67. Jahrgang
ISSN 0018-2974

HSW

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

Beiträge zum Umgang mit Vielfalt

- Internationale Lehrkompetenzentwicklung – Diversität als Lernanlass
- Ebenen des nachhaltigen Lehrens, Beratens und Unterstützens
- Flucht nach vorn? Zur Integration von Geflüchteten in die Hochschulen
- Die professionelle Haltung in Zeiten von Fluchtzuwanderung: Erfahrungen mit einer dialogisch angelegten Ringvorlesung am Institut für Soziale Arbeit der BTU Cottbus-Senftenberg
- "You're not enough until you're too much" Immigrant university students dealing with contradictory demands of self-optimization
- Lernen außerhalb von Hochschulen: Was verändert sich durch den Einsatz von digitalen Medien?
- HSW-Gespräche mit Prof. James Wilkinson PhD, Harvard University, und Dr. Daniela Heitzmann, Georg-August Universität Göttingen
- Trainer*in? Workshopleiter*in? Berater*in? Coach? Welche Rolle nehmen Personen in der Hochschuldidaktiklehre derzeit ein und wo wollen wir hin?

UVW
UniversitätsVerlagWebler

4+5 | 2019

www.hochschulwesen.info
www.universitaetsverlagwebler.de

Herausgeber*innen

Sabine Behrenbeck, Dr. phil., Wissenschaftsrat Köln
Sylvia Heuchemer, Prof. Dr., Technische Hochschule Köln
Ludwig Huber (†), Prof. em. Dr. phil., Dr. h.c., Universität Bielefeld
Georg Krücken, Prof. Dr. phil., Universität Kassel
Klaus Palandt, Dr. jur., Min. Dirig. a.D., Landesbergen b. Hannover
Uwe Schmidt, Prof. Dr. phil., Universität Mainz
Ulrich Teichler, Prof. em. Dr. phil., Universität Kassel
Wolff-Dietrich Webler, Prof. Dr. rer. soc., Institut für Wissenschafts- und Bildungsforschung Bielefeld (geschäftsführend)
Andrä Wolter, Prof. Dr. phil., Humboldt-Universität zu Berlin

Herausgeber*innen-Beirat

Christian Bode, Dr., ehem. Gen. Sekr. DAAD, Bonn
Rüdiger vom Bruch, Prof. em. Dr., Berlin
Karin Gavin-Kramer, M.A., Berlin
Lydia Hartwig, Dr., stellv. Leiterin, Bayer. Staatsinstitut für Hochschulforschung und -planung
Sigurd Höllinger, Prof. Dr., ehem. Sektionschef im BM. Wiss. u. Fo., Wien
Sigrid Metz-Göckel, Prof. em. Dr., Dortmund
Jürgen Mittelstraß, Prof. em. Dr., Konstanz
Ronald Mönch, Prof. Dr. h.c., Emden
Jan H. Olbertz, Prof. Dr. sc., ehem. Präsident der Humboldt-Universität zu Berlin, ehem. Kultusminister des Landes Sachsen-Anhalt
Jürgen Schlegel, Min.Dirig. a.D., ehem. Gen. Sekr. GWK, Bonn, Vorsitzender des Hochschulrates der Ruhr Universität Bochum
Johannes Wildt, Prof. em. Dr. Dr. h.c., Dortmund

Hinweise für die Autor*innen

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

Wichtige Vorgaben zu Textformatierungen und beigefügten Fotos, Zeichnungen sowie Abbildungen erhalten Sie in den „Autorenhinweisen" auf unserer Website:

www.universitaetsverlagwebler.de

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

Impressum

Verlag und Abonnementverwaltung
UVW UniversitätsVerlagWebler
Der Fachverlag für Hochschulthemen
Bünder Str. 1-3, 33613 Bielefeld
Tel.: (0521) 92 36 10-12, Fax: (0521) 92 36 10-22
E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de

Grafik: Ute Weber Grafik Design, München
Gesetzt in der Linotype Syntax Regular

Druck: Hans Gieselmann, Ackerstr. 54, 33649 Bielefeld

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

Erscheinungsweise: 6mal jährlich
Satz: UVW **Redaktionsschluss:** 30.10.2019

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

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

Bezugspreis:
Jahresabonnement: 98€/Einzelheft: 19€/Doppelheft: 34€
Alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten. Das Jahresabonnement verlängert sich automatisch um 1 Jahr, wenn es nicht bis 6 Wochen vor Jahresende schriftlich gekündigt wird.

Copyright: UVW UniversitätsVerlagWebler
Die mit Verfassernamen gekennzeichneten Beiträge geben nicht in jedem Falle die Auffassung der Herausgeber bzw. Redaktion wieder. Für unverlangt eingesandte Manuskripte/Rezenzionsexemplare wird keine Verpflichtung zur Veröffentlichung/Besprechung übernommen. Sie können nur zurückgegeben werden, wenn dies ausdrücklich gewünscht wird und ausreichendes Rückporto beigefügt ist. Die Urheberrechte der hier veröffentlichten Artikel, Fotos und Anzeigen bleiben bei der Redaktion. Der Nachdruck ist nur mit schriftlicher Genehmigung des Verlages gestattet.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

67. Jahrgang

Gegründet 1953 als „Das Hochschulwesen", vereinigt mit „Hochschulausbildung. Zeitschrift für Hochschulforschung und Hochschuldidaktik", gegründet 1982 von der Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik (AHD).

HSW

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

Einführung des geschäftsführenden Herausgebers

89

Hochschulentwicklung/-politik

Martina Mörth & Björn Kiehne
Internationale Lehrkompetenzentwicklung – Diversität als Lernanlass 91

Peter-Georg Albrecht
Ebenen des nachhaltigen Lehrens, Beratens und Unterstützens 98

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Annette Lang & Christina v. Behr
Flucht nach vorn? Zur Integration von Geflüchteten in die Hochschulen 104

Birgit Behrensen
Die professionelle Haltung in Zeiten von Fluchtzuwanderung: Erfahrungen mit einer dialogisch angelegten Ringvorlesung am Institut für Soziale Arbeit der BTU Cottbus-Senftenberg 110

Hochschulforschung

Niels Uhlendorf
"You're not enough until you're too much" Immigrant university students dealing with contradictory demands of self-optimization 113

René Haras
Lernen außerhalb von Hochschulen: Was verändert sich durch den Einsatz von digitalen Medien? 120

HSW-Gespräche

HSW-Gespräch mit Prof. James Wilkinson PhD, Harvard University 127

HSW-Gespräch mit Dr. Daniela Heitzmann, Georg-August Universität Göttingen 135

Love Letters to Higher Education

Welche Rolle nehmen Personen in der Hochschuldidaktiklehre derzeit ein und wo wollen wir hin? 143

Begriffskritischer Kommentar

Wolff-Dietrich Webler
Unsere verborgenen Konzepte in Lehr-/Lernzusammenhängen 146

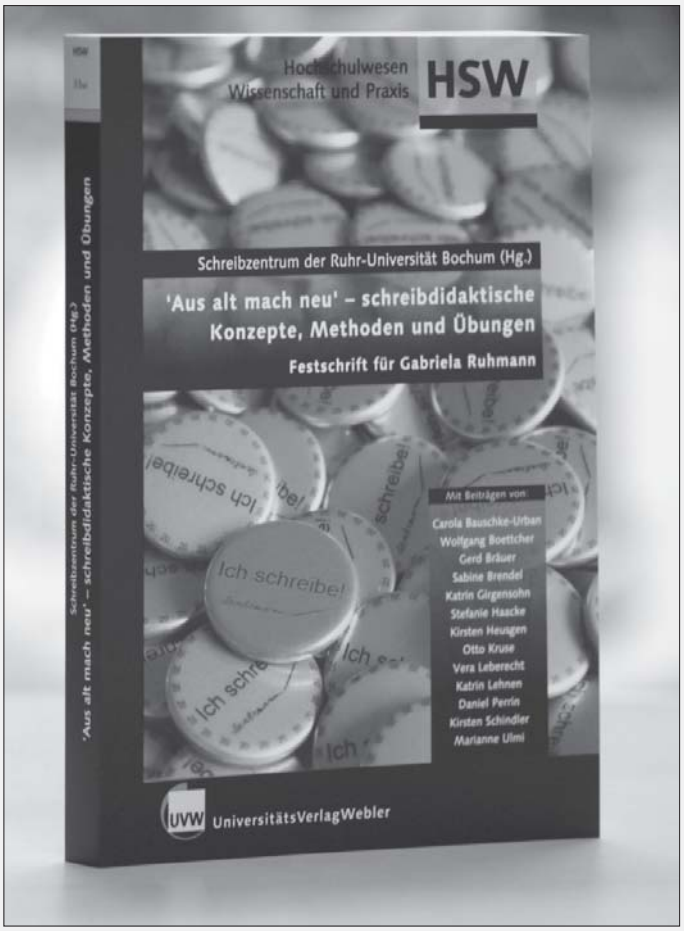
Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

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

4+5|2019

Erschienen in der Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

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



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

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

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

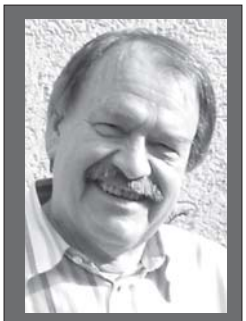
Einführung des geschäftsführenden Herausgebers

Die vorliegende Ausgabe des HSW thematisiert unterschiedliche Aspekte der Internationalisierung von Lehre und Studium. Sie beleuchtet beide Seiten der Interaktion: Während sich ein Teil der dargestellten Initiativen an ausländische Studierende direkt wendet und deren Probleme behandelt, geht es in einem anderen Teil der Lehre an Hochschulen nicht zuletzt darum, hiesige Studierende und Lehrende auf einen kompetenten Umgang mit Menschen aus anderen Kulturen vorzubereiten. Zwei Beiträge behandeln Probleme und Unterstützungsbedürfnisse ausländischer, insbesondere geflüchteter Studierender an deutschen Hochschulen und zwei weitere Beiträge präsentieren einige Initiativen, mit denen einheimische Lehrende auf die Aufgabe international wirksamer Lehre vorbereitet werden (können). Quasi dazwischen steht das ausführliche HSW-Gespräch mit James Wilkinson, dem ehemaligen Leiter des Harvard Center for Teaching and Learning, über Probleme und Wirksamkeiten des Studiums in Harvard mit internationalen Studierenden, sowie das HSW-Gespräch mit Daniela Heitzmann, Georg-August Universität Göttingen, zu Diversity in der Wissenschaft. Im einzelnen bedeutet das …

Die Frage: „Welche Kompetenzen brauchen Lehrende, um lernorientierte Veranstaltungen durchführen zu können, die sich an den Bedürfnissen einer internationalen Studierendenschaft orientieren und diese für die Bewältigung der globalen Herausforderungen qualifizieren?" stand im Mittelpunkt der Fachtagung „Teaching Internationally", die das Berliner Zentrum für Hochschullehre (BZHL) am 13.2.2018 durchgeführt hat. *Martina Mörth* und *Björn Kiehne* berichten in ihrem Artikel **Internationale Lehrkompetenzentwicklung – Diversität als Lernanlass** über das Konzept und erste Ergebnisse, eine internationale Lehrkompetenz zu formulieren und nach deren Entwicklung curricular als Weiterbildungsprozess zu erproben.
Seite 91

Nachhaltigkeit als Begriff, Konzept und Forderung wird sprachlich immer häufiger verwendet. Wie aber sieht ihre praktische Anwendung in den verschiedenen Lebensbereichen aus? Was die Erwartungen an Nachhaltigkeit betrifft, sind sie bisher nur wenig auf das Handeln in Lehre und Studium an Hochschulen angewandt worden. *Peter-Georg Albrecht* diskutiert deren Bedeutung auf den **Ebenen des nachhaltigen Lehrens, Beratens und Unterstützens** und regt damit zu Reflexionen und Diskussionen an.
Seite 98

Inzwischen gibt es zahlreiche Initiativen für Hilfen, die nach Deutschland Geflüchteten geboten werden, um ein durch die Flucht unterbrochenes Studium an deutschen Hochschulen fortsetzen und abschließen zu können. Gerade deshalb ist es wichtig, IN-Touch, eine der frühesten Initiativen hier darzustellen, die seinerzeit sogar als Vorreiterprojekt von der Europäischen Kommission ausgezeichnet worden ist.[1] Sie ging von der Universität Bremen aus und vereinte nach kurzer Zeit Aktionen an allen staatlichen Hochschulen des Landes Bremen. *Annette Lang* und *Christina v. Behr* haben in ihrem Bericht: **Flucht nach vorn? Zur Integration von Geflüchteten in die Hochschulen** das Konzept, aber auch die erheblichen Schwierigkeiten dargestellt, die diese Initiative begleitet haben.
Seite 104



Wolff-Dietrich Webler

Gegenden, in denen Begegnungen mit Fremden relativ seltener stattfinden als anderswo, neigen zu mehr Verunsicherung über das Verhalten des Gegenüber, da die Zahl positiv verlaufender Begegnungen kleiner ist. Das gilt für die Regionen der ehemaligen DDR (immer noch), da als Ausländer erkennbare Besucher seltener waren. Wollen Bürger solchen Ängsten bzw. Überreaktionen ihrer Mitbürger entgegentreten, sind sie zunächst ungeübt in Erklärungen und Gegenargumentationen. Das gilt verstärkt für Studierende, die sich beruflich auf Krisenintervention und Konfliktmoderation vorbereiten – etwa in der Sozialen Arbeit. Als sich solche Vorfälle der Fremdenfeindlichkeit in Cottbus und Umgebung verstärken, suchen Studierende der Sozialen Arbeit der BTU Cottbus-Senftenberg Erklärungs- und Argumentationshilfe bei ihren Dozent*innen, die darauf eingehen. *Birgit Behrensen* (Cottbus) berichtet über das Ergebnis: **Die professionelle Haltung in Zeiten von Fluchtzuwanderung: Erfahrungen mit einer dialogisch angelegten Ringvorlesung am Institut für Soziale Arbeit der BTU Cottbus-Senftenberg**. Ein Bericht, der ein nachahmenswertes Modell vorstellt.
Seite 110

Die Auseinandersetzung von Kindern und Jugendlichen mit den Anpassungserwartungen ihrer sozialen Umgebung sind seit langem bekannte, konflikthafte Vorgänge. Sie finden sich mit Erwartungen an Homogenität bis hin zur Uniformität konfrontiert und reagieren häufig mit einer Selbstinterpretation in diese Richtung. Parallel dazu findet der Prozess der Individuation als Identitätsfindung und der Prozess des Auslotens individueller Spielräume in einem gegebenen Rahmen des „Dazu-Gehörens" statt. Seit einigen Jahren verbreitet sich (gespiegelt in einschlägiger Forschung) eine z.T. dramatisch verschärfte Variante davon. Sie führt zu hohem externen Optimierungsdruck und der Selbstinterpretation der eigenen Situation mit dem Ziel der Selbstoptimierung. Das macht schon den in Deutschland geborenen Menschen quer durch die Altersstufen zu schaffen. Eine dramatische, konflikthafte Steigerung erfährt der Vorgang aber bei jugendlichen Immigranten, die sich in zwei Bezugssystemen wiederfinden – der eigenen Familie und ihrer Herkunftskultur einerseits (oft verkörpert durch die Eltern, auch ausgedrückt in deren Entfremdungsängsten) sowie den dortigen Verhaltenserwartungen (durchaus auch als Optimierungsdruck ausgeprägt)

[1] https://ec.europa.eu/migrant-integration/intpract/in-touch?lang=de (02.08.2018).

und den (z.T. rigorosen) Anpassungs- sowie Optimierungserwartungen der „neuen" Kultur andererseits. Dies verschärft sich weiter, je stärker die beiden Kulturen kontrastieren. Die Mitglieder der aufnehmenden Kultur erheben oft rigorose Anpassungserwartungen und reagieren mit geringer Toleranz und der prompten Diskriminierung des Gegenüber (Jugendliche noch kompromissloser als Erwachsene), während die Immigranten noch damit beschäftigt sind, eine persönliche Balance zwischen den beiden Kulturen zu finden. *Niels Uhlendorf* untersucht in seinem Artikel **"You're not enough until you're too much" Immigrant university students dealing with contradictory demands of self-optimization** die Konflikte und ihre individuelle Verarbeitung. Dabei wird auch die Berechtigung der Anforderungen in ihrer jeweiligen Ausprägung gesellschaftskritisch in Frage gestellt. Dies geschieht in einer Verbindung von Diskursanalyse und Biographieforschung am Beispiel junger Deutsch-Iranerinnen und -Iraner, die erfolgreich studieren. Sich erfolgreich in der Ankunftsgesellschaft zu etablieren, wird in diesem Kontext extrem schwer.

Seite 113

Vor lauter formalisierten Bildungsprozessen in Schule und Hochschule wird das informelle Lernen in seiner Bedeutung für das Lernen insgesamt und besonders für das lebenslange Lernen unterschätzt und vernachlässigt. In vielen Zusammenhängen wird Lernen (nach der Schulzeit im Studium) fast ausschließlich mit Lernen in Lehrveranstaltungen gleichgesetzt. Das zeigt sich auch immer wieder im Forschungsdesign von evaluativen Projekten, in denen Lernerfolg dokumentiert, ja oft sogar gemessen werden soll. Aber es wird nur von formellem Lernen in Lehrveranstaltungen, nicht aber von informellem Lernen davor, dazwischen, danach ausgegangen. Genau das thematisiert der in dieser Ausgabe vorliegende Artikel. In seinem Beitrag **Lernen außerhalb von Hochschulen: Was verändert sich durch den Einsatz von digitalen Medien?** weist *René Haras* nachdrücklich auf den Unterschied zwischen formellem und informellem Lernen hin, letzteres als ein Lernen, das viel umfangreicher und stärker außerhalb von formellen Lehr-/Lernveranstaltungen stattfindet, als innerhalb. Der Autor schreibt: "Diese Form des Lernens ist in hohem Maße durch Neugier, Wissbegierde und Selbstbestimmung geprägt. Ausgangspunkt für informelle Lernprozesse ist der persönliche Wahrnehmungsraum des Individuums." Und dort sind digitale Medien heute allgegenwärtig. Weitere Einzelheiten werden hier noch nicht verraten, aber die Hochschulen können zahlreiche Anregungen mitnehmen.

Seite 120

Das **HSW-Gespräch** mit *Prof. James Wilkinson PhD*, Harvard University, geht der Frage nach: „Ist der Harvard Standard in Lehre, Betreuung und Studium in Deutschland erreichbar?" – Zur Bedeutung akademischer Lehre an der Harvard University und in den USA generell. Es geht auch um das Bildungskonzept dort und um die Bedeutung international zusammen gesetzter Studierendengruppen für die gewünschten Bildungserfolge.

Seite 127

Das Wissenschaftssystem ist (zumindest in seinen Erkenntnisstrategien) nicht nur auf Rationalität gegründet, sondern in großem Umfang auch wertegebunden. Gerechtigkeit, Gleichstellung, wissenschaftliche Ethik sind nur bedingt wissenschaftsgebunden – sie entstammen vor allem westlichen Wertvorstellungen. Verhältnisse, die dem widersprechen, sollen diesen Wertvorstellungen angepasst werden. Dabei besteht aber die Gefahr, nur an Symptomen zu kurieren. Denn wenn Kausalzusammenhänge nicht erkannt sind, besteht die Gefahr, dass sich die Verhältnisse immer neu reproduzieren. Also versucht Diversitätsforschung solche Zusammenhänge aufzuklären, um anschließend die Ursachen beseitigen zu können. Das **HSW-Gespräch** mit *Dr. Daniela Heitzmann*, Georg-August Universität Göttingen, zu Diversity in der Wissenschaft geht diesen Zusammenhängen nach.

Seite 135

In der beliebten Reihe der ironischen, sarkastischen, skandalträchtigen oder einfach nur verblüffenden Love Letters to Higher Education beschäftigt sich eine neue Ausgabe mit Rollenverständnissen in der Hochschuldidaktiklehre. Unter dem Titel **Trainer*in? Workshopleiter*in? Berater*in? Coach? Welche Rolle nehmen Personen in der Hochschuldidaktiklehre derzeit ein und wo wollen wir hin?** wird Selbstbesinnung provokant eingefordert.

Seite 143

Sprache dient nicht nur der Mitteilung, sondern der Verständigung. Sie sollte also auch berücksichtigen, welche Assoziationen sie bei den Adressaten auslöst. Das gilt besonders in der Wissenschaft und besonders dann, wenn Ausführungen sich an eine größere Öffentlichkeit außerhalb ihrer Fachdisziplin wenden. Wenn Begriffe lange Zeit üblich waren, wird über die damit transportierten Bilder nicht mehr nachgedacht. Die Frauenbewegung hat mit ihrer Begriffskritik allerdings die diesbezügliche Sensibilität wieder gesteigert. Begriffe, die auf soziales Handeln gerichtet sind, wie etwa Lehr-/Lernprozesse an Hochschulen, spiegeln manchmal Interaktionsmuster, die entweder unzutreffend oder vom Konzept her unerwünscht, weil kontraproduktiv sind. Zum Teil widerspricht ihnen sogar der Stand der Lehr-/Lern- und Motivationsforschung. Das fällt aber lange Zeit nicht auf. *Wolff-Dietrich Webler* greift in seinem Artikel **Unsere verborgenen Konzepte in Lehr-/Lernzusammenhängen – Ein begriffskritischer Kommentar zu unserem Alltagsgebrauch von Sprache** einige häufig verwendete Begriffe auf, wie „Lernziele", „vermitteln", „unterrichten", „trainieren" und diskutiert begriffskritisch, welche Assoziationen sie auslösen (können) und wie sie durch wesentlich präzisere Begriffe ersetzt werden können. Bisher sind entsprechende Überlegungen in Korrespondenzen mit den Autor*innen des Verlages geklärt worden. Das erreicht damit aber nicht die weitere Öffentlichkeit. Mit dem Beitrag hier soll die Reflexion darüber breiter angelegt und die Verwendung der Begriffe präzisiert werden.

Seite 146

W. W.

Martina Mörth & Björn Kiehne

Internationale Lehrkompetenzentwicklung – Diversität als Lernanlass

Martina Mörth

Björn Kiehne

Acknowledging diversity and using it as a catalyst for learning in the international classroom needs sensible teaching skills. This article addresses the international teaching skills development in the context of the Berlin Center for Higher Education's services to faculties of Berlin's public universities. A conference earlier in 2018 brought together experts from all over Germany and Europe to discuss challenges and opportunities in the field. The results of the conference will be introduced to the reader and the *Berlin certificate of teaching internationally* serves as an example of how a program of international teaching skills development can address diversity as a field of personal and professional growth.

Die Internationalisierung der Hochschulen stellt eine Herausforderung für Lehrende dar. Den Strategien der Wissenschaftspolitik und der Hochschulen steht die Lehrkompetenz der Lehrenden, diese im Alltag umzusetzen, gegenüber. Theorien und Konzepte aus verschiedenen Disziplinen zu Aspekten der internationalen Lehrkompetenz werden dargestellt und durch konkrete didaktische Handlungsstrategien für die Lehre ergänzt. Der Umgang mit Diversität in der Studierendenschaft ist ein fachübergreifendes Thema, zu dem neben dem Ansatz der biografisch formierten Lehrüberzeugung (Kiehne 2015) auch sozialpsychologische Konzepte einen vielversprechenden Beitrag für eine gute Lehre leisten können. Das Berliner Zentrum für Hochschullehre veranstaltete im Februar 2018 eine Fachtagung zum Thema „Teaching Internationally", aus der Erkenntnisse und Diskussionen in den folgenden Beitrag einfließen.

1. Strategien von Wissenschaftspolitik und Hochschulen versus individuelle Lehrkompetenz

„Die internationale Ausrichtung deutscher Hochschulen ist wichtiger denn je. Der weltweite Austausch ist Voraussetzung für Spitzenforschung und Innovation." ist auf der Website des BMBF (2018) zur Internationalisierung der Hochschulen zu lesen. Die Hochschullehre steht vor der Herausforderung, Studierende zu handlungskompetenten und weltoffenen Bürgerinnen und Bürgern auszubilden. „If we are to solve major global problems, the crossing of boundaries using international and intercultural knowledge, communication skills and critical thinking will be essential" (Jones 2017, S. 22). Da jedoch nur ein geringer Teil der Studierenden während des Studiums einen Auslandsaufenthalt absolviert (bei Master-Studierenden immerhin ein Drittel (DAAD 2018, S. 10)), kann die „Internationalization at Home" (Leask 2015; Beelen/Jones 2015) eine Möglichkeit sein, an der eigenen Hochschule internationale Perspektiven zu erfahren. Laut HRK-Empfehlung zur „Internationalisierung der Curricula" sollen die Curricula an deutschen Hochschulen mehr und mehr international ausgerichtet werden. Alle Studierenden sollen an ihrer deutschen Hochschule internationale und interkulturelle Perspektiven entwickeln können und auf Chancen, Risiken und Unsicherheiten in einer globalen Welt vorbereitet werden (HRK 2017, S. 2f.).

Die Hochschule als Organisation und insbesondere die Hochschullehrenden stehen vor der Herausforderung, diese Lernmöglichkeiten zu schaffen. Zwischen den genannten strategischen Zielen und den Kompetenzen der Hochschullehrenden gibt es jedoch eine Kluft, die in den Angeboten der Hochschuldidaktik-Einrichtungen im deutschsprachigen Raum noch wenig Berücksichtigung findet. Auch sind bspw. im Programm der dghd-Jahrestagung 2018 lediglich drei Beiträge zum Thema Internationalisierung zu finden (Karlsruher Institut für Technologie 2018).

Lehrende sind in erster Linie Expertinnen und Experten in ihrem Fach. Viele haben sich in den letzten Jahren hochschuldidaktisch qualifiziert. Sie sind aber dennoch nicht per se kompetent, die o.g. hohen Ziele der Internationalisierung in ihrer Lehre zu adressieren. Zur selbstverständlichen Expertise im eigenen Thema und in der bisherigen Lehre kommen Aspekte der fremden Lehr- und Lernsprache (vgl. Kling 2013, S. 4) und der Umgang

mit einer kulturell immer diverser werdenden Studierendengruppe (vgl. van der Werf 2012, S. 1) hinzu.
Welche Kompetenzen brauchen Lehrende, um lernorientierte Veranstaltungen durchführen zu können, die sich an den Bedürfnissen einer internationalen Studierendenschaft orientieren und diese für die Bewältigung der globalen Herausforderungen qualifizieren? Auf der Fachtagung „Teaching Internationally", die das Berliner Zentrum für Hochschullehre (BZHL) am 13.02.2018 veranstaltete, wurde das Thema mit rund vierzig Personen aus den Bereichen Hochschuldidaktik und Internationalisierung der Hochschulen/Curricula, aus Deutschland, den Niederlanden, Großbritannien und Dänemark diskutiert (BZHL 2017a).
Das Berliner Zentrum für Hochschullehre ist eine Kooperationseinrichtung der 13 öffentlichen Hochschulen Berlins und hat den Auftrag, die Lehrkompetenz der Berliner Lehrenden weiterzuentwickeln und entsprechende Angebote bereitzustellen. Da die Internationalisierung der Berliner Hochschulen seit einigen Jahren verstärkt ein strategisches Thema ist, beschäftigt sich das Berliner Zentrum für Hochschullehre mit der Frage der entsprechenden Qualifizierung der Lehrenden und hat aufgrund seiner Erfahrungen bereits das *Berlin Certificate of Teaching Internationally* entwickelt (vgl. Kiehne/Mörth/van der Werf 2018; Kiehne/Mörth 2018).
Die Fragestellungen zur Exploration des Themas auf der Fachtagung waren:

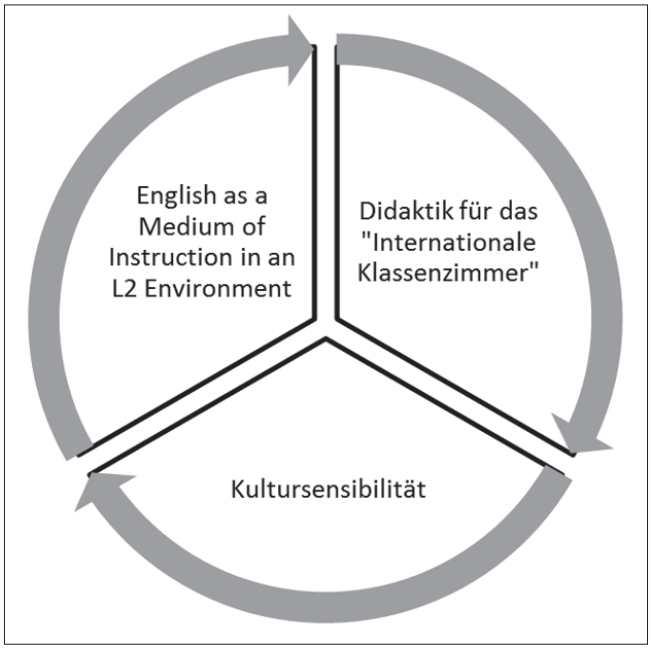
- Über welche Kompetenzen sollten Lehrende verfügen, um Studierende auf eine globale Welt vorbereiten und ihnen internationale Perspektiven eröffnen zu können?
- Welche Angebote können wir ihnen als hochschuldidaktische Einrichtungen zu ihrer Entwicklung machen?
- Auf welche Modelle und Theorien beziehen wir uns bei der Konzeption dieser Angebote?
- Welche Erfahrungen haben wir schon gemacht – was hat sich bewährt?
- Wie können die Inhalte in einer Fremdsprache adäquat vermittelt werden?
- Wie gelingt kultursensible Lehre?

Die verschiedenen Dimensionen des Themas wurden auf der Fachtagung gemeinsam erarbeitet und konturiert, um neue Impulse in den hochschuldidaktischen Diskurs zu geben. Die Fachtagung fand bewusst am Vortag einer Konferenz an der TU Berlin zur „Internationalisierung der Curricula in MINT-Fächern" statt (Ittel 2018), an der der Autor und die Autorin ebenfalls mitwirkten (vgl. Kiehne/Mörth/van der Werf 2018). Weitere Anregungen für den vorliegenden Text stammen aus Diskussionen der Autorin und des Autors auf der Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (Mörth/Kiehne 2018) sowie der Konferenz des International Consortium for Educational Development 2018 in Atlanta (Mörth/Burger/Kiehne 2018). Sie werden im Folgenden thematisch integriert.

2. Dimensionen der internationalen Lehrkompetenz

In den Niederlanden wurde die *International Competences Matrix* entwickelt (van der Werf 2012). Seit 2007 hilft sie an der Hanzehogeschool Groningen/Hanze University of Applied Sciences Groningen Kompetenzen von Lehrenden, die im internationalen Lehrumfeld gefordert sind, sichtbar zu machen. Hochschullehrende, Hochschulleitung, Hochschuldidaktikerinnen und Hochschuldidaktiker nutzen sie zur Orientierung (vgl. Kiehne/Mörth/van der Werf 2018). Die Basis bildeten Studien aus Australien, den USA und Großbritannien, wo sich viele Hochschulen in der Rekrutierung von internationalen Studierenden und im Angebot von „Offshore"-Programmen engagieren (ebd.). Auch Teekens (2001, 2003), die den Aspekt des Lehrens und Lernens in der Fremdsprache Englisch aufzeigte, hatte einen wichtigen Einfluss. Das Ziel der Matrix an der Hanzehodgeschool Groningen ist, in Anlehnung an Teekens (2001, S. 23), ein Bewusstsein der Hochschulleitung, des Wissenschaftsmanagements und der Lehrenden im Hinblick auf die spezifischen Aspekte und Kompetenzbereiche von Lehrenden im internationalen Kontext zu schaffen (Kiehne/Mörth/van der Werf 2018).
Die Matrix listet horizontal acht verschiedene Kompetenzfelder und senkrecht acht verschiedene Aufgabenfelder von Lehre im Kontext der Internationalisierung auf. Die Kompetenzfelder beinhalten die Bereiche Interkulturalität, Didaktik, das eigene Fach/die Lehrkulturen im internationalen Kontext, den fachbezogenen internationalen Arbeitsmarkt sowie die englischsprachigen Bereiche Verständnis (Hören und Lesen), Sprechen, Schreiben und die niederländische Sprachkompetenz für Nicht-Muttersprachler*innen (van der Werf 2017b). Bei den Aufgabenfeldern im Kontext der Internationalisierung unterscheidet van der Werf (ebd.) die Lehre mit einheimischen Studierenden, die Lehre mit internationalen Studierenden sowie Forschungsarbeit. Die Lehre mit einheimischen Studierenden wird unterteilt in die drei Aufgaben „Lehren in der Landessprache", „Lehrplanentwicklung, insbesondere in Bezug auf die Einführung der Internationalization@Home" sowie „Studienberatung und Betreuung von Arbeiten/internationalen Praktika". Aufgaben der Lehre mit internationalen Studierenden werden unterteilt in „Lehre in Englisch", „Lehrplanentwicklung englischsprachiger Studiengänge" und „Studienberatung internationaler Studierender sowie Pflege von Kontakten zu internationalen Partnerorganisationen". Bei den Forschungsaufgaben wird ebenfalls zwischen einem nationalen und einem internationalen Kontext unterschieden.
In den sich ergebenden 64 Feldern der Matrix ist das für die jeweilige Aufgabe ideale Maß der Kompetenz beschrieben (vgl. Abb. 1). Die Matrix ist auf die Hanzehodgeschool Groningen zugeschnitten und kann anderen Hochschulen als Anregung dienen (vgl. Kiehne/Mörth/van der Werf 2018). Sie steht in einer ausführlichen und in einer komprimierten Version online zur Verfügung (van der Werf 2017a, 2017b). Eine deutsche Übersetzung ist auf der Website des Berliner Zentrums für Hochschullehre zu finden (BZHL 2018b).
Im Berliner Zentrum für Hochschullehre wird der Fokus derzeit vor allem auf jene Bereiche gelegt, die wir im Folgenden vertiefen: Diversität in der Sprachkompetenz, interkulturelle Kompetenz und Diversität als didaktische Herausforderung.

Abb. 1: Entwicklungsbereiche im „Berlin Certificate of Teaching Internationally"



2.1 Diversität in der Sprachkompetenz

Internationale Lehre bedeutet in Deutschland oft Lehren und Lernen in englischer Sprache. Sich in Englisch zu unterhalten, ist das eine, das andere ist es, den Studierenden hoch differenzierte akademische Sachverhalte sicher anzubieten und mit der Herausforderung umzugehen, die Inhalte als Nicht-Muttersprachler*in für Studierende, die ebenfalls keine Muttersprachler*innen sind, verständlich aufzubereiten. Macaro, Curle, Pun u.a. (2018, S. 37) definieren ‚English as a medium of instruction' (EMI) als

> „the use of the English language to teach academic subjects (other than English itself) in countries or jurisdictions where the first language of the majority of the population is not English".

Lehrende der Berliner Hochschulen, die auf Englisch lehren (oder es zukünftig tun möchten), suchen in den Angeboten des Berliner Zentrums für Hochschullehre Unterstützung, um Sicherheit in der englischen Sprache zu gewinnen. Zu diesem Zeitpunkt ist ihnen meist noch nicht bewusst, dass es bei der Lehre in einer Zweitsprache auch um eine Veränderung der Didaktik geht (vgl. ebd., S. 56). Da die sprachlichen Voraussetzungen der Studierenden für englischsprachige Studiengänge in Deutschland nicht einheitlich geregelt sind (TestDaF 2018), sind Sprach- und Wortschatzdefizite ein mehr oder weniger großes Hindernis für gelingendes Lernen. Um sich ein einziges nicht verstandenes Wort selbständig aus dem Kontext erschließen zu können, benötigt man ein Sprachverständnis von nahezu 95 Prozent (Lextutor 2018). Studien (Airey 2011a; Thøgersen/Airey 2011; Vinke 1998 (zit. nach Kling 2013, S. 38)) zeigen zudem, dass Lehrende über „reduced redundancy, reduced speech rate, and limited expressiveness, clarity, and accuracy of expression" verfügen, wenn sie in der Zweitsprache Englisch lehren, woraus Kling auf ein negatives Befinden beim Lehren im EMI-Kontext schließt (vgl. Kling 2013, S. 39).

Lehrende in einer Zweitsprachenumgebung brauchen also eine besondere Didaktik und Bewusstheit für ihre Lehre, nicht primär eine Übersetzung ihrer deutschen Lehrveranstaltung und PPT-Folien. Macaro u.a. (2018, S. 56) zeigen in einer Metastudie, dass es bisher wenige didaktische Programme zum systematischen Erwerb von Lehrkompetenz im Kontext von English as a Medium of Instruction gibt.

Handlungsempfehlungen für eine gelungene hochschulische Lehre in diesem Kontext kommen bspw. vom British Council (2015): Lehrende sollen nicht primär in Fachsprache sprechen, kein Hintergrundwissen auf hohem sprachlichen Niveau voraussetzen, Beispiele aus verschiedensten Kontexten wählen, eine einfachere, klare Sprache statt langer, komplexer Sätze verwenden, zentrale Aspekte wiederholen und umschreiben bzw. durch Grafiken verdeutlichen. Eine klare Struktur, Visualisierung, mittlere Sprechgeschwindigkeit und Pausen zum Nachdenken/Verarbeiten sind ebenfalls hilfreich für ein Zweitsprachen-Lernumfeld. Zudem lernen Studierende in Zweitsprachen-Kontexten besser durch Interaktionen, indem sie z.B. in Buzz-Groups über das Gelernte sprechen sowie wenn Lehrende mehr offene Fragen stellen und Studierenden genügend Zeit lassen, selbst Fragen zu formulieren (vgl. ebd.).

Nicht untersucht ist bislang, ob English as a Medium of Instruction neben dem akademischen Wortschatz auch den generellen Englisch-Wortschatz der Studierenden erhöht (Macaro u.a. 2018, S. 57). Hier stellt sich die Frage, ob bspw. die Lehrsprache Englisch in einem naturwissenschaftlichen Fach wie der Physik Studierende „automatisch" kompetent macht für eine Zusammenarbeit in einem internationalen Projektteam in der Wirtschaft, in dem es auch um die Zusammenarbeit, den Umgang mit Konflikten im Team, um Mitarbeiterführung etc. geht. Die Vermutung liegt nahe, dass das Erlernen dieser Kompetenzen bei den Studierenden nicht einfach durch die Lehre der physikalischen Inhalte in englischer Sprache geschieht, sondern explizit als Lernziel adressiert werden müsste (vgl. Wolff 2018).

Da an Berliner Hochschulen zunehmend auch internationale Studierende mit nicht-deutscher Muttersprache an deutschsprachigen Lehrveranstaltungen teilnehmen und deren Deutschkenntnisse vom Niveau her Unterschiede aufweisen, kann überlegt werden, in welcher Weise die genannten Handlungsempfehlungen (British Council 2015) auch in einer deutschsprachigen Lehrveranstaltung mit internationalen Studierenden Berücksichtigung finden können.

2.2 Interkulturelle Kompetenz

Der zweite Fokus liegt auf dem Lernfeld der interkulturellen Kompetenz als einer Dimension von Diversität. Wichtige Kompetenzen von Lehrenden, um interkulturelles Lernen im Rahmen von Lehrveranstaltungen zu ermöglichen, sind: Studierende im Kontext ihrer bisher geprägten kulturellen Lernerfahrungen zu verstehen, mit Studierenden aus verschiedenen Kulturen differenziert umgehen zu können und die eigene Lehre entsprechend

auszurichten (IntlUni Erasmus Academic Network 2018; vgl. auch Webler 2002).

> „Internationalisation at Home is the purposeful integration of international and intercultural dimensions into the formal and informal curriculum for all students, within domestic learning environments." (Beelen/Jones 2015, S. 69)

Wie kann die Diversität der Studierenden direkt in den Lehrveranstaltungen genutzt werden? Im Modell des IntlUni Erasmus Academic Network (2018) werden vier „Kulturen" in der internationalisierten Hochschule unterschieden: der kulturelle Hintergrund von Lehrenden und Studierenden mit ihren Werten und Erfahrungen („ethnic culture"), die „local culture" als Grundlage für Erklärungen von Konzepten und Begriffen etc., „academic culture" als Lehr- und Lernstil, Einsatz von Humor, Macht und Distanz, ungeschriebene Regeln etc. und als vierte die Fachkultur („disciplinary culture") als Konvention in Diskursen, konzeptionelle Paradigmen, interdisziplinäre Wissenschaft etc. Im *Berlin Certificate of Teaching Internationally* werden diese für den Lernprozess genutzt (Kiehne/Mörth/van der Werf 2018; Kiehne/Mörth 2018).

Als zentrale kulturelle Herausforderungen für Lehrende in Settings mit interkulturell diversen Studierenden eruierten Otten und Scheitza (2015, S. 36) das Verständnis der Grundbestimmung von (Hochschul-)Bildung, von Rollen und Verantwortlichkeiten, von Leistungserwartung und -performanz, von der Lerninteraktion und Partizipation sowie Bedeutung und Respekt von „fremdem" Wissen und die Variation von Wissens(re)produktion, um unterschiedlichen kulturellen Zugangsweisen gerecht zu werden. Hiller (2010, S. 47) zeigt in der „Lernspirale Interkulturelle Kompetenz" verschiedene Lernfelder zur internen Reflexion sowie Handlungskompetenzen und Haltungen bzw. Einstellungen auf.

Lehre und Beratung leben von der Qualität der Interaktion. Missverständnisse zwischen Lehrenden und Studierenden sowie von Studierenden untereinander können nicht nur entstehen, sondern auch als Lerngelegenheit für interkulturelle Kompetenz genutzt werden. Ziel in den Weiterbildungen des Berliner Zentrums für Hochschullehre ist, dass Lehrende durch ihre Reflexion und ihre Handlungskompetenz fachliche Lehre mit der Entwicklung interkultureller Kompetenz anreichern und beide Ziele als Lehrziele in ihre Lehrveranstaltungen integrieren (Kiehne/Mörth/van der Werf 2018; Kiehne/Mörth 2018).

3. Diversität als didaktische Herausforderung

Universitäten in Deutschland reagieren auf ihre diverser werdende Studierendenschaft mit Weiterbildungen im Feld der diversitätssensiblen Lehre (vgl. Burger 2018, S. 1). Doch noch gibt es wenige empirische Befunde zum Lehrverhalten Hochschullehrender in Bezug auf diverse Studierendengruppen (vgl. Breiwe/Liegmann/Otto 2015; Hoffmann 2015; Rheinländer 2015; Spiegler 2015 (zit. nach Burger o.J.). Somit kann sich das Weiterbildungsangebot noch nicht auf eine feste empirische Basis stellen.

3.1 Konzept der biografisch formierten Lehrüberzeugung – Diversität in sich selbst wahrnehmen

Die Verschiedenheit der Lehrenden wird am Berliner Zentrum für Hochschullehre genutzt, um Reflexions- und Entwicklungsprozesse bei den Teilnehmenden des Weiterbildungsangebots zu initiieren. Lernbiografie, Beruflichkeit sowie kulturelle Zugehörigkeiten bieten genügend Gesprächs- und Erfahrungsstoff für den Austausch im Workshop. Das Konzept der lernbiografisch formierten Lehrüberzeugungen (Kiehne 2015) wird ganz bewusst genutzt, um an den Vorbedingungen der Lehrenden anzuknüpfen und die individuelle Lernbiografie der Lehrenden zu nutzen.

Im Dialog von Lehrperson, ihren Erfahrungen mit diversen Lernendengruppen, formalem hochschuldidaktischem Wissen und den Dozentinnen und Dozenten im Kontext der Hochschule schafft das Berliner Zentrum für Hochschullehre Entwicklungsräume für eine reflektierte Lehrpersönlichkeit, die, so die positive Annahme, sensibel und flexibel mit einer diversen Studierendenschaft interagieren kann. So sind auch die sehr verschiedenen Dozentinnen und Dozenten, die die Workshops im Berliner Zentrum für Hochschullehre gestalten, mit ihrem Lehrhandeln Modelle für das zukünftige Lehrhandeln der Teilnehmenden. Diese entwickeln dabei einen individuellen Lehrstil (BZHL 2015; vgl. Kiehne/Mörth/van der Werf 2018).

3.2 Sozialpsychologische Konzepte für den Umgang mit Diversität

Konzepte aus der Sozialpsychologie beschreiben, wie wir andere Menschen wahrnehmen, einschätzen und gedanklich „kategorisieren". Sie ermöglichen es, zwischenmenschliche Unterschiede zu benennen und innere Prozesse in der sozialen Wahrnehmung, die in der Regel nicht bewusst ablaufen, zu verstehen. Breker (2015) zeigt in einer Studie mit Lehrenden im Schulkontext, dass diese sozial- und persönlichkeitspsychologisches Wissen im Alltag für sehr relevant halten, die Aneignung von konkreten Konzepten jedoch unsystematisch geschieht. Aus den USA stammen zahlreiche Untersuchungen zur Wirksamkeit sozialpsychologischer Interventionen im Lehrkontext. Drei Konzepte werden nun mit Anregungen für einen bewussteren Umgang in der Lehre dargestellt (vgl. Yeager/Walton 2011; Harackiewicz/Priniski 2018).

<u>Mindset – statisches oder dynamisches Selbstbild</u>

Die Theorie des „Mindset" beschreibt, dass sich Menschen in der Grundannahme unterscheiden, ihre eigenen Fähigkeiten, ihre Intelligenz und ihre Persönlichkeit entweder als weitestgehend stabil und unveränderbar oder als dynamisch und entwicklungsfähig zu verstehen (Dweck 2007). Personen mit einem stabilen Mindset bevorzugen in der Regel leichtere Aufgaben, um Fehler zu vermeiden und eine positive Bewertung zu erhalten. Negative Bewertungen beziehen sie nicht nur auf ihre Leistung, sondern auf ihre ganze Person. Ausdauer und Einsatz sind ihrer Überzeugung nach ein Zeichen fehlender Begabung. Sie sind weniger motiviert, sich anzustrengen und geben schneller auf.

Menschen, die dagegen über ein dynamisches Mindset verfügen, möchten ihre eigenen Fähigkeiten weiterent-

wickeln und setzen sich selbst Lernziele. Negative Rückmeldungen sind für sie nicht endgültig, da sie davon ausgehen, dass sie ihre Fähigkeiten in Zukunft erweitern und dazulernen können. Sie mögen herausfordernde Aufgaben und können konstruktiv mit Rückschlägen und Misserfolgen umgehen (vgl. ebd.).
Strategien zur Förderung eines dynamischen Mindset sind alle Interventionen, die den Studierenden das Gefühl geben, dass ihre Fähigkeiten und Kompetenzen veränderbar sind und sie dazulernen können (Blackwell/ Trzesnieweski/Dweck 2007; Yeager et al. 2016, zit. nach Tse 2018).
Lehrende können die Entwicklung eines dynamischen Mindset bei den Studierenden bspw. auf folgende Weise fördern: eine Fehlerkultur etablieren (es dürfen Fehler gemacht werden, denn aus Fehlern lernt man), die eigenen Lernerfahrungen inklusive der Fehler, die Lehrende selbst gemacht haben, mit den Studierenden teilen; beim Feedbackgeben die Anstrengung und den Fortschritt wertschätzen und Möglichkeiten bieten, um sich zu verbessern; die intrinsische Motivation fördern, indem praktische Beispiele in der Lehrveranstaltung abhängig von den Interessen der Studierenden gewählt werden (durch Reflexionen, eingeladene Gastdozent*innen etc.) (Harackiewicz/Hulleman 2010, zit. nach Tse 2018).

Vorurteile und Stereotype
Vorurteile, Stereotype und Diskriminierung finden immer gegenüber Individuen statt, die nicht als Individuen, sondern als Teil einer Gruppe wahrgenommen werden. Stereotype sind sehr hartnäckig und verleiten uns dazu, eine große Breite an Variabilität zwischen Menschen auszublenden. Männer/Frauen, aber auch Ausländer/Inländer sind sehr starke generalisierende Zuschreibungen von Bündeln an Eigenschaften, die automatisch und unbewusst ablaufen und unser Verhalten beeinflussen (Greenwald/Banaji 1995). Walton und Spencer (2009) zeigen bspw. dass Lehrende die kognitiven Fähigkeiten jener Studierenden, die sie mit negativen Stereotypen belegen, systematisch unterschätzen.
Strategien, um mit impliziten Wahrnehmungsverzerrungen besser umgehen zu können, beginnen bei der bewussten Auseinandersetzung mit den eigenen Stereotypen (Tse 2018). Todd et al. (2011) zeigen, dass die Fähigkeit der Perspektivenübernahme, also die Weltsicht/den Standpunkt des/der anderen zu verstehen und sich in die andere Person hineinzuversetzen, die automatisch geäußerten Stereotype wirksam reduziert. Weitere konkrete Strategien für Lehrende, um einer Diskriminierung entgegen zu wirken, können sein: Arbeiten von Studierenden bewusst anonym zu bewerten oder durch bewusste geplante Intervention sicherzustellen, dass möglichst alle Studierenden gleich oft drankommen und sich in gleichem Maße beteiligen können (Tse 2018).

Sense of Belonging – soziale Bindung
Ein soziales Zugehörigkeitsgefühl, Anschluss an andere zu haben, positive Beziehungen zu anderen zu haben, vertraut zu sein mit anderen, ist ein zentrales Bedürfnis von Menschen.

> „Members of socially stigmatized groups, such as African Americans, may be relatively more uncertain about their social belonging in mainstream institutions like school and work. (…) Because their ethnic group is often negatively stereotyped and marginalized, they may be unsure of whether they will be fully included in positive social relationships in these settings. (…) As the sociologist Erving Goffman wrote, ‚The central feature of the stigmatized individual's situation in life (…) is a question of (…) ‚acceptance'" (Walton/Cohen 2011, S. 1447).

Walton und Cohen (2011) konnten zeigen, dass soziale Isolation, Einsamkeit und ein niedriges soziales Statusgefühl nicht nur das Wohlbefinden, sondern auch die intellektuelle Leistungsfähigkeit von Studierenden signifikant beeinträchtigen.
Mögliche Strategien, um ein Zugehörigkeitsgefühl in einer Studierendengruppe entwickeln zu können, sind nach Tse (2018): bewusst eine gute Gruppenatmosphäre schaffen, positive Vorbilder und Peers, das Aufgreifen von möglichen inneren Dialogen der Studierenden im Hinblick auf ihre Stresserfahrungen (bspw. dass diese normal und temporär sind und dass man darüber hinwegkommen kann (vgl. Walton/Logel/ Peach/Spencer/ Zanna 2014)), von eigenen stressigen sozialen Erfahrungen berichten sowie hohe, aber klare Erwartungen formulieren und gleichzeitig den Studierenden das Gefühl vermitteln, dass sie die Ziele erreichen können und Wege aufzeigen, wie sie sie erreichen können (Tse 2018).
Ein positives Gefühl in einer Gruppe zu empfinden, sich als Mensch von den anderen akzeptiert und in der Gruppe wohl zu fühlen, ist eine wichtige Grundlage für Motivation, Lernen und Leistungserbringung. Gerade bei sehr heterogenen Studierenden ist die bewusste Einbeziehung der zwischenmenschlichen und persönlichen Ebene in der Lehre ein wichtiger Erfolgsfaktor (vgl. Yeager/Walton 2011; Harackiewicz/Priniski 2018). In Weiterbildungen des Berliner Zentrums für Hochschullehre stießen entsprechende Angebote wie bspw. „Motivationspsychologie für den Lehralltag" auf großes Interesse seitens der Lehrenden (Kiehne/Mörth 2018).

