

Hochschulmanagement

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

- Gamifizierung der Hochschullehre
– Erkenntnisse aus der Kombination von digitalen
Lernmanagementsystemen mit der Präsenzlehre
- Aus der Not eine Tugend?
Die Entwicklung eines innovativen
Lehr- und Lernkonzeptes in Pandemiezeiten
- Internationale Hochschulpartnerschaften und
-netzwerke als Teil einer Internationalisierungsstrategie
- Zum Einfluss von Determinanten
voruniversitärer Schulbildung auf
betriebswirtschaftliche Studierendenleistungen
- Berufungsverfahren „sauber und smooth“
– über das Aufgabenverständnis von
Berufungsbeauftragten an Universitäten

4 | 2023

Herausgeber*innenkreis

Alexander Dilger, Dr., Professor für Betriebswirtschaftslehre, Institut für Organisationsökonomik, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, *geschäftsführender Herausgeber der Zeitschrift*

Herbert Grüner, Dr., Rektor der New Design University/Privatuniversität St. Pölten, Professor für Wirtschaftswissenschaften der Kunsthochschule Berlin-Weissensee

Michael Hölscher, Dr., Professor für Hochschul- und Wissenschaftsmanagement, Deutsche Universität für Verwaltungswissenschaften Speyer

Roland Kischkel, Dr., Kanzler der Universität Wuppertal

Bernd Kleimann, Prof. Dr., Leiter der Abteilung Governance in Hochschule und Wissenschaft, Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW)

Wilfried Müller, Dr., Professor für Sozialwissenschaftliche Technikforschung i.R., Hochschulberater, Mitglied des Fachbeirats Lehre der Alfred Toepfer Stiftung, ehem. Rektor der Universität Bremen, ehem. Vizepräsident der HRK

Claudia Peus, Dr., geschäftsführende Vizepräsidentin für Talent Management und Diversity, Professorin für Forschungs- und Wissenschaftsmanagement, Technische Universität München

Joachim Prinz, Dr., Professor für Allgemeine Betriebswirtschaftslehre, Mercator School of Management, Universität Duisburg-Essen, Vorsitzender der wissenschaftlichen Kommission Hochschulmanagement im Verband der Hochschullehrer für Betriebswirtschaft e.V. (VHB)

Solveig Randhahn, Dr., Geschäftsführerin, Fakultät für Gesellschaftswissenschaften, Universität Duisburg-Essen

Antje Stephan, Dr., Kanzlerin der Hochschule für Künste Bremen

Wolff-Dietrich Webler, Dr., ehem. Professor of Higher Education, Bergen University (Norway), Ehrenprofessor der Staatl. Päd. Universität Jaroslavl Wolga, Leiter des IWBB – Institut für Wissenschafts- und Bildungsforschung Bielefeld

Hinweise für die Autor*innen

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

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

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

Impressum

Verlag, Redaktion, Abonnementsverwaltung:

UVW UniversitätsVerlagWebler
Reepeweg 5, 33617 Bielefeld
Tel.: 0521 - 92 36 10-12, Fax: 0521 - 92 36 10-22

Erscheinungsweise: 4mal jährlich
Redaktionsschluss dieser Ausgabe: 15.01.2024

Grafik: Ute Weber Grafik Design, München.
Gesetzt in der Linotype Syntax Regular.
Satz: UVW, E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de
Druck: Sievert Druck & Service GmbH, Bielefeld

Abonnement/Bezugspreis: (zzgl. Versandkosten)
Jahresabonnement: 97 Euro
Einzelheft: 25.50 Euro, Doppelheft: 50 Euro

Abobestellungen und die Bestellungen von Einzelheften sind per E-Mail oder Fax an den Verlag zu richten.

Das Jahresabonnement verlängert sich automatisch um ein Jahr, wenn es nicht 6 Wochen vor Jahresende gekündigt wird.

Copyright: CC-BY-SA 4.0

Publiziert unter der Creative Commons-Lizenz Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen (CC BY-SA) 4.0 International.

<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>



Hochschulmanagement

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

Überblick

Von Joachim Prinz &
Michaela Schaffhauser-Linzatti

II

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Evelyn Bennewitz & Karina Sopp
Gamifizierung der Hochschullehre
– Erkenntnisse aus der Kombination
von digitalen Lernmanagementsystemen
mit der Präsenzlehre

94

Annette Strauß
Aus der Not eine Tugend?
Die Entwicklung eines innovativen
Lehr- und Lernkonzeptes in Pandemiezeiten
– Ein Erfahrungsbericht –

99

Gregor Brüggelambert
Internationale Hochschulpartnerschaften und
-netzwerke als Teil einer
Internationalisierungsstrategie:
eine Anwendungsskizze

103

Organisations- und Managementforschung

Marvin Zumkley & Joachim Prinz
Zum Einfluss von Determinanten voruniversitärer
Schulbildung auf betriebswirtschaftliche
Studierendenleistungen

116

Lisa Walther
Berufungsverfahren „sauber und smooth“ –
über das Aufgabenverständnis von
Berufungsbeauftragten an Universitäten

123

In eigener Sache

132

Meldung

III

Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

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

IV

Die jüngsten (Wirtschafts)krisen haben auch den bis dahin resilienten deutschen Wirtschaftsstandort in Turbulenzen gebracht, wodurch sich die Debatte um Globalisierung und damit der Frage nach der Allokation von Produkt- und Humankapitalmärkten verändert hat. Direkt damit verbunden ist neben der deutschen Wettbewerbsfähigkeit und De-Industrialisierung Deutschlands, insbesondere der ausgeprägte Fachkräftemangel, wie das jüngst veröffentlichte Standortranking nachweist. Während medienwirksam das „deutsche Geschäftsmodell“ und damit die Frage, wie (wirtschaftspolitische) Rahmenbedingungen diese Standortnachteile verringern können, diskutiert wird, proklamieren Ökonomen seit jeher, den Standort durch zusätzliche Humankapitalinvestitionen zu stärken. Laut jüngster Zahlen vom Statistischen Landesamt NRW sind im laufenden Semester 23/24 rund 31.200 (4,2%) weniger Studierende als im WS 22/23 eingeschrieben, was weder dem deutschen Arbeitsmarkt noch den notwendigen Humankapitalinvestitionen förderlich ist und die Standortkrise somit verschärfen könnte.

Die folgenden fünf Beiträge, welche u.a. im Rahmen 25. Workshops zu Hochschulmanagement im Jahr 2023 an der Universität Wien unter Organisation von Frau Professor Michaela Linzatti zustande kamen, versuchen herauszuarbeiten, wie die Attraktivität der Hochschule – und damit die Studierendenzahl – gesteigert werden kann, indem unterschiedliche Universitätsstakeholder betrachtet werden. Dabei geht es konkret um Ansätze zur Lehrverbesserung, Gremienarbeit, als auch um einen Ansatz zur Internationalisierungsstrategie von Hochschulen.

Der Aufsatz **Gamifizierung der Hochschullehre – Erkenntnisse aus der Kombination von digitalen Lernmanagementsystemen mit der Präsenzlehre** ist von *Evelyn Bennewitz* und *Karina Sopp*. Die Autorinnen greifen die Bedeutung der Gamifizierung in der Hochschullehre auf und kombinieren dabei digitale Lernmanagementsysteme mit der Präsenzlehre. In diesem Zusammenhang untersuchen die Autorinnen, wie sich die Übertragung von Spielelementen auf die Präsenzlehre von zwei Master-Modulen im Entrepreneurship auswirkt und analysieren dabei die Wahrnehmung und Leistungssteigerungen der Studierenden in Bezug auf das Lernmanagementsystem. Festzustellen ist, dass die Integration des Lernmanagementsystems von den Studierenden positiv mit Blick auf den Erwerb und die Erinnerung von Lehrinhalten wahrgenommen wird. **Seite 94**

Der anschließende Beitrag **Aus der Not eine Tugend? Die Entwicklung eines innovativen Lehr- und Lernkonzeptes in Pandemiezeiten – Ein Erfahrungsbericht** von *Annette Strauß* befasst sich mit der (plötzlichen) Umstellung von Präsenzlehre auf Onlinelehre aufgrund des exogenen Schocks der Coronapandemie im Jahr 2020. In ihrem Aufsatz betrachtet die Verfasserin dafür eine Hochschule, welche mit dem neuen Lehr- und Lernkonzept mPower arbeitet, wobei insbesondere auch auf die Kommunikation mit Studierenden zum neuen learning interface als auch mit Didaktikexperten ko-



Joachim Prinz



Michaela Schaffhauser-Linzatti

operiert worden ist. Im Ergebnis zeigt sich, dass es eine zufriedenstellende Akzeptanz der Onlinelehre gibt, allerdings auch, dass nicht wenige Studierende mit der neuen Lern- und Organisationsverantwortung ihres Studiums teilweise überfordert sind. **Seite 99**

Im Beitrag **Internationale Hochschulpartnerschaften und -netzwerke als Teil einer Internationalisierungsstrategie: Eine Anwendungsskizze** versucht *Gregor Brüggelambert* exemplarisch aufzuzeigen, wie Internationalisierungsaktivitäten in die Strategieentwicklung einer Hochschule eingebaut werden können. Er macht dies mit Hilfe einer teil-fiktiven Anwendungsskizze. Der Autor ermittelt hierbei im Rahmen einer strategischen Partnerschaftsanalyse Wertsteigerungspotentiale und kartiert zudem Ergebnisse sowie Entwicklungs-/Eintrittsoptionen. Zudem werden mit Hilfe einer teilfeldorientierten SWOT-Matrix strategische Optionen definiert und im Anschluss exemplarisch zu Strategiethemata zusammengefasst. Ein solcher möglicher Analyserahmen könnte nicht nur den Kenntnisstand erhöhen, auf dessen Basis strategische Entscheidungen getroffen werden, sondern zugleich auch die Akzeptanz von Strategien. **Seite 103**

In ihrem Aufsatz **Zum Einfluss von Determinanten voruniversitärer Schulbildung auf betriebswirtschaftliche Studierendenleistung** untersuchen *Marvin Zumkley* und *Joachim Prinz* den Übergang von der Schulausbildung zum Hochschulstudium empirisch, indem der Frage nachgegangen wird, inwiefern die voruniversitären Schulleistungen die Studierendenleistung beeinflusst. Solche Determinanten sind beispielsweise die erzielten Leistungen im Abitur oder auch der Schultyp, an dem das Abitur absolviert wurde. Auf Grundlage von zwei Datensätzen, zu Faktoren der vorherigen Schulausbildung und die dazugehörigen ersten Leistungsdaten eines betriebswirtschaftlichen Universitätsmoduls, wird der Einfluss von Determinanten voruniversitärer Schulbildung auf erste betriebswirtschaftliche Studienleistungen analysiert. **Seite 116**

Der letzte Aufsatz **Berufungsverfahren „sauber und smooth“ – über das Aufgabenverständnis von Berufsbeauftragten an Universitäten** von *Lisa Walther* beschäftigt sich mit der Rolle der Personen, die für die prozedurale Qualitätssicherung bei Rekrutierung des Top-Personals (Professoren) an Universitäten verant-

wortlich sind. Insbesondere (neu) einzustellende Professoren können die zukünftige Qualität der Hochschule beeinflussen, weshalb diesen eine große Bedeutung zukommt. Dabei macht sich die Autorin zu Nutze, dass es unterschiedliche Typen von Berufungsbeauftragten gibt und dass diese ferner aus der Professorenschaft, aber auch aus dem nicht-wissenschaftlichen Bereich der Hochschulen kommen können. Indirekt helfen die Beauftragten damit auch, die Auswahlqualität zukünftiger Stelleninhaber zu beeinflussen. Hinterlegt werden die unterschiedlichen Typen von Berufungsbeauftragten

mit Hilfe von 13 durchgeführten Interviews an 11 staatlichen deutschen Universitäten. Bezüglich der Kriterien Qualität der Entscheidung und Qualität des Verfahrens ergeben sich hauptsächlich drei Typen von Berufungsbeauftragten. Ableitend daraus kann gezeigt werden, dass die organisationalen Rahmenbedingungen eine wichtige Determinante sind, dass diese jedoch nicht unbedingt auch deterministisch sind.

Seite 123

Joachim Prinz & Michaela Schaffhauser-Linzatti

Unsere Reihe „Gesellschaft und Staat – Staatliche Politik und Zivilcourage“

Herausgegeben von Falk Pingel

Stalag und KZ – die sowjetischen Kriegsgefangenen im Widerstand und im Zugriff von Wehrmacht, Gestapo und SS

Der Verein „Gegen Vergessen – Für Demokratie“ setzt sich dafür ein, die Erinnerung an die nationalsozialistischen Verbrechen wach zu halten. Er nimmt an den Debatten über eine gemeinsame europäische Identität und Erinnerungskultur teil und wirbt für gesellschaftliches Engagement und politische Teilhabe. Die Regionale Arbeitsgruppe OWL unterstützt die Bestrebungen zum Ausbau der Gedenkstätte „Stalag 326“ in Stukenbrock/Senne. Hier befand sich von 1941 bis 1945 eines der größten NS-Kriegsgefangenenlager, in dem mehrheitlich sowjetische Kriegsgefangene – die größte Gruppen von ihnen kam aus der Ukraine – untergebracht waren.

Der hier vorliegende Tagungsbericht behandelt einen besonders herausfordernden Themenbereich zum Schicksal der sowjetischen Kriegsgefangenen im Nationalsozialismus: die sogenannte Aussonderung von sowjetischen Kriegsgefangenen zur Überstellung in Konzentrationslager, wo die meisten der Ausgesonderten in den Jahren 1941/1942 exekutiert und in den letzten Kriegsjahren in mörderische Arbeitskommandos überstellt wurden. Betroffen waren vor allem jüdische Gefangene, politische Kommissare der Roten Armee, Gefangene, denen politische Agitation, Widerstandsaktionen oder Verstöße gegen die strengen Vorschriften der Arbeits- und Lagerordnung vorgeworfen wurden. In diesem mörderischen Zugriff der Gestapo und SS auf die Kriegsgefangenen arbeiteten Wehrmacht, der die Lager unterstanden, und SS arbeitsteilig zusammen.



Bielefeld 2023,
ISBN 978-3-946017-28-8,
43 Seiten, 12,95 Euro zzgl. Versand

Bisher erschienen in der Reihe *Gesellschaft und Staat – Staatliche Politik und Zivilcourage*:



„Keine Kameraden“ – das Schicksal sowjetischer Kriegsgefangener im Nationalsozialismus
Bielefeld 2019 – ISBN 978-3-946017-16-5 – 60 Seiten – € 11,95

Das Stalag 326 in Stukenbrock/Senne – zum Fortwirken der Lagergeschichte über den Krieg hinaus: Die Repatriierung sowjetischer Kriegsgefangener und die Internierung von NS-Funktionsträgern

Bielefeld 2021 – ISBN 978-3-946017-24-0 – 60 Seiten – € 12,95



Bestellung – E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de

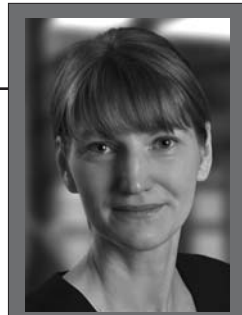
Evelyn Bennewitz & Karina Sopp

Gamifizierung der Hochschullehre

– Erkenntnisse aus der Kombination von digitalen Lernmanagementsystemen mit der Präsenzlehre



Evelyn Bennewitz



Karina Sopp

Universities and Universities of Applied Sciences are committed to provide students with high-quality teaching of professional and digital skills in order to optimally prepare to a professional life in times of an ongoing digital change. Teaching of digital skills is best done with digital technologies, such as Learning Management Systems (LMS). LMS's are applications that support an efficient and effective teaching and learning. Not all LMS's are suitable for university teaching, which is why the selection should be based on specific eligibility criteria. The presented LMS satisfies these eligibility criteria and additionally supports a good didactic preparation of university learning content, in particular through gamification. The importance of gamification and its applicability in university teaching are first explained and then shown by an example of modules taught at TU Bergakademie Freiberg in the field of entrepreneurship. The evaluation of the gamified modules was done with a statistical analyses of the user behaviour related to examination results, and with a survey among students. It can be shown that the use of the LMS or the gamification of university teaching improves the examination performance of the students.

1. Digitalisierung und Gamifizierung in der Hochschullehre

In den letzten Jahren gab es viele umfassende und innovative Entwicklungen an deutschen Hochschulen zur Integration von digitalen Elementen in die Präsenzlehre. Digitalisierung beschreibt einen technischen Wandel von einer mechanisierten, analogen Welt hin zu einer virtuellen, digitalen Welt, welche eine globale Vernetzung ermöglicht und sich damit auf alle Lebensbereiche wie Familie, Studium und Arbeit auswirken kann. Die Hochschullehre soll dabei das vorhandene Portfolio an digitalen Technologien nutzen, um folgende Vorteile zu erwirken: Zum einen kann dies die spätere Berufstätigkeit der Studierenden positiv beeinflussen, da dort diese Technologien genutzt werden; Zum anderen soll dies ein effizientes und effektives Lehren und Lernen für eine große Community von Studierenden ermöglichen.

Eine digitale Technologie zur Gestaltung einer effizienten und effektiven Lehre, die den gehobenen Ansprüchen der in der digitalen Welt aufgewachsenen Generation entsprechen kann, sind Lernmanagementsysteme (LMS). Eine eigene deutschlandweite Analyse ergab, dass im Zuge der Digitalisierung an deutschen Universitäten im Wesentlichen vier verschiedene LMS zum Einsatz kommen: Moodle (über 74%), ILIAS (20%), E-Campus und Stud.IP (über 13%). Die Funktionalitäten und Möglichkeiten einer didaktisch vorteilhaften Aufbe-

ereitung von Lehrinhalten sind in jedem LMS sehr unterschiedlich und innerhalb der genannten LMS oft unzureichend. Das könnte ein wesentlicher Grund dafür sein, dass über 50% der analysierten Universitäten mehr als ein LMS verwenden. Eine Anwendung von Technologien und Konzepten zur Gamifizierung ziehen dabei ca. 30% der deutschen Universitäten in Erwägung. Allerdings haben nur 17% von ihnen tatsächlich ein System mit Gamifizierungselementen erprobt, welches i.d.R. als Eigenentwicklung auf die spezifischen Ansprüche zugeschnitten ist und sich nicht ohne weiteres auf andere Lehrkontexte übertragen lässt. Personal Learning Environments werden zu 13% von deutschen Universitäten unterstützt. Diese Zahlen zeigen, dass es noch einen großen Aufklärungsbedarf in Bezug auf die Bedeutung von Gamifizierung in der Hochschullehre gibt.

Studieninteressierte informieren sich heutzutage häufig mittels Rankings, die in digitalen Medien veröffentlicht werden, über die Attraktivität von Hochschulen. Die Attraktivität wird dabei mit Hilfe von Umfragen unter den eingeschriebenen Studierenden ermittelt. Die Bewertungskriterien umfassen neben der Fachkompetenz der Lehrenden auch die Methodenkompetenz in der Hochschuldidaktik. Die Hochschuldidaktik fließt damit als Qualitätskriterium der Lehre in die Bewertung mit ein, nach der künftige Studierende ihren Hochschulstandort wählen. Mit dem Qualitätskriterium Hochschuldidaktik wird die inhaltliche Ausgestaltung und methodische Vermittlung der Lernziele bewertet, mit der ein lernwirksames Lernen gefördert werden soll.

2. Nachhaltiges Lernen und Gamifizierung

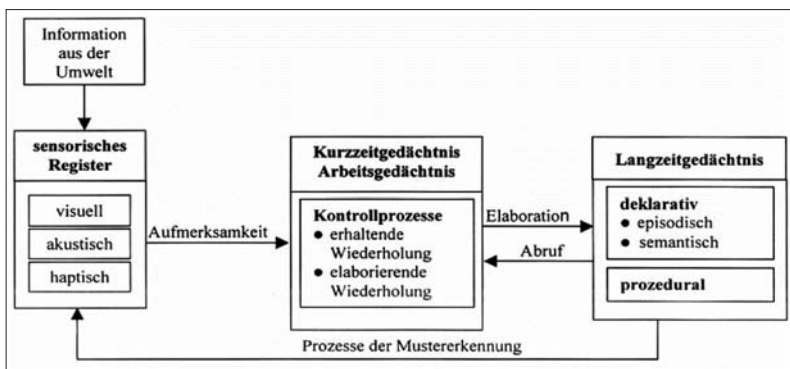
2.1 Konzept des nachhaltigen Lernens

Lernwirksames Lernen entspricht einem nachhaltigen Lernen, bei dem die Lerneffizienz und Effektivität des Lernens zu nachweislich besseren Lernleistungen in einem idealerweise kürzeren Lernzeitraum führen.

Nachhaltiges Lernen steht für eine effektive Aufnahme von Lehrinhalten, bei der die Zeit zum Lernen reduziert, aber der Wissenserhalt und die Fähigkeit zur Anwendung des Wissens maximiert wird (Bönsch 2010, S.180; Ladner 2013, S.20). In der Hochschuldidaktik wird dieses nachhaltige Lernen auf der Basis lernpsychologischer Grundlagen durch eine besondere Lehrkonzeption gefördert. Bei dieser Lehrkonzeption wird berücksichtigt, dass die Vermittlung von Lehrinhalten dem Zweck dient, eine bzw. mehrere berufsrelevante Kompetenz(en) zu entwickeln (Löwenstein 2018, S.183-193).

Viele Kompetenzen werden bereits im Kindesalter spielerisch erworben und im Leben kontinuierlich verbessert (Büttner 2003, S. 24-30). Das Spielen ist eine Lernstra-

Abb. 1: Mehrspeichermodell des Gedächtnisses



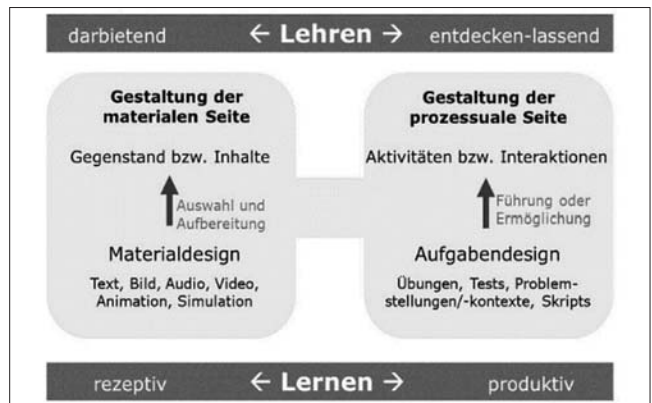
Quelle: Büttner 2003.

tegie, die verschiedene Lernarten wie ein operantes Konditionieren, Lernen durch Wiederholung und entdeckendes Lernen miteinander verbindet. Lernpsychologisch eignet sich ein Lernen über möglichst viele Sinnesreize. Jedem Sinnesreiz kann ein spezifischer Lernbereich zugeordnet werden. In Abhängigkeit von persönlichen Präferenzen wird beim Lernen ein bestimmter Lernbereich bevorzugt, welcher auch die Grundlage zur Einordnung des Lerntyps darstellt.

Ein Lernen über viele verschiedene Lernbereiche hat allerdings nicht nur den Vorteil, dass viele verschiedene Lerntypen gleichzeitig angesprochen werden, sondern erlaubt auch eine bessere Speicherung von Wissen durch die neuronalen Vernetzungen in verschiedenen Gehirnarealen. Dies verdeutlicht das in Abbildung 1 dargestellte Mehrspeichermodell des Gedächtnisses. Der visuelle und akustische Lernbereich werden durch die darbietende Präsentation der Lehrinhalte in Präsenzveranstaltungen angesprochen (siehe Abbildung 1). Derartige Darbietungen erlauben eine kognitive Verarbeitung des Wissens. Für die Anwendung des Wissens, einer Synthese und Bewertung der Anwendbarkeit (Alltagstransfer) braucht es Aktivitäten seitens der Studierenden und Interaktionen zwischen den Studierenden. Derarti-

ge studentische Aktivitäten ergänzen das sensorische Register nicht nur um den haptischen Lernbereich, sondern fördern eine Lernenden-Zentrierung, in dem die Studierenden eine Selbstverantwortung für ihren eigenen Lernerfolg übernehmen. Dies ist in Abbildung 2 veranschaulicht.

Abb. 2: Ausrichtung der Lernangebote



Quelle: Reinmann 2011.

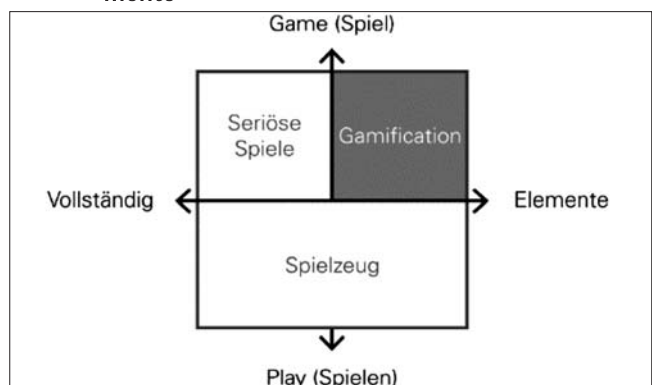
Lernpsychologische Studien zeigen, dass ein Wiederholen der Lehrinhalte den Lernaufwand reduziert (Ebbinghaus 1985, S. 373). Hiernach zeigt die Vergessenskurve nach Ebbinghaus einen prozentual starken Abfall der erinnerten Lehrinhalte ohne Wiederholung, welche nach 31 Tagen nur noch etwa 20% des ursprünglich erlernten Wissens entspricht.

