr 2030 ist für die ambulante und stationäre Pflege von einem Bedarf von 700.000 bis über eine Million Mitarbeitende auszugehen (KMK 2015, S. 30). Um dem erforderlichen Mehrbedarf an komplexen gesundheitsbezogenen und pflegerischen Leistungen angemessen Rechnung zu tragen, bedarf es verstärkte Anstrengungen im Bereich der Aus-, Fort- und Weiterbildung. Der Wissenschaftsrat kommt in seinen Empfehlungen zu hochschulischen Qualifikationen für das Gesundheitswesen zu dem Schluss, dass neue Studienangebote zu entwickeln sind, die insbesondere ausgebildeten, erfahrenen Berufstätigen attraktive Möglichkeiten zur akademischen Weiterbildung bieten (WR 2012).

Konzeption, Entwicklung und Implementierung berufsbegleitender und weiterbildender Studienprogramme in den Pflege- und Gesundheitswissenschaften

Inzwischen sind vielversprechende Programme zur Entwicklung von innovativen hochschulischen Weiterqualifizierungsmaßnahmen auf den Weg gebracht worden. So etwa die Initiative „Aufstieg durch Bildung – Offene Hochschulen“, gefördert durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung. Die Entwicklung und Implementierung innovativer, wissenschaftsnaher und zugleich praxisorientierter und wettbewerbsfähiger Studienangebote an der Schnittstelle von Hochschule und Wissenschaftstransfer ist das erklärte Ziel des Verbundprojekts in den Pflege- und Gesundheitswissenschaften (PuG).¹

¹<https://pug-pflege-und-gesundheit.de/>

Die berufsbegleitenden hochschulischen Weiterbildungsangebote zielen als Alternative zu den traditionellen Vollzeitangeboten darauf ab, die Vereinbarkeit von Beruf, Familie und beruflicher Weiterqualifizierung zu verbessern. Mit der nachhaltigen Weiterentwicklung von hochschulischen Studienprogrammen für beruflich Qualifizierte ist die herausfordernde Aufgabe verbunden, den wachsenden Bedarf akademisch gebildeter Fachkräfte in den Pflege- und Gesundheitsberufen zu decken. Das Vorhaben der OHaW, Fakultät Gesundheitswesen, Wolfsburg, setzt an diesem gesellschafts- und praxisrelevanten Thema an.

Praxisfeld

Der vorgelegte Beitrag fokussiert den Bildungsstandort Hochschule. Das im Folgenden dargestellte Projekt der OHaW ist eingebunden in eine BMBF-geförderte Verbundkooperation zwischen drei Fachhochschulen und einer Universität². Der interdisziplinär besetzte Forschungsverbund entwickelt Bachelor- und Masterstudiengänge für Pflege- und Gesundheitsberufe. Die innovativen Angebote ermöglichen im Sinne der Qualifizierungsinitiative „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ insbesondere für den Personenkreis sogenannter „nicht-traditionellen“ Studierender eine hochschulische Weiterqualifizierung. Diese Zielgruppe unterscheidet sich von den „traditionellen“ Studierenden hinsichtlich des Zugangs zur Hochschule und in Bezug auf die Studienorganisation. Ziel der berufsbegleitenden Studienprogramme ist eine räumlich und zeitlich flexible und zugleich wissenschaftsbasierte hochschulische Weiterqualifizierung, durch die Anwendung eines forschungsorientierten Curriculums, qualitativ hochwertig gestalteter Studienmaterialien und internetgestützter Bildungstechnologien. Für beruflich Qualifizierte soll damit die Vereinbarkeit von Beruf, Familie und akademischer Weiterbildung für Berufstätige und Berufsrückkehrende verbessert werden.

Fragestellung

Sowohl durch die Öffnung der Hochschule für die hier fokussierte Zielgruppe als auch durch den Anspruch an die Verzahnung von beruflicher Handlungskompetenz und akademisch erweiterter Fachlichkeit von Gesundheitsfachberufen ergeben sich hochgradige Anforderungen an die konventionelle Hochschulorganisation für die Entwicklung und Implementierung von Studienprogrammen.

Für das Vorhaben an der OHaW, Fakultät Gesundheitswesen, liegt ein zentrales Erkenntnisinteresse auf den Anforderungen an die Studienorganisation und den Herausforderungen mit den Rahmenbedingungen der Hochschule im Zusammenhang mit der Entwicklung und Implementierung von innovativen Studienprogrammen. Der vorliegende Beitrag konzentriert sich entsprechend auf die (Teil-)Fragestellung:

² ebd.

Welche Herausforderungen ergeben sich für die Hochschule aus der Entwicklung und Implementierung innovativer Bildungskonzepte, insbesondere in Form eines Blended Learning Ansatzes für den Personenkreis der „nicht-traditionellen“ Studierenden?