4. Fazit

Diversitätssensibel lehren heißt im Verständnis des Autors und der Autorin, dass die Lehrenden ihre eigene Diversität wahrnehmen und aus diesem Verständnis ihre Lernangebote mehr und mehr auf die Bedürfnisse der diversen Studierenden ausrichten. Dazu müssen sie Diversität systematisch und zielgerichtet wahrnehmen, um dann bewusste didaktische Entscheidungen treffen zu können. Dafür benötigen sie Instrumente und Methoden, die wir gemeinsam mit ihnen entwickeln wollen. Einige Beispiele wurden oben aufgezeigt.
Die Herausforderung des Umgangs mit sehr diversen, heterogenen Studierenden kann durch interdisziplinäre Herangehensweisen auf unterschiedliche Weise adressiert werden. Auf der Fachtagung „Teaching Internationally" waren sich die Teilnehmenden einig, dass von den explizit für heterogene Studierendengruppen aufgezeig-

ten Interventionen internationale und einheimische Studierende gleichermaßen profitieren. Ebenso erarbeiteten die Teilnehmenden, dass gute Didaktik, bei der Vorwissen berücksichtigt wird, Lehrziele und Erwartungen explizit gemacht und Interaktionen bewusst gesteuert werden, bereits eine sehr gute Basis für das Lernen von heterogenen, internationalen Studierenden ist. Alles sind kleine Bausteine für ein besseres, humaneres Zusammenleben auf unserer Welt und die Integration verschiedener gesellschaftlicher Gruppen in unser Bildungssystem.

Literaturverzeichnis

Beelen, J./Jones, E. (2015): Redefining Internationalization at Home. In: Curaj, A./Matei, L./Pricopie, R. et al. (eds.): The European Higher Education Area. Cham: Springer, pp. 59-72.

BMBF (2018): Internationalisierung der Hochschulen. https://www.bmbf.de/de/internationalisierung-der-hochschulen-924.html (13.07.2018).

Breiwe, R./Liegmann, A./Otto, S. (2015): Von Heterogenität zu Diversität: Anschlussmöglichkeiten aus dem Kontext Schule für ungleichheitssensible Hochschullehre. In: Rheinländer, K. (Hg.): Ungleichheitssensible Hochschullehre: Positionen, Voraussetzungen, Perspektiven. Wiesbaden, S. 237-256.

Breker, T. A. (2015): Fähigkeitsselbstkonzept, Selbstwirksamkeit & Mindset – Wie können Lehrkräfte Erkenntnisse aus der Sozial-Kognitiven-Psychologie nutzen, um die Potenzialentfaltung von Schülerinnen und Schülern zu fördern? (Dissertation Viadrina, Frankfurt/Oder).

British Council (2015): Academic Teaching Excellence. Participant Handbook.

Burger, C. (2018): Weiterbildung für diversitätssensible Hochschullehre: Gedanken und erste Ergebnisse. In: Impact Free – Journal für freie Bildungswissenschaftler, 16. http://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2018/04/Impact-Free-16.pdf (19.08.2018).

Burger, C. (o.J.): Diversitätssensible Hochschullehre an der Schnittstelle von Forschung, Theorie und Praxis: Ergebnisse eines Workshop- und Literatur-Reviews. Unveröff. Manuskript.

BZHL (2015): Teaching Beliefs. http://www.bzhl.tu-berlin.de/menue/das_berliner_zentrum_fuer_hochschullehre/teaching_beliefs/ (01.10.2019).

BZHL (2017a): Fachtagung Teaching Internationally. https://www.bzhl.tu-berlin.de/menue/fachtagungen/teaching_internationally/ (01.10.2019).

BZHL (2017b): Berlin Certificate of Teaching Internationally. https://www.bzhl.tu-berlin.de/menue/unser_angebot_fuer_sie/berlin_certificate_of_teaching_internationally/ (01.10.2019).

BZHL (2018a): Das Berliner Zertifikat für Hochschullehre. http://www.bzhl.tu-berlin.de/menue/unser_angebot_fuer_sie/das_berliner_zertifikat_fuer_hochschullehre/ (01.10.2019).

BZHL (2018b): Weiterführende Literatur. https://www.bzhl.tu-berlin.de/menue/weiterfuehrende_literatur/ (01.10.2019).

DAAD (2018): Wissenschaft weltoffen kompakt. Verfügbar unter: http://www.wissenschaftweltoffen.de/kompakt/wwo2018_kompakt_de.pdf. (24.08.2018).

Dweck, C. S. (2007): Selbstbild – Wie unser Denken Erfolge oder Niederlagen bewirkt. Frankfurt/New York.

Greenwald, A. G./Banaji, M. R. (1995): Implicit social cognition: attitudes, self-esteem, and stereotypes. In: Psychological Review, 102 (1), pp. 4-27.

Harackiewicz, J. M./Priniski, S. J. (2018): Improving student outcomes in higher education: The science of targeted intervention. In: Annual Review of Psychology, 69, pp. 409-435.

Higher Education Academy (2011): The UK Professional Standards Framework for teaching and supporting learning in higher education. http://www.heacademy.ac.uk/ukpsf (17.05.2018).

Hiller, G. G. (2010): „Was machen Sie denn da eigentlich?" – oder FAQ – 10 Fragen zu interkulturellen Trainings an Hochschulen. In: Hiller, G. G./Vogler-Lipp, S. (Hg.): Schlüsselqualifikation Interkulturelle Kompetenz an Hochschulen. Wiesbaden, S. 35-56.

Hoffmann, D. (2015): Dimensionen pädagogischer Sensibilität. In: Rheinländer, K. (Hg.): Ungleichheitssensible Hochschullehre: Positionen, Voraussetzungen, Perspektiven. Wiesbaden, S. 88-102.

HRK (2017): Zur Internationalisierung der Curricula. https://www.hrk.de/positionen/beschluss/detail/zur-internationalisierung-der-curricula/ (28.06.2017).

IntlUni Erasmus Academic Network ([09.12.]2013): Work Package 3: Identification of linguistic, cultural and pedagogical / didactic challenges. http://www.intluni.eu/work-packages/wp-3/index.html (29.04.2018).

Ittel, A. (Hg.) (2018): Internationalisierung der Curricula in MINT-Fächern (ICM 2018). Tagungsband.

Jones, E. (2017): Internationalisation of the Curriculum: Challenge, Misconceptions and the Role of Disciplines. In: Caspar-Hehne, H./Reiffenrath, T. (Hg.): Internationalisierung der Curricula an Hochschulen. Bielefeld, S. 21-38.

Kiehne, B. (2015): Die Biografie lehrt mit. Eine qualitative Untersuchung zum Zusammenhang von Lernbiografie und Lehrüberzeugung bei Nachwuchslehrenden. Münster.

Kiehne, B./Mörth, M. (2018): Internationale Lehrkompetenz entwickeln – Das Berlin Certificate of Teaching Internationally. Neues Handbuch Hochschullehre.

Kiehne, B./Mörth, M./van der Werf, E. (2018): Internationale Lehrkompetenzentwicklung – Good practices aus Berlin und Groningen. In: Ittel, A. (Hg.): Internationalisierung der Curricula in MINT-Fächern (ICM 2018). Tagungsband, S. 35-52.

Karlsruher Institut für Technologie (KIT) (2018): 47. dghd-Jahrestagung 2018. Conference Programme. https://indico.scc.kit.edu/event/335/program (13.07.2018).

Kling Soren, J. (2013): Teacher Identity in English-Medium Instruction: Teacher Cognitions from a Danish Tertiary Education Context. Linguistics. University of Copenhagen. Faculty of Humanities. English.

Leask, B. (2015): Internationalizing the Curriculum. London: Routledge.

Lextutor (2018): Work Package 3: Identification of linguistic, cultural and pedagogical/didactic challenges. https://www.lextutor.ca/research/ (11.05.2018).

Macaro, E./Curle, S./Pun, J. et al. (2018): A systematic review of English medium instruction in higher education. In: Language Teaching, 51 (1), pp. 36-76. doi:10.1017/S0261444817000350 (08.05.2018).

Mason O'Connor, K./Wisdom, J. (2014): The preparation of University Teachers Internationally. International Consortium for Educational Development. http://icedonline.net/wp-content/uploads/2011/08/The-Preparation-of-University-Teachers-Internationally.pdf (11.05.2018).

Mörth, M./Burger, C./Kiehne, B. (2018): Global versus Regional Identity? – Helping Students to Feel at Home and Look at Academic Challenges from a Global Perspective. (Paper at Congress of International Consortium of Educational Development (ICED), Atlanta, USA. June 5-8, 2018) https://www.iced2018.com/2018/sessions/global-versus-regional-identity-%E2%80%93-helping-students-feel-home-and-look-academic (17.08.2018).

Mörth, M./Kiehne, B. (2018): Lehrkompetenzentwicklung im Kontext der Internationalisierung der Lehre – Erkenntnisse und Fragen aus der Arbeitstagung „Teaching Internationally". (Präsentation auf Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd), Karlsruhe, 28.2.-2.3.2018), https://indico.scc.kit.edu/event/335/contributions/2155/ (17.08.2018).

Otten, M./Scheitza, A. (2015): Hochschullehre im multikulturellen Lernraum. Studie zur Bestandsaufnahme und Empfehlungen zur Planung hochschuldidaktischer Interventionen. Internationale DAAD-Akademie (Hg.). Bonn.

Rheinländer, K. (2015): Einführung. In: Ders. (Hg.): Ungleichheitssensible Hochschullehre: Positionen, Voraussetzungen, Perspektiven. Wiesbaden, S. 9-16.

Spiegler, T. (2015): Wie viel Sensibilität erfordert die Ungleichheit und wie viel Ungleichheit schafft die Sensibilität? Zur Situation von Bildungsaufsteiger_innen an Hochschulen. In: Rheinländer, K. (Hg.): Ungleichheitssensible Hochschullehre: Positionen, Voraussetzungen, Perspektiven. Wiesbaden, S. 71-87.

Teekens, H. (2001): A description of nine clusters of qualifications for lecturers. Teaching and Learning in the International Classroom. Hanneke Teekens (Hg.). The Hague: Nuffic, pp. 22-39.

Teekens, H. (2003): The Requirement to Develop Specific Skills for Teaching in an Intercultural Setting. In: Journal of Studies in International Education, 7 (1), pp. 108-119.

TestDaF (2018): Zulassung an einer Hochschule in Deutschland. http://www.testdaf.de/fuer-teilnehmende/informationen-zum-testdaf/ (11.05.2018).

Todd, A. R./Bodenhausen, G. V./Richeson, J. A./Galinsky, A. D. (2011): Perspective taking combats automatic expressions of racial bias. In: Journal of Personality and Social Psychology, 100 (6), pp. 1027-1042.

Tse, C. (2018): Inclusive educational practices: Using social psychology to address the diversity of learners in our classrooms. (Paper at Congress of International Consortium of Educational Development (ICED), Atlanta, USA. June 5-8, 2018) https://www.iced2018.com/2018/sessions/inclusive-educational-practices-using-social-psychology-address-diversity-learners-our (21.08.2018).

van der Werf, E. (2012): Internationalisation Strategies and the Development of Competent Teaching Staff. In: Beelen, J./de Wit, H. (eds.): Internationalisation Revisited: New Dimensions in the Internationalisation of Higher Education. Amsterdam: Centre for Applied Research on Economics and Management (CAREM), pp. 97-103.

van der Werf, E. (2017a): International competences matrix. (Poster session presented at Professional development of lecturers: The missing link in internationalisation. The Hague, The Netherlands) https://research.hanze.nl/en/publications/international-competences-matrix (17.08.2018).
van der Werf, E. (2017b): International competences matrix. Full version. https://www.hanze.nl/assets/corporate/Documents/Public/INTERNATIONAL%20COMPETENCES%20MATRIX%20full%20text.pdf (17.08.2018).
v. Queis, D. (2002): Lehren und Lernen mit fremden Kulturen. Internationalisierung und interkulturelle Kompetenz im Hochschulbereich. In: Das Hochschulwesen, 50 (1), S. 27-31.
Walton, G. M./Cohen, G. L. (2011): A Brief Social-Belonging Intervention Improves Academic and Health Outcomes of Minority Students. In: Science, 331 (6023), pp. 1447-1451. DOI: 10.1126/science.1198364.
Walton, G. M./Spencer, S. J. (2009): Latent ability: Grades and test scores systematically underestimate the intellectual ability of negatively stereotyped students. In: Psychological Science, 20 (9), pp. 1132-1139.
Webler, W.-D. (2002): Internationalisierung schon eingelöst? Inhaltliche Anforderungen an die Entwicklung internationaler Studiengänge und deren Umsetzung in Lehre und Studium. In: Das Hochschulwesen, 50 (1), S. 18-26.
Wolff, C. (2018): Internationalität in den Technikwissenschaften – Berufsfeldorientierung in Studieninhalten und -formaten. In: Ittel, A. (Hg.): Internationalisierung der Curricula in MINT-Fächern (ICM 2018). Tagungsband.
Yeager, D. S./Walton, G. M. (2011): Social-psychological interventions in education: They-re not magic. In: Review of Educational Research, 81, pp. 267-301. http://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0034654311405999 (23.08.2018).

■ **Martina Mörth,** Diplom-Psychologin, Leitung der Geschäftsstelle Berliner Zentrum für Hochschullehre, TU Berlin
E-Mail: martina.moerth@tu-berlin.de
■ **Dr. Björn Kiehne,** Erziehungswissenschaftler, Leiter des Berliner Zertifikats für Hochschullehre, Berliner Zentrum für Hochschullehre, TU Berlin
E-Mail: bjoern.kiehne@tu-berlin.de

Erschienen in der Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

René Krempkow, Philipp Pohlenz und Nathalie Huber (Hg.)

Diversity Management und Diversität in der Wissenschaft

Vielfalt (Diversity) entwickelt sich sehr schnell an deutschen Hochschulen; dementsprechend auch das Interesse der Hochschulforschung. Im Zentrum der Debatte stehen bisher überwiegend sich verändernde Studierendenpopulationen als "Heterogenität" mit einem relativ starken Akzent auf Herausforderungen für die Lehre, der Vielfalt der Studierenden gerecht zu werden (insbesondere als Folge der Internationalisierung, Verjüngung (G 8), Öffnung für nicht-traditionelle, ältere, berufserfahrene Studierende). Anhand von Konzepten und praktischen Beispielen wird ein Überblick zum Umgang mit Diversität an Hochschulen in Deutschland gegeben. Darüber hinaus werden neuere dafür relevante Forschungen vorgestellt. Im Gegensatz zur Diskussion um sich verändernde Studierendenpopulationen wurde allerdings die Vielfalt von Forschenden und des wissenschaftlichen Nachwuchses bislang kaum thematisiert. Hier liegen noch zu erschließende Felder.
Die Autorinnen und Autoren des vorliegenden Bandes wollen zur Schließung dieser Lücke beitragen. Im Kern stehen dabei zwei zentrale Fragen: Zum einen die nach der Diversität von Forschenden, womit an das Untersuchungsfeld Lehre und Studium im Sinne des „academic life-cycle" angeschlossen wird. Im Bereich der Nachwuchsförderung stellt sich zum anderen die Frage nach der Vielfalt von Lebensentwürfen bzw. nach den Möglichkeiten, in Wissenschaftskarrieren unterschiedliche Lebensentwürfe zu realisieren. Anliegen des Bandes ist eine Öffnung der Perspektive für Diversitätsaspekte auch jenseits der typischen Benachteiligungsdiskurse. Forschungsinitiativen werden systematisiert, Befunde zusammengeführt und ein Gesamtüberblick zu Diversity Management und Diversität in der Wissenschaft gegeben. Der vorliegende Sammelband setzt einen Impuls bei der Erforschung und Entwicklung des Umgangs mit Vielfalt sowie ihrer Implementation und Umsetzung.

ISBN 978-3-937026-87-9,
Bielefeld 2013, 349 Seiten,
53 Euro zzgl. Versand

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

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

Peter-Georg Albrecht

Ebenen des nachhaltigen Lehrens, Beratens und Unterstützens

Foto: Hochschule Magdeburg-Stendal

Peter-Georg Albrecht

In order to conceptually conceive teaching in higher education as "sustainable", it is often characterised as a specific type of social sustainability. This article follows another, innovative path: It examines social, economic and ecological sustainability in teaching, counselling and support activities. In doing so, it identifies surprising levels and logics of action.

Hochschullehrende haben mit sehr unterschiedlichen Studierenden zu tun: Sie treffen auf diejenigen, denen es nicht allzu leicht fällt, selbstständig ein Studium auszuwählen, aufzunehmen, zu organisieren und zu absolvieren und den richtigen Weg in die Praxis von Wirtschaft und Gesellschaft finden. Sie bedürfen aus den verschiedensten Gründen zusätzlicher Unterstützung und Orientierung: Studierende mit Handicap gehören ebenso dazu wie diejenigen, die nicht allzu gut mit materiellen Ressourcen ausgestattet sind und bildungsunerfahreneren Haushalten bzw. Familien angehören. Aber auch die jungen Menschen, deren Lebens- und Arbeitsziele zunächst erst einmal gefunden werden wollen und deren Studierfähigkeit zunächst einmal aufgebaut werden muss; die Menschen im mittleren Lebensalter, die sich in Arbeit- und Lebenswelt neu orientieren müssen und/oder wollen – sowie die Menschen im höheren Lebensalter, die vielleicht „abschließende" Erkenntnisgewinne darüber suchen, wie es zu all dem kam, was ihre Arbeit und ihr Leben prägte.

Hochschullehrende haben es aber nicht nur mit Unterstützungs- und Orientierungsbedürftigen, sondern immer auch auch mit Hochengagierten zu tun, die „Mitnahmeeffekte" auslösen: Studierende mit besonderen Fähigkeiten und Fertigkeiten gehören ebenso dazu wie diejenigen, die zu materiell gut mit Ressourcen ausgestatteten und bildungserfahrenen Haushalten bzw. Familien gehören. Tatsächlich gibt es junge Menschen, deren Lebens- und Arbeitszielplanung so überzeugend ist, dass sie auch andere überzeugt; Menschen im mittleren Lebensalter, deren Umorientierung in der Arbeits- und Lebenswelt für andere ein Vorbild ist; Menschen im höheren Lebensalter, die deutlich machen, dass nach einer Arbeits- und Lebenszeit des Mutes und einer Arbeits- und Lebenszeit der Gelassenheit noch eine Zeit der Weisheit anbrechen kann.

Wie zwecks der Organisation des Lernens diese sehr verschiedenen Studierendengruppen zusammen – und in Interaktion zu bringen sind, darüber wird in der Hochschullehre umfänglich nachgedacht. Wie zwischen denen, die besonderer Unterstützung bedürfen, und denen, die viel zu geben haben, Reziprozität und das Voneinander-Lernen gestaltet wird, dazu gibt es in der Hochschullehre mittlerweile viele gute Texte[1]. Und auch über die Frage, wie die aufgrund der deutschen Bildungsfreiheit möglichen ursprünglichen *Heterogenität* durch bildungsgerechte Interaktions- und Austauschprozesse an der Hochschule eine zukunftsfähige *Diversität* generiert werden kann, die die wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklung innovativ voranbringt *und* jeder Absolventin und jedem Absolventen Chancengleichheit beim Start ins Berufs- und gesellschaftliche Leben gewährt, wird nachgedacht[2].

Es ist an der Zeit, einige dieser Denkrichtungen und Überlegungen zusammenzuführen. Im Folgenden wird deshalb versucht, zusätzlich zu den vielen guten Beschreibungen und Konzepten der Hochschullehre und des wissenschaftlichen Studierens ein – normatives – Leitbild wie auch ein – praktisches – Handlungskonzept auszuformulieren und zu formulieren, welche handlungsleitend für Lehre und Lernen sein können: Das Leitbild der Nachhaltigkeit und das auf dieses bezogene Handlungskonzept der nachhaltigen Entwicklung mit seinen verschiedenen Handlungsebenen.

1. Keine Zukunft ohne Leitbilder und Handlungskonzepte

Die Weltkommission für Umwelt und Entwicklung hat bereits im Jahr 1987 den Finger in eine seit langem bekannte Wunde der globalen Entwicklung gelegt: Unsere Welt hat keine Zukunft, hat sie keine Vision derselben und entwickelt sie – trotz der zum damaligen Zeitpunkt noch konkurrierenden politischen und wirtschaftlichen

[1] Aktuell bspw. Altenschmidt (2016) sowie Backhaus-Maul (2013).
[2] So z.B. Albrecht/Lequy (2018), insbesondere S. 303-304.

Systeme – keine Handlungskonzepte einer nur „gemeinsam" möglichen, global verantwortungsvollen „nachhaltigen Entwicklung" (Weltkommission für Umwelt und Entwicklung/Hauff 1987). Die Konferenz der Vereinten Nationen über Umwelt und Entwicklung in Rio de Janeiro 1992, der Weltklimagipfel in Kyoto 1997 sowie auch die 1998er Bundestags-Enquetekommission „Schutz des Menschen und der Umwelt" buchstabierten im Anschluss an die Richtungsweisungen der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung das Leitbild der Nachhaltigkeit zu einem Konzept „nachhaltiger Entwicklung" (sustainable development) aus und entwickelten ein integriertes ökologisch-wirtschaftlich-gesellschaftliches Modell für nachhaltige Entwicklung (vgl. Deutscher Bundestag/Enquetekommission Schutz des Menschen und der Umwelt 1998).

Viele Institutionen befassen sich auch heute mit Fragen der nachhaltigen Entwicklung und der verschiedenen Ebenen nachhaltiger Entwicklung: Der Club of Rome zeichnet eine düstere Perspektive der „Zukunft des Menschen im Zeitalter schwindender Ressourcen" und eines „geplünderten Planeten" (Bardi/Leipprand 2013). Die Global Marshall Plan Initiative will – wirtschaftlich denkend – endlich die „Klimawende" durch „nachhaltige Energieversorgung" schaffen und mit „globaler Gerechtigkeit" koppeln (Wicke et al. 2006). Die Heinrich-Böll-Stiftung denkt über „Leben und Wirtschaften" sowie Wohlstand „ohne Wachstum" nach – weil wir „in einer endlichen Welt" leben (Heinrich-Böll-Stiftung/Jackson 2012). Alle – sogar der Bund für Umwelt und Naturschutz (!) – hoffen im Blick auf die eigenen Interessen auf ein „zukunftsfähiges Deutschland in einer globalisierten Welt" (Bund für Umwelt und Naturschutz Deutschland/Wuppertal Institut für Klima, Umwelt und Energie 2008), auch wenn ihnen bewusst ist, dass die mannigfaltigen „Zielkonflikte" zunächst „einen neuen sozial-ökologischen Regulierungsrahmen" benötigen (Friedrich-Ebert-Stiftung Abt. Wirtschafts- und Sozialpolitik/Dullien/van Treeck 2012). Gesucht wird auch heute, wie schon Ende der 1980er und Anfang der 1990er Jahre, eine „Formel für nachhaltiges Wachstum" (von Weizsäcker et al. 2010), die die Menschen überzeugt, aktiviert und endlich zu nachhaltigem Wirtschaften und einer globalen „Ökopolitik" führt (Huber 1995).

Viele der genannten Institutionen sowie Autorinnen und Autoren fragen danach, ob es zur Überzeugung von Menschen, Wirtschaft und Politik notwendig ist, immer wieder darauf hinzuweisen, einerseits am individuellen „Konsum" (Raich 2010) und andererseits an „Verantwortung, Macht, Politik", ja der weltweiten „global Governance" anzusetzen, damit Verhalten und Verhältnisse nachhaltiger werden (Gruber 2008)? Bedarf es wirklich eines „30-Jahre-Updates" der Erkenntnis (Meadows/Randers/Meadows 2009), dass die „Grenzen des Wachstums" immer offensichtlicher werden – und eines lautstarken „Signales" „zum Kurswechsel" (ebd.)? Kommt es nicht eher darauf an, Nachhaltigkeit in verschiedensten Handlungsfeldern zu entwickeln[3], eine nachhaltige Politik wirklich „zu machen, zu kommunizieren und durchzusetzen"[4] und endlich auch Institutionen wie eine Hochschule nachhaltig zu gestalten[5]?

2. Die Ressourcenfrage: Kerndimension einer nachhaltigen Entwicklung

Ob die Zukunft der Welt düster gesehen wird oder aber eine positive Zukunftsvision vorhanden ist – Gegenstand der folgenden Ausführungen ist die Frage, ob es auch normative und praktische Vorstellungen von nachhaltiger Entwicklung gibt, die Lehren und Lernen auf ihren nachhaltigen Gehalt hin prüfen helfen. Jede Entwicklung, die in der Institution Hochschule, in der Gesellschaft, in der Wirtschaft, ja sogar in der Natur selbst stattfindet, ist Entwicklung in Beziehung zur natürlichen Umwelt.

Nachhaltig ist eine Entwicklung im Kern und per Definition in der Tradition der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung und der Konferenzen in Rio und Kyoto immer nur dann, wenn sie keinen Raubbau an den natürlichen Ressourcen betreibt. Ökologisch nachhaltig sind also auch Lehre und Studium nur dann, wenn sie – sparsam und schonend – nur so viele Ressourcen nutzen, wie sich regenerieren bzw. wie gleichwertig wiederhergestellt oder gar vermehrt werden können (vgl. Weltkommission für Umwelt und Entwicklung/Hauff 1987).

Insofern muss auch aus Sicht von Hochschullehre und wissenschaftlichem Studieren gefragt werden, wie Lehrende und Studierende sich in universitären Lehr-Lern-Settings verhalten bzw. wie Verhältnisse entwickelt werden müssen, um die gegenwärtige notwendige und auch weiterhin immerwährende Ressourcennutzung so zu gestalten, dass auch den zukünftig Handelnden Ressourcen zur Verfügung stehen – in und über die Grenzen der Institutionen, in denen gehandelt wird, hinaus.

3. Nachhaltigkeit gibt es nur gesellschaftlich, ökologisch – und ökonomisch

Das vor über fünfundzwanzig Jahren entwickelte (vgl. Deutscher Bundestag/Enquetekommission Schutz des Menschen und der Umwelt 1998) und mittlerweile in alle Definitionen und auch Lexika Einzug genommene sogenannte Drei-Ebenen-Modell der nachhaltigen Entwicklung fragt nach dem gesellschaftlichen Zusammenleben, der Wirtschaftsweise und den Beziehungen der Menschen zu den natürlichen Lebensgrundlagen in der Natur.

Zentrale Ebene der nachhaltigen Entwicklung ist die ökologische Nachhaltigkeit, die Schonung, Selbstregenerierung, Wiederherstellung und Vermehrung der Ressourcen der Natur – und die Abkehr von Raubbau. Eng damit verknüpft gesehen wird die wirtschaftliche Nachhaltigkeit; die Frage der Abkehr von einer Wirtschaftsweise, die – auf Kosten der kommenden Generationen – ihre eigenen Grundlagen schädigt, und die Frage der Hinwendung zu einer Wirtschaftsweise, die ihre Grundlagen pflegt und kommenden Generationen keine Einbußen hinterlässt. Damit einher geht die gesellschaftliche Nachhaltigkeit mit ihrer Frage nach der Entwicklung weg von

3 …wie Grunwald und Kopfmüller zeigen: vgl. Grunwald/Kopfmüller 2006.

4 …wie die Bertelsmann Stiftung dringend rät: vgl. Bertelsmann Stiftung 2012.

5 …wie die Deutsche UNESCO-Kommission empfiehlt: vgl. Deutsche UNESCO-Kommission/Müller-Christ/Liebscher 2011.

einem Zusammenleben auf Kosten benachteiligter Menschen, Gruppen, Staaten und Kontinenten und so großer, immer wieder gewalttätig eskalierender gesellschaftlicher Spannungen und Konflikte, Ungleichheiten und Spaltungen und hin zu einem friedlichen Zusammenleben.
Mit anderen Worten: Mit den drei Ebenen der nachhaltigen Entwicklung sind im Wesentlichen gemeint: „Erstens: Ökologische Nachhaltigkeit: Sie orientiert sich am stärksten am ursprünglichen Gedanken, keinen Raubbau an der Natur zu betreiben. Ökologisch nachhaltig wäre eine Lebensweise, die die natürlichen Lebensgrundlagen nur in dem Maße beansprucht, wie diese sich regenerieren. Zweitens: Ökonomische Nachhaltigkeit: Eine Gesellschaft sollte wirtschaftlich nicht über ihre Verhältnisse leben, da dies zwangsläufig zu Einbußen der nachkommenden Generationen führen würde. Allgemein gilt eine Wirtschaftsweise dann als nachhaltig, wenn sie dauerhaft betrieben werden kann. Drittens: Soziale (bzw. gesellschaftliche, d.A.) Nachhaltigkeit: Ein Staat oder eine Gesellschaft sollte so organisiert sein, dass sich die sozialen Spannungen in Grenzen halten und Konflikte nicht eskalieren, sondern auf friedlichem und zivilem Wege ausgetragen werden können“ (ebd., S. 2018).

4. Reziprozität, individuelle Voraussicht, Solidarität und Zukunftsorientierung

Im Blick auf diese drei Ebenen nachhaltiger Entwicklung muss gesagt werden:
Hochschullehrende arbeiten im Kern und immer an einer nachhaltigen Entwicklung der Gesellschaft; daran, das gesellschaftliche Zusammenleben so zu organisieren, dass – per definitionem – soziale Spannungen begrenzt und Konflikte friedlich ausgetragen werden.
Wenig Beachtung finden dabei allerdings – entgegen aller ökonomie-kritischen wie auch pro-ökonomischen Beteuerungen der letzten Jahrzehnte – die immer vorhandenen und immer notwendigen Aspekte einer ökonomisch nachhaltigen Entwicklung.
Im Sinne einer ökologisch nachhaltigen Entwicklung die menschlichen („natürlichen“) Ressourcen von Hochschullehre und Studium nur in dem Maße zu beanspruchen, wie sie „wiederherstellbar“ sind, ist fast überhaupt nicht im Blick.
Dabei ist all dies – zunächst ökonomisch „von innen nach außen bzw. von unten nach oben“ betrachtet – recht einfach zu beschreiben:
Studierende, die in Vorlesungen oder Seminaren sitzen, zahlen „in einen Topf“ ein, aus dem die Lehrenden – dieser Veranstaltungen – bezahlt werden.
Reziprok wäre, wenn die Studierenden – pro Lehreinheit – so viel zahlen, wie ihre Lehrenden – ebenfalls pro Lehreinheit – verdienen. (Auch wenn sie in einem solchen Falle auch direkt bezahlen könnten und nicht den Umweg über die Hochschul-, Versicherungs- oder Steuer-„Töpfe“ wählen müssten.)
Vorausschauend ist, wenn die Studierenden – in dieser Lehreinheit – so viel zahlen, dass neben der Entlohnung ihrer Lehrenden noch etwas Geld für die Zeiten überbleibt, in denen sie selbst vielleicht nicht so viel bezahlen können – oder aber ein erhöhter Lernbedarf auch höhere Aufwände erfordert. (An dieser Stelle macht der Umweg über eine „Anlage“ wie einen institutioneninternen Hochschul-, marktwirtschaftlichen Versicherungs- oder staatlichen Steuer-Topf Sinn, kann dadurch doch das überbleibende Geld gesichert wie auch zugewiesen werden.)
Solidarisch ist, wenn diejenigen unter den Studierenden – die gut mit Ressourcen ausgestattet und insofern zahlungskräftig sind – so viel bezahlen, dass auch für andere – weniger gut ausgestattete und weniger zahlungskräftige – Studierende Lehre angeboten werden könnte. (Hier kommen nun erst recht die Töpfe mit ihren jeweils spezifischen Hinterlegungs- und Verteilungsmechanismen ins Spiel.)
Zukunftsorientiert ist letztendlich erst, wenn die Studierenden so viel bezahlen, dass das Geld nicht nur für die aktuelle Lehr-Lern-Situation, eigene kommende Lehr-Lern-Situationen oder auch Lehr-Lern-Situationen bedürftigerer Dritter, sondern sogar für die zukünftige Entlohnung von Lehrenden reicht – und dadurch eine Rücklage für das Lehren und Lernen zukünftiger Generationen gebildet wird.
Erst diese vierte – an eine gesellschaftliche Zukunft adressierte – Stufe des Lehrens und Lernens kann nachhaltig genannt werden.
All das Beschriebene lässt sich auch „stellvertreterfinanziert“ denken: Studierende können – psychologisch – von Studienberaterinnen und -beratern deshalb betreut werden, weil ihre Eltern Studiengebühren an die Hochschule entrichten, von denen die Beraterinnen und Berater bezahlt werden. Reziprok ist, wenn die Eltern – pro Beratungseinheit – so viel zahlen, wie die Beraterinnen und Berater in dieser Zeit verdienen. Vorausschauend ist es, wenn darüber hinaus Geld für zukünftige individuelle Bedarfe gespart und solidarisch, wenn darüber hinaus Geld für Dritte abgegeben wird. Nachhaltig ist dem gegenüber aber erst – folgt man dem sich andeutenden Modell von vier aufeinander aufbauender und miteinander verknüpfter Stufen der Nachhaltigkeit des hier zunächst einmal nur ökonomisch gedachten nachhaltigen Hochschulhandelns – wenn die Eltern so viel bezahlen, dass sowohl die aktuelle konkrete Unterstützungseinheit als auch kommende Einheiten (in denen die Eltern evtl. nur weniger zahlen können oder aber der psychologische Beratungsbedarf höher ist) bezahlt werden können. Und so viel, dass auch für die Einheiten anderer psychologisch zu beratender Studierender (deren Eltern weniger mit Ressourcen ausgestattet und darum weniger zahlungskräftig sind) sowie möglicherweise zukünftig notwendiger psychologische Beratungseinheiten (für sie selbst und für Dritte) eine Finanzierung garantiert ist. (Dies ist also gerade dann nachhaltig zu nennen, wenn in Betracht gezogen wird, dass die beratenen Studierenden selbst in Zukunft keiner psychologischen Beratung mehr bedürfen.)
Ein anderes Beispiel: Studierende werden – beim Übergang in den Beruf – von Beraterinnen und Beratern des Career Services unterstützt; und diese Unterstützung wird ebenfalls über die Studiengebühren der Eltern bezahlt. Reziprok wäre, wenn die Eltern so viel pro Unterstützungseinheit (z.B. einer Stunde) bezahlen, wie die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Career Services in dieser Stunde als Lohn ausgezahlt bekommen. Voraus-

schauend ist es, wenn darüber hinaus Geld für zukünftige individuelle Bedarfe gespart und solidarisch, wenn darüber hinaus Geld für Dritte abgegeben wird. Nachhaltig ist in diesem Beispiel, wenn die Eltern so viel bezahlen, dass sowohl die aktuellen konkreten Unterstützungsstunden als auch zukünftig nötige Stunden (in denen die Eltern evtl. nur weniger zahlen können oder aber der Bedarf an Übergangsunterstützung sogar noch höher ist) abgedeckt sind. Und wenn sie so viel bezahlen, dass auch Stunden anderer vom Career Service zu unterstützender Studierender (deren Eltern weniger mit Ressourcen ausgestattet und darum weniger zahlungskräftig sind) sowie sogar zukünftig notwendige Unterstützungsstunden (für ihre Kinder bzw. für Dritte) bezahlt werden können. (Dies ist auch dann als nachhaltig zu bezeichnen, wenn der Karriereschritt der unterstützten Studierenden gelingt und nur dieses eine Mal in der Biografie notwendig ist.)
Auch in diesem Beispiel zeigen sich vier aufeinander aufbauende und miteinander verknüpfte Stufen nachhaltigen Hochschulhandelns deutlich, in denen Reziprozität, individuelle Voraussicht, Solidarität und gesellschaftliche Zukunftsorientierung eine Rolle spielen.

5. Nicht nur Ressourcen, sondern auch Zeit und Beziehungen „stiften"

Die im vorangehenden Absatz dargelegten Denkmodelle eines ökonomisch nachhaltigen Lehrens und Lernens zu ergänzen um Denkmodelle einer gesellschaftlich und ökologisch nachhaltigen Hochschullehre und eines gesellschaftlich wie auch ökologisch nachhaltigen Studierens ist zunächst gar nicht so einfach: Die Ressource Geld lässt sich – relativ einfach – tauschen, aber auch sparen, weitergeben und sogar für Zukünftiges bereitstellen. Geld bietet insofern die Möglichkeit, es reziprok und vorausschauend, solidarisch wie auch nachhaltig einzusetzen. Es eignet sich sowohl zum Akkumulieren als auch zum Verteilen.
Auf der Suche nach einer nachhaltigen Hochschullehre und einem nachhaltigen Studieren könnte aber auch geprüft werden, ob das evtl. auch stark in menschlichen Interaktionen zum Tragen kommende Tauschäquivalent bzw. die Ressource Zeit funktional ähnlich reziprok, vorausschauend, solidarisch und nachhaltig eingesetzt werden könnte. Zeit wird – so zeigt eine weit verbreitete Praxis – in Tauschringen, Genossenschaften und anderen Solidarökonomien – sowohl als Tausch – als auch als Guthabenwert geführt; es lässt sich tauschen und sogar – mit Hilfe des Tauschrings, der Genossenschaft bzw. Solidarökonomie – ansparen.
Im o.g. Beispiel bringen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Hochschule reziprok so viel Zeit in die Lehre, Beratung und Unterstützung von Studierenden ein, wie diese bedürfen. Vorausschauend ist es, wenn die Situation so gestaltet ist, dass auch die zukünftig notwendigen individuellen Lehr-, Beratungs- und Unterstützungszeiten bereits mitgedacht, ja reserviert werden. Solidarisch ist es, wenn in der Situation auch an Dritte und deren Zeitbedarfe gedacht und für diese Dritten Zeit eingeplant und bereitgestellt wird. Und zukunftsorientiert ist, wenn auch der zukünftige Einsatz des Tausch-, Spar-, Solidaräquivalents Zeit bereits in der Situation gedacht, geplant, reserviert und bereitgestellt wird und auf diese Art und Weise eine nachhaltige Rücklage entstünde.
Da Zeit zu tauschen, zu reservieren, bereitzustellen und für die Zukunft zurückzulegen für sich genommen recht wenig plausibel ist, wenig Zukunftssicherheiten bietet und insofern nicht „nachhaltig zufrieden" stellt, arbeiten viele Tauschringe, Genossenschaften und Solidarökonomien jenseits des individual- und interaktionsökonomischen Ansatzes deshalb mit institutionenökonomischen, das heißt mit kollektiven, gemeinschafts- und gesellschaftsbezogenen zukunftsorientierten Ansätzen. Im vorliegenden Fall käme es also darauf an, Bezüge zur Hochschule als Ganzem, zu ihren Mitgliedern sowie zur Gesellschaft, in die sie eingebettet ist, herzustellen – und das in gegenwärtiger wie auch zukünftiger Perspektive.
Dies beachtend kommt es also beim Zeitreservieren und -bereitstellen darauf an, zu verstehen und (einander) deutlich zu machen, dass die Interaktionspartner auch bezogen auf Dritte, eine Institution, ein Kollektiv oder eine Gemeinschaft bzw. die Gesellschaft handeln; und deshalb lehren bzw. lernen, psychologisch beraten bzw. beraten, einen Karriereschritt unterstützen bzw. dabei unterstützt werden – weil die Institution, das Kollektiv, die Gemeinschaft und die Gesellschaft von der Vielfalt der eingesetzten Talente leben.
Diese Zeit- und Bezugsebenen ernst nehmend müssten im Ergebnis insbesondere die Studierenden angeregt sein, zu überlegen, wie sie mit ihren Lehrenden, Beratenden und Unterstützenden so interagieren können, dass es zeitlich wie auch gemeinschaftsbezogen reziprok ist. Vorausschauend würden sie dann handeln, wenn sie – an einer Wiederholung der Interaktionen interessiert – durch die Art und Weise ihres Handelns auch die Lehrenden, Beratenden und Unterstützenden motivieren würden, mit ihnen auch zukünftig – für eine bestimmte Zeit und in einer bestimmten Form – zu interagieren. Solidarisch wäre die Interaktion, wenn in ihr verbindlich die Grundlage dafür gelegt würde, auch für andere Studierende für eine bestimmte Zeit und auf eine bestimmte Art und Weise da zu sein. Von einer zukunftsorientierten und damit nachhaltigen Interaktion könnte dann gesprochen werden, wenn Zeit sowie Art und Weise eines zukünftigen Einsatzes füreinander, für andere Studierenden und für Hochschule und Hochschulgemeinschaft thematisiert und verbindlich verabredet würde.

6. Die Handlungslogiken Schonen und Generieren

Denkmodelle einer auch ökologisch nachhaltigen Hochschullehre und eines nachhaltigen Studierens ließen sich vielleicht finden, wird geprüft, welche nicht-individuellen und nicht-interaktiven zusätzlichen Ressourcen in der Lehr- und Lernsituation bzw. der Beratung und dem Career Service in Anspruch genommen werden, mit denen sorgsam und schonend umgegangen muss und die für die zukünftige Nutzung aktiv regeneriert werden müssen – mit welchen internen wie auch externen Umwelt- bzw. Natur-Ressourcen die Situationen also in Beziehung stehen:
Die Beispiele aus Lehren und Lernen, Studierendenberatung und Career Service legen nahe, von einem ökolo-

gisch nachhaltigen Handeln – zunächst intern – dann zu sprechen, wenn die Situation selbst berücksichtigt, dass auch der Haushalt, in dem die Situation stattfindet, erhalten, ausgestattet, beheizt und beleuchtet werden muss. Schonung dieses Vermögens der Institution bzw. der Gemeinschaft der Hochschulmitglieder meint sicher nicht, heruntergekommen, mit dem nötigsten ausgestattet in Kälte und Dunkelheit zu lehren und zu lernen, zu beraten und zu unterstützen – und Generierung[6] nicht, sich nur für eine zukünftige bessere Substanz, Ausstattung, Wärme- und Lichtversorgung zu engagieren. Es käme allerdings darauf an, in der Situation nicht auf Kosten der genannten Ressourcen zu handeln, und auch auf sie bezogen schonend und generierend Reziprozität zu üben, was hieße, die Ressourcen zu schonen und entstandene Kosten zu begleichen, gleichzeitig aber auch Finanzmittel zu hinterlegen bzw. Ressourcen aufzubauen, die zukünftig notwendig sind. Vorausschauend wäre dementsprechend, auch über zukünftiges Schonen und Generieren des Vermögens der Institution Hochschule bzw. Hochschulgemeinschaft Verabredungen zu treffen. Solidarisch wäre, auch festzulegen, wie darüber hinaus für andere – insbesondere für diejenigen Hochschulmitglieder, die weniger zu Schonung und Generierung befähigt sind – bezüglich des Vermögens mitgehaushaltet werden könnte. Zukunftsorientiert und damit nachhaltig wäre das Handeln im genannten Beispiel zu nennen, wenn auch die zukünftige Haushaltsführung der Hochschule und Hochschulgemeinschaft thematisiert, geplant, verabredet – und bereits in der Situation etwas dafür getan wird.

Nun sind allerdings die externen, insbesondere die natürlichen Ressourcen, Kerngegenstand der Debatten um Nachhaltigkeit, nachhaltige Entwicklung und die verschiedenen Ebenen nachhaltiger Entwicklung… In unserem Beispiel aus der Welt der Hochschule und insbesondere des Lehrens und Lernens käme es darauf an, neben dem Schonen und Generieren der Ressourcen der Hochschule und Hochschulgemeinschaft auch einen reziproken Beitrag zum Schonen und Regenerieren der externen natürlichen Ressourcen zu leisten – wie bspw. bei der Nutzung von anorganischen Rostoffen, fossilen und nachwachsenden Energieträgern, dem Umgang mit der Tier- und Pflanzenwelt sowie dem Wasserhaushalt der Erde. Vorausschauend wäre das Handeln, wenn es auch genutzt würde, einen gemeinsamen Beitrag zur Schonung und Generierung der externen natürlichen Ressourcen für zukünftige Hochschulmitglieder zu verabreden. Solidarisch wäre, stets zu versuchen, alle Hochschulmitglieder an die Schonung und Regenerierung dieser Ressourcen heranzuführen. Von einer zukunftsorientierten und damit nachhaltigen Schonung und Generierung könnte dann gesprochen werden, wenn neben der Reziprozität, der institutionellen Voraussicht und der Solidarität die gesamte Institution und Gemeinschaft zu Schonung und zur Generierung von externen natürlichen Ressourcen verpflichtet wird.

7. Wege zur gesellschaftlichen Mission der Hochschule

Interessant wäre im Kontext von Nachhaltigkeit die Frage, ob und wie sich die Aktivitätsformen „Schonen" und „Generieren" auch auf die university social responsibility und die gesellschaftliche Bildungsverantwortung einer Hochschule[7] beziehen:

Würde „Schonen" vielleicht bedeuten, „schonend" über ökonomische, gesellschaftliche und naturressourcenbezogene Verantwortung nachzudenken, und den primären Einsatz für die derzeitigen Lernenden, zu Beratenden und zu Unterstützenden nicht so auszudehnen, dass es zu einer Ressourcenvernutzung kommt und dabei die aus dem Blickfeld geraten, die zukünftig Lern-, Beratungs- und Unterstützungsbedarf haben könnten?

Und würde „Regenerieren" nicht vielleicht genau das bedeuteten: In jeder Situation auch über die Verantwortung für zukünftige ökonomische, gesellschaftliche und naturressourcenbezogene Ressourcen zu diskutieren und an ihrer Herstellung zu arbeiten?

Eines ist klar: In der Hochschullehre machen Hochschullehrende tagtäglich auch Politik. Sie kommunizieren und setzen sich durch, sie gestalten die Hochschulgemeinschaft und die Gesellschaft sowie verschiedenste wirtschaftliche und gesellschaftliche Handlungsfelder. Sie können sich dabei für „nachhaltiges Wachstum" und „nachhaltige Entwicklung" (von Weizsäcker et al. 2010) einsetzen, wenn sie verstehen und vor allem immer auch lautstark deutlich machen, dass all ihr Handeln in einer „endlichen Welt" stattfindet (Heinrich-Böll-Stiftung/Jackson 2012).

In ihrer Tätigkeit begegnen die Lehrenden den verschiedensten Studierenden in den verschiedensten Situationen. Nachhaltig sind ihre Interaktionen nur, wenn neben der university social responsibility und der gesellschaftlichen hochschulischen Bildungsverantwortung, die vielleicht für die Gegenwart eingelöst wird, auch Vorstellungen von der Zukunft, der Hochschule der Zukunft, zukünftigen Interaktionen, zukünftigem Wirtschaften, zukünftigem gesellschaftlichen Zusammenleben und zukünftiger Naturressourcennutzung einbezogen und realisiert werden.

Literaturverzeichnis

Altenschmidt, K. (2016): Forschen und Lehren mit der Gesellschaft: Community Based Research und Service Learning an Hochschulen. Wiesbaden.

Albrecht, P.-G./Lequy, A. (2018): Qualität im Transfer. In: ZFHE Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 12 (13/2), S. 299-316. ISSN 2219-6994. Siehe https://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/1093 und http://www.wissenschaftsmanagement-online.de/beitrag/qualit-t-im-transfer-8991

Backhaus-Maul, H. (2013): Service Learning an Hochschulen in Deutschland: Ein erster empirischer Beitrag zur Vermessung eines jungen Phänomens. Wiesbaden.

Bardi, U./Leipprand, E. (2013): Der geplünderte Planet. Die Zukunft des Menschen im Zeitalter schwindender Ressourcen. Report an den Club of Rome. Bonn.

Bertelsmann Stiftung (Hg.) (2012): Politik nachhaltig gestalten. Wie man nachhaltige Politik macht, kommuniziert und durchsetzt. Gütersloh.

[6] Von Regenerierung soll an dieser Stelle nicht gesprochen werden, wirkt es doch so, als würde es ausreichen, den Ausgangszustand stets wieder herzustellen. Wissenschaft kann jedoch mehr – und ökologisch ist außerdem weit mehr als nur so etwas notwendig.

[7] Siehe hierzu international: USR Network (2017a), USR Network (2017b). Siehe hierzu in Deutschland: Hochschulnetzwerk BDV (2017), Hochschulnetzwerk BDV (2013).

Bund für Umwelt und Naturschutz Deutschland/Wuppertal Institut für Klima, Umwelt und Energie (Hg.) (2008): Zukunftsfähiges Deutschland in einer globalisierten Welt. Ein Anstoß zur gesellschaftlichen Debatte. Frankfurt am Main.
Deutsche UNESCO-Kommission/Müller-Christ, G./Liebscher, A. K. (Hg.) (2011): Hochschulen für eine nachhaltige Entwicklung. Nachhaltigkeit in Forschung, Lehre und Betrieb. Bonn.
Deutscher Bundestag/Enquetekommission Schutz des Menschen und der Umwelt (Hg.) (1998): Ziele und Rahmenbedingungen einer nachhaltig zukunftsverträglichen Entwicklung. Abschlussbericht. Berlin.
Friedrich-Ebert-Stiftung, Abt. Wirtschafts- und Sozialpolitik/Dullien, S./van Treeck, T. (Hg.) (2012): Ziele und Zielkonflikte der Wirtschaftspolitik und Ansätze für einen neuen sozial-ökologischen Regulierungsrahmen. Schriftenreihe WISO Diskurs. Bonn.
Gruber, P. (Hg.) (2008): Nachhaltige Entwicklung und Global Governance. Verantwortung, Macht, Politik. Opladen.
Grunwald, A./Kopfmüller, J. (2006): Nachhaltigkeit. Frankfurt am Main.
Heinrich-Böll-Stiftung/Jackson, T. (Hg.) (2012): Wohlstand ohne Wachstum. Leben und Wirtschaften in einer endlichen Welt. Bonn.
Hochschulnetzwerk BDV (Bildung durch Verantwortung) (Hg.) (2017): Bildung durch Verantwortung. http://www.bildung-durch-verantwortung.de/info (10.12.2017).
Hochschulnetzwerk BDV (Bildung durch Verantwortung) (Hg.) (2013): Memorandum Gesellschaftliche Verantwortung an Hochschulen. Verabschiedet von der Mitgliederversammlung des Hochschulnetzwerkes am 22. November 2013.
Huber, J. (1995): Nachhaltige Entwicklung. Strategien für eine ökologische und soziale Erdpolitik. Berlin.
Meadows, D./Randers, J./Meadows, D. (2009): Grenzen des Wachstums. Das 30-Jahre-Update. Signal zum Kurswechsel. Stuttgart.
Raich, M. (2010): Jenseits der Komfortzone. Wirtschaft und Gesellschaft übermorgen. Göttingen.
USR Network (2017a): Internationales Netzwerk für soziale Verantwortung von Universitäten. http://www.usrnetwork.org/about-usrn (10.12.2017).
USR Network (2017b): Vision und Mission des Netzwerkes. http://www.usrnetwork.org/about-usrn/vision-and-mission (1012.2017).
von Weizsäcker, E. U./Hargroves, K./Schmith, M./Desha, C. (2010): Faktor Fünf. Die Formel für nachhaltiges Wachstum. München.
Weltkommission für Umwelt und Entwicklung/Hauff, V. (Hg.) (1987): Unsere gemeinsame Zukunft. Abschlussbericht. („Brundtland-Bericht") Greven.
Wicke, L./Spiegel, P./Wicke-Thüs, I./Töpfer, K. (2006): Kyoto Plus. So gelingt die Klimawende – nachhaltige Energieversorgung plus globale Gerechtigkeit. Ein Report an die Global Marshall Plan Initiative. München .