Ein nachhaltiges Lernen erfordert daher nicht nur ansprechend aufbereitete Lehrinhalte in mehreren Lernbereichen, sondern auch ein Konzept der Wiederholung und Überprüfung vermittelter Lehrinhalte.

2.2 Konzept der Gamifizierung

Unter Gamifizierung ist die Übertragung von Spieldesign und Spielelementen auf einen spielfremden Kontext wie die Lehre zu verstehen (Korn et al. 2022, S. 44). Für eine Gamifizierung sollten mindestens die drei Spielelemente

Abb. 3: Einordnung von Gamification nach Anwendungszweck und Menge verwendeter Spielelemente



Quelle: Mittelstand 4.0-Kompetenzzentrum Hamburg 2019.

Punkte, Auszeichnungen und Ranglisten einbezogen werden (PBL-Triade).

Durch die Übertragung von Spielelementen in die Lehre wird diese nicht automatisch zu einem Spiel. In Abhängigkeit vom Anwendungszweck und von der Vollständigkeit verwendeter Spielelemente lassen sich drei Bereiche ausdifferenzieren: das Spielzeug, die Gamification und seriöse Spiele (siehe Abbildung 3). Seriöse Spiele und Gamification unterscheiden sich durch die Vollständigkeit verwendeter Spielelemente. Der entscheidende Unterschied zu einem Spielzeug besteht im Anwendungszweck, der bei der Gamification nicht im Spielen als Selbstzweck besteht.

Anwendungszweck von Gamification in der Hochschullehre ist die Vermittlung von kompetenzbasierten Lehrinhalten, die einer gezielten beruflichen Qualifizierung dient (Mittelstand 4.0-Kompetenzzentrum Hamburg 2019, S. 9). Die Gamifizierung ist dabei ein didaktisches Konzept zur Entwicklung einer Gamification und damit lernwirksamen Gestaltung der Hochschullehre, die zu einem nachhaltigen Lernerfolg führt. Der Lernerfolg hängt dabei maßgeblich von drei Faktoren ab: dem Lernaufwand, der Lernmotivation und den Lernstrategien (Meier 2023, S. 30). Die Lernmotivation ist unmittelbar mit der Einschätzung des Lernaufwandes und des Lernnutzens verbunden, aus der eine Erfolgserwartung resultiert. Diese Erfolgserwartung und damit die Lernmotivation können mit Hilfe der Gamifizierung gesteuert werden, indem zum Beispiel erfolgreiche Lernleistungen belohnt werden, und so zu Anerkennung und Wertschätzung führen.

Anerkennung und Wertschätzung zählen nach Maslow 1943 zu den Individualbedürfnissen und stellen gemeinsam mit den sozialen Bedürfnissen den Bedürfnisbereich dar, in dem Gamification am wirkungsvollsten eingesetzt werden kann (Gamification-Bereich, siehe Abbildung 4, Mittelstand 4.0-Kompetenzzentrum Hamburg 2019, S. 11).

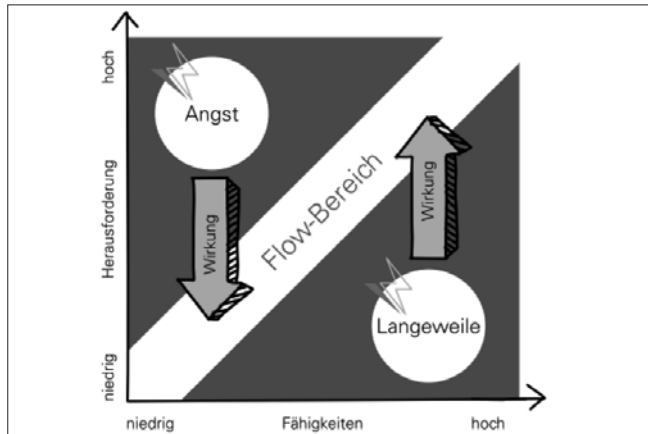
Abb. 4: Wirkungsbereich der Gamification innerhalb der Bedürfnispyramide



Quelle: Mittelstand 4.0-Kompetenzzentrum Hamburg 2019.

Gamifizierung soll einerseits eine gezielte Entspannung bei Überforderung und andererseits Anspannung bei Unterforderung bewirken. Indem sie Angst und Langeweile entgegenwirkt, soll sie Studierenden dabei helfen, in den idealen Lernfluss (sog. Flow-Bereich) zu kommen, um effizient lernen zu können (siehe Abbildung 5).

Abb. 5: Wirkung von Gamifizierung



Quelle: Mittelstand 4.0-Kompetenzzentrum Hamburg 2019.

Studien von Weckmüller und Aprea (Weckmüller/Aprea 2021, S. 6) belegen den wirksamen Einsatz von Gamifizierung in der Hochschullehre zur Förderung kognitiver, motivationaler und verhaltensbezogener Lernergebnisse, insbesondere bei einem langfristigen Einsatz von zwei bis sechs Monaten. Das Konzept der Gamifizierung scheint daher vielversprechend für eine Anwendung in der Hochschullehre zu sein.

3. Gamifizierung von universitären Lehrveranstaltungen am Beispiel

Das Konzept der Gamifizierung in der Hochschullehre wurde in zwei Master-Modulen mit Lehrinhalten zum Entrepreneurship erprobt.

Die beiden betroffenen Lehrveranstaltungen „Entrepreneurship“ und „Entrepreneurship für Nicht-Ökonomen“ richteten sich im ersten Fall an Studierende, bei denen das Studium maßgeblich durch Studieninhalte aus der Betriebswirtschaftslehre gekennzeichnet ist, während dies im zweiten Fall gerade nicht der Fall war. Vielmehr handelt es sich bei den Teilnehmenden des Moduls „Entrepreneurship für Nicht-Ökonomen“ um Studierende aus dem MINT-Bereich (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft, Technik).

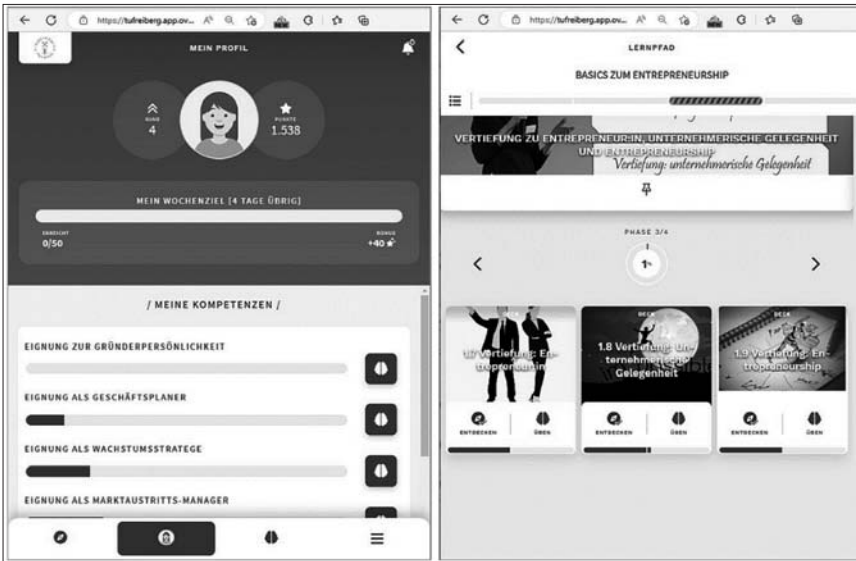
Die beiden Veranstaltungen vermitteln Wissen und Kompetenzen u.a. zu folgenden Kerninhalten:

- Theoretische Grundlagen und Konzepte des Entrepreneurship
- Gründungsplanung und Markteintritt
- Gründungsumfeld und Gründungsfinanzierung
- Wachstumsstrategien und Markteintritt

Die Veranstaltung „Entrepreneurship“ umfasst überdies die Themen Social und Corporate Entrepreneurship.

Die Präsenzlehre sollte in beiden Modulen mit Hilfe eines LMS um das Element Gamification ergänzt werden, um Verbesserungen der Lernleistungen zu erzielen. Dazu wurde nach einer Analyse von 35 verschiedenen Anwendungen zur Gamifizierung von Lehrinhalten das LMS ovosplay ausgewählt. Das LMS ovosplay erfüllte die vorher festgelegten Auswahlkriterien. Hiernach sollte die digitale, interaktive Lernplattform u.a. zur spiele-

Abb. 6: Kompetenzprofile (links) und Lernfaden (rechts)



Quelle: LMS „Entrepreneurship“ der TUBAF.

rischen, kompetenzbasierten und selbstständigen Wissensaneignung und -überprüfung geeignet sein, bestimmten ökonomischen Anforderungen und Sicherheitsanforderungen genügen (DSGVO-konform und EU-Hosting), einen nachhaltigen Lernalgorithmus aufweisen und über ein ansprechendes Design für mobiles Lernen verfügen.

2.1 Einbindung des LMS in die Lehrveranstaltungen

Für die Gamifizierung der Lehrinhalte in den beiden Entrepreneurship-Modulen mit dem LMS ovosplay wurden PowerPoint-Präsentationen zu den sechs Lehrkapiteln in eine neue Lehrkonzeption überführt. Diese neue Lehrkonzeption ordnet den fachlichen Inhalten Kompetenzen zu, die die Studierenden gezielt entwickeln können. Über deren Profile im LMS „Entrepreneurship“ können die Studierenden ihre individuellen Lern- und Kompetenzfortschritte erkennen und darüber hinaus nachverfolgen, inwieweit (im Sinne eines nachhaltigen Lernens) das aktuelle Wochenziel erreicht wurde.

Alle Lehrinhalte sind im LMS in einer sog. „Bibliothek“ zu finden. Diese Lehrinhalte sind entsprechend der neuen Lehrkonzeption in einzelne, kleine Lerneinheiten zerlegt, welche einen Lernzusammenhang mit Hilfe weniger Lernkarten vermitteln können. Diese visuell ansprechenden Lernkarten sind einem Deck zugeordnet, das innerhalb von etwa 15 Minuten entdeckt werden kann. Diese kurze Entdeckungszeit soll sowohl die Lernkonzentration als auch die Lernflexibilität fördern. Die Decks sind thematisch wiederum in Lernpfaden angelegt, mit denen die Studierenden durch den Lernprozess geführt werden. Neben integrativen Kompetenzchecks und Duellen unter Kommilitonen soll die Lerneffizienz und

Lernnachhaltigkeit durch einen innovativen Lernalgorithmus gesteigert werden, nach dem weniger das Entdecken als vielmehr die regelmäßige Überprüfung des Wissens belohnt wird.

2.2 Evaluation der gamifizierten Lehrveranstaltungen

Im Sommersemester 2022 wurde das LMS „Entrepreneurship“ erstmalig ergänzend zur Präsenzlehre in den Lehrveranstaltungen „Entrepreneurship“ und „Entrepreneurship für Nicht-Ökonomen“ eingesetzt. Einerseits erlauben die statistischen Tools des LMS „Entrepreneurship“ eine anonymisierte Auswertung des Nutzungsverhaltens und der Leistungssteigerung entlang der Kompetenzchecks, welche für weitere Analysen zum Beispiel nach Excel exportiert werden können. Andererseits gab es nach Semesterabschluss eine Umfrage zur Evaluation der Lehrveranstaltung und des LMS unter den Studierenden sowohl im LMS als auch mit LimeSurvey. Angaben zur Einschätzung des LMS waren ausschließlich Nutzern des LMS vorbehalten.

Es nahmen etwa 20 Studierende und damit 40% aller Teilnehmer der Lehrveranstaltungen an der Befragung zum LMS teil. Mehr als drei Viertel dieser Nutzer des LMS „Entrepreneurship“ fanden das LMS intuitiv und anwenderfreundlich, und sahen in ihm eine wesentliche Unterstützung zum Erwerb eines fachbezogenen Verständnisses der Lehrinhalte. Über die Hälfte der Befragten fand das LMS sowohl im Hinblick auf das Lernen als auch beim nachhaltigen Merken und Erinnern von Lerninhalten als hilfreich. Mit einer Ausnahme waren alle von der persönlichen Leistungssteigerung durch das LMS überzeugt.

Zur Beurteilung der individuellen Leistungssteigerung wurde das Nutzungsverhalten der Studierenden im Hinblick auf ihre Prüfungsergebnisse mit Hilfe von t-Tests analysiert. Für die t-Tests wurden zwei Gruppen gebildet: Gruppe (1) bestand aus 35 Studierenden, die das LMS nutzten; Gruppe (2) setzte sich aus 9 Studierenden zusammen, die das LMS nicht nutzten. Der Notendurchschnitt unter den Nutzern lag bei 2,37 und bei den Nicht-Nutzern bei 3,27. Die Notendifferenz

Abb. 7: Studierendenfeedback mit LimeSurvey

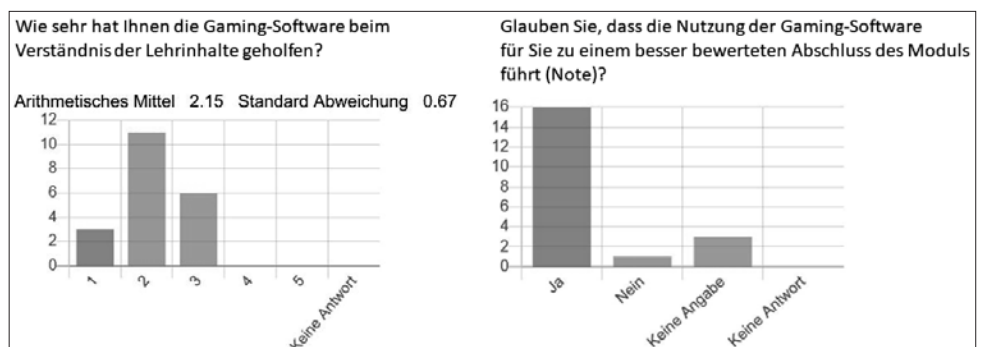
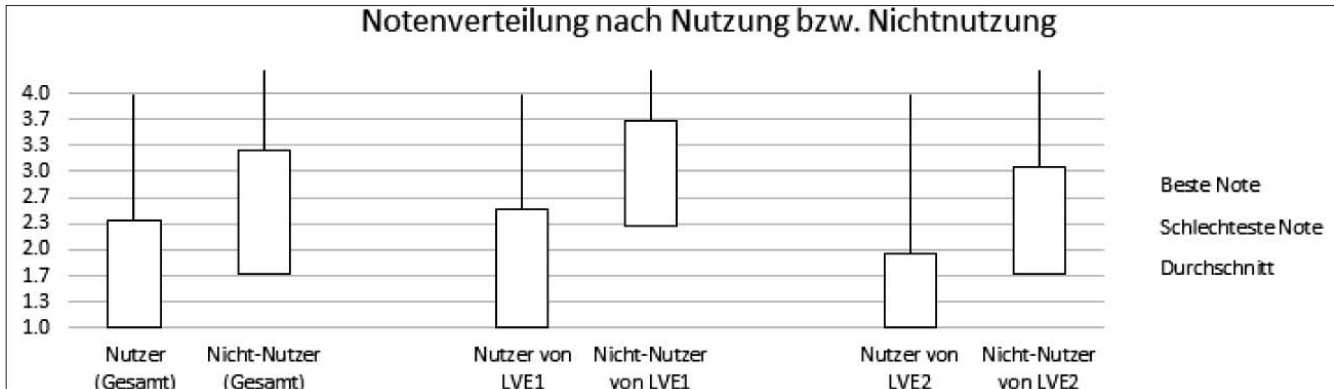


Abb. 8: Leistungsverbesserung nach Klausurnoten



von 0,9 Notengraden legt die Vermutung nahe, dass das Nutzungsverhalten einen unmittelbaren Einfluss auf das Prüfungsergebnis hat. Beim Levene-Test wurde die Bedingung für einen t-Test mit einer Varianzhomogenität von 0,688 erfüllt, der oberhalb des unteren Grenzwertes von 0,05 liegt. Der t-Test ergibt eine Varianzheterogenität von 0,035, welche unter dem oberen Grenzwert von 0,05 liegt. Demnach ist die Notendifferenz zwischen Nutzern und Nicht-Nutzern des LMS signifikant. Diese Leistungsverbesserung der Nutzer des LMS „Entrepreneurship“ gegenüber Nicht-Nutzern zeigte sich auch bei einer differenzierteren Betrachtung nach Zugehörigkeit der Studierenden zur Lehrveranstaltung „Entrepreneurship“ (LVE1) und zur Lehrveranstaltung „Entrepreneurship für Nicht-Ökonomen“ (LVE2). Aufgrund einer zu geringen Stichprobengröße für Teilnehmer von LVE2, konnte nur für Teilnehmer von LVE1 eine signifikante Notendifferenz nachgewiesen werden.

4. Fazit

Obwohl das Ergebnis des t-Tests zur Evaluierung der Gamifizierung eine Signifikanz in der Notendifferenz zwischen Nutzern und Nicht-Nutzern des LMS „Entrepreneurship“ belegt, weist die geringe Größe der Stichprobe der einzelnen Gruppen auf die Notwendigkeit zur Durchführung weiterer statistischer Analysen zur Validierung einer signifikanten Leistungssteigerung durch das LMS „Entrepreneurship“ hin. Unter anderem zu diesem Zweck kommt das LMS in weiteren Semestern zur Anwendung. Nach der fortgeführten Anwendung sind weitere und tiefer ausdifferenzierte statistische Auswertungen zur Leistungsentwicklung in Verbindung mit dem Nutzungsverhalten möglich. Darüber hinaus ist eine Ausweitung der Untersuchung durch die Verwendung an anderen Hochschulen wünschenswert. Auch die Untersuchung von Anwendungen von alternativen LMS, mit anderen Lehrinhalten oder der abweichenden Ausgestaltung der Gamifizierung und die Gegenüberstellung mit dazugehörigen Studienergebnissen sind noch offen. Einschränkend ist zudem auf Folgendes hinzuweisen: Die wahrgenommene Attraktivität des Einsatzes von Gamification seitens der Studierenden und die Abhängigkeit des Lernerfolgs in

der vorliegenden Untersuchung von z.B. persönlichen Merkmalen der Studierenden und den Rahmenbedingungen an der Hochschule ist nur teilweise untersucht und hier nicht weiter dargestellt.

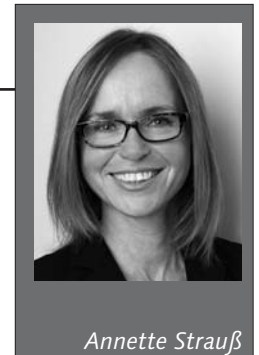
Literaturverzeichnis

- Korn, O./Schulz, A. S./Hagley, B. J. (2022): gamification: Grundlagen, Methoden und Anwendungsbeispiel. In: Becker, W./Metz, M. (Hg.): Digitale Lernwelten – Serious Games und Gamification. Didaktik, Anwendungen und Erfahrungen in der Beruflichen Bildung. Wiesbaden, S. 43-64.
- Bönsch, M. (2010): Nachhaltiges Lernen durch Üben und Wiederholen. 3. Auflage. Baltmannsweiler, S. 180.
- Büttner, G. (2003): Gedächtnisentwicklung im Kindes- und Jugendalter. In: Sprache · Stimme · Gehör. Zeitschrift für Kommunikationsstörungen, 27 (1), S. 24-30.
- Ebbinghaus, H. (1985): Memory: A Contribution to Experimental Psychology. New York: Dover.
- Ladner, M. (2013): Nachhaltiges Lernen – Gestaltungsnotwendigkeiten kognitiver Prozesse im Rahmen des Nachhaltigen Lernens. München.
- Löwenstein, M. (2018): Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen mit Lernportfolios. In: Sahmel, K.-H. (Hg.): Hochschuldidaktik der Pflege und Gesundheitsberufe. Berlin/Heidelberg, S. 183-193.
- Meier, R. (2023): Lernende Organisation und Personalentwicklung. Studienheft PEN09, sgd.
- Mittelstand 4.0-Kompetenzzentrum Hamburg (2019): Der Gamification Effekt. Wie Sie Ihr Unternehmen mit Hilfe von Motivierenden Spiel-Elementen wettbewerbsfähiger und digitaler machen. Leitfaden. Mittelstand-Digital.
- Reinmann G. (2011): Studententext Didaktisches Design. München. <http://lernen-unibw.de/studententexte>.
- Weckmüller H./Apra, C. (2021): Gamification in der Qualifizierung und darüber hinaus: Alles nur ein Spiel. In: Personal quarterly, 72 (2), S. 46-49.
- Der Qualitätspakt Lehre – Möglichkeiten und Grenzen einer Verbesserung von Studienbedingungen und Lehre durch Wettbewerb | Bildung | bpb.de (05.12.2016).

■ Evelyn Bennewitz, M.Sc., Doktorandin und wissenschaftliche Mitarbeiterin, Technische Universität Bergakademie Freiberg, E-Mail: Evelyn.Bennewitz@doktorand.tu-freiberg.de

■ Karina Sopp, Prof. Dr., Fakultät für Wirtschaftswissenschaften, Prof. für Entrepreneurship und betriebswirtschaftliche Steuerlehre, Technische Universität Bergakademie Freiberg, E-Mail: karina.sopp@bwl.tu-freiberg.de

Annette Strauß



Annette Strauß

Aus der Not eine Tugend? Die Entwicklung eines innovativen Lehr- und Lernkonzeptes in Pandemiezeiten

– Ein Erfahrungsbericht –

The Covid-19 pandemic forced universities to conduct their teaching in virtual form at short notice. This also prompted universities to rethink and redesign their didactic teaching and learning concepts. The article describes a blended learning concept of a former purely face-to-face university that was created in this way and is now being practised. In addition to experiences from online teaching, the challenges for teaching in such a new concept are described and didactic implications are pointed out that are also relevant for pure online teaching in the context of distance learning formats.

1. Einleitung

Im Zuge der Covid 19-Pandemie nahmen einzelne Hochschulen den damit verbundenen Zuwachs an digitaler Lehre zum Anlass, ihr didaktisches Konzept zu überdenken und nach Beendigung der Pandemiesituation neue Studienformate mit höherem Digitalisierungsanteil einzuführen.

Der Beitrag beleuchtet in Form eines Erfahrungsberichtes und ausgehend von einem Einblick in die Bedeutung der Digitalisierung an deutschen Hochschulen vor der Covid 19-Pandemie das im Zuge der Lockdowns entstandene Lehr- und Lernkonzept „mPower“ der Macro-media University of Applied Sciences und die damit verbundenen Erfahrungen und Herausforderungen. Daran anschließend werden Rückschlüsse für die Didaktik in konsequent virtuell durchgeführten Lehrformaten im Bereich Fernstudium an der IU – International University of Applied Sciences angesprochen, die die Autorin als teils administrativ, aber vor allem im Lehrbetrieb beider Hochschulen tätige Professorin ziehen konnte.

2. Von der Präsenz- zur Blended-Learning-Hochschule

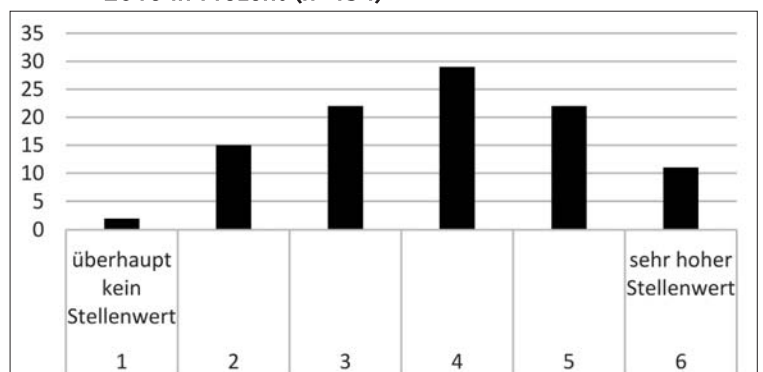
2.1 Ausgangssituation

Der Megatrend Digitalisierung beeinflusst das deutsche Bildungssystem seit einigen Jahren und hatte auch vor Ausbruch der Covid-19-Pandemie bereits Einzug in das deutsche Hochschulbildungssystem gehalten. Eine Umfrage bei Vertre-

tern deutscher Universitäten und Hochschulen aus dem Jahr 2016 zeigt, dass eine Mehrheit der 154 Befragten der digitalen Lehre einen hohen bis sehr hohen Stellenwert zusprach.