Der dargelegte Beitrag liefert zu dem jetzigen Zeitpunkt des noch laufenden Projektes lediglich Teilergebnisse. Mit der Auswertung der Daten wird ein verbessertes Verständnis über Qualifizierungsbedarfe von „nicht-traditionellen“ Studierenden erwartet. Präzise Aussagen über die methodisch/didaktischen, strukturellen und organisatorischen Anforderungen an die Qualifizierungswege und die Akademisierung am Lernort Hochschule sind abzuleiten.

Theoretische Bezüge

Mit den Reformbemühungen um die europäische Harmonisierung von Studiengängen sehen sich Hochschulen mit dem Auftrag konfrontiert, das Konzept des Lebenslangen Lernens (Europäische Kommission 2003) umzusetzen. In Deutschlands Hochschulen ist dieser Ansatz bislang noch nicht systematisch umgesetzt (Hanft/Maschwitz 2012). Der Ansatz zeichnet sich durch den Fokus auf heterogene Zielgruppen, insbesondere auf den Personenkreis von „nicht-traditionellen“ Studierenden aus. Die Kultur des *Lebenslangen Lernens* setzt dabei auf eine modularisierte Studiengangarchitektur, welche größtmögliche Gestaltungsspielräume für die Studienprogramme sicherstellt (Hanft/Brinkmann 2012). Mit der Öffnung der Hochschule für eine neue Zielgruppe geht zwangsläufig ein struktureller und kultureller Umbruch in den hochschulischen Bildungsinstitutionen einher. Inzwischen liegen Phasenmodelle zur Planung, Entwicklung und Einrichtung neuer Studienprogramme an Hochschulen vor (Hanft/Maschwitz 2012). Das Phasenmodell nach Hanft sieht auf der organisatorischen Ebene nach der *Programmplanung* (z.B. Zielgruppenanalyse, Ressourcenplanung, Angebotes-/ Bedarfsstrukturen) eine *Programmentwicklung* (z.B. Curriculumentwicklung, Erstellung von Lerninhalten, didaktische Aufbereitung der Inhalte, Gestaltung der Lernumgebung) und schließlich das *Programmmanagement* (Implementierung, Durchführung, Evaluation) vor. Parallel dazu sind auf der Ebene des Schnittstellenmanagements etwa Fragen der Anrechnung, der Vermarktung und des Qualitätsmanagements der neuen Studiengänge zu bearbeiten (Hanft/Maschwitz 2012). Mit Blick auf die Akademisierung und Studiengangsentwicklung im Bereich Gesundheit und Pflege kommt der heterogenen Zielgruppe der „nicht-traditionellen“ Studierenden eine hohe Bedeutung zu. Neben den inzwischen etablierten Bachelor und Masterprogrammen (überwiegend an Fachhochschulen) nehmen berufsbegleitende hochschulische Weiterqualifizierungsprogramme einen zentralen Stellenwert ein (Moers/Schöninger & Böggemann 2012).

Design

Seit 2014 wurde an der OHaW, Fakultät Gesundheitswesen, Wolfsburg, mit der Programmplanung (Angebots- und Bedarfsanalyse, Zielgruppenanalyse) und Programmentwicklung (Curriculumentwicklung, Modulbeschreibung, Generierung von Studienmaterial und Entwicklung des Instruktionsdesigns) begonnen. Die forschungsbasierte (Weiter-)Entwicklung innovativer Studienformate fand an der Fakultät Gesundheitswesen für die Lehrbereiche „Gesundheit und Pflege im fortgeschrittenen Alternsprozess“ und „Menschen mit Beeinträchtigungen aus multidisziplinärer Perspektive“ statt. Das Programmmanagement sieht zudem eine summative Evaluation der Erprobungsmodule vor. Mit der Erprobung und Evaluation von Modulen im Blended Learning Format wurde im Sommersemester 2016 gestartet. Erste Ergebnisse für den Lehrbereich „Gesundheit und Pflege im fortgeschrittenen Alternsprozess“ werden in diesem Beitrag präsentiert. Die Erprobungsphase endet 2017.

Programmplanung: Wettbewerbsanalyse, Zielgruppenanalyse

Die Studienprogrammplanung sah zunächst eine Bedarfs- und Wettbewerbsanalyse vor. Die Durchführung einer Literaturrecherche zu bereits bestehenden nationalen und regionalen Angebotsformaten und -lücken gewährleistete die Generierung von wettbewerbsfähigen Weiterbildungsinhalten. Darüber hinaus stellte die Befragung von Institutionsangehörigen mit entsprechenden Bedarfen für weitergebildete, beruflich Qualifizierte sowie mit potenziellen Studienteilnehmenden eine wichtige Voraussetzung dar, um auf dieser Grundlage zielgruppenspezifische und praxisbezogene Studienprogramme mit angemessenen Supportstrukturen für den individuellen Lernprozess zu entwickeln.