■ **Dr. Peter-Georg Albrecht,** Politikwissenschaftler, Wissenschaftlicher Mitarbeiter der Hochschule Magdeburg-Stendal,
E-Mail: peter-georg.albrecht@h2.de

Stephan Jolie (Hg.)

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

Der vorliegende Sammelband widmet sich jenen Aspekten, die für die Internationalisierung der Lehre gerade in den Geistes- und Kulturwissenschaften von besonderer Relevanz sind:
Sprachliche Vielfalt – Internationale Studiengänge haben beinahe immer das Englische als Unterrichtssprache. Ist das aus pragmatischen Gründen unumgänglich oder gibt es Konzepte, wie auf diesem Feld die Geistes- und Kulturwissenschaften ihrem Auftrag der Pflege und Förderung der sprachlichen Vielfalt gerecht werden können?
International Classroom – Die Studierendenschaft internationaler Studiengänge ist in besonderem Maße inhomogen. Wie kann das, was die Studierenden an unterschiedlichem fachlichen, kulturellen und sozialen Wissen mitbringen, als Chance begriffen und nutzbar gemacht werden, gerade auch für die Studieninhalte?
Employability – Der Übergang von der Universität in die Berufswelt stellt in den Geistes- und Kulturwissenschaften eine besondere Herausforderung dar. Durch welche Konzepte und Maßnahmen können schon während des universitären Studiums Berufsfähigkeit und berufsbefähigende Kompetenzen sinnvoll gefördert werden, insbesondere – aber nicht nur – in internationalen Studiengängen?

Reihe: Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen

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

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

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

Annette Lang & Christina v. Behr

Annette Lang

Christina v. Behr

Flucht nach vorn?

Zur Integration von Geflüchteten in die Hochschulen

2014 brought a big change for the universities of the federal state of Bremen: the rising numbers of refugees with academic background called for new offers: IN-Touch, a low-threshold program for guest students, and HERE Studies, a preparation study program, were established. With the winter semester 17/18 the first graduates started at Bremen universities. Although well prepared in language skills and study methods, this group of students – as well as all international students – faces many problems; main issue is the self-organized and self-structured study process. Furthermore, personal, psychological and financial issues make it more difficult to fully concentrate on the studies. Do higher numbers of (former) refugees call for more resources? How can a smoother transition from prep course to regular study program be created? And what happens to the newly implemented programs after the founding of DAAD/BMBF is over?

Ahmad wird im Herbst endlich ins Chemiestudium zurückkehren können und den in Syrien geplanten Weg zu Ende gehen, und Rashid kann nach der Bremer Zugangsprüfung den bereits in der Schule gehegten Wunsch vom Ingenieursstudium nun doch realisieren. Fereshta aber erlebt mit ihrem anerkannten Bachelorabschluss die bittere Erkenntnis, dass ein syrischer BA für einen höherqualifizierten Beruf in Deutschland gar kein Türöffner ist und wägt die Möglichkeit eines Zweitstudiums ab. Samer dagegen fragt sich, was er als Wirtschaftsabsolvent und Bankfilialleiter nun tun soll, wenn selbst der anerkannte Master und die passende Berufserfahrung ihm nicht die Möglichkeit bieten, in der neuen Heimat Fuß zu fassen? Die überwiegend syrischen und inzwischen türkischen Teilnehmer*innen der *HERE*[1] *Studies* – dem Vorbereitungsstudium für Geflüchtete der Bremer staatlichen Hochschulen – und dem Gasthörerprogramm *IN-Touch* suchen nach Lösungen für ihre Lebenssituationen, sie suchen nach Orientierung und neuen Wege nach der fluchtbedingten Krise und Zerstörung ihrer Lebenspläne. Vor welchen Herausforderungen stehen die Teilnehmer*innen des Vorbereitungsstudiums, was erleben sie als Hürden, wann suchen sie nach Alternativen? Worauf haben sich die Hochschulen einzustellen und wie können sie die bestens vorbereiteten Geflüchteten bei der Integration ins Fachstudium weiter unterstützen? Dazu werden wir von den Erfahrungen aus der Bremer Academy *HERE AHEAD*[2] berichten.

Im Sommersemester 2014 reagierte die Universität Bremen auf die steigenden Zahlen auch akademisch vorgebildeter Geflüchteter mit einem ersten Angebot: *IN-Touch*, als Vorreiterprojekt von der Europäischen Kommission ausgezeichnet[3], bietet vor allem Zugang zu Seminaren und Vorlesungen, zur scientific community, zum Fachaustausch und zu Räumen. Für die damalige Konrektorin für Internationalität und Diversität der Universität Bremen stellte IN-Touch einen humanitären Beitrag für einen unmittelbaren und unbürokratischen Zugang zu akademischen Bildungsangeboten dar. Die Hochschule Bremen sowie die Hochschule Bremerhaven und die Hochschule für Künste stiegen kurze Zeit später ein und öffneten ihre Hörsaaltüren ebenso für Geflüchtete. Das nach wie vor bestehende Konzept sieht wie folgt aus: Den Start bildet eine Informationsveranstaltung, bei der sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer untereinander kennenlernen und durch die Programmkoordinatoren eine Einführung mit anschließender Campus-Führung, Mensa- und Bibliotheksbesuchen sowie Stadtführungen erhalten; der Besuch von Vorlesungen und Seminaren wird individuell organisiert und am Ende des Semesters durch ein Zertifikat bestätigt.

Was ein erster Anfang war und Abwechslung vom tristen Alltag in den Notunterkünften bedeutete, bestenfalls auch ein erstes Gefühl von Anerkennung einer vorherigen Bildungsbiographie, weckte bald den Wunsch nach „Mehr", nach stärkerer Nachhaltigkeit und Nutzbarkeit. So hilfreich die lockere Einbindung in die neue Hochschulwelt gewesen sein mag, so wenig können hiermit unterbrochene Lebens- und Berufswege fortgesetzt, bestehende Qualifizierungen anerkannt und neue erlangt werden. Gasthörer*innen-Zertifikate ermöglichen keine Prüfungsleistungen, führen nicht zum Erwerb von Credit Points (CP), die in einem späteren Studium angerechnet werden können. Gerade die Teilnehmer*innen der ers-

1 HERE steht dabei für: Higher Education Refugees Entrance.
2 AHEAD steht für: Academy for Higher Education Access Development.
3 https://ec.europa.eu/migrant-integration/intpract/in-touch?lang=de (02.08.2018).

ten *IN-Touch*-Semester spiegelten den Universitätsverantwortlichen recht bald, dass sie ein dringliches Ziel vor Augen haben: den Zugang zum regulären Fachstudium.
Zu diesem Zeitpunkt lebten gut 600 Geflüchtete in Zeltunterkünften in unmittelbarer Nachbarschaft, ja sogar auf dem Gelände der Universität Bremen, ähnlich sah es an anderen Universitätsstandorten aus, individuelle Möglichkeiten der Einbindung von Geflüchteten an den Hochschulen wurden vielerorts gesucht und gefunden.[4]
Wenig später schreibt der DAAD seine neue Förderlinie „Integra – Integration von Flüchtlingen ins Fachstudium" deutschlandweit mit einem Budget von 100 Millionen Euro für vier Jahre aus und liefert den Hochschulen damit die Mittel, um Maßnahmenpakete zur Vorbereitung Geflüchteter für eine deutsche Hochschulkarriere umzusetzen. In 2016 wurden hiermit an insgesamt 135 Hochschulen und 37 Studienkollegs verschiedene Sprach- und Fachkurse zur Studienvorbereitung realisiert. Laut DAAD nahmen im ersten Förderjahr (2016) knapp 7.000 geflüchtete Studieninteressierte an bundesdeutschen Vorbereitungsprogrammen teil[5]; im Folgejahr der Ausschreibung wuchs die Zahl der Teilnehmer*innen auf über 10.000 Geflüchtete an[6]. Im Folgenden soll das mit INTEGRA-Mitteln geförderte Bremer Modell exemplarisch für weitere Aktivitäten in Deutschland im Kontext des Hochschulzugangs von Geflüchteten vorgestellt werden.

Im Vorbereitungsprogramm

Das INTEGRA-geförderte Bremer Vorbereitungsstudium für Geflüchtete, das den Namen *HERE Studies* erhielt und das informelle *IN-Touch*-Programm ergänzt, verlangt ein hohes Maß an Engagement seitens der Teilnehmenden: Das Vollzeitprogramm (mind. 30h/Woche) umfasst eine intensive Sprachausbildung in Kooperation mit dem Goethe-Institut Bremen mit einer tutoriellen Begleitung und Hinführung zum Selbstlernen durch ausgebildete Sprachtutoren des Fremdsprachenzentrums im Lande Bremen. Das ambitionierte Ziel dieses Programms ist es, die Beteiligten in nur drei Semestern Förderung vom Ausgangsniveau A0/1 zum Zielniveau Deutsch C1, das für eine Bewerbung an den Hochschulen elementar ist, zu bringen. Dieses war schnell auch mit der Erkenntnis verbunden, dass zur Vorbereitung auf ein Fachstudium an einer deutschen Hochschule die Sprachvermittlung allein nicht ausreicht: Wichtig ist vor allem auch die Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Lernkulturen und die Entwicklung eines neuen Selbstverständnisses als Lernende*r. Die außerfachlichen Kurse für Interkulturelles Training, Studientechniken und das Tutorenprogramm konzentrieren sich daher auf die Vorbereitung möglicher Missverständnisse in der Kommunikation mit Kommilitonen, Lehrenden, Prüfenden, aber auch auf die Umorientierung bezüglich der Rolle als Lernende, hauptverantwortlich für das eigene Lernen zu sein, es zu strukturieren und zu planen und eigene Zielsetzungen zu formulieren.[7] Flankiert wird das intensive Lernen von einem soziokulturellen Rahmenprogramm, dass die Studierenden miteinander ins Gespräch bringt, mit Regelstudierenden vernetzt und auch das Ankommen in den Bremer Hochschulen und den Städten an der Weser befördert – die (Wieder-)Aufnahme akademischer Bildung wird für diese Zielgruppe als Schlüssel zur Integration verstanden, greift aber nicht ohne eine soziokulturelle Einbettung und die Berücksichtigung von individuellen Lebenssituationen.
Seit dem Start der *HERE Studies* zum Sommersemester 2016 wurden bislang knapp 500 Teilnehmer*innen in dieses Vorbereitungsprogramm immatrikuliert. Die ersten 55 Absolvent*innen aus Juli 2017, die nach nur 15 Monaten Studienvorbereitung mit dem C1-Zertifikat erfolgreich eine Bewerbung für das Fachstudium abgeben konnten, befinden sich überwiegend inzwischen in höheren Fachsemestern. 29 Absolvent*innen haben an den 3 Bremer Hochschulen direkt ein Studium unterschiedlichster Fachrichtungen aufgenommen. Diese reichen von Systems Engineering, Informatik, Lebensmitteltechnologie, Bauingenieurwesen, Soziale Arbeit und Psychologie bis zum Lehramtsstudium in Deutsch und Englisch für die Schulform Gymnasium/Oberschule.
Das Bremer Engagement wird durch den DAAD wie folgt eingeordnet: „Einige Bundesländer haben […] deutlich mehr Integra-Kursteilnehmer im Verhältnis zur Anzahl der Flüchtlinge im Bundesland insgesamt. Bremen hat einen mehr als dreimal so großen Anteil an INTEGRA-Kursteilnehmern"[8] in Relation zu seinem Anteil laut Königssteiner Schlüssel.
Dabei waren die hochschulrechtlichen und -strukturellen Voraussetzungen in Bremen alles andere als ideal: Das Studienkolleg des Landes wurde in den 1980er Jahren geschlossen, so dass internationale Studieninteressierte ohne direkte Hochschulzugangsberechtigung (HZB) hier keine Feststellungsprüfung mehr ablegen konnten und in die benachbarten Kollegs (zumeist Hamburg, Hannover) ausweichen mussten. Dies stellte sich als Standortnachteil für Bremen heraus, denn es zeigte sich, wer bereits in einer anderen Stadt heimisch geworden ist, wechselt selten noch einmal den Studienort. Dies geschieht nur, sofern ein sehr spezifischer Studiengang dies erfordert – und das ist selten im Bachelorstudium an Volluniversitäten. Die Bremer Hochschulen verfolgten daher bereits seit längerem das Vorbild des reformierten Hochschulzugangs in Nordrhein-Westfalen: die Gestaltung eigener Vorbereitungsprogramme und Zugangsprüfungen. Der Druck, durch die hohe Zahl an Geflüchteten in Kombination mit der durch den DAAD

4 Siehe auch: Schammann, H./Younso, C.: Studium nach der Flucht. Angebote deutscher Hochschulen für Studieninteressierte mit Fluchthintergrund, https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/Studie_Studium-nach-der-Flucht.pdf

5 Vgl. DAAD (Hg.) (2017): Integration von Flüchtlingen an deutschen Hochschulen. Bonn. https://www.daad.de/medien/der-daad/studie_hochschulzugang_fluechtlinge.pdf, S. 11 (02.08.2018).

6 https://www.daad.de/presse/pressemitteilungen/de/61529-hochschulprogramme-fuer-fluechtlinge-werden-verlaengert/ (15.08.2018).

7 Hiba Karrum, Studentin Wirtschaftsingenieurwesen an der HTW Berlin: „Es gibt z.B. Kurse dazu, wie man Präsentationen hält oder wie Gruppenarbeit funktioniert. Das ist sehr hilfreich, denn ich musste in der Schule in Syrien noch nie Präsentationen halten und weiß noch nicht genau wie das geht." uni-assist (Hg): Magazin Flucht und Studium I/18, S. 13, https://view.joomag.com/magazin-flucht-und-studium-ausgabe-i-2018-fs-ausgabe-1-2018-web/0368884001527684413?short

8 Vgl. DAAD (Hg.) (2017): Integration von Flüchtlingen an deutschen Hochschulen. Bonn. https://www.daad.de/medien/der-daad/studie_hochschulzugang_fluechtlinge.pdf, S. 13 (15.08.2018).

bereitgestellten Finanzierung, ein Programm entwickeln zu wollen, das auch Geflüchteten ohne direkte HZB den Hochschulzugang erlaubt, bewirkte auch bei den Verantwortlichen für die Hochschulpolitik eine rasche Einsicht und ermöglichte in 2016 eine überaus rasche Änderung des Bremer Hochschulgesetzes sowie die Umsetzung der seit langem gewünschten Reform. Die Hochschulen in Bremen haben sich für eine fachclusterspezifische[9], hochschulübergreifende[10] Zugangsprüfung entschieden, diese in 2016/17 curricular ausgestaltet und mit entsprechenden Ordnungsmitteln verabschiedet – im Sommer 2018 wurde dieses Verfahren erstmals durchgeführt.

Neben all diesen rechtlichen und finanziellen Voraussetzungen stellte sich von Beginn an die Frage der Nachhaltigkeit. Zwar wurden frühzeitig relativ schnell große Summen an Fördergeldern zur Verfügung gestellt, doch war mit diesen Summen auch die politische Erwartung an den Aufbau von entsprechenden Programmen verbunden. Die Hochschulen standen vor der Wahl, entweder Angebote zu entwickeln, die im Wesentlichen mit vorhandenen Strukturen arbeiten, um sie nach Abschluss der zusätzlichen Förderung auch aus Eigenmitteln weiterführen zu können. Oder den Sprung ins kalte Wasser zu wagen und mit viel Personalaufwand neue Programme ins Leben zu rufen, wissend, dass parallel am Aufbau von nachhaltigen Finanzierungsstrukturen gearbeitet werden muss bzw. die Gefahr besteht, nach viel Engagement in den Aufbaujahren die Programme schlussendlich wieder einstellen zu müssen. Solange weiterhin qualifizierte Geflüchtete den Bewerbungsprozess für ein Vorbereitungsstudium erfolgreich absolvieren und ins Programm aufgenommen werden, so lange können im Förderzeitraum bis voraussichtlich 2021 die Mittel weiter beantragt werden – jedoch lediglich mit einer kurzfristigen Planungsperspektive. Welche Auswirkungen das auf die Alltagsarbeit in den Programmen hat, zeigt sich am Beispiel Bremen: Eine Aufnahme ins Förderprogramm zum Herbst 2019 zieht einen Verbleib im Förderprogramm bis zum Ende der Förderperiode nach sich; für den anschließenden Zeitraum gibt es jedoch noch keine weiteren Mittelzusagen seitens DAAD bzw. dem dahinterstehenden Mittelgeber BMBF. Parallel dazu zeigen die Erfahrungen der vergangenen Semester, dass auf Grund unterschiedlicher organisatorischer Schwierigkeiten[11] oder gesundheitlicher und psychischer Belastungen, die Verweildauer bei ca. 20% der Teilnehmer*innen auf besonderen Antrag um ein weiteres (4.) Semester verlängert werden muss. Hier stehen die Programmverantwortlichen nun vor der Wahl, Bewerber*innen mit geringen Sprachkenntnissen abzulehnen, um die Verbleibdauer entsprechend der vorhandenen Förderung zu verkürzen, oder aber mit den beteiligten Hochschulen in Verhandlungen über Ausfallbürgschaften zu treten.

Im Studium

Nach der ersten „Euphorie" aus der Erfahrung von Selbstwirksamkeit, die die Verantwortlichen für spezifische Programme für Geflüchtete an den Hochschulen unmittelbar erlebten und der zunächst eher spontan und kurzfristig ausgelegten Einrichtung der Vorbereitungsprogramme ist es den ersten geflüchteten Absolvent*innen dieses Programms gelungen, in ein reguläres Fachstudium einzutreten. Damit stellt sich für sie selbst und die Hochschulen die Frage: Wann hört ein Geflüchteter auf „Geflüchteter" zu sein, wann wird er bzw. sie zum „normalen" internationalen Studierenden? Das Datenmanagement der meisten Hochschulen gibt hier eine eindeutige Antwort, denn es weist die Staatsangehörigkeit aus und den Ort des Erwerbs der Hochschulzugangsberechtigung, gibt jedoch keinerlei Informationen zum aufenthaltsrechtlichen Status.[12] Dies ist auch gut so – einerseits: Denn das Ziel ist die vollständige Teilhabe als Regelstudierende. Geflüchtete Studierende haben das Bedürfnis und das Recht, wie alle anderen ausländischen Studierenden behandelt zu werden, wollen sich auf ihr Studium konzentrieren und nach der langen Phase des Ankommens und der Sonderbehandlung aus der „Sonderrolle" heraustreten. Einige Programme, z.B. an der Leibniz Universität Hannover eliminieren den Sonderstatus bereits in der Vorbereitungsphase; hier werden geflüchtete und internationale Studierende gemeinsam vorbereitet.[13]

Andererseits kommen mit dieser Zielgruppe auch neue Herausforderungen auf die Hochschulen zu, die es erforderlich machen, zumindest über ihre Zahl, ihren Verbleib und ihren Studienverlauf mehr zu wissen, um nachzuvollziehen, inwiefern die Hochschulstrukturen und -maßnahmen ihren Bedürfnissen auch gerecht werden. Der letzte Hochschul-Bildungs-Report zieht eine Halbzeitbilanz zum Wandel im deutschen Bildungssystem und prognostiziert: „Im Jahr 2020 werden an deutschen Hochschulen bis zu 40.000 Flüchtlinge eingeschrieben sein."[14] Diese Zahl hält der Pressesprecher des Deutschen Studentenwerks allerdings für zu hoch gegrif-

9 Für die vier Fachcluster aus dem eingangs abgelegten TestAS: GKG, ING, MIN, WIWI.

10 Fachvertreter*innen der beteiligten Hochschulen nehmen als gemeinsame Prüfungskommission die schriftliche und mündliche Prüfungsleistung ab.

11 Erfahrungsgemäß umfasst dies die Betreuung Familienangehöriger, die Befassung mit Familiennachzug sowie hierfür notwendig nachzuweisende finanzielle Unabhängigkeit, während die Lebensunterhaltungssicherung andernfalls während des Vorbereitungsstudiums je nach Aufenthaltsstatus durch Jobcenter bzw. Agentur für Arbeit gesichert ist, regelmäßige Behördengänge, Umzüge und Anforderungen aus dem Settlingprozess des Ankommens. Dazu Nisren Habib, Gastwissenschaftlerin am WZB: „Viele von ihnen verbrachten dann stattdessen zwei Jahre oder mehr mit den Prozeduren für die Klärung ihres Status als Geflüchtete. Das raubte ihnen fast all ihre Energie und machte es schwierig, ein Hochschulstudium im Blick zu halten, das weitere drei bis vier Jahre dauern kann." uni-assist (Hg): Magazin Flucht und Studium I/18, S. 15.

12 „Bei der Einschreibung wird allerdings nicht danach gefragt, ob die Studierenden als Flüchtlinge nach Deutschland gekommen sind, darum tun sich die Hochschulen schwer damit, genaue Zahlen zu liefern. Doch Angaben zu Studienanfängern aus Syrien, dem Irak, dem Iran und Afghanistan gibt es dann doch. Allein aus Syrien haben 108 Menschen im aktuellen Wintersemester ein Studium an der TU Berlin begonnen. Keineswegs alle von ihnen sind Flüchtlinge, viele kommen auch mit einem Studierendenvisum. Das gilt auch für andere Herkunftsregionen." https://www.tagesspiegel.de/wissen/hochschulen-in-berlin-immer-mehr-gefluechtete-nehmen-regulaeres-studium-auf/20533752.html

13 Vgl. https://www.daad.de/der-daad/fluechtlinge/infos/de/41996-foerderprogramm-integration-von-fluechtlingen-ins-fachstudium-integra/

14 Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft und McKinsey&Company: Hochschul-Bildungs-Report 2020; vgl.: http://www.hochschulbildungsreport2020.de/

fen, wenn man von den rund 10.000 Geflüchteten ausgeht, die sich aktuell in studienvorbereitenden Maßnahmen befinden. [15]

Die ersten Erfahrungen mit den „Übergänger*innen“[16] aus dem *HERE Studies*-Vorbereitungsprogramm zeigen, dass die Aufnahme und der erfolgreiche Verlauf eines Fachstudiums tatsächlich größere Hürden darstellen. Es fehlt den ehemals geflüchteten Studierenden häufig der Kontakt zu den deutschen Studierenden, sie laufen Gefahr, sich sozial isoliert zu fühlen, viele empfinden die Kontaktaufnahme als sehr schwierig; hierin unterscheiden sie sich nicht von den internationalen Studierenden.[17] Zudem gibt es offenbar trotz des hohen Deutsch-Sprachniveaus weiterhin Verständnisprobleme: Die neuen Fachstudierenden empfinden den Vortrag der Lehrenden als sehr schnell, es sind sehr viele Inhalte aufzunehmen und die Einordnung ist durch weniger anschlussfähiges Welt- und Kontextwissen erschwert. Es fehlen zudem Fachbegriffe und oftmals auch Grundkenntnisse; die eigene Sprachpraxis wird als unzureichend empfunden, das eigene Zutrauen in die neue Sprache fehlt und bildet so eine Hürde zum klärenden Nachfragen. Tatsächlich sind die sprachlichen Schwierigkeiten von internationalen Studierenden auch einer von vier Untersuchungsgegenständen der Studie „SPRASTU“[18], die den Zusammenhang von sprachlicher Kompetenz im Deutschen und dem Studienerfolg von Bildungsausländer*innen untersucht. Dabei zeigt sich jedoch ein Unterschied zu den geflüchteten Studierenden: Die *HERE Studies*-Absolvent*innen deuten ihre sprachlichen Defizite in der Wissenschaftssprache Deutsch, die sie wie anderen internationale Studierenden haben, sowie ihre fachlichen Lücken, die sie wie viele deutsche Kommilitonen zu Beginn des Fachstudiums haben, als eigene und unüberwindbare Schwächen, die sie einen Studienabbruch erwägen lassen.[19] Die *HERE Studies*-Absolvent*innen thematisieren im Rückblick auf die ersten Fachsemester als weitere Hürde, dass die Studienorganisation eine gänzlich andere ist als in den Heimatländern. Hinzu kommt, dass die notwendigen Vorpraktika und fachlichen Vorkurse mit dem Spracherwerb in der Zeit vor dem Studienstart konkurrieren, die Studienstruktur der hiesigen BA- und MA-Programme vielfach ebenso unbekannt ist wie es wenig Verständnis für die in Deutschland elementare Selbstorganisation gibt. Eigen- und Gruppenarbeit ist als Lernelement häufig unbekannt, die Vorbereitung und Durchführung von Referaten und Hausarbeiten ebenso und es fehlt vielfach die Übung im Auftreten vor einer größeren Gruppe. [20]

Wie oben bereits dargestellt, hat die Bremer Academy hierauf reagiert: Zum einen sind die ehemaligen *HERE Studies*-Studierenden inzwischen als „Coaches“ in die Kursangebote eingebunden. Hieraus ziehen die Absolvent*innen das positive Empfinden „vorwärts“ gekommen zu sein und ihren eigenen Lernfortschritt zu erleben und zu präsentieren, während sie gleichzeitig für die angehenden Absolvent*innen als „role model“ fungieren können. Zum anderen wurden die Inhalte der außerfachlichen Vorbereitungskurse besonders auf die genannten Problematiken aus den Rückmeldungen der ersten „Übergänger“-Kohorte hin überarbeitet. Für viele ehemals geflüchtete Studierende bleiben zudem die persönlichen Schwierigkeiten bestehen, die wir auch aus den Vorbereitungszeiten kennen: Die aufenthaltsrechtlichen Schwierigkeiten sind möglicherweise noch nicht gelöst, Prozesse der Familienzusammenführung und Behördengänge bleiben zeitraubend und formell anspruchsvoll und auch die psychischen oder gesundheitlichen Beeinträchtigungen (bspw. Trauma bedingtes Stottern, Depressionen, Posttraumatische Belastungsstörung, langwierige Zahnoperationen oder komplizierte Schwangerschaftsverläufe und Fertilisationsbehandlungen) stellen zusätzliche Belastungen dar, die diese Studierendengruppe im (Vorbereitungs-)Studium – anders als die andere internationalen Regelstudierenden – zu bewältigen hat.

Im Fokus des Hochschulbüros

Unabhängig von der jetzigen Finanzierung der Programme für Geflüchtete, die derzeit maßgeblich über den DAAD und die Bundesländer gewährleistet wird, stellt sich die Ressourcenfrage in mehrfacher Hinsicht: a) Die zunehmende Zahl an (ehemaligen) Geflüchteten im ordentlichen Studium erfordert ein Mehr an Ressourcen in den Hochschulen, das diese aus ihrer Grundfinanzierung nicht gewährleisten können. b) Stellt sich die Frage: Welche weiteren Übergänge müssen aus den Vorbereitungsprogrammen und den Hochschulen geschaffen werden? und c) bleibt die offene Frage: Was geschieht mit den oft mit großem Aufwand aufgebauten neuen Programmen? Gelingt es, diese strukturell in die Regelangebote der Hochschule einzubinden?

a) Geflüchtete als reguläre Studierende – braucht es mehr Geld?

Zunächst ist nicht davon auszugehen, dass der Übergang der ehemaligen Geflüchteten ins ordentliche Studium zu einer signifikanten Zunahme der Zahl ausländischer Studierender führen wird[21]. Es kann also nicht darum gehen, die Ressourcen der grundsätzlichen Betreuungs-

15 Stefan Grob, Pressesprecher Dt. Studentenwerk; vgl.: https://detektor.fm/gesellschaft/bildungsreport-2020

16 Insgesamt absolvierten 145 Teilnehmer*innen erfolgreich die HERE Studies in den Jahren 2017-2019 (Stand Oktober 2019); davon hat bereits gut die Hälfte ins Fachstudium gewechselt.

17 Die Rückmeldungen erhielten Mitarbeiter*innen der Academy sowie des ZIM - Zentrum für Interkulturelles Management der Hochschule Bremen in den Beratungen der geflüchteten Studienanfänger*innen.

18 Universitäten Leipzig und Würzburg: SpraStu – Sprache und Studienerfolg bei Bildungsausländer*innen. http://home.uni-leipzig.de/sprastu/projekt/

19 „Allerdings brechen sie [Bildungsausländer*innen] deutlich häufiger insbesondere ihr Bachelorstudium ab als deutsche Studierende, wenn auch je nach Herkunftsregion, Studienfach und Hochschulart unterschiedlich oft (41% Abbruchquote gegenüber 29% der deutschen Studierenden)“ (Heublein et al. 2017, S. 263, 270f.).

20 Abdulrahman Alzuabi, Student TU Berlin: „ ‚In Syrien gibt es mehr Frontalunterricht und Prüfungen. Hier wird mehr Wert auf Gruppenarbeiten gelegt.‘ Zudem gebe es in Deutschland mehr Freiheiten bei der Gestaltung des Stundenplans, das überfordere viele am Anfang. Die Sprache stelle nicht, wie man annehmen könnte, die größte Hürde da.“ https://www.tagesspiegel.de/wissen/hochschulen-in-berlin-immer-mehr-gefluechtete-nehmen-regulaeres-studium-auf/20533752.html

21 Zur Relation: 14 ehemals Geflüchtete sind aus den *HERE Studies* ins Fachstudium an die Uni Bremen gewechselt; knapp 1.000 außereuropäische Studierende verzeichnete die Uni Bremen im WiSe 17/18.

strukturen für internationale Studierende in einem hohen Maß zu steigern. Dennoch wird die Zahl der internationalen Studierenden mit den ehemals Geflüchteten steigen und damit auch die – wie oben beschrieben – Bedeutung der notwendigen Begleitung und Betreuung in der Studieneingangsphase hinsichtlich sprachlicher Weiterentwicklung, lernkultureller Sozialisation und sozialer Vernetzung. Was die Hochschulen zudem derzeit noch nicht einschätzen können, sind die langfristigen Anforderungen, die durch die spezifische Art der Betreuung und Serviceleistungen für Geflüchtete auf sie zukommen werden. Werden langfristig Strukturen wie psychologische Beratungseinrichtungen einen höheren Aufwand an Traumabehandlungen übernehmen müssen? Welche anderen Aspekte sind mit der Studierendengruppe noch zu berücksichtigen? Wie steht es etwa mit der Altersstruktur, die bei Geflüchteten häufig aufgrund der Unterbrechung ihres Studiums infolge der Flucht höher liegt, wie mit der Familieneinbindung? Wie wirkt sich dieses u.a. in zusätzlich bereitzustellenden Ressourcen für Kinderbetreuung aus? Inwiefern gelingt es den geflüchteten Studierenden, die bereits über akademische Erfahrungen aus ihren Heimatländern verfügen und über ein bis zwei Jahre in Vorbereitungsprogrammen wie HERE sprachlich, fachlich und sozio-kulturell auf die Integration in ein Regelstudium vorbereitet wurden, sich in Hochschule und Studium erfolgreich zu behaupten? Inwiefern machen sie spezifische Erfahrungen an der Hochschule, die auf ihre Biographien und ihren Status als Geflüchtete zurückzuführen sind? Was erfahren wir – vermittelt über die Erfahrungen der geflüchteten Studierenden – über die internationale Offenheit und Anschlussfähigkeit unserer Hochschulen?[22] Hier werden laufende Studien[23] in Deutschland wie auch die entsprechende Begleitforschung an der Universität Bremen[24] weitere, auch praxisrelevante Erkenntnisse liefern.

b) Weitere Übergänge erforderlich

In den ersten drei Semestern der *HERE Studies* gingen deutlich mehr Bewerbungen ein als Studienplätze im Vorbereitungsprogramm aus der Förderung zur Verfügung standen[25]; auch unter diesen abgelehnten Bewerber*innen und vielen weiteren Studieninteressierten aus den Beratungen befanden sich hochqualifizierte Menschen. Dennoch erweist sich nicht für alle das Studium als der für sie persönlich richtige Weg: Eine Ausbildung oder ein direkter Einstieg in den Arbeitsmarkt (mit ggf. entsprechender Vorbereitung, Überleitung) können die passenderen Optionen sein. Eine frühzeitige Beratung ist daher sinnvoll, auch weil die Qualität des deutschen dualen Ausbildungssystems und die Vielfalt der Aus- und Weiterbildungswege außerhalb der Hochschulen den Bewerber*innen oft nicht bekannt sind. In ihren Heimatländern haben sie an einer Universität studiert, jedoch oft in einem Fachgebiet, das in Deutschland kein Universitätsstudium erfordert; Beispiele dafür können Pflegeberufe sein, auch Erzieher*innen, Techniker*innen oder Verwaltungskräfte. Hinzu kommt die Gruppe derer, die zwar ein Studienvorbereitungsprogramm beginnen, aber aus den unterschiedlichsten Gründen nach einiger Zeit abbrechen oder sich am Ende der Vorbereitungszeit gegen ein Studium entscheiden. Hier ist unser Anspruch, diese Gruppe nicht alleine zu lassen, sondern ihnen Alternativen aufzuzeigen und sie möglichst nahtlos in andere Wege zu vermitteln. Das Hochschulbüro hat daher den Anspruch, sich frühzeitig mit Kammern und Verbänden sowie mit den zahlreichen Beratungseinrichtungen und Anbietern von berufsqualifizierenden Programmen zu vernetzen. Um denjenigen Perspektiven zu vermitteln, die mit hochqualifizierten Abschlüssen und Berufserfahrungen am Einstieg in den Arbeitsmarkt scheitern und daher alternativ über ein deutsches Zweitstudium nachdenken, ist die Academy derzeit in Abstimmungsprozessen mit Mittelgebern (ESF) und Kammern über ein branchenspezifisches Nachqualifizierungsprogramm[26] bspw. für Bauingenieur*innen, Architekt*innen, Zahnärzt*innen. Für ausländische Lehrer*innen gibt es eine ähnliche Möglichkeit, ein Anpassungsstudium nach Bremischen Berufsqualifikationsfeststellungsgesetz (BremBQFG) aufzunehmen.[27]

c) Die Bremer Lösung: Hochschulzugang für Geflüchtete als Auftakt zur Reform des Hochschulzugangs für alle internationalen Regelstudierenden

Die aktuellen Zugangswege für Geflüchtete in Bremen sind derzeit das Ergebnis eines produktiven Zusammenspiels von Hochschulen, Wissenschaftsbehörde und Mittelgebern und vier Jahren Planung und Anpassung der Regelwerke und Strukturen. Ziel kann und muss es daher nun sein, dass das (je nach individuellen Voraussetzungen) ein- bis zweijährige Vorbereitungsprogramm, das aus Sprachkursen, außerfachlicher Studienqualifikation und fachlicher Vorbereitung sowie sozialer Integration besteht und das vorrangig im Zuge der Integration von Geflüchteten implementiert wurde, schrittweise so weiterzuentwickeln, dass damit ein zunehmender Anteil an Studieninteressierten aus dem außereuropäischen Ausland ohne direkte HZB erreicht werden kann. Damit wären die ressourcenintensive, langjährige Gestaltung neuer Zugangsmöglichkeiten nachhaltig für weitere internationale Studienbewerber*innen gesichert, und die Hochschulen könnten auch nach dem Rückgang der Ge-

22 Bei Bildungsausländer*innen liegt eine relativ hohe Studienabbruchrate mit 41% im Bachelorstudium und 28% im Masterstudium vor (vgl. Heublein et al. 2017); vgl. auch: https://www.daad.de/medien/der-daad/analysen-studien/sesaba/poster.pdf

23 DZHW: Wege von Geflüchteten an deutsche Hochschulen (WeGe), siehe: http://www.dzhw.eu/abteilungen/bildung/projekte/pr_detail?scroll_y=&pub_id=5352&pr_id=598&abstract_nr=5352&query_start=0

24 Promotionen: Prof. Dr. Claudia Harsch/Anika Müller-Karabil (FZHB); Prof. Dr. Yasemin Karakaşoğlu/Lukas Engelmeier (FB12); MA-Thesis: Dr. Margrit Kaufmann/Sebastian Schuster (FB09), BA-Thesis: Roy Karadag/Shirin Al-Madani (FB08).

25 I.d.R. stehen 60 Studienplätze pro Semester zur Verfügung, auf Grund sehr hoher Bewerberzahlen wurden zum WiSe 16/17 jedoch knappe 150 TN aufgenommen; Bewerberzahlen HERE Studies: 100 (SoSe 16), 400 (WiSe 16/17), 350 (SoSe 17), 270 (WiSe 17/18), 200 (SoSe 18), 155 (WiSe 18/19, 90 (SoSe 19), 100 (WiSe 19/20).

26 Projektidee: ein gefördertes Nachqualifizierungsprogramm für Geflüchtete mit anerkanntem Abschluss (und Berufserfahrungen) aus dem Heimatland; die Teilnehmer*innen arbeiten in Teilzeit in Unternehmen, die Firmen steuern „manpower" zur weiteren Qualifizierung bei, das Programm bietet ein Stipendium, Berufssprachkurse und ein Modul-Studium einzelner Fachmodule zur weiteren landesspezifischen Fachqualifikation.

27 Siehe: https://www.uni-bremen.de/zfl/lehramtsstudium/anpassungsstudium-nach-bqfg.html (15.08.2018).

flüchtetenzahlen die neu entwickelten Zugangsstrukturen nutzen, um eine höhere Zahl internationaler Studierender an die Bremer Hochschulen holen zu können, davon könnten insbesondere die MINT-Studiengänge profitieren – angesichts des allseits diskutierten Fachkräftemangels von nicht unerheblicher gesellschaftlicher Bedeutung. Die Bremer Hochschulen versprechen sich von diesem Programm eine hohe Attraktivität, insbesondere in den naturwissenschaftlich-technischen Studiengängen auf Grund der großen internationalen Reputation. Die Sprachausbildung mit dem B1-Abschluss aus dem Heimatland dann am zukünftigen Studienort fortzusetzen und sowohl fachliche Vorbereitung wie die Zugangsprüfung im Raum und Rahmen der neuen Hochschulen vor Ort zu erleben, steigern die Anschlussfähigkeit der internationalen Studierenden deutlich. Die Integration in den zukünftigen Studienstandort kann so zudem vorgelagert zum Studium stattfinden.

Ausblick und Fazit

Wir wissen bei Weitem noch nicht genug, ob und in welchem Ausmaß sich unser Hochschulsystem und unsere Studierendenschaft durch die in diesem Umfang als neu empfundene Zielgruppe der geflüchteten Studierenden verändern wird. Wir brauchen mehr und intensivere Forschung, insbesondere Langzeitstudien darüber, welche Anforderungen auf die Hochschulen zukommen, wie sich ehemals Geflüchtete im Studium zurechtfinden und welche Faktoren zu ihrem Studienerfolg beitragen. Angesichts der Tatsache, dass viele Hochschulen sich immer noch schwertun, den Studienerfolg der internationalen Studierenden zu gewährleisten (siehe „Wissenschaft – weltoffen“[28]) qualifiziert nachzuverfolgen, sind dies enorme Herausforderungen.

Dieser Beitrag versteht sich vor diesem Hintergrund als ein Plädoyer aus der Praxis der Hochschuladministration dafür, diese Herausforderung anzunehmen. Selten waren Hochschulen gezwungen, auf Grund einer unerwartet schnellen und heftigen externen Veränderung der Rahmenbedingungen strukturell so spontan zu reagieren. Die Hochschulen in Deutschland haben dies mit enormem Engagement in Angriff genommen. Für die Hochschulen kann nicht von einer ‚Flüchtlingskrise' gesprochen werden, sondern eher von einer Chance der positiven Veränderung in Richtung einer noch stärkeren und besseren internationalen Öffnung. Das geht allerdings nicht ohne zusätzliche Unterstützung dieser Veränderungsprozesse durch Ressourcen. Dies betrifft nicht nur die Weiterfinanzierung der Vorbereitungsprogramme für Geflüchtete solange eben notwendig, sondern v.a. auch eine flexiblere Fördermöglichkeit für die Hochschulen, denen dies die Möglichkeit gäbe, autark zu entscheiden, wofür sie diese Finanzierung einsetzen – ob weiterhin für Vorbereitungsprogramme für Geflüchtete oder für eine gezielte Unterstützung im Fachstudium, ob für eine frühzeitige Integration und Mischung mit anderen Studierenden oder für Sonderprogramme. Die Hochschulen haben bewiesen, dass sie in der Lage sind, nicht nur schnell, sondern vor allem qualitativ hochwertig und nachhaltig auf die Anforderungen vor Ort zu reagieren. Diese Verantwortung sollte man ihnen weiterhin und in Zukunft auch verstärkt geben. Daher regen wir an, eine schrittweise Zusammenführung der DAAD-Förderprogramme INTEGRA und STIBET anzudenken. Hochschulen müssen in die Lage versetzt werden, in einem wie auch immer ausgerichteten Förderprogramm flexibel Anträge stellen und ihre Bedarfe decken zu können – ob dies nun für Vorbereitungsprogramme, Übergangsphasen, Studieneingangsphasen oder im Studienverlauf ist. Dies würde eine strukturell sinnvolle, über die Fokussierung auf Geflüchtete hinausreichende Schlussfolgerung aus den Erfahrungen der letzten Jahre in der Internationalisierung der Hochschulen darstellen und einen Beitrag zur Integration hochqualifizierter Menschen zum Nutzen aller leisten.

[28] http://www.wissenschaftweltoffen.de/publikation

■ **Dr. Annette Lang,** Leiterin International Office, Universität Bremen, E-Mail: lang@uni-bremen.de
■ **Dr. Christina v. Behr,** Geschäftsführerin HERE AHEAD - Academy for Higher Education Access Development,
E-Mail: vonbehr@aheadbremen.de

Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

Wilfried Müller (Hg.)

Ist der Bologna-Prozess gescheitert?

Siggener Begegnungen 17. bis 22. August 2015

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

Weitere Infos zum Band: https://www.universitaetsverlagwebler.de/mueller-2016

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

Birgit Behrensen

Die professionelle Haltung in Zeiten von Fluchtzuwanderung: Erfahrungen mit einer dialogisch angelegten Ringvorlesung am Institut für Soziale Arbeit der BTU Cottbus-Senftenberg

Birgit Behrensen

The author describes the outcomes of a dialogical lecture series at the Institute for Social Work of the BTU Cottbus-Senftenberg. Students and professors established this lecture series together to discuss questions of rassism, antisemitism, sexism and social inequality from different perspectives. Such a place for discussion became necessary because the growing local hostility against refugees reached the university. As a result of the lecture series students, professors and social workers took the chance to work on their stance.

Um Soziale Arbeit im Sinne einer Menschenrechtsprofession (Staub-Bernasconi 2007) ausüben zu können, ist es unabdingbar, Diskriminierung, Ausgrenzung und Ideologien der Ungleichwertigkeit entgegen zu treten. Hierzu ist es notwendig, Selbstverständlichkeiten und Logiken der herrschenden Mehrheitsgesellschaft in Frage zu stellen.

Um der Reproduktion und Verschärfung sozialer Ungleichheit im sozialarbeiterischen Tun entgegenwirken zu können, müssen Sozialarbeitende lernen, auch als selbstverständlich wahrgenommene Ausgrenzungsstrukturen, Privilegien und Dominanzen zu hinterfragen. Aufgrund der zunehmend flüchtlingsfeindlichen Haltung von Teilen der Cottbuser Mehrheitsgesellschaft stehen die Studierenden der Sozialen Arbeit an der BTU Cottbus-Senftenberg in besonderem Maße vor dieser Lernaufgabe.

Cottbuser Studierende der Sozialen Arbeit reagieren auf regionale Flüchtlingsfeindlichkeit

Auf diese Situation reagierte die Fachschaftsvertretung der Sozialarbeitsstudierenden, als sie im Juli 2017 zu einer Institutsvollversammlung unter dem Titel „Störungen haben Vorrang" einlud. Nach Verweis auf die allgemeine Erklärung der Menschenrechte schrieben die Studierenden in ihrer damaligen Einladung:

„(…) Spätestens mit der gestiegenen Zuwanderung seit 2015 scheinen auch Sozialarbeiter*innen sich diese in der allgemeinen Erklärung der Menschenrechte festgeschriebenen Werte teilweise nicht mehr vor Augen zu führen oder im Arbeitsalltag zu vergessen. Studierende unserer Fakultät äußern sich diskriminierend in Seminaren und nehmen an Demonstrationen mit rechtspopulistischen, nationalistischen und rassistischen Forderungen teil. Aus „Allen Menschen" werden „Wir" und „Die" (…)."

In der gut besuchten Vollversammlung äußerten viele Studierende ihren Bedarf nach einem über das grundständige Studium hinausweisenden Dialog. Viele Studierende wünschten sich mehr fundiertes Wissen, um souveräner mit Fragen von Rassismus, Sexismus, Rechtsextremismus und mit Fragen von Diversity umgehen zu können. Andere Studierende kritisierten mangelnde Möglichkeiten, ihr bestehendes Wissen zu vertiefen. Einige Studierende legten ihre Nöte offen, im eigenen Umfeld flüchtlingsfeindlichen Äußerungen entgegen treten zu müssen – und hier nicht immer argumentationsfähig zu sein. Viele Studierende wünschten sich einen Raum für eine intensive wissenschaftliche Reflexion, der mit der modularisierten Ausbildung im Studium nur teilweise gegeben ist.

Dialogische Ringvorlesung eröffnet neue Diskursräume

Als eine Antwort auf die Bedürfnisse der Studierenden entstand in den darauffolgenden Tagen die Idee einer dialogisch angelegten Ringvorlesung, die zum einen mehr Wissen erwerben lassen und zum anderen Möglichkeiten zur Reflexion geben sollte. Direkt für das Wintersemester 2017/2018 plante die Autorin gemeinsam mit ihrer Kollegin Prof. Dr. Heike Radvan sowie mit der studentischen Fachschaftsvertretung[1] das Format „Mittwochsgespräche – Ein Dialograum zu Fragen von professioneller Haltung und politischem Mandat in der Sozialen Arbeit" , das den ambitionierten Untertitel „Interdisziplinäre Perspektiven auf soziale Ungleichheit, Rechtsextremismus, Alltagsrassismus, Antisemitismus und Diversität" erhielt.

Um dem gleichzeitigen Anspruch des aktiven Wissenserwerbs und der Reflexion gerecht zu werden, konzeptionierten die Organisatorinnen und Organisatoren die Vorlesungen als Verbindung eines relativ kurzen theoretischen Einstiegs in das jeweilige Thema und einer

[1] Engagiert haben sich hier Sascha Kahle, Miriam Miethke, Olga Richert, Hanna Sartorius und Ilse Wächter.

anschließenden relativ langen Phase zur fundierten Auseinandersetzung mit Fragen und Überlegungen aus dem Publikum. Gestartet wurde die Ringvorlesung mit Veranstaltungen zu den Themen von Diversity, gendersensibler Sprache, rassistischer und rechter Gewalt im Film, critical whiteness sowie rassistischer Stereotype und Diskriminierung, die Sinti und Roma erleben.
Die Ringvorlesung wurde bewusst als öffentliche Veranstaltung beworben, wobei der Fokus der Sozialen Arbeit in der Werbung deutlich benannt wurde. Explizit eingeladen waren neben den Studierenden der Sozialen Arbeit auch Hochschullehrende und Sozialarbeitende. Der angestrebte Dialog auf Augenhöhe wurde dadurch unterstrichen, dass die Vorträge nicht nur von jeweils einer der beiden organisierenden Professorinnen eingeführt, sondern gleichberechtigt von jeweils einem studentischen Mitglied des Fachschaftsrats moderiert wurden.

Evaluation bestätigt Vorgehen

Die Evaluation wurde in die Hände einer Gruppe von Erstsemestern[2] gegeben. Diese Gruppe evaluierte die Ringvorlesung als Teil ihrer Leistung für ein Einführungsseminar zu empirischen Methoden der Sozialforschung. Konzipierung, Verteilung und Auswertung von Evaluationsfragebögen konnten hier unter realen Bedingungen erprobt werden. Aufgrund des Seminarablaufs beendete die Evaluationsgruppe ihre Arbeit nach der vierten Ringvorlesung und zog ein Zwischenfazit. Die so gewonnenen Evaluationsdaten zeigen eine positive Bewertung. Aussagen wie „Ich kann einen Nutzen aus der Veranstaltung ziehen", „Meine Fragen zum Thema wurden durch die Veranstaltung beantwortet" und „Die Diskussion war aufschlussreich" wurden von einem überwiegenden Teil der Antwortenden mit „trifft voll zu" oder „trifft zu" eingeschätzt. Besonders die von der Evaluationsgruppe nachgefragten Themenwünsche deuten auf die Sinnhaftigkeit des durchgeführten Formats hin. Hier fanden sich Wünsche nach weiteren Ringvorlesungsveranstaltungen zu Themen wie Rechtsextremismus, Sexismus und insgesamt sozialer Ungleichheit.
Weitere Vertiefungswünsche bezogen sich auf Aspekte, die in einzelnen Veranstaltungen angesprochen worden waren, aber nicht erschöpfend hatten bearbeitet werden können. Hierzu gehörte etwa die Frage nach dem Umgang mit rechtsextremen Sozialarbeitenden oder die Frage nach der Sinnhaftigkeit von Strafvollzug. Aber auch weitergehende Themen wurden genannt, wie Fragen nach dem Umgang mit Hate Speech oder mit Islamisierung.

Zwei Beispiele der Infragestellung herrschender Logiken und Selbstverständlichkeiten

Zwei Veranstaltungen waren in besonderer Weise geeignet, die Logiken und Selbstverständlichkeiten der herrschenden Mehrheitsgesellschaft in Frage zu stellen, ja geradezu zu erschüttern. Dies war zum einen der Vortrag der Kommunikationswissenschaftlerin und Soziologin Dr. Natasha A. Kelly, in dem sie in das akademische Projekt von „Critical whiteness" einführte. Zum anderen war dies der Vortrag der Vorsitzenden des Landesverbandes Deutscher Sinti und Roma Dipl.-Päd. Petra Rosenberg, in dem sie die rassistischen Stereotype und Diskriminierungen gegenüber Sinti und Roma in ihrer historischen Kontinuität seit dem Nationalsozialismus offenlegte.
Frau Dr. Kelly zeigte unter anderem mit Verweis auf das Erbe Schwarzer Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen die Verwobenheit von akademischem Denken und der eigenen Positionierung in der Welt. Deutlich wurde, wie stark nicht nur die Interpretation, sondern auch die Wahrnehmung der Welt von der eigenen Zugehörigkeit zu einer mehr oder weniger dominanten Bevölkerungsgruppe geprägt wird. Zugleich wurde deutlich, wie reichhaltig das Schwarze Erbe als Teil der Wissensproduktion ist und wie wichtig es ist, dies in das eigene akademische Denken aufzunehmen (Kelly 2016).
Frau Rosenberg führte die Anwesenden mit Auszügen aus der Biografie ihres Vaters Otto Rosenberg (1998) in die Zeit des Nationalsozialismus und der Nachkriegsära. Mit Verweis auf eigene Ausgrenzungs- und Diskriminierungserfahrungen verdeutlichte sie den Anwesenden, wie stark die eigene Biografie mit familialen und kollektiven Erfahrungen verwoben ist. Die Folgen der nationalsozialistischen Verfolgung von Sinti und Roma waren geradezu im Raum spürbar.
Beide Veranstaltungen zeigen auf jeweils unterschiedliche Weise die zentrale Bedeutung von Bildungsteilhabe. Beide Referentinnen machten durch ihre Vorträge und die daran anknüpfenden Diskussionen deutlich, dass die Weltsicht und die daraus erwachsene Haltung subjektiv, aber eben nicht beliebig ist. In beiden Veranstaltungen konnten die Teilnehmenden erfahren, wie tief individuelle Wahrnehmungen, Denkmuster und Gefühle mit der umgebenden Gesellschaft verflochten sind. Zugleich zeigten die engagierten Diskussionen, die auch in den Tagen nach den Vorlesungen noch in den Fluren des Instituts zu hören waren, dass es mit diesen Veranstaltungen gelungen war, Bewusstwerdungsprozesse in Gang zu setzen. Diese Prozesse wurden angeregt durch die deutliche Sprache der Vortragenden, mit der sie gesellschaftliche und individuelle Folgen jahrhundertelanger Unterdrückung sowie daraus erwachsene Widerständigkeit exemplarisch nachzeichneten. Damit gaben sie den Anwesenden eine Lerngelegenheit besonderer Art.