Dabei wiesen Universitäten und Fachhochschulen der digitalen Lehre einen höheren Stellenwert zu als Kunst-, Musik-, Film- oder Medienhochschulen. Private Hochschulen wiederum schätzten die digitale Lehre bedeutsamer ein als staatliche (Wannemacher 2016, S. 17f.). Als Leitidee der digitalen Lehre wurde zu diesem Zeitpunkt von einer deutlichen Mehrheit von fast 75% der Befragten insbesondere die punktuelle Anreicherung der Lehre mit digitalen Elementen genannt, ein gutes Drittel der Befragten nutzte Digitalisierung im Rahmen eines Blended Learning-Ansatzes, reine Online-Angebote

Abb. 1: Stellenwert digitale Lehre an deutschen Hochschulen 2016 in Prozent (n=154)



Quelle: eigene Darstellung übernommen von Wannemacher 2016, S. 17.

wurden vor allem für spezifische Zielgruppen angeboten. Möglichkeiten zur Lösung aktueller Herausforderungen durch Digitalisierung sahen mit rd. 40% (Wannemacher 2016, S. 19) allerdings nicht einmal die Hälfte der Befragten, was daran liegen könnte, dass strukturelle und budgetäre Herausforderungen gesehen und Fragen der Organisationsentwicklung und hochschulübergreifender Kooperationen als ungelöst angesehen wurden. Im Jahr 2017 begann das Bundesministerium für Bildung und Forschung Projekte zur Digitalisierung durch einen Förderschwerpunkt „Digitale Hochschulbildung“ mit verschiedenen Forschungs- und Anwendungsfeldern der Digitalisierung zu fördern, um neue Formen des akademischen Lehrens und Lernens zu unterstützen (www.bmbf.de).

Als eine von 116 privaten Hochschulen in Deutschland zum Ende des Wintersemester 2019/2020 (www.destatis.de) war die Macromedia University of Applied Sciences mit bundesweit 8 Campus auf dem bundesdeutschen Bildungsmarkt vertreten. An zwei Fakultäten für Kultur, Psychologie und Medien sowie für Business, Design und Technology waren rd. 4.500 Studierende eingeschrieben, die von ca. 120 Professor:innen betreut wurden.

2.2 Das Lehr- und Lernkonzept mPower

2.2.1 Umstellung der Lehre zu Beginn der Covid 19-Pandemie

Mit dem Beschluss der Bundesregierung Mitte März 2020 (www.bundesregierung.de), durch einen Lockdown der pandemischen Lage zu begegnen, musste die für das Sommersemester 2020 geplante Lehre an den Hochschulen des Landes neu organisiert werden. Zur Sicherstellung des planmäßigen Semesterstarts war daher an der Macromedia Hochschule eine kurzfristige Neukonzipierung der geplanten Lehrveranstaltung innerhalb von wenigen Tagen sowie die Einrichtung der notwendigen technischen Umgebungen für alle Studierenden und internen und externen Lehrenden, verbunden mit einer entsprechenden Kommunikation, erforderlich. Auch war u.a. die Klärung rechtlicher Fragen, z.B. hinsichtlich des Datenschutzes bei der Aufzeichnung von Lehrveranstaltungen sowie die kurzfristige Etablierung eines hochschuldidaktischen Angebotes für die Lehrenden zu ihrer Unterstützung in der neuen und für viele ungewohnten Lehrsituation wichtig. Im Ergebnis wurde in den meisten Fällen die Präsenzlehre problemlos mit Hilfe von Didaktikexperten an den jeweiligen Campus in virtuelle Räume verlegt. Gegen Ende des Semesters wurden die Regelungen zur automatischen Anmeldung zu Prüfungen zeitweise ausgesetzt und die Klausuren als Open-Book-Variante durchgeführt. Dies machte u.a. eine Anpassung der Klausurgestaltung hin zu einer deutlicheren Anwendungsorientierung notwendig.

2.2.2 Das Lehr- und Lernkonzept mPower

Nachdem zu Anfang der Fokus der Hochschule Macromedia auf der Aufrechterhaltung des Lehrbetriebs gelegen hatte, um vertraglich vereinbarte Leistungen seitens der Hochschule einhalten zu können, wurde bereits im Folgesemester damit begonnen, ein neues didaktisches Lehr- und Lernkonzept im Rahmen eines mehrstufigen

Projektes zu entwickeln und einzuführen. Dieses Konzept umfasst – basierend auf der Vision der Hochschule sich zu einer Blended University zu entwickeln – als Grundprinzipien zur Umsetzung der Hochschulmission „Empowering students for a sustainable future“ (Budde 2022, S. 33) die Aspekte Kompetenzorientierung, Future Skills, Lehr- und Lernmittel, Lernbegleitung und Lernumgebungen. Im Folgenden wird auf die Prinzipien Lehr- und Lernmittel im Zusammenhang mit Lehrformaten und Durchführungsformen eingegangen. Im Fokus steht hier das Prinzip der Granularität.

Zunächst wurden mittels einer inhaltlichen und didaktischen Analyse allen an der Hochschule durchgeführten Lehrveranstaltungen ein Lehrformat, eine Durchführungsform und didaktisch sinnvolle Lehr- und Lernmittel zugeordnet. So wurden bspw. Vorlesungen kategorisiert in

- Guided Learning Sessions, d. h. campusübergreifende Veranstaltungen, in denen seither die Studierenden vor allem mit ausgearbeiteten und didaktisch aufbereiteten Skripten den Stoff selbst erarbeiten und in rd. 3 Veranstaltungen pro Semester durch eine Lehrperson unterstützt werden;
- Expert Sessions, d. h. campusübergreifende synchrone Online-Vorlesungen mit Folien-Skripten und
- Campus Sessions, die synchron vor Ort erfolgen können und für die ebenfalls spezifisches Folienmaterial entwickelt wurde.

Ergänzend werden den Studierenden Präsenzübungen an den jeweiligen Campus geboten, angereichert durch passendes Übungsmaterial (Budde 2022, S. 33).

Mischszenarien, die bspw. die Grundlage für die Durchführung von Seminaren sind und in denen das Inverted-Classroom-Modell zur Anwendung kommt, werden nun durch eine Kombination von synchroner Präsenz- (rd. zwei Drittel der Veranstaltungen) und Onlinelehre (rd. ein Drittel der Veranstaltungen), ergänzt durch weitere asynchrone Arbeitsphasen, durchgeführt. In den asynchronen Arbeitsphasen bearbeiten die Studierende allein oder in Gruppen spezifische Aufgabenstellungen. Die Lehrperson fungiert als Lernbegleitung, abgezielt wird auf das eigenverantwortliche Lernen der Studierenden (Budde 2022, S. 33).

2.2.3 Lessons Learned

Erfahrungen und Erkenntnisse während des Lockdowns
Während des kurzfristig im Onlinemodul durchgeführten Sommersemesters 2020 zeigten sich neben technischen Schwierigkeiten bei der Durchführung von Lehrveranstaltungen mit Teilnehmerzahlen von über 250 Personen mit dem Tool MS Teams insbesondere während des ersten Online-Semesters, dass im Zentrum der Aufmerksamkeit der Lehrenden vor allem der reibungslose Ablauf ihrer Veranstaltungen stand. Didaktische Anpassungen an das neue Lehrformat fanden kaum Eingang in die Lehre. Das kurzfristig entwickelte hochschuldidaktische Weiterbildungsangebot für Lehrende, bestehend aus einem Moodle-Kurs mit drei Toolsets, dem kollegialen Austausch und einem 14-tägig erscheinenden Podcast, wurde unterschiedlich wahrgenom-

men. Während der Moodle-Kurs kaum aktiv genutzt wurde, nahm am kollegialen Austausch, der jeweils einen 10- bis 15-minütigen Input zu spezifischen hochschuldidaktischen Fragestellungen beinhaltete, ein nur kleiner Personenkreis teil (ca. 10-15 Personen), dies jedoch recht konstant. Den größten und auch wachsenden Zuspruch fand der Podcast „LectureCast“, der durch seine zeit- und ortsunabhängige Nutzung sowie den begrenzten Zeiteinsatz (Dauer einer Folge rd. 15 Minuten) Einblicke in unterschiedliche hochschuldidaktische Themenstellungen bietet und nach wie vor produziert wird. Die Unterstützung der Didaktikexperten an den jeweiligen Campus wurde regelmäßig, aber in unterschiedlichem Maße wahrgenommen. Diese Erfahrung zeigt, dass vor allem konkrete Fragestellungen und Best-Practice-Beispiele gelingender Lehr-Lernsettings wesentlicher Bestandteil hochschuldidaktischer Weiterbildungsangebote sein sollten und die zeitliche Integrierbarkeit der Angebote wesentlich für ihre Nutzung ist (Hebbel-Seeger; Strauß 2022, S. 102f.)

Das Teilnahmeverhalten der Studierenden an den im Sommersemester 2022 online durchgeführten virtuellen Lehrveranstaltungen ähnelte sehr stark dem im Präsenzmodus: Die zu Semesteranfang hohe Anwesenheit nahm im Verlauf des Semesters ab, um mit Nahen der Prüfungsphase wieder zuzunehmen. Wie in Präsenzveranstaltungen auch, waren jedoch nicht alle Studierenden tatsächlich aktiv, sodass Formen der Aktivierung im virtuellen Raum gefunden und erprobt werden mussten. Dies insbesondere, da diese von den Studierenden nicht frei gewählte Lehrform Rückzugsverhalten begünstigte. Mit der Änderung der Anmeldebedingungen für die Prüfungsphase schob eine deutliche Mehrheit der Studierenden ihre Prüfungsleistungen auf. Mit der Rückkehr zur automatischen Prüfungsanmeldung entstand dadurch eine sehr hohe Prüfungslast für die Studierenden und Lehrenden, deren Abarbeitung einige Zeit in Anspruch nehmen wird und die Studienzeit der Mehrheit der Studierenden deutlich verlängern dürfte. Auch ließ sich feststellen, dass sich die Prüfungsleistungen während der „Corona-Semester“ trotz Open Book-Modus nicht verbesserten. Es kann vermutet werden, dass dies insbesondere mit der hohen Anwendungsorientierung der Klausuren im Zusammenhang steht.

Erste Erfahrungen und Erkenntnisse aus „mPower“

Das Prinzip der Granularität und die damit einhergehende Zuordnung von Lehrformat, Durchführungsform und Lehr- und Lernmittel bedeutete in der Praxis einen hohen administrativen Aufwand bei der Besetzung der Lehrveranstaltungen bei der Semesterplanung. Aufgrund kapazitärer Beschränkungen sowohl beim internen als auch externen Lehrpersonal konnten die Vorgaben für die personelle Besetzung sowie die Durchführungsform im Online- oder Onsite-Modus nicht durchgängig umgesetzt werden. Gleichzeitig entstand bei der Vermittlung des Konzeptes sowohl gegenüber dem internen und externen Lehrpersonal als auch gegenüber den Studierenden ein hoher kommunikativer Aufwand, der aufgrund wechselnden Lehrpersonals und neuer Studienanfänger weiterhin Bestand hat. Für das akademische Leitungspersonal an den Standorten war es

auch nicht vollständig nachprüfbar, ob die Vorgaben zur Durchführungsform wie vorgesehen eingehalten wurden. Schließlich zeigte sich auch, dass die Fähigkeiten, vor allem aber die Motivation der Studierenden zu eigenverantwortlichem Lernen insbesondere in den Bachelorstudiengängen begrenzt war und weiterhin eine „Konsumentenhaltung“ eingenommen wurde.

3 Didaktische Implikationen für das Fernstudium

3.1 Situation an der International University of Applied Sciences

Im November 2022 überschritt die 1995 gegründete IU – International University of Applied Sciences die Marke von 100.000 eingeschriebenen Studierenden (IU Group ESG Report 2021/2022, S. 8), von denen rd. 75% im Bereich Fernstudium immatrikuliert sind. Ein großer Teil der Fernstudierenden absolviert das Studium berufs begleitend, jedoch sind auch Vollzeitstudierende zu finden. Das berufliche Spektrum der sehr heterogenen Zielgruppe ist weit aufgefächert und erstreckt sich z.B. auf die Bereiche Gesundheitsmanagement, Soziales, IT, Betriebswirtschaftslehre bis hin zu Verwaltungsmitarbeitern.

Im Gegensatz zu anderen Hochschulbietern von Fernstudiengängen verfolgt die IU für den Bereich Fernstudium einen konsequent onlinebasierten und digitalisierten Ansatz, der den Studierenden höchste Flexibilität bietet, sowohl in organisatorischer Hinsicht als auch bei der Nutzung von Lehr- und Lernformaten. Das Inverted-Classroom-Modell und das eigenverantwortliche Lernen der Studierenden stehen dabei im Fokus. Dazu werden den Studierenden diverse Contentformate zur Wissensvermittlung, aber auch zur selbstständigen Lernergebnisüberprüfung geboten. Gleichzeitig können sie jedoch auch unterschiedlich ausgerichtete synchrone Lehrformate nutzen, die auch asynchron bereitgestellt werden.

3.2 Herausforderungen

Trotz des vielfältigen Lehrangebotes besteht bei der im Fernstudium der IU praktizierten Studienform die besondere Herausforderung in der Betreuung der einzelnen Studierenden. Dies umso mehr, als dass sie sehr individuelle Lehr- und Lernwege verfolgen. Neben der Betreuung in den unterschiedlichen Veranstaltungsformaten, die den Studierenden immer die Gelegenheit für Fragen bieten, erfolgt die Betreuung individuell über virtuelle Tools. Wesentlich sind dabei schnelle Reaktionszeiten der Lehrenden. Damit steht im Zentrum der Betreuung die persönliche Präsenz der Lehrenden und ihre klare Kommunikation mit digitalen Mitteln. Positive Resonanz finden auch Angebote von Zusatznutzen durch zusätzlichen Content wie Wikis, kurze Erklärvideos, Lesetipps etc. Schließlich wird der Austausch der Studierenden, insbesondere durch Unterstützung bei der Bildung von Lerngruppen gefördert.

Der Herausforderung der Aktivierung der Studierenden wird durch die Gestaltung der Veranstaltung als Mischung von Wissensvermittlung, Wissenstransfer und Ergebniskontrolle, Diskussionsmöglichkeit u.Ä. begegnet. Einzel- oder Gruppenaufgaben mit klarer Zielsetzung

und Supervision durch die Lehrperson und die Erfahrungen mit aktivierenden Methoden wie Gruppenpuzzle, Open Space/World Café oder die Nutzung von Miro-Boards, Mind- und Concept-Maps helfen, auch im virtuellen Raum die Mitarbeit der Studierenden zu fördern. Dem Phänomen des Social Loafing kann dadurch begegnet werden, dass die Ergebnispräsentation nach dem Zufallsprinzip verteilt wird und so Vorabsprachen und sich wiederholende Passivität vermieden werden kann.

4 Fazit

Die Macromedia University of Applied Science nutzte die schwierige Lehr- und Lernsituation während der Lockdown-Phasen zu einer grundsätzlichen Umgestaltung ihres Lehr- und Lernkonzeptes. Der bereits zuvor als bedeutsam gesehene Megatrend der Digitalisierung bot ihr dabei diverse Möglichkeiten der Umsetzung eines Blended-Learning-Ansatzes in der Lehre. Allerdings zeigen sich auch einige Hindernisse von technischen Problemen bis hin zu administrativen Umsetzungsschwierigkeiten durch die kleinteilige Gestaltung des Konzeptes, das der Realität in seiner ursprünglichen Form nicht standhielt und Anpassungen erfordert. Auch der Umstand der schwierigen Vermittlung des Konzeptes, insbesondere an die Studierenden muss kritisch betrachtet werden. Das komplexe Konzept führt zu Verständnis- und Umsetzungsproblemen und stellenweise zu enttäuschten Erwartungen. Der hohe Anteil eigenverantwortlichen Lernens überfordert nicht wenige Studierende besonders in der Anfangsphase des Studiums und stellt zusätzliche Anforderungen an die Lehrenden. Grundsätzlich führt das eigenverantwortliche Lernen im Rahmen des Fernstudiums an der IU – International University of Applied Sciences ebenfalls zu Herausforderungen für Lernende und Lehrende, jedoch bewirkt die bewusste Entscheidung der Studierenden für ein abschließliches Online-Format sowie deren in den meisten Fällen größere Lebenserfahrung vielfach einen anderen Umgang der Studierenden mit ihrer Lernsituation. Das Prinzip der Eigenverantwortung wird stärker angenommen, vielfach begrüßt und aktiv umgesetzt. Die zentrale Rolle der Lehrenden als präsenste Lernbegleitung unterstützt diesen Ansatz. So erscheint der ausgeprägte Digi-

talisierungsansatz der IU und das von ihr verfolgte Konzept für die von ihr angesprochene Zielgruppe angemessen zu sein. Für die Zukunft wird es interessant zu beobachten sein, wie die Weiterentwicklung beider Konzepte insbesondere auch im Hinblick auf die Nutzung Künstlicher Intelligenz erfolgen wird.

Literaturverzeichnis

- Budde, J. (2022):* Die Macromedia auf dem Weg zur „Blended University“. Blended Learning und Lernraumgestaltung als Teil der Hochschulstrategie. In: Strategie digital. Magazin für Hochschulstrategie im digitalen Hochschulzeitalter, 2, S. 32-37. https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/strategie_digital_Ausgabe2_0.pdf.
- Hebbel-Seeger, A./Strauß, A. (2022):* Hochschule Macromedia: Konzeption von Lehre und Qualität von Lehrenden unter der Maßgabe digitaler Transformation. In: Dittler, U. (Hg.): E-Learning. Digitale Lehr- und Lernangebote in Zeiten von Smart Devices und Online-Lehre. 5., aktualisierte Ausgabe. Berlin, S. 101-117.
- IU Group (2022):* IU Group ESG Report 2021/22. <https://www.iu.de/news/download/1314544/iugroupesgreport2021-2022final.pdf> (29.04.2023).
- www.bmbf.de (28.09.2022):* Digitale Hochschulbildung. Bundesministerium für Bildung und Forschung. <https://www.bmbf.de/bmbf/de/bildung/bildungsforschung/wissenschafts-und-hochschulforschung/digitale-hochschulbildung.html>.
- www.bundesregierung.de (16.03.2020):* Leitlinien zum Kampf gegen die Corona-Epidemie vom 16.03.2020. Die Bundesregierung. <https://www.bundesregierung.de/breg-de/themen/coronavirus/leitlinien-zum-kampf-gegen-die-corona-epidemie-vom-16-03-2020-1730942>.
- www.destatis.de (2023):* Private Hochschulen. Statistisches Bundesamt. <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Tabellen/privatehochschulen-hochschularten.html>.
- Wannemacher, K. (2016):* Organisation Digitaler Lehre in den Deutschen Hochschulen. Arbeitspapier Nr. 21. Hochschulforum Digitalisierung.

■ **Annette Strauß**, Dipl.-Volkswirtin, Dr. rer. pol., Professorin für Business Administration, IU – International University of Applied Sciences – Fernstudium, stellvertretende Sprecherin der Arbeitsgemeinschaft Fernstudium in der „Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium – DGWF e.V.“, E-Mail: annette.strauss@iu.org

Standard-Literatur im UniversitätsVerlagWebler

Reihe
Hochschulwesen:
Wissenschaft und Praxis

Anke Hanft (Hg.): Grundbegriffe des Hochschulmanagements

ISBN 10 3-937026-17-7, Bielefeld 2004, 525 Seiten, 34.20 Euro zzgl. Versand

Weitere Infos:
www.universitaetsverlagwebler.de/hanft-2004

Bestellung – E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de

Gregor Brüggelambert

Internationale Hochschulpartnerschaften und -netzwerke als Teil einer Internationalisierungsstrategie: eine Anwendungsskizze* **



Dealing with international "strategic partnerships", "strategic networks" and "focus partners" has become a standard topic of internationalization activities at Higher Educational Institutions (HEIs). However, there is still a lack of contributions addressing how to determine and develop international relationships of HEIs in the context of strategic management. After a potential analytical framework has been developed in Brüggelambert (2022), this contribution aims to exemplify how this framework can be used to systematically integrate the topic into strategic development of HEIs. This will be done via a semi-fictitious application scenario in which international HEI partnerships and networks were analysed as part of a HEI's internationalization activities. The "toolbox" of the SWOT analysis served as methodological background for this application. Embedded in the overall strategy development process, this approach allows for a coordinated analysis of the key components of the strategy development of international HEI partnerships based on the sub-steps "Identify position", "Analyse potential for value enhancement", "Derive options" and "Determine strategy topics".

1. Einleitung

Obwohl in aller Munde, sind strategische internationale Hochschulpartnerschaften und -netzwerke bislang kaum explizit im Kontext des strategischen Hochschulmanagements behandelt worden. Dabei fehlt es nicht an Definitionsversuchen. So unterscheidet der DAAD (2016) anhand zweier Förderungsprogrammlinien strategische internationale Hochschulpartnerschaften, eine eher übergreifende Zusammenarbeit in Forschung, Lehre, Transfer und/oder Management, von strategischen internationalen Hochschulnetzwerken, eine Zusammenarbeit zur Stärkung spezifischer Forschungsfelder sowie zur Intensivierung der fachliche Vernetzung. Diese, für die Abgrenzung von Programmlinien sicher sinnvolle Unterscheidung enthält jedoch keine Komponenten, die für eine strategische Dimensionierung von Hochschulpartnerschaften und -netzwerken hilfreich wären. Wie in Brüggelambert (2022) dargelegt, werden internationale Partnerschaften und Netzwerke weder durch die Zusammenarbeit von Hochschulfunktionen, noch durch die Stärkung eines Forschungsfelds zu strategischen Hochschulbindungen. Sie können zwar in diese Richtungen strategisch entwickelt werden, grundlegende Voraussetzung ist zunächst jedoch die Einbindung in ein auf Wertsteigerungen ausgerichtetes strategisches Gesamtkonzept einer Hochschule. In Brüggelambert (2022) wurde dazu ein möglicher Analyserahmen erarbeitet. Internationale Hochschulbindungen wurden dort als ökonomisierende institutionelle Arrangements analysiert. Dem strategischen Management kommt dabei die Aufgabe zu, potentielle internationale Hochschulbindungen so zu erfassen und zu „designen“ (z.B. über Verträge und

Kontrollsysteme), dass sie unter Abwägung der Dimensionen Ressourcenbindung/Faktorspezifität und Integration/Kontrolle mit möglichst geringen Transaktionskosten operieren. Weiterhin wurden dort Wertsteigerungsrichtungen bestimmt, mit denen sich Wertsteigerungspotentiale identifizieren lassen.

In der nachfolgenden Anwendungsskizze werden diese Elemente exemplarisch in den Strategieentwicklungsprozess einer Hochschule eingebettet. Sich des methodischen Konzepts und des Umfelds der SWOT-Analyse bedienend, werden dabei auch allgemeinere Konzepte skizziert und Empfehlungen gegeben, die zur Entwicklung von Strategien im Bereich des Hochschulmanagements hilfreich sein können bzw. beachtet werden sollten. Vor diesem Hintergrund eignet sich die Anwendungsskizze nicht nur als (thematisches) Beispiel für eine strategischen Einbindung von internationalen Hochschulpartnerschaften und -netzwerken sondern auch als (methodisches) Beispiel für die Einbindung von strategischen Teilthemen in ein strategisches Gesamtkonzept einer Hochschule.

* Dieser Beitrag ist als anwendungsorientierte Umsetzung des in Hochschulmanagement 3+4/2022 (vgl. Brüggelambert 2022) veröffentlichten theoretischen Entwurfs einer Taxonomie zu verstehen, mit der sich Hochschulpartnerschaften und -netzwerke im Strategieprozess einer Hochschule besser identifizieren und dimensionieren lassen. Für einen erleichterten Einstieg wird daher die Lektüre des obigen Theoriebeitrags empfohlen.

** Der Autor bedankt sich bei Anja Dilger, Beril Koetz, Olesja Nachtigall und Vinod Radjamani für die konstruktive Zusammenarbeit in der Arbeitsgruppe „Internationale Vernetzung“, die an der Fachhochschule Dortmund im Rahmen des HRK Re-Audit Verfahrens zur "Internationalisierung der Hochschulen" eingerichtet wurde. Aus der Zusammenarbeit ging die Inspiration für diesen Beitrag hervor. Katharina Lohaus danke ich für die kritische und hilfreiche Durchsicht.