Zielgruppenanalyse

Die Datenerhebung im Rahmen der Zielgruppenanalyse erfolgte in Form von schriftlichen Befragungen (ehemaliger Studierenden/Absolvent_innen der OHaW) und Experteninterviews (mit Stakeholder aus dem Gesundheitswesen). Die Durchführung der schriftlichen Befragungen fand im zweiten Quartal 2015 in Form einer anonymen Online-Befragung statt. Die Datenerhebung unter der Gruppe der ehemaligen Studierenden erfolgte über die freie und deutschsprachige Online-Befragung - Applikation *LimeSurvey*. Die Online-Befragung mit Absolvent_innen des Studienprofils „Pflege im Kontext geriatrischer Phänomene“ („Gesundheit und Pflege im fortgeschrittenen Alternsprozess“) erfolgte über das hochschulinterne und webbasierte Befragungs-Tool *StudIP*.

Der **Fragebogen** umfasste die folgenden Dimensionen:

- Fachliche Ausrichtung/ Kompetenzen
- Berufliche Perspektive
- Studienorganisation/ Lernorganisation
- Sonstige Aspekte (offene Antwortmöglichkeit).

Für jede der o.g. Dimension lagen zwischen zwei bis fünf Aussagen zur Bewertung vor.

Beispielaussage zu „Fachliche Ausrichtung/Kompetenzen“: *In dem Studienangebot werden die relevanten Kompetenzen erworben, um mit den geriatrischen Phänomenen in der gesundheitlichen und pflegerischen Versorgung umzugehen.*

Die Bewertung der Aussage erfolgte innerhalb der Pole „*Trifft völlig zu*“, bis „*Trifft gar nicht zu*“ (fünfstufige Likert-Skala).

Teilnehmende Personengruppen

- I. Schriftliche Befragung von ehemaligen Studierenden der OHaW („Nachfrageseite“) des berufsbegleitenden Studiengangs „Angewandte Pflegewissenschaften“ (B.Sc.), OHaW, Fakultät Gesundheitswesen, Wolfsburg.
- II. Schriftliche Befragung von Absolvent_innen („Nachfrageseite“) im berufsbegleitenden Studiengang „Angewandte Pflegewissenschaften“ (B.Sc.), Studienprofil „Pflege im Kontext geriatrischer Phänomene“ („Gesundheit und Pflege im fortgeschrittenen Alternsprozess“) OHaW, Fakultät Gesundheitswesen, Wolfsburg.
- I. Experteninterviews mit Interessensvertretungen aus dem Gesundheitswesen („Bedarfsseite“). Institutionsangehörige mit potentielltem Bedarf an Personen mit erweiterter Fachlichkeit: Institutionsangehörige aus den Bereichen Wissenschaft, Leistungserbringende, Regulierende und Personen aus der Gesundheitspolitik.

Rekrutierung von ehemaligen Studierenden/Absolvent_innen

Die Rekrutierung von ehemaligen Studierenden der Ostfalia Hochschule im Studienprofil „Pflege im Kontext geriatrischer Phänomene“ („Gesundheit und Pflege im fortgeschrittenen Alternsprozess“) für die Teilnahme an der Befragung erfolgte über die bestehenden (Alumni-)Kommunikationswege innerhalb der Fakultät Gesundheitswesen. Die Einladung zur Befragung von gegenwärtig Studierenden (Absolvent_innen) im oben genannten Studienprofil erfolgte in anonymisierter Form über den studienbegleitenden Internet-support *StudIP*.

Rekrutierung von Interessensvertretungen aus dem Gesundheitswesen (Angehörige der Bedarfsseite)

Die Rekrutierung von Stakeholdern des Gesundheitswesens für ein Experteninterview begann im zweiten Quartal 2015. Die Kontaktaufnahme erfolgte über Internetadressen der Berufsverbände, Fachgesellschaften und Internetauftritte von Behörden, Hochschulen und Institutionen, vorwiegend im Nordwesten

Deutschlands. Der Leitfaden für die Experteninterviews umfasste die Dimensionen: Fachliche Ausrichtung/ Kompetenzen, Berufliche Perspektive, Studienorganisation, sonstige Aspekte.

Datenaufbereitung und –auswertung

Die Datenaufbereitung und –analyse der schriftlichen Befragung erfolgte über das hochschulinterne Internetportal *StudIP*, welches die Grundfunktionen für eine Auswertung anbietet. Das gilt auch für die Applikation *Lime Survey*. Die Darstellung der Auswertungsergebnisse erfolgte in tabellarischer Form. Freitextfelder wurden nach dem Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring 2010) ausgewertet.