Fazit

Die professionelle Haltung von Sozialarbeitenden lebt von dem dialektischen Prozess praktisch-pädagogischen Tuns und wissenschaftlicher Reflexion (Schwer/Solzbacher/Behrensen 2014, S. 50ff.). Während die wissenschaftliche Reflexion das eigene sozialarbeiterische Handeln begründet und formt, wirkt die Reflexion der darauf aufbauenden sozialarbeiterischen Praxis und ihrer Zwänge in die wissenschaftliche Auseinandersetzung zurück. Dieser Prozess endet nicht mit dem Studium, sondern ist Teil der lebenslangen Professionalisierung.
Die Anlage eines solchen Prozesses ist aber wichtiger Bestandteil des hochschuldidaktischen Auftrags zur Ausbildung von Sozialarbeitenden. Hier konnte die

[2] Dies waren Tabea Diehl, Daria Freytag, Nicole Günther, Inken Jessen, Matthias Joppe und Sascha Ulrich.

Ringvorlesung einen weiteren, aktuell notwendigen Baustein legen. Für die angestrebten Bewusstwerdungsprozesse hat sich der dialogische Charakter der Ringvorlesung bewährt.
Aufgrund der sich weiter zuspitzenden flüchtlingsfeindlichen Atmosphäre in der Region von Cottbus und aufgrund der Nachfrage von Seiten der Studierenden wird die Ringvorlesung im Sommersemester fortgesetzt. Im Mittelpunkt werden dann Analysen und Handlungsoptionen für ein demokratisches Miteinander in der Cottbuser Stadtgesellschaft stehen.

Literaturverzeichnis

Kelly, N. (2016): Afrokultur: „der raum zwischen gestern und morgen". Münster.

Rosenberg, O. (1998): Das Brennglas. Autobiografie. Berlin.

Schwer, C./Solzbacher, C./Behrensen, B. (2014): Annäherung an das Konzept „Professionelle Pädagogische Haltung": Ausgewählte theoretische und empirische Zugänge. In: Schwer, C./Solzbacher, C. (Hg.): Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff. Bad Heilbrunn, S. 49-80.

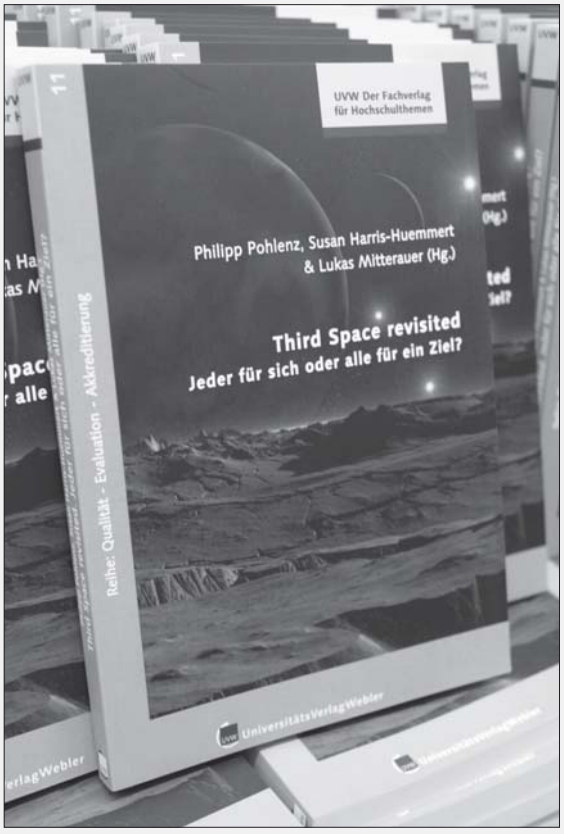
Staub-Bernasconi, S. (2007): Soziale Arbeit: Dienstleistung oder Menschenrechtsprofession? In: Lob-Hüdepohl, A./Lesch, W. (Hg.): Einführung in die Ethik der Sozialen Arbeit. Paderborn, S. 20-53.

■ **Dr. Birgit Behrensen,** Professur „Soziologie für die Soziale Arbeit", BTU Cottbus-Senftenberg, E-Mail: Birgit.Behrensen@b-tu.de

Philipp Pohlenz, Susan Harris-Huemmert & Lukas Mitterauer (Hg.)

Third Space revisited

Jeder für sich oder alle für ein Ziel?



ISBN 978-3-946017-07-3, Bielefeld 2017, 154 Seiten, 27.90 Euro zzgl. Versand

Akteure in Hochschulen, die sich mit Themen der Qualitätsentwicklung, der Lehrevaluation, der Hochschuldidaktik und weiteren konzeptionellen Aufgaben im Leistungsbereich Studium und Lehre befassen, wurden in der letzten Zeit unter dem Label „Third Space" beschrieben. Damit ist gemeint, dass sie zwischen der klassischen Verwaltung und dem Wissenschaftsbetrieb angesiedelt sind und dass ihr Aufgabenprofil dadurch gekennzeichnet ist, dass sie zwar durchaus wissenschaftlich arbeiten, aber keine Forschung im engeren Sinne durchführen. Die Zuständigkeiten der verschiedenen Bereiche innerhalb des Third Space sind vielfach voneinander getrennt. Dadurch entsteht zumindest potenziell die Gefahr einer „Versäulung" dieser Arbeitsbereiche und einer Atomisierung ihrer Aktivitäten. Durch eine produktive Nutzung von Schnittstellen kann sich eine größere Wirksamkeit für das Ziel der Qualitätsentwicklung entfalten, etwa dann, wenn verschiedene Akteure ihre Kompetenzen für ein gemeinsames Entwicklungsziel einbringen und dafür z.B. evaluationsmethodische und hochschuldidaktische Kompetenzen für eine evidenzbasierte Planung von Interventionen in der Weiterbildung zusammenbringen.
Dieser Band, welcher aus Beiträgen der Frühjahrstagung des AK Hochschulen der DeGEval 2016 hervorgegangen ist, beschäftigt sich mit Fragen zur Auswirkung der unterschiedlichen institutionellen Verortung von Einrichtungen der Qualitätsentwicklung in der Hochschule, und stellt dar, welche Mechanismen für eine „Lost" (uncoupled) oder „Found" (coupled) Situation dieser Tätigkeiten in der Institution sorgen.

Reihe: Qualität - Evaluation - Akkreditierung

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

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

Niels Uhlendorf

"You're not enough until you're too much"

Immigrant university students dealing with contradictory demands of self-optimisation

Niels Uhlendorf

This paper aims to discuss the contemporary phenomena of self-optimisation in relation to immigrant university students in Germany. Such phenomena not only include demands, requirements and coercions, but also wishes to continuously improve aspects of life conduct against the background of neoliberal governmentality. In this respect, it remains an open question, what such norms imply in the context of migration. Empirically, this article builds on material from a case study on Iranian immigrants in Germany. Eleven biographical interviews with German-Iranians (age 25-40, all possessing a university entrance certificate) were conducted and reconstructed following the method of narrative analysis (Schütze 2016). In this process, different types of dealing with optimization pressure were discovered out of which two types will be contrasted in this paper: On the one hand, *suffering and despair* due to paradoxical demands of continuous self-improvement. On the other hand, *resistance* against optimisation demands. Hence, the contemporary pressure of self-optimisation can be understood in terms of power as an attempt to govern individuals in accordance with market demands. The ambiguous character of these demands may, however, also lead to resistance or subversion.

This article deals with contemporary norms of productivity and continuous self-enhancement. Within this framework, the question shall be addressed: what do such norms imply in the context of migration? It is typical of many migration forms that recognition and belonging are unstable, and that proving oneself in a new national, institutional and socio-cultural context is necessary. Such a precarious state of belonging can lead to frustration; at the same time, it may also lead to strong efforts to be considered as 'ideal' or 'model' migrants and to fulfil demands of self-optimisation. Such observations, as brought forward, for instance, by Sætermo (2016), Trebbels (2014) or Taylor/Krahn (2005), have led to the following research questions: *How do students from different (intersectional) positions navigate through the pressure of self-optimisation in a university setting?* And on the other hand: *To what extent can their coping mechanisms be understood against the background of their biographical history?* To narrow down these general research questions, a case study[1] was conducted on discursive representations as well as biographical appropriations of Iranian immigrants in Germany (age 25-40, all possessing a university entrance certificate). This article will, however, only focus on the results of biography analyses. It will start with a reflection on self-optimisation in late modernity (1), especially its effect in the context of migrants' struggles for recognition (2). Afterwards, a case study on biographies of Iranian immigrants in Germany will be presented (3). Finally, the results will be used for a further discussion on the topic (4).

1. Self-Optimisation in late modernity

At first, a reflection on norms of optimisation in contemporary, Western societies appears to be necessary. The term 'self-optimisation' has been used in different sociological studies to discuss discourses in the contemporary market of self-help literature (cf. Madsen 2015; Elliott 2013; Illouz 2008). In these discussions, 'guides' for self-improvement are analysed (mainly from a critical perspective) as generating new demands for individuals to work on various aspects of their life conduct (for instance, their work performance, education, body appearance/performance or intimate relationships). From a sociological perspective, such guides indicate the importance of "sources of authority offering moral, religious or scientific guidelines for the ever more pressing task of being oneself" (Madsen 2015, p. 4) in late modernity[2]. The roots of such a search for guidance are located in an all-pervasive individualism, which is accompanied by autonomy as well as insecurity (cf. Bauman 2001;

[1] The advantage of a case study is that the theoretical understanding of the phenomenon can be increased, and new research can be stimulated. Of course, the complexity of the issue is reduced, and it is necessary to reflect on that reduction throughout the research process.

[2] According to Anthony Giddens, late modernity implies a radicalization of the key elements of classical modernity. In contrast to theories of postmodernity, this does not imply a break but rather a continuation: "We have not moved beyond modernity but are living precisely through a phase of its radicalization" (Giddens 1990, p. 51). This implies a strong separation of time and space, a development of disembedding mechanisms, and a reflexive appropriation of knowledge requiring expert systems and new discursive arenas (cf. ibid.).

Beck/Beck-Gernsheim 2001). This goes along with various requirements to compete with others in order to keep pace in an accelerated and flexible environment, which structures social life and processes of socialisation (cf. Rosa 2013; Leccardi 2012; Sennett 1998). Based on these considerations, the term (self-)optimisation shall not only be understood as a demand in discourses, but also as a strategy to deal with life and social structures in late modernity. It can be a source of gratification when the illusion of 'reaching the impossible' seems to be achievable. The term is understood in this article as "attempts at improvement" of different aspects of life conduct "geared to a species of logic that we can accurately term 'instrumental'" (King et al. 2018a, p. 3). Such demands must be acquired individually and are processed against the background of personal and biographical dispositions (cf. ibid.; King et al. 2018b).

An important point of reference in this discussion are the theories of neoliberalism, which not only postulate transformations of markets but also an increasing influence of market logics on various aspects of life conduct (cf. Chandler/Reid 2016). In this context, a model of subjectivity can be observed, which considers responsibility and autonomy as important means to deal with an insecure environment.

> "The human subject is constructed within neoliberal discourses as having to accept that it is not possible to resist or secure him or herself from difficulties encountered […] but instead learn how to adapt to their enabling conditions via the embrace of insecurity and unknowability […]." (ibid., p. 4)

Based on Michel Foucault's (2008) understanding of governmentality, the construction of (ideal) subject models through abstract programs – i.e. through discourses offering guidance – is at the centre of attention. This implies attempts at guiding subjects or motivating them to actively govern themselves in relation to predominating discourses. For Foucault, patterns of subjectivity are created in knowledge systems in different discourses. They present different techniques of self-(trans)formation and, therefore, also different models of 'successful' or 'failed' subjectivities. These models can be appropriated or denied, but in any case, they require individuals to relate themselves to such knowledge regimes. In a neoliberal context, many programs exist to guide human beings to more productivity and to perceive themselves in constant competition with others. This is discussed as an incentive for individuals to understand their life conduct in terms of a project, as an 'enterprising' or 'entrepreneurial' self (cf. Rose 1996; Bröckling 2016; Boltanski/Chiapello 2007).

These transformations have also affected social practices in universities. Different studies indicate a transformation of university management worldwide (cf. Buckner 2016; Shepherd 2017; Sin/Neave 2014; Wadsholt 2017; Pritchard 2011; Ergül/Coşar 2017). This goes along with new forms of institutionalising biographies of students, and discourses on how to conduct a 'good life' within academic institutions (cf. Canaan/Shumar 2008). In general, students at university are confronted with demands of individual responsibility and self-governmentality. The biographical phase of studying at a university goes along with a considerable number of guides for self-transformation and self-improvement. While this is based on macrosocial norms of autonomy, it also creates an individual pressure to navigate towards the 'right' direction (cf. Chung et al. 2016). In this context, students are incentivised to prove their employability and their ability to adapt to economic structures. *Proving* oneself then also implies *improving* in many (sometimes unspecified) directions: a social pressure that is mirrored – for instance – in the increased use of self-enhancing drugs such as Ritalin by students in Western countries (cf. Wagner 2017).

While the different studies, which were mentioned in this chapter, focus on general demands of self-optimisation in late modernity, impacts of such norms on migrants have hardly been discussed. Thus, the next section will deal with self-optimisation in the context of migration.

2. Self-optimisation in the context of immigrants' struggle for recognition

In order to further understand this nexus, the social functions of recognition and belonging must be considered. Judith Butler (1997) analysed the powerful tendencies of recognition in the interrelation between subjects and knowledge regimes: discourses structure what kind of action is recognised and who can be recognised as a subject in a social environment. This process is powerful: in order to be recognised as a (certain) subject, one is expected to follow its underlying norms and subject models. In this understanding, we are "living in a world of categories and descriptions way before we start to sort them critically and endeavor to change or make them on our own. In this way we are […] vulnerable to, and affected by, discourses that we never chose" (Butler 2016, p. 24). Therefore, to be recognised and gain belonging in a social context depends on whether a subject position is (successfully) taken. However, Butler stressed the importance of agency and subversive action. Especially in the process of continuous reiteration, normative discourses are constantly reinterpreted, reshaped, adopted for new contexts, and thereby transformed.

Through this search for recognition, the aforementioned (neoliberal) governmentality can unfold its effects. Individuals are incentivised to govern themselves when struggling for recognition. This is mirrored in the context of migration in public discourses, which have a tendency to represent only few (exceptional) examples of 'good', 'integrated' and 'productive' migrants "in contradistinction to those cast beyond the pale" (Erel et al. 2016, p. 1.348). And subjects who are considered as examples of 'good integration' are "always at risk of becoming constituted as a threatening 'them' […]" (ibid.). The radical nature of this opposition indicates the power of discourses. Also, due to precarity, which goes along with many forms of migration (cf. Paret/Gleeson 2016; Schierup et al. 2015), subject positions in discourses can appear as almost 'inevitable'. Being recognised as a 'legitimate migrant' then depends on whether various subject ideals are fulfilled.

This must also be understood in relation to patterns of recognition within generational orders of (migrant) fa-

milies: As studies in different countries have indicated, there tend to be huge (and sometimes unrealistic) expectations and aspirations among immigrant families. It is especially typical of parents of immigrant families to harbour great hopes of social advancement.[3] However, they are frequently confronted with disillusionment (e.g. due to discrimination, structural and institutional racism). This tends to go along with parents having (implicit) expectations of social upscaling of their descendants (cf. King et al. 2013; Foner 2009; Alba/Waters 2011; Fuligni 2006). Hence, to be recognised within the family, immigrant children and adolescents often feel obliged to be successful in the 'imagined community' of the host society. At the same time, they are expected be loyal to the family of origin. This may also include dealing with different and contradictory cultural knowledge systems, and it may require competences to transform cultural capital (cf. Erel 2010).

Despite such obligations of social advancement, many immigrant students (at least) in (German) schools have lower chances of obtaining university entrance certificates (cf. Geißler 2014). Among those who manage to achieve a certificate, the number of students who fail in university is significantly higher than among non-migrants; especially due to structures of institutional discrimination (cf. Bienfait 2015). Andreas Pott (2002, pp. 132-150) stressed that university as an institution and as a biographical phase goes along with a number of challenges (self-organising, taking risks, and getting in touch with new milieus). These may be hard to accomplish when there is a lack of knowledge on the institution in the family of origin. Different studies have also shown 'othering' practices in higher education settings (cf. Crozier et al. 2015; Lueg 2017). Hence, questions of belonging and identity must often be (re)negotiated. And even in the case of an accomplished social upscaling, such questions remain important. As Sennett/Cobb (1972) argued, social advancement tends to come along with an alienation from the families of origin, while a new milieu does not necessarily symbolise belonging. Due to such obstacles, it can be argued that continuous self-optimisation seems to be even more necessary to 'catch up'. In many cases, there is an implicit expectation to appear as 'ideal migrant' in order to be considered as equal in the host society (cf. Sætermo 2016). At the same time, it is harder to be visible as an 'optimised subject' due to different social barriers and structures of discrimination (not only) in the educational sector (cf. Lareau 2003; Rupande 2015).

From these perspectives, demands of self-optimisation appear to be powerful in the context of migration. However, there is a lack of studies on the way such demands are being appropriated and integrated into self-concepts against the background of biographical dispositions. To deepen the understanding of this matter, a case study on Iranian immigrants in Germany will be presented.

3. Case Study[4]

Many Iranians immigrating to Western countries succeeded in their new homes and could – at least over one or two generations – regain social status or even rise in the social hierarchy. In Germany, immigrants from Iran are successful in terms of educational degrees and, on average, they occupy higher positions in the job market than most other immigrant groups (cf. Geißler 2014; Federal Statistical Office of Germany 2016). At the same time, Iranian immigrants have to deal with stereotypes due to the events in Iran since the revolution – for instance, the hostage crisis (cf. Said 1997) – and ascriptions of Islamic terrorism (Sadeghi 2014). Therefore, the main intention of this case study was to understand how a success is accomplished, established, and maintained against the background of different stereotype threats and obstacles.

3.1 Research Design & Method(ology)

Method(olog)ically, a combination of discourse analysis and biographical study was used to understand power effects between optimisation pressure on the one hand and biographical self-constructions on the other. For the discourse analysis, 168 articles from German newspapers or magazines, in which Iranian immigrants were represented in various forms between 2000 and 2014, were analysed (following the methodology of SKAD, cf. Keller 2011). The main aim of using biography analyses was to understand different types of dealing with self-optimisation in interdependence with biographical dispositions. In total, eleven biographical interviews were conducted and analysed following the principles of narrative analysis (cf. Schütze 2016). Individuals between the age of 25 and 40, all of whom were born in Iran and migrated to Germany during childhood or early adolescence, were asked to narrate their life story. Afterwards, further questions on life conduct and future perspectives were raised by the interviewer. For the analysis, the different sections of their narrative and the interrelation between sections were interpreted with the help of the following questions: *How is objective reality processed subjectively?* and *What image of oneself is constructed?* In this context, the biography was understood as a result of social constructions. This means the past is being interpreted from a present perspective and always takes the 'gaze of the other' into account (cf. Rosenthal 2004). The interviews were conducted in different locations in Germany, usually in the place of residence of the interviewees. The sampling process followed the principles of 'theoretical sampling', attempting to discover minimal and maximal contrasts of biographical appropriations (cf. Glaser/Strauss 1967, pp. 45-78).

Due to a lack of space, I will only discuss the results of biography analyses in this article. Also, there will be a special focus on the significance of higher education. Since most of the interviewees attended university, higher education always had a significant part in their (heterogeneous) life stories. However, the experiences of this phase of life differed strongly.

[3] The tendency of immigrant parents as well as immigrant school children to possess higher educational aspirations than non-migrant parents and school children was analysed for the context of Germany (Trebbels 2014), the U.S. (Glick/White 2004), and Canada (Taylor/Krahn 2005).

[4] The empirical material in this article is taken from my dissertation (cf. Uhlendorf 2018).

3.2 Discussion of results: Two types of dealing with optimisation pressure

During the analyses, different types of appropriating optimisation demands could be explored. The term *(ideal) type* originates from Max Weber and is used as a tool to understand social logics in comparative analysis. It is to be understood as a "one-sided accentuation of one or more points of view and by the synthesis of a great many […] individual phenomena, which are arranged according to those onesidedly emphasized viewpoints into a unified analytical construct." (Weber 1949, p. 90). The aim of ideal types is therefore, not to bring forward a tool for categorisation of individuals, but rather to understand and identify different unconscious social logics. In this section, only two cases will be discussed; it will be argued that they represent two different types of appropriating optimisation demands.

Type A: Suffering and Despair (Laila Nabavi)

Laila[5] was born during the late 1980s in an Iranian city. At the time of the interview, she was 25 years old. Shortly after her birth, her parents got divorced, and she (was) moved to her father's family. Nowadays, she has no memory of her biological mother. Up until the age of 13, she mainly lived with her grandmother (whom she refers to as 'mother' or 'mom' in the interview), while her father lived in a different city to complete an academic degree. From thereon, she lived with her father in his place of residence and could only visit her grandmother during the weekends. About a year later, her father, who attempted to write a dissertation, migrated to Germany with her. Thus, she could only stay in touch with her grandmother over the phone or during annual trips to Iran; a separation that was not easy for Laila:

> "And in summer, we came to Germany, it was exactly one year later [after the first separation from her grandmother], and yeah, then the separation was even more horrible for me, because I thought, … up until now, it was only another city, now I go to another country . and then I won't see my mom that much anymore . then I was really sad, you know? … [and I] said: you know, dad, go there alone, I will stay with mom, and then my father said: no, come on (1 sec. pause) you gonna get used to it … it's totally normal, the children don't need to stay with their parents all the time (1 sec. pause) then he took me with him and then . we moved here"

Her emotional necessities and wishes were ignored, while she was expected to come along without resistance. Due to extensive working shifts, her father had little time to care for Laila, and she had to deal with the challenges of migration mostly by herself. She decided to attend German and Iranian high schools at the same time to gain two different university entrance certificates (*Konkur* and *Abitur*). Later, she returned to Iran to attend university. But after one semester, her father (who had already returned to Iran as well, because he could not obtain a job in Germany after completing his Ph.D.) convinced her to go back to Germany. He considered its educational system to be superior to Iran's. At first, she intended to refuse:

> "I said, dad, no! (1 sec. pause) … why should I go back? It's no fun at all to be there (1 sec. pause) … and of course I wanted to stay [in Iran] (2 sec. pause) but because my father already did his doctorate eh studied here [in Germany], my grandfather also studied here, therefore I have to . well, I don't have to … but it looks good (1 sec. pause) degrees from [Germany] have a good reputation"

Her father and his meritocratic norms seem to have had a well-functioning authority. He apparently exercised 'gentle pressure' and guided her into following what appeared to be best for her social reputation. Hence, she started to study geography and economics, but in the end, she decided to switch to art history with a focus on the Middle East. At the same time, she worked for a museum. In total, she describes herself as hard working due to different (economic) pressures and anxiety about her future. But although she considers her field of study and job as fulfilling, she stresses that following her father's advice to return to Germany was the "biggest mistake" of her life. She especially describes the lack of belonging and social recognition in Germany as hazardous. Her private life is described as emotionally cold and following an instrumental form of logic. Even the relationship with her husband, a German student, is represented in a rather rationalised way ("[my marriage] didn't change that much in my life […] I have to work like before … we both have to study […] only, when we go to the grocery store, we have to buy twice as much (laughs)").

All in all, she describes her life in Germany as lacking emotion, as a set of discriminations and degradations through different authorities and individuals. However, she does not dare to return without a presentable 'outcome':

> "Every year I want to go back … I'm sick of it (1 sec. pause) but I can't, because (2 sec. pause) I feel ashamed; because I've been fighting here for so many years . to study and then you go back without a degree, you know? … then people will ask: what did you do all the time except for struggling with the immigration offices?"

Her migration is constructed in her narrative as a temporary project of self-optimisation: before being able to return, she has to prove herself in the host society and gain a presentable degree. In the interview, she spends a lot of time criticizing the host society. She, however, rarely criticizes her father for bringing her into the position to move to Germany with few emotional resources and with the main expectation of enhancing the scope of her career. In this respect, she follows the implicit authority of her father (which seems to function as a transgenerational narrative, an expectation transmitted from one generation to the next). She accepts frustration and loss of belonging in her private life, while viewing her profession as the fulfilling part of her life. The frequent problematisations of Germany as country of arrival could, therefore, also be seen as a silent protest against her father, who ignored her emotional necessities and convinced

[5] Real names and information by which interviewees could easily be identified were changed or not mentioned for the purpose of anonymisation.

her to move to Germany. Therefore, in many respects, she sees the country of arrival as a symbol of misrecognition by her family: she has to focus mainly on education, expected to move permanently, and finally left alone in an environment, in which she perceives herself almost as a second-class citizen.

In this context, she adapts herself to the pressure of self-optimisation and attempts to fulfil the expectations of the host society, hoping to be able to return after reaching a 'presentable' degree. Some of her self-optimisations are also viewed with mistrust by the host society (for example, attempting to obtain two degrees was regarded with suspicions by German teachers). Implicitly, however, she is oriented towards the promise to be accepted by optimising areas of her life continuously. The paradoxical nature of demands leads her to suffering and despair, and she does not possess an alternative strategy of life conduct. She is influenced strongly by social demands and tries desperately and often reluctantly to meet various expectations. This situation relates to the slight hope she harbours of receiving acceptance for what she has done so far; but it also leads to the emergence of aggression for hardly ever receiving any.

Type B: Resistance against Optimization Demands (Azadeh Moattari)

Azadeh was born as well in the late 1980s in an Iranian city and was 26 years old at the time of the interview. Her mother used to work (illegally) as a beautician in Iran. The profession of her father is unknown. The reason for migration stemmed from Azadeh's mother's wish to get divorced. In Iran, this would have led to losing custody rights for Azadeh and her elder brother. Therefore, the mother applied for a visiting visa in Germany and informed her acquaintances that she would visit relatives and take the children with her. Only after arrival did Azadeh come to know from her mother that they would stay in Germany. She has not seen her father ever since; she only knows that he died when she was 15 years old. Even though her father is described as irresponsible in many respects, she says losing him was "the most dramatic thing" in her life so far. It leaves her with confusion, especially because she is the only one in her family who keeps him in good memory. Her mother and her brother mainly remember his negative sides and rarely want to talk about him. Even though one comprehensible psychological reaction would have been to accuse her mother of taking her father away from her, Azadeh strongly follows the ideal of her mother and describes herself as strongly attached to her. In the narrative, her mother is depicted as a strong (sometimes almost heroic) figure, who is very demanding at the same time. She expects Azadeh and her brother to adapt to the host society swiftly and establish themselves as autonomous subjects in the new social environment. There is an expectation to make the migration meaningful by not being determined from outside (e.g. through a premature marriage).

> "I think, my mother enjoys her freedom here and is really glad that I do the same thing, and that I am not …. married already, and have two kids (laughing) and . maybe even married to someone, who was selected by the father or something . in that respect (2 sec. pause) … she is really really freedom loving, and … I admire that"

On the one hand, this emphasises the general importance of the mother figure; on the other, Azadeh is confronted with high expectations and needs to prove her independence and autonomy. She is expected from an early age on to be successful in school. For instance, her mother enforced strict rules to educate Azadeh and guide her towards working diligently for future perspectives. At the same time, she also emphasized the importance of freedom and autonomy repeatedly.

After three years, they were tolerated as a permanent refugee family in Germany. Up until then, Azadeh had been attending integration class, then primary school, and finally she received a recommendation for 'grammar school' (the German *'Gymnasium'*). Between sixth and ninth class, however, she received poor grades and was in constant danger of having to repeat a year. This situation was compounded by extended conflicts with her mother, who was very strict with regard to education. Azadeh then shifted to another school, where she experienced less problems and received better grades. She also reconciled the conflict with her mother by accepting some of her points of view, but also demanding certain freedoms. Even though she improved visibly in school during that time, she perceived discrimination from teachers:

> "I always (1 sec. pause) had problems in senior classes and in fact … not because of my performances, but because (1 sec. pause) I was often assigned to teachers who (1 sec. pause) wanted to give me a worse grade [than the others] and bluntly told me that it is because I don't have a German heritage … and … it really upset me, it was really really bad for me, because (1 sec. pause) I was really really good in German … and I was cramming like nobody else and therefore I knew things all the time, and the others always copied me"

Such experiences of an apparently unjust evaluation, however, made her even more ambitious. Azadeh wanted to finish grammar school to prove that she could achieve a higher social position. This is described by her as an act of resistance and satisfaction ("Now more than ever"). At the age of 20, she finally received her high school degree. After a year of serving various occupations, she began to study special needs education and is about to complete her bachelor's degree. At the same time, she is working as a freelance teacher in a 'special needs' school. The main reason for choosing a teacher profession was to be able to combine family life with her profession in the future. In general, she attempts to separate professional life from her private life and therefore sets clear boundaries:

> "My private life is really, like, totally separate from university (1 sec. pause) and from my professional field. That doesn't mean I don't talk about it … I just want my private life to be, like, my private place, which is only about me and my personal life, and that my profession does not interfere with that"

Azadeh, like Laila, perceives pressures and contradictory logics of self-optimisation. However, in contrast to Laila,

she developed another coping mechanism. She sets clear boundaries against an all-pervasive pressure of constant improvement, even though this does not result in choosing a 'passive' lifestyle. In the narrative, she demonstrates her general ability to be productive. However, she also creates a sphere for herself, protected from the logic of continuous self-improvement; and describes the necessity to not focus her life conduct completely on it: "When I see, okay, now I've worked enough, then I *have* worked enough. Then, I can just let it be." Even though, she frequently perceives a pressure of enhancing aspects of her life and of proving herself *as a 'legitimized' immigrant*, she develops a mode of life conduct which allows her to follow a norm of being 'just good enough' and to focus on her emotional necessities instead.

This pattern of dealing with optimisation demands can be traced back to biographical experiences of a strong mother figure, who can compensate experiences of instability and loss. At the same time, it is based on adolescent experiences of having to assert herself against her mother and her restrictions. Her life conduct is based on fighting against domination, while taking her own necessities seriously. At the same time, her resistance is also rooted in current experiences of recognition, which allow her to perceive herself as 'good enough' in relation to others. This means that her pattern of *'resistance against paradoxical demands of optimisation'* is strongly based on her social surroundings and their support.

4. Conclusion

Finally, the question will be dealt with, to what extent these contrasting cases help to understand the interrelation between optimisation pressure and individual appropriations. On a first glance, it is striking that Laila and Azadeh share a number of similarities: Having reached almost the end of university in their mid-20s, having ambitious parents with meritocratic norms, and having experienced separations as well as discriminations. Also, they are both confronted with contradictory demands of self-optimisation in educational institutions. At the same time, their coping strategies differ and demonstrate how parental expectations of improvement and social demands of self-optimisation are intertwined. Against the background of biographical dispositions and intergenerational family obligations, an optimisation pressure can be (more) powerful and appear as the only logical way to act in a given social structure. On the other hand, strategies of resistance or subversion can emerge, which tend to go along (at least in Azadeh's case) with stabilising social relationships but also with experiences of rebelling against parental obligations. These forms of resistance may, however, appear fragile and temporary, since resistance can come along with vulnerability (cf. Butler 2016).

The analyses showed how two individuals dealt with subject positions in contemporary capitalism, which especially affected the biographies of migrants in academic institutions. Their coping mechanisms could be traced back to accumulated experiences in their personal history. Subject positions – for example, the position of a 'good, productive and optimized immigrant' – are powerful, but they are also being transformed, reinterpreted and reshaped continuously (cf. Butler 1997), based on lived experiences. And they must fit to self-concepts, intergenerational obligations in the family of origin, and the individual search for recognition (cf. King et al. 2018b). Thus, being recognised as a certain subject is important on different levels: Recognition is necessary for personal development and processes of socialisation. However, people may only be recognised within the frame of specific subject models. Hence, recognition can be a powerful 'instrument', which guides individuals to govern themselves in a constant relation to others and to powerful neoliberal norms. Such an individualising logic tends to mute down critique against discriminating structures, as it mainly focuses on personal responsibility and continuous improvement. On the other hand, recognition can also function as a resource for resisting (sometimes contradictory) demands of continuous self-improvement.

The question of what subject models are being recognised may, however, be difficult to answer, since norms of productivity can contradict norms of assimilation. While productivity implies to appear as 'outstanding' and 'highly visible', assimilation implies to disappear behind normalised constructs of the average of an 'imagined community' (Anderson 2006; see also: Uhlendorf 2018). Productivity can appear as a threat for others within a framework of 'predatory competition'. As the author Dina Nayeri (2017) put it in reference to the experience of many migrants and refugees: "You're not enough until you're too much. You're lazy until you're a greedy interloper."

5. Limitations

Since a qualitative approach and a case study was presented, this article cannot claim to be representative of all (Iranian) migrants. Therefore, a task for future research is to explore the issue further through a larger sample size. Also, more maximal contrasts would be helpful to deepen the theoretical understanding. However, ideal types could be discovered, i.e. constructs and abstractions of empirical reality, to understand interrelations between different demands of late-modern capitalism and individual appropriations. Due to a lack of space, only one material of the study (biography analyses) could be presented here. Therefore, the reciprocal influence of discourses and individual appropriations could not be discussed in extenso.

References

Alba, R./Waters, M. C. (eds.) (2011): The Next Generation. Immigrant Youth in a Comparative Perspective. New York.

Anderson, B. (2006): Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism. London.

Bauman, Z. (2001): The Individualized Society. Cambridge.

Beck, U./Beck-Gernsheim, E. (2001): Individualization. Institutionalized Individualism and its Social and Political Consequences. London.

Bienfait, A. (2015): Studienabbrecherinnen und -abbrecher mit Migrationshintergrund. Ein Beispiel für institutionelle Diskriminierung im deutschen Hochschulsystem. In: Migration und Soziale Arbeit, 2, S. 133-139.

Boltanski, L./Chiapello, E. (2007): The new spirit of capitalism. London/New York.
Bröckling, U. (2016): The entrepreneurial self. Fabricating a new type of subject. London.
Buckner, E. S. (2016): The changing discourse on higher education and the nation-state, 1960-2010. In: Higher Education, 74 (3), pp. 473-489.
Butler, J. (2016): Rethinking Vulnerability and Resistance. In: Butler, J./Gambetti, Z./Sabsay, L. (eds.): Vulnerability in Resistance. Durham/London, pp. 12-27.
Butler, J. (1997): The Psychic Life of Power. Stanford.
Canaan, J. E./Shumar, W. (eds.) (2008): Structure and Agency in the Neoliberal University. London.
Chandler, D./Reid, J. D. (eds.) (2016): The Neoliberal Subject. Resilience, Adaption and Vulnerability. London/New York.
Chung, J./Schriber, R. A./Robins, R. W. (2016): Positive Illusions in the Academic Context. A Longitudinal Study of Academic Self-Enhancement in College. In: Personality and Social Psychology Bulletin, 42 (10), pp. 1384-1401.
Crozier, G./Burke, P. J./Archer, L. (2015): Peer relations in higher education. Raced, classed and gendered constructions and Othering. In: Whiteness and Education, 1 (1), pp. 39-53.
Elliott, A. (2013): Reinvention. New York.
Erel, U. (2010): Migrating cultural capital. Bourdieu in migration studies. In: Sociology, 44 (4), pp. 642-660.
Erel, U./Murji, K./Nahaboo, Z. (2016): Understanding the contemporary race-migration nexus. In: Ethnic and Racial Studies, 39 (8), pp. 1.339-1.360.
Ergül, H./Coşar, S. (eds.) (2017): Universities in the Neoliberal Era. Academic Cultures and Critical Perspectives. Basingstoke.
Federal Statistical Office of Germany (2016): Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus. Fachserie 2.2 2016. Bonn. www.destatis.de (22.05.2018).
Foner, N. (ed.) (2009): Across Generations. Immigrant Families in America. New York.
Foucault, M. (2008): The Birth of Biopolitics. Lectures at the Collège de France 1975-1978. Basingstoke/Hampshire.
Fuligni, A. J. (2006): Family Obligation Among Children in Immigrant Families. https://www.migrationpolicy.org/article/family-obligation-among-children-immigrant-families (22.05.2018).
Geißler, R. (2014): Die Sozialstruktur Deutschlands. Wiesbaden.
Giddens, A. (1990): The Consequences of Modernity. Stanford.
Glaser, B. G./Strauss, A. L. (1967): The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research. New Brunswick/London.
Glick, J. E./White, M. J. (2004): Post-secondary school participation of immigrant and native youth: the role of familial resources and educational expectations. In: Social Science Research, 33 (2), pp. 272-299.
Illouz, E. (2008): Saving the Modern Soul. Therapy, Emotions, and the Culture of Self-Help. Berkeley.
Keller, R. (2011): The Sociology of Knowledge Approach to Discourse (SKAD). In: Human Studies 34 (1), pp. 43-65.
King, V./Gerisch, B./Rosa, H. (2018a): 'Lost in perfection' – ideals and performances. In: King, V./Gerisch, B./Rosa, H. (eds.): 'Lost in Perfection'. Impacts of Optimisation on Culture and Psyche. London, pp. 1-10.
King, V./Koller, H.-C./Zölch, J. (2013): Dealing with Discrimination and the Struggle for Social Advancement in Migrant Families: Theoretical and Methodological Aspects of a Study on Adolescent Generational Dynamics in Turkish Migrant Families Subjected to Marginalization. In: International Journal of Conflict and Violence, 7 (1), pp. 121-134.
King, V./Schreiber, J./Uhlendorf, N./Gerisch, B. (2018b): Optimising Patterns of Life Conduct. Transformations in Relations to the Self, to Others and Caring. In: King, V./Gerisch, B./Rosa, H. (eds.): 'Lost in Perfection'. Impacts of Optimisation on Culture and Psyche. London, pp. 61-72.
Lareau, A. (2003): Unequal Childhoods. Class, Race, and Family Life. Berkeley.
Leccardi, C. (2012): Young people's representations of the future and the acceleration of time. A generational approach. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 7 (1), pp. 59-73.
Lueg, K. (2017): Cultural inter-group differences or diverse study strategies? A survey of international and Danish students in an internationalized study program. In: Internationalisierung, Vielfalt und Inklusion in der Wissenschaft, 2 (1), pp. 8-17.
Madsen, O. J. (2015): Optimizing the Self. Social representations of self-help. Sussex/New York.
Nayeri, D. (2017): The ungrateful refugee: 'We have no debt to repay'. In: The Guardian, 04.04.2017.
Nixon, E./Scullion, R./Hearn, R. (2016): Her majesty the student. Marketised higher education and the narcissistic (dis)satisfactions of the student-consumer. In: Studies in Higher Education, 43 (6), pp. 927-943.
Paret, M./Gleeson (2016): Precarity and agency through a migration lens. In: Citizenship Studies, 40 (3-4), pp. 277-294.
Pott, A. (2002): Ethnizität und Raum im Aufstiegsprozeß. Eine Untersuchung zum Bildungsaufstieg in der zweiten türkischen Migrantengeneration. Opladen.
Pritchard, R. M. O. (2011): Neoliberal developments in higher education. The United Kingdom and Germany. Oxford.
Rosa, H. (2013): Social Acceleration. A new theory of modernity. New York.
Rose, N. (1996): Inventing our selves. Psychology, power, and personhood. Cambridge.
Rosenthal, G. (2004): Biographical Research. In: Seale, C./Gobo, G./Gurium, J. F./Silverman, D. (eds.): Qualitative Research Practice. London, pp. 48-64.
Rupande, G. (2015): Institutionalized Discrimination in the Education System and Beyond. Themes and Perspectives. In: International Journal of Humanities, Social Sciences and Education, 2 (1), pp. 248-255.
Sadeghi, S. (2014): National Narratives and Global Politics. Immigrant and Second-Generation Iranians in the US and Germany. Dissertation Temple University (USA). https://digital.library.temple.edu (23.09.2018).
Sætermo, T. F. (2016): Negotiating belonging as 'ideal migrants'. An ethnographic study of skilled migration from Venezuela to Canada. Trondheim.
Said, E. (1997): Covering Islam. How the Media and the Experts determine how we see the rest of the world. New York.
Schierup, C.-U./Munck, R./Likic-Brboric, B./Neergaard, A. (eds.) (2015): Migration, Precarity, and Global Governance. Challenges and Opportunities for Labour. Oxford.
Schütze, F. (2016): Biographical Analysis on the Empirical Base of Autobiographical Narratives. How to Analyse Autobiographical Narratives. In: Fiedler, W./Krüger, H.-H. (Hg.): Sozialwissenschaftliche Prozessanalyse. Grundlagen der qualitativen Sozialforschung. Opladen, S. 75-116.
Sennett, R. (1998): The Corrosion of Character. The Personal Consequences of Work in the New Capitalism. New York.
Sennett, R./Cobb, J. (1972): The hidden injuries of class. New York.
Shepherd, S. (2017): Managerialism. An Ideal Type. In: Studies in Higher Education, 43 (9), pp. 1.668-1.678.
Sin, C./Neave, G. (2014): Employability deconstructed. Perceptions of Bologna stakeholders. In: Studies in Higher Education, 41 (8), pp. 1.447-1.462.
Taylor, A./Krahn, H. (2005): Resilient teenagers: explaining the high educational aspirations of visible minority immigrant youth in Canada. In: Journal of International Migration and Immigration, 6 (3), pp. 405-434.
Trebbels, M. (2014): The transition at the end of compulsory full-time education. Educational and future career aspirations of native and migrant students. Wiesbaden.
Uhlendorf, N. (2018): Optimierungsdruck im Kontext von Migration. Eine diskurs- und biographieanalytische Untersuchung zu Subjektivationsprozessen. Wiesbaden.
Wadsholt, T. K. (2017): Europeanization through neoliberal reforms and its effects upon autonomy, pedagogy authority, knowledge and interaction in the internationalized classroom. In: Internationalisierung, Vielfalt und Inklusion in der Wissenschaft, 2 (2), pp. 45-51.
Wagner, G. (2017): Exhaustion and Euphoria. Self-medication with amphetamines. In: Neckel, S./Schaffner, A. K./Wagner, G. (eds.): Burnout, Fatigue, Exhaustion. An interdisciplinary perspective on a modern affliction. Basingstoke, pp. 195-213.
Weber, M. (1949): The Methodology of the Social Sciences. Translated and Edited by Shils, E. A./Finch, H. A. Glencoe.

■ **Dr. Niels Uhlendorf,** Research Associate and Lecturer (post doc) at the Institute of Education, Humboldt-University of Berlin
E-Mail: uhlendon@hu-berlin.de

René Haras

Lernen außerhalb von Hochschulen: Was verändert sich durch den Einsatz von digitalen Medien?

René Haras

The main part of lifelong learning happens in informal settings. Students spend more time using digital media than in formal classroom settings. The usage of digital media changes the learner's perception sphere and influences the informal learning processes. For faculty members it is important to know this shift of the learning processes. In this study, students captured everyday informal learnings episodes with digital media during one semester. 70 learning episodes were analyzed. For a deeper insight focus groups were performed. We focused on affective learning and the main alteration mechanism of digital media, which organize the communication content. The methodology applied is based on Qualitative Data Analysis and Grounded Theory. The study delivers a better understanding of the alteration mechanism, their effects on changes of the perception sphere and consequences on informal learning processes. Educators can deploy the different mechanism purposeful to support informal learning processes.

Das Lernen an den Hochschulen ist nicht nur auf die in den Curricula verankerten Lernprozesse beschränkt, sondern findet vermehrt in informellen Kontexten statt. Diese Form des Lernens ist in hohem Maße durch Neugier, Wissbegierde und Selbstbestimmung geprägt. Ausgangspunkt für informelle Lernprozesse ist der persönliche Wahrnehmungsraum des Individuums. Der Einsatz von digitalen Medien als allgegenwärtige Begleiter des täglichen Lebens kann diesen Wahrnehmungsraum, aus dem in weiterer Folge die Informationen assimiliert werden, verändern.
Dieser Artikel gibt einen Einblick, welche Mechanismen hinter den Veränderungen des Wahrnehmungsraumes stehen, wie diese Mechanismen wirken und welchen Einfluss eine Veränderung des Wahrnehmungsraumes auf das Informelle Lernen hat.

1. Digitale Medien und Informelles Lernen

Der Zusammenhang von Medien und Lernen ist seit dem Bestehen der Pädagogik ein diskutiertes Thema, er wird allerdings meist in formalen oder nicht-formalen Lernkontexten in den Vordergrund gerückt. Obwohl dem Informellen Lernen mit digitalen Medien ein Wachstum an Bedeutung zugeschrieben wird, konzentriert sich die Forschung hauptsächlich auf die Anwendung von digitalen Medien in zielgerichteten didaktischen Szenarien (Ebner 2012; vom Brocke 2011), etwa über Foren und MOOCs (Massive Open Online Course).

1.1 Digitale Medien

Digitale Medien sind Produkte und Services aus der Medien-, Unterhaltungs- und Informationsindustrie. Sie umfassen Plattformen (z.B. Webseiten und Applikationen), digitalisierte Inhalte (z.B. Text, Audio, Foto, Video) und Services (z.B. Unterhaltung, Kommunikation, Information), auf die mittels verschiedener digitaler Endgeräte zugegriffen werden kann (WEF 2016). Dabei umfasst der Medienbegriff auch die technischen Geräte und die Materialen zur Übertragung, Speicherung und Wiedergabe von Inhalten. Demnach kann ein Tablet, im Sinne eines technischen Artefaktes, als Medium bezeichnet werden, wenn es genutzt wird, um einen Inhalt zu generieren (z.B. ein Video), der dann über einen Webservice im Internet einem Publikum präsentiert wird (Aßmann 2016). Im Vergleich zu traditionellen Medien, bei denen die passive Unterhaltung einen großen Stellenwert hat, sind bei digitalen Medien die Nutzer*innen aktive Autor*innen, Bewerter*innen oder Content-Ersteller*innen.
Das Alltagsleben wird mit, von und durch Medien in zentraler Weise gestaltet. Heranwachsende erwerben ihre Vorstellung über Sachverhalte zu einem Großteil über die Auseinandersetzung mit verschiedenen Medienangeboten, womit diese an Einfluss auf Verhaltensorientierungen und Wertvorstellungen gewinnen (Theunert/Schorb 2004) und deshalb besonders in informellen Kontexten eine bedeutsame Rolle spielen.

1.2 Informelles Lernen

Informelles Lernen als Form der Gegenüberstellung zur formalen Unterweisung reicht bis zur Antike zurück. Die geschichtliche Aufarbeitung des Begriffes kann auf den amerikanischen Erziehungswissenschafter und Philosophen John Dewey zurückgeführt werden, der Ende des 19. Jahrhunderts auf die Wichtigkeit der Balance zwischen informeller und formeller Bildung bzw. zwischen beabsichtigter und unbeabsichtigter Bildung hinweist

(Rohs 2016; Overwien 2016; Zürcher 2007). Spätestens mit der Jahrtausendwende erfuhr das Informelle Lernen eine steigende bildungspolitische Aufmerksamkeit. Trotz der gestiegenen Bedeutung des Informellen Lernens haben die Konzeptionen noch ein unsicheres Fundament. Häufig erfolgt die Definition des Informellen Lernens über die Abgrenzung vom formalen Lernen. Dieser bipolare Ansatz greift für die Darstellung der Bedeutung des Informellen Lernens in dieser Studie zu kurz, weshalb die unterschiedlichen Lernformen wie folgt definiert werden (Dohmen 2001; KommEuG 2000; Overwien 2001; Zürcher 2007):

- Unter *formalem Lernen* versteht man das planmäßig organisierte Lernen im Rahmen des öffentlichen Bildungssystems mit einem vorgegebenen Curriculum (Studierende absolvieren Lehrveranstaltungen im Rahmen des Studiums).
- *Nicht-formales Lernen* ist Lernen, welches zielgerichtet ist, aber außerhalb eines vorgegebenen Curriculums erfolgt und somit in der Regel zu keiner Zertifizierung führt (Recherchearbeiten auf Wikipedia).
- *Informelles Lernen* ist nicht zielgerichtet und findet in der Regel ungeplant und im Zusammenhang mit anderen Tätigkeiten statt. Es ist nicht durch ein Curriculum und nicht von einer Institution gesteuert. Das Informelle Lernen ist eine Begleiterscheinung des täglichen Lebens, es ist ein „Lernen en passant" (Im Zuge einer Online-Restaurantsuche wird man auf vegane Speisen aufmerksam. Man beginnt sich über vegane Lebensweisen zu informieren, was in weiterer Folge zu einer Verhaltensänderung führen kann).

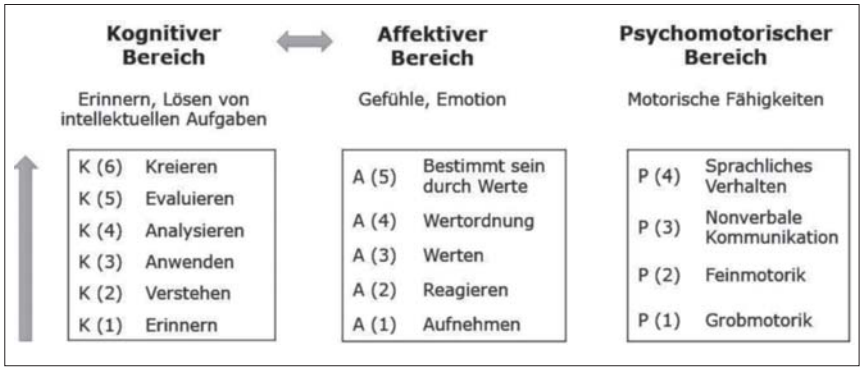
Diese Trennung ist aus analytischer Sicht wichtig, in der Realität kann man eher von einem Kontinuum ausgehen (Rohs 2013). Durch diese Entgrenzung erfährt das Informelle Lernen an der Hochschule ein enormes Potential.