Tab. 1: Analyseschritte

Handlungsfelder	Internationalisierung			...
Teilfeld	Internationale Hochschulpartnerschaften und -netzwerke			...
Analyseschritte	Intensivierung	Integration		...
		Funktionen	Disziplinen	...
Allgemeinen Status erfassen <i>Instrumente</i>	Identifikation und erste Einordnung			
	<ul style="list-style-type: none"> ▶ <i>Umfeldanalyse – mögliche Tools:</i>* <ul style="list-style-type: none"> ○ 6-Kräfte-Analyse, PESTLE, Wettbewerbspositionierung, Benchmarking, (Bestands-) Portfolioanalyse, Analyse der Wachstumstreiber, Strategische Partnerschaftsanalyse etc. ▶ <i>Interne Analyse – mögliche Tools:</i>* <ul style="list-style-type: none"> ○ Geschäftsmodellanalyse, Wertkettenanalyse, VRIO-Analyse, Dynamic Capabilities-Ansatz, Benchmarking, Wissensbilanz, 7-S-Modell, (Bestands-) Portfolioanalyse, Strategische Partnerschaftsanalyse etc. 			
Teilfeldposition erfassen <i>Instrumente</i>	Inventur			...
	<i>Erfassung der Wertsteigerungsrichtungen</i>			...
Teilfeldpotential analysieren <i>Wertwachstsdimensionen</i>	Intensivierungspotential	Integrationspotential		...
	Optionen/Ressourcen/Output	Optionen/Ressourcen/Output	Optionen/Ressourcen/Output	...
Teilfeldoptionen herleiten <i>Instrumente</i>	Optionen			...
	<i>SWOT-Matrix, Szenario Analyse u.ä.*</i>			...
Strategiethemen des Teilfeldes bestimmen <i>Wertwachsoptionen</i>	Strategiethemen			...
	●	●	●	...
Aggregation <i>Instrumente</i>	Aggregation der Teilfelder			
	<i>Gewichtung und Bewertung, (Strategie-) Portfolioanalyse u.ä.*</i>			
Strategie umsetzen <i>Instrumente</i>	Strategie formulieren, auswählen, planen und implementieren			
	<i>Wettbewerbsstrategien, Strategiekarte, strategische Leinwand, Balanced Scorecard u.ä.*</i>			
...	...			

*) Literaturempfehlungen: Berg/Pietersma (2014), Büchler (2014), Fleisher/Bensoussan (2015), Lynch (2018), Falkenberg/Cannon (2021).

2. Internationale Hochschulbindungen als Teil einer Internationalisierungsstrategie

2.1. Rahmen der Anwendungsskizze

Hintergrund der Analyse bildet der Hochschulentwicklungsplan (HEP) 2025 der Fachhochschule Dortmund (vgl. Fachhochschule Dortmund 2020). Darin wurde der Bereich *Internationalisierung* als ein zentrales Fokusthema identifiziert. Der HEP 2025 wird an der Fachhochschule Dortmund als ein „strategisches Instrument zur systematischen Weiterentwicklung“ (Fachhochschule Dortmund 2020, S. 9) verwendet und ist daher ein zentraler Baustein der strategischen Ausrichtung der Hochschule. Der Aufbau strategischer internationaler Partnerschaften und -netzwerke bildet dabei ein „Teilfeld“ im Fokusthema Internationalisierung. Im Rahmen des HRK Re-Audits „Internationalisierung der Hochschulen“ (vgl. Fuchs/Göbels/Keuck/Winkler 2015), sollten diesbezüglich Ziele und Maßnahmen entwickelt und in die Zielmatrix des Fokusthemas Internationalisierung im HEP 2025 übernommen werden.

Zur richtigen Einordnung der in diesem Beitrag gegebenen Anwendungsskizze muss beachtet werden, dass das Beispiel insofern fiktiv ist, als es die Fachhochschule Dortmund zwar als Rahmen verwendet, ohne dabei jedoch die dort vorhandenen und perspektivischen Strukturen und Beziehungen abbilden zu wollen. Darüber hinaus kamen nicht alle Prozessschritte in der Art zur Anwendung, wie das in dieser Arbeit skizziert wird. Absicht dieses Beitrags war vielmehr, für das gestellte Problem eine Vorgehensweise herzuleiten, die für eine Vielzahl von ähnlichen Anwendungen möglichst als Blaupause dienen kann. Als Einschränkung muss zudem darauf hingewiesen werden, dass sich die Skizze im gängi-

gen Prozessschema des strategischen Managements lediglich auf den ersten Prozessschritt der *Entwicklung* von Strategien konzentriert, während die Prozessschritte *Umsetzung* und *Optimierung* von Strategien nicht behandelt werden (vgl. z.B. Müller-Böling/Krasny 1998; Büchler 2014; Falkenberg/Cannon 2021).

Um Interdependenzen nicht aus dem Auge zu verlieren und eine umfassende strategische Ausrichtung als Ergebnis herleiten zu können, dürfen einzelne „Teilfelder“ selbstverständlich keiner isolierten Analyse unterzogen werden. Dennoch können nach Ansicht des Autors „teilfeldorientierte“ Analysen quasi arbeitsteilig angegangen werden, sofern zuvor eine umfassende Standortbestimmung (siehe Tabelle 1 „Status definieren“) der Hochschule erfolgt ist und die Teilfelder nach Abschluss der teilfeldorientierten Analyse einer kontrollierten Aggregation unterzogen werden (siehe Tabelle 1 „Aggregation“). Entsprechend bilden die in Tabelle 1 aufgeführten Analyseschritte im Wesentlichen die Gliederungssystematik der nachfolgenden Abschnitte.

2.2. Allgemeinen Status erfassen

Zur Standortbestimmung sind, der Logik der SWOT-Analyse folgend, zunächst im allgemeinen Kontext der Hochschule die wesentlichen *externen Herausforderungen und Potentiale* im Rahmen einer *Umfeldanalyse* zu identifizieren und die *internen Leistungsmerkmale* (Ressourcen und Wertschöpfungsaktivitäten) im Rahmen einer *internen Analyse* zu erfassen (vgl. z.B. Nickel 2011; Büchler 2014; Lynch 2018).

Auf Hochschulen übertragen, werden diese Ebenen vor allem von den folgenden Elementen bestimmt:

- *Externe Herausforderungen und Potentiale:* Wettbewerb um Studierende, Lehrende, Forschende und För-

derstrukturen/-mittel sowie das bildungspolitische Umfeld.

- **Interne Leistungsmerkmale:** Budget, Kernkompetenzen/Know-how (z.B. fachliche, organisatorische, administrative etc.), Netzwerkstruktur/-potentiale.

Die *Umfeldanalyse* (auch *externe Analyse*) soll die externen Herausforderungen in Form von *Chancen* und *Risiken* (O/T: Objectives/Threats) erfassen. Auf der Basis der *internen Analyse* (auch *Kompetenzanalyse*) werden die internen Leistungsmerkmale der Hochschule in Form von *Stärken* und *Schwächen* (S/W: Strength/Weaknesses) ermittelt.

Unstrittig ist, dass aufgrund der organisationalen Besonderheiten von Hochschulen die Entwicklung und Umsetzung von Unternehmenszielen anhand eines kombinierten Top-down-/Bottom-up-Prozesses und damit im Rahmen eines ausbalancierten Gegenstromverfahrens zu gestalten ist (vgl. Ziegler/Brandenburg/Hener 2008, Berthold 2011). Dieser kam auch im Rahmen des HRK Re-Audits „Internationalisierung der Hochschulen“ an der Fachhochschule Dortmund zur Anwendung (siehe Fachhochschule Dortmund 2022).

Umfeldanalyse

Wie in Tabelle 1 gelistet, bietet der „Instrumentenkasten“ des strategischen Managements eine Reihe von Werkzeugen an, die grundsätzlich geeignet sind, das strategische Umfeld von Hochschulen näher zu erfassen. Dabei ist zu beachten, dass aus dem Bildungsauftrag staatlicher Hochschulen wesentliche Besonderheiten resultieren, die im Rahmen einer wettbewerblich ausgerichteten Analyse des externen Umfelds von Hochschulen berücksichtigt werden müssen. Für eine wettbewerbliche Betrachtung zentral ist in diesem Zusammenhang, dass öffentliche Hochschulen in Deutschland zumindest für ein Erststudium keine Studiengebühren erheben dürfen. Der „Preis“ eignet sich daher nur sehr bedingt als Steuerungsinstrument. Besondere Potentiale hinsichtlich einer erfolgreichen strategischen Ausgestaltung ergeben sich im Hochschulbereich vielmehr vor allem über einen effizienten und effektiven Umgang mit den zentral bereitgestellten Mitteln, Erhöhung der Attraktivität des Studienangebots, Zusammenlegung von Kompetenzen im Forschungsbereich sowie bei der Einwerbung von Drittmitteln. Entsprechend sind die Werkzeuge des „Instrumentenkastens“ zunächst auf ihre Eignung und Übertragbarkeit zu überprüfen und ggf. entsprechend anzupassen (siehe auch Zechlin 2010).

Eine solche Anpassung soll nachfolgend anhand des Sechs-Kräfte-Modells von Oster (1995) illustriert werden (siehe Abbildung 1.). Dieses Instrument hat sich zur Wettbewerbsanalyse für Non-Profit-Organisationen bewährt und ist eher geeignet, die Wettbewerbssituation von Hochschulen abzubilden, als das „klassische“ Fünf-Kräfte-Modell nach Porter (1980).

Im Sechs-Kräfte-Modell wird zunächst die *Porter-Kraft* „Wettbewerbsintensität und Rivalität“ in die *Kraft* „Be-

ziehungen zwischen bestehenden Organisationen“ transformiert. Damit wird die Aufmerksamkeit auf das besondere Wechselspiel zwischen Wettbewerb und Kooperation gelenkt, von dem gemeinnützige Organisationen in ähnlicher Weise geprägt sind wie (insbesondere öffentliche) Hochschulen. Letztere werden vom Gesetzgeber einmal zur gemeinsamen Bereitstellung eines bestimmten Bildungsangebots und dabei auch zur Kooperation, wechselseitigen Überwachung (z.B. Berufungsverfahren, Akkreditierungen), Nutzung gemeinsamer Stärken (ohne wettbewerbspolitische Einschränkungen), gemeinsamen Bewältigung von Engpässen (z.B. Hochschulpakt) etc. angehalten, gleichzeitig aber auch wettbewerblichen Strukturen ausgesetzt. Zudem wird die *Porter-Kraft* „Kunden“ durch ein Paar von Kräften¹ ersetzt, die auf dem rein gewinnorientierten Markt im Wesentlichen fehlen: Nutzergruppen (auch bekannt als Nutznießergruppen – z.B. Studierende und private Drittmittelgeber) und Finanzierungsgruppen (Staat, Stiftungen, Fördervereine und dergleichen). Der wesentliche Vorteil dieser Unterscheidung ist, dass sich so diejenigen, die für die Bereitstellung von Bildung zahlen, von denjenigen unterscheiden lassen, denen Bildung bereitgestellt wird. Die Annahme eines ausschließlich „kundenorientierten“ Strategieansatzes ist in diesem Umfeld daher selten eine praktikable Option. Diesbezüglich besteht zwischen privaten und öffentlichen Hochschulen ein großer Unterschied², über ein gewisses Kontinuum von diesem Modell bis zum reinen 5-Kräfte-Modell von Porter lassen sich aber auch private Hochschulen entsprechend einbinden. Das Modell von Oster (1995) verdeutlicht zugleich die komplexe Dynamik von Hochschulstrategien, muss man sich dort doch durch sechs Kräfte manövrieren.

Abb. 1: Modifiziertes 6-Kräfte Modell



Quelle: nach Porter 198; Oster 1995, 1999.

Erweitert man diesen Ansatz durch die von Oster (1999) an anderer Stelle eingebrachten *übergreifenden Faktoren* „Staat“ und „Geschichte/Institutionen“ (siehe

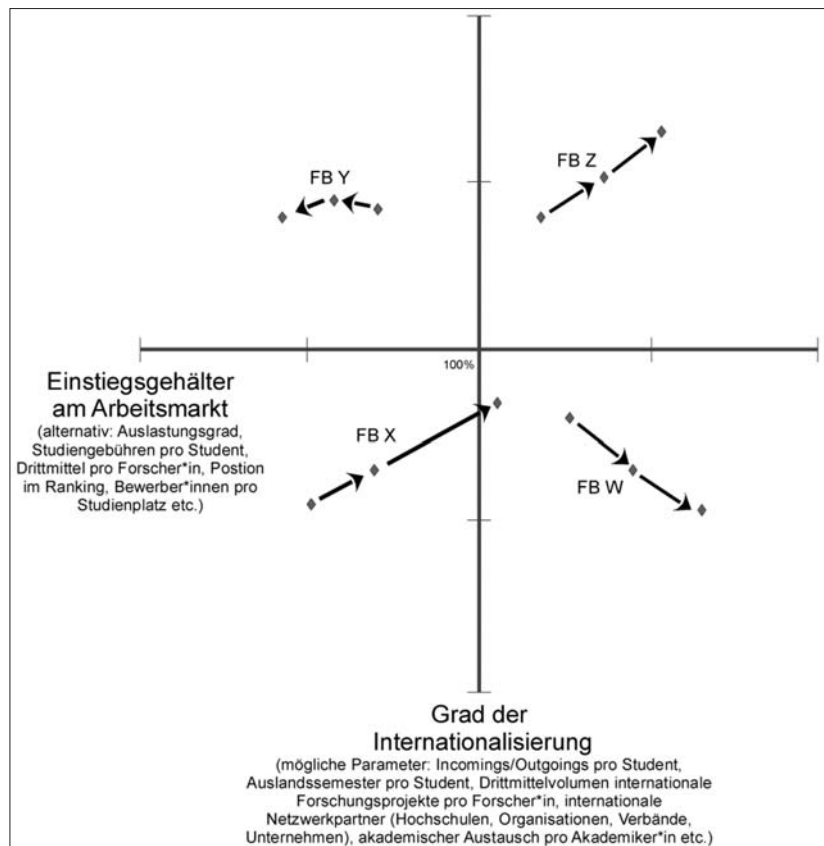
¹ Infolgedessen ist dieser Ansatz auch als "Sechs-Kräfte-Modell" bekannt geworden.

² So spielen Trägerschaften und Drittmittel aus dem öffentlichen Bereich eine vergleichsweise geringe Bedeutung bei der Finanzierung von privaten Hochschulen, die sich zum überwiegenden Teil über die Beiträge der Studierenden finanzieren (vgl. Frank/Kröger/Krume/Meyer-Guckel 2020).

Abbildung 1), die insbesondere auch im Bildungssektor eine zentrale Rolle spielen, wird die Komplexität noch deutlicher. Während die Bedeutung des Staates für den Bildungssektor keiner weiteren Vertiefung bedarf, soll im Kontext des Bildungssektors an dieser Stelle kurz auf den *übergreifenden Faktor* Geschichte/Institution eingegangen werden. Hochschulen entwickeln und fortentwickeln als Player des Bildungssektors in Interaktion mit den anderen Playern eigene Profile (Reputation) und Strukturen, die in Form von Pfadabhängigkeiten spezifische Ökosysteme entstehen lassen, welche für die Erfolgsaussichten strategischen Handelns von zentraler Bedeutung sind. In ähnlicher Weise entwickeln und fortentwickeln sich institutionelle Mechanismen, die auf zwei Arten zur Koordinierung des Bildungssektors beitragen können: Informationsaustausch und Anreizmanagement. Zu nennen wären hier für Deutschland z.B. die Hochschulgesetze der Länder, die DFG, der DAAD, die Stiftung Akkreditierungsrat oder die Hochschulrektorenkonferenz.

Strategische Hochschulpartnerschaften und -netzwerke können dabei ihre Wirkung auf alle sechs Kräfte entfalten. Als Beispiel möge man an ein internationales Großforschungsprojekt denken, das dem Thema Konvergenz von Digitalisierung und Nachhaltigkeit nachgeht. Als internationales Hochschulnetzwerk könnte es den beteiligten Partnerhochschulen den Zugang zu Drittmitteln aus dem öffentlichen Bereich (Kraft „Finanzierungsgruppen“) öffnen. Unter Mitwirkung von institutionellen und Unternehmenspartnern ergibt sich eine Brücke zur Kraft „Nutzergruppen“. Eine weitere Wirkung auf die Kraft „Nutzergruppe“ ergibt sich daraus, dass die beteiligten Hochschulen auch für Studierende an Attraktivität gewinnen. Engagierte, talentierte und qualifizierte Forschungs- und Lehrkräfte, aber auch sonstige hochqualifizierte Spezialist*innen und Manager*innen, sind auf Seite der Kraft „Zulieferer“ wiederum zentrale Positionen im Wettbewerb mit anderen Einrichtungen. Ein renommiertes internationales Hochschulnetzwerk entfaltet auch diesbezüglich Strahlkraft. Über Lernkurven und Skalen- und Verbundvorteile ergeben sich Pfade, welche die *Substituierbarkeit* angebotener Leistungen einschränken und so zu Alleinstellungsmerkmalen führen. Zum zentralen Bestandteil einer solchen angepassten Umfeldanalyse zählt sicherlich auch ein Vergleich mit den relevanten Wettbewerbern sowie eine Best-Practice-Analyse. So konnte das HRK Re-Audit „Internationalisierung der Hochschulen“ quasi als Benchmark-Club (vgl. Ziegele/Hener 2004) genutzt werden, indem im Rahmen des Re-Audits ein Rating stattgefunden hat, das für einen Vergleich der Fachhochschule Dortmund mit anderen großen Fachhochschulen in Deutschland genutzt wurde.

Abb. 2: Portfolioanalyse zur Ermittlung relativer Stärken im Bereich Internationalisierung



Quelle: in Anlehnung an Zechlin 2010.

Interne Analyse

Der Vorteil von Benchmark-Analysen liegt auch für die Analyse von internen Leistungsmerkmalen auf der Hand. Für eine erste Mustererkennung bietet es sich zudem an, bezogen auf das Handlungsfeld „Internationalisierung“ eine Portfolioanalyse durchzuführen. Diese soll Auskunft darüber geben, in welcher Weise Internationalität überhaupt einen Einfluss auf den Erfolg strategischer Einheiten einer Hochschule (z.B. Fachbereiche) hat. Um das zu verdeutlichen, wurden in Abbildung 2 fiktive Verläufe des Einflusses von Parametern der Internationalisierung auf die Erfolgsfaktoren von Fachbereichen festgehalten. Im illustrierten Beispiel wurden die entsprechenden Daten über drei diskrete Zeitpunkte (z.B. jährlich oder längere Zeitabschnitte) ermittelt. Die jeweiligen Datenpunkte markieren die prozentuale Abweichung gleicher Disziplinen, Studiengänge, Fachbereiche und/oder Forschungseinheiten einer Hochschule vom Mittelwert der im Benchmark einbezogenen Hochschulen. Der Mittelwert sei in diesem fiktiven Beispiel mit 100% bezeichnet.

Die Verläufe der Fachbereiche X und Z weisen einen im Zeitverlauf positiven Zusammenhang zwischen dem Grad der Internationalisierung (Inputfaktor – vertikale Achse) und dem Leistungsindikator (horizontale Achse), wobei Fachbereich Z unter Vorbehalt einer näheren Untersuchung als eine Stärke der Hochschule identifiziert werden kann, weil dieser hinsichtlich des gewählten Leistungsindikators über dem Durchschnitt liegt. Für

den Fachbereich W zeigt sich für den horizontalen Leistungsindikator ebenfalls ein positiver Verlauf, gleichzeitig ging im Zeitverlauf aber der Grad der Internationalisierung zurück. Offensichtlich ist Internationalisierung bezogen auf den horizontalen Leistungsindikator für diesen Fachbereich zumindest nicht von besonderer Bedeutung, ggf. ist diese sogar hinderlich, was darauf zurückzuführen sein könnte, dass der Fachbereich sich bei geringerer Internationalisierung stärker national, regional oder gar lokal positionieren kann. Erneut würde es aber einer vertiefenden Analyse bedürfen, um derartigen Kausalaussagen herleiten

können. Fachbereich Y scheint sich hingegen relativ unabhängig vom Grad der Internationalisierung zu entwickeln, weist hinsichtlich des gewählten Leistungsindikators aber einen negativen Trend aus, so dass man unter Vorbehalt von einer möglichen Schwäche der Hochschule sprechen kann.

Zur Herstellung eines Gesamtbildes sind im Rahmen einer Analyse der internen Leistungsmerkmale selbstverständlich auch Instrumente wie die VRIO-Analyse, der Dynamic Capabilities-Ansatz die Geschäftsmodellanalyse, das 7-S-Modell, und Porter's Wertkettenanalyse zu prüfen und, nach entsprechender Anpassung an die Bedingungen der Hochschule, einzusetzen (siehe z.B. Nickel 2011; Büchler 2014; Berg/Pietersma 2014; Fleischer/Bensoussan 2015; Falkenberg/Cannon 2021).

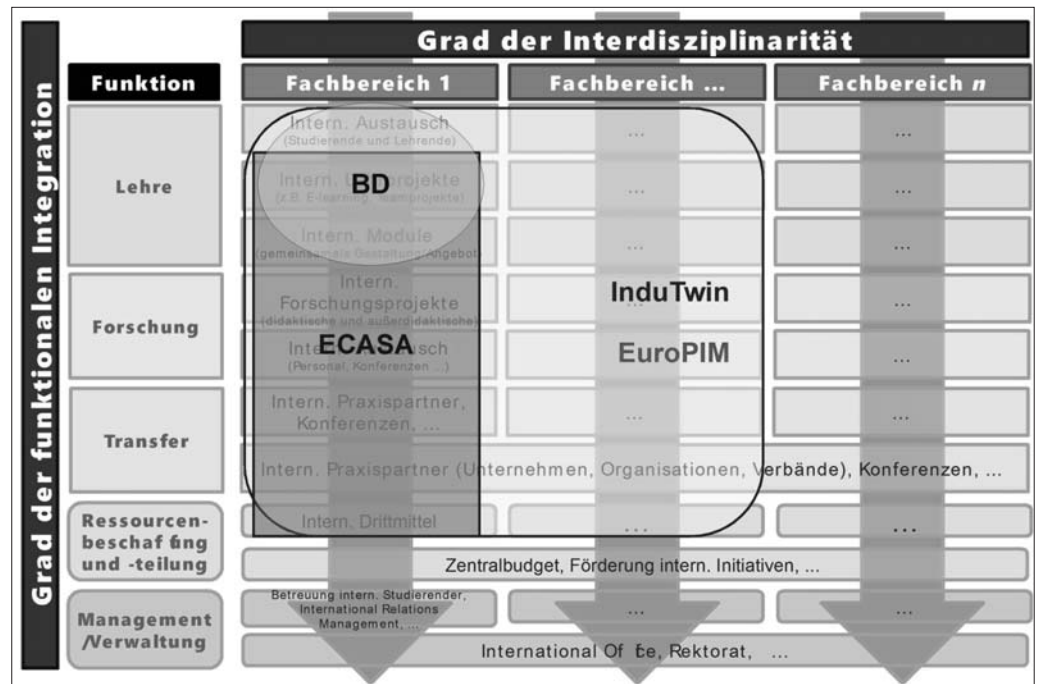
2.3. Teilfeldanalysen

2.3.1. Teilfeldposition erfassen

Wir wollen uns nun speziell der Analyse des Teilfelds „strategische internationale Hochschulpartnerschaften und -netzwerke“ zuwenden. Im Rahmen der Arbeitsgruppe „Internationale Vernetzung“ des HRK Re-Audits wurden dazu zunächst die folgenden internen Informationsbeschaffungsschritte durchgeführt (siehe auch Fachhochschule Dortmund 2022):

- 1 *Quantitative Datenerhebung*: Erfassung von Kennzahlen, z.B. Anzahl der Partnerhochschulen, Intensität des Austausches auf Studierenden-/Mitarbeiterbene, Anzahl und Herkunft von Gastdozenturen, gemeinsame Forschungsprojekte/Veröffentlichungen, gemeinsam generiertes externes Fördervolumen etc.
- 2 *Generierung interner und externer Best-Practice-Beispiele*: Erfassung von internen Stärken und externen Musterbeispielen zur Verwendung als Benchmarks sowie zur Anregung von Entwicklungsmöglichkeiten im Rahmen der qualitativen Datenerhebung.

Abb. 3: Best-Practice-Landschaften



3 *Befragung zur Erfassung qualitativer Aspekte strategischer internationaler Partnerschaften und Netzwerke*: Tiefe der Zusammenarbeit, Bedeutung der Partnerschaft für Fachbereich und Hochschule, Zuverlässigkeit etc.

4 *Zusammenführung der Daten-Dokumentation*: Entwicklung eines Stärken-/Schwächen-Profiles.

Auf der Basis dieser Informationen wurden an der Fachhochschule Dortmund exemplarisch die in Abbildung 3 dargestellten Initiativen/Konzepte/Projekte/Partnerschaften identifiziert und hinsichtlich ihres Potentials für eine stärkere Integration in das strategische Hochschulmanagement analysiert. Diese Initiativen/Konzepte/Projekte/Partnerschaften sollen nachfolgend kurz erläutert werden:

- **InduTwin**: Das „Industrial-Twin“-Bachelorprogramm erfüllt in einem hohen Maße die Charakteristiken einer strategischen Partnerschaft. Mit dem vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Programm HAW.International sollen für die Bachelorprogramme „Software- und Systemtechnik“, „Maschinenbau“ und „International Business“ in China und Lateinamerika strategische Kooperationen unter Beteiligung von Unternehmenspartnern aufgebaut werden, um den Auf- und Ausbau internationaler praxisorientierter Studienangebote bzw. dualer Studiengänge unter Einbezug digitaler Formate zu fördern.³ *Strategisches Potential*: Ausdehnung der *Intensivierung* des internationalen Studienangebots sowie der *Integration* (interdisziplinär und funktional, siehe Brüggelambert 2022). Aufbau regionaler und interna-

³ So spielen Trägerschaften und Drittmittel aus dem öffentlichen Bereich eine vergleichsweise geringe Bedeutung bei der Finanzierung von privaten Hochschulen, die sich zum überwiegenden Teil über die Beiträge der Studierenden finanzieren (vgl. Frank/Kröger/Krume/Meyer-Guckel 2020).

tionaler Kompetenzen – Schöpfung von Verbundvorteilen, Reputationseffekt.