Die **Experteninterviews** fanden am Ort der Wahl der Befragten, in der Regel im Arbeitsumfeld der Stakeholder, statt. Die Gespräche wurden auf Tonträger aufgenommen und dauerten in der Regel eine Stunde. In Ausnahmefällen wurde auf das Telefoninterview zurückgegriffen. Für die Auswertung der transkribierten und anonymisierten Experteninterviews konnte auf den Support durch die wissenschaftliche Begleitung des Verbundprojektes *Aufbau berufsbegleitender Studienangebote in den Pflege- und Gesundheitswissenschaften (PuG)* zurückgegriffen werden. Der Querschnittsbereich *Qualitätsmanagement und Zielgruppenorientierung* ist der Verbundprojektkoordination, mit Sitz an der Universität Oldenburg, zugeordnet und führte die Datenauswertung in Form einer qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring 2010) durch.

Programmentwicklung: Curriculumentwicklung, Modulbeschreibungen, Erstellung von Studienmaterial, Entwicklung des Instruktionsdesigns

Die Resultate der Auswertung von Zielgruppen- und Wettbewerbsanalysen bildeten die Basis für die Programmentwicklung. Für das Lehrgebiet „Gesundheit und Pflege im fortgeschrittenen Alternsprozess“ wurde das bereits bestehende Curriculum des berufsbegleitenden Studiengangprofils forschungsorientiert modifiziert. Ferner wurden alle drei Module im oben genannten Lehrgebiet inklusive des Studienmaterials aktualisiert und weiterentwickelt. Die Weiterentwicklung bezog sich insbesondere auf das Instruktionsdesign, welches sich am Blended Learning Ansatz orientiert, mit Selbstlernphasen, Präsenzphasen und Onlinephasen. Ebenso galt es für die Studienbetreuung den forschungsorientierten Lernprozess mit dem Studienmaterial und unterschiedlichen Lernphasen auf der internetbasierten Lernumgebung zu organisieren, um zielgruppengerechte und effektive Lernbedingungen herzustellen. Die Programmentwicklung umfasste darüber hinaus die Rekrutierung und Betreuung von Autor_innen bzw. Dozent_innen für die Überarbeitung und Weiterentwicklung von Studienmaterialien ebenso wie die Rekrutierung von Mentor_innen (inklusive Mentor_innenausbildung) für die Studierendenbetreuung.

Der Blended Learning Ansatz beruht auf einer Kombination aus Präsenzveranstaltungen am Lernort Hochschule und einem internetbasierten Lernsetting. Während die klassische Präsenzveranstaltung zentrale Themeninhalte in den Vordergrund stellt, unterstützt die virtuelle Veranstaltung auf einer internetbasierten Lernumgebung den individuellen und selbstverantwortlichen Lernprozess durch kontinuierliche Kommunikation, die Anknüpfung an die Aufgabenstellung in der Präsenzveranstaltung sowie den Austausch zwischen Teilnehmenden und Dozent_innen. Das Lernmanagementsystem muss dabei den Anforderungen, die sich aus Präsenz-, Online- und Selbstlernphase ergeben, Rechnung tragen. Die Generierung und didaktische Aufbereitung von Studienmaterial muss den Gütekriterien hochwertiger Qualitätsstandards (zielgruppenspezifisch, nach dem aktuell besten verfügbaren wissenschaftlichen Erkenntnisstand und zugleich mit Praxisbezug) genügen. Es muss zudem nach dem Lernarrangement mit Präsenz-, Selbstlern- und Onlinephase ausgerichtet sein, d.h. der Aufbau des Materials, Art und Umfang der Aufgabenstellungen sowie das zur Verfügung gestellte Zeitfenster für die Bearbeitung der Aufgaben ist mit dem technischen Support der Lernumgebung sinnvoll zu verknüpfen.

Zwischenergebnisse

Im Folgenden werden die Zwischenergebnisse zu der Forschungsfrage *Welche Herausforderungen ergeben sich für die Hochschule aus der Entwicklung und Implementierung innovativer Bildungskonzepte, insbesondere in Form eines Blended Learning Ansatzes für den Personenkreis der „nicht-traditionellen“ Studierenden?* dargestellt. Im Besonderen geht es dabei um die Anforderungen an die Studien-/Lernorganisation, die Rahmenbedingungen und Unterstützungsbedarfe für den in Rede stehenden Personenkreis. Dafür werden die Resultate aus der Zielgruppenanalyse (Programmplanung) zum Thema Lernumgebung, Lernprozess, Lernorganisation mit den bislang vorliegenden Ergebnissen der Evaluation von Erprobungsmodulen (Programmmanagement) konfrontiert und diskutiert.