1.3 Lernbereiche

Bloom et al. haben in den 1950ern eine Taxonomie von Lehrzielen entworfen, mit dem Ziel, eine standardisierte Klassifikation herzustellen, die den Austausch von Curricula und die Zuordnung von Lernergebnissen erleichtern soll. Dabei wurden die Lehrziele, wie in Abbildung 1 dargestellt, in die drei Hauptgruppen kognitiv, affektiv und psychomotorisch gegliedert, wobei der kognitive Bereich auf das Erinnern, der affektive Bereich auf Emotionen und der psychomotorische Bereich auf motorische Fähigkeiten abzielen (Krathwohl et al. 1975). Die Ziele im kognitiven Bereich wurden hierarchisch nach ihrem Komplexitätsgrad (Anderson/ Krathwohl 2001), jene im affektiven Bereich nach ihrem Internalisierungsgrad (Krathwohl et al. 1975), angeordnet. Im psychomotorischen Bereich wurde im Ansatz von Kibler et al. mittels Klassifikation ein konzeptioneller Rahmen gebildet. Zwischen dem kognitiven und dem affektiven Bereich bestehen Verbindungen. Oft wird versucht, Veränderungen im kognitiven Bereich als Werkzeug für einen Wandel im affektiven Bereich zu benutzen (Informationen zu geben, um die Einstellung zu ändern), aber auch mit Hilfe von affektiven Zielen ein kognitives zu erreichen (Interesse zu fördern, um etwas anzuwenden).

Die Taxonomie von Lehrzielen wurde in dieser Arbeit sowohl bei der Erhebung der Lernepisoden, als auch bei der Inhaltsanalyse angewandt. Die Aufteilung in Lernbereiche ermöglichte eine detailliertere Betrachtung der Wirkungsmechanismen und durch den stufenförmigen Aufbau der Lehrziele in den Lernbereichen konnte auch die Verständnistiefe berücksichtigt werden. In der vorliegenden Arbeit soll vor allem dem affektiven Bereich und seinen Internalisierungsstufen besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden.

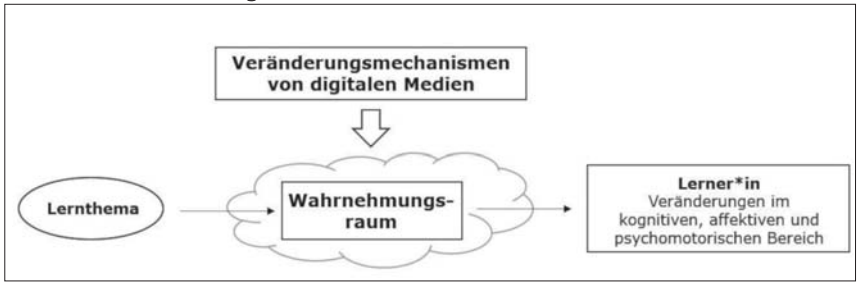
Abb. 1: Darstellung der Lernbereiche und der Vertiefung innerhalb der Bereiche



1.4 Die Wahrnehmungssphäre und das Informelle Lernen

Lernen ist nicht nur als bewusste, sondern auch als unbewusste Verarbeitung von Informationen zu verstehen. Das umfasst die Verarbeitung jeder Art von Reizen, Eindrücken, Informationen, Erlebnissen, Anforderungssituationen, virtuellen Umwelten etc., die vom Menschen wahrgenommen werden (Dohmen 2001). Nach konstruktivistischen Lerntheorien gibt es keine objektiven Tatsachen, da diese beim Erkennen und Wahrnehmen durch das Individuum immer neu konstruiert werden. Demnach konstruiert jeder Mensch ständig seine eigene Interpretation der Welt, in Abhängigkeit von seinen Vorerfahrungen. Im Gegensatz dazu steht die rein lineare Informationsübertragung, die aus formalen Lernsettings und objektiven Lerntheorien bekannt ist (Vokabellernen).

Abb. 2: Wie digitale Medien den Wahrnehmungsraum beeinflussen (in Anlehnung an Petrovic 2018b)



Veränderungsmechanismen von digitalen Medien verändern die Wahrnehmungssphäre der Lernenden, wodurch diese neue Aspekte des Lernthemas aufnehmen können. Diese veränderten oder zusätzlichen Informationen können Lernprozesse aktivieren, die bei den Lernenden zu Veränderungen im kognitiven, affektiven oder psychomotorischen Verhalten führen können (Petrovic 2018b).
Petrovic (2018a) erstellte eine Kategorisierung von Veränderungsmechanismen von digitalen Medien für Informelles Lernen und teilte diese in drei Gruppen, die er im Kontext der Studie als primäre Medienfunktionen bezeichnete:

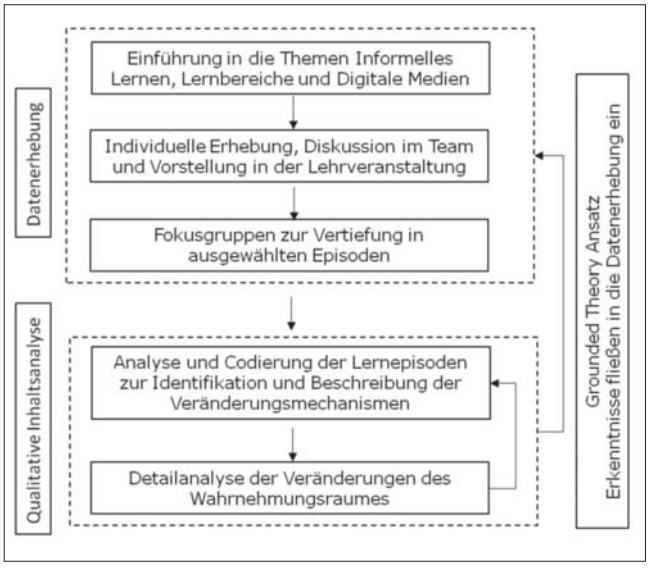
- Die Gruppe *Create and Delete* umfasst Mechanismen, die die Produktion und Löschung von Kommunikationsinhalten ermöglichen.
- Mechanismen der Gruppe *Arrange and Link* ermöglichen die Organisation von Inhalten und sind die Kernfunktionen der Veränderung der Wahrnehmungssphäre.
- Unter *Transmit and Access* fasst Petrovic jene Mechanismen zusammen, die den Austausch von Inhalten zwischen den Kommunikationsteilnehmern beschreiben.

Aufbauend auf die Arbeit von Petrovic (2018a) werden in dieser Studie die Mechanismen der Kategorie *Arrange and Link* detaillierter analysiert, da diese den größten Einfluss auf die Veränderung des Wahrnehmungsraumes haben.

2. Beschreibung der Studie

Mit dieser qualitativen Studie soll gezeigt werden, wie digitale Medien den Wahrnehmungsraum des Individuums verändern, welche Mechanismen dahinter stehen und wie diese wirken. Vor dem Hintergrund des Einflusses auf das Informelle Lernen lauten die zentralen Forschungsfragen deshalb: Wie verändert sich der Wahrnehmungsraum des Individuums durch den Einsatz digitaler Medien und welche Auswirkungen ergeben sich dadurch auf das Informelle Lernen? Zusätzlich wurde erhoben, in welchem Kontext die Anwendung stattfindet und bei welchen Medien die Mechanismen am stärksten auftreten.
Die Studie basiert auf den Methoden der Qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz 2016) und der Grounded Theory (Charmaz 2014). Mit einer iterativen Vorgangsweise wurde die Wechselbeziehung von Datenerhebung und Inhaltsanalyse sichergestellt.

Abb. 3: Darstellung des Forschungsdesigns



2.1 Erhebung der Lernepisoden

Für die Datenerhebung wurden die Studierenden aus zwei Masterstudienlehrgängen beauftragt, informelle Lernepisoden mit digitalen Medien aus ihrem Alltagsleben zu erfassen. Die Lernepisoden sollten sowohl den Kontext darstellen, als auch zeigen, wie in dieser Situation gelernt wurde und zu welcher Veränderung der Einsatz digitaler Medien geführt hat. Bei der Erfassung sollte auf eine ausgeglichene Verteilung zwischen den Lernbereichen Wert gelegt werden. Der Teilnehmerkreis umfasste zehn Gruppen mit je fünf Studierenden. Zur Vorbereitung wurden die Studierenden ausführlich in die Themen Informelles Lernen, Lernbereiche und digitale Medien eingeführt. Die Studierenden erfassten die Lernepisoden als Foto oder Video und luden sie gemeinsam mit einer Beschreibung über ein Internetportal hoch. Die Episoden wurden in den Gruppen diskutiert und die besten Episoden wurden regelmäßig in der Lehrveranstaltung präsentiert. Insgesamt wurden 70 informelle Lernepisoden in die Analyse einbezogen.

2.2 Fokusgruppen

Nach Abschluss der Feldarbeit wurde mit fünf Gruppen jeweils anhand einer von ihnen selbst erhobenen Episode eine Vertiefung in Form einer Fokusgruppe durchgeführt. Gerade bei den schwierigen Voraussetzungen, die durch die Rahmenbedingungen der Aufgabenstellung (Informelles Lernen, Lerndomänen, Wirkungsmechanismen) gegeben waren, bot eine Gruppenarbeit Vorteile durch den kollektiven Wissensstand. Die Teilnehmer erhielten vom Forscherteam vorab die Auswahl ihrer Episode sowie eine Kurzbeschreibung der Veränderungsmechanismen und konnten sich im Vorfeld darauf vorbereiten. Die Fokusgruppen fanden in den Seminarräumen der Universität statt, somit wurde ein vertrautes Umfeld hergestellt, welches bei allen Fokusgruppen gleich blieb. Um Beeinflussungen zu minimieren und um eine möglichst offene Atmosphäre zu fördern, wurden die Fokusgruppen ohne die Teilnahme des Lehrveranstaltungsleiters durchgeführt. Nach einer Einleitung zu Themenauswahl und Durchführungsmethode blieben rund 70 Minuten pro Fokusgruppe zur Verfügung. Dabei notierten die Teilnehmer*innen ihre Ergebnisse auf Haftnotizen und stellten diese gesammelt auf einem Flipchart vor. Beobachtungen während der Erarbeitung und zusätzliche Ergänzungen im Zuge der Vorstellung wurden vom Forscherteam gesondert protokolliert und in der Analyse berücksichtigt.

2.3 Qualitative Inhaltsanalyse

Die Captures (Videos, Pictures), die Seminararbeiten, sowie die Flipcharts und Protokolle der Fokusgruppen

wurden mit der QDA-Software MaxQDA analysiert. Es wurde bereits recht früh im Forschungsprozess mit Memos gearbeitet, zu diesem Zeitpunkt allerdings hauptsächlich um Ideen zu entwickeln und um Vergleiche und Verbindungen herzustellen („Early Memos"). In der Phase der Detailanalyse dienten die Memos dazu, die Kategorien und Codierungen mit Beschreibungen zu befüllen. Es wurde versucht, Wiederholungen zu vermeiden und den inhaltlichen Mehrwert der codierten Stelle auszuarbeiten. Ähnliche Situationen wurden auf Unterschiede hinsichtlich des Mediums oder des Kontextes untersucht, es wurde aber auch Wert darauf gelegt, die Mechanismen untereinander abzugrenzen („Advanced Memos"). Um mögliche Auswirkungen auf den Wahrnehmungsraum und das Lernpotential besser analysieren zu können, wurde bei der Datenanalyse auf die einzelnen Lernbereiche näher eingegangen.
Die Codierung wurde in einem 2er-Team durchgeführt. Um die Codierungen übernehmen zu können, wurde die Intercoder-Übereinstimmung ermittelt. Dabei wurde das Verfahren des konsensuellen Codierens angewandt (Kuckartz 2016). Die Berechnung der Codierer-Übereinstimmung ergab eine prozentuelle Übereinstimmung von 48,6%. Zufällige Übereinstimmungen wurden ausgeschlossen, indem alle Codierungen anhand der Memos auf Übereinstimmung überprüft wurden. Die Berechnung des Kappa-Koeffizienten ergab einen Wert von K=0,234, wobei dieser nicht sehr aussagekräftig ist, da mit nur drei Codes ein hoher Erwartungswert für Zufallsübereinstimmungen vorhanden ist.

3. Diskussion der Ergebnisse

Im Cluster Arrange and Link sind jene Wirkungsmechanismen zusammengefasst, die eine bessere Organisation von Inhalten ermöglichen. Es sind dies Kernfunktionen, die die individuelle Wahrnehmungssphäre gestalten oder verändern (Petrovic 2018a).

Abb. 4: Wirkungsmechanismen der Kategorie Arrange and Link (Petrovic 2018a)

Mechanismus	Arrange and Link		
	Divisibility	Multi-Perspectivity	Associativity
Beschreibung	Das Aufteilen von Inhalten in kleinere Teile und die Möglichkeit, diese neu zusammen zu stellen	Inhalte in räumlichen Zusammenhang bringen, wodurch ein inhaltlicher Mehrwert generiert wird	Querverweise zur Steigerung der Informationstiefe
Beispiel	Playlists	Suchergebnisse	Hyperlinks

3.1 Wie wirken diese Mechanismen und wie verändern sie die Wahrnehmungssphäre?

Divisibility

Unter Divisibility versteht man das Aufteilen von Inhalten in kleinere Teile und die Möglichkeit, diese einzelnen Teile zu einer neuen Gesamtheit zusammenzustellen. Diese Neuzusammenstellung kann statisch als Playlist oder dynamisch durch Suchanfragen, Filtermöglichkeiten oder vorangegangenes Verhalten der Nutzer*innen erfolgen. Dabei können die Inhalte etwa nach Interesse, Schwierigkeitsgrad, Portfolio oder Themengebiet zusammengestellt werden. Durch die Zusammenstellung erfährt der Gesamtinhalt einen Mehrwert. Als Beispiel wurde hier die Zusammensetzung einer virtuellen Museumstour genannt, bei der die Touren nach unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden zusammengestellt werden können. Dieser Mechanismus ermöglicht es, auch in einem dynamischen Umfeld einzelne Bestandteile laufend zu aktualisieren und somit die Qualität des Gesamtpaketes zu erhöhen.

Multi-Perspectivity

Der Grundgedanke von Multi-Perspectivity liegt darin, Inhalte zueinander in einen räumlichen Zusammenhang zu bringen und dadurch einen inhaltlichen Mehrwert zu generieren. So entsteht aus einzelnen, objektiven und datenbasierenden Inhalten ein neues Konstrukt, das in seiner Gesamtbetrachtung eine neue Qualität erreicht. Während bei Divisibility die Teilbarkeit und Zusammenstellbarkeit im Vordergrund steht, entsteht der Mehrwert bei Multi-Perspectivity im gebildeten Konstrukt selbst. Die Wahrnehmungssphäre kann sich durch diesen Mechanismus auf mehrere Arten verändern, weshalb dieser Mechanismus auch sehr umfangreich ist:

- Das neu entstandene Konstrukt erreicht durch die Zusammenstellung eine eigene Bedeutung.
- Inhalte erlangen durch die räumliche Anordnung zu anderen Inhalten Aufmerksamkeit.
- Verschiedene Sichtweisen zu Themen werden zueinander in Verbindung gebracht.

Die Zusammensetzung des Konstruktes erfolgt durch Veränderung eines Parameters oder auf Basis von Suchanfragen und kann durch die Nutzer*innen selbst oder durch vorprogrammierte Algorithmen erfolgen. Hashtags können hier als Klammer dienen. Werden Inhalte zu einem neuen Konstrukt zusammengefügt, wird die Wahrnehmungssphäre erweitert, indem der Zusammenhang der Objekte dargestellt wird. In der Wahrnehmungssphäre werden Gemeinsamkeiten der Inhalte dargestellt (Genre) oder Inhalte auf Grund deren Häufigkeitsverteilungen (Fleischarten in bestimmten Regionen) geordnet. In einer zweiten Ausprägung des Mechanismus werden den Zusatzinformationen in die Wahrnehmungssphäre aufgenommen, die die Aufmerksamkeit erregen oder eine breitere Sichtweise anbieten. Als Beispiele wurden hier die Anzeige des Benzinverbrauches bei Navigationssystemen oder audiovisuelle Reize bei der elektronischen Zahnbürste genannt. Eine dritte Funktion dieses Mechanismus ist die Unterstützung bei der persönlichen Meinungsbildung und beim Erstellen einer Werteordnung. Multi-Perspectivity stellt verschiedene Sichtweisen zu einem Thema in einem gemeinsamen Zusammenhang dar. Nutzer*innen können diese aufnehmen und sich darauf basierend eine Meinung bilden. Diese Sichtweisen können nicht nur unterschiedliche Einstellungen sein, sondern auch Aufnahmen aus anderen räumlichen Perspektiven (Drohne) oder Aufnahmen in anderen Situationen (Weihnachtsmarkt, Vollmondnacht). Ein Beispiel ist die Berichterstattung zu den Unruhen in Katalonien auf Social Media. Der Nutzer wurde auf die Demonstration aufmerksam,

konnte darauf reagieren, sowie verschiedene Meinungen und Perspektiven abseits des Mainstream Journalismus sammeln, bewerten und die gesammelten Eindrücke in seine Werteordnung aufnehmen.

Associativity
Der Mechanismus Associativity ist bekannt durch den Einsatz von Hyperlinks, das sind Querverweise zu anderen Dokumenten oder Webseiten. Associativity steigert die Informationstiefe und die Qualität des Inhaltes. Der Mechanismus Associativity verändert die Wahrnehmungssphäre auf zwei Arten: Einerseits wird die Ausgangssphäre schlank gehalten und nicht mit Detailinformationen überladen, andererseits wird sie mit gezielten Verknüpfungen inhaltlich verändert und erweitert. Der Wahrnehmungsraum erhält eine vertiefende Dimension, in der weiterführende Themen oder auch schwierigere Elemente oder Funktionen abgebildet sein können. Häufig werden in der vertiefenden Ebene auch Audio- oder Videoelemente verwendet. Als Sonderanwendung von Associativity soll an dieser Stelle der QR Code erwähnt werden. Die Ausgangssphäre ist in diesem Fall häufig im analogen Bereich zu finden, die vertiefende Ebene im digitalen Bereich. Der Medienbruch wird erleichtert. Das zufällige Erkennen wird allerdings erschwert, da Nutzer*innen bewusst den Code scannen müssen.

3.2 Wie wird das Informelle Lernen beeinflusst?

Divisibility
Durch das Aufteilen in kleinere Inhalte kann die Aufmerksamkeit der Nutzer*innen auf diese Inhalte gesteigert werden. Einfachere Strukturen wecken das Interesse, verschaffen einen Anreiz, sich mit dem Thema zu beschäftigen und Erleichtern die Aneignung von Basiswissen. Durch das Herausheben kleinerer Teile können diese isoliert beliebig oft wiederholt werden, wodurch sich Teilprozesse besser verinnerlichen lassen. Einzelne Inhalte können nach beliebigen Kriterien strukturiert werden. Diese Konstrukte können von anderen Nutzer*innen wieder aufgeteilt und entsprechend deren Anforderungen neu zusammengesetzt werden. Inhalte können aber auch zielgruppenorientiert (Kinder, Expert*innen) angeordnet werden, wodurch größtmögliches Lernpotential aktiviert wird.

Multi-Perspectivity
Analog zur Beschreibung der Wirkung soll auch die Beeinflussung des Informellen Lernens anhand der drei Ausprägungen von diesem Mechanismus dargestellt werden.
Durch die Darstellung von Inhalten in einem gemeinsamen Zusammenhang werden die Nutzer*innen auf die gemeinsame Darstellung aufmerksam und beginnen sich mit den dahinterliegenden Merkmalen für diese Kategorisierung zu beschäftigen. Als Beispiel dafür kann die Zuordnung von Inhalten zu Epochen genannt werden. Die Nutzer*innen erkennen Zusammenhänge, beschäftigen sich mit den Kriterien der Epoche und beginnen, die wahrgenommenen Erkenntnisse in die eigene Werteordnung aufzunehmen. Somit stehen nicht mehr einzelne Inhalte im Vordergrund, sondern die gemeinsamen Merkmale des Konstruktes.
Die Darstellung von Zusatzinformationen in digitalen Inhalten ist weit verbreitet und bietet enormes Potential für informelle Lernprozesse. Basisinhalte werden dabei häufig als Bestandteil des täglichen Lebens konsumiert, die Zusatzinhalte aktivieren unbewusstes Lernen en passant. Als Beispiele sind Navigationsgeräte im Auto zu nennen, bei deren Anwendung man durch die Darstellung von Treibstoffverbrauchsdaten auf diese reagiert und in weiterer Folge die eigene Fahrweise anpasst, bis hin zur Verinnerlichung einer ökologischen Fahrzeugnutzung. Multimedialität bietet in diesem Zusammenhang mehrere Funktionen zur Reizübermittlung, elektrische Zahnbürsten arbeiten etwa mit optischen oder akustischen Reizen, wodurch ein besseres Bewusstsein zur Mundhygiene entwickelt wird.
Die Darstellung verschiedener Sichtweisen auf Objekte ermöglicht eine objektivere Betrachtung durch die Nutzer*innen. Multi-Perspektivität erleichtert die gemeinsame Darstellung unterschiedlicher Beiträge zu bestimmten Themen. Die Nutzer*innen sind nicht mehr auf vorgefilterte und aufbereitete Inhalte durch Massenmedien angewiesen, sondern können Eindrücke verschiedener Nutzer*innen vor deren jeweiligen kulturellen und individuellen Hintergründen aufnehmen, bewerten und in ihrer zukünftigen Meinungsbildung berücksichtigen.

Associativity
Associativity ermöglicht eine Vertiefung des Inhaltes und eine Aneignung von erweitertem Wissen. Hemmschwellen in Form von Medienbrüchen oder unverhältnismäßigem Suchaufwand entfallen und das Lernen en passant wird gefördert. Dabei erleichtert der Einsatz von Associativity die Aufnahme des Ursprungsinhaltes, da dieser strukturierter und überschaubarer bleibt. Durch die Vertiefung des Inhaltes können sich die Nutzer*innen erweitertes Wissen aneignen, was ihnen hilft, die Themen besser zu verstehen und kritisch zu reflektieren. Associativity unterstützt aber auch bei der Darstellung von nützlichen Zusatzinformationen, um Tätigkeiten besser ausführen zu können. Als Beispiel dazu wurden die Bedienungshinweise auf einem Grafik-Tablett genannt. Associativity ermöglicht das Anhängen an nicht direkt verwandte Themen, so verlinken sich beispielsweise Unternehmen mit ihren Stellenanzeigen über den Wirtschaftsteil von Informationsportalen. Dadurch erweitert sich die Wahrnehmungssphäre auf für die Nutzer*innen ungeplante Themen (one klick away).

3.3 In welchem Kontext und bei welchen digitalen Medien tritt der Mechanismus besonders häufig auf?

Nach Dohmen (2001) findet eine „Veränderung in Wissen, Kompetenz, Einstellung aus dem unmittelbaren Erleben in der Umwelt und nicht aus einem durch Lehrer vermittelten Wissenstransfer" statt. In welchen Kontexten Potential für Informelles Lernen identifiziert wurde und bei welchen digitalen Medien die einzelnen Mechanismen besonders ausgeprägt sind, wird in diesem Abschnitt abschließend erläutert.

Divisibility
Divisibility kommt häufig dann zur Anwendung, wenn Themen in kleineren Ausschnitten erfahren werden. Be-

Abb. 5: Beispiele für digitale Medien, bei denen die Mechanismen häufig auftreten

Divisibility	Multi-Perspectivity	Associativity
Playlists	Social Media	Social Media
Blogs	Snap Map	Virtuelle Führungen
Virtuelle Führungen	Navigationssysteme	News Feed
Google Trips	Bewertungssysteme	
	Gesundheitssysteme (Blutzuckermessung, Fitnesstracker)	

liebiges Surfen auf Videoportalen wurde hier ebenso identifiziert wie Recherchen auf Reiseblogs. Als weiteres Anwendungsgebiet wurden virtuelle Reise- oder Museumsführungen genannt, bei denen die Zusammenstellung der Inhalte Auswirkungen auf informelle Lernprozesse darstellen.

Multi-Perspectivity

Multi-Perspectivity tritt häufig bei zufälligem Surfen, aber auch bei der Nutzung von Bestell- oder Bewertungshomepages auf. Das Informelle Lernen durch die Meinungsbildung wird bei Gruppenarbeiten oder über virtuelle Commmunities gefördert. Gerade Multi-Perspectivity findet sehr viele Anwendungsmöglichkeiten bei Tätigkeiten des täglichen Lebens (etwa im Gesundheits- oder Navigationsbereich), die an dieser Stelle nicht annähernd erschöpfend angeführt werden können.

Associativity

Associativity tritt häufig bei Tätigkeiten auf, die von den Nutzer*innen bewusst durchgeführt werden, bei denen aber die vertiefende Wissensaneignung unbewusst und unabsichtlich aktiviert wird. Dazu wurden hauptsächlich diverse Anwendungssysteme, virtuelle Rundgänge oder die vertiefende Informationsbereitstellung in Form eines Glossars genannt.

4. Resümee

Obwohl digitale Medien allgegenwärtige Begleiter des täglichen Lebens geworden sind, werden sie im Bildungsbereich oft nur als Unterstützung für formale oder nicht-formale Lernprozesse verwendet. Universitäten werden häufig als Produktionsstätten von Wissen betrachtet, in denen in Vorlesungen entsprechend der behavioristischen Lerntheorien kognitive Fähigkeiten linear vermittelt und die Lernerfolge gemessen werden. Dabei wird die Lernform mit dem größten Anteil am lebenslangen Lernen, das Informelle Lernen, vernachlässigt.

Im Rahmen dieser Studie konnten jene Veränderungsmechanismen von digitalen Medien ausgearbeitet werden, die die Wahrnehmungssphäre für Informelles Lernen formen und verändern. Dabei wurde besonders der Einfluss auf den affektiven Lernbereich analysiert. Divisibility, das Aufteilen von Inhalten in kleinere Bestandteile und das kontextbezogene neu Zusammenstellen erleichtert die Aufnahme von Inhalten und fördert zielgruppenorientiertes Lernen. Multi-Perspectivity hat sich als sehr umfangreicher Mechanismus herausgestellt, der den Wahrnehmungsraum auf unterschiedlichste Arten verändern kann. Durch die Anwendung des Mechanismus Associativity kann man Inhalte überschaubar halten, den Nutzer*innen aber eine einfache Möglichkeit zur Vertiefung bieten.

Diese Ergebnisse ermöglichen es, die Wirkungen der identifizierten Mechanismen zukünftig gezielt einzusetzen. Durch den Fokus auf die Wirkung der Mechanismen wurde ein Detaillierungsgrad erreicht, der mit einer aggregierten Betrachtung auf Medienebene nicht erreichbar gewesen wäre. Somit behalten die Ergebnisse auch bei einer Veränderung der eingesetzten Medien ihre Validität.

In weiteren Studien sollte betrachtet werden, wie Hochschullehrer*innen in Zukunft diese geänderten Rahmenbedingungen für ihre Bedürfnisse nutzen können und so den Brückenschlag zwischen formalem und Informellen Lernen vollziehen können.

Literaturverzeichnis

Anderson, L. W./Krathwohl D. R. (2001): A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. New York.

Aßmann, S. (2016): Informelles Lernen mit digitalen Medien in der Schule. In: Rohs, M. (Hg.): Handbuch Informelles Lernen. Wiesbaden, S. 515-527.

Bohnsack, R. (2015): Gruppendiskussion. In: Flick, U. et al. (Hg.): Qualitative Forschung. Reinbeck bei Hamburg, S. 369-384.

Charmaz, K. (2014): Constructing Grounded Theory. 2nd Edition. Los Angeles.

Dohmen, G. (2001): Das informelle Lernen – Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. Bonn.

Ebner, M./Nagler, W. (2012): Studieren 2.0: Digital Natives in Zeiten von Bologna. In: Das Hochschulwesen, 60 (1), S. 20-27.

Kibler, R. J./Barker, L. L./Miles, D. T. (1973): Behavioral Objectives and Instruction. Boston.

Kommission der europäischen Gemeinschaften (2000): Memorandum über lebenslanges Lernen. Brüssel.

Krathwohl, D./Bloom, B. S./Masia, B. B. (1975): Taxonomie von Lernzielen im affektiven Bereich. Weinheim/Basel.

Kuckartz, U. (2016): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim/Basel.

Overwien, B. (2001): Debatten, Begriffsbestimmungen und Forschungsansätze zum informellen Lernen und zum Erfahrungslernen. In: Senatsverwaltung für Arbeit, Soziales und Frauen: Tagungsband zum Kongress „Der flexible Mensch", S. 359-376.

Overwien, B. (2016): Informelles Lernen – Ein historischer Abriss. In: Harring, M./Witte, M./Burger, T. (Hg.): Handbuch informelles Lernen – Interdisziplinäre und internationale Perspektiven. Weinheim/Basel, S. 41-51.

Petrovic, O. (2018a): Digital Media's alteration mechanism for informal learning. In: Proceedings of the 10th International Conference on Computer Supported Education. Madeira, Portugal. In Press.

Petrovic, O. (2018b): Digital Media and Informal Learning: Alteration Mechanism and Captured Episodes. In Press.

Rohs, M. (2013): Informelles Mobiles Lernen. In: deWitt, C./Sieber, M. (Hg.): Mobile Learning. Wiesbaden, S. 75-97.

Rohs, M. (2016): Genese Informellen Lernens. In: Rohs, M. (Hg.): Handbuch Informelles Lernen. Wiesbaden, S. 3-38.

Theunert, H./Schorb, B. (2004): Sozialisation mit Medien. In: Hoffmann, D./Merkens, H. (Hg.): Jugendsoziologische Sozialisationstheorie. Impulse für die Jugendforschung. Weinheim, S. 203-219.

Vogl, S. (2014): Gruppendiskussion. In: Baur, N./Blasius, J. (2014): Handbuch Methoden empirische Sozialforschung. Wiesbaden, S. 581-586.

Vom Brocke, C. (2011): Bedarfsanalysen für maßgeschneidertes eLearning an Hochschulen: Das Fallbeispiel der Universität Liechtenstein. In: Das Hochschulwesen, 59 (3), S. 90-101.

WEF World Economic Forum (2016): Digital Media and Society – Implications in a Hyperconnected Era. Cologny.
Zürcher, R. (2007): Informelles Lernen und der Erwerb von Kompetenzen – Theoretische, didaktische und politische Aspekte. In: Materialien zur Erwachsenenbildung, Nr. 2/2007.

■ **René Haras,** Mag., Dissertant mit Schwerpunkt Wirtschaftsinformatik, Institut für Informationswissenschaft und Wirtschaftsinformatik, Karl-Franzens-Universität Graz
E-Mail: rene.haras@edu.uni-graz.at

Auch als E-Book

Tobina Brinker & Karin Ilg (Hrsg.)

Lehre und Digitalisierung

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

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

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

Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

Bielefeld 2018, 71 Seiten
Print: ISBN 978-3-946017-11-0, 12.95 Euro zzgl. Versand
E-Book: ISBN 978-3-946017-10-3, 9.95 Euro

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

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

Jim Wilkinson

HSW-Gespräch mit Prof. Jim Wilkinson PhD

über die Frage: „Ist der Harvard Standard in Lehre, Betreuung und Studium in Deutschland erreichbar?" – Zur Bedeutung akademischer Lehre an der Harvard University und in den USA generell

Das Hochschulwesen (HSW): Lieber Herr Wilkinson, als (inzwischen emeritierter) Professor an der Harvard University sind Sie ein besonders guter Kenner unseres Themas, also der Bedeutung akademischer Lehre zur exzellenten Unterstützung studentischen Lernens an US-amerikanischen Universitäten aus der Innensicht der Harvard University heraus und in den USA generell. Die Harvard University gehört bekanntlich zu den besten Universitäten der USA und zu den besten weltweit. Dabei ist in Deutschland die Meinung verbreitet, es handele sich um eine kleine, sehr elitäre Universität, und dieser exzellente Ruf beruhe allein auf ihren Forschungsleistungen bzw. den Forschungsleistungen ihrer Mitglieder. Die Zahl der Studierenden (undergraduates und graduates) belegt mit 36.000 (2017/18) dieses Bild nicht gerade, und die Zahl der „Faculty" mit 2.400 auch nicht.
Sie waren viele Jahre lang Direktor des Derek Bok Center for Teaching and Learning an der Harvard University (Cambridge/Massachusetts und Boston) und leiten außerdem seit 10 Jahren die International Conference on Improving University Teaching (IUT) mit einer eigenen, weltweit agierenden Gesellschaft. Die IUT hat gerade ihre 44. Tagung veranstaltet – in Mülheim in Deutschland.
Wir haben vereinbart, ich spiegele Ihnen, wie das Selbstverständnis und die Studienziele der Harvard University auf europäische Beobachter*innen wirken. Ihnen wäre ich dankbar, wenn Sie prüfen würden, inwieweit die Beobachtungen zutreffen und ein wenig die Differenz zwischen dargestellter Wunschvorstellung und Realität kommentieren würden. Es geht um Bewertungen, die den offiziellen Texten nicht zu entnehmen sind.

Jim Wilkinson (J.W.): Ich freue mich sehr auf dieses Gespräch. Wir kennen uns schon seit mehr als zwei Jahrzehnten, und spannende Gesprächsthemen finden wir immer. Auch sind die „offiziellen Texte" oft mehr von Idealen als von der Wirklichkeit geprägt. Nur muss ich hinzufügen, dass es natürlich große Unterschiede zwischen den amerikanischen Spitzenuniversitäten und den besten deutschen Universitäten gibt – nicht so sehr in der Begabung der Lehrenden und Lehrenden, als in den Zielen der Lehre bzw. der Lehr-/Lernveranstaltungen. Ich weiß nicht, ob ich dieser „anderen Welt" der amerikanischen Universitäten wie Harvard in so kurzem Umfang gerecht werden kann, aber ich werde versuchen, sie einer deutschen Leserschaft zumindest anschaulicher zu machen.

HSW: Wir führen das Gespräch in Deutsch, obwohl Sie, Herr Wilkinson, in den USA geboren und aufgewachsen sind. Aber sie beherrschen die deutsche Sprache sehr gut, und damit ist Ihnen auch die Literatur in Deutsch zugänglich – übrigens nicht nur die wissenschaftliche, wie eines ihrer Bücher zeigt. Wegen der Bedeutung der englisch-amerikanischen Sprache als Verkehrssprache zwischen Wissenschaftler*innen weltweit stellen sich die nicht englisch sprechenden Länder immer wieder die Frage, ob sie ihre Nationalsprache als Wissenschaftssprache aufgeben sollen. Ich rate dringend davon ab – aber das ist ein anderes Thema.

J.W.: Ja, ich würde auch dringend davon abraten, obwohl eine kurze englische Zusammenfassung der wissenschaftlichen Arbeit vielleicht auch für ein größeres Publikum nützlich wäre. Es kommt darauf an, wie breit man sich einen Leserkreis wünscht, denn je kleiner das Land, desto kleiner die Zahl derer, die eine wissenschaftliche Arbeit in der Originalsprache verstehen können. Es lohnt sich also vielleicht mehr für finnische Wissenschaftler, ihre Forschungsarbeiten auf Englisch zu veröffentlichen, als für Deutsche. Am besten wäre es m.E., alle solche Arbeiten zweisprachig – Englisch plus X – zu veröffentlichen, aber das ist kompliziert und außerdem kostspielig. Vielleicht läßt sich das Problem mit den neuen Übersetzungsmöglichkeiten im Internet zumindest technisch lösen.

HSW: Immerhin ist es in deutschsprachigen Fachzeitschriften üblich, dem Artikel ein englisches abstract voran zu stellen. Dann kann durch internationale Leser*innen schneller festgestellt werden, ob eine förmliche Übersetzung lohnt oder ob versucht werden sollte, den Text auch mit geringeren Deutschkenntnissen zu verstehen. – Vor kurzem sind in Deutschland in der sog. Exzellenzstrategie 11 Universitäten ausgezeichnet worden – im Wesentlichen für ihre Forschungsleistungen. Besondere Leistungen in Lehre, in der Lernqualität und erfolgreichem Studium haben kaum eine Rolle gespielt bei der Vergabe des ***Titels „Exzellenzuniversität".*** Allein schon diesen Begriff zu vergeben, ohne exzellente Leistungen in Lehre und Studium zur gleichrangigen Bedingung für die Vergabe dieses Prädikats zu machen, ist angesichts der vielbeschworenen Einheit von Forschung und Lehre eine Nachricht und Bewertung wert. Wäre das in den USA

möglich? Oder haben Lehre und Studium an den Spitzenuniversitäten der USA einen zu hohen Stellenwert, und sollte die Forschung aufgewertet werden?

J.W.: Auch in den USA hat die Forschung Vorrang. Aber bei den Spitzenuniversitäten sind Lehre und Studium zunehmend gleichrangig. Es sind hauptsächlich die Universitäten von zweitem oder sogar drittem Rang, die auf Forschung und nichts als Forschung pochen. Bei den besten finden wir eher ein Gleichgewicht zwischen Forschung und Lehre. Forschung ist wichtig, aber die Hochschullehrer müssen auch lehren können, und die Qualität des Studiums wird u.a. durch Meinungsumfragen von Seiten der Studierenden zunehmend geprüft („student rating"). Heutzutage ist es schwierig, Ordinarius an der Harvard University zu werden, wenn man ein schlechter Lehrer ist, egal wie gut die eigenen Forschungsresultate sind.

HSW: Für unser Gespräch gibt es vier unmittelbare Anlässe: *(1) die Klärung eines Bildungsbegriffs, den Harvard offensiv lebt und der für Deutschland besonders interessant sein dürfte; (2) die Art der Auswahl der Studierenden für eine solche Bildung an Spitzenuniversitäten; (3) den außerordentlich hohen Stellenwert exzellenter Lehre, guter Betreuung und erfolgreichen Studiums an Spitzenuniversitäten wie Harvard und schließlich (4) den für diese Universität typischen Bildungsprozess des „transformational Learning"*. Zunächst also

1. Ein bemerkenswerter Bildungsbegriff, der in Harvard lebendig gelebt wird

HSW: Zunächst wenden wir uns dem bemerkenswerten ***Bildungsbegriff zu, den Harvard offensiv lebt.*** Jedem/jeder einzelnen Studierenden wird (beginnend schon vor dem Aufnahmeverfahren) die Erwartung zur aktiven Selbstbildung und der Auftrag mitgegeben, nicht nur fachlich hervorragend zu werden, sondern mit Führungsanspruch die Welt zu verändern. Diesem in allen Studiengängen einzulösenden Bildungsbegriff nachzugehen lohnt sich. Ziele des Studiums sind naheliegenderweise auch in Europa eine zentrale Frage. Im europäischen Verbund, der durch die sog. Bologna-Reformen bekannt geworden ist, wurden zwei Studienziele benannt: ***Employability und Citizenship.*** Insbesondere letzteres ist zumindest in Deutschland in den Studiengängen noch nicht angekommen. Es gibt in den Fächern und Hochschulen außerhalb der Erziehungswissenschaft und manchen Bereichen der Fachdidaktik keine klaren Vorstellungen darüber, wie dies einzulösen sei. Da habe ich in den Unterlagen über das Studium in Harvard ganz andere Signale wahrgenommen. Das lohnt sich, näher zu betrachten.

J.W.: Ja, hier kommen wir zu den Unterschieden zwischen den besten Universitäten bei uns in den USA und den „Exzellenzuniversitäten" bei Ihnen. Zuerst muss man sagen, dass das Bachelorstudium bei uns eine wesentlich andere Rolle spielt als in Deutschland. Die Studierenden kommen zu uns mit 18 Jahren und bleiben vier anstatt nur drei Jahre an der Universität. Sie haben in der Regel bisher weit weniger gelernt als die durchschnittlichen Abiturabsolventen in Deutschland und sind deswegen eher bereit, ein ziemlich breites „liberal arts" Studium aufzunehmen. Jura oder Medizin oder Wirtschaftswissenschaft werden sie später auf Masterebene studieren können. Also spielt bei uns dieses „liberal arts" Studium fast die gleiche Rolle, wie das „philosophische" Studium in der mittelalterichen Universität. Damals haben sämtliche Studierenden in Paris oder Bologna zuerst Latein und Logik in der ersten Phase studieren müssen, um sich dann später der Medizin oder der Theologie widmen zu dürfen. Bei uns spielen die „liberal arts" genau dieselbe Rolle der intellektuellen Vorbereitung.

HSW: Es gelingt Harvard, bei den Studierenden einen gemeinsamen spirit zu erzeugen, ein gemeinsames Bewusstsein, zu einer Gemeinschaft zu gehören, die eine eigene Identität hat und sich durch bestimmte Überzeugungen, Eigenschaften und Ziele auszeichnet. Die Mitglieder wollen zu einer solchen Gemeinschaft dazu gehören. Ihnen wird klar, dass sie nur dazu gehören, wenn sie bestimmte Grundüberzeugungen teilen und bestimmte Verhaltensregeln selbst vertreten. Auf der Suche nach dem Sinn ihres Lebens ist es höchst anziehend, also attraktiv, eine Mission zu haben und sich einem großen Ziel zu widmen bzw. Teil einer großen, z.T. sogar weltumspannenden Aufgabe zu sein.

J.W.: Ja, so bewusst sind diese „weltumspannenden Aufgaben" und der Missionsgedanke manchmal nicht, aber trotzdem spielen sie im Hintergrund eine wichtige Rolle. Ich erinnere mich an eine deutsche Studierende – eine Kölnerin übrigens – die bei mir in Harvard ihre Bachelor-Thesis über Thomas Manns „Wälsungenblut" geschrieben hat. Ich war von ihrer Intelligenz und Unternehmungslust hoch beeindruckt, wusste aber auch, dass sie ihren Beruf immer noch suchte. Eines Tages sagte ich ihr wortwörtlich, „Du, wir wissen, dass du etwas Tolles im Leben hervorbringen wirst, nur wissen wir noch nicht, was." Und ich hatte Recht. Nach ihrem Bachelorstudium an der Harvard University hat sie ein Jahr bei einer Bank in New York gearbeitet, dann ein Jurastudium an der Bucerius Law School in Hamburg erfolgreich abgeschlossen und ist heute Leiterin einer Abteilung der EU-Kommission in Brüssel, die auf Internetkriminalität spezialisiert ist. Ihre Geschichte ist für Studierende in Harvard typisch. Sie kommen aus aller Welt, sind unwahrscheinlich begabt, aber es fehlt ihnen oft noch ein bestimmtes Ziel, worauf ihre Begabung sich richten kann. Also bleibt die „Mission" zunächst unbestimmt, aber mit der Zeit wird sie klarer.

HSW: Tragen wir einmal zusammen, was dieses Bildungsverständnis ausmacht: Dieser spirit wird an vielen Stellen aufgebaut. So etwa auf der Homepage der Harvard University, wenn es dort heißt: „Memorial Hall and Memorial Church honor the sacrifice of Harvard men and women (during the War of Independence) who 'freely gave their lives and fondest hopes for us and our allies that we might learn from them courage in peace to spend our lives making a better world for others'". Die Harvard University hat kein mission statement, das für

die gesamte Universität in allen ihren Teilen gelten würde. Aber Harvard College, in dem die undergraduate students zusammen gefasst sind, hat eine solche Zielformulierung. Auf der Seite „Mission, Vision, & History" https://college.harvard.edu/about/mission-vision-history heißt es dazu unter der Überschrift: *The Transformative Power of a Liberal Arts and Sciences Education:* „Our mission to educate future leaders is woven throughout the Harvard College experience, inspiring every member of our community to strive toward a more just, fair, and promising world".
Auf diese *„Transformative Power"* gehen wir später noch ein. Wie weit wird das im Alltag eingelöst?

J.W.: Mir klingt die Formel „Transformative Power" ein bisschen zu anmaßend. In der Tat möchten viele von denen, die in Harvard lehren oder sich um die sonstige Betreuung der Studierenden kümmern, dass alle diesen Studierenden künftig eine „gerechtere, fairere und vielversprechendere Welt" schaffen werden. Aber dass jeder Studierende jeden Morgen mit dem Gedanken aufwacht, „ich muss die Welt gerechter machen," ist Unsinn. Er oder sie denkt viel mehr an Hausarbeiten oder Sport oder Liebesgeschichten oder was es zum Frühstück geben wird. Das Ziel der Weltverbesserung wird ihnen nicht so direkt eingeimpft. Es kommt vielmehr von der Kultur der Studierenden selber – eine Kultur, die sie umgibt, und die ihnen ständig Beispiele liefert, wie sich ihre älteren Komiliton*innen benehmen. Einige Studierende sind schon mit kleinen „weltverbessernden" Initiativen tätig. Die anderen sind sehr vom Konkurrenzdenken geprägt, schauen zu und machen manches nach.

HSW: Unter dem Titel ***Mission*** heißt es dann: „The mission of Harvard College is to educate the citizens and citizen-leaders for our society. We do this through our commitment to the transformative power of a liberal arts and sciences education.
Beginning in the classroom with exposure to new ideas, new ways of understanding, and new ways of knowing, students embark on a journey of intellectual transformation. Through a diverse living environment, where students live with people who are studying different topics, who come from different walks of life and have evolving identities, intellectual transformation is deepened and conditions for social transformation are created. From this we hope that students will begin to fashion their lives by gaining a sense of what they want to do with their gifts and talents, assessing their values and interests, and learning how they can best serve the world".
Ist erkennbar, wie die Studierenden mit dieser Mission umgehen? Taucht das in Begrüßungs- und Examensreden auf – sonst aber nicht?

J.W.: Ja, in Begrüßungsreden schon, aber die vergisst man bald. Hier würde ich vor allem die Worte „diverse living environment" betonen. Vier Jahre lang wohnen die Studierenden mit anderen Studierenden aus aller Welt zusammen und auch mit jungen Lehrern, die mit ihnen außerhalb der Hörsäle Zeit verbringen. Dies scheint mir einer der größten und wichtigsten Unterschiede zwischen amerikanischen Spitzenuniversitäten und den besten deutschen Universitäten zu sein. Bei uns wohnen die Studierenden nicht in irgendeinem entlegenen Studentendorf, aber in einer Gemeinschaft von 250 bis 350 ganz in der Nähe der Uni. Vom Schlafzimmer zum Seminarraum braucht man höchstens zehn Minuten zu Fuß. Sie essen miteinander, treiben eine unwahrscheinlich breite Vielfalt von „außerschulischen Aktivitäten" – von Musik bis zum Sport – miteinander, lieben einander, führen Gespräche miteinander. Von den Studierenden werden immer wieder neue Gruppen gegründet, und sie lernen viel bei der dortigen Zusammenarbeit. Man sagt, dass die britische Oberschicht die Kunst des Herrschens auf den Sportfeldern von Rugby gelernt hat. Die Studierenden bei uns lernen vielleicht, wie man die Welt verändert, wenn sie in diesen kleinen selbstgebildeten Gruppen versuchen, ein gemeinsames Ziel zu erreichen. Obwohl die Gesellschaft in den USA immer noch meistens rassisch geteilt wohnt, funktioniert diese künstliche Gesellschaft der "undergraduate houses" wie die Gesellschaft, die wir uns wünschen.

HSW: Als ***Vision*** folgt dann: „Harvard College sets the standard for residential liberal arts and sciences education. We have committed to creating and sustaining the conditions that enable all Harvard College students to experience an unparalleled educational journey that is intellectually, socially, and personally transformative". Ein hoher Anspruch – ist er auch einzulösen? Sind die Lehrenden selbst so ausgebildet, dass sie solche Ansprüche einlösen können? Werden solche Standards bereits in Berufungsverfahren verlangt oder wurde ein geeignetes professional development aufgebaut?

J.W.: Ich war selber Mitglied einer Studierendenwohngemeinschaft, die Lowell House heißt (genannt nach einem ehemaligen Präsident von Harvard) als junger Assistant-Professor. Speziell gebildet dafür wurde ich nicht. Als Direktor des Derek Bok Center for Teaching and Learning, habe ich später also versucht, diese Lücke zu schließen. Nun muss man sagen, wie oben schon angedeutet, dass die „Verwandlung" im Studium, wenn sie stattfindet, eher von den anderen Studierenden als von den Tutoren oder Professoren kommt, obwohl letztere auch eine Rolle dabei spielen. Jeder Mensch im Alter von 18 bis 21 Jahren wandelt sich – egal ob in Harvard oder als Arbeitnehmer an einer Tankstelle. Die Frage lautet: inwiefern ist die Verwandlung in Harvard anders als die an der Tankstelle? Ich würde sagen, dass sie anders und tiefer ist dadurch, dass die Studierenden vier Jahre in der Nähe von Personen leben, die untereinander extrem verschieden sind. An der Tankstelle begegnet man hauptsächlich nur Nachbarn. Aber diese Vielfalt an Studierende kann auch für deren Selbstsicherheit schwierig sein. In Harvard weisst du bestimmt, egal auf welchem Gebiet du dich stark fühlst, sei es Physik oder Klavierspielen oder Journalismus oder Kunst, dass es jemanden in deinem Jahrgang gibt, der einfach besser ist, als du. Das kann demütigend sein.

HSW: Und unter Hinweis auf seine ***Geschichte:*** „When you attend Harvard College, you become a part of the rich

history of the nation's oldest institution of higher learning. Founded in 1636, Harvard has changed dramatically over the centuries, but has always served as a haven for the world's most ambitious scholars and leaders".
Sie sind eigentlich Historiker – und wie man dem Internet entnehmen kann, „recipient of many prestigious fellowships and author of prize-winning monographs and articles on European history".
Im Moment aber arbeiten Sie an einem Buch, das die Studienziele und deren Überprüfung in den Geisteswissenschaften (liberal arts) kritisch sichtet. Können Sie schon etwas von den Ergebnissen verraten?

J.W.: Ja, in Sachen Prüfungen in den Geisteswissenschaften lassen sich meine Ergebnisse vielleicht am besten so zusammenfassen: Unsere Prüfungsmethoden sind viel zu schwach und richten sich zu sehr auf Endergebnisse anstatt auf den Prozess des Lernens selber. Wissen läßt sich bei den Studierenden leicht täuschen, in dem man die Resultate von Forschungen einfach weitergibt, ohne sie wirklich zu verstehen. Nehmen wir folgende Behauptung: „Die Französische Revolution wurde ursprünglich durch ökonomische und nicht durch ideologische Faktoren verursacht". Diese Behauptung mag auf intensive Forschung gegründet sein, aber man hätte sie ebensogut nur am Abend vor der Klausur gelesen und auswendig gelernt haben können. Die Endergebnisse dieser zwei verschiedenen Lernprozesse sind gleich. Also muss man den Forschungsprozess selbst untersuchen and fragen: Wie kommt man zu diesem Schluss? Nur wenn man die Forschung zum Bild mit heranzieht, kann man den Stand des Wissens der Studierenden in dem betreffenden geisteswissenschaftlichen Gebiet richtiger einschätzen. Aber auch dann bleibt es schwierig.