- **EuroPIM:** Beim „European Partnership for Project and Innovation Management“ handelt es sich um ein DAAD-gefördertes Projekt, in dessen Rahmen die an der Fachhochschule Dortmund bereits bestehenden Beziehungen zu vier europäischen Hochschulen weiter ausgebaut werden sollen. Ausgangspunkt sind bestehende gemeinsame Masterprogramme im Bereich des Projekt- und Innovationsmanagements sowie die bereits existierenden Forschungsk Kooperationen in diesen Bereichen. Auch dieses Projekt hat sich inzwischen „interdisziplinariert“. ⁴

Strategisches Potential: Siehe InduTwin.

- **BD** („Bilaterale Doppelabschlusspartnerschaften“): Der Fachbereich Wirtschaft kann auf mehr als 30-jährige Erfahrungen im Bereich der Anbahnung, Gestaltung, Pflege und Optimierung von Doppelabschlusspartnerschaften zurückgreifen.

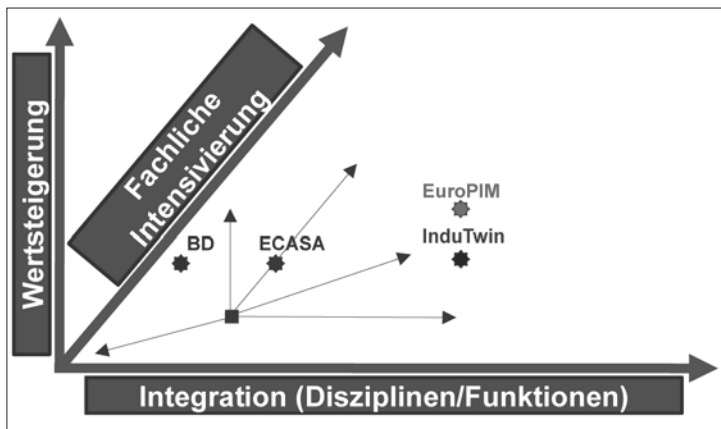
Strategisches Potential: Das Hochschulpartnerportfolio entfaltet sein Potential zunächst als Instrument zur Identifikation von Vertrauenswürdigkeit bei der Suche nach geeigneten Kandidaten für weitere transnationale Bindungen (Stichwort: *Partnerschafts- und Netzwerkhubs*, siehe dazu Brüggelambert 2022), aber auch als möglicher Ausgangspunkt für eine Vertiefung der Kooperation z.B. in Form einer multilateralen Allianz.

- **ECASA:** Bei der im Rahmen der Erasmus+ Strategic Partnerships geförderten „European CAsE Study Alliance“ handelt es sich um ein Netzwerk, in dem neben der Fachhochschule Dortmund drei weitere europäische Hochschulen thematisch kooperieren. Das Projekt zielt darauf ab, die akademische Ausbildung mit Hilfe der Fallstudienmethode zu modernisieren. Ein beabsichtigter Nebeneffekt ist die Stimulierung der Zusammenarbeit zwischen Hochschuleinrichtungen und Unternehmen innerhalb von Regionen und die Erleichterung der überregionalen Zusammenarbeit. ⁵
Strategisches Potential: *Intensivierung* des Studienangebots, *funktionale* Integration (Lehre, Forschung, Transfer), internationale Reputation.

Nach dieser teilfeldbezogenen Erfassung der Positionen ausgewählter Projekte der Hochschule, sind die Potentiale bestehender Partnerschaften und Netzwerke bzw. neuer Konstellationen zu analysieren, um, wie in Abbildung 4 dargestellt, deren Entwicklungsrichtungen näher erfassen zu können (vgl. Brüggelambert 2022).

Für die im nachfolgenden Abschnitt skizzierte Analyse der Teilfeldpotentiale hat sich in der Praxis gezeigt, dass viele Potentiale jenseits der Erfahrungs- oder Wahrnehmungsschwelle der an dem Prozess beteiligten Personen liegen. Allein die Einleitung der oben genannten Schritte hat bereits einen Ideenprozess initiiert, der für die weitere Analyse von großem Wert war. Diese Element trug auch dazu bei, eine durch Betriebsblindheit geprägte Nabelschau möglichst zu verhindern, Trägheitsmomente zu überwinden und einen innovativen Ideenfindungsprozess zu initiieren.

Abb. 4: Positionierung und Entwicklungsrichtungen ausgewählter Projekte an der Fachhochschule Dortmund



2.3.2. Teilfeldpotential analysieren
































Nach der Erfassung der Teilfeldpositionen sind nun die Potentiale bestehender Partnerschaften und Netzwerke bzw. neuer Konstellationen einer Analyse zu unterziehen. Dazu wird vorgeschlagen, die externe und interne Analyse um eine Analyse der strategischen Beziehungen der jeweiligen Hochschule zu erweitern, um die gegenwärtigen und künftigen Auswirkungen von Kooperationen in Hinblick auf die Wertsteigerungsmöglichkeiten der Hochschule näher bestimmen zu können. Nachfolgend geschieht das in Analogie zur *strategischen Partnerschaftsanalyse* (vgl. Fleisher/Bensoussan 2015), wobei folgende Ablaufschritte empfohlen werden:

1. Interne Analyse der Fähigkeit zum Aufbau und zur Pflege internationaler Hochschulpartnerschaften und -netzwerke:
 - Strategisches Profil der Hochschule: Visionen, Werte, Ziele, Strategien und weitere relevante Aspekte der internen Analyse.
 - Erfassung der Kompetenzen im Bereich Verhandlungen, Beziehungs- und Veränderungsmanagement, Kommunikation und Governance und Führung (einschließlich Anreizstrukturen).
2. Analyse des Beziehungsgeflechts zentraler Wettbewerber:
 - Identifikation und Klassifikation der Beziehungen der Wettbewerber auf der Basis des 6-Kräfte-Modells (siehe Abbildung 1).
 - Benchmark-Analyse: Alter, räumliche Ausdehnung, Intensität und Integrationsgrad, Erfolgsgrad (Ranking, Reputation, Wachstumspotential, Wachstumsentwicklung etc.), Mitgliederstruktur etc.
3. Analyse und Bewertung bestehender und potenzieller Hochschulpartnerschaften und -netzwerke – strategischer Fit:
 - Komplementarität der Fähigkeiten des Partners, insbesondere auch in den Aspekten Vision, Werte, Ziele, Anreize, Prozesse, Kompetenzen, Informationsfluss, Ressourcen, Reputation, Risiken, Bezie-

⁴ Siehe: <https://www.fh-dortmund.de/projekte/indutwin.php> (21.01.2022).

⁵ Siehe: <https://ecasa.org/> (16.09.2022).

Tab. 2: Kartierung strategischer Hochschulpartnerschaften

Handlungsfeld		Internationalisierung						
Teilfeld		Internationale Hochschulpartnerschaften und -netzwerke						
Interne Fähigkeiten und externes Beziehungsgeflecht		<ul style="list-style-type: none"> ► <i>Interne Analyse der Fähigkeit zum Aufbau und zur Pflege internationaler Hochschulpartnerschaften und -netzwerke:</i> <ul style="list-style-type: none"> ○ Strategisches Profil der Hochschule: Visionen, Werte, Ziele, Strategien und weitere relevante Aspekte der internen Analyse ○ Erfassung der Kompetenzen im Bereich Verhandlungen, Beziehungs- und Veränderungsmanagement, Kommunikation und Governance und Führung (einschließlich Anreizstrukturen) ► <i>Analyse des Beziehungsgeflechts zentraler Wettbewerber:</i> <ul style="list-style-type: none"> ○ Identifikation und Klassifikation der Beziehungen auf Basis des 6-Kräfte-Modells ○ Benchmark-Analyse 						
		Bestehende Partnerschaften und Netzwerke			Potentielle Partnerschaften und Netzwerke			
Objekt		X-Allianz	DD-Netzwerk	...	Y-Allianz	Y-Hub	...	
Beschreibung (ist)		<i>Form:</i> Multilaterale Allianz <i>Schwerpunkt:</i> Forschung <i>Disziplinen:</i> Informatik & Maschinenbau <i>Gründung:</i> 2009 <i>Mitglieder:</i> 4 ...	<i>Form:</i> Unverbundene bilaterale Verträge <i>Schwerpunkt:</i> Lehre – Doppelabschluss <i>Disziplinen:</i> Management <i>Gründung:</i> Sukzessive <i>Mitglieder:</i> 8	<i>Form:</i> Konsortium <i>Schwerpunkt:</i> Insbes. Forschung <i>Disziplinen:</i> Biologie <i>Gründung:</i> 1998 <i>Mitglieder:</i> 5 ...	<i>Form:</i> Vereinigung <i>Schwerpunkte:</i> Akkreditierung, Hochschulmanagement <i>Disziplinen:</i> Interdisziplinär <i>Gründung:</i> 1960 <i>Mitglieder:</i> 650	
Anfangsbewertung		<input type="checkbox"/> Komplementarität  <input type="checkbox"/> Erfolgsanalyse 	<input type="checkbox"/> Komplementarität  <input type="checkbox"/> Erfolgsanalyse 	...	<input type="checkbox"/> Komplementarität  <input type="checkbox"/> Erfolgsanalyse 	<input type="checkbox"/> Komplementarität  <input type="checkbox"/> Erfolgsanalyse 	...	
Analyse des strategischen Potentials*)	Ist	<input type="checkbox"/> Funktionen: L(L1, L2), F(F1, F2), R1 <input type="checkbox"/> Disziplinen: Informatik, Maschinenbau	<input type="checkbox"/> Funktionen: L(L1, L3) <input type="checkbox"/> Disziplinen: Management	...	<input type="checkbox"/> Funktionen: F(F1, F2), R(R1, R3) <input type="checkbox"/> Disziplinen: Biologie	<input type="checkbox"/> Funktionen: L, F, R, T, M&V <input type="checkbox"/> Disziplinen: Ingenieurwissenschaften	...	
	Auf-/Ausbaupotential	Δ Intensivieren: L(L1, L2, L3, L4, L5), F(F1, F2, F3), T(T1, T2), R1 Δ Reduktion: - Δ Integrieren: <input type="checkbox"/> Funktional: T(T1, T2) <input type="checkbox"/> Disziplinär: Management Δ Desintegrieren: -	Δ Intensivieren: L(L1, L3, L4, L5), Δ Reduktion: - Δ Integrieren: <input type="checkbox"/> Funktional: T1, R1 <input type="checkbox"/> Disziplinär: - Δ Desintegrieren: -	...	Δ Intensivieren: F(F1, F2), R(R1, R3) Δ Integrieren: <input type="checkbox"/> Funktional: - <input type="checkbox"/> Disziplinär: Chemie	Partnerschafts- und Netzwerkhub für: • M&V: Wissenstransfer, Benchmarking, Qualitätsmanagement (Akkreditierung) Leadership, Networking, Marketing • L, F, T, R: Erleichterter Zugang zum potentiellen Kooperationspartnern	...	
	Wertzuwachs-bereiche	Erlöse: Drittmittel, Reputation Kosten: Skalen- und Verbundvorteile	Erlöse: Drittmittel, Reputation Kosten: Skalen- und Verbundvorteile	...	Erlöse: Drittmittel, Reputation Kosten: Skalenvorteile	Erlöse: Reputation Kosten: Verbundvorteile	...	
Entwicklungs-/ Eintrittsoptionen	Zutrittsbarrieren			...			...	
	Buy/Join/Make	Join	Join	...	Join(Copy)	Join	...	
	Expansionspfad	<i>Quantitativ:</i> Wachstum <i>Räumlich:</i> Regional <i>Erweiterungsmodus:</i> Regionales Forschungsnetzwerk <i>Geeignete Partner:</i> X, Y, Z ...	<i>Quantitativ:</i> Wachstum <i>Räumlich:</i> Global <i>Erweiterungsmodus:</i> Konsortium (gemeinsamer Abschluss und Transferpartner) <i>Geeignete Partner:</i> X, Y, Z	<i>Quantitativ:</i> Wachstum <i>Räumlich:</i> Global <i>Erweiterungsmodus:</i> Aufbau eines neuen Forschungskonsortiums <i>Geeignete Partner:</i> X, Y, Z ...	Siehe „Analyse des strategischen Potentials“	...	
	Grad der organisatorischen Integration & Kontrolle	<i>Ist:</i>  <i>Potential:</i> 	<i>Ist:</i>  <i>Potential:</i> 	...			...	
Ressourcenbindung & Kompetenzanforderungen	<i>Ist:</i>  <i>Potential:</i> 	<i>Ist:</i>  <i>Potential:</i> 	...			...		
Priorisierung	A	B	...	C	B	...		
Legende:		 unwesentlich	 gering	 moderat	 hoch	 sehr hoch	 - nein	 + ja
*) Zum Verständnis der Abkürzungen siehe Anhang: „Funktionsbereichsbezogene Beispiele internationaler Partnerschaftsaktivitäten an Hochschulen“.								

hungs- und Veränderungsmanagement⁶ und Governance.

- Erfolgsanalyse: Historischer Verlauf der Partnerschaft: Gemeinsame Projekte, qualitative Aspekte wie Zuverlässigkeit, Erfolgsgrad (siehe oben).
 - Analyse des strategischen Potenzials: Intensität und Integrationsgrad (siehe Abbildung 4).
 - Wertzuwachsgebiete.
4. Analyse der Eintritts-/Entwicklungsoptionen:
- Analyse von Zutrittsbarrieren.
 - „Buy/Join/Make“-Option.
 - Expansionspfade:
 - Quantitative Optionen: Wachstum, Reduktion, Konstanz der Mitgliederzahl.
 - Räumlich: regional, global.
 - Erweiterungsmodus.
 - Organisatorische Integration & Kontrolle – Ressourcenbindung & Kompetenzanforderungen (siehe Abbildung 4).

5. Priorisierung der strategischen Optionen

Ohne näheren Bezug zur Fachhochschule Dortmund wurde in Tabelle 2 der Versuch unternommen, die Ergebnisse einer solchen Analyse zu kartieren. Es handelt sich also um eine rein fiktive Ergebnisdarstellung:

X-Allianz Tabelle 2 (1. Spalte):

Danach ist die *X-Allianz* eine Allianz, die aus vier Partnerinstitutionen (z.B. in Lateinamerika) besteht, welche über multilaterale Verträge verbunden sind [siehe *Beschreibung (ist)*]. In der „Anfangsbewertung“ wird insbesondere die Komplementarität zwischen der eigenen Institution und der bestehenden oder potenziellen Partnerinstitution untersucht. Darüber hinaus sollten Merkmale (z.B. frühere Projekte, Reputation u.ä.) hinzugezogen werden, die Auskünfte über die Zuverlässigkeit und Vertrauenswürdigkeit zulassen. Im Grunde geht es darum, einen ersten Strategie-Fit zu ermitteln. Trotz hoher Komplementarität der beteiligten Hochschulen scheint es im gegebenen Beispiel hinsichtlich auszu-schöpfenden Potentials noch Entwicklungsmöglichkeiten zu geben [siehe *Anfangsbewertung*]. In der darauffolgenden „Analyse des strategischen Potentials“ sind die Partnerschaften und Netzwerke zunächst hinsichtlich ihres Ist-Zustandes zu verorten. Für die *X-Allianz* geschah das anhand der Bereiche Lehre (L), Forschung (F), Ressourcenbeschaffung (R), Transfer (T) und Management und Verwaltung (M&V). Danach ist die *X-Allianz* in den Bereichen L(L1, L2), F(F1, F2), R1 aktiv (sofern für einen Bereich bereits Aktivitäten bestehen, wurden diese durch **Fettschrift** hervorgehoben) [siehe *Analyse des strategischen Potentials – ist*]. Zum Verständnis der Abkürzungen wird auf die sich im **Anhang** befindliche Auflistung „*Funktionsbereichsbezogene Beispiele internationaler Partnerschaftsaktivitäten an Hochschulen*“ verwiesen. Bei der *X-Allianz* bestehen „Ausbaupotentiale“ der folgenden Form [siehe *Analyse des strategischen Potentials – Auf-/Ausbaupotential*]:

Intensivieren: In der Funktion Lehre (L), sollen die bereits bestehenden Kategorien L1 und L2 weiter ausgebaut sowie die Kategorien L3, L4, L5 neu aufgenommen

werden. Zudem sollen die bestehenden Funktionen F2 und T2 weiter intensiviert werden, mit der Konsequenz, dass offensichtlich F1 und T1 und R1 auf unverändertem Niveau bleiben, da keine Reduktion geplant ist.

Integrieren: Funktionale Ausdehnung im Bereich der Ressourcenbeschaffung R(R1, R2); in einer weiteren *disziplinären* Ausdehnung werden Wertsteigerungsmöglichkeiten im Bereich „Management“ gesehen. Keiner der bestehenden Partnerhochschulen der X-Allianz soll gekündigt werden (siehe „Desintegrieren“).

Das Ziel der Analyse der „Wertzuwachsgebiete“ (siehe auch Brüggelambert 2022) bedarf keiner weiteren Erläuterung, muss in der praktischen Umsetzung aber selbstverständlich quantitativ und qualitativ untermauert werden [siehe *Analyse des strategischen Potentials – Wertzuwachsgebiete*].

Im Analyseschritt „Entwicklungs-/Eintrittsoptionen“ soll mit „Join“ der Umstand beschrieben werden, dass das Partnerschaftsportfolio über „Mitgliederzuwachs“ erweitert werden soll, ohne das grundlegende institutionelle Arrangement *Partnerschaften und Netzwerke* zu ändern [siehe *Entwicklungs-/Eintrittsoptionen – Buy/Join/Make*]. In diesem fiktiven Beispiel soll die *X-Allianz* als regionales Lehr- und Forschungsnetzwerk weiter ausgebaut werden, in dem sich die Mitglieder und neue Kandidaten an erweiterte Formate (siehe oben) und Ziele binden [siehe *Entwicklungs-/Eintrittsoptionen – Expansionspfad*]. Dadurch erhöht sich auch der Grad an Ressourcenbindung und Kompetenzanforderungen was eine Erhöhung des Grades an Integration/Kontrolle (z.B. die Etablierung stärkerer Kontrollorgane, ggf. auch die Bildung eines Equity-Joint-Ventures) nahelegt (vgl. Brüggelambert) [siehe *Entwicklungs-/Eintrittsoptionen – Grad der organisatorischen Integration & Kontrolle – potential; Ressourcenbindung & Kompetenzanforderungen – potential*]. Mit der Einstufung „A“ wird dieser strategischen Option offensichtlich eine hohe „Priorität“ eingeräumt [siehe *Priorisierung*].⁷

Natürlich wären auch andere Analyseverläufe denkbar gewesen. Es hätte sich beispielsweise ergeben können, dass die *X-Allianz* ihr Ausbaupotential nicht entfalten kann, weil opportunistisches Verhalten der Mitglieder im gegebenen institutionellen Arrangement nicht ausreichend wirksam kontrollierbar ist, so dass weitere spezifische Ressourcenbindungen mit zu großen Unsicher-

⁶ In Anlehnung an Fleisher/Bensoussan (2015) sind diesbezüglich die folgenden 10 kritischen Faktoren zu nennen (siehe für Hochschulkooperationen auch Winde/Wagner/Nieveler/Dauchert/Kleimann 2019): 1. Hochschulpartnerschaften und -netzwerke müssen einem klaren strategischen Zweck dienen. 2. Die Partner müssen komplementäre Ziele und Fähigkeiten haben. 3. Die Partner müssen in der Lage sein, an den Aufgaben zu arbeiten, für die sie qualifiziert sind. 4. Die Anreize müssen so gestaltet sein, dass sie die Zusammenarbeit fördern. 5. Potenzielle Konfliktbereiche zwischen den Partnern müssen im Voraus erkannt und minimiert werden. 6. Die Kommunikation muss aktiv, in beide Richtungen und offen sein. 7. Das Personal muss sich in beide Richtungen zwischen den Partnern bewegen. 8. Die Partner müssen ihre langfristigen gemeinsamen Ziele im Auge behalten. 9. Die Partner sollten versuchen, in möglichst vielen wertsteigernden Bereichen zusammenzuarbeiten, um aufgebautes Vertrauen möglichst umfassend zu nutzen. 10. Die Partner sollten so viel Flexibilität wie möglich in ihre Vereinbarung einbauen und beibehalten.

⁷ Der Terminologie in Brüggelambert (2022) folgend, verbergen sich unter den Begriffen Make/Join/Buy die folgenden institutionelle Arrangements:

- Make: organisationsinterne Leistungserstellung
- Join: Partnerschaften & Netzwerke
- Buy: Markttausch

heiten verbunden wären. In diesem Fall hätte beispielsweise die Auflösung und Überführung der *X-Allianz* in eine informelle Forschungskooperation [„Buy“] oder etwa eine Fusion der beteiligten Hochschulen [„Make“] die strategisch bessere Option sein können.

DD-Netzwerk Tabelle 2 (2. Spalte):

Dieses fiktive Netzwerk besteht derzeit aus unverbundenen bilateralen Verträgen. Nach den obigen Ausführungen sollten die Ergebnisse der Partnerschaftsanalyse für das *DD-Netzwerk* nun weitgehend selbsterklärend sein. Offensichtlich wird ein besonderes strategisches Potential darin gesehen, dass Doppelabschluss-Netzwerk über Mitgliederzuwachs und Änderung der Form der transnationalen Bindung von einem unverbundenen zu einem über ein gemeinsames Vertragswerk verbundenen Konsortium fortzuentwickeln, das in einem aufeinander abgestimmten und entsprechend kontrollierten Programm einen gemeinsamen Abschluss verleiht und über den Einbezug von Transferpartnern (Unternehmen, Verbände) auch die funktionale Integration vorantreibt. Das soll jedoch grundsätzlich über das bereits bestehende Netzwerk [„Join“] geschehen [siehe *Entwicklungs-/Eintrittsoptionen – Buy/Join/Make; Expansionspfad*].

Y-Allianz Tabelle 2 (3. Spalte):

Mit dieser fiktiven Allianz besteht zurzeit noch keine Partnerschaft [daher die Klassifikation *Potentielle Partnerschaften und Netzwerke*]. Es handelt sich um ein bereits existierendes Forschungskonsortium im Bereich der Biologie. Eine Analyse des strategischen Fits hat offensichtlich ergeben, dass ein hoher Grad der Komplementarität besteht. Im Rahmen der Analyse zeigt sich unter anderem, dass ein interdisziplinärer Ausbau in Richtung der Chemie ein lohnenswertes Ausbaupotential bieten könnte. Die Analyse hat aber auch ergeben, dass hohe „Zutrittsbarrieren“ bestehen [siehe *Entwicklungs-Eintrittsoptionen – Zutrittsbarrieren*]. Diese können sehr unterschiedlicher Natur sein (z.B. rechtliche Einschränkungen) oder in der Tatsache bestehen, dass die *Y-Allianz* keine neuen Mitglieder aufnimmt. Den letzten Fall angenommen, wurde in Tabelle 2 davon ausgegangen, dass lediglich die Option „Join(Copy)“ eine strategisch interessante Alternative darstellen würde. Mit diesem Begriff geht die Empfehlung einher, im Rahmen des institutionellen Arrangements „Partnerschaften & Netzwerke“ ein neues Netzwerk aufzubauen, das sich in Ausrichtung und Struktur stark an der bereits bestehenden *Y-Allianz* orientiert [siehe *Entwicklungs-/Eintrittsoptionen – Buy/Join/Make; Expansionspfad*]. Entsprechend ist von hohen „Ressourcenbindungen und Kompetenzanforderungen“ auszugehen [siehe *Entwicklungs-/Eintrittsoptionen – Ressourcenbindung & Kompetenzanforderungen*]. Das sei ein

zentraler Grund dafür, dass diese Option hinsichtlich der Priorisierung lediglich mit „C“ eingestuft wurde.