Ergebnisse aus der Zielgruppenanalyse (Programmplanung) zu den Anforderungen an die Studienorganisation, Rahmenbedingungen und Unterstützungsbedarf

Die Ergebnisse der Zielgruppenanalyse dienen als Orientierungsmerkmale für die zielgruppenspezifische Studienprogrammplanung. Sie beinhalteten einerseits die Interessenslagen seitens der „Nachfragenden“ (ehemalige Studierende und Absolvent_innen) und die damit verbundenen Anforderungen an eine nachfrageorientierte Studienprogrammentwicklung sowie andererseits die Bedarfslagen auf Seiten der Stakeholder im Gesundheitswesen (Bedarfsseite).

- **Ausgewählte Zwischenergebnisse der schriftlichen Befragung von ehemaligen Studierenden und Absolvent_innen (Nachfrageseite) (n = 16)**

Für ehemalige Studierende der Ostfalia Hochschule für angewandte Wissenschaften werden etwa drei Monate nach bestandener Bachelor Prüfung die Ostfalia-Mail-Adressen inaktiv. Zum Zeitpunkt der Datenerhebung im Frühsommer 2015 lagen der Hochschule für den berufsbegleitenden Jahrgang 2011 im Studienprofil „Pflege im Kontext geriatrischer Phänomene“ („Gesundheit und Pflege im fortgeschrittenen Alternsprozess“) eine Adressenliste mit 23 Kontaktdaten ehemaliger Studierender vor, davon zehn Kontakte mit privater Mailadresse. Die Einladung zur Teilnahme an der schriftlichen Befragung erfolgte über diese elektronische Kontaktanfrage. Dabei wurden die Angefragten gebeten, das Einladungsschreiben an ihre ehemaligen Kommiliton_innen weiterzuleiten. An der schriftlichen Befragung beteiligten sich schließlich 16 ehemalige Studierende.

Qualitätsmerkmal Studienorganisation/ Lernorganisation

Weitestgehend bestand unter den Befragten Konsens, hinsichtlich des zeitlichen Bearbeitungsaufwands von Arbeitsaufträgen, der Aufgabeninstruktionen sowie der Lehrmaterialien für den Lernprozess. Die Einschätzungen über die Vereinbarkeit von Familie, Beruf und das bisherige berufsbegleitende Studienprogramm wurde uneinheitlich bewertet.

Der *zeitliche Aufwand für die Bearbeitung von Aufgaben* wurde nach Auffassung der teilnehmenden Befragten überwiegend als angemessen eingeschätzt. Unter den Teilnehmenden bestand nahezu Konsens darüber, dass die *Aufgabeninstruktionen* verständlich vermittelt wurden. Die bereitgestellten *Arbeitsmaterialien* wurden für die Bearbeitung der Aufgaben seitens der Befragten als hilfreich eingeschätzt. Das *zeitnahe Beantworten von Anfragen* durch Dozent_innen wurde nahezu von allen teilnehmenden Befragten als völlig bzw. ziemlich zutreffend bewertet.

Das bisherige berufsbegleitende Studienangebot wird im Hinblick auf die *Vereinbarkeit mit Beruf und Familie* durch die teilnehmenden Studierenden nicht einheitlich eingeschätzt. Lediglich neun der teilnehmenden Befragten stimmten der Aussage überwiegend zu, wonach der berufsbegleitende Studiengang die Vereinbarkeit von Beruf, Familie und Studium gewährleiste.

- **Ausgewählte Zwischenergebnisse der Auswertung von Experteninterviews mit Interessenvertretungen aus dem Gesundheitswesen („Bedarfsseite“) (n = 10)**

An der Expertenbefragung beteiligten sich zehn der dreizehn angefragten Personen, darunter Vertretungen von Berufsverbänden, Leitungspersonen in der Pflege sowie Vertretungen aus der Wissenschaft, der Kommunen und der Pflegekassen.

Bereits die globale Auswertung zu den erfragten Anforderungen (Studienorganisation, Rahmenbedingungen, Unterstützungsbedarfe) räumt der Vereinbarkeit von Studium und Beruf erneut einen hohen Stellenwert ein. Dabei liegt das Spannungsverhältnis zwischen hochschulischer Weiterqualifizierung und dem Personenkreis von Angehörigen in den Pflegeberufen insbesondere in den klassischen Arbeitszeitmodellen mit Schichtdiensten (auch am Wochenende), in der Notwendigkeit zur nachhaltigen Abstimmung von Dienstplänen mit Veranstaltungsterminen der Hochschule sowie in dem Umgang mit fehlendem Freizeitausgleich.