HSW: In Deutschland herrscht aufgrund der eigenen Geschichte und der Greuel aus zwei Weltkriegen und 12 Jahren Nationalsozialismus sowie weiteren Kriegen in Korea, Algerien, Indochina und Vietnam eine tiefe Skepsis solchen Gedanken gegenüber – aber vielleicht geht diese Skepsis, das „Gute im Menschen" krisenfest als verhaltensbestimmend durch Bildung fördern zu können, weit über eine angemessene Distanz hinaus – ist also unverhältnismäßig. Aus dieser Geschichte der letzten 100 Jahre war der Schluss gezogen worden: Vergleichbare Überzeugungen von Menschenliebe zeichneten auch die humanistische Bildung aus (von christlichen Werten ganz abgesehen). Trotzdem haben sie nicht verhindern können, dass die Kriegsparteien im 1. Weltkrieg Giftgas als Waffe entwickelten, sich damit beschossen und umbrachten, dass im 2. Weltkrieg mit Terror durch Flächenbombardements auf die Zivilbevölkerung „der Wehrwille gebrochen" werden sollte, dass viele tausende Kriegsgefangene beider Seiten durch gezielte Unterernährung, verbunden mit Schwerstarbeit, umgebracht wurden usw. Die Beispiele der KZs (eilig auf vergleichsweise wenige Schuldige beschränkt) müssen gar nicht herangezogen werden – die sog. Normalitäten in den Kriegen einschließlich von Serienvergewaltigungen haben humanistische Werte in ihrer persönlichkeitsprägenden Kraft unglaubwürdig gemacht. Als Ursache so unterschiedlicher Grundüberzeugungen, wie in Harvard und in deutschen Universitäten, wird immer wieder – vermutlich zu Recht – die Tatsache genannt, dass die USA seit den Unabhängigkeitskriegen nie mehr Schauplatz von Kriegen auf eigenem Territorium geworden sind – vom Luftangriff auf Hawaii durch japanische Flugzeuge abgesehen.
Diese Skepsis und Zweifel gegenüber allen Wertesystemen und einer Zukunft, die mehr als die materiellen Lebensumstände sichern sollte und einen besseren Menschen zum Ziel hatte, waren in den 20 Jahren nach Ende des 2. Weltkrieges in Deutschland so stark, dass Wilhelm Hahn, Theologie-Professor an der Universität Heidelberg, frisch zum Kultusminister Baden-Württembergs ernannt, die Bevölkerung leidenschaftlich zum „Mut zur Erziehung" aufrief. Während und nach dem Vietnamkrieg gab es ja auch eine skeptische und ablehnende Debatte in den USA. Das scheint aber Harvard in seinen Zielen bis heute nicht erschüttert zu haben.

J.W.: Na ja, um diese Frage umfassend zu beantworten, würde zumindest ein langer Aufsatz, wenn nicht ein ganzes Buch nötig sein. „Erst kommt das Fressen, dann kommt die Moral" hat Bertolt Brecht geschrieben. Damit hatte er nicht Unrecht. Vielleicht ist die Moral schon ein Luxus. Dass die Menschen zum Unmenschlichen allzu bereit sind, zeigen nicht nur die beiden Weltkriege, sondern auch bei uns in den USA der Vietnamkrieg, wo amerikanische wie auch vietnamesische Truppen unwahrscheinliche Greuel begangen haben (man denke an Leutnant Calley, der ein ganzes Dorf grundlos vernichtet hat), geschweige denn von Amerikas Irakkrieg. Einer der Hauptbefürworter und Leiter des Vietnamkriegs in Washington war McGeorge Bundy, ehemaliger Dekan in Harvard. Also hat die humanistische Bildung ihm bei seinen Kriegsansichten wenig geholfen. Ich selber habe über „intellektuellen Widerstand" im zweiten Weltkrieg geforscht und ein Buch darüber geschrieben, und fand, dass religiöser Glaube eine wichtigere Rolle beim Widerstand gespielt hat als humanistische Gedanken im Sinne Kants. Man denke an die katholischen Geschwister Scholl oder an die Bekennende Kirche von Dietrich Bonhoeffer.
Also – angesichts dieses Versagens des humanistischen Unterrichts – kann der „Mut zur Erziehung" noch etwas leisten? Ich denke, ja – doch, obwohl man bescheiden bleiben muss. Erstens, er kann uns aufmerksam machen, wenn Propaganda in der Luft liegt. Präsident Trump behauptet das und das – ist es überhaupt wahr? Das sollte jeder und jede Studierende in Harvard sich fragen, auch wenn sie Trump-Anhänger*in sind. Zweitens, „andere" kennenzulernen kann Vorurteile abbauen oder wegschaffen. Meine oben erwähnte Kölnerin wollte unbedingt mit einer Jüdin in Harvard wohnen, weil sie keine von zu Hause aus kannte. Mein jüngerer Bruder, der auch in Harvard studierte, hat sich dort zum ersten Mal mit einem Schwarzen eng befreundet. In unserem kleinen neuenglischen Dorf waren fast alle Einwohner weiß. Solche Beispiele würden sich beliebig vermehren lassen. Und hier wird es schwierig, zwischen Bildung und Zusammenwohnen zu unterscheiden. Vielleicht ist das Zusammenwohen in Harvard das Wichtigste. In den USA ist Ausländerhass zumindest dort am größten, wo es die

wenigsten Ausländer oder neu Immigrierten gibt, d.h. im Mittelwesten. Drittens, obwohl eine humanistische Bildung Greueltaten nicht ausschließt, kann sie aber die Versuchung dazu bremsen. Also sollte die Tatsache, dass wir das Schlimmste nicht völlig verhindern können, uns nicht davon abhalten, dagegen zu kämpfen. So denkt man immer noch in Harvard, trotz des schlechten Beispiels von Herrn Bundy und anderen.

2. Art der Auswahl der Studierenden

HSW: Auf der Webseite, auf der es um die Auswahl- und Aufnahmetegularien geht, steht als Begrüßung: „The Future Is Calling – Harness your curiosity and learn about the world – and yourself. Through our liberal arts and sciences curriculum, you'll discover how to use your passions to build a bright future" (https://college.harvard.edu/admissions). Das sind wegweisende Ankündigungen, die auch schon aufmunternde Hinweise auf das Lernklima enthalten.
Die ***Art der Auswahl der Studierenden*** wird von der Öffentlichkeit, aber auch von konkurrierenden Universitäten insbesondere bei Spitzenuniversitäten sehr kritisch betrachtet. Wenn berichtet wird, die Harvard University habe eine Studienerfolgsquote von 95-97% (womit sie wirbt), dann wird das u.U. nicht dem Verdienst der Universität zugeschrieben, sondern den extrem anspruchsvollen Auswahlkriterien. Angesichts des hohen Aufwandes, den die Universität mit der Qualität von Lehre, Betreuung und Studium betreibt, ist diese Vermutung sicherlich unberechtigt. Liegt es denn wirklich an der Auswahl?

J.W.: Von rund 40.000 Bewerbern jährlich nimmt Harvard im Durchschnitt nur 1.600 auf – m.a.W. knapp 4%. Die Auswahlkriterien setzen eine gewisse Intelligenz und Unternehmungslust voraus, zielen aber prinzipiell auf eine möglichst breite Vielfalt – auf Englisch „diversity" – bei den Studierenden. Vielfalt bedeutet aber zwangsläufig bei uns auch Ungleichheit bei der Vorbereitung zum Studium. Der Aufnahmeausschuss (Admissions Committee) sagt häufig, dass er die besten Studenten aus den besten Gymnasien, aber auch die besten Studenten aus den schlechtesten Gymnasien aufnehmen will. Wir müssen also zwischen Intelligenz und Wissen unterscheiden können. Wegen der Schwächen des amerikanischen Bildungssytems kommen viele Studierende mit unzureichenden Kenntnissen zu uns. Natürlich sind einige unserer Studierenden auch schon hoch gebildet. Aber der Aufwand an Lehre und Betreuung gilt hauptsächlich denen, die etwas (manchmal sehr vieles) bei uns nachholen müssen. Mit hochintelligenten – aber immer noch ungebildeten – Studierenden lässt sich vieles machen. Die Studenten von den besonders „schlechten Gymnasien" sind wissenshungrig und lernen schnell.

HSW: Aus eigener Überzeugung, aber auch unter dem Eindruck der externen Kritik wurden die Aufnahmekriterien wiederholt überarbeitet. So sind im Verlauf relativ weniger Jahre immer wieder Wechsel eingetreten. Noch vor wenigen Jahren wurden die Bereiche „akademische Fähigkeiten" (academic prowess), „außerschulische Aktivitäten" (extracurricular activities) sowie „persönliche Beurteilung" (personal rating) bewertet. Über die Kritik daran wird im Internet berichtet: Die „außerschulischen Aktivitäten" sind in ihrer Vielfalt nur schwer untereinander gleichrangig zu gewichten. Besonders umstritten waren die „persönliche Beurteilung" (nur nach schriftlichen Bewerbungsunterlagen). Hier gehen so viele subjektive Elemente mit ein, dass eine Gleichbehandlung ausgeschlossen werden kann. Dies ist auch mehrfach empirisch bestätigt worden. Heute sind es die Bewertungsfelder „Growth and Potential", „Interests and Activities", „Personal Character", „Contribution to the Harvard Community". Können Sie diese Wechsel der Auswahlkriterien näher erläutern?

J.W.: Na ja, die Kriterien ändern sich, aber nicht ihre Breite. Regel Nummer eins bei der Auswahl ist, dass man eine möglichst breite Skala Indizien braucht, um eine Entscheidung zu treffen, obwohl die Kriterien nicht gleich bleiben. Kriterien wie „außerschulische Aktivitäten" z.B., können missbraucht werden. Studienbewerber häufen sie auf – Musik, Theater, Voluntariate bei karitativen Organisationen – bis die Liste von immer geringerer Bedeutung ist. Wenn man acht verschiedene „außerschulische Aktivitäten" in der Woche hat, ist es fast wie keine, weil man ihnen nicht die nötige Zeit widmen kann. Es scheint mir, dass diese Art Bewerbung einem Rüstungswettlauf ähnelt, wobei die Bewerber versuchen, immer neue Tricks anzuwenden und der Aufnahmeausschuss versucht, diese neuen Tricks zu durchschauen. Ein persönliches Element ist bei der Wahl unvermeidlich und sogar m.E. vorteilhaft – sonst hätte man nur Zahlen bei Klausuren zu vergleichen, und wie schon gesagt, ist die Überprüfung des Wissens bei Studierenden oft nicht verläßlich. Aber ich muss auch sagen, nach vierzigjähriger Lehrtätigkeit in Harvard, dass man nur selten als Lehrender sich fragt: „Wieso ist der bei uns?". Möglicherweise hätten andere 1.600 Studierende jährlich bei uns aufgenommen werden können und hätten bei uns genauso gut abgeschnitten, aber die, die da sind, haben ihre Plätze verdient.

HSW: Der Glaube, ein Studium in Harvard könnten sich nur reiche Familien leisten, ist ebenso falsch wie das Bild einer reinen Forschungsuniversität. Diese Universität ist keineswegs in erster Linie für zahlungskräftige Studierende und ihre Familien attraktiv. Die Studienfinanzierung wird erst nach der Aufnahmeentscheidung geklärt! 55% ihrer Studierenden erhalten ein universitätseigenes Stipendium mit durchschnittlich (!) $ 53.000 jährlich. Die Aufnahmeverfahren führen zu gewollt hoher Heterogenität der Studierenden – anders als in Deutschland, wo eher Homogenität angestrebt wird – (Motto: „Wer passt schon zu uns?") Wie sich daraus „die allseits geschätzten Harvard-Absolvent*innen" entwickeln, stellt zunächst eine Leistung der Hochschule selbst dar – und dann erst ihrer Studierenden. Welche Rolle spielt der Gegensatz zwischen dem Wunsch der Universität, die begabtesten Studierenden zu finden und der Tatsache, dass Begabung nicht immer mit der Finanzkraft der Herkunftsfamilien übereinstimmt? Ich nehme an, dass viele Anstrengungen unternommen werden, begabten, aber

armen Studierenden ein Studium zu ermöglichen. Welche Rolle spielt das an dieser Universität?

J.W.: In der Tat wird von manchen behauptet, dass nur die ganz Reichen an der Harvard University studieren können. Aber wie Sie sagen, ist diese Behauptung grundfalsch. Harvard ist glücklicherweise reich genug, um mittellose Studierende zu finanzieren. Ich selber kam aus einer Familie, in der das Geld knapp war, habe insgesamt zehn Jahre in Harvard studiert und musste dafür $ 1.200 zahlen, nur weil ich in einem Sommer eine Radtour in Europa machte, anstatt zu arbeiten. Heutzutage ist Harvard noch großzügiger geworden als damals, und Familien mit einem Durchschnittseinkommen von $ 60.000 bekommen jetzt finanzielle Hilfe. Angesichts der zunehmenden Ungleichheiten des Reichtums in den USA versuchen die besten Universitäten (und nicht nur Harvard) gegen diese Ungleichheit zu kämpfen, indem sie arme, aber begabte Studierende aussuchen und ihnen ermöglichen (wie einst mir) quasi kostenlos zu studieren.

3. Herausragender Stellenwert exzellenter Lehre und erfolgreichen Studiums

HSW: Harvard ist in Deutschland als exzellente Forschungsuniversität bekannt. Kaum bekannt jedoch ist der ***extrem hohe Stellenwert herausragender Lehre, guter Betreuung und erfolgreichen Studiums.*** In Harvard wird sehr bewusst in den Vordergrund gestellt, der Gesellschaft zu dienen und darum, durch einen starken, lernförderlichen Beitrag der Hochschule (der Faculty) exzellente Absolventinnen und Absolventen in die Gesellschaft zu entlassen mit dem Ziel, der Gesellschaft weiter zu helfen. Was das inhaltlich bedeutet, haben wir schon betrachtet. Solche Zielvorstellungen (zumindest explizit so formuliert und veröffentlicht) sind an deutschen Universitäten nicht anzutreffen.
Eine solche Analyse ist nicht nur im Selbstverständnis und den Zielen einer Universität interessant, sondern auch bezüglich der Strategien und Prozesse, durch die jene Ziele erreicht werden (sollen). Und auch da sind wesentliche Unterschiede zu deutschen Universitäten feststellbar. Ist eine solche Situationswahrnehmung zutreffend und haben Sie eine Erklärung für die Relevanz der Lehre und erfolgreichen Studiums in den USA?

J.W.: Ich glaube, man muss zwischen Bachelorstudium und den folgenden Master- und Doktorstudien in den USA streng unterscheiden. Master- und Doktorstudien werden nach dem Humboldt'schen Muster geführt, d.h. in einer Forschungsgemeinschaft zwischen Lehrenden und Studierenden, aber mit wenig Betreuung. Die ersten vier Jahre, die dem Bachelorstudium bei uns gewidmet werden, sind im Gegenteil sehr stark vom britischen „liberal arts" Muster geprägt (man denke an Oxford und Cambridge), also als ein viel allgemeineres Studium mit möglichst viel Betreuung.

HSW: Wir hatten es bereits genannt: Das von Seiten der Harvard University nach außen getragene Bild ist nicht einseitig das einer Forschungsuniversität, sondern deutlich ein anderes. Natürlich wird stolz auch auf Erfolge in der Forschung hingewiesen. Aber Harvard pflegt konsequent ein breiteres Bild. Die Universität erklärt auf ihrer Webseite: „Harvard University is devoted to excellence in teaching, learning, and research, and to developing leaders in many disciplines who make a difference globally" (https://www.harvard.edu/about-harvard).
Diese Reihenfolge: teaching, learning, and research, verbunden mit einer mission, eingelöst im Studium, entspricht ganz und gar nicht der Selbstdarstellung deutscher Universitäten. Die Aussage wird noch gesteigert: „Harvard is known for global leadership in education" (https://www.harvard.edu/about-harvard/harvard-glance/about-faculty).
Meiner Kenntnis von Harvard nach wird die Universität aber bei den Studieninteressierten, den aktuell Studierenden und den Alumni vor allem wegen ihrer Lehrleistungen und der von den Studierenden erwarteten Persönlichkeitsentwicklung geschätzt – durch das, was Studierende in ihrem Studium konkret erlebt haben. Wie (durch welche Indikatoren) wird die Qualität festgestellt und wie in der Öffentlichkeit bekannt gemacht?

J.W.: An der Harvard University werden die Studierenden während ihrer Studienzeit bei jedem Kurs zu ihren Eindrücken und Erlebnissen befragt. Sie müssen auch angeben, ob und wieviel sie für diesen Kurs gearbeitet haben, denn wenn sie den Kurs geschwänzt haben, sind natürlich ihre Aussagen wenig wert. Die Ergebnisse dieser Bewertungen werden nach jedem Semester veröffentlicht, damit die Studierenden eine bessere Kursauswahl treffen können, und damit die Lehrenden wissen können, wie sie sich verbessern sollten. Die Hochschuldidaktikzentren helfen den letzteren bei der Bewertung der Befragungsergebnisse. Die Studierenden wissen zwar ziemlich genau, ob ein Lehrender bei der Vermittlung des Stoffes klar verständlich gewesen ist, aber sind oft unfähig zu sagen, warum. Es gleicht einem Patienten, der beim Arzt sagen kann, dass er Schmerzen hat, aber nicht weiß, weshalb. Die Studierenden können uns die Symptome schlechter Lehre vermitteln, ohne dass sie deren Ursachen kennen.
Weil die Studierenden in Harvard auch außerhalb der formalen Lehr-/Lernveranstaltungen lernen sollen, gibt es eine zweite Art von Fragebogen, worin sie über das berichten sollen, was sie sonst an der Universität erleben. Vor allem sollen sie von der Qualität des Lebens in Harvard berichten – Stärken und Schwächen. Diese Berichte werden gesammelt und ausgewertet von denen, die direkt mit der Betreuung der Studierenden zu tun haben, d.h. Tutoren, Dekane, Ärzte, usw. Es gibt nämlich eine große Mannschaft derer, die nicht in erster Linie lehren, aber trotzdem viel mit den Studierenden außerhalb der Hörsäle zu tun haben. Es gibt fast soviel „Betreuungsleute" wie Lehrende, obwohl die Lehrenden auch betreuen. Deren Zahl ist ein Grund, warum die Spitzenuniversitäten bei uns so teuer sind.

HSW: Eine vergleichbar erfolgreiche Kombination von Lehre, Studium und Forschung (in der Harvard-Reihenfolge) ist in Deutschland zwar in einzelnen Fakultäten, aber in einer Universität als Ganzer seit Jahrzehnten nicht gelungen. Sogar die Maßstäbe, nach denen dies im

einzelnen beurteilt würde, fallen in Deutschland völlig auseinander.
Um diese exzellente Lehre zu gewährleisten, gibt es in Harvard nicht nur seit 5 Jahrzehnten das Qualitätsmanagement des student rating von Lehrveranstaltungen, sondern im Rahmen eines professional development auch ganze Weiterbildungsprogramme als Qualifizierungsangebote für die Lehrenden. Harvard hat sich unter dem Einfluss eines langjährigen Präsidenten (Derek Bok) schon vor Jahrzehnten mit dem größten Hochschuldidaktik-Zentrum der USA ausgestattet – auch das ist in Deutschland weithin unbekannt. Die Harvard Business School verfügt sogar über ein eigenes, auf die Harvard Case Study Method spezialisiertes zweites Hochschuldidaktik-Zentrum. Können sie uns etwas Näheres über diese Zentren, ihren Auftrag und ihre Ausstattung sagen?

J.W.: Ja, in der Tat hat Präsident Bok eine Schlüsselrolle bei der Gründung des ersten Hochschuldidaktik-Zentrums bei uns gespielt. Er hat nämlich im Jahr 1974 eine Stiftung davon überzeugt, dass Harvard eines solches Zentrum nötig hatte und Geld genug für dessen Gründung bekommen. Als ich Direktor im Jahr 1988 wurde, existierte das Zentrum schon seit einem Jahrzehnt, war aber immer noch karg ausgestattet. Glücklicherweise hatte Präsident Bok bei der Jubiläumsfeier zum 350-jährigen Bestehen der Universität zwei Jahre zuvor eine beachtliche Summe Geld von den Alumni sammeln lassen, um das Zentrum weiter auszubauen. Als ich während meiner Verhandlungen über eine mögliche Direktorstelle dort zögerte, sagte mir der Vizepräsident für Finanzen, „Aber Sie wissen, dass Sie über eine Stiftung von $ 5 Millionen zu verfügen haben werden". Nein, das wusste ich nicht. Aber ich habe kurz darauf „Ja" gesagt, zum Teil, weil ich freie Hand bei der Anwendung des Geldes haben würde.
Jetzt gibt es in Harvard nicht nur das Bok Center und ein Zentrum bei der Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät, sondern sowohl eines bei der Medizinischen, wie der Politologischen Fakultät. Diese Vielfalt an hochschuldidaktischen Zentren hat einen Sinn. Jedes kann sich der Art Lehre widmen, die bei der jeweiligen Fakultät am häufigsten vorkommt, seien es Vorlesungen oder Seminare oder Fallstudien. Diese Zentren sind für alle offen, die auf irgendeinem Studienniveau lehren, und sind für ihre nachfragenden Lehrenden kostenlos. Im Derek Bok Center wird vor allem mit Videoaufnahmen gearbeitet, die den Lehrenden zeigen, wie sie eigentlich auf ihre Studierenden wirken. Aber es gibt viele andere mögliche Angebote, von Konferenzen am Anfang des Semesters zu individuellen Beratungen und Bewertung der von Seiten der Studierenden ausgefüllten Fragebögen. Wie vorher schon erwähnt, sind die geschriebenen Eindrücke der Studierenden immer lesenswert, aber nicht immer leicht zu interpretieren, vor allem von Erstlehrenden. Wir helfen ihnen dabei.

4. Prozess des „transformational learning"

HSW: In Harvard ist der Bildungsprozess durch einen Prozess des ***„transformational learning"*** gekennzeichnet. Von den transformationalen Wirkungen des Studiums ist auf den Harvard Webseiten immer wieder die Rede, z.B. „Harvard is more than just a place to get an education – it's where students come to be transformed". Diese Art von Lernprozessen durch einen Kenner der Verhältnisse von innen näher zu betrachten lohnt sich ebenfalls – insbesondere dann, wenn er gerade dabei ist, darüber ein Buch zu schreiben.
Was ist unter diesem Konzept zu verstehen und was wird insbesondere in Harvard darunter verstanden? Wie sieht die Praxis seines Einsatzes aus?

J.W.: Wie auch schon vorher erwähnt, entsteht dieses „transformational learning" eher dadurch, dass die Studierenden voneinander lernen, als dass sie von der Lehre irgendwie verwandelt werden. Das ist aber genau der Grund, warum Harvard darauf besteht, dass die Studierenden am Campus dicht beieinander vier Jahre lang wohnen. An der Universität gibt es keine scharfe Trennung zwischen Studiengang, Zusammenwohnen und „extracurricular activities." Alles dient der Verwandlung, die tatsächlich stattfindet. Hier finde ich es vielleicht am schwierigsten, das, was die Studierenden bei uns erleben, einer deutschen Leserschaft klar zu machen, vor allem weil der Lernprozess ohne feste Kriterien, von allen Seiten und zu allen Zeiten vor sich geht.
Was ich an diesem Verwandlungsprozess vor allem vermisse, ist eine Einführung in die Forschung. Die Lehrenden forschen zwar viel und mit viel Erfolg, aber die Studierenden lernen meistens nicht, wie man das macht. Also bleiben die Forschungsfähigkeiten der Studierenden zumindest unterentwickelt, und das ist in zweierlei Hinsicht schade. Zuallererst, wie ich ein bisschen später zu erklären versuchen werde, weil diese Fähigkeiten von allgemeinem Wert sind, egal welchen Beruf man später wählt. Zweitens, weil eine zuverlässige Überprüfung des Wissens zum großen Teil auf Forschung und Schlussfolgerungen beruht.

5. Sind Kernelemente der Harvard University übertragbar?

HSW: Wenn Sie beauftragt würden, in einem anderen Land eine Universität zu gründen, die alle Vorteile der Harvard University aufweist und alle bekannt gewordenen Schwächen vermeidet, welche Merkmale würden sie als wichtigste in die Neugründung einbringen wollen?

J.W.: Das ist eine sowohl interessante wie verlockende Frage. Ich werde mir also erlauben, sie ausführlicher als sonst zu beantworten.
Was ich bei einer neuen Universitätsgründung tun würde? Vordringlich die Betreuung der Studierenden im breitesten Sinne zu sichern. Das kostet viel, aber sich um die Studierenden außerhalb des Studiengangs zu kümmern scheint mir eigentlich der beste Weg, zu einer „Verwandlung" im echten Sinne zu gelangen. Zur Betreuung gehört auch ein enges Zusammenleben unter den Studierenden. Dafür ist ein „residential campus" wie bei Harvard und Yale, oder bei Oxford und Cambridge unbedingt nötig. Ich erinnere mich an meine Studienzeit an der Freien Universität Berlin in den 60er Jahren. Damals hörte ich Vorlesungen in Dahlem, wohnte in einem

„Studentendorf" in Zehlendorf und sang mit der Berliner Singakademie mit Proben in der Philharmonie in Berlin Mitte. Also war mein Leben als Studierender ein ständiger Pendelverkehr, mit wenig Kontakt mit den anderen Studierenden, außer denen im Chor. Aber ich hatte schon vier Jahre in Harvard hinter mir. Wie meine Kölnerin wusste ich, dass ich hoffentlich etwas Wichtiges im Leben schaffen würde, obwohl noch nicht, was das sein würde. Wenn ich nicht dieses Selbstvertrauen gehabt hätte, wäre meine Berliner Zeit sicher weniger fruchtbar und erfolgreich gewesen. Und die deutschen Komiliton*innen, die ich tatsächlich kannte, hatten es eben oft nicht. W. v. Humboldt dachte anscheinend, dass das Individuum am besten sich frei entfalten kann, wenn es nicht von den Bändern der Gesellschaft, geschweige denn von der Universitätsverwaltung gefesselt wird. Das entspricht einem gewissen Romantismus seinerseits. Betreuung im besten Sinne bedeutet aber nicht Fesselung, sondern Unterstützung. Das haben alle Studierenden nötig, auch die begabtesten.

Zweitens würde ich natürlich an Hochschuldidaktik denken, vor allem für die Erstlehrenden. Auch sie müssen betreut werden. Man kann nicht ernsthaft annehmen, dass den Stoff zu beherrschen automatisch auch bedeutet, den Stoff vermitteln und verständlich machen zu können. Das ist fast nie der Fall. Also ein Hochschuldidaktikzentrum – vielleicht mehr als eins. Dazu würde ich versuchen, Erfolg beim Lehren sichtbar zu machen. Was im Seminar oder sogar im Hörsaal passiert, bleibt meist eine private Sache, bekannt nur zwischen Lehrenden und den Studierenden. Forschung wird veröffentlicht. Aber Lehre? Nur selten. Also würde ich gute Lehrende mit höheren Gehältern oder, wie jetzt in Harvard (ironischerweise), mit mehr Freizeit für Forschung öffentlich belohnen.

Drittens würde ich Forschung auch betonen, aber wo möglich, mit einer Beteiligung der Studierenden. In dieser Hinsicht wäre das gerade eine Bildung im Humboldt'schen Sinne. Die Studierenden an meiner neugegründeten Universität würden also nicht nur die Ergebnisse von Forschung lernen müssen, sondern auch wie sie selbst forschen können. Fragen stellen, Vorschläge machen, Indizien sammeln, Forschungsresultate vermitteln – das sind alles wichtige Fähigkeiten, die den Studierenden später von großem Wert sein werden. Natürlich könnten wir sie schlicht mit gekochten Speisen sättigen, aber viel besser wäre es, ihnen die Kochkunst selbst beizubringen, auch wenn sie zuerst nur Rühreier kochen könnten.

HSW: Die bundesweite Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik (AHD), Vorgängerin der heutigen Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd) hatte zur Förderung guter Lehre unter mehreren Mitteln ebenfalls gefordert, solche Lehrenden mit vorzeitigen Forschungsfreisemestern zu belohnen – was anfangs als völlig widersprüchlich aufgenommen wurde. Aber wir wissen, dass viele Lehrende fürchten, bei allzu großem Einsatz für die Lehre den Anschluss in der Forschung zu verlieren. Das Forschungsfreisemester soll ihnen diese Furcht nehmen und es gleichzeitig lohnend machen, sich für gute Lehre zu engagieren – das heißt nicht nur lernförderlich zu sein, sondern (mit einer englischen Definition guter Lehre:) bei den Studierenden „Neugier und Zweifel", curiocity and doubt zu wecken – und natürlich, beidem dann hartnäckig nachzugehen und eine hohe Qualität von Wissen zu erwerben.

Herr Wilkinson, wir danken Ihnen für dieses aufschlussreiche Gespräch!

Auf Seiten des HSW führte das Gespräch Wolff-Dietrich Webler.

Liebe Leserinnen und Leser,

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

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

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

Die Hinweise für Autorinnen und Autoren finden Sie unter: **www.universitaetsverlagwebler.de**

HSW-Gespräch mit Dr. Daniela Heitzmann,

Koordinationsstelle Geschlechterforschung der Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Georg-August-Universität Göttingen, über „Diversity in der Wissenschaft"

HSW: Sehr geehrte Frau Heitzmann, ich bin bei der Durchsicht des Jahreskalenders des Bielefelder Zentrums für interdisziplinäre Forschung (ZiF) auf das Herbsttreffen des Jungen ZiF zu „Diversity in der Wissenschaft" gestoßen, auf der Sie einen Vortrag gehalten haben. Sie sind seit Kurzem wissenschaftliche Mitarbeiterin der Koordinationsstelle Geschlechterforschung der Sozialwissenschaftlichen Fakultät in Göttingen. Was sind die Aufgaben dieser Koordinationsstelle und woran arbeiten Sie persönlich?

Daniela Heitzmann (D.H.): Die Koordinationsstelle hat die Aufgabe, das interdisziplinäre Studienfach Geschlechterforschung an der Universität Göttingen, das im Bachelor und im Master studiert werden kann, zu koordinieren. Hierzu gehört auch, dass die Mitarbeiter*innen Lehrveranstaltungen für das Fach anbieten sowie Studierende betreuen und beraten. Des Weiteren gibt mir die Stelle die Möglichkeit zur Weiterqualifikation. Ich plane hierfür ein Projekt, das sich mit der gesellschaftspolitischen Verantwortung und Intervention von Wissenschaftler*innen aus verschiedenen Wissenschaftsbereichen befasst. Es geht darum, mit Wissenschaftler*innen ins Gespräch zu kommen, die sich mehr oder weniger explizit als politische bzw. aktivistische Akteur*innen begreifen und von der Idee des „Elfenbeinturms" abgrenzen. Neben den Biographien, dem wissenschaftlichen Selbstverständnis und der gesellschaftspolitischen Wirkung interessieren mich hierbei auch die erkenntnistheoretischen Implikationen. Zudem arbeite ich gerade mit einer Kollegin von der CAU Kiel an der Herausgabe eines Sammelbands zu „Rassismus an Hochschulen", der dieses Jahr in der Buchreihe „Diversity und Hochschule" erscheinen wird.

HSW: Sie waren sieben Jahre am Arbeitsbereich Gender & Diversity Studies an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel. Können Sie bitte kurz umreißen, womit Sie in dieser Zeit befasst waren.

D.H.: Meine Tätigkeit in Kiel bestand aus einem Dreiklang: ich habe zu sozialwissenschaftlicher Gender & Diversity Forschung gelehrt, meine Promotion zum Thema „Generativität und Geschlecht" angefertigt und war durch den Arbeitsbereich in die Implementierung von Diversity-Aktivitäten an der CAU Kiel eingebunden. Hierzu gehörten etwa die Begleitung des Projekts „Diskriminierungsfreie Hochschule", dass von der Antidiskriminierungsstelle des Bundes initiiert und von der PROGNOS AG durchgeführt wurde, und das Projekt zur Erstellung des Aktionsplans zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention an der CAU Kiel. Ebenso fällt in diese Zeit die Gründung der bereits erwähnten Buchreihe „Diversity und Hochschule", die Uta Klein und ich seit 2012 gemeinsam herausgeben. Ich bin sozusagen seit gut zehn Jahren sowohl in Lehre und Forschung als auch gleichstellungs- und diversitätspolitisch an deutschen Hochschulen tätig.

HSW: Die Veranstaltung in Bielefeld befasste sich mit „Diversity in der Wissenschaft". Es gibt ja den deutschen Begriff „Vielfalt" , der ursprünglich dazu beitragen sollte, die Menge der Anglizismen zu reduzieren. Inzwischen wird aber z.T. eine unterschiedlichen Konnotationen der beiden Begriffe verwendet. Was stand im Zentrum Ihres Vortrags?

D.H.: Der Vortrag hatte einen einführenden Charakter, also was meint überhaupt Diversität bzw. soziale Ungleichheit in der Wissenschaft, was sind die Begründungszusammenhänge bzw. die Rahmungen für Diversitätspolitiken an Hochschulen und wie lassen sich die Ungleichheitsverhältnisse in der Wissenschaft aus soziologischer Perspektive erklären
Die ersten beiden Fragen habe ich entlang von vier Dimensionen verhandelt: (1) die Repräsentationsverhältnisse entlang der verschiedenen sozialen Kategorien, wobei es sich hier vornehmlich um statistische Abbildungen handelt. Insofern Statistiken zu Diversität eine beschränkte Aussagekraft ausweisen, habe ich als qualitative Dimension (2) Diskriminierungserfahrungen in der Wissenschaft behandelt. Die Relevanz und Notwendigkeit von Diversitätspolitiken wird darüber hinaus (3) an den rechtlichen Rahmenbedingungen sichtbar. Hochschulen haben als staatliche Institutionen einen expliziten Antidiskriminierungsauftrag, der auf internationaler (z.B. UN-Konventionen) und europäischer (z.B. Antidiskriminierungs-Richtlinien der EU), nationaler (z.B. Grundgesetz, Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz) und ebenso lokaler Ebene (z.B. Hochschulgesetze der Bundesländer, Grundordnungen der Hochschulen) eindeutig festgeschrieben ist. Vor allem die rechtliche Dimension macht deutlich, dass es in der Wissenschaft bzw. in den Hochschulen nicht darum gehen kann, *ob* wir Diversitäts- und Antidiskriminierungspolitiken wollen – vielmehr stellt sich die Frage, wie wir diesem Auftrag angemessen und effektiv nachkommen. Ein zentra-

ler gesellschaftlicher Bereich wie die Wissenschaft – der sich zudem ausdrücklich auf die Werte der Aufklärung beruft und sich als progressiver gesellschaftlicher Akteur versteht – sollte kein Ort sozialer Ausschlüsse sein. (4) Die letztgenannte Dimension weicht von der vorhergehenden Systematik ab, ist jedoch essentiell für den Wissenschaftsbereich und wird aus meiner Sicht im diversitätspolitischen Kontext noch nicht ausreichend berücksichtigt. Es handelt sich um das wissenschaftshistorische und wissenschaftskritische Argument, dass soziale Ungleichheitskategorien in wissenschaftlichen Wissensproduktionen hervorgebracht, reproduziert und ebenso (durch den hohen gesellschaftspolitischen Status des wissenschaftlichen Wissens) legitimiert werden. Hierbei geht es also um die gesellschaftspolitische Verantwortung von Wissenschaft. Dies ist aufgrund des wissenschaftlichen Credos von der Freiheit von Forschung und Lehre besonders diffizil aus einer diversitätspolitischen Perspektive.
Bei der dritten Frage nach den Erklärungsansätzen habe ich mich besonders auf die Anerkennung von wissenschaftlicher Leistung konzentriert, also wie funktionieren Anerkennungsprozesse in der Wissenschaft und inwiefern sind diese nicht „rein objektiv", sondern durch Vergeschlechtlichungen, Rassifizierungen und andere Kategorisierungen strukturiert, die zu sozialen Ausschlüssen führen. In dieser Auseinandersetzung sehe ich ein wesentliches Moment für eine wirksame und nachhaltige Diversitätspolitik in der Wissenschaft.

HSW: Bevor wir stärker auf diese vier Perspektiven eingehen, habe ich noch eine Frage, die das Spektrum evtl. erweitern könnte: Wie weit und wie differenziert wird auf das „sonstige" oder noch schlimmer diskriminierend, das „nicht-wissenschaftliche" Personal eingegangen? Zu Beginn der „Studentenbewegung" (historischer Begriff) lautete die Partizipationsforderung Umgestaltung der Gremienrepräsentanz entlang der Statusgruppen als Drittelparität. Dass es auch das technische und Verwaltungspersonal gab, ohne das die Tätigkeit von Wissenschaftler*innen nicht hätte stattfinden können, dämmerte erst allmählich, und eilig wurde die genannte Statusgruppe mit der Rest-Bezeichnung „nicht-wissenschaftliches" Personal geschaffen und die Forderung in „Viertelparität" verwandelt. Heute leistet diese Gruppe oft so qualifizierte Arbeit, dass deren Leistungen zumindest in Teams z.T. mit den Leistungen der als Wissenschaftler*innen bezeichneten Teammitglieder verschwimmen. Auch die besten Lehrstuhlsekretärinnen managen ihre Chef*innen oft auf einem Niveau, das eigentlich nur in einem Studium erworben wird. Und seit solche Positionen immer häufiger auch von Bachelor-Absolvent*innen wahrgenommen werden, sind Fragen der wissenschaftlichen Leistungen noch schwerer zu beantworten. Die Differenz liegt dann nicht mehr so eindeutig in der Leistung, sondern nur noch im Status, der unterschiedliche Verwertungsrechte am Forschungsprozess und -ergebnis begründet. Wird hierzu ebenfalls intensiv geforscht – noch dazu, weil es sich i.d.R. immer noch um eine Beschäftigung handelt, von der wir hier sprechen, die überwiegend von Frauen ausgeübt wird?

D.H.: Das ist eine ganze zentrale Frage für den hochschulischen und diversitätspolitischen Kontext, dem leider eine große Forschungslücke im deutschsprachigen Raum und ebenso eine weitreichende hochschulpolitische Inaktivität gegenübersteht. Der Fokus liegt in jeglicher Hinsicht ganz eindeutig auf Wissenschaftler*innen und Studierenden. Dies hat sicherlich mit dem bereits erwähnten Forschungsdesiderat zu tun und ebenso mit den wissenschaftspolitischen Rahmenbedingungen, insofern sich gleichstellungs- und diversitätspolitische Empfehlungen und Programme vom Wissenschaftsrat, der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) oder des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) vor allem auf diese Gruppen konzentrieren. Und es hängt unabweislich mit der von Ihnen bereits angesprochenen Statushierarchie im deutschen Wissenschaftssystem zusammen.
Hochschulen und besonders Universitäten sind stark hierarchisch strukturiert, auch der viel gepriesene Übergang von der Ordinarien- zur Gruppenuniversität in den 1970er Jahren hat daran wenig verändert. Dies wird sowohl an der Vernachlässigung des administrativen und technischen Personals und deren schlechter Bezahlung sichtbar als auch an den zunehmenden Mittelbau-Initiativen, die sehr explizit die „feudalen Verhältnisse" und prekären Beschäftigungsverhältnisse an deutschen Hochschulen anprangern.

HSW: Kommen wir zu der „Notwendigkeit" von Diversität zurück, die sie erwähnt hatten – zunächst zu den Repräsentationsverhältnissen.

D.H.: Repräsentation meint, inwiefern sich die Heterogenität der Gesamtbevölkerung bei den Studierenden und Beschäftigten an Hochschulen abbildet und wird in erster Linie statistisch dargestellt. So haben wir sehr umfassende und elaborierte Statistiken zu den Geschlechterverhältnissen, die von den Hochschulen erfasst und von den Statistischen Landesämtern und dem Statistischen Bundesamt zusammengeführt werden. Diese zeigen, dass (a) je höher es auf der wissenschaftlichen Karriereleiter geht, desto mehr nehmen die Frauenanteile ab (die sogenannte leaky pipeline) und dass wir (b) eine starke Geschlechtersegregation zwischen den Fachdisziplinen haben, also wenig Studentinnen und Wissenschaftlerinnen in den so genannten MINT-Fächern (Mathematik, Informatik, Natur- und Technikwissenschaften), wobei eine tiefergehende Analyse zeigt, dass es innerhalb dieser Fächer auch nochmal deutliche Varianzen gibt – so sind ca. ein Drittel der Physikstudierenden weiblich, während der Anteil bei den Biologiestudierenden über 60 Prozent beträgt. Zugleich haben wir Studentinnenanteile von bis zu 80 Prozent in einigen geisteswissenschaftlichen Fächern und hier ist das Interessante, dass der Anteil bereits seit über zwei Jahrzehnten deutlich über 50 Prozent liegt und die Professuren trotzdem immer noch zu zwei Dritteln (die prekarisierten Juniorprofessuren nicht mitgerechnet) mit Männern besetzt sind.
Eine vergleichbare statistische Aufbereitung gibt es für andere soziale Kategorien wie soziale Herkunft, „Migrationshintergrund", Sexualität und Behinderung nicht – dies gilt vor allem auch für deren Verflechtungszusammen-

hänge, also die sogenannten Mehrfachzugehörigkeiten bzw. Mehrfachdiskriminierungen. Eine zentrale Quelle, die uns zumindest für Studierende (und damit potentielle zukünftige Beschäftigte an den Hochschulen und Forschungseinrichtungen) differenzierte Informationen liefert, ist die regelmäßige Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks. Des Weiteren gibt es vereinzelte wissenschaftliche Studien, die spezifische Teilaspekte erheben; hierzu gehören auch die ersten Erhebungen zur Diversität und zu Diskriminierungserfahrungen (vornehmlich) von Studierenden, die an einzelnen Hochschulen durchgeführt wurden. Und hinsichtlich der Kategorie Behinderung ist noch auf die statistische Erfassung der Mitarbeiter*innen mit einer anerkannten Schwerbehinderung durch die Hochschulen zu verweisen, wodurch jedoch nur ein Bruchteil der Beschäftigten mit Behinderung oder einer chronischen Erkrankung abgebildet wird. Die Datenlage ist aus diversitätspolitischer Perspektive also nur für einzelne Aspekte nutzbar und bildet die Diversität der Studierenden und Beschäftigten nicht erschöpfend ab. Und ich würde argumentieren, dass sie das auch nicht kann und ebenso nicht tun sollte. Einerseits ist Statistik ein wichtiges politisches Instrument und dient der Problembenennung, der Legitimierung politischen Handelns sowie dem Monitoring von organisationalen Entwicklungsprozessen. Zugleich tragen statistische Kategorien zur Reproduktion der sozialen Kategorien bei, d.h. Statistiken sind nicht einfach ein neutrales oder „unschuldiges" Instrument. Auch hat sich gezeigt, dass Hochschulangehörige nicht unbedingt gewillt sind, sich in vorgegebene ‚Raster' einzuordnen, und bei offenen Fragen nach Zugehörigkeiten durchaus heterogene (und kreative) Selbstbenennungen vornehmen, die sich nicht einfach in ein statistisches Schema zurückübersetzen lassen. Hinzukommen natürlich der Datenschutz und die damit verbundene Frage, ob es angemessen ist, dass Hochschulen etwa die Sexualität oder die chronischen Erkrankungen bei Eintritt in die Institution erheben. Und schließlich gibt es noch eine rechtliche Dimension, wie etwa das Urteil des Bundesverfassungsgerichts zum Personenstandsrecht aus dem Jahr 2017, das in den kommenden Jahren zu einer Überarbeitung der geschlechterbezogenen Statistik führen wird.
Ich möchte damit nicht sagen, dass wir uns komplett von Statistiken verabschieden sollten, aber dass es eine Diskussion zu diesen Fragen braucht: Was sind die Vor- und Nachteile von Statistiken und welche Reichweite und Aussagekraft können diesen zugestanden werden (dies findet im deutschsprachigen Raum zugegebenermaßen unter erschwerten Bedingungen statt, da es hier im Unterschied zu Frankreich, Großbritannien oder den USA eine solche auch nicht bzw. nur unzureichend im Forschungskontext gibt)?

HSW: Diese Beschreibung führt dann vermutlich zur zweiten Dimension, den Diskriminierungserfahrungen. Was genau bedeutet dies und können Sie auch einige Beispiele nennen?

D.H.: Ja, ich denke, dass diversitätspolitische Strategien auch neue Begründungsmuster entwickeln und in den hochschulpolitischen Diskurs einspeisen müssen, um eine breitere Wirksamkeit zu entfalten. Dies ist jedoch kein leichtes Unterfangen, weil – wie bereits gesagt – (vermeintlich objektive) Statistiken ein zentrales politisches Instrument darstellen. Da aber Diversität aus meiner Sicht keine rein ökonomische Strategie ist, sondern es um Fragen des respektvollen Miteinanders, um die Beseitigung von Diskriminierungen und somit von sozialen Ausschlüssen geht – mithin um das, was häufig als „Wissenschaftskultur" bezeichnet wird – kommen wir nicht umhin, bisher unübliche Argumentationsmuster zu verwenden. Darüber hinaus, zielt die rechtliche Grundlage, auf die wir noch zu sprechen kommen werden, gerade auf Diskriminierungserfahrungen und den Schutz vor Diskriminierung, so dass Anknüpfungspunkte für ein entsprechendes Narrativ bereits vorhanden sind. Schließlich sind die Erfahrungsebene und die Auseinandersetzung mit jenen Erfahrungen des Ausschlusses ein zentraler Bestandteil der englischsprachigen Forschung zu Diversität und maßgeblich zu Rassismus an Hochschulen. In der deutschsprachigen Diskussion hingegen wird diese Perspektive mit Ausnahme der erwähnten Studierendenbefragungen und einiger Fachpublikationen vor allem von Wissenschaftler*innen of Color, die jedoch kaum rezipiert bzw. unzureichend gewürdigt werden, weitgehend ausgespart.
Dabei eröffnen die Schilderungen von Diskriminierungserfahrungen den Blick auf die subtilen und ebenso die nicht-subtilen Praktiken der Nicht-Anerkennung im wissenschaftlichen und institutionellen Alltag, die dazu führen, dass Studierende und Beschäftigte, die nicht der „Norm" entsprechen, das System verlassen (oder erst gar nicht eintreten). Das Spektrum an diskriminierenden Handlungen kann ich hier nur andeuten und bezieht sich sowohl auf konkrete Interaktionen zwischen Personen als auch die Organisation und Durchführung von wissenschaftlichen Veranstaltungen, Förderungspraktiken, Stellenbesetzungen sowie die bereits erwähnte Wissensproduktion. Einige Beispiele wären (hetero-)sexistische, rassistische, klassistische und behindertenfeindliche Witze, Bemerkungen und Anspielungen, das Relativieren von Diskriminierungserfahrungen, das Unterbrechen von Wortbeiträgen in Gremien oder auf Konferenzen, paternalistische Ko-Referate, Vorwürfe der Emotionalität oder Unwissenschaftlichkeit, nicht-diverse Besetzungen von wissenschaftlichen Veranstaltungen, das nicht Zitieren von bestimmten Kolleg*innen, das Verwenden diskriminierender Illustrationen, Beispiele und Analogien in Fachvorträgen und -beiträgen sowie gewaltvolle Übergriffe. (Einen ersten Einblick kann man sich auch mit einer Internetsuche zu den Begriffen „sexism" oder „racism" + „university" verschaffen, die zu unzähligen Blogs und Einträgen mit entsprechenden Fallbeispielen bzw. Erfahrungsberichten führt.)
Die Wissenschaft ist kein ‚neutraler' Raum, alles, was in der Gesellschaft an Diskriminierungen und Übergriffen stattfindet, findet auch in Hochschulen statt. Und gerade als staatliche Institutionen sind Hochschulen und Forschungseinrichtungen verpflichtet, sich damit auseinanderzusetzen und vor allem dagegen entsprechende Maßnahmen zu entwickeln und zu implementieren. Wobei die Auseinandersetzung und Diskussion vermutlich an erster Stelle steht, damit alle Beteiligten ein Verständnis

von dem zugrundeliegenden Problem entwickeln können, denn erst dann kann wirksam dagegen vorgegangen werden. Bisher findet sich ein hochschulpolitischer Fokus auf Beratungsangebote für Personen, die Diskriminierung erfahren haben – und diese Angebote sind wichtig und ein zentraler Bestandteil von Antidiskriminierungspolitiken. Jedoch gibt es auch immer eine diskriminierende Seite und diese muss ebenfalls adressiert werden, sonst bleibt es eine Symptombekämpfung.

HSW: Als nächste Dimension folgt in ihrer Aufzählung der Antidiskriminierungsauftrag der Hochschulen, der als solcher auch in den Hochschulen unstreitig ist. Aber er stellt sich nicht von alleine ein. Daher stellen sich Fragen zu seiner praktischen Durchsetzung. Wo liegen die Probleme, was haben bisherige Studien dazu ergeben und was empfehlen Sie als Lösungsweg?

D.H.: Der Aussage, dass der Antidiskriminierungsauftrag in den Hochschulen „unstreitig" ist, würde ich mit einer gewissen Skepsis begegnen. Die Diskussionen zu Gleichstellungs- und Diversitätspolitiken, die ich in den letzten zehn Jahren an Hochschulen erlebt habe, und ebenso die Erfahrungswerte von Kolleg*innen lassen eher darauf schließen, dass dahingehend noch kein Common Sense erreicht bzw. teilweise die Stufe der bloßen Rhetorik noch nicht überschritten wurde. Aus meiner Sicht wird dieser Auftrag bisher innerhalb der Hochschulen (ob auf zentraler oder dezentraler Leitungsebene) nicht ausreichend kommuniziert. Wobei hier einschränkend zu bemerken ist, dass die Hochschullandschaft in Deutschland sehr heterogen ist und wenn man ganz präzise argumentieren möchte, müsste man sich jede Hochschule einzeln genau anschauen. Eine entsprechende Studie ist mir jedoch nicht bekannt.
Daran anschließend wäre als ein wichtiger Schritt die Bedeutungshebung der rechtlichen (und somit gesellschaftspolitischen) Dimension zu benennen und damit einhergehend der zugrundeliegenden Idee des Diskriminierungsschutzes. Hierbei sehe ich ebenso die Bildungspolitik und die großen Wissenschaftsorganisationen in der Pflicht, den Antidiskriminierungsauftrag regelmäßig und deutlich zu artikulieren sowie weiterführender konzeptionell und systematisch etwa in Förderprogramme einzubinden. Eine Herausforderung stellt dafür das bereits angerissene Spannungsverhältnis zwischen Hochschulen als staatliche (und somit abhängige) Institutionen und dem Selbstverständnis von Hochschulen als vornehmlich autonome Orte der „objektiven" Wissensproduktion dar, das diesen Schritt zu einem anspruchsvollen Unterfangen macht.
Damit verbunden, aber nicht darauf reduzierbar, ist das generelle Problem für die Durchsetzung von Gleichstellungs- und Diversitätspolitiken, deren bisher nur in Ansätzen realisierte Dezentralisierung, d.h. die Entwicklung von bereichs- bzw. fachspezifischen Programmen und Maßnahmen. Die Politiken finden vor allem auf zentraler Ebene statt (abgesehen von den etablierten Gleichstellungsbeauftragten auf Fakultäts- und manchmal auch Institutsebene) und können daher die spezifischen fachkulturellen Faktoren, die zu Diskriminierungen und Ausschlüssen beitragen, nur begrenzt adressieren und insgesamt die Akteur*innen an den Hochschulen, die in kleinen Verwaltungseinheiten organisiert sind und auf deren Einstellungen und Handlungen es am Ende ankommt, schwer erreichen. Zu berücksichtigen ist hierbei selbstverständlich die innere Organisation der Hochschulen, in der die Fakultäten oder Departments eine weitreichende Autonomie aufweisen, wodurch eine Dezentralisierungsstrategie auch organisationalen Herausforderungen gegenübersteht.
Eine weitere Problematik – und ein ‚Evergreen' an Hochschulen – sind die unzureichenden personellen und finanziellen Ressourcen sowie Befugnisse bzw. Handlungsspielräume für Gleichstellungs- und nun auch Diversitätspolitiken. Bereits für die Gleichstellungspolitik hat es nicht gestimmt und noch weniger trifft es auf die Diversitätspolitik zu, dass diese sogenannten Querschnittsthemen kostenneutral zu realisieren sind. Im Gegenteil: Es braucht qualifiziertes Personal, es braucht eine angemessene Ausstattung dieses Personals mit finanziellen Ressourcen und Befugnissen. Zudem braucht es Zeit für Weiterqualifikationen, denn Diversitätspolitik ist ein junges und dynamisches Feld – und gleiches gilt für die entsprechende Forschung, so dass Maßnahmen noch entwickelt und erprobt werden müssen und ebenso das Verstehen der komplexen Ausschlussmechanismen einen steten Work-in-Progress darstellt. Auch birgt ein verkürztes (etwa ein nur auf diskriminierte Zielgruppen ausgerichtetes) Diversitätsverständnis die potentielle Gefahr, die sozialen Kategorien und somit Ungleichheitsverhältnisse in der Wissenschaft zu reproduzieren und somit den Antidiskriminierungsauftrag zu konterkarieren.
Wenn ich es knapp zusammenfassen müsste, würde ich sagen, dass Diversitätspolitiken an Hochschulen drei Dinge brauchen, um erfolgreich sein zu können: (1) ausreichend personelle und finanzielle Ressourcen sowie Befugnisse für die Implementierung, (2) ein starkes Commitment und elaboriertes Verständnis von Diversität in den Leitungsebenen und bei den diversitätspolitischen Akteur*innen sowie (3) sehr, sehr viel Kommunikation in alle Bereiche der Hochschulen.