Y-Hub Tabelle 2 (4. Spalte):

Wie in Brüggelambert (2022) beschrieben, nehmen *Partnerschafts- und Netzwerk hubs* gewissermaßen eine Zwischenposition zwischen den zwei institutionellen Arrangements „Markttausch“ und „Partnerschaften & Netzwerke“ ein. Beim vorliegenden *Y-Hub* soll es sich um eine international agierende Akkreditierungsagentur handeln, in der man als Mitglied keine direkten vertraglichen Verbindungen mit anderen Mitgliedern eingeht, über die Mitgliedschaft aber einen erleichterten Zugang zu andern potenziellen Partnern (in Lehre, Forschung, Transfer, Ressourcenbeschaffung) hat und/oder sich mit weiteren abgestimmten Angeboten (Beratung, Akkreditierung, Konferenzen etc.) versorgen kann.⁸ Die „Anfangsbewertung“ zeigt, dass das Leistungsspektrum der Agentur sehr weitgehend aber nicht vollständig mit dem Bedarf der Hochschule komplementär ist. Das könnte beispielsweise daran liegen, dass nicht alle Fachbereiche einen Mehrwert aus dem Angebot der Agentur generieren können [siehe *Anfangsbewertung – Komplementarität*]. Aus der „Erfolgsanalyse“ ist hingegen hervorgegangen, dass die Agentur über ein sehr erfolgreiches Leistungsspektrum und eine hervorragende Reputation verfügt [siehe *Anfangsbewertung – Erfolgsanalyse*]. Dem Ist-Zustand der „Analyse des strategischen Potentials“ ist zu entnehmen, dass die Agentur Leistungen in den Bereichen Lehre (L), Forschung (F), Ressourcenbeschaffung (R), Transfer (T) und Management und Verwaltung (M&V) anbietet bzw. den Zugang zu solchen Leistungen ermöglicht/erleichtert. Dabei konzentriert sich das Angebot der Agentur auf die Ingenieurwissenschaften [siehe *Analyse des strategischen Potentials – Ist*]. Offensichtlich sieht die Hochschule

Abb. 5: SWOT-Matrix – fiktive Beispiele

		Interne Analyse	
		Stärken (S)	Schwächen (W)
Umfeldanalyse	Chancen (O)	Einsatz von Stärken zur Nutzung von Chancen (OFFENSIVSTRATEGIEN) Beispiel: • Nutzung starker bestehender Partnerschaften zum Aufbau einer globalen interdisziplinären Kompetenz im Bereich Industrie 4.0 • ...	Überwindung der eigenen Schwächen durch Nutzung von Chancen (ENTWICKLUNGSSTRATEGIEN) Beispiel: • Stärkung des internationalen Auftritts durch Akkreditierung durch internationale Akkreditierungsagenturen • ...
	Risiken (T)	Nutzung von eigenen Stärken zur Abwehr von Risiken (PRÄVENTIONSSTRATEGIEN) Beispiel: • Langjährige Erfahrungen nutzen und ausbauen, um Anschluss an globale Trends und Anspruchsniveaus von Studierenden, Unternehmen und Organisation nicht zu verlieren • ...	Einschränkung der eigenen Schwächen zur Vermeidung von Risiken (DEFENSIVSTRATEGIEN) Beispiel: • Strategischer Ausbau von Partnerschaften, die Komplementarität in den Bereichen herstellen, die sich als weniger entwickelt, dennoch aber strategisch relevant gezeigt haben • ...

zentraler Grund dafür, dass diese Option hinsichtlich der Priorisierung lediglich mit „C“ eingestuft wurde.

⁸ Exemplarisch seien hier die folgenden Vereinigungen genannt: AACSB: Association to Advance Collegiate Schools of Business, siehe <https://www.aacsb.edu/>; AMBA: Association of MBAs, siehe <https://www.associationofmbas.com/>; ENAEE: European Network for Accreditation of Engineering Education, siehe <https://www.enaee.eu/>; EQUIS: European Quality Improvement System, siehe <https://www.efmd-global.org/>.

für viele Bereiche ein Potential sowie Wertzuwächse in den Bereichen „Reputation“ und „Verbundvorteile“ [siehe *Analyse des strategischen Potentials – Auf-/Ausbaupotential; Wertzuwachsgebiete*]. Während der „Grad der organisatorischen Integration & Kontrolle“ als gering eingeschätzt wird, kommt es bei dem Kriterium „Ressourcenbindung und Kompetenzanforderungen“ immerhin zu einer moderaten Einstufung. Letzteres soll daher rühren, dass die Hochschule vorsieht, sich durch die internationale Agentur akkreditieren zu lassen, was mit dem entsprechenden Ressourceneinsatz verbunden ist [siehe *Entwicklungsoptionen/Eintrittsoptionen*].

2.3.3. Teilfeldoptionen herleiten

Mit Hilfe der durch diese zwei Teilschritte gewonnenen Informationen lassen sich nun teilfeldorientierte Optionen herleiten. Nachfolgend soll das mit Hilfe einer SWOT-Matrix skizziert werden (siehe dazu z.B. Nickel 2011, Büchler 2014, Lynch 2018). Wie Abbildung 5 verdeutlicht, geht es im entsprechenden strategischen Kontext darum, eigene Stärken zur Nutzung von Chancen zu mobilisieren, Chancen zur Überwindung der eigenen Schwächen zu ergreifen, Stärken zur Abwehr von Risiken zu nutzen und Schwächen zur Vermeidung von Risiken abzubauen.

Büchler (2014) weist jedoch darauf hin, dass es sich bei der SWOT-Analyse um eine *Heuristik* handelt und somit um ein Instrument, das versucht, wahrscheinliche Aussagen oder praktikable Lösungen zu erarbeiten. Wie Berthold (2009, 2011) ebenfalls treffend hervorhebt, kann weder die SWOT-Analyse im Speziellen noch das strategische Management im Allgemeinen zur *richtigen* Entscheidung führen. Jedoch kann eine mit Fingerspitzengefühl und Augenmaß durchgeführte strategische Analyse die Informationsbasis verbessern ohne die gute Entscheidungen reiner Zufall wären. Zudem ist zu erwarten, dass sich eine entsprechend durchgeführte Analyse positiv auf die Akzeptanz von Entscheidungen auswirkt.

2.3.4. Strategiethemen des Teilfeldes bestimmen

Zusammenfassend lassen sich nun strategische Themen entwerfen, welche die Zielrichtung der einzelnen Optionen näher definieren (siehe Tabelle 3). Das Thema „Re-

gionale Allianz Industrie 4.0“ soll hier als Beispiel für eine Umsetzung der Offensivstrategie „Nutzung starker bestehender Partnerschaften zum Aufbau einer globalen interdisziplinären Kompetenz im Bereich Industrie 4.0“ (siehe Abbildung 5) dienen. So könnte etwa die „X-Allianz“ aus Tabelle 2 zu einer „Regionalen Allianz Industrie 4.0“ thematisch fortentwickelt werden. Die „Globale Allianz Managementausbildung“ (siehe Tabelle 3) wäre entsprechend eine Umsetzung der Präventionsstrategie „Langjährige Erfahrungen nutzen und ausbauen, um Anschluss an globale Trends und Anspruchsniveaus von Studierenden, Unternehmen und Organisation nicht zu verlieren“, für die das „DD-Netzwerk“ aus Tabelle 2 auszubauen wäre. Das Thema „Operative Exzellenz durch internationale Systemakkreditierung“ wäre die Umsetzung der Entwicklungsstrategie „Stärkung des internationalen Auftritts durch Akkreditierung durch internationale Akkreditierungsagenturen“ (siehe Abbildung 5) welche sich über die „Y-Allianz“ (siehe Tabelle 2) realisieren ließe. Das Thema „Interdisziplinäre Lehr- und Forschungsallianz Sustainability“ könnte als Beispiel für eine Defensivstrategie stehen (siehe Abbildung 5), welche sich gegebenenfalls ebenso über den Ausbau des „DD-Netzwerks“ umsetzen ließe.

2.4. Aggregation

Spätestens bei der mit der Aggregation (siehe Tabelle 1) verbundenen Orchestrierung der Maßnahmenbündel ist die bislang weitgehend erfolgte isolierte Betrachtung einzelner Teil- und Handlungsfelder wieder aufzugeben. Eine weitere isolierte Betrachtung würde die Berücksichtigung von Synergien zwischen den strategischen Einheiten einer Hochschule erschweren. An dieser Stelle gliedert sich der vorliegende Beitrag in den allgemeinen Strategieprozess ein, der für Hochschulen bereits an verschiedenen Stellen beschrieben wurde (vgl. Müller-Böling/Krasny 1998, Zechlin 2010, Berthold 2011, Nickel 2011, Falkenberg/Cannon 2020).

Die in Abbildung 6 skizzierte Portfolioanalyse versucht, in Anlehnung an das 6-Kräfte-Modell (siehe Abschnitt 2.2), exemplarisch ein auf Hochschulen adaptiertes Marktpositions-Wachstums-Portfolio herzuleiten. Unter strategischen Einheiten (SE) werden in Abbildung 6 Einheiten (z.B. Fachbereiche, Studiengänge, Institute) ver-

Tab. 3: Strategische Themen

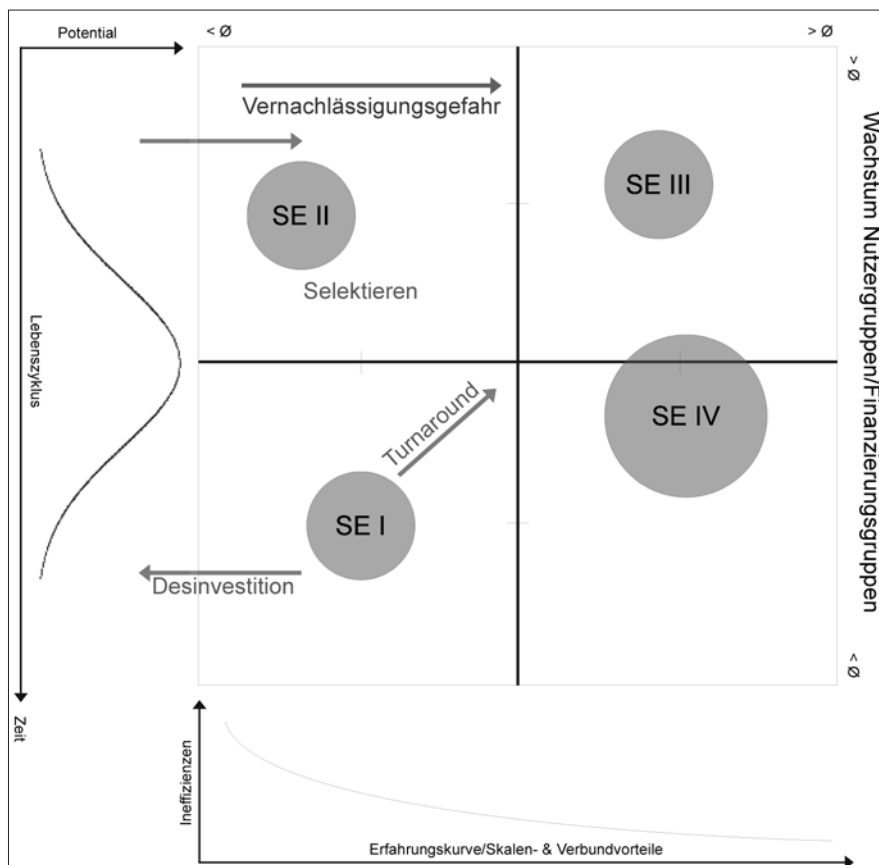
Handlungsfelder	Internationalisierung				...
	Teilfelder	Internationale Hochschulpartnerschaften und -netzwerke	
Strategische Themen (fiktive Beispiele)	Wertzuwachsoptionen	Grad der organisatorischen Integration und Kontrolle	Ressourcenbindung & Kompetenzanforderungen		
Regionale Allianz Industrie 4.0	L1, L2, L3, L4, L5, F2, R1, R2	●	●		
Globale Allianz Managementausbildung	L1, L2, L3, L4, L5, T1, R1	●	●		
Operative Exzellenz durch internationale Systemakkreditierung	L, F, R, T, M&V	●	●		
Interdisziplinäre Lehr- und Forschungsallianz Sustainability	L2, L5, F1	●	●		
...

Legende: ○ unwesentlich ● gering ● moderat ● hoch ● sehr hoch

standen, für die zuvor eine Segmentierung in einen abgegrenzten Markt durchgeführt wurde. Im Rahmen der Portfolioanalyse in nun die Auswahl, Priorisierung und Ausrichtung der verschiedenen SE vorzunehmen. Nach Büchler (2014, S. 84) geht es um die Beantwortung der folgenden Fragen:

- Welche SE sind auszubauen → investieren?
- Welche SE sollten aufgegeben werden → Desinvestition und Fokussierung?
- Welche SE sollten neu aufgestellt werden → Diversifikation?

Abb. 6: Marktposition-Wachstum-Portfolio



Quelle: In Anlehnung an Büchler (2014).

Die im Abschnitt 2.3.3 erarbeiteten Optionen und Themen können dabei nur ein Argument unter vielen weiteren Teilthemen der strategischen Analyse sein, die nun auf die jeweilige strategische Einheit zu verdichten sind. Analog zum 6-Kräfte-Modell verdeutlicht Abbildung 6, dass Wachstums- oder Wertzuwachspotentiale nur über Nutzergruppen oder Finanzierungsgruppen zu erzielen sind. Diese unterliegen in der Regel einem Lebenszyklus, der in seinem typischen Verlauf flankierend auf der linken Seite der Abbildung festgehalten wurde. Wie in Brüggelambert (2022) dargelegt, können Hochschulkooperationen dabei helfen, die Erlössituation über einen damit einhergehenden Vorteil beim Zugang zu Nutzergruppen oder einen erleichterten Zugang zu Finanzierungsgruppen zu verbessern. Ebenso können Hochschulkooperationen im Zeitverlauf, z.B. durch den Aufbau von Kompetenzen (Erfahrungskurve) und/oder durch die Generie-

rung von Skalen- und Verbundvorteilen (beispielsweise über die Nutzung von Komplementaritäten), Effizienzvorteile sichern. Der entsprechende reputationssteigernde Effekt erleichtert wiederum den Zugang zu qualifiziertem Personal, Nutzer- und Finanzierungsgruppen.

In Brüggelambert (2022) wurde bereits erörtert, dass eine Hochschule gesellschaftlichen Aufgaben nur insoweit in ihr strategisches Gesamtkonzept aufnehmen kann, wie diese entweder bereits in der Zahlungsbereitschaft der Nutzergruppen vertreten sind oder sich aus den Anreizen ergeben, die von den Finanzierungsgruppen bereitgestellt werden. Dort wurde auch gezeigt, dass Internationalisierung für Hochschulen besondere dauerhafte Kosten verursacht, die Finanzierungsgruppe „Staat“ in Deutschland aber diesbezüglich derzeit nur temporäre Mittel bereitstellt. Es stellt sich daher die Frage, ob solche temporären Anschubfinanzierungen ausreichen, um einen gesellschaftlich wünschenswerten Grad an Internationalisierung an deutschen Hochschulen sicherzustellen bzw. ob temporäre Anschubfinanzierungen nicht vornehmlich nur zu ebenso temporären Mitnahmeeffekten führen. Im letzteren Fall könnte für etliche vielversprechende internationale Projekte die in Abbildung 6 festgehaltene „Vernachlässigungsgefahr“ bestehen, wonach diese mangels Anschlussfinanzierung wieder eingestellt würden und/oder nicht ihr gewünschtes Potential entfalten könnten. Ein Risiko, das in Hochschulen nicht nur im Bereich strategischer Hochschulpartnerschaften und -netzwerke zu beobachten ist.⁹

3. Zusammenfassung

In diesem Beitrag wurde skizziert, wie sich Hochschulpartnerschaften und -netzwerke als Formen internationaler Hochschulbindungen im Rahmen

eines umfassenden Strategieentwicklungsprozesses als „Teilfeld“ der Internationalisierungsstrategie einer Hochschule analysieren lassen. Dazu wurde die SWOT-Analyse als methodischer Rahmen gewählt. Wenngleich der im strategischen Kontext gerne verwendete „Instrumentenkasten“ grundsätzlich geeignet ist, Informationen über strategisch relevante Einflussfaktoren zu erfassen, ist selbstverständlich sowohl bei der Wahl der Instrumente, als auch bei deren Ausgestaltung auf hochschulspezifische Besonderheiten einzugehen (siehe dazu auch Berthold 2009; Zechlin 2010; Nickel 2011). In diesem

⁹ Selbstverständlich können die Gründe für eine Vernachlässigung mannigfaltig sein. Von einem strategisch sinnvollen Rückzug, der aber nicht als Vernachlässigung aufzufassen ist, einmal abgesehen, kann das beispielsweise auch dann geschehen, wenn der strategischen Einheit seitens der Hochschulleitung die zuvor deklarierten notwendigen Mittel versagt, Projekte nur halbherzig oder dilettantisch umgesetzt oder unzureichende Anreiz- und Kontrollsysteme installiert werden.

Sinne wurde in der vorliegenden Anwendungsskizze exemplarisch das Sechs-Kräfte-Modell von Oster (1995) verwendet, um das Fünf-Kräfte-Modell von Porter (1980) stärker auf das Wettbewerbsumfeld von Hochschulen auszurichten. Für das Teilfeld Hochschulpartnerschaften und -netzwerke wurden im Rahmen einer strategischen Partnerschaftsanalyse Wertsteigerungspotentiale ermittelt und Ergebnisse sowie Entwicklungs-/Eintrittsoptionen kartiert.

Schließlich wurden mit Hilfe einer teilfeldorientierten SWOT-Matrix strategische Optionen definiert und im Anschluss exemplarisch zu Strategiethemen zusammenfasst. Nach den Erfahrungen des Autors erhöht ein solcher möglicher Analyserahmen nicht nur den Kenntnisstand, auf dessen Basis strategische Entscheidungen getroffen werden, sondern zugleich auch die Akzeptanz einer Strategie (siehe auch Berthold 2011). Voraussetzung ist allerdings, dass eine strategische Analyse nicht zum Selbstzweck betrieben wird, d.h. weder in einem Informations- und Datenexzess mündet, der keinen Mehrwert mehr generiert, noch als Beschäftigungstherapie fungiert, die wichtige Erkenntnisse am Ende dann doch ignoriert.

Literaturverzeichnis:

- Berg v. d., G./Pietersma, P. (2014): Key Management Models: The 75+ Models Every Manager Needs to Know. 3rd ed. Harlow.
- Berthold, C. (2009): SWOT-Analyse bei der Entwicklung einer Hochschulstrategie – Nützliches Instrument oder eher schicke Berater-Mätzchen? In: Wissenschaftsmanagement, 15 (4), 23-26.
- Berthold, C. (2011): „Als ob es einen Sinn machen würde ...“ Strategisches Management an Hochschulen, unter Mitarbeit von B. Behm & M. Daghestani. CHE Arbeitspapier Nr. 140, Gütersloh.
- Brüggelambert, G. (2022): Internationale Hochschulpartnerschaften und -netzwerke im Fokus des strategischen Hochschulmanagements. In: Hochschulmanagement 17 (3+4), S. 114-121.
- Büchler (2014): Strategie – entwickeln, umsetzen und optimieren, Hallbergmoos.
- DAAD (Hg.) (2016): Strategische Partnerschaften & Thematische Netzwerke. Bonn: www.daad.de/strategische-partnerschaften (22.08.2022).
- Das, T. K./Teng, B. S. (2000): A Resource-based Theory of Strategic Alliances. In: Journal of Management, 26 (1), 31-61.
- Fachhochschule Dortmund (Hg.) (2020): Hochschulentwicklungsplan für die Hochschule der Zukunft 2020 – 2025. FH Dortmund: https://www.fh-dortmund.de/medien/hochschule/publikationen/HochschulEntwicklungsPlan_Web.pdf (15.08.2022).
- Fachhochschule Dortmund (Hg.) (2022): Abschlussbericht der Fachhochschule Dortmund für das Re-Audit „Internationalisierung der Hochschulen“ der Hochschulrektorenkonferenz (HRK). Dortmund.
- Falkenberg, L./Cannon, E. (2021): Strategic University Management – Future Proofing Your Institution, New York and London.
- Fleisher, C. S./Bensoussan, B. E. (2015): Business and Competitive Analysis: Effective Application of New and Classic Methods. 2nd ed., Upper Saddle River.
- Frank, A./Kröger, A./Krume, J./Meyer-Guckel, V. (2020): Private Hochschulen: Entwicklungen im Spannungsfeld von akademischer und gesellschaftlicher Transformation. Edition Stifterverband: www.stifterverband.org (14.03.2022).
- Fuchs, S./Göbels, C./Keuck, S./Winkler, J. (2015): Building Upon International Success: The HRK-Audit „Internationalisation of Universities“. Hochschulrektorenkonferenz (Hg.), Bonn. https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk-expertise/Audit-Website/Publikationen/Pub_Building_upon_International_Success.pdf (13.07.2021).
- Lynch (2018): Strategic Management. 8. Aufl., Harlow.
- Müller-Böling, D./Krasny, E. (1998): Strategische Planung an deutschen Hochschulen – theoretisches Konstrukt und erste Ansätze einer Methodologie. In: D. Müller-Böling, L. Zechlin, K. Neuvians, S. Nickel, P. Wisemann (Hg.): Strategieentwicklung an Hochschulen. Gütersloh.
- Nickel, S. (2011): Strategic Management in Higher Education Institutions – Approaches, Processes and Tools: https://www.researchgate.net/publication/261020107_Strategic_Management_in_Higher_Education_Institutions_-_Approaches_Processes_and_Tools (22.07.2022).
- Oster, S. M. (1995): Strategic Management for Non-profit Organisations: Theory and Cases. Oxford.
- Oster, S.M. (1999): Modern Competitive Analysis. Oxford.
- Porter, M. (1980): Competitive Strategy: Techniques for Analyzing Industries and Competitors. New York.
- Winde, M./Wagner, N./Nieveler, S./Dauchert, A./Kleimann, B. (2019): Kooperationsgovernance. Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V. (Hg.), Future Lab – Diskussionspapier 1, Essen.
- Zechlin, L. (2010): Strategic Planning in Higher Education. In: E. Baker, P. Peterson, B. McGaw (eds.): International Encyclopedia of Education. 3rd ed., Amsterdam, 256-263.
- Ziegele, F./Hener, Y. (2004): Benchmarking in der Hochschulpraxis – Effizienzsteigerung und Prozessoptimierung durch kooperatives Handeln. In: Handbuch Qualität in Studium und Lehre (1 03 04 12). Stuttgart, E7.2, 1-20.
- Ziegele, F./Brandenburg, U./Hener, Y. (2008): Das Akademische Controlling an deutschen Hochschulen (AkCont) – Grundlagen , Arbeitsformen, Organisationen. CHE Arbeitspapier Nr. 105, Gütersloh.

Anhang: Funktionsbereichsbezogene Beispiele internationaler Partnerschaftsaktivitäten an Hochschulen

• L - Lehre:

L1: Austausch von Studierenden: Der Austausch von Studierenden zählt sicherlich zu den klassischen Elementen internationaler Aktivitäten an Hochschulen.

L2: Gemeinsame Lehrprojekte: Wenngleich an dieser Stelle Übergänge fließend sein können, sind eher temporäre Lehrprojekte gemeint. Zu nennen wären beispielsweise gemeinsam durchgeführte Projekte in studentischen Teams oder Summer-Schools.

L3: Gemeinsame Planung, Abstimmung und/oder Durchführung von Curriculum/Abschlüssen: In diesem Bereich liegen häufig große Synergiepotentiale. So lässt sich über ein leistungsfähiges Partnerschaftsnetzwerk das für die Studierenden zugängliche Vertiefungsprogramm eines Studiengangs ressourcenschonend erweitern.

L4: Gemeinsame Betreuung von Bachelor-, Master- und Doktorarbeiten: Talentierte Studierenden kann auf diesem Wege ein international attraktives Betreuungsangebot gemacht werden. Zudem bieten sie Anknüpfungspunkte für weitere Kooperationen in Lehre und Forschung.

L5: Austausch von Lehrenden: Die Vorteile im Bereich der Lehre liegen auf der Hand, können so doch fachliche Kompetenzen von Partnerhochschulen ebenfalls für das eigene Lehrangebot nutzbar gemacht werden.

• F - Forschung:

F1: Internationale Forschungsprojekte auf Basis expliziter Kooperationsvereinbarungen: Ein Austausch in diesem Bereich zählt ebenfalls zu den klassischen Elementen internationaler Aktivitäten an Hochschulen. Im Unterschied zum nachfolgenden Bereich F2 sind an dieser Stelle Wertsteigerungspotentiale gemeint, die vor allem auf eine disziplinäre *Intensivierung* ausgerichtet sind, wie das beispielsweise der Fall ist, wenn Koryphäen eines Fachgebiets international kooperieren.

F2: Forschungscluster/-netzwerke: Unter dieser Gruppierung sollen Kooperationen zusammengefasst wer-

den, die, eher einem übergeordneten Thema oder Ziel dienend, in der Regel eine *interdisziplinäre* Ausrichtung haben und/oder sich auch über mehrere Funktionsbereiche (z.B. Lehre, Forschung und Transfer) erstrecken. Wertschöpfungsmöglichkeiten bestehen erneut in multipler Form, sowohl auf der Erlösseite als auch auf der Kostenseite.

F3: Internationaler personeller Austausch im Bereich Forschung: Dazu zählen sowohl wechselseitige Auslandsaufenthalte im Rahmen gemeinsamer (informeller) Forschungsprojekte als auch (informelle) Auslandsaufenthalte im Rahmen von Gastaufenthalten zu Schulungs-, Austausch- oder Anbahnungszwecken. Wertsteigerungsmöglichkeiten ergeben vor allem durch den Austausch von Wissen.