Am häufigsten formulierten Stakeholder Anforderungen wie:

- *Theorie–Praxis–Verknüpfung (Rahmenbedingungen)*
 - *Freistellung durch die Arbeitgeberseite (Studienorganisation)*
 - *das Aufzeigen finanzieller Möglichkeiten (Unterstützungsbedarf)*
 - *„(...) Denn die Arbeitgeber haben ein großes Problem, (..) fitte Leute frei zu stellen (...) so sind unsere Erfahrungen im Augenblick mit den Arbeitgebern.“ (T7, Mz)*
- **Ausgewählte Zwischenergebnisse der Evaluation eines ersten Erprobungsmoduls des PuG-Teilvorhabens an der OHaW, Fakultät Gesundheitswesen, Wolfsburg (n = 22)**

Die Evaluation (Programmmanagement) des ersten, nach dem Ansatz des Blended Learning Ansatzes, weiterentwickelten Moduls „Multimorbidität im höheren Lebensalter: gesundheits- und pflegerelevante Begleiterscheinungen und Interventionen“ fand im Sommersemester 2016 statt. Die hochschulinterne Lernumgebung *StudIP* bot hierzu eine Online-Evaluation an, zu der die Studierenden durch ihre Einschreibung automatisch Zugang hatten. Eine Zwischenevaluation etwa sechs Wochen nach Semesterstart diente dazu, ggf. während des laufenden Semesters Korrekturen im Lehr-/Lernprozess des Erprobungsmoduls vorzunehmen. Die summative Evaluation zum Semesterende mit Ergänzungsfragen des Projektkoordinators (Universität Oldenburg) fand im Juni 2016 statt.

Die Teilnehmendeliste der Studiengruppe des Moduls umfasste im Sommersemester 33 eingetragene berufsbegleitend Studierende im 4. Semester. Sowohl für die Zwischenevaluation als auch für die Endevaluation wurde dieser Personenkreis zu der Online-Evaluation über die hochschulinterne Lernplattform *StudIP* eingeladen. An der Zwischenevaluation (Online-Fragebogen mit acht Dimensionen) beteiligten sich von den 33 eingeladenen Modulteilnehmenden 14 Studierende. Der Einladung zur Endevaluation (18 Dimensionen) folgten acht Studierende.

Evaluationsdimensionen

Für die Zwischenevaluation wurden acht Dimensionen herangezogen, die summative Evaluation erfolgte am Ende der Lehrveranstaltung mit 18 Dimensionen: Studienmaterial, Selbstlernphase, Lernprozess, Kommunikation mit Dozent_innen, Online-Veranstaltungen, Prüfungsleistung, globale Bewer-

tung des Gesamtmoduls, Rückmeldung in der Veranstaltung, Lernergebnisse, Lehr- und Lernmethoden, Lehrmaterialien sowie die Raum- und Sachausstattung, das Unterstützungs- und Beratungsangebot, Bildungstechnologien, die Qualität des Moduls, der Gesamtverlauf des Moduls und schließlich Verbesserungswünsche. Der Evaluationsbogen bestand aus offenen Fragen sowie aus vorgegebenen Statements mit geschlossenen Antwortmöglichkeiten auf einer 5-stufigen Likert-Skala. Jedes Statement war auf einer Skala von 1 bis 5 zu bewerten. Die Bewertung 1 entsprach dabei „trifft völlig zu“. Die Bewertung 5 entsprach „kann ich nicht beurteilen“.

Ein zentrales Erkenntnisinteresse der Evaluation lag in der Frage, wie die Studierenden die Dimension **Studienorganisation/Lernorganisation** im Blended Learning Format einschätzten. Die Studienorganisation im Modul sah insgesamt drei Präsenzveranstaltungen und zwar zu Beginn der Veranstaltung, zur Halbzeit sowie zum Abschluss der Veranstaltung vor. Der Lernprozess in der Selbstlernphase wurde von sechs Online-(Nachmittags-) Veranstaltungen begleitet, welche Fragen und Probleme aus der Präsenzveranstaltung aufgriffen oder darauf vorbereiteten. Zudem lag den Studierenden ein nach Qualitätsstandards aufbereitetes Studienmaterial vor, mit dem aktuellen Wissensstand zum Thema, Vertiefungstexten, Beispielen, Reflexionsübungen, Merksätzen, einer Textzusammenfassung, Lernkontrollen, einem Glossar sowie Aufgabenstellungen, die auf die jeweils nächste Online- bzw. Präsenzveranstaltung vorbereiteten.

Was sagen Studierende im berufsbegleitenden Studiengang „Angewandte Pflegewissenschaften“ zur Studien-/Lernorganisation im Erprobungsmodul nach dem Blended Learning Format?