HSW: Lassen Sie uns noch über die vierte Dimension, also Hervorbringung und Reproduktion sozialer Kategorien in der wissenschaftlichen Wissensproduktion sprechen, bevor wir zu den Erklärungsansätzen kommen. Was meinen Sie damit?

D.H.: Ich versuche es, so knapp wie möglich zu skizzieren, obwohl sich für diese Dimension ein eigenes Interview anbieten würde. Wie einleitend gesagt, handelt es sich hierbei um eine wissenschaftshistorische und wissenschaftskritische Perspektive auf wissenschaftliche Erkenntnisse und Erkenntnisprozesse selbst. Zentrale Wissensbereiche, die sich damit seit Jahrzehnten eingehend befassen, sind etwas die Kritische Wissenschaftsgeschichte und Wissenschaftsforschung, die Geschlechterforschung und die Kritische Rassismusforschung (vor allem die *Critical Race Theory* in den USA). Es gibt zahlreiche historische Forschungsarbeiten, aber auch Stu-

dien zu Wissensproduktionen im 20. und 21. Jahrhundert, die aufzeigen, dass soziale Unterscheidungen wie Vergeschlechtlichungen und Rassifizierungen (um bei diesen beiden Kategorien exemplarisch zu bleiben) nicht gottgegeben oder naturgegeben sind, sondern sozial konstruiert – und hierbei auch durch die Wissenschaft mithervorgebracht und reproduziert wurden (und werden).
Maßgeblich sind zunächst die Wissensproduktionen des 18. und 19. Jahrhunderts. Es finden sich zahlreiche wissenschaftliche Untersuchungen, die zum Beispiel die Wesensverschiedenheit von Mann und Frau oder von vermeintlichen „Rassen" zu beweisen suchten, indem die Anatomie und Physiologie analysiert wurden. Nun lässt sich sagen, dass man dies ja mal prüfen kann. Das wichtige Moment ist jedoch, dass nicht „nur" Unterschiede untersucht (bzw. gesucht) wurden, sondern diese Differenzen mit Charaktereigenschaften verknüpft wurden, die als höher- bzw. „minderwertig" betrachtet wurden. Die wissenschaftlichen Erkenntnisse waren hierbei einerseits beeinflusst vom Zeitgeist (wie der „bürgerlichen Geschlechterordnung" und dem Kolonialismus) und dienten gleichzeitig als Legitimation für politisches – gewaltvolles – Handeln.
Der Aspekt des Zeitgeists ist ein ganz wichtiger Punkt für die Wissenschaftskritik, denn – so das Argument – gesellschaftliche Vorstellungen, die jede*r Forscher*in im Lebensverlauf verinnerlicht, können unbewusst in den Forschungsprozess eingehen, wodurch bestimmte Fragen nicht gestellt werden, bestimmte Erklärungsansätze nicht in Erwägung gezogen werden und stattdessen bestehende – Ungleichheit reproduzierende – Wissensbestände perpetuiert werden.
Beispiele hinsichtlich der Kategorie Geschlecht kann man regelmäßig in der Presse nachlesen, wenn über neue Forschungsergebnisse etwas aus der Psychologie oder der Neurowissenschaft berichtet wird, die die Geschlechterdifferenz „beweisen" (konträre Ergebnisse werden hingegen eher selten in den Medien rezipiert). Aber es geht ebenso darum, dass Untersuchungsgegenstände, die eigentlich keinen unmittelbaren Geschlechterbezug aufweisen, entlang gesellschaftlicher Vorstellungen von Geschlecht interpretiert werden. Und schließlich geht es auch um eine kritische Auseinandersetzung mit Forschungsarbeiten, die vergeschlechtlichte oder auch rassifizierte Machtverhältnisse nicht in ihr Erklärungsmodell einbeziehen, obwohl diesen eine zentrale Bedeutung zukommt.
Ich kann dies hier leider nur sehr schematisch anreißen, da es sich um ein komplexes Wissensgebiet handelt, das einer ausführlicheren Darstellung bedürfte. Ich möchte jedoch versuchen, zumindest eine diversitätspolitische Ableitung zu formulieren: Eine solche – aus Perspektive der Wissenschaftler*innen – selbstkritische Auseinandersetzung stellt für mich einen wichtigen Baustein in der Diversitätspolitik dar und ein möglicher (wenn auch heikler) Zugang zum wissenschaftlichen Personal, das diversitätspolitische Anliegen häufig eher (aus teils nachvollziehbaren Gründen im Kontext einer zunehmend managerialen Hochschule) als Zumutung bzw. zusätzliche Belastung wahrnimmt oder zumindest keine Kapazitäten für deren Realisierung aufbringen möchte oder kann. Es gibt noch zu wenige Maßnahmen, die etwa kritische Wissenschaftler*innen (auch aus dem Ausland) einladen, um die Themen stärker in den verschiedenen Communities zu platzieren. Denn das ist die gute Nachricht: In globaler Perspektive gibt es bereits zahlreiche Wissenschaftler*innen, die sich jeweils Disziplinen spezifisch mit wissenschaftskritischen Frage- und Problemstellungen befassen. Weswegen hier die Initiierung eines konstruktiven Dialogs im Mittelpunkt stehen sollte. Ein weiterer Schritt wäre, sich für die Etablierung solcher Fachgebiete an deutschen Hochschulen einzusetzen.

HSW: Kommen wir nun zu den sozialwissenschaftlichen Erklärungsansätzen, wobei Sie bereits gesagt hatten, dass Sie sich vornehmlich auf die Anerkennung wissenschaftlicher Leistungen konzentriert haben. Können Sie zunächst allgemein etwas zu den Erklärungsansätzen sagen und diese einordnen?

D.H.: Die Formulierung ist in der Tat etwas sehr allgemein. Ich beziehe mich in erster Linie auf Studien der sozialwissenschaftlichen Geschlechterforschung, die sich seit ihrer Institutionalisierung an deutschen Hochschulen in den 1970er Jahren kontinuierlich mit Geschlechterungleichheiten in der Wissenschaft befasst hat, und auf Arbeiten des französischen Soziologen Pierre Bourdieu, der sich aus herrschaftskritischer Perspektive u.a. mit dem wissenschaftlichen Feld befasst hat – ohne jedoch eine Geschlechterperspektive einzunehmen – und an dessen analytischen Zugang einige Studien aus der Geschlechterforschung anschließen. Für die Einordnung ist auch relevant, dass es mehrere Erklärungsansätze gibt, die in sich durchaus heterogen sind. Dass ich mich vornehmlich auf die Anerkennung von Leistung konzentriere, hat damit zu tun, dass ich diesen Ansatz als sehr umfassend und elaboriert einschätze und er für mich eine sehr hohe Erklärungskraft hat. Dies bedeutet jedoch nicht, dass andere Erklärungsansätze weniger wertvoll sind. Zudem ist vielleicht auch ein Wort zum Bezug auf die Geschlechterforschung notwendig: Eine Diversitätsforschung zum Wissenschaftsbereich im engeren Sinne gibt es bisher nur in zarten Ansätzen, weswegen es mir sinnvoll erscheint, analytische Zugänge und Studien aus anderen Wissenschaftsgebieten aufzugreifen und zu übertragen.

HSW: Was wollen diese Ansätze erklären?

D.H.: Es geht darum, Erklärungen für die Ungleichheits- und Machtverhältnisse in der Wissenschaft, die sich wie bereits beschrieben etwa statistisch abbilden, in den Diskriminierungserfahrungen ausdrücken oder auch an den häufig an ‚weißen Männern' orientierten disziplinären Eigengeschichtsschreibungen ablesbar sind, zu formulieren. Die zentrale Referenz bildet das meritokratische Prinzip, also die Annahme, das wissenschaftliche Leistungen und Leistungsfähigkeit allein über den wissenschaftlichen Erfolg entscheiden, das zum Kern des wissenschaftlichen Selbstverständnisses gehört und von

den Forschenden aufgrund der beschriebenen Beobachtungen kritisch hinterfragt wird.
Der Begriff ‚sozialwissenschaftlich' zeigt an, dass es nicht ausreicht, auf individuelle Motive und Entscheidungen zu verweisen. Also beispielsweise zu sagen, dass „die Frauen halt nicht wollen" und „lieber Kinder und Familie wollen" usw. Vielmehr steht die Offenlegung struktureller Zusammenhänge im Mittelpunkt, die zu den bestehenden (Mis)Repräsentationsverhältnissen und Ausschlüssen führen. Der Begriff „strukturell" hat mehrere analytische Implikationen: Es geht um die Rahmenbedingungen für wissenschaftliche Karriereverläufe, etwa die Befristung von Stellen, die Teilzeitbeschäftigung in den Hochschulen und die Zunahme von drittmittelfinanzierten Stellen, also alles was derzeit unter dem Begriff der Prekarisierung bzw. Prekarität verhandelt wird. Dies ist mit der internen sozialen Organisation von Wissenschaft verbunden, die durch stark hierarchische Strukturen und somit einem hohen Grad an Abhängigkeiten sowie teils gering formalisierte Karrierewege charakterisiert ist. Hierdurch wird die Frage virulent, welche Akteur*innen ausgestattet mit welchen Ressourcen (z.B. Bildungskapital, soziale Netzwerke) überhaupt Zugang zum Wissenschaftsfeld erhalten und wer sich wie in der Wissenschaft durchsetzen und bewähren kann. Um dies beantworten zu können, ist ebenso ein Blick auf die gemeinsam geteilten Vorstellungen von Wissenschaft (bzw. den spezifischen Wissensgebieten) und wissenschaftlicher Persönlichkeit von Bedeutung.
Es handelt sich also um ein komplexes Verständnis von Wissenschaft, demnach diese nicht nur als Ort der Erkenntnisproduktion zu verstehen ist, sondern auch als ein soziales Geschehen, in den Akteur*innen miteinander interagieren, in denen es bestimmte Regeln und Mechanismen gibt, wie miteinander interagiert wird, auf welche Weise Anerkennung erlangt werden kann und welches Handeln zu wenig oder keiner Anerkennung führt. Diese soziale Organisation von Wissenschaft wird häufig als „Wissenschaftskultur" bezeichnet, wobei es selbstverständlich Varianzen zwischen verschiedenen Wissenschaftsgebieten gibt, weswegen auch spezifischer von Fachkulturen gesprochen wird.

HSW: Wie funktioniert die Anerkennung von wissenschaftlichen Leistungen aus Perspektive der Geschlechterforschung und inwiefern ist dies auf den Diversitätskontext an Hochschulen übertragbar?

D.H.: Bevor ich die Forschungsergebnisse hierzu erläutere, würde ich zunächst kurz über das allgemeine Verständnis von wissenschaftlicher Leistung sprechen. Wie bereits gesagt, bewegen wir uns mit dieser Frage quasi „im Herzen" der Wissenschaft. Leistung in Form von genialen Gedanken und Erfindungen stellt im Selbstverständnis der Wissenschaft das zentrale Kriterium für Reputation und Erfolg dar. Dies ist verbunden mit einem bestimmten Bild von einem Wissenschaftler – das ich im Folgenden etwas überspitzt skizziere: Es handelt sich eher um eine Person, die ihr ganzes Leben der Forschung verschreibt, vielleicht auch etwas verschroben ist, auf jeden Fall aber Kraft ihrer Genialität diese bahnbrechenden Ideen hat und sich davon durch etwaige Hürden und Herausforderungen nicht abbringen lässt. Im alltäglichen Wissenschaftsbetrieb, bei der Rekrutierung von Wissenschaftler*innen und Entscheidungen über Förderung bzw. Nicht-Förderung, wurden ausgewählte Indikatoren etabliert, die die Auswahl der „besten Köpfe" und zukünftig Leistungsfähigsten sicherstellen sollen. Hierzu gehören vor allem akademische Titel und Zertifikate, Publikationen, Vorträge auf wissenschaftlichen Tagungen und die Einwerbung von Drittmitteln. Es handelt sich vornehmlich um Indikatoren, die die fachliche Kompetenz und auch so genannte Schlüsselqualifikationen abbilden sollen.
In verschiedenen Forschungsarbeiten wurde jedoch gezeigt, dass nicht nur jene Kriterien herangezogen werden, sondern ebenso auf persönliche Eigenschaften rekurriert wird.[1] Als bedeutsam erachtete Charakteristika sind u.a. eine hohe Frustrationstoleranz, Ausdauer und Belastbarkeit, Leistungs- und Einsatzwilligkeit, Spaß und Begeisterung an der Sache, Selbstbewusstsein, Extrovertiertheit und Standfestigkeit. Ein zentrales Element bildet die Idee, dass eine Person sich sozusagen ganzheitlich der Wissenschaft verschreibt, also einen hohen Anteil ihrer Zeit auf das Forschen (und Lehren) verwendet und dies u.a. durch eine hohe Präsenz und Sichtbarkeit zum Ausdruck gebracht wird. Schaut man sich diese Eigenschaften an und vergleicht sie mit den gesellschaftlichen Vorstellungen von Geschlecht wird ersichtlich, dass es sich um eher männlich konnotierte Eigenschaften handelt. Das heißt nicht, dass alle Männer diese aufweisen und Frauen nicht. Vielmehr geht es darum, dass eher männlichen Bewerbern und Wissenschaftlern jene Eigenschaften zugeschrieben werden und entsprechendes Verhalten von (potentiellen) Wissenschaftlerinnen anders wahrgenommen und gedeutet wird. Für die Beurteilung der Leistungsfähigkeit von Wissenschaftlerinnen zeigt sich zudem, dass stark mit mehr oder weniger impliziten Annahmen über deren potentielle (!) Familienplanung operiert wird, die als konträr zur Vorstellung von Wissenschaft als Lebensform verstanden wird, und entsprechend zu weniger Unterstützung und Förderung führen. Die Zuschreibungen erfolgen dabei sowohl von Wissenschaftlern als auch Wissenschaftlerinnen, die Geschlechtszugehörigkeit per se „schützt" nicht vor vergeschlechtlichen und vergeschlechtlichenden Wahrnehmungen und Entscheidungen.
Und es kommt noch eine zweite Kritikebene hinzu, insofern die Kriterien für die Beurteilung wissenschaftlicher Leistungen selbst in Frage gestellt werden. Ermöglichen sie denn tatsächlich die Auswahl der „besten Köpfe"? Tragen sie möglicherweise lediglich zur Auswahl

[1] Studien, die dies zeigen, sind etwa: Beaufaÿs, S. (2003): Wie werden Wissenschaftler gemacht? Beobachtungen zur wechselseitigen Konstitution von Wissenschaft und Geschlecht. Bielefeld; Engler, S. (2001): „In Einsamkeit und Freiheit"? Zur Konstruktion der wissenschaftlichen Persönlichkeit auf dem Weg zur Professur. Konstanz; Krais, B. (2008): Wissenschaft als Lebensform: Die alltagspraktische Seite akademischer Karrieren. In: Haffner, Y./Krais, B. (Hg.): Arbeit als Lebensform? Beruflicher Erfolg, private Lebensführung und Chancengleichheit in akademischen Berufsfeldern. Frankfurt/Main, S. 177-212; und spezifisch zu Berufungsverfahren: Färber, C./Spangenberg, U. (2008): Wie werden Professuren besetzt? Chancengleichheit in Berufungsverfahren. Frankfurt/Main; Färber, C./Riedler, U. (2016): Black Box Berufung. Frankfurt/Main.

der passfähigsten Personen bei? Vernachlässigen sie nicht etwa unterschiedliche Biographien und Lebensformen, die durch gesellschaftliche Ungleichheits- und Machtverhältnisse hervorgebracht werden?[2]
Dies leitet uns in den Diversitätskontext. Ich denke, wenn wir uns mit dem Verständnis von wissenschaftlichem Erfolg und den Kriterien, an denen dieser bemessen wird, auseinandersetzen, ist es aus einer Forschungsperspektive naheliegend, den von der Geschlechterforschung eingeschlagenen Pfad weiter zu beschreiten und ebenso nach Rassifzierungen zu fragen sowie die Forschung zu klassistischen Zuschreibungen zu intensivieren.[3] Bei der Kategorie Behinderung wird die Thematik resp. Problematik aus meiner Sicht am offensichtlichsten, denn hier wird die Aberkennung von Leistungsfähigkeit häufig auch explizit als Argument angeführt, die zum Ausschluss von Wissenschaftler*innen führt.[4] Selbstverständlich ist es auch notwendig, die Verknüpfungen der verschiedenen Kategorien zu untersuchen, wobei ich eher für eine parallele Strategie von kategorienspezifischen und intersektionalen Studien plädieren würde, da es sich um komplexe Forschungsvorhaben handelt, deren Realisierung vor allem von den personellen, finanziellen und zeitlichen Ressourcen abhängt.

HSW: Das beflügelt meine Fantasie. Es ist vorstellbar, dass die Vorgänge, die ich jetzt anschneide, ebenfalls in diesen Bereich „bisher nicht thematisiert" gehören. Ich bin vorhin nicht umsonst auf Drittel- bzw. Viertelparität bzw. auf die Gruppe des technischen und Verwaltungspersonals zu sprechen gekommen. Viele Prozesse in der Forschung werden nicht mehr in einem arbeitsteiligen Team vollzogen, dessen Aufgabenverteilung zwischen Aufgaben mit Studienvoraussetzung und solchen mit einer beruflichen Bildung unterscheidet. Die Aufgaben im Forschungsteam werden z.T. entlang anderer Kriterien organisiert, etwa wenn aufgrund von Vorgängerprojekten die Erfahrung anders verteilt ist. Das berührt historisch gewachsene berufliche Ordnungen, die hochgradig interessengetragen sind.
Die Konkurrenz zwischen beruflicher und allgemeiner Bildung ist aufgrund unserer spezifischen Bildungsgeschichte ein deutsches Problem, das im Rahmen des Europäischen Qualifikationsrahmens wieder neu aufgetaucht ist. Das ganze Gebäude der Statusinteressen kommt plötzlich in den Blick.
Wir stoßen auf solche Fragen auch bei tariflicher Einstufung von Tätigkeiten anhand von Tätigkeitsmerkmalen. Dieses Vorgehen glich tarifgeschichtlich schon einem Durchbruch. Diese Merkmale waren nicht mehr automatisch an bestimmte, vorher erlernte Berufe und deren Zuordnung gebunden. Wenn sich Arbeitsplatzanforderungen so weiterentwickelt hatten, dass sie nicht mehr in den bisherigen tariflichen Rahmen passten, konnte eine Neuberwertung versucht werden. Das stieß allerdings auf zahlreiche Hindernisse. Erst in den letzten Jahren, seit Einführung des Globalhaushaltes und der Auflösung von Stellenplänen ist es eher möglich, eine funktionsadäquate Einstufung vorzunehmen. Ich vermute, diese Seiten von Leistungsdynamik werden noch nicht ausreichend gesehen und bearbeitet.

Ich möchte nochmal explizit das Problem der Diskriminierung anschneiden, wie Sie es eingangs unseres Dialogs mehrfach erwähnt hatten. Es gibt ja eine Anti-Diskriminierungsrichtlinie der EU. Auch in dieser Richtung müsste eine Neubewertung von Leistung im Forschungsprozess erfolgen. Mit der Wahl des Ausbildungsweges wird heute noch wie in einer Schablone die weitere Bewertung der Tätigkeit entschieden – nur mit geringer Flexibilität, geringen Interpretationsmöglichkeiten. Die individuelle Leistung kommt als Honorierungsbasis zumindest im öffentlichen Dienst (außer bei Professor*innen) nicht in den Blick bzw. wird nicht zugelassen. Es ist schon klar, dass öffentliche Verwaltung klare Verhaltensrichtlinien braucht, weil der Drang zur Höhergruppierung auch unabhängig von persönlicher Leistung immer vorhanden ist. Er muss in Regeln eingefangen werden und zur transparenten, einheitlichen Anwendung führen.

D.H.: Ja, ich würde dies nicht als „Fantasie" bezeichnen, sondern als plausible Übertragung und Erweiterung der Anerkennungsfrage. Ich kann hierzu leider nichts Konkretes sagen, da mir keine entsprechende Forschung aus dem Bereich, in dem ich mich bewege, bekannt ist. Jedoch wäre zu schauen, ob etwa die Hochschulforschung solche Fragen bereits thematisiert hat. Aus meinen Erfahrungen aus der Gleichstellungspolitik kann ich jedoch bestätigen, dass etwa die Frage der tariflichen Eingruppierung besonders für das technische und administrative Personal ein großes Problem an Hochschulen darstellt (auch in Verbindung mit Entfristungen), das jedoch sehr wenig Aufmerksamkeit erfährt und meistens allein den Personalrät*innen überlassen wird (bzw. werden diese damit allein gelassen). Die Frage der individuellen Leistungsbemessung finde ich ambivalent. Hier müsste geschaut werden, wie dies mit Tarifverträgen zu vereinbaren wäre und somit grundlegende Arbeitnehmer*innenrechte geschützt würden. Zugleich steht außer Frage, dass die sehr hierarchische Organisations- und Personalstruktur einer tiefgehenden Veränderung bedarf – wobei mir hierzu (erneut sehr fokussiert auf die wissenschaftlich Beschäftigten) aktuell nur die Debatten um die Einführung von Department-Strukturen bekannt sind.

HSW: Abschließend würde ich gern fragen, was Ihre möglichst konkreten Ableitungen aus dem Gesagten für die Diversitätspolitiken an Hochschulen sind?

[2] Exemplarisch: Engels, A./Beaufaÿs, S./Kegen, N. V./Zuber, S. (2015): Bestenauswahl und Ungleichheit. Eine soziologische Studie zu Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern in der Exzellenzintiative. Frankfurt/Main.

[3] Siehe hierzu etwa: Gutiérrez-Rodríguez, E./Ha, K. N./Hutta, J./Kessé, E. N./Laufenberg, M./Schmitt, L. (2016): Rassismus, Klassenverhältnisse und Geschlecht an deutschen Hochschulen. Ein runder Tisch, der aneckt. In: sub\urban. zeitschrift für kritische stadtforschung, 4 (2/3), S. 161-190; Kuria, E. N. (2015): eingeschrieben. Zeichen setzen gegen Rassismus an deutschen Hochschulen. Berlin; Graf, A. (2015): Die Wissenschaftselite Deutschlands. Sozialprofil und Werdegänge zwischen 1945 und 2013. Frankfurt/Main; Möller, C. (2015): Herkunft zählt (fast) immer. Soziale Ungleichheiten unter Universitätsprofessorinnen und -professoren, Weinheim/Basel.

[4] Siehe hierzu: Dobusch, L. (2014): Diversity (Management-)Diskurse in Organisationen: Behinderung als „Grenzfall"? In: Soziale Probleme, 25 (2), S. 268-285.

D.H.: Für die strategische Ausrichtung und Umsetzung von Diversitätspolitiken möchte ich vier Punkte stark machen, deren konkrete Ausgestaltung letztlich von den jeweiligen Bedingungen vor Ort abhängig ist. Dabei ist unbenommen und auch zu betonen, dass gleichstellungs- und diversitätspolitische Akteur*innen mit komplexen, traditionsreichen und von historisch gewachsenen Machtstrukturen durchzogenen Institutionen konfrontiert sind, die nicht unbedingt auf tiefgreifende Veränderungen ausgelegt sind!
Für eine gelingende Diversitätspolitik gilt es (1) die Beschäftigungsbedingungen sowohl für das wissenschaftliche als auch das technisch-administrative Personal in Form einer Enthierarchisierung und Entprekarisierung neu zu gestalten. Dies fordert sowohl die Hochschulen selbst als auch die Wissenschaftspolitik auf Landes- und Bundesebene sowie die Wissenschaftsorganisationen.
Des Weiteren gilt es (2) stärker auf Veränderungen der Wissenschaftskultur und Fachkulturen hinzuwirken, indem insbesondere auch die privilegierten (also nicht von Diskriminierung betroffenen) Akteur*innen adressiert und in die Verantwortung genommen werden. Hierzu gehört die eingangs beschriebene Strategie der Dezentralisierung von Politiken, Maßnahmen und Kommunikation. Dabei muss man sich immer wieder vergegenwärtigen, dass Gleichstellung und Diversität nicht einfach „nur" organisationale Strategien und Maßnahmen sind. Vielmehr hat jede*r einzelne*r Hochschulakteur*in eine durch Sozialisation und somit durch den gesellschaftlichen Diskurs informierte Meinung bzw. Position zu diesem Thema, die in den Mikrokosmos Wissenschaft einfließt und in irgendeiner Form aufgegriffen werden muss. Insbesondere bei der Entwicklung von zielgruppenspezifischen Maßnahmen braucht es (3) eine stärkere Achtsamkeit für den schmalen Grat zwischen Maßnahmen, die in erster Linie auf die Anpassung der diskriminierten Personen(gruppen) an das bestehende Wissenschaftssystem zielen, und jenen, die eher unterstützend und im Sinne eines Empowerments diskriminierter Akteur*innen wirken. Wie gesagt, stellen die Beratungsangebote zu Diskriminierungserfahrungen, die gegenwärtig verstärkt eingerichtet werden, einen wichtigen Schritt hierfür dar. Zeit ist mit das höchste Gut eines*r Wissenschaftler*in, weswegen die diversitätspolitischen Bestrebungen nicht zentral auf den Schultern der diskriminierten bzw. von Ausschluss bedrohten Akteur*innen liegen darf.
Stattdessen gilt es (4) eine Auseinandersetzung über die Beurteilung von wissenschaftlicher Leistung und der ihr zugrundeliegenden Kriterien zu führen. Also die Frage neu zu stellen, was ist eigentlich wissenschaftliche Qualität und wie kann diese fair bewertet werden? Womit auch Diskussionen über die wissenschaftliche Wissensproduktion selbst in Gang gesetzt werden könnten.

HSW: Wir danken Ihnen für dieses informative Gespräch!

Auf Seiten des HSW führte das Gespräch Wolff-Dietrich Webler.

■ **Dr. Daniela Heitzmann,** Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fachgebiet Geschlechterforschung, Universität Göttingen,
E-Mail: daniela.heitzmann@uni-goettingen.de

Reihe: Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen

Anne Dudeck & Bettina Jansen-Schulz (Hg.)
Hochschuldidaktik und Fachkulturen
Gender als didaktisches Prinzip

Im Zuge des Bologna Prozesses ist „Geschlechtergerechtigkeit" als eines der Ziele für Hochschulen festgeschrieben worden. Der Akkreditierungsrat hat „Gender" als eines der Qualitätskriterien für die Akkreditierung neuer B/M-Studiengänge festgelegt. Im Profil der neuen Universität Lüneburg sind Gender und Diversity Elemente, die alle Bereiche der Universität betreffen und durch die innovativen Prozesse in Studium, Lehre und Forschung gefördert werden sollen. Hier setzt das vom Niedersächsischen Ministerium geförderte Projekt „Gender-Kompetenz" mit dem Konzept des Integrativen Gendering an.
In den Beiträgen wird zunächst der Stand der Frauen-, Männer-, Genderforschung jeweils unter ihren Hauptfragestellungen beschrieben, bevor sie zu Methoden und Handlungskonzepten überleiten. Mit diesem impliziten Überblick zum aktuellen Forschungsstand versteht sich der Band auch als Einführung in Teilbereiche der neueren Genderforschung.

ISBN 978-3-937026-47-9, Bielefeld 2006, 172 Seiten, 23.00 Euro zzgl. Versand

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

Trainer*in? Workshopleiter*in? Berater*in? Coach? Welche Rolle nehmen Personen in der Hochschuldidaktiklehre derzeit ein und wo wollen wir hin?

Dieser Liebesbrief beschäftigt sich mit einer Querschnittsmaterie, die mich stört, seit ich vor etwa 10 Jahren begonnen habe in der Hochschuldidaktik zu arbeiten. Der Text handelt von Attributen, mit denen wir Personen in der Hochschuldidaktiklehre bestücken und den daraus entstehenden Konsequenzen für diesen Arbeitsbereich. Ich möchte Beobachtungen aufzeigen, die – so der Tenor in diesem Liebesbrief – einem wertschätzenden Stellenwert, der Qualität der Lehre und der Nachhaltigkeit der Hochschuldidaktik im Wege stehen. Der Brief bezieht sich auf die Persönlichkeitsentwicklung von Lehrpersonen der Hochschuldidaktik und das damit zusammenhängende Rollenverständnis, welches direkte Auswirkungen auf das Berufsbild hat. Es stehen weniger wissenschaftliche Erkenntnisse im Vordergrund als eine notwendige Diskussion zu diesem Thema basierend auf Begrifflichkeiten und Zuschreibungen, die sich in Arbeitsverträgen, Kursausschreibungen und Kursformaten finden und weitreichende Auswirkungen auf die Außenwahrnehmung der Hochschuldidaktik haben. Oder anders formuliert: Ich möchte über das (Selbst)Verständnis von Hochschuldidaktiklehrenden sprechen.

Etwas fehlt – oder sind wir anders als alle anderen?

In Arbeitsverträgen als auch Ausschreibungen für Kurse im Bereich der Hochschuldidaktik finden sich folgende Begriffe für die Kursleitung: Trainer*in, Workshopleiter*in, Berater*in, Coach. Ein Begriff fehlt jedoch: Lehrperson. Hochschuldidaktische Trainer*innen sind Lehrende – mit allem was dazugehört.

Sieht man sich die Betitelung der Formate in Arbeitsverträgen und Programmen an, findet sich etwa „Workshop“, obwohl es sich nicht um eine Arbeitsgruppe mit Selbsthilfedynamik, Ideensammlung und gemeinsamem Ringen um Verständnis handelt, sondern um Lehrveranstaltungen mit qualifizierten Lehrpersonen und interessierten Lernenden. Was sich daher auch bei derartigen Kursausschreibungen nicht widerspiegelt, ist das Bild der Lehre mit Expert*innenwissen, Mitarbeit, kritischen Fragen stellen, intensiven Diskussionen, neuen Erkenntnissen, anstrengenden Aufgaben, Verständnisüberprüfungen und korrigierten Arbeitsblättern. Trainer*in, Coach, Berater*in, Workshopleiter*in – welche Regeln gelten für Lehrpersonen im Bereich Hochschuldidaktik im Gegensatz zu anderen Lehrpersonen an einer Hochschule?

Selbstwahrnehmung der Hochschuldidaktiklehrenden

Werden Lehrpersonen als Trainer*in, Workshopleiter*in, Berater*in oder Coach bezeichnet, nehmen sie sich auch dementsprechend wahr. Sie fordern keine Abgabe von Aufgaben vor der Präsenzphase ein, sie trauen sich nicht, aufwändige Leseaufträge zu formulieren, sie ermöglichen keine Überarbeitung von Produkten, sie führen kein formatives Assessment durch um herauszufinden, wer was wie verstanden hat, sie fühlen sich nicht zuständig, dafür zu sorgen, dass Sachverhalte erfolgreich ein Semester später umgesetzt werden. Sie nehmen die lernenden Dozierenden in ihren Kursen nicht als Lernende wahr, die nach denselben Prinzipien funktionieren wie Studierende, etwa an die Lernenden den hohen Anspruch zu stellen, sich kritisch mit einem Sachverhalt auseinanderzusetzen, damit sie sich angespornt fühlen.

Selbstwahrnehmung der Institutionen

Die derzeitige Situation kommt den Hochschulen teuer. Zu oft „besuchen“ sogenannte „Teilnehmer*innen“ Kurse und werden in der Präsenzphase motiviert für Veränderungen – jedoch ohne Konsequenzen. Hochinspiriert aus einem Kurs hinauszugehen führt nicht automatisch dazu, dass Dozierende Sachverhalte in ihrer Lehre umsetzen (können). Stellen Sie sich selbst die Frage: Wie oft waren Sie in einer hochschuldidaktischen Fortbildung als lernende Person dabei und haben danach nicht wirklich etwas an Ihren derzeitigen Kursen geändert? Ohne Rückmeldeschleifen wissen zudem weder hochschuldidaktische Lehrpersonen noch Institutionen, welche Maßnahmen und Kurse tatsächlich greifen und was optimiert werden will. Ich empfehle daher Hochschulen, zu den Präsenzphasen wenigstens eine verpflichtende Abgabe eines Anwendungs- oder Erfahrungsberichtes in das Kurskonzept zu integrieren oder anschließend an den Kurstag noch einen 45-minütigen Einzelgesprächstermin anzusetzen. Wird dieser Arbeitsschritt professionell formuliert, kommen Dozierende freiwillig mit einer 5-seitigen Ausarbeitung eines Umsetzungskonzeptes zum Treffen. Sie nutzen schließlich die Chance ein Expert*innenfeedback auf ihre Ideen zu erhalten und sie wünschen sich das auch. Die Hochschuldidaktik, unabhängig davon wie sie in einer Institution verankert ist, darf sich daher nicht bloß als Service- und Informationseinrichtung verstehen. Einen Kurs professionell zu absolvieren bedeutet, mit Arbeit nach Hause zu gehen, etwa die eigene Vorlesung zu überarbeiten, dies auch tatsächlich zu tun, aber auch Feedback einholen und weiterführende Fragen stellen zu dürfen und dadurch mit hochschuldidaktischen Lehrpersonen als auch einer Institution in gegenseitigem Austausch zu stehen. Und einen hochschuldidaktischen Kurs durchzuführen muss einen Gestaltungsspielraum für hochschuldidaktische Lehrpersonen erlauben, um das Constructive Alignment auch in den eigenen Kursen einhalten zu können, beispielsweise etwas anwenden oder umsetzen können. Und ja, ich war auch schon in Kursen als Teilnehmerin und habe dann danach nichts in/an meiner Lehre geändert, weil das in den Kurskonzepten der hochschuldidaktischen Fortbildungen nicht vorgesehen war und die Strukturen an den Institutionen dies auch nicht ermöglichten.

Selbstwahrnehmung der Lernenden

Dozierende sind in unseren Kursen Lernende und sie wollen diese Rolle einnehmen, während wir dies durch Bilder wie Trainer*in, Workshopleiter*in, Berater*in und Coach von Seiten der ausrichtenden Institution verhindern, die durch die Kursausschreibung die Rollen determiniert. Dieses Rollenverständnis hat Auswirkungen auf viele Bereiche, vom Auftreten im Kurs und dem Tonfall aller Beteiligten bis hin zu der wesentlichen Frage für Lernende, ob sie sich zu einem späteren Zeitpunkt bei der Lehrperson mit einem Anliegen melden dürfen. Es ist schon öfters vorgekommen, dass Dozierende angemerkt haben, dass sie sich ja gerne bei der einen oder anderen hochschuldidaktischen Person ein Jahr nach einem Kurs mit einer Frage oder dem Wunsch nach Feedback melden würden, aber ohne explizit ausgesprochene Einladung trauen sie sich nicht. Sie sind ja nicht die Lernenden, die unter dem Schutz einer Lehrperson stehen. Manche haben mir sogar angeboten, mich privat zu bezahlen, was natürlich abzulehnen ist, da sonst eine Institution den Überblick über die hochschuldidaktischen Maßnahmen verliert. Dennoch, so beginnen viele Emails an mich mit der Einleitung: *Liebe Olivia, weil du uns angeboten hast, dass wir uns auch nach dem Kurs bei dir melden dürfen,…*
Zusammengefasst: Attribute wie Trainer*in, Workshopleiter*in, Berater*in oder Coach schränken den Handlungsspielraum von Lehrenden als auch Lernenden in der Hochschuldidaktik massiv ein.

Außenwahrnehmung

Die derzeitige Situation hat weitreichende Konsequenzen, wie am Beispiel von Verlagen dargestellt werden soll. (1) Dozierende der Hochschuldidaktik können sich zwar ein Konto bei Verlagen zu Prüfexemplaren einrichten, jedoch meist keine einschlägigen Prüfexemplare bestellen. Die Hochschuldidaktik ist häufig nicht als eigener Bereich ausgewiesen, obwohl es hier Lehrende und Lernende so wie in anderen Bereichen gibt. Einzelne Tendenzen zu Veränderungen sind zum Glück schon sichtbar. (2) Eine Fülle an Übungsblättern und Arbeitsbüchern für die hochschuldidaktische Lehre existiert nicht im Handel, weder zur Selbstüberprüfung noch für Präsenzphasen mit einer dazugehörigen Lehrer*innenhandreichung. (3) Findet sich dennoch ein Arbeitsbuch (exemplarisch von UTB: Planen von Lehrveranstaltungen. Ein Workbook, 2017 – Lernzyklen mit Burger darzustellen ist fantastisch, verwende ich gerne in der Lehre vor der Mittagspause) ist dies nicht als Prüfexemplar erhältlich, da es sich im Bereich „Studienratgeber" direkt an die lernende Person richtet, d.h., an Dozierende, die sich diesen Sachverhalt autodidaktisch aneignen sollen, aber nicht an einen Kurs, in dem dieses Buch die Pflichtliteratur wäre. Hand aufs Herz: Wenn Sie Ihren Studierenden die Einladung näher bringen, sie mögen doch ein Arbeitsbuch mit Reflexionsaufgaben und daher ohne Lösungsblätter und ohne gesteuerter Diskussionsmöglichkeit mit anderen Personen einfach so durcharbeiten, wie viele Ihrer Studierenden werden das tun (a) und in welcher Qualität (b), basierend auf welcher Qualitätsschleife (c)?
Hochschuldidaktiker*innen sind Lehrpersonen wie alle anderen und wollen genauso wie jeder andere Fachbereich Prüfexemplare bestellen. Wenn wir uns nicht so wahrnehmen und nicht so auftreten, spiegelt sich das bis in den Dozierendenservice eines Verlages wider. Daher an dieser Stelle die provokante Frage: Welcher Fachbereich außer uns lässt das als Zustand gelten?

Autodidaktik vs. Lehr-/Lernmaterialien und Lehr-/Lernkonzepte

Es ist zwar bekannt, dass es nicht so leicht ist, sich etwas von Grund auf völlig alleine anzueignen, aber von unseren Lernenden in der Hochschuldidaktik verlangen wir durch die sonderbare Art der Handreichungen und den sonderbaren Aufbau der Kurse eine autodidaktische Herangehensweise ab. Und dabei wissen wir: Unsere Lernenden lernen auch nicht alles alleine. Unsere Lernenden überarbeiten auch nicht alle einfach so stundenlang eines ihrer Lehrkonzepte nach für sie ansprechenden Prinzipien, die sie in der Fortbildung erarbeitet haben und machen es gleich auf Anhieb richtig, sodass da niemand für Fragen zur Verfügung stehen müsste. Ich weiß nicht, wie viel Prozent der Weltbevölkerung in der Lage ist, sich Sachverhalte autodidaktisch anzueignen, alle sicher nicht, sonst würde es keine Kurse benötigen. Wenn man sich allerdings die autodidaktischen Materialien und Kurskonzepte im Bereich der Hochschuldidaktik zu Gemüte führt, könnte man meinen, in unserem Bereich gehe das. Daher meine Fragen: Wo sind die Übungsaufgaben, Arbeitsblätter, Lernvideos, Fragelisten und Checklisten für unsere Lernenden? Und vor allem: Wo sind die Lehr/Lernkonzepte, die Theorie, theoretische Praxis und tatsächliche Implementierung an einer Hochschule miteinander verschränken?

Integration der Erkenntnisse der Lehr-/Lernforschung

Diese fehlenden Überlegungen haben auch drastische Folgen für die Qualität hochschuldidaktischer Kurse. Werden die Prinzipien für erfolgreiches Lernen eingehalten, die wir in den Kursen für gute Hochschullehre besprechen? Überprüfen Sie selbst die hochschuldidaktischen Kurse, an denen Sie teilgenommen haben oder die Sie selber halten:

<u>Eine Auswahl an Fragen an eine teilnehmende Person:</u>
- Wird Ihr Vorwissen aktiviert, das Sie zum Themenkomplex des Kurstages mitbringen?
- Werden Ihr Vorwissen und Ihre Fehlkonzepte erhoben, sodass die hochschuldidaktische Lehrperson Sie dort abholt, wo Sie gerade stehen?
- Wird die maximale Länge der Aufmerksamkeitsspanne (ca. 20 Minuten) berücksichtigt oder schweifen Sie während des Kurstages permanent ab?
- Findet laufendes formatives Assessment mindestens alle 90 Minuten statt um Verständnisschwierigkeiten und Fehlkonzepten so früh als möglich entgegenzuwirken und Ihnen, der lernenden Person, vor Augen zu führen, was Sie schon können und verstanden haben,

damit Sie Detailfragen stellen können oder damit Sie wissen, wo noch Handlungsbedarf gegeben ist?
- Findet kompetenzorientiertes Feedback während des Lernprozesses statt, damit Sie sich verbessern können?
- Führen Sie Rekapitulationsphasen in Form von Paraphrasieren durch um einerseits eine Selbstüberprüfung zu gewährleisten und andererseits Wissen zu vernetzen und zu strukturieren und dadurch der Funktionsweise des Langzeitgedächtnisses zu entsprechen?
- Werden Sie aufgefordert sich eigenständig Sachverhalte zu erarbeiten, zu vertiefen und Ihr Wissen über Hochschuldidaktik auf eine konzeptuelle Ebene zu bringen?
- Werden Bezüge zu anderen Kursen hergestellt, die Sie besucht haben, um Sachverhalte in einen größeren Kontext einzuordnen und Synergien zu nutzen?
- usw.

Eine Auswahl an Fragen an eine hochschuldidaktische Lehrperson:
- Berücksichtigen Sie die oben genannten Punkte und lassen Sie beispielsweise in einer theoretischen Inputphase oder einer langen plenaren Diskussion in regelmäßigen Abständen von allen ein Zwischenfazit ziehen um der maximalen Aufmerksamkeitsspanne oder wesentlichen Rekapitulationsprozessen gerecht zu werden?
- Wie viele Arbeitsblätter zum Verständnis von theoretischen Grundlagen und ihrer Implementierung in die Praxis kommen in einem Ihrer hochschuldidaktischen Kurse zur Anwendung?
- Wie viel Faktenwissen überprüfen Sie, bevor das Thema elaboriert wird?
- Wie viel prozedurales Wissen besprechen Sie mit Ihren Lernenden?
- Wie viel konzeptuelles Wissen erzeugen Sie?
- Wie viele Fehlkonzepte holen Sie empirisch ein?
- Wie ermöglichen Sie Tiefenlernen in Ihren Kursen?
- Verwenden Sie in der Lernergebnisformulierung Verben wie vernetzen, abstrahieren oder generalisieren?
- Wie ermöglichen Sie kompetenzorientiertes Lernen, in dem Inhalte mit tatsächlichen Handlungen und Umsetzungen einhergehen?
- Methodisches Wissen: Setzen Sie bewusst einen bestimmten Lernzyklus ein und kommunizieren diesen auch auf der Metaebene, damit die Lernenden diese Überlegungen in ihre eigene Lehre mitnehmen können?
- usw.

Selbstkritik. Wir müssen uns auch an der Nase nehmen

Wollen wir beispielsweise in der Hochschullehre das Constructive Alignment in allen Kursen forcieren, müssen wir das auch in unseren hochschuldidaktischen Aus- und Fortbildungen tun. Legen wir Lehrenden nahe, formatives Assessment und Feedback ins Zentrum ihrer Lehre zu stellen und so früh und so oft als möglich durchzuführen, dann trifft das auch auf uns und unsere Lernenden zu. Treten wir im Außen als Institutionen mit qualifizierten Lehrpersonen durch entsprechende Kursausschreibungen auf, werden wir auch als solche angesprochen.
Das Rollenverständnis mitsamt seinen Begrifflichkeiten hat daher unzählige weitreichende Konsequenzen in vielen Bereichen, etwa auch folgende provokante Fragen: Was für eine Qualifikation müssen Lehrpersonen in der Hochschuldidaktik derzeit aufweisen? Wer bietet Ausbildungen samt messbarer Qualitätskriterien an, die mehr als nur eine Orientierung darstellen?

Oh, liebe Hochschuldidaktiklehre, *wie* willst du gehen?

Es fängt mit den gewählten Zuschreibungen an. Welchen Stellenwert suggerieren wir in der Innen- als auch Außenwirkung durch diese Begrifflichkeiten? Wie wollen wir voranschreiten und welche Ansprüche stellen wir an uns selbst um qualitativ hochwertige sowie nachhaltige Lehre in der Hochschuldidaktik zu gewährleisten? Es stellen sich daher meines Erachtens grundlegende Fragen nach der Qualitätsentwicklung und nach dauerhaften Strukturen für die Zukunft, nach Gelingensbedingungen und der notwendigen Persönlichkeitsentwicklung dieser ganz spezifischen hochschuldidaktischen Akteur*innen, dieser Trainer*innen, Workshopleiter*innen, Berater*innen und Coaches, d.h., dieser Lehrpersonen – im Fachbereich Hochschuldidaktik.

Reihe Gestaltung motivierender Lehre in Hochschulen: Praxisanregungen

Unser Lesetipp:

Peter Viebahn

Hochschullehrerpsychologie

Theorie- und empiriebasierte Praxisanregungen für die Hochschullehre

ISBN 3-937026-31-2, Bielefeld 2004, 298 Seiten, 29.50 Euro

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

Unsere verborgenen Konzepte in Lehr-/Lernzusammenhängen
Ein begriffskritischer Kommentar zu unserem Alltagsgebrauch von Sprache

Von Wolff-Dietrich Webler

Die Zeitschriften unseres Verlages versuchen, in den publizierten Artikeln gerade im Bereich von Studium, Lehre und Lernen Begriffe und Wort-Bilder zu transportieren, die den einschlägigen Theorien und Ergebnissen empirischer Forschung entsprechen. Dem stehen manchmal lange vertraute Sprachmuster der Autor*innen entgegen. Ein Widerspruch zwischen den eigenen Gewohnheiten und diesen Ergebnissen ist oft nicht bewusst. Daher suchen wir seit etwa 10 Jahren mit unseren Autor*innen das Gespräch darüber. Wir haben uns entschlossen, diesen Dialog mit seinen Themen in eine größere Öffentlichkeit zu bringen, um hierauf gerichtetes Nachdenken zu verstärken. Da wir uns durchgängig auf gesichertes Standardwissen beziehen und vor allem Argumente formulieren, verzichten wir auf einen wissenschaftlichen Apparat.

I. Dem Studium zugrunde liegende Bildungsvorstellungen

Sprache transportiert Mitteilungen und in ihren Begriffen z.T. komplexe Bilder und Handlungskonzepte. Es war vor allem die Frauenbewegung, die eindrücklich auf ungewollte und z.T. negative Nebeneffekte des Sprachgebrauchs hingewiesen hat. Dieses Problem besteht natürlich in allen Themen und Kontexten, so auch bei der Beschreibung von Lehr-/Lernprozessen. An das Ergebnis eines Studiums richten sich – quer über die Studienfächer hinweg – öffentliche Erwartungen an Hochschulabsolvent*innen bezüglich ihrer Fähigkeiten und Einstellungen, die als typisch gelten (in solchen Reihen wie Fachwissen, analytisches und logisches Denkvermögen, Problemlösefähigkeit, aber unverzichtbar darüber hinausgehend Urteilsfähigkeit, Eigeninitiative, Kreativität, Selbständigkeit, Selbstverantwortung, eigene Organisationsfähigkeit, Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit, Wertebewusstsein, soziale Verantwortung usw.) – insgesamt eine „theoriegeleitete Handlungskompetenz", wie die Hochschuldidaktik das Ziel des Studiums in einer Kurzformel zusammen fasst. Im Zusammenhang mit der Entwicklung von Studiengängen wird zunehmend nach dem sozialen Ort im Studium gefragt, an dem die Studierenden denn diese Persönlichkeitsmerkmale aktiv erwerben können. Je passiver Studierende bleiben, wenn sie „belehrt" werden, desto geringer ist die Chance, vorstehende Eigenschaften zu erwerben. Wir besinnen uns wieder darauf, dass Studierende als (i.d.R. junge) Erwachsene ***die selbstverantwortlichen Subjekte*** ihrer Bildungsprozesse darstellen, diejenigen, die im Zentrum stehen, wenn sie in ihre eigene Zukunft investieren. Sie sind nicht ***mehr oder weniger passive Objekte***, an denen gesellschaftlich notwendige Qualifizierungsprozesse vollzogen werden.

Dieser Leitgedanke liegt auch den qualifikatorischen Zielen der Bologna-Reform zugrunde. Die Fähigkeit und Bereitschaft zu lebenslangem Lernen in dem rasanten Prozess der Erkenntnisproduktion als einem solchen Ziel erfordert für wissenschaftliche Tätigkeiten den Erwerb der oben angedeuteten Fähigkeiten und Einstellungen. In vielen Lehr-/Lernarrangements der Studiengänge sind wir zwar von diesen Möglichkeiten real noch entfernt, aber konzeptionell herrscht weithin Konsens. *Das sollten wir auch sprachlich transportieren und nicht Gegenbilder verstärken.*

Inzwischen besteht in der Bildungs- sowie Lehr-/Lernforschung und Hochschuldidaktik allgemeiner Konsens über die Zielvorstellung eines Studiums als Prozess selbst verantworteten, selbst organisierten und selbst gesteuerten Lernens, wie der Idealfall in der Pädagogischen Psychologie beschrieben wird. Im Mittelpunkt steht die aktive Lernerin/der aktive Lerner. Das Bologna-Konzept folgt dem durch seine outcome-Orientierung („Was sollen die Studierenden am Ende ihres Lernprozesses können?" statt „Was soll inhaltlich in der Lehre behandelt worden sein?"). Aus der Zentrierung auf Lernergebnisse folgt ein Rollenwechsel für die Lehrenden: Sie verstehen sich in ihrer Lehre eher als Impulsgeber*in, Lernbegleitung, als Begleitung und Unterstützung in einem individuell verantworteten Entwicklungsprozess (zumindest als Zielvorstellung). Das ist auch in großen Veranstaltungen der „Massenuniversität" möglich. Es gibt auch Vorlesungen, deren Verläufe zu Schlüsselerlebnissen werden. Im Idealfall transportieren Lehr-/Lernveranstaltungen nicht große Stoffmengen, sondern machen neugierig auf das nachfolgende Selbststudium, in dem Stoff als Basis, aber vor allem auch Verständnis, Urteilsfähigkeit und die Voraussetzung für eigene kreative Handlungsfähigkeit und deren Erprobung erworben wird. Dieser Faden wird in der Folgeveranstaltung wieder aufgegriffen, das Verständnis vertieft.

Die Zentrierung auf Studierende als eigentliche Akteure ihrer Investition in die Zukunft ist keineswegs neu. In Varianten geht sie hervor sowohl aus der Humboldtschen Konzeption des Studiums (Studierende als autonome Subjekte ihres selbst betriebenen Studiums), der Reformpädagogik (Arbeitsschule und Problembasiertes Lernen), der Motivationsforschung, der Sozialisationsforschung, der Kognitionsforschung, der konstruktivistischen Lerntheorie und wird (nur teilweise ernst gemeint) sogar in der alten Volksweisheit gestützt: „Nur selber essen macht fett!" Teilweise wird es abgebildet in der populär gewordenen Formel des „Shift from Teaching to Learning".

II. Lehrziele gleich Lernziele ?

Lange vertraute Sprachmuster der Autor*innen zeigen häufig einen Widerspruch zwischen den eigenen Gewohnheiten und den Ergebnissen der Lehr-/Lernforschung. Dies betrifft auch die Verwendung der Begriffe

„Lehr-/Lernziele". In der gängigen Literatur zur Schul- wie auch Hochschul-Didaktik werden beide Begriffe sehr häufig verwendet, wie wenn sie synonym wären, meist in der Form: „Lehr-/Lernziele" oder von vornherein nur als „Lernziele", die von Seiten der Lehrenden bei der Planung bzw. Vorbereitung der Veranstaltungen gesetzt werden. Halten wir zunächst fest: Ziele, die wir Lehrenden für unsere Tätigkeit als Ergebnis unserer Lehre setzen, sind *Lehrziele*. Ob sie auch die *Ziele des Lernens der Lernenden* sind, ist zumindest offen, meist sogar nicht der Fall, zumindest erst Ergebnis eines mehr oder weniger expliziten Aushandlungsprozesses. Zu beanspruchen, dass unsere Planung quasi automatisch auch dem Willen, den Intentionen der Lernenden entspricht, ist kühn oder unrealistisch. Welches sind dann die Ziele, Absichten, Erwartungen, Intentionen, die die Lernenden mit ihrem Lernen in den Veranstaltungen verbinden? Diese Ziele der Lernenden sind offensichtlich Lernziele. Begriffspraktisch gesehen: Wenn wir den Begriff der Lernziele anders belegen, womit sollten dann die Lernenden ihre eigenen Ziele benennen? Und wenn wir sie lediglich automatisch mit unseren Lehrzielen gleich setzen, warum brauchen wir dann beide Begriffe? (In der Wissenschaft ohnehin problematisch, für den gleichen Sachverhalt zwei Begriffe parallel zu verwenden, weil dies einer eindeutigen Verständigung abträglich ist).

Dieser Zweifel wird durch Motivationstheorien sowie kognitive bzw. konstruktivistische Lerntheorien bestätigt. Gehen wir von ihnen aus – und das ist mittlerweile überwiegend der Fall – so wird diese gewohnte Verwendung der Begriffe fragwürdig. Selbstgesteuertes und selbstorganisiertes Lernen der Lernenden wäre in dieser Gleichsetzung von Lehr- und Lernzielen nicht denkbar. Selbst wenn genau dieses Lernen zu erreichen mein Lehrziel wäre, entspräche dies kaum den Lernzielen der Lernenden: Häufig haben wir es mit Widerstand von Seiten der Lernenden gegen diese Methode zu tun, weil sie z.B. einen konsumtiven Stil vorziehen. Also haben sie andere Ziele als die lehrende Person. Angesichts heterogener Interessen und der je individuell verschiedenen Art, wie Informationen von Individuen bewertet und verarbeitet werden, kann nicht automatisch davon ausgegangen werden, dass eine Lehridee sofort als Lernidee akzeptiert wird. Die Gleichsetzung geht von einem Modell aus, das so nicht existiert.

Ein bestimmtes Wissen (das wir beispielsweise erwerben lassen wollen) gewinnt für die lernende Person erst dann Bedeutung, „wenn es aktiv durch individuelle Erfahrungen konstruiert, geschaffen und verändert wird. Lernen wird als das selbstgesteuerte Entstehen von Wissensstrukturen und als qualitative Entwicklung und Veränderung von Konzeptionen verstanden."[1]

Der häufig anzutreffende Gebrauch des Begriffs „Lernziele" ist auch in bildungstheoretischer Perspektive problematisch. Als implizite, nicht absichtlich verfolgte Leitvorstellung gelten bei jenem Gebrauch nicht Studierende, die eigeninitiativ und selbstverantwortlich ihr Studium in die Hand nehmen und so bald als möglich urteils- und planungsfähig werden, sodass sie sich selbst Ziele des Lernens setzen. Statt dessen wird von Lehrenden ausgegangen, die den (letztlich unselbständig gedachten) Lernenden von außen Lernziele setzen (was von dort dann auch zunehmend erwartet wird).

Fassen wir zusammen: „Lernziele" können nur die Lernenden für sich selbst formulieren. Sie weichen – oft zu unserem Verdruß – von unseren Intentionen, unseren eigenen Lehrzielen ab, die wir uns für unsere Tätigkeit gesetzt haben. Eine Gleichsetzung könnte bestenfalls Ergebnis eines (manchmal impliziten) Aushandlungsprozesses sein. Was immer wir als Lehrende uns für die Lernenden ausdenken – es bleiben unsere eigenen Lehrziele. Wir müssen erst dafür werben, dass sie (vielleicht) auch zu deren Lernzielen werden. Teil unserer Absichten ist es sicherlich, dass die Lernenden unsere Impulse, Ziele des Kompetenzerwerbs usw. aufnehmen. Sie kreieren damit aber (vielleicht in Kombination mit ihren persönlichen Absichten) ihre eigenen Lernziele. Diese Unterscheidung hält auch das Bewusstsein davon wach, dass die Lernenden ihren eigenen Willen, ihr Konzept, ihre eigenen Vorstellungen vom Verlauf der Veranstaltung haben. Wenn wir über uns sprechen, sollten wir beim Setzen von Lehrzielen als Ausdruck unserer Intentionen bleiben.

Daher bitten wir alle Autor*innen, in ihren Texten im Regelfall entsprechende Unterscheidungen zu beachten.

III. Sprache kann auch in Lehr-/Lernbeziehungen falsche Bilder transportieren – die Begriffe „unterrichten" „vermitteln" und „Training"

Trotz der vorstehenden Zusammenhänge tauchen in Texten zu Studium, Lehre und Lernen nach wie vor und immer wieder die Begriffe „unterrichten" und „Training" auf – und häufig auch „vermitteln".

1. Der Begriff „unterrichten" ist zwar in manchen Fachkulturen häufig in Gebrauch, lässt aber bei Lehrtätigkeit vor allem „frontale Instruktion", „Belehrung" und eine gewisse Passivität der Lernenden assoziieren. Auch mag es bei manchen den „Transport fertiger Informationen" signalisieren, nicht Ergebnisse eines erst stattfindenden Lernprozesses als aktive Verarbeitung und als Konstruktion eigener Wissensstrukturen der Lernenden. Das mag ja dort die Wirklichkeit auch zutreffend beschreiben. Aber vorbildlich ist es nicht. Der Begriff würde eher rein kognitivistischen Lerntheorien entsprechen, die heute kaum noch vertreten werden. Zwar gibt es selbstverständlich modernen (Schul-)„Unterricht", der zeitgemäßen didaktischen (und lerntheoretischen) Forderungen entspricht und vom selbst steuernden, selbst verantwortlichen und die Lernprozesse selbst organisierenden autonomen Subjekt der Lernenden als Idealbild ausgeht, aber im Hochschulalltag wird „unterrichten" alltagssprachlich assoziierend von Vielen immer noch mit frontaler Instruktion verbunden. Dies soll kein Verdikt jedweder Vortragsform sein. Sie hat ihren guten Platz – aber nicht als Regelform im Studium. Wir sind uns einig, dass wir stärker für eine Lehre werben sollten, die sich nicht in (noch so gekonnter) Stoffdarstellung er-

[1] Adi Winteler: Lehrqualität = Lernqualität? In: Das Hochschulwesen, 50 (2), S. 43.

schöpft, sondern sich (in Einklang mit dem „Shift from Teaching to Learning") eher als „Lernen anstiftend und unterstützend" interpretiert.
Also wäre „unterrichten" im Regelfall durch spezifischere Begriffe je nach Kontext zu ersetzen, insbesondere, wenn sie dann einen aktiven Part der anderen Seite erwarten lassen (z.B. anregen, vorschlagen, bereit stellen, aber auch mal: darstellen, vorstellen). Auch lehren/Lehre ist assoziativ nicht so „frontal" besetzt, wie „unterrichten".
Ein zweiter Bedeutungsblock kommt hinzu. „Unterrichten" trägt wie selbstverständlich Hierarchie-Vorstellungen in die Beziehung. Die immer wieder als Bezugsgröße herangezogene Humboldtsche Universitätsidee ging jedoch von einer Erkenntnisgemeinschaft der Lehrenden und Lernenden aus – gemeinsam auf der Suche nach Wahrheit. Wahrheit wird von Humboldt als etwas immer zu Suchendes und nie ganz Gefundenes aufgefasst; beide, Lehrende wie Studierende, sind nicht im Besitz, sondern beide sind permanent auf der Suche nach Wahrheit; damit sind sie nicht prinzipiell, sondern nur graduell voneinander unterschieden (durch unterschiedlich langen Weg der Erkenntnissuche und unterschiedlich viele „Früchte der Erkenntnis", die aber ständig und schnell veralten). Daraus folgt, sie stehen sich nicht gegenüber (hier die Wissenden, dort die Unwissenden) sondern der Blick ist eher parallel nach vorn gerichtet, auf das noch Unentdeckte. Das macht gleichzeitig das Gemeinsame, Verbindende aus.
Auch wenn die Realität in vielen Studiengängen Lichtjahre von dieser Vorstellung entfernt ist – sie bleibt Bezugsgröße.

2. Ähnliches – wenn auch abgeschwächt – gilt für den Begriff „vermitteln". Auch bei diesem Begriff ist klar, dass die Initiative vom jeweilig Lehrenden ausgeht, also von einer dozentenzentrierten Lernsituation. Der Begriff entspricht auch nicht der Lernerfolgs-, der outcome-Orientierung, weil es sich um einen typischen „input-Begriff" handelt. „Vermitteln" bezeichnet überwiegend die „Absendetätigkeit" in Lehr-/Lernprozessen. Ob die abgesandte Information lernend verarbeitet worden ist, bleibt offen. Wir haben sie i.d.R. nur akustisch/visuell zum Lernen angeboten. Sprachlich ist dieser Begriff fernab von heute allgemein geteilten gemäßigt-konstruktivistischen Lerntheorien. Unsere Aufgabe ist mit diesem Absenden aber nicht erledigt. Um es zu wiederholen: Relevant ist viel weniger, was wir als Lehrende verbal dargestellt haben – wichtiger ist, was die Studierenden anschließend tatsächlich können. Und für diese aktiven Lernprozesse stehen die Begriffe „erwerben/aneignen" zur Verfügung. Glücklicherweise erlaubt die deutsche Grammatik einen einfachen Wechsel: In den meisten Satzkonstruktionen können wir die Begriffe einfach austauschen – streiche „vermitteln", setze „erwerben" (oder „aneignen").
Es gibt auch eine mildere Interpretation von „vermitteln", die nicht als frontale Instruktion konzipiert ist, sondern die Lehrenden eher als „Makler" sieht, die zwischen Stoff und Lernenden vermitteln. Das wäre tatsächlich abgemildert, bleibt aber ein dozentenzentriertes Muster von Lehr-/Lernbeziehungen. Von ihm/ihr geht die Kommunikation aus und wird meist auch von dort gesteuert.
Wir sollten die beiden Begriffe „unterrichten" und „vermitteln" in hochschuldidaktischen Kontexten für Vorgänge in der Hochschullehre also möglichst ganz meiden, weil sonst das Risiko falscher Assoziationen und damit die Verstärkung nicht intendierter Bilder nicht zu vermeiden ist. Die alternativen Begriffe sind präziser. In Zeiten gendergerechter Sprache wissen wir, wie wichtig es ist, auf die Bilder zu achten, die die Sprache transportiert.

3. „Training" ist ein Begriff, der in der Psychologie durchaus üblich ist. Im Hochschulalltag mit einer Öffentlichkeit außerhalb der Psychologie werden assoziativ mit „Training" aber eher aus der Sportwissenschaft (und dort der Sportpraxis) stammende, repetitive, einfachere Tätigkeiten verbunden, z.B. das Einstudieren von Bewegungsabläufen. In der Hochschuldidaktik und ihren Werkstattseminaren mit Teilnehmer*innen aus vielen Disziplinen handelt es sich aber als Ziel oft um das Erarbeiten von Einstellungsänderungen, also viel tiefer gehende Vorgänge als das Einstudieren von Bewegungsabläufen oder Konditionstraining. Dadurch werten wir selbst unsere Tätigkeit sprachlich ab (etwa in den Begriffen „Tutorentraining", „Kommunikationstraining", ja „Kompetenztraining") und signalisieren, dies sei durch wiederholtes, ja monotones Einüben vorgegebener Abläufe vergleichsweise einfach und in kurzer Zeit zu leisten. Den vielfach komplexen, dahinter stehenden Konzepten einschließlich notwendiger Einstellungsänderungen wird das nicht gerecht.
Neben dieser konzeptionellen Begriffskritik im Bereich der Hochschuldidaktik kommt im Fall der Begriffe Training und Trainer*innen ein reformstrategischer Aspekt hinzu. Wir wollen in der Hochschuldidaktik nicht nur junge Lehrende, sondern auch „gestandene" Professor* innen ansprechen – eine manchmal für solche Angebote schwierig zu erreichende Zielgruppe. Von den offenen, kooperationswilligen einmal abgesehen – sind viele von ihnen sehr statusbewusst und sind sich der Qualität ihrer Lehre sehr sicher – ungeachtet vielleicht eher gegenteiliger Signale. Sie lassen sich eventuell für eine Veranstaltung gewinnen (die nicht einmal „Weiter- oder Fortbildung" heißt), in der sie die Aussicht erkennen, in Kolloquienform sich kollegial auf Augenhöhe zu begegnen und sich über gemeinsam interessierende Erfahrungen untereinander auszutauschen. Viele von ihnen empfinden es für sich persönlich allerdings als unnötig, von statusmäßig (also formal) deutlich weniger weit fortgeschrittenen Lehrenden (ungeachtet von deren Expertise) zu irgendetwas „angeleitet" zu werden. Sie halten es vollends für nicht attraktiv (und würden daher eine solche Veranstaltung meiden), wenn sie von einem „Trainer" oder einer „Trainerin" abgehalten würde. Sie empfinden keinen Bedarf, in ihrer Lehre „trainiert zu werden".
Daher bitten wir alle Autor*innen, soweit sie sich an keine psychologische Fachöffentlichkeit wenden, in ihren Texten im Regelfall ohne diese vorstehenden Begriffe auszukommen.

Wenn in Artikeln über Forschungsprojekte allerdings Originalformulierungen aus bereits eingesetzten Fragebögen, Fragen in Interviews u.ä. zitiert werden, bleibt es in den betreffenden Textpassagen selbstverständlich bei den real verwendeten Begriffen. Wer möchte, kann auf die Differenz der Begriffsverwendung im übrigen Text und die inzwischen gewandelte Überzeugung in einer Fußnote hinweisen.

Diese Überlegungen und „Meidungsempfehlungen" schließen ausdrücklich nicht aus, dass unsere Zeitschriften Artikel publizieren, die sich zentral (als Hauptthema) für Gegenpositionen bei diesen Begriffsverständnissen engagieren. Dann kann darüber gezielt eine Debatte geführt werden. Aber der schleichende Alltagsgebrauch mit den damit transportierten Bildern sollte vermieden werden.

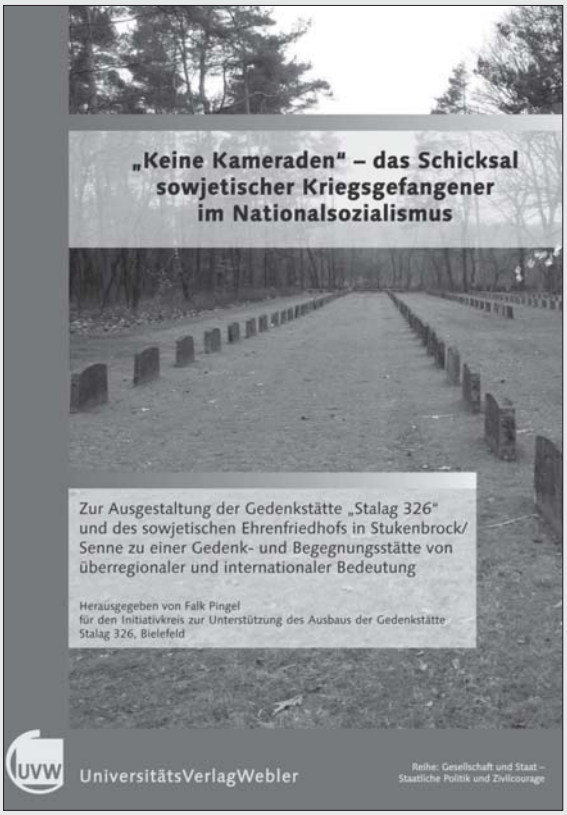
NEUERSCHEINUNG

Reihe: Gesellschaft und Staat – Staatliche Politik und Zivilcourage

Falk Pingel (Hg.)

„Keine Kameraden" – das Schicksal sowjetischer Kriegsgefangener im Nationalsozialismus

Zur Ausgestaltung der Gedenkstätte „Stalag 326" und des sowjetischen Ehrenfriedhofs in Stukenbrock/ Senne zu einer Gedenk- und Begegnungsstätte von überregionaler und internationaler Bedeutung



ISBN 978-3-946017-16-5,
Bielefeld 2019, 60 Seiten,
11.95 Euro zzgl. Versand

„Das Schicksal der 5,3 Millionen sowjetischer Kriegsgefangener aus dem Erinnerungsschatten herausholen!"
Bundespräsident Joachim Gauck rief mit diesen Worten am 8. Mai 2015 in Stukenbrock zur Weiterentwicklung der bestehenden Dokumentationsstätte „Stalag 326" („Stammlager" für sowjetische Kriegsgefangene im „Dritten Reich") zu einer Gedenkstätte von überregionaler und internationaler Bedeutung auf. Das furchtbare Schicksal der sowjetischen Kriegsgefangenen hatte bis dahin nur eine untergeordnete Rolle in der deutschen Erinnerungspolitik eingenommen und seine Beurteilung war zudem von politischen Kontroversen gekennzeichnet. Über 3 Millionen, d.h. etwa zwei Drittel, der sowjetischen Kriegsgefangenen wurden während ihrer Gefangenschaft Opfer der nationalsozialistischen Vernichtungspolitik, die mit dem Krieg gegen die Sowjetunion verfolgt wurde und hinter der Front nicht aufhörte, sondern auf den Gewaltmärschen, in den Lagern der besetzten Gebiete und des Reiches fortgesetzt wurde. Nur wenige Gedenkorte erinnern bisher an diese Fortsetzung des Vernichtungskrieges mit zivilen Mitteln unter der Verantwortung der Wehrmacht.
Ausgehend von der Würdigung, die die damalige „Dokumentationsstätte" in Schloß Holte-Stukenbrock durch den Besuch des Bundespräsidenten erhalten hatte, haben sich politische und zivilgesellschaftliche Initiativen gebildet mit dem Ziel, um Unterstützung für die Ausgestaltung des Gedenkortes zu werben. Diesem Ziel dient diese Broschüre, die vom *Initiativkreis zur Unterstützung des Ausbaus der Gedenkstätte Stalag 326, Bielefeld*, zusammengestellt wurde.

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

Fromm, Nadin (2017):
Zur Transnationalisierung von Hochschulbildung: Eine empirische Studie zur Interaktion hochschulpolitischer Akteure beim Aufbau bilateraler Hochschulen im Ausland
Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft, ISBN 978-8487-4100-7,
256 Seiten, 49,- €

Hush-hush, the Germans are coming!

The title of Nadin Fromm's doctoral dissertation translates as 'transnationalization of higher education: an empirical study about the interaction of science-policy actors toward the formation of bilateral universities abroad'. The book reports on how the German government utilizes the organization DAAD (German Academic Exchange Program), an established collective actor in the national science system, as a broker, grant-allocating mechanism, and facilitator in a state-driven process of implementing institutional structures of higher-education and research cooperation. This initiative serves participating national universities as well as actors of various policy fields such as foreign policy, higher-education policy, and development aid and cooperation. A key question is whether the DAAD has become an implicit hierarchical steering mechanism in the structural space of university governance.
In the first chapter Fromm outlines object and problem of research respectively, the methods for data collection and her overall investigative approach. The second chapter presents her approach of theory and analysis adopted from well-known German political scientists. The third chapter presents the status of research on the internationalization of higher education while also reviewing the literature on Germany's science-policy initiative in transnational education. The DAAD program under study is presented in more detail in the fourth chapter. The fifth chapter examines the institutional environment in which policy and program as well as the bilateral university projects have emerged. The sixth chapter puts all the pieces together through a policy and governance analysis of German activities based on three qualitative case studies of such projects located in Jordan, Turkey, and Viet Nam. Fromm's conclusion is that there is no one way of building a bilateral university: instead, actor constellations emerge in the process and are highly context-dependent. While the German-backed universities in Istanbul and Ho Chi Minh City started as projects of the German state, the university in Amman is a case where university representatives appear to have come to call the shots. Her study shows at sufficient level of detail how deeply the German state is involved: how it coordinates with and through members of the national science system, and what kind of German interests come into play in this new era of joining the global economy through higher-education export.
Under close guidance and articulated as internationalization policy at the federal level, German universities have begun extending their own study and research programs to places abroad and have done so in a uniquely German way.
In 2001, the DAAD established the program on transnational education, which facilitates universities in offering their academic degree courses abroad. Since 2009 this program, funded by the BMBF (Federal Ministry of Education and Research), has a division on university projects abroad. The program division's target is the bilateral university, as Fromm fittingly calls these projects. She argues it is a distinct type of project, if not in a class of its own next to academic degree courses but also branch campuses, the latter being the favored projects of universities from countries such as Australia and Great Britain as well as the United States, where no central state initiative organizes university export strategies and activities. Fromm is interested in how these relatively quiet but large-scale efforts of state-driven institution-building in Germany have been coordinated step-by-step and what sorts of political actors and processes (as well as the finance of it all) have been directive and part of it. The study of bilateral university projects – at time of writing the author lists two more: in Egypt and Oman – tells us about the challenges and risks such start-up projects come with as well as the dynamics and complexity in policy fields, especially where actors from competing fields are called into the arena.
As much as Fromm's study is about institutional entrepreneurialism in university construction (in the end, though, we learn little about the actual personalities involved), its research worth lies in the unveiling of the excruciatingly complex system of responsibilities and mechanisms of decision-making at the intersection of government and national science system. This complexity owes largely to the federalism principle of the German state, in which is regulated that the sixteen German states are responsible for education, including tertiary education. Still, part of the federalism is that they are brought under a federal government vision (via a few legal opportunities, national frameworks, and lucrative funds allocation schemes). The national government has been driving a comprehensive higher-education reform to set up the sector as base for a globally competitive knowledge economy. An analysis of these bilateral-university projects correctly takes into account the dynamics and responsibilities related to federalism as well as the way these government actors negotiate the boundaries. In addition, the German self-administered science system is as uniquely composed and interlaced as it gets, but her analysis perhaps too quickly narrows in on the DAAD, as a central broker and a political-administrative key actor mainly serving federal policy implementation, which is not a typical science associations' relation to the government and needs some explaining.
Fromm's starting point of inquiry is a 2008 strategy paper by the federal government, defining the new national goals on research cooperation, competition and innovation potential in relation to Germany's global competitiveness. This, in larger perspective, is one of many policy statements refining the role of the higher-education sector and inserting new government respon-

sibilities along the process. Of these perhaps the most internationally visible initiative has been the funds allocation mechanism called 'drive for excellence' (*Exzellenzinitative* during 2005-2017 and a sequel thereafter), the competition outcomes of which have been intendedly resulting in a globally visible stratification of the higher-education sector once believed to be a model for equality in higher learning.

Fromm argues that the recent studies on transnationalization in higher education often lack analysis of specific political processes. Given the complexity, the lack of expertise and historical experience in developing bilateral university projects on one hand and the fact that, on the other hand, the strategy papers by government and science-system actors hardly ever hammer out action plans, relying instead on the research and higher-education institutions to rise up to the challenge, Fromm is certainly right in wanting to know what policy implementation means. Fromm studies what the policy initiatives have been aiming for: a banding-to-gether type of action modus (*'Zusammenwirken'*). Her empirical material consists of accessible policy documents and interviews with 52 individuals from a range of organizations such as BMBF, the *Auswärtige Amt* (Germany's Foreign Office), the DAAD, state ministries responsible for science and the University Chancellors' Conference (HRK) as well as centrally involved universities.

In the first step of her analysis, Fromm studies the overall strategic frame, which inserts the DAAD as central actor. It is a bit unclear why the programme is presented as 'a perceived reality' and one that can work as an analytic construct 'because the public does not know this area of German activities'. In the second step, the three cases of universities are examined each in turn by drawing on Fritz Scharpf and Renate Mayntz's 'actor-centered institutionalism' suitable for studying governance problems in multi-level systems. This research heuristic comes as no surprise as it has been widely applied to the study of policy fields characterized by a high degree of self-organization and governance by state actors. Fromm's dissertation is not out to test the theory but to use the analytical categories and some hypotheses by Scharpf and others to get on top of the complex empirical material and organize it around more general political-science claims about organizational policy fields. Somewhat inconsequential seems the included discussion of transnational education studies, where she aims to clarify major concepts that have been circulating to sift and sort the many forms of higher-education export. As these efforts have mainly been stuck in policy-driven empiricist category-making regarding education as a relatively recent service good regulated by world trade treaties (specifically GATS), it is a start of a contribution to suggest, as Fromm does, that political and economic motives must be added because they effect modes of regulation. Latest here, the reader may become curious as to why the analyst limits her interest to the national actors' motives and actions, even though such bilateral universities come with a great presence if not power of foreign actors. In this way, the behaviors and outcomes she aims to elucidate must remain underspecified, as some questions as to why German actors behaved in this or another way could likely be more truthfully answered by not reducing all the action to conflict and cooperation within the German politics and science.

The program to support bilateral-university projects becomes institutionalized in 2004 and follows the classical format of grant competition set out by the DFG (German Research Foundation) through which federal government allocates funds to the sector. Unlike many grant monies which are handed over to the science community for self-administration and meritocratic decision-making based on expertise from within the research community, the BMBF has kept the right to veto shall 'superior political reasons' emerge. While this indicates state's might, the role of a carer adopted by the government is also shown. For example, the BMBF (through the DAAD) provided incentives when the universities lost interest in such transnational projects, which occurred in Germany when the overall finance mechanism switched to universities managing their own budgets in 2013. This persuasive hand of the state is also detectable in the re-making of the DAAD's role in this programmatic area: from a grant-distributing office to an actor which becomes a member in the governance bodies of the bilateral universities emerging. Fromm detects this role of steering mechanism and broker of federal policy partly through a close study of statues and by-laws of the universities she examines.

Fromm's sixth chapter turns to the cases of the German-Jordan University, the Vietnamese-German University, and the Turkish-German University. The case analysis outlines academic and legal profiles and provides relatively short but densely packed documentation of the processes involved in project-building – processes which certainly are difficult to summarize given the dynamics, time frame, and actor sets involved. Her analysis and comparative discussion afterwards shows that the insertion of the DAAD as a key actor and decision-maker is time-sensitive, sensitive to the initial conditions, and the phase of internationalization strategy in which political interest emerged, but especially to the set of entrepreneurs involved as well as to the federal and ministerial-bureaucratic interests that come into play on the German side. Equally, legal treaties and regulations precondition to great degree the actor set and dynamics of the action plans and ensuing activities. To summarize her case-specific findings, while the government has been involved in all three, the realization of an autonomous university based on self-governance with as little interference as possible from the state (or the two states) has been the German-Jordan University, which despite all inter-government agreement also had to win a struggle over implementing an applied-university profile that is typical for Germany but of little repute in Jordan society where the American model of higher education is the gold standard. The Turkish case appears as the 'most organized' top-down project of both governments and also one where bilateral negotiations were exposed to sizeable conflict. The Turkish government wanted a Technical University model implemented

while the Germans had a broader profile in mind. Academic freedom and self-governance were among the many other issues. The Vietnamese case, also based on the prestigious Technical University model, is somewhat special in that the state project involves interaction with a deliberately socialist state and one that leaves little room for real autonomous university development – similarly to the Turkish state with its centralizing tendency in the Erdoğan era. At the same time, the Vietnamese case reveals (but remains unanalyzed as to) a completely different aspect, namely that of the global-governance level influence which enters the policy and political complexities of the bilateral-university projects, as the World Bank finances the infrastructure through its New-Model Universities Project.

As mentioned at the start of this review, the DAAD program on transnational education was refined to ensure a policy goal, namely a 'coordinated presence of German science abroad' (BMBF 2008). Fromm's analysis gives credence to the view that this goal has been reached. Firstly, policy-makers have taken a seat at the table of single university-project management. Secondly, the projects sit on large formations of partnering university networks (for example, an applied-sciences university network coordinated by the university in Stendhal for the German-Jordan University and a network involving the prestigious TU9 Association and its members in the Vietnamese case). These higher-education industry-level networks are not fully analyzed in a study plausibly concentrating on governance and the state's role in the projects. Exploring such networks in detail could make plain the benefits that are on the horizon of such sustainable institution-building.

Fromm's close study of the competition between the responsible federal ministry, the BMBF, and The Foreign Office (*Auswärtiges Amt*) shows the high degree of inter-field activities and the struggle for dominance and influence in what is essentially a diplomats' game. Both offices started around 2009 to compete with a policy proposal for science export and collaboration. While the naming game – *Wissenschaftsaußenpolitik* (by BMBF) and *Außenwissenschaftspolitik* (by AA) – may look silly to outsiders, both ministerial bureaucracies can lay claim to a globalization strategy, including soft power approaches. Through her investigation into policy implementation, Fromm also sheds light on the motive to absorb bilateral-university projects into socio-economic development strategies abroad on the Länder level. This sets off a struggle between ministerial bureaucracies as well as between levels of government over strategy license which at times puts actors at the implementation point at risk, delaying action and causing uncertainty in what is already fundamentally a high-risk adventure.

While according to the German Foreign Office roughly two thirds of all German higher-education institutions hold about 20,000 cooperative relations with over four-thousand schools from 141 countries before 2017, the projects Fromm's study tells about can be counted by hand. Nevertheless, they belong to the large science-policy networks German institutions have developed or are perhaps themselves networks with a bilateral university-bureaucracy at its center, as there can be up to a hundred German universities involved. In this way, Germany not only switched to an institutional partnership model building on a long, successful tradition of cultural and scientific cooperation across the world; it also developed a unique prototype of elite and prestige projects to which an undefined number of sector actors can detach as long as they fit the bill of political prestige objects in valuable regional locations.

It is Fromm's merit that she has contributed to public knowledge about this highly valuable part of Germany's internationalization strategy which most citizens probably have never heard about. As with all studies of 'political projects' of elite character, it is difficult to triangulate document and interview data due to access issues, pushing the researcher to turning over every leaf 'policy PR' has been graciously handing out. Insofar, a great number of questions come out of the study, such as questions over the politization of higher education Fromm detects, influence on academic matters which the regulations suggest, the unwillingness to make these universities places of German expatriate employment as done by other countries with remarkable ease despite national labor protectionism in the partner countries, private ownership of some of these binational projects, transparency in public funding participation for other countries' higher-education projects, research funding mechanisms, the guarantee of academic freedom, the vision of country development underneath such efforts, and more.

Not explicitly arguing it, Fromm's analysis reveals something about recently introduced so-called New Public Management: that these are corporate projects which have replaced or bundled organizationally the efforts of the professors, who were once the spearheads of such academic exchanges but are now reduced to initiators and symbolic actors in the grander administrative schemes of science policy managers, a not so new but immensely empowered professional class. In the historical context of the DAAD-program, this overall transformation described by Fromm is both more of the old ways of research collaboration and a new way of defining the autonomy of university intellectuals in the global era. With this in mind, it is possible to conclude that this book makes a contribution to the awareness about German higher-education export having entered a new era.

■ **Ann Vogel,** Ph.D., Habilitandin am Lehrbereich Allgemeine Soziologie, Institut für Sozialwissenschaften, Humboldt-Universität zu Berlin, E-Mail: ann.vogel@hu-berlin.de

Zu kurz gesprungen, Universitätskanzler!

THESIS-Stellungnahme zur Bayreuther Erklärung

Thesis als bundesweit tätige, unabhängige Interessenvertretung der Promovierenden und Promovierten begrüßt die jüngste Äußerung der Bundessprecher der Vereinigung der Kanzlerinnen und Kanzler der Universitäten Deutschlands, auch bekannt als Bayreuther Erklärung[1], da sie im Diskurs um die Verbesserung der Arbeitsbedingungen von Wissenschaftlern eine eindeutige Positionierung darstellt. Allerdings können wir den im zweiseitigen Papier geteilten Ansichten nicht zustimmen. Denn sie zeigen, dass die Kanzlerinnen und Kanzler ihre Aufgabe einseitig interpretieren. Zwar ist eine nachhaltige Finanzierung der Hochschulen unstrittig notwendig, und die Ausbildung von wissenschaftlichem Personal eine der wichtigen Säulen der Aufgaben der Universitäten. Aber letzteres greift unserer Meinung nach eindeutig zu kurz: Der Auftrag der deutschen Universitäten ist es nicht nur, wissenschaftliches Personal auszubilden. Mit ihrer Position beziehen die Kanzler*innen einen Standpunkt, der eigene, universitäre Wettbewerbsposition schmälert. Augenscheinlich wird hier einer Kommerzialisierung des universitären Ausbildungsablauf, reduziert auf In- und Output der Studierenden und dann Graduierten, der Vorrang eingeräumt.
Vielmehr haben die Universitäten in Deutschland ein Aufgabenpaket: Lehre, Forschung und Ausbildung, d.h. zu wissenschaftlichen Entwicklungen beizutragen und den Erkenntnisgewinn in den jeweiligen Fachrichtungen voranzutreiben, und – last but not least – eine qualitativ hochwertige Hochschullehre sicherzustellen. Um diesem Aufgabenpaket auch in Zukunft gerecht zu werden besteht ein wachsender Bedarf an gut ausgebildetem wissenschaftlichen Personal in den universitären und außeruniversitären Einrichtungen. Dabei gilt es, idealerweise die für die Wissenschaft Geeignetsten (bzw. in den Worten des Wissenschaftsrates „die besten Köpfe") zu halten – und nicht vor allem diejenigen, die es sich leisten können, im internationalen Vergleich extrem lange Phasen der Unsicherheit und Unberechenbarkeit bis in das 40. bzw. 50. Lebensjahrzehnt hinein „durchzustehen". Dies ist in den letzten Jahren oft nur bei entsprechender finanzieller Lage bzw. familiärer/sozialer Herkunft möglich, wie jüngste Studien zur Rolle von sozialem und wissenschaftlichem Kapital für den Berufungserfolg aufzeigen (vgl. Zimmer 2018[2]). – Dabei ist der Zugang zur Professur nach den vorliegenden über mehrere Jahrzehnte vergleichbaren Ergebnissen so sozial selektiv wie noch nie in den letzten 50 Jahren (vgl. Möller 2018[3])! Um eine stärkere Leistungs- statt sozialer Selektion zu ermöglichen, sind – worauf von verschiedenen Seiten bereits vielfach hingewiesen wurde – attraktive Beschäftigungsbedingungen und berechenbare Karriereperspektiven zu einem deutlich früheren Zeitpunkt als bisher nötig (vgl. für einen Überblick z.B. Krempkow 2019[4]). Somit geht der Auftrag der Universitäten über das selbst gesetzte Ziel der Ausbildung von Wissenschaftlern hinaus und die Universitätskanzler*innen sind mit ihrer Bayreuther Erklärung deutlich zu kurz gesprungen.

Wir fordern daher die Verbesserung der Beschäftigungsbedingungen, insbesondere für Postdocs auch in Form von Entfristungen. Dieses könnte (flankierend) beispielsweise in Form einer größeren Anzahl neu geschaffener Professuren erfolgen, wie sie die Junge Akademie in ihrem Departmentmodell fordert. Wir sind der Überzeugung, dass auch in Deutschland eine Erhöhung der Quote unbefristeter Beschäftigungsverhältnisse auf bis zu etwa 40 Prozent für promovierte Wissenschaftler*innen neben der Professur (wie auch in anderen europäischen Ländern wie z.B. Norwegen oder die Niederlande (vgl. Krempkow u.a. 2016[5]) keineswegs nachteilig für die Produktivität und Qualität des deutschen Wissenschaftssystems wäre. Vielmehr wäre es, weitergedacht, für die Attraktivität und Wettbewerbsfähigkeit insbesondere auf dieser Karrierestufe sogar ein großer Vorteil. Darüber hinaus halten wir eine allgemeine Stärkung des akademischen Mittelbaus für erforderlich, um den zahlreichen gewachsenen Aufgaben qualitativ und quantitativ gerecht zu werden: Es besteht dringender Bedarf an einer institutionellen Ausmodellierung einer Karrierelaufbahn auf „horizontaler Wissenschaftsebene", was sich u.a. in den Stellenbeschreibungen für Wissenschaftsmanagement, Kollegkoordination und im Bereich Internationalisierung wiederspiegelt. Hier spielt auch das Thema planbare Karrierewege und eine Verbesserung der Qualifizierungsbedingungen der Prädocs mit hinein. Wir werden uns als politisch unabhängige Interessenvertretung auf regionaler, nationaler und europäischer Ebene weiterhin für die Verbesserung der Arbeitsbedingungen an den Hochschulen einsetzen und im Auftrag unserer Mitglieder dazu beitragen, dass dadurch die Wissenschaft in Deutschland wettbewerbsfähig bleibt.

Ansprechpartner:
Thesis e.V. – Interdisziplinäres Netzwerk für Promovierende und Promovierte
Claudia S. Dobrinski, Vorsitzende
vorsitz@thesis.de
www.thesis.de
THESIS e.V., Geschäftsstelle, Aueweg 9, 34590 Wabern

[1] Die Erklärung findet sich als Volltext in URL: https://www.uni-kanzler.de/fileadmin/user_upload/05_Publikationen/2017_-_2010/20190919_Bayreuther_Erklaerung_der_Universitaetskanzler_final.pdf.

[2] Zimmer, L. M. (2018): Das Kapital der Juniorprofessur. Einflussfaktoren bei der Berufung von der Junior- auf die Lebenszeitprofessur. Wiesbaden. (Volltext in: https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-658-22726-5).

[3] Möller, C. (2018): Prekäre Wissenschaftskarrieren und die Illusion der Chancengleichheit. In: Laufenberg, M./Erlemann, M./Norkus, M./Petschick, G. (Hg.): Prekäre Gleichstellung, Geschlechtergerechtigkeit, soziale Ungleichheit und unsichere Arbeitsverhältnisse in der Wissenschaft. Wiesbaden. (Volltext in: http://www.researchgate.net/publication/323754660).

[4] Krempkow, R. (2019): Wieviel zählt Leistung bei Berufungen, und wieviel Herkunft? In: Qualität in der Wissenschaft (QiW), 13 (1), S. 28-31. (Volltext in: www.researchgate.net/publication/333163357).

[5] Krempkow, R./ Sembritzki, T./ Schürmann, R./ Winde, M. (2016): Personalentwicklung für den wissenschaftlichen Nachwuchs 2016. Bedarf, Angebote und Perspektiven – eine empirische Bestandsaufnahme im Zeitvergleich. Berlin. (Volltext in: www.researchgate.net/publication/303946305).

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

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

Fo

Forschung

Politik - Strategie - Management

Fo 1+2/2019
(Vorschau)

Einführung von Stefan Kuhlmann

Ewert Aukes, Gonzalo Ordonez-Matamoros & Stefan Kuhlmann
Governance-Arrangements für Wissenschaftsdiplomatie – hin zu einem europäischen Rahmen

Tim Flink
Wissenschaftsdiplomatie in der Europäischen Union: Praktiken und Perspektiven

The Madrid Declaration on Science Diplomacy

Fo-Gespräch mit Wilhelm Krull

Fo-Gespräch mit Rupert Pichler

HM

Hochschulmanagement

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

HM 2+3/2019
Hochschulräte
(Vorschau)

Werner Nienhüser
Machtstrukturen in Hochschulräten. Eine theoretisch geleitete empirische Analyse am Fall der nordrhein-westfälischen Universitäten

Alexander Dilger
Hochschulräte in NRW. Mehr Hochschulfreiheit oder Staatseinfluss?

Wolff-Dietrich Webler
Anmerkungen zur Verknüpfung von Gesellschaft, Staat und Wirtschaft mit den Hochschulen. Hochschulräte, Stiftungsräte u.ä. als Organe der Hochschulen

Herbert Grüner
Der Universitätsrat an österreichischen Privatuniversitäten als Organ strategischer Hochschulsteuerung

Hambacher Erklärung zur Künstlichen Intelligenz
Sieben datenschutzrechtliche Anforderungen

Agnieszka Kölling, Jens Radde & Volker Breithecker
Planung und Durchführung der Prüfung des Jahresabschlusses von Hochschulen

Tagungsbericht: Die Stellung der Kanzlerinnen und Kanzler an Hochschulen – Was folgt aus der aktuellen Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts?

ZBS

Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

ZBS 3/2019
Beratung von internationalen Studierenden

Isabelle Kappus
Ausländische Studierende in Deutschland – Ein Blick auf die soziale und wirtschaftliche Situation

Frank Haber
Wie Universitäten und Hochschulen die Resilienz internationaler Studierender gezielt fördern könnten

Ann Conlon
Supporting International Students with Transitional Management Issues – A Counselling Perspective

Thea Nieland, Anna Maria Engel & Tabea Weil
Die Vermittlung von Kultursensibilität im Interkulturellen Mentoringprogramm der Universität Osnabrück (imos) – Best Practice

Katja Jasmin Restel
Auswirkungen des Studieneingangssemesters Studienstart International auf die Abbruchquoten von Studierenden aus Drittländern an der Universität zu Köln

Marco Bazalik
Internationale Studieninteressierte bzw. Studierende mit Fluchterfahrung – Der lange Weg zum Studium – Aus der Sicht eines Studienberaters

Karin Gavin-Kramer
Billiger heißt weniger Leistung: Wie Hochschulen die Beratungsqualität riskieren

P-OE

Personal- und Organisationsentwicklung
in Einrichtungen der Lehre und Forschung
Ein Forum für Führungskräfte, Moderatoren, Trainer, Programm-Organisatoren

P-OE 2/2019
(Vorschau)

P-OE-Gespräch

P-OE-Gespräch mit
Kerstin Dübner-Gee

Personal- und Organisationsforschung

Claudia Burger & Nicola Alina Maier
Textanalyse der Ankündigung hochschuldidaktischer Workshops am Beispiel „Diversitätssensible Hochschullehre": Eine explorative Studie

Hiltraut Paridon
Neuromythen – ein Thema für die Personalentwicklung in Lehre und Weiterbildung?

Tagungsberichte

Tagungsbericht 16. Bundesweite Fachtagung „Gesundheit in der Hochschule – eine gemeinsame Aufgabe an Hochschulen und Universitätskliniken"

QiW

Qualität in der Wissenschaft
Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in Forschung, Studium und Administration

QiW 2/2019
Digitalisierung der Hochschulen

Qualitätsforschung

Harald Gilch et al.
Zum Stand der Digitalisierung der Hochschulen in Deutschland in Forschung, Lehre und Verwaltung

Bruno Frischherz, Douglas MacKevett & Jürg Schwarz
Digitale Kompetenzen an der Fachhochschule

Tim Plasa, Emilia Kmiotek-Meier, Anna Ebert & Raphael Schmatz
Generische Kompetenzen von Hochschulabsolventinnen und -absolventen

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Laura Schilow & Tina Talman
Unterstützungsprogramm für Lehrende zur Planung und Umsetzung von digitalen Lehr- und Lernszenarien

UVW

Für weitere Informationen

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

oder sonstigen Fragen,
besuchen Sie unsere Website:
universitaetsverlagwebler.de

oder wenden Sie sich direkt an uns:

E-Mail:
info@universitaetsverlagwebler.de

Telefon:
0521/ 923 610-12

Fax:
0521/ 923 610-22

Postanschrift:
UniversitätsVerlagWebler
Bünder Straße 1-3
Hofgebäude
33613 Bielefeld

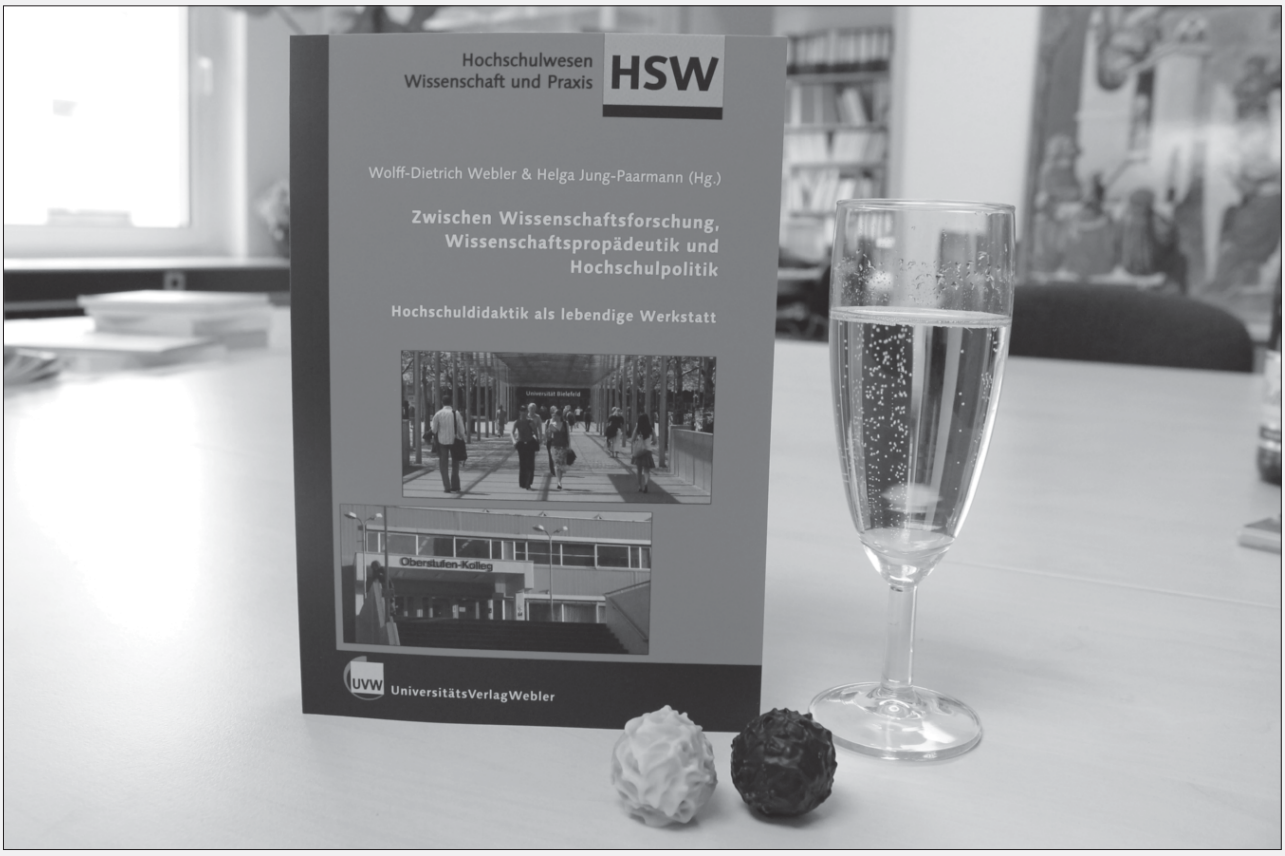
Neuerscheinung in der Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

Wolff-Dietrich Webler & Helga Jung-Paarmann (Hg.)

Zwischen Wissenschaftsforschung, Wissenschaftspropädeutik und Hochschulpolitik

Hochschuldidaktik als lebendige Werkstatt

Dieser Band bietet einen Querschnitt aus Bildungs- und in engerem Sinne Hochschulforschung (inkl. hochschuldidaktischer Forschung) sowie aus typisch hochschuldidaktischen Entwicklungsprojekten. In 23 Studien wird der Bogen gespannt von Rahmenbedingungen in Bildung, Wirtschaft und Gesellschaft für die Hochschulentwicklung über hochschuldidaktische Forschung und Entwicklung in den Praxisfeldern von Studium und Lehre und deren infrastrukturelle Voraussetzungen sowie Möglichkeiten, Hochschuldidaktik als Reformstrategie einzusetzen bis zu Details vor Ort in Lern- und Lehrbeziehungen. Damit zeigt der Band lebendige Aktivitäten als repräsentative Ausschnitte aus dem Feld der Hochschulentwicklung.



Gleichzeitig geht es um Begegnungen mit Ludwig Huber. Denn dieser Band ist ihm von seinem Mentor, von Kolleginnen und Kollegen, Weggefährten, ehemals betreuten Nachwuchswissenschaftlerinnen und Kooperationspartnern zu seinem 80. Geburtstag als Festschrift gewidmet. Über 50 Jahre in der Wissenschaft, zahllose Kontakte, Kooperationen, eigene Projekte und ein weites schriftliches Oeuvre hinterlassen Spuren und haben ihn zu einer der zentralen Persönlichkeiten in der Hochschulforschung werden lassen. Die Beiträge spiegeln die Themenfelder, die auch Ludwig Huber bearbeitet oder beeinflusst hat.

ISBN 978-3-946017-06-6, Bielefeld 2017, 338 Seiten, 49.80 € zzgl. Versand

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

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