• T - Transfer:

T1: Internationale Konferenzen: Gemeinsam mit Partnerhochschulen und -netzwerken durchgeführte Konferenzen können eine deutlich höhere Wirksamkeit und Durchdringung erzielen als Alleingänge. Zudem ergeben sich signifikante Kosteneinsparungspotentiale in den Bereichen Vorbereitung, Promotion und Durchführung.

T2: Internationale Praxispartner: Ein leistungsfähiges internationales Portfolio an Unternehmen und institutionellen Partnern (z.B. Handelskammern, Verbände etc.) erhöht die Attraktivität einer Hochschule für Studierende, Lehrende und Forschende und bildet auch den Grundstein für viele Fördermöglichkeiten.

• R - Ressourcenbeschaffung:

R1: Nationale und internationale Förderinstitutionen: Strategische internationale Partnerschaften und -netzwerke spielen auch im Bereich (gemeinsamer) Ressourcenbeschaffung eine zunehmend wichtige Rolle.

R2: Gemeinsam angeschaffte/genutzte Ressourcen: Bedarf keiner weiteren Erläuterung.

• M&V: Management & Verwaltung:

Auch auf dieser Ebene können sich aus der internationalen Zusammenarbeit bedeutsame Wertsteigerungsmöglichkeiten ergeben, z.B. durch Erfahrungsaustausch, Benchmarking Clubs, gemeinsame Standards im Qualitätsmanagement, Austausch im Prozessmanagement, Workshops etc.

■ **Gregor Brüggelambert**, Prof. Dr., Professor für Volkswirtschaftslehre, insbes. Makroökonomie sowie internationale Wirtschaftsbeziehungen, Fachhochschule Dortmund, E-Mail: gregor.brueggelambert@fh-dortmund.de

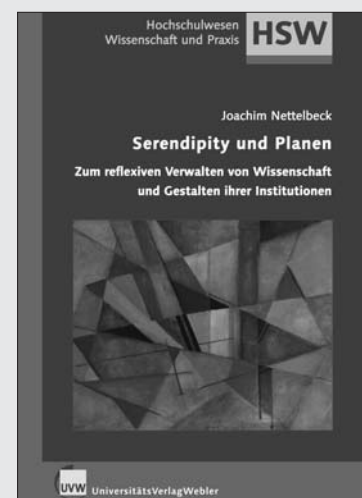
Aus der Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

Joachim Nettelbeck

Serendipity und Planen

Zum reflexiven Verwalten von Wissenschaft und Gestalten ihrer Institutionen

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



Bielefeld 2021, ISBN 978-3-946017-21-9, 238 Seiten, 49.80 Euro zzgl. Versand

Bestellung – E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de

Marvin Zumkley & Joachim Prinz

Zum Einfluss von Determinanten voruniversitärer Schulbildung auf betriebswirtschaftliche Studierendenleistungen



Marvin Zumkley



Joachim Prinz

In the transition from high school education to higher education, different factors can be found in the literature that can influence student performance. These also include the university entrance qualification grade. In addition, there are some special characteristics for Germany in particular, including the possibility of taking the general high school diploma at two types of school, which could also impact student performance. Therefore, this study addresses the described issue by analyzing the impact of different determinants of pre-university schooling (based on student data collected through an online survey) on initial performance in university studies (the corresponding business administration course grade). The results indicate that grammar school graduates perform significantly better than comprehensive school graduates and also better than business grammar school graduates. Moreover, the factor that most explains the university business administration course grade is the high school final grade.

1. Einleitung

Beim Übergang von der Schulausbildung zum Hochschulstudium finden sich unterschiedliche Faktoren in der Literatur, die die Studierendenleistungen bzw. den Studienerfolg positiv oder negativ beeinflussen können. Hierzu zählen beispielsweise soziodemographische Merkmale wie das Geschlecht und Alter, nicht-kognitive Voraussetzungen wie die Studienmotivation, allgemeine Lebensbedingungen wie die finanzielle Situation sowie das Studier- und Lernverhalten. Zudem werden institutionelle Merkmale wie Lehr- und Studienqualität und auch überinstitutionelle Merkmale wie die Hochschulart und der Studienstandort genannt. Ein weiterer wichtiger Einflussfaktor auf die Leistung von Studierenden ist die kognitive Voraussetzung. Hiermit sind u.a. die Hochschulzugangsberechtigungsnote (HZB-Note) und weitere Schulnoten gemeint, die im Rahmen der voruniversitären Schulbildung erlangt werden (Albrecht 2011; Gonschior 2015; Helmke/Schrader 2010; Hillebrecht 2019; Sarcletti 2015).

Auch wenn der Einfluss der kognitiven Voraussetzungen (in Form von Schulnoten) auf den Studienerfolg bereits vielfach untersucht wurde (z.B. Gold/Souvironier 2005; Hell 2003; Trapmann et al. 2007), fehlt es

bisher an Befunden aus Deutschland, in denen der Einfluss der vorherigen Schulbildung auf die Studienleistung ganzheitlich und über die Schulnoten hinaus analysiert wurde. Denn neben den Noten selbst gibt es gerade für Deutschland einige Besonderheiten, u.a. die Möglichkeiten, z.B. im Bundesland Nordrhein-Westfalen, an zwei Schulformen – Gymnasium und Gesamtschule – das allgemeine Abitur zu erlangen (Bildungsportal NRW 2023a). Diese Besonderheit könnte auch Einfluss auf die Studierendenleistungen nehmen. Zudem sind gerade in den letzten Jahren relevante Reformen und Änderungen in der voruniversitären Schulbildung eingeführt worden, z.B. die G8-Reform, bei der die Gymnasialdauer, zumindest zeitweise, von neun auf acht Jahre reduziert wurde, und deren Einfluss auf das nachgelagerte Studium auch noch nicht ausreichend untersucht worden ist (Bildungsportal NRW 2023b). Daher wird sich in dieser Studie der beschriebenen Thematik angenommen, indem der Einfluss unterschiedlicher Determinanten der voruniversitären Schulbildung auf erste betriebswirtschaftliche Leistungen im universitären Studium analysiert wird. Neben dem Einfluss bestimmter Noten der vorherigen Schulbildung wird insbesondere der Fokus auf Faktoren gelegt, deren Einfluss auf die Studierendenleistungen bislang wenig – bzw. noch gar

nicht zusammen mit den bereits untersuchten Einflussfaktoren in einem Gesamtmodell – untersucht worden ist. Um dies zu ermöglichen, werden zwei unterschiedliche Arten von Studierendendaten erhoben, die im Anschluss miteinander „gematcht“ werden. Hierzu zählen zum einen Studierendendaten zur vorherigen Schulbildung, wie beispielsweise den besuchten Schultyp und Schulnoten, sowie Studiums- und soziodemographische Daten der Studierenden wie z.B. der Studiengang oder das Geschlecht, die im Rahmen einer Online-Befragung in der Vorlesung „Einführung in die Betriebswirtschaftslehre“ an einer deutschen, staatlichen Universität zum Wintersemester 2022/2023 erhoben worden sind. Diese *Befragungsdaten* dienen gleichzeitig als unabhängige Variablen der Studie. Zum anderen wurden die Noten der zu dieser Vorlesung dazugehörigen Klausur erhoben und den zuvor abgefragten Studierendendaten zugeteilt. Die Noten bzw. *Leistungsdaten* fungieren als abhängige Variable der Studie.

Mit Hilfe von multiplen linearen Regressionsmodellen (OLS) wird der Einfluss der abgefragten Daten auf die Leistungsdaten der Studierenden (Note im Modul „Einführung in die Betriebswirtschaftslehre“ – kurz: „EBWL“) untersucht (N=109). Da die Veranstaltung vor allem für Erstsemesterstudierende angeboten wird und auch der Großteil der Studierenden, die die dazugehörige Klausur nach der Vorlesung schreiben, sich im ersten Semester befinden, ermöglichen die Ergebnisse dieser Grundlagenklausur erste Anhaltspunkte für das Hochschulmanagement, welche voruniversitären Faktoren der Schulbildung Einfluss auf den zukünftigen Studienerfolg im betriebswirtschaftlichen bzw. wirtschaftswissenschaftlichen Studium haben.

2. Theoretische Grundlagen

2.1 Determinanten voruniversitärer Schulbildung

Laut Hillebrecht (2019) können Determinanten bzw. Faktoren, die die Studierendenleistungen beeinflussen, Kategorien zugeordnet werden. Bei der voruniversitären Schulbildung werden vor allem verschiedene Arten von Noten, z.B. die Hochschulzugangsberechtigungsnote sowie Einzelfachnoten, der Kategorie der kognitiven Voraussetzung zugeordnet. Ungeachtet der individuellen kognitiven Fähigkeiten von Schülern bzw. Studierenden ist ein weiterer wichtiger Faktor, der Einfluss auf den Studienerfolg haben kann, die soziodemographische Determinante, wie beispielsweise das Alter oder Geschlecht. Neben diesen Variablen zählt zudem der Bildungshintergrund, beispielsweise eine abgeschlossene Berufsausbildung, als Einflussfaktor auf den Studienerfolg (Thiel et al. 2008) und auch der Schultyp, z.B. das Gymnasium, ist ein Faktor, der Einfluss auf den Erfolg im Studium hat (Brandstätter 2006). Im Rahmen der institutionellen und überinstitutionellen Einflussfaktoren wird neben der Hochschulart auch die Lehrqualität als ein Kriterium dargestellt, welches den Studienerfolg positiv oder negativ beeinflussen kann. Hierzu zählen auch die Studiengänge (Hillebrecht 2019). Denn je nach gewähltem Studiengang wird das Studium häufiger oder eben weniger häufig abgebrochen (Heublein et al. 2010)

und ist infolgedessen kritisch für den Erfolg bzw. die Leistungen im Studium.

2.2 Empirische Befunde und Hypothesenbildung zum Einfluss von Determinanten voruniversitärer Schulbildung auf Studierenden- und Schülerleistungen

Eine der am häufigsten untersuchten Determinanten zum Einfluss auf den Studienerfolg bzw. auf die Studienleistung ist die Durchschnittsnote der Hochschulzugangsberechtigung (Gesamtabschlussnote im Abitur) sowie einzelne Noten bestimmter Fächer (Hillebrecht 2019). Jirjahn (2007) fand heraus, dass die Abiturnote in Bezug auf die Vordiplomsnote im Studium eine große Bedeutung hat. Laut des Autors führt ein gutes Abitur auch zu einem guten Vordiplom (signifikant), bzw. anders ausgedrückt: je besser die Abiturnote, desto besser auch die Note des Vordiploms. Im Rahmen der Validitätsforschung zeigt die Metaanalyse von Trapmann et al. (2007), dass Schulnoten einen guten Prädiktor der Studienleistung darstellen, wobei die Durchschnittsnote der Hochschulzugangsberechtigung die höchste prognostische Validität darstellt, Einzelfachnoten wie z.B. im Fach Mathematik jedoch auch die Studienleistung valide vorhersagen. Die Tendenzen der von Trapmann et al. (2007) durchgeführten Analyse europäischer Studien konnte zudem auch von einer Meta-Analyse, die u.a. auch nordamerikanische Studien einschließt, bestätigt werden (Richardson et al. 2012), und auch weitere Studien (z.B. Blömeke 2009; Freyer et al. 2014; Schmidt-Atzert 2005) bestätigen, dass Schulnoten ein geeigneter Prädiktor für die Studienleistungen sind (Hillebrecht 2019). Auf Grundlage der zuvor diskutierten Befunde wird die folgende Hypothese aufgestellt:

H1: *Je besser (schlechter) die Gesamtabschlussnote (Hochschulzugangsberechtigungsnote) und die Mathematikabschlussnote im Abitur ist, desto besser (schlechter) wird auch die „EBWL“-Note ausfallen.*

Bezugnehmend auf den zuvor dargestellten Schultyp als Determinante voruniversitärer Schulbildung deuten erste empirische Belege darauf hin, dass das Leistungsniveau von Gymnasialabsolventen im Abitur höher ist als das von Gesamtschulabsolventen. Schleithoff (2016) kam in einer empirischen Studie zu dem Ergebnis, dass im bevölkerungsreichsten Bundesland Nordrhein-Westfalen (Statista 2022) die Abiturnoten von Gymnasialabsolventen um 1.73 Punkte besser sind als die von Gesamtschülern, die ihr Abitur absolviert haben. Diese Tendenzen können auch anhand einzelner Fächer bestätigt werden. So fanden Köller et al. (2004) bereits vor einigen Jahren heraus, dass die Leistungen von Oberstufenschülern an Gymnasien im Fach Englisch besser sind als die von Oberstufenschülern an Gesamtschulen.

Eine Besonderheit, u.a. in Nordrhein-Westfalen, bildet das Wirtschaftsgymnasium, bei dem die Studierenden von der 11. bis zur einschließlich 13. Klasse die gymnasiale Oberstufe durchlaufen, zusätzlich jedoch studien- und berufsbezogene Qualifikationen im Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung vermittelt bekommen. Neben einem der möglichen Leistungskurse

„Mathematik“, „Englisch“ oder „Deutsch“ wählen Absolventen dieses Schultyps verpflichtend den Leistungskurs „Betriebswirtschaftslehre mit Rechnungswesen“, was den Schülern eine Doppelqualifikation, die allgemeine Hochschulreife (Abitur) mit zusätzlich wirtschaftlichen Kenntnissen, ermöglicht (Kaufmannsschule 2023). Auf Grund des Wissens- und Kenntnisvorsprungs dieser Absolventen zu Beginn des wirtschaftlichen Studiums kann angenommen werden, dass diese Absolventen vor allem zu Studienbeginn und im Rahmen der Klausur „Einführung in die Betriebswirtschaftslehre“ Vorteile haben und bessere Leistungen absolvieren als Absolventen „klassischer“ Gymnasien.¹ Unter der Annahme, dass das erzielte Leistungsniveau an Gymnasien und Gesamtschulen schulfächerübergreifend und das zuvor erlangte betriebswirtschaftliche Wissen im Wirtschaftsgymnasium in das Studium übertragen werden kann, wird die folgende Hypothese postuliert:

H2: *Absolventen eines Gymnasiums erzielen bessere Noten als Gesamtschulabsolventen, jedoch schlechtere Noten als Absolventen des Wirtschaftsgymnasiums im Modul „EBWL“.*

Mit der Einführung der Verkürzung der Gymnasialdauer von neun auf acht Jahren (G8-Reform), die seit 2007, zumindest für einige Zeit, in allen Bundesländern umgesetzt wurde², war die Befürchtung, dass durch die verminderte Schulzeit bei gleichzeitiger Erhöhung der Wochenstunden die Leistungsfähigkeit und Leistungen der Schüler verschlechtert werden. Erste Erkenntnisse mit Analyse von Pisa-Daten konnten diese Befürchtungen jedoch nicht bestätigen, sondern teilweise sogar bessere Ergebnisse bei G8-Schülern in der Lesekompetenz finden (Homuth 2017). In diesem Zusammenhang konnten Huebener et al. (2018) nachweisen, dass vor allem durch die erhöhte Zahl an Unterrichtsstunden pro Woche die Leistungen in Form der Pisa-Testergebnisse verbessert wurden, demgegenüber die Abiturnoten im G8-Modell jedoch etwas schlechter geworden sind. Diese nicht eindeutigen und zum Teil widersprüchlichen Tendenzen finden sich zudem in Erkenntnissen der Landesministerien und unabhängigen Studien wieder. Während Erstere beim Abiturnotenvergleich teilweise leicht bessere Leistungen von Schülern im G8-Modell aufzeigen können (Homuth 2017), finden beispielsweise Büttner und Thomsen (2015) in einer Studie an mehreren Gymnasien in Sachsen-Anhalt bessere Abiturnoten in Mathe für G9-Absolventen, jedoch keine Notenunterschiede im Fach Deutsch. Auch Kühn et al. (2013) fassen anhand einzelner Studien zusammen, dass es keine grundlegenden Leistungsunterschiede zwischen G8- und G9-Schülern gibt, gleichwohl die Ergebnisse u.a. nach Bundesland und Fach variieren. Auf Grundlage der zuvor vorgestellten Befunde und unter der Prämisse, dass von Leistungen der Schüler im Abitur auch auf deren Leistungen im nachgelagerten Studium geschlossen werden kann, wird postuliert, dass sich die betriebswirtschaftlichen Studierendenleistungen von G8-Abiturienten nicht signifikant zu denen von G9-Abiturienten unterscheiden. Aus diesem Grund wird die folgende Hypothese formuliert:

H3: *Schüler, die unter dem G8-Modell ihr Abitur absolviert haben, unterscheiden sich im Vergleich zu Schülern, die unter dem G9-Modell das Abitur absolviert haben, nicht signifikant bei den Noten im Modul „EBWL“.*

3. Empirische Analyse

3.1 Daten und deskriptive Statistik

Die Studierenden, die die Vorlesungsveranstaltung „Einführung in die Betriebswirtschaftslehre“ im Wintersemester 2022/2023 besucht haben, wurden vor Ort auf die Online-Befragung aufmerksam gemacht und hatten mit Hilfe eines im Vorlesungsskript hinterlegten QR-Codes die Möglichkeit, entweder im Rahmen der Vorlesung, oder aber zu einem späteren Zeitpunkt an der Online-Befragung teilzunehmen. Zudem konnten dadurch auch Studierende erreicht werden, die nicht an der Präsenzvorlesung teilgenommen haben, die jedoch online auf das Skript zugreifen konnten. Damit konnte Gebrauch von einem wesentlichen Vorzug von Online-Befragungen gemacht werden, indem Probanden zeitlich und räumlich unabhängig Zugang zum Fragebogen haben und so nicht zu einem bestimmten Zeitpunkt an einem bestimmten Ort sein müssen, um an der Befragung teilzunehmen (Blasius/Brandt 2009; Wagner/Hering 2014).

Die im folgenden dargestellten Daten (vgl. Tabelle 1) wurden zum Großteil im Rahmen der Befragung erhoben und unterteilen sich in Daten zur vorherigen Schulbildung, studiumsbezogene Daten sowie soziodemographische Daten der Studierenden. Die Gesamtstichprobengröße konnte nicht bei allen Fragen erreicht werden, da die Beantwortung zu Fragen wie z.B. nach dem Alter freiwillig waren. Einzelne Modelle wurden folglich mit weniger Werten bzw. einer kleineren Stichprobe analysiert. Mit 71% kommt der Großteil der Studierenden von „klassischen“ Gymnasien während 24% an einer Gesamtschule und 5% an einem Wirtschaftsgymnasium ihr Abitur absolviert haben. Die durchschnittliche Abschlussnote des Abiturs beträgt 2.74³, mit der 1.0 als beste und 3.8 als schlechteste Note, während die durchschnittliche Mathematikabschlussnote 3.16 ist, mit der besten Note von 1.0 und der schlechtesten Note 5.0. 66% haben unter dem G8-Modell ihr Abitur absolviert und 34% unter dem G9-

¹ Leider sind zum Zeitpunkt der Literatur- und Studienrecherche noch keine empirischen Studien vorhanden, in denen Leistungsunterschiede zwischen Absolventen von Gymnasien und Wirtschaftsgymnasien untersucht worden sind, weder im schulischen, noch im universitären Bereich.

² Eine Verkürzung der Gymnasialdauer bzw. ein Abitur nach 12 anstatt 13 Jahren besteht eigentlich nur für die Absolventen eines „klassischen“ Gymnasiums in Nordrhein-Westfalen. In Wirtschaftsgymnasien und Gesamtschulen bleibt weiterhin das Abitur nach 13 Jahren (G9-Modell) bestehen (Bildungsportal NRW 2023a; Kaufmannsschule 2023). Laut Angaben der Probanden in dieser Studie haben jedoch auch einige Gesamtschulabsolventen im G8-Modell und infolgedessen nach 12 Jahren das Abitur absolviert. Eine Erklärung hierfür wäre, dass diese Probanden nicht in Nordrhein-Westfalen, sondern in einem anderen Bundesland das Abitur erlangt haben. Daher wird auch in dieser Studie der Notenunterschied zwischen G8 und G9 anhand aller Schultypen analysiert.

³ Genau genommen dürfte das arithmetische Mittel bei ordinal skalierten Daten nicht berechnet werden, jedoch wird von gleichen Abständen zwischen den Messwerten ausgegangen (Döring/Bortz 2016) und so der Forschungspraxis gefolgt (Bortz/Schuster 2010).

Modell.⁴ 86% der Studierenden studieren BWL während 14% Wirtschaftspädagogik studieren. 55% der Studierenden haben erste Berufserfahrung gesammelt, z.B. im Rahmen eines Praktikums. 54% der Probanden sind weiblich. Im Mittel sind die Studierenden zum Zeitpunkt der Befragung 19.7 Jahre alt, hierbei ist der jüngste Studierende 18 und der älteste Studierende 26. Da ein nichtlinearer Zusammenhang zwischen der Erfahrung (operationalisiert als Alter) und Produktivität/Leistungen (in Form von Noten) möglich ist, wird neben dem Alter zusätzlich das quadrierte Alter (Alter^2) als weitere unabhängige Variable in das OLS-Modell inkludiert (Franck/Nüesch 2008; Mincer 1974).

Tab. 1: Deskriptive Statistik

	Studierenden-Leistungs- und Befragungsdaten					
	MW	SA	Min	Max	Skalierung	N
Abhängige Variable (Leistungsdaten)						
EBWL-Note	3.64	1.13	1	5	Metrisch	109
Unabhängige Variablen (Befragungsdaten)						
<i>Daten zur vorherigen Schulbildung (Abitur)</i>						
Schultyp					Dummy	109
Gesamtschule	0.24					
Wirtschaftsgymnasium	0.05					
Gymnasium	0.71					
Abschlussnote Abitur Gesamt (HZB-Note)	2.74	0.53	1	3.8	Metrisch	109
Abschlussnote Mathematik	3.16	0.8	1	5	Metrisch	89
Abitur im G8-Modell	0.66				Dummy	109
Abschlussjahr des Abiturs					Dummy	109
2013	0.01					
2016	0.01					
2017	0.01					
2018	0.03					
2019	0.05					
2020	0.06					
2021	0.18					
2022	0.65					
Studiensbezogene Daten						
Studiengang					Dummy	109
BWL	0.86					
Wirtschaftspädagogik	0.14					
Soziodemographische Daten						
Berufserfahrung (bspw. Praktikum)	0.55				Dummy	109
Alter	19.7	1.6	18	26	Metrisch	92
Alter ²	390.5	66.7	324	676	Metrisch	92
Weiblich	0.54				Dummy	106

Die Leistungsdaten der Studierenden in Form von Noten wurden nach der Korrektur der Klausur gesammelt und den erhobenen Befragungsdaten zugeordnet.⁵ Im Durchschnitt erreichten die Studierenden in der EBWL-Prüfung die Note 3.64, mit dem bestmöglichen Ergebnis 1.0 und dem schlechtestmöglichen Ergebnis („durchgefallen“) 5.0.

3.2 Methodik und empirisches Modell

Zur Analyse des Einflusses von Determinanten voruniversitärer Schulbildung auf die betriebswirtschaftlichen Studierendenleistungen werden multiple lineare Regressionsmodelle (OLS) analysiert. Auch wenn Noten eigentlich ordinal skalierte Variablen darstellen, wird in dieser Studie von gleichen Abständen zwischen den Messwerten ausgegangen, was es ermöglicht, die Noten als metrische Variable zu behandeln

und infolgedessen lineare Regressionsmodelle zu analysieren (Bortz/Schuster 2010; Döring/Bortz 2016). Um zu spezifizieren, welche Faktoren der voruniversitären Schulbildung welche Gewichtung beim Einfluss auf die Studierendenleistungen haben, werden sukzessive Variablen über mehrere Modelle hinzugefügt (vgl. Tabelle 2). Dies ermöglicht neben der Betrachtung der (Veränderung der) Koeffizienten zusätzlich die Analyse des Varianzanstiegs (ΔR^2) der EBWL-Note und zeigt auf, welche voruniversitäre Determinante am meisten die Studierendenleistungen erklärt bzw. wie groß der jeweilige Anteil der unabhängigen Variable an der Varianzaufklärung ist (de Dios Panal et al. 2022; Wooldridge 2013).