Lernprozess

Der Austausch und Kontakt unter Studierenden ebenso wie die Präsenzveranstaltungen nehmen im Lernprozess für die allermeisten der befragten Studierenden nach wie vor eine bedeutsame Stellung ein. Das Arbeiten in Lerngruppen erscheint von Studienbeginn an als sehr hilfreich für den Lernprozess. Die Evaluationsergebnisse des Erprobungsmoduls mit drei Präsenzveranstaltungen und sechs Online-Veranstaltungen zeigen auf, dass sich die Studierenden tendenziell mehr Präsenzveranstaltungen am Lernort Hochschule wünschen. Die Gestaltung der Selbstlernphase bewerten die Studierenden dennoch als problemlos. Keine einheitliche Einschätzung liegt zu dem zur Verfügung gestellten Zeitfenster für das Bearbeiten von Aufgaben innerhalb der Selbstlernphase vor. In der Tendenz wird dieses von den Studierenden als nur teilweise angemessen bewertet, aufgrund des umfangreichen Auftragsumfangs. Zugleich wird eingeräumt, dass die Selbstlernphase für Beruf, Familie und Freizeitaktivitäten genutzt wird.

Studien-/Lehrmaterialien

Die Studierenden empfinden vor allem das Studienmaterial mit Merksätzen, Zusammenfassungen und Schlüsselbegriffen als sehr hilfreich und übersichtlich. Das Material dient dem eigenen Lernfortschritt im Modul und wird als förderlich für das Erreichen der Lernergebnisse angesehen.

Online Veranstaltungen

Der individuelle Arbeitsplatz der befragten Studierenden wird nahezu optimal eingeschätzt. Demgegenüber werden vielfach technische Hürden im Zugang zu und für die Teilnahme an den virtuellen Meetings (Mikro- und Lautsprecherfunktion) während der Online-Veranstaltungen bemängelt. Die Bereitstellung von aufgezeichneten Online-Veranstaltungen wird als hilfreich empfunden. Die Evaluation zeigt auch, dass die befragten Studierenden in der Regel nicht kontinuierlich an den sechs Online-Veranstaltungen teilnahmen.

Diskussion

Der vorgelegte Beitrag liefert Zwischenergebnisse der Erprobung neuer hochschulischer Weiterqualifizierungsformate für beruflich qualifizierte Angehörige der Gesundheitsfachberufe im Handlungsfeld gerontologischer Pflege. Eine Zielgruppenanalyse sowie die Evaluation eines Erprobungsmoduls im Blended Learning Format an der Ostfalia Hochschule für angewandte Wissenschaften – Hochschule Braunschweig/Wolfenbüttel, Fakultät Gesundheitswesen, Wolfsburg, heben hinsichtlich der Studien-/Lernorganisation innovativer Studienprogramme die Bedeutung des zeitlichen Bearbeitungsaufwands von Arbeitsaufträgen, die Qualität des Studienmaterials, die Klarheit von Aufgabeninstruktionen und die Rückmeldungen zu bearbeiteten Arbeitsaufträgen seitens der Dozent_innen hervor. Die Gewährleistung der Vereinbarkeit von Familie, Beruf und der hochschulischen Weiterqualifizierung im bislang angebotenen berufsbegleitenden Studienformat wird uneinheitlich eingeschätzt. Auch auf Seiten der Angehörigen der Stakeholder im Gesundheitswesen wird die Vereinbarkeit von Studium, Familie und Beruf kritisch unter dem Aspekt von Arbeitszeitmodellen in der Pflege, insbesondere mit Schichtdiensten, der Notwendigkeit zur Abstimmung von Dienstplänen mit Veranstaltungsterminen der Hochschule sowie bezogen auf den Umgang mit fehlendem Freizeitausgleich abgewogen.

Zusammenfassendes Fazit und Ausblick

Die Gesamtauswertung der Zwischenergebnisse lässt zum jetzigen Zeitpunkt die Aussage zu, dass die in der Entwicklungs- und Erprobungsphase eingesetzten Studienmaterialien sowie das Instruktionsdesign (mit Selbstlern-, Online- und Präsenzphasen) das Erreichen der Lernziele unterstützt. Die Lernergebnisse werden seitens der befragten Studierenden als klar und transparent bewertet. Die Befragten schätzen die Konstellation aus Selbstlernphasen, Präsenz- und Online-Veranstaltungen grundsätzlich hilfreich ein. Die angewendeten forschungsorientierten Lehr- und Lernmethoden dienen bei den befragten Studierenden als Unterstützung der Lernziele. Insbesondere die zeitnahe Rückmeldung bezüglich der Arbeitsaufträge empfinden die befragten Studierenden als hilfreich und lernfördernd.