3.3 Ergebnisse und Diskussion

Über alle Modelle hinweg sind die Leistungen von Gesamtschulabsolventen signifikant schlechter als die von Gymnasialabsolventen, mit mindestens einer halben Note ($p < 0.05$; Modell 1) und fast einer ganzen Note ($p < 0.01$; Modell 4) schlechteren Leistungen. Verhältnismäßig schlechter werden die Ergebnisse für die Absolventen der Gesamtschule vor allem bei der Kontrolle auf die Abschlussnote des Abiturs. Demgegenüber sind die Noten der Absolventen vom Wirtschaftsgymnasium beim Modell ohne weitere unabhängige Variablen und auch bei der Inklusion des Abiturabschlussjahres besser als bei Gymnasialabsolventen, jedoch ändert sich dies ab der Kontrolle auf das Schulzeitmodell. In den weiteren Modellen sind die

Leistungen von Absolventen des Gymnasiums besser als die von Absolventen des Wirtschaftsgymnasiums. Folglich wird Hypothese 2 (H2) nur von den Modellen 1 und 2 getragen. Auch wenn der Schultyp nur ca. 4% der Varianz der EBWL-Note erklärt, legen die Befunde und der Großteil der Modelle nah, dass das Vorwissen im wirtschaftlichen Abitur, entgegen der Erwartungen, diesen Studierenden zu Studienbeginn keine Vorteile

⁴ Mit der Frage nach der benötigten Schuldauer (beginnend mit der 5. Klasse und endet mit dem Absolvieren des Abiturs nach 12 oder 13 Jahren) sollte ungeachtet der beiden Schulzeitmodelle auf die tatsächliche Schuldauer kontrolliert werden. Da diese Frage von einigen Studierenden jedoch falsch verstanden wurde (beispielsweise wurde die doppelte Schulzeit angegeben oder die Grundschulzeit mitgezählt) und infolgedessen sehr unterschiedliche Zeiten herauskamen, konnte die Variable auf Grund von möglichen Verzerrungen leider nicht im Modell berücksichtigt werden.

⁵ Bei der Durchführung der Befragung und bei der Erhebung der Noten wurde die Anonymität der Probanden gewahrt.

Tab. 2: OLS-Regressionsmodelle

Variablen	(1) Note	(2) Note	(3) Note	(4) Note	(5) Note	(6) Note	(7) Note	(8) Note	(9) Note	(10) Note
Schultyp										
Gesamtschule	0.512** (0.248)	0.535** (0.263)	0.778** (0.318)	0.993*** (0.297)	0.946*** (0.302)	0.950*** (0.307)	0.897*** (0.317)	0.781* (0.403)	0.835** (0.404)	0.830** (0.403)
Wirtschaftsgymnasium	-0.187 (0.410)	-0.216 (0.433)	0.115 (0.508)	0.654* (0.390)	0.412 (0.413)	0.425 (0.420)	0.315 (0.424)	0.279 (0.455)	0.441 (0.458)	0.303 (0.455)
Gymnasium	<i>Referenz</i>	<i>Referenz</i>	<i>Referenz</i>	<i>Referenz</i>	<i>Referenz</i>	<i>Referenz</i>	<i>Referenz</i>	<i>Referenz</i>	<i>Referenz</i>	<i>Referenz</i>
Abschlussjahr Abitur G8 = 1		Inkl.	Inkl.	Inkl.	Inkl.	Inkl.	Inkl.	Inkl.	Inkl.	Inkl.
			0.386 (0.311)	0.689** (0.320)	0.687** (0.333)	0.694** (0.336)	0.594 (0.363)	0.745* (0.410)	0.651 (0.414)	0.649 (0.408)
Abschlussnote Abitur				0.990*** (0.213)	0.946*** (0.265)	0.950*** (0.265)	1.028*** (0.262)	1.010*** (0.273)	1.033*** (0.261)	1.056*** (0.259)
Abschlussnote Mathe					0.109 (0.156)	0.105 (0.161)	0.114 (0.164)	0.135 (0.167)	0.144 (0.164)	0.117 (0.162)
Studiengang										
WiPäd						0.0555 (0.393)	0.0281 (0.403)	0.0190 (0.402)	0.253 (0.489)	0.149 (0.495)
BWL						<i>Referenz</i>	<i>Referenz</i>	<i>Referenz</i>	<i>Referenz</i>	<i>Referenz</i>
Berufserfahrung = 1							0.400* (0.236)	0.317 (0.255)	0.380 (0.264)	0.373 (0.261)
Alter								0.319** (0.145)	-4.670 (3.062)	-4.524 (3.127)
Alter ²									0.125 (0.0761)	0.121 (0.0777)
Weiblich = 1										0.267 (0.254)
Konstante	3.527*** (0.129)	1.700*** (2.98e-08)	1.700	-1.766** (0.745)	-2.049** (0.800)	-2.046** (0.810)	-2.753*** (0.874)	-9.142** (3.716)	35.76 (28.21)	34.66 (28.80)
N	109	109	109	109	89	89	89	75	75	75
R ²	0.041	0.087	0.101	0.268	0.300	0.300	0.328	0.361	0.385	0.395

verschafft. Mit ansteigender (schlechter werdender) Abschlussnote des Abiturs (um eine Note) verschlechtert sich auch die EBWL-Note über alle Modelle um ca. eine ganze Note ($p < 0.01$ für alle Modelle) bzw. je besser die Abiturnote, desto besser auch die EBWL-Note. Die voruniversitäre Determinante Abiturnote erhöht bei der Hinzunahme in das Modell die Varianzaufklärung der EBWL-Note um 16.7 Prozentpunkte und trägt damit von allen voruniversitären Determinanten und weiteren unabhängigen Variablen am meisten zur Erklärung der EBWL-Note bei. Auf Basis der Befunde kann folglich die Hypothese 1 (H1) für die Abschlussnote des Abiturs bestätigt werden. Diese Erkenntnisse zeigen auch ähnliche bereits durchgeführte Studien (z.B. Jirjahn 2007) und auch Erkenntnisse aus der Validitätsforschung (z.B. Trapmann et al. 2007) bestätigen, dass die Abschlussnote des Abiturs ein valider Prädiktor zur Vorhersage des Studienerfolgs ist. Für den Zugang zum Studium können Hochschulen folglich diesen Prädiktor als verlässliches Indiz für die Leistungsfähigkeit der Studierenden ansehen. Auch wenn der Einfluss nicht signifikant ist und die Koeffizienten nicht mehr so groß sind wie bei der Abschlussnote des Abiturs, kann die Hypothese 1 auch für die Mathematiknote bestätigt werden, denn auch hierbei verschlechtern (verbessern) sich die EBWL-Noten mit einer Verschlechterung (Verbesserung) der Mathematiknote. In Hypothese 3 (H3) wurde postuliert, dass sich G8- und G9-Absolventen in ihren Leistungen nicht signifikant unterscheiden werden. Über alle Modelle hinweg sind die Leistungen von G8-Ab-

solventen schlechter als die von G9-Absolventen. Da jedoch postuliert wurde, dass sich G8- und G9-Absolventen hinsichtlich der EBWL-Note nicht signifikant unterscheiden, tragen nur die Modelle 3, 7, 9 und 10 die Hypothese 3, auch wenn die Leistungen von G9-Absolventen teilweise mehr als eine halbe Note besser sind als die von G8-Absolventen. Besonders bei Hinzunahme der Abiturnote werden die Unterschiede nicht nur signifikant ($p < 0.05$), sondern auch der Notenunterschied noch größer, mit ca. 0.7 Notenpunkten besseren Leistungen bei G9-Absolventen. Ähnliche Tendenzen beim Schulzeitmodell finden sich auch bei Hinzunahme des Alters wider ($p < 0.1$). Jedoch trägt das Schulzeitmodell lediglich 1.4 Prozentpunkte mehr zur Erklärung der EBWL-Note bei. Möglicherweise hat die verminderte Schulzeit bei gleichzeitiger Erhöhung der Wochenstunden die Leistungen und Leistungsfähigkeit der G8-Absolventen verschlechtert (Homuth 2017). Die voruniversitären Determinanten erklären den Großteil der Studienleistung. Mit einem R² von 30% erklären die fünf Variablen bereits 75% des R² des Gesamtmodells (bestehend aus 10 Variablen) von ca. 40%.

Studierende der Wirtschaftspädagogik schneiden etwas schlechter in den Prüfungen ab als BWL-Studierende, jedoch mit einem insignifikanten Effekt bzw. Unterschied. Entgegen der Erwartungen deuten die Modelle 7-10 an, dass die gesammelte Berufserfahrung (vorhanden = 1), z.B. in Form von absolvierten Praktika, den Studierenden nicht bei ihren Studienleistungen helfen konnte. Hierbei hätte nämlich argumen-

tiert werden können, dass die Studierenden sich bei der Beantwortung der Prüfungsfragen beispielsweise bestimmte Sachverhalte in den Aufgaben durch die gemachte Erfahrung besser vorstellen können bzw. Fragen grundsätzlich besser verstehen. Jedoch zeigen die Ergebnisse eher das Gegenteil, da die Studierenden, die bereits erste Berufserfahrung gesammelt haben, sogar schlechtere Prüfungen absolvieren als die, die noch keine Berufserfahrung sammeln konnten. Bei der Betrachtung einer angenommenen linearen Beziehung zwischen Alter und Produktivität (Modell 8) erhöht bzw. verschlechtert sich die EBWL-Note signifikant mit jedem weiteren Lebensjahr um ca. 0.3 Notenpunkte ($p < 0.05$). Bei der Zunahme des quadrierten Alters (Modell 9) deuten die Befunde auf eine U-förmige Beziehung zwischen Alter und der Studierendenleistung hin (bei Noten müssen für die Interpretation die Vorzeichen gegensätzlich interpretiert werden). Das Alter hat einen positiven Effekt (negatives Vorzeichen des Alterskoeffizienten) auf die Leistungen bis Studierende das 18.7 Lebensjahr erreichen.⁶ Danach steigt der negative Effekt (positiver Koeffizient des quadrierten Alters) wieder an, jedoch in kleinerem Umfang und ohne signifikanten Effekt. Das Geschlecht als weitere soziodemographische Determinante scheint tendenziell wenig Einfluss auf die Leistungen und auch auf die Erklärung der Leistungen ($\Delta R^2 = 1$ Prozentpunkt) zu haben. Weibliche Studierende schreiben um ca. 0.27 Notenpunkte schlechtere Klausuren als männliche Studierende (insignifikant).

4. Fazit

Die vorliegende Untersuchung beschäftigte sich mit den Determinanten voruniversitärer Schulbildung und deren Einfluss auf betriebswirtschaftliche Studierendenleistungen. Mit dem Beitrag wird der Fokus auf eine ganzheitliche Betrachtung unterschiedlicher Determinanten gelegt und so auch Besonderheiten in Deutschland berücksichtigt, wie z.B. die Reform zum Schulzeitmodell (G8 vs. G9) oder die Möglichkeit an unterschiedlichen Schultypen Abitur zu machen. Anhand von zwei unterschiedlichen Datengrundlagen ($N=109$), Studierendendaten zur vorherigen Schulbildung, die im Rahmen einer Online-Befragung in der Vorlesung „Einführung in die Betriebswirtschaftslehre“ an einer deutschen, staatlichen Universität erhoben wurden (*Befragungsdaten*), und *Leistungsdaten* der Studierenden (Noten in der dazugehörigen Klausur) wurde der Einfluss der voruniversitären Faktoren auf die Leistungen untersucht.

Die Ergebnisse zum Einfluss des Schultyps bestätigen die Literatur (z.B. Köller et al. 2004; Schleithoff 2016). Gesamtschulabsolventen erbringen signifikant schlechtere Leistungen als Gymnasialabsolventen. Bei Zunahme weiterer unabhängiger Variablen werden zudem die Noten von Gymnasialabsolventen besser als die von Absolventen des Wirtschaftsgymnasiums. Entgegen der Erwartungen scheint ihnen das Vorwissen, welches Absolventen des Wirtschaftsgymnasiums in einem wirtschaftlichen Studium gerade zu Studien-

beginn haben, bei der Klausur nicht zu helfen. Eine Möglichkeit mit dem Leistungsunterschied umzugehen wäre ein angepasster Numerus clausus je nach Schultyp. So könnte z.B. die Zulassungsgrenze für Gesamtschulabsolventen besseren Noten entsprechen als die von Gymnasialabsolventen, um die besseren Absolventen der Gesamtschulen für das Studium zu gewinnen und die Negativauslese zu vermeiden. Der Faktor, der am meisten die EBWL-Note erklärt, ist die Abiturnote. Mit schlechter werdender Abschlussnote des Abiturs verschlechtert sich auch die EBWL-Note über alle Modelle (Jirjahn 2007). Auf Grundlage der Befunde und kongruent mit der Literatur (z.B. Trapmann 2007) scheint die Abschlussnote des Abiturs ein valider Prädiktor zur Vorhersage des Studienerfolgs zu sein. Folglich können auch Hochschulen die Note als validen Prädiktor ansehen, wenn es um die Leistungsfähigkeit von Studierenden geht. Da es sich bei dem Fach um ein Grundlagenmodul handelt, welches vor allem zu Studienbeginn angeboten wird, sollte ein ähnliches Studiendesign mit weiteren Fächern aus dem späteren Verlauf des Studiums durchgeführt werden, um z.B. die Effekte der Abiturnote bei Modulen mit mehr „Tiefgang“ zu untersuchen. Hierbei scheint zudem die Bachelorabschlussnote besonders geeignet zu sein, da sie die Leistungen aller Module des Studiums widerspiegelt.

⁶ Der Wendepunkt der quadratischen Funktion wird berechnet, indem der Alterskoeffizient durch den Koeffizienten des quadrierten Alters mal zwei geteilt wird $[-\beta_1 / (-2 \cdot \beta_2)]$ (Wooldridge 2013).

Literaturverzeichnis

- Albrecht, A. (2011): Längsschnittstudie zur Identifikation von Risikofaktoren für einen erfolgreichen Studieneinstieg in das Fach Physik. Berlin.
- Bildungsportal NRW (2023a): Weiterentwicklung des Gymnasiums (G8/G9). <https://www.schulministerium.nrw/weiterentwicklung-des-gymnasiums-g8g9> (02.02.2023).
- Bildungsportal NRW (2023b): Gesamtschule. <https://www.schulministerium.nrw/gesamtschule> (02.02.2023).
- Blasius, J./Brandt, M. (2009): Repräsentativität in Online-Befragungen. In: Weichbold, M./Bacher, J./Wolf, C. (Hg.): Umfrageforschung – Herausforderungen und Grenzen, Wiesbaden, S. 157-177.
- Blömeke, S. (2009): Ausbildungs- und Berufserfolg im Lehramtsstudium im Vergleich zum Diplomstudium. Zur prognostischen Validität kognitiver und psycho-motivationaler Auswahlkriterien. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 12 (1), S. 82-110.
- Bortz, J./Schuster, C. (2010): Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler. 7. Auflage. Berlin/Heidelberg.
- Brandstätter, H./Grillich, L./Farthofer, A. (2006): Prognose des Studienabbruchs. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 38 (3), S. 121-131.
- Büttner, B./Thomsen, S. L. (2015): Are We Spending Too Many Years in School? Causal Evidence of the Impact of Shortening Secondary School Duration. In: German Economic Review, 16 (1), pp. 65-86.
- de Dios Panal, S./Zumkley, M./Prinz, J. (2022): Validität eines Fachkenntnistests zur Studierendenauswahl in betriebswirtschaftlichen Masterstudiengängen. In: Betriebswirtschaftliche Forschung und Praxis (BFuP), 74 (3), S. 302-326.
- Döring, N./Bortz, J. (2016): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. 5. Auflage. Berlin/Heidelberg.
- Franck, E./Nüesch, S. (2008): Mechanisms of Superstar Formation in German Soccer: Empirical Evidence. In: European Sport Management Quarterly, 8 (2), pp. 145-164.
- Freyer, K./Epple, M./Brand, M./Schiebener, J./Sumfleth, E. (2014): Studienerfolgsprognose bei Erstsemesterstudierenden in Chemie. In: Zeitschrift für

- Didaktik der Naturwissenschaften, 20 (1), S. 129-142.
- Gold, A./Souvignier, E. (2005): Prognose der Studierfähigkeit. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 37 (4), S. 214-222.
- Gonschior, B. (2015): Lernverhalten und Studienerfolgsprädiktion bei Fernstudierenden. Hagen.
- Hell, B. (2003): Kognitive Leistungsfähigkeit in der Berufseignungsdiagnostik – Forschungsüberblick und Entwicklung eines neuen Instruments zur Erfassung Schlussfolgernden und Kreativen Denkens. Berlin.
- Helmke, A./Schrader, F.-W. (2010): Hochschuldidaktik. In Rost, D. H. (Hg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. 4. Auflage. Weinheim, S. 273-279.
- Heublein, U./Hutzsch, C./Schreiber, J./Sommer, D./Besuch, G. (2010): Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/08. HIS: Forum Hochschule. Hannover.
- Hillebrecht, L. (2019): Studienerfolg von berufsbegleitend Studierenden – Entwicklung und Validierung eines Erklärungsmodells. Wiesbaden.
- Homuth, C. (2017): Die G8-Reform in Deutschland – Auswirkungen auf Schülerleistungen und Bildungsungleichheit. Wiesbaden.
- Huebener, M./Kuger, S./Marcus, J. (2018): G8-Schulreform verbessert PISA-Testergebnisse – insbesondere leistungsstarke SchülerInnen profitieren, DIW Wochenbericht, Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung (DIW), 85 (13/14), S. 265-275, Berlin.
- Jirjahn, U. (2007): Welche Faktoren beeinflussen den Erfolg im wirtschaftswissenschaftlichen Studium?. In: Schmalenbachs Z betriebswirtsch Forsch, 59, S. 286-313.
- Kaufmannsschule (2023): Wirtschaftsgymnasium (AHR – dreijährig). <https://www.kaufmannsschule.de/bildungsangebot/wirtschaftsgymnasium/wirtschaftsgymnasium-ahr-dreijaehrig.html> (03.02.2023).
- Köller, O./Baumert, J./Cortina, K. S./Trautwein, U./Watermann, R. (2004): Öffnung von Bildungswegen in der Sekundarstufe II und die Wahrung von Standards. Analysen am Beispiel der Englischleistungen von Oberstufenschülern an integrierten Gesamtschulen, beruflichen und allgemein bildenden Gymnasien. In: Zeitschrift für Pädagogik, 50 (5), S. 679-700.
- Kühn, S. M./Ackeren, I. van/Bellenberg, G./Reintjes, C./Brahm, G. (2013): Wie viele Schuljahre bis zum Abitur? Eine multiperspektivische Standortbestimmung im Kontext der aktuellen Schulzeitdebatte. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 16 (1), S. 115-136.
- Mincer, J. (1974): Schooling, Experience, and Earnings. New York.
- Richardson, M./Abraham, C./Bond, R. (2012): Psychological Correlates of University Students' Academic Performance: A Systematic Review and Meta-Analysis. In: Psychological Bulletin, 138 (2), pp. 353-387.
- Sarletti, A. (2015): Bachelor students' transition to postgraduate studies. Do students with and without migration background have different plans?. In: Beiträge zur Hochschulforschung, 37 (2), S. 116-139.
- Schleithoff, F. (2016): Ist Gesamtschule wirklich besser? Ein Beitrag zur Ordnungspolitik von Schulformen (Are Comprehensive Schools really better?). In: ORDO, 65 (1), S. 303-327.
- Schmidt-Atzert, L. (2005): Prädiktion von Studienerfolg bei Psychologiestudenten. In: Psychologische Rundschau, 56 (2), S. 131-133.
- Statista (2022): Bevölkerung – Anzahl der Einwohner in den Bundesländern in Deutschland am 31. Dezember 2021. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/71085/umfrage/verteilung-der-einwohnerzahl-nach-bundeslaendern/> (03.02.2023).
- Thiel, F./Veit, S./Blüthmann, I./Lepa, S./Ficzko, M. (2008): Ergebnisse der Befragung der Studierenden in den Bachelorstudiengängen an der Freien Universität Berlin – Sommersemester 2008. Berlin.
- Trapmann, S./Hell, B./Weigand, S./Schuler, H. (2007): Die Validität von Schulnoten zur Vorhersage des Studienerfolgs – eine Metaanalyse. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 21 (1), S. 11-27.
- Wagner, P./Hering, L. (2014): Online-Befragung. In: Baur, N./Blasius, J. (Hg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung, Wiesbaden, S. 661-673.
- Wooldridge, J. M. (2013): Introductory Econometrics - A Modern Approach. 5. Auflage. Mason.

- **Marvin Zumkley, M.Sc.**, Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Allgemeine Betriebswirtschaftslehre, Mercator School of Management, Universität Duisburg-Essen, E-Mail: marvin.zumkley@uni-due.de
- **Joachim Prinz, Prof. Dr.**, Lehrstuhl für Allgemeine Betriebswirtschaftslehre, Mercator School of Management, Universität Duisburg-Essen, E-Mail: joachim.prinz@uni-due.de

Erschienen in der Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

Pascale Stephanie Petri

Neue Erkenntnisse zu Studienerfolg und Studienabbruch

Einblicke in die Studieneingangsphase

Die Studieneingangsphase gilt als besonders kritisch: Der Peak der Studienabbruchzahlen findet sich in den ersten beiden Hochschulsemestern. Schon seit langem werden zu hohe Abbruchquoten beklagt.

Die sozial- und erziehungswissenschaftliche sowie psychologische Forschung kann mit einer soliden Bandbreite an Theorien und empirischen Befunden zu Prädiktoren von Studienerfolg und -abbruch aufwarten, doch stehen diese meist disparat nebeneinander.

Die vorliegende Arbeit hat sich daher über den bloßen Vergleich der verschiedenen Perspektiven hinaus deren Integration zu einem Prozessmodell des Studieneinstiegs zum Ziel gemacht, welches detaillierte Einblicke auf Mikroebene bietet. Wie das empirisch bewährte Erlebens-Orientierte-Studieneinstiegs-Modell (EOS-Modell) die präventive Förderdiagnostik an Hochschulen inspirieren kann und welche praktischen Implikationen es für die Betreuung Studierender bietet, wird nicht nur diskutiert, sondern anhand einer Pilotstudie plastisch veranschaulicht.



ISBN 978-3-946017-23-3, Bielefeld 2021, 272 Seiten, 43.90 Euro zzgl. Versand

Bestellung – E-Mail: info@universitaetsverlagweibler.de

Lisa Walther

Berufungsverfahren „sauber und smooth“ – über das Aufgabenverständnis von Berufungsbeauftragten an Universitäten*



Lisa Walther

To ensure the quality of appointment procedures for professors, the position of appointment officers has become established at German universities. However, the organizational embedding of the position differs at the universities: There are appointment officers who are non-academic staff and there are professorial appointment officers. The article initially compares the formal task descriptions of the appointment officers via appointment regulations and then reveals their subjective understanding of their tasks through qualitative interviews. From the latter analysis, a typology of appointment officers emerges. Subsequently, the results of the analyses are brought together to discuss connections between organizational circumstances and subjective understandings. Based on the study of appointment officers, the article thus provides insights into the relation of formality and informality at German universities.

1. Berufsbeauftragte an deutschen Universitäten

Die Besetzung von Professuren ist für Universitäten von hoher Bedeutung, da Professor:innen mit der Erfüllung der den Universitäten obliegenden Aufgaben in Wissenschaft und Kunst, Forschung und Lehre, bei der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses, der Weiterbildung sowie Dienstleistung eine zentrale Rolle übernehmen. In letzter Instanz verantwortlich für die Entscheidung zur Berufung von Professor:innen ist in der Regel die Hochschulleitung, die zumeist nicht unmittelbar an der Auswahl von geeigneten Kandidat:innen beteiligt ist. Vorbereitet wird die Auswahlentscheidung von einer Berufungskommission, die sich aus den verschiedenen Statusgruppen der Universität zusammensetzt; die Mehrheit der Stimmen liegt dabei bei den Professor:innen (Hartmer/Detmer 2017, S. 174f.). An den Universitäten hat sich in den letzten Jahren zudem eine neue Instanz etabliert, die laut einer Empfehlung des Wissenschaftsrats (WR) stellvertretend für die Hochschulleitung einen „sachgerechten und reibungslosen Verfahrenslauf“ (WR 2005, S. 5) sicherstellen soll: *Berufungsbeauftragte*. Gemäß WR sollen diese als nicht stimmberechtigte Mitglieder an sämtlichen Sitzungen der Berufungskommission teilnehmen und der Hochschulleitung über den Verfahrensstand berichten (WR 2005, S. 51f.).

Während der WR vorschlägt, Hochschullehrer:innen mit den Aufgaben der Berufsbeauftragten zu betrauen

(WR 2005, S. 5), zeigen aktuelle Beiträge der Hochschulforschung, dass die Aufgaben an den deutschen Universitäten von verschiedenen Personaltypen wahrgenommen werden (Werkmeister 2017, Gerchen 2021, Walther/Schwartz 2022). So stellen Walther und Schwartz (2022) auf Basis einer Analyse von Berufsregulieren aller deutschen Universitäten in staatlicher Trägerschaft heraus, dass sich die formal-strukturelle Verortung von Berufsbeauftragten hinsichtlich zweier Dimensionen unterscheidet: der organisationalen Verortung der Stellen und des Umfangs der Zuständigkeit der Berufsbeauftragten. Die organisationale Verortung meint die Zuordnung der Berufsbeauftragten zur Gruppe des professoralen oder des nicht-wissenschaftlichen Personals. Über die Einbeziehung der Universitätswebseiten in die Analyse zeigt sich, dass etwa 56% der Universitäten ‚*professorale Berufsbeauftragte*‘ verankert haben