Erfolgreiches Lernen im Blended Learning Format ist zugleich hochgradig verknüpft mit dem Vorhandensein unterstützender Rahmenbedingungen wie etwa anwendungsfreundlicher Bildungstechnologien. Zwar wird der individuelle Arbeitsplatz der Befragten als nahezu optimal eingeschätzt. Zugleich besteht Optimierungsbedarf im Zusammenhang mit der technischen Ausstattung der Studierenden, welche eine Bedingungsvoraussetzung für die Teilnahme an virtuellen Veranstaltungen in Meetingräumen darstellt.

Die bisherigen Teilergebnisse stützen die Annahme, wonach das im dargelegten Teilprojekt der OHaW favorisierte forschungsorientierte Curriculum in der Verknüpfung mit dem Blended Learning Ansatz den Erwerb von Selbstlernkompetenzen fördern kann. Als Voraussetzung für den Lernerfolg erscheint eine angemessene Verzahnung von Selbstlern-, Onlinephase und Präsenzveranstaltungen. Für die Weiterentwicklung von innovativen Studienprogrammen für den Personenkreis von „nicht-traditionellen“ Studierenden im Gesundheitswesen ist im Sinne der Zielgruppenorientierung das Lernverständnis noch stärker zu berücksichtigen, welches aufgrund der Sozialisierung in Gesundheits-, Sozial- und Pflegeberufen derzeit noch eher konservativ ausgelegt zu sein scheint.

Über die Autorinnen

Dr. phil. Rosa Mazzola: Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Teilvorhaben des BMBF Projektes PuG – Pflege- und Gesundheitswissenschaften „Bachelor Upgrade Angewandte Pflegewissenschaften“ an der Ostfalia Hochschule für angewandte Wissenschaften – Hochschule Braunschweig/ Wolfenbüttel. Berufsbegleitender Studiengang „Angewandte Pflegewissenschaften (B. Sc.)“ – Studienprofil: Gesundheit und Pflege im Alternsprozess; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Gerontologie, Demenz, Pflegeforschung.

Kontakt: r.mazzola@ostfalia.de

Prof. Dr. Martina Hasseler: Professorin für angewandte Pflegewissenschaften der Fakultät Gesundheitswesen der Ostfalia Hochschule für angewandte Wissenschaften – Hochschule Braunschweig/ Wolfenbüttel;

Projektleitung des Teilvorhabens des BMBF Projektes PuG – Pflege- und Gesundheitswissenschaften „Bachelor Upgrade Angewandte Pflegewissenschaften“ an der Ostfalia Hochschule Braunschweig/Wolfenbüttel; Schwerpunkte: Gerontologie, Gesundheitswissenschaften, Rehabilitation.

Kontakt: m.hasseler@ostfalia.de

Quellenverzeichnis

Europäische Kommission (2003): Realising the European Higher Education Area. Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003, <http://www.ehea.info/cid100938/ministerial-conference-berlin-2003.html> (Zugriff am 03.02.2017)

Hanft, A. und Maschwitz, A. (2012): Verankerung von Lebenslangem Lernen an Hochschulen – Ein internationaler Vergleich. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 2, S. 113 – 124.

Hanft, A. und Brinkmann, K. (2012): Lifelong Learning als gelebte Hochschulkultur. In: M. Kerres, A. Hanft, U. Wilkesmann und K. Wolff-Bendik (Hrsg.). Studium 2020. Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen. Münster: Waxmann. 135 –142.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2015): Gemeinsamer Bericht der Gesundheitsministerkonferenz und der Kultusministerkonferenz „Fachkräftesicherung im Gesundheitswesen“, http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_06_12-Fachkraeftesicherung-im-Gesundheitswesen.pdf (Zugriff am 03.02.2017)

Moers, M., Schöniger, U. und Böggemann, M. (2012): Duale Studiengänge – Chancen und Risiken für die Professionalisierung der Pflegeberufe und die Entwicklung der Pflegewissenschaft. In: Pflege & Gesellschaft ; Jg. 17; H. 3, S. 232 – 247.

Wissenschaftsrat (WR) (2012): Empfehlungen zu hochschulischen Qualifikationen für das Gesundheitswesen.

<http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/2411-12.pdf> (Zugriff am 03.02.2017)

Impressum

Prof. Dr. Philipp Pohlenz
Professur für Hochschulforschung und Professionalisierung der akademischen Lehre
Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg
Fakultät für Humanwissenschaften
fokus: LEHRE
Universitätsgebäude 40, Raum 360
Zschokkestr. 32
D-39104 Magdeburg
Tel. +49 (0) 391/67-56818
fokuslehre@ovgu.de

Herausgeber

Prof. Dr. Philipp Pohlenz

Covergestaltung

Vanessa Enigk
Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg
Audiovisuelles Medienzentrum
Universitätsgebäude 18
Universitätsplatz 2
D-39104 Magdeburg

Layout & Satz

fokus: LEHRE

ISSN 2365-0974

Erscheint unregelmäßig



GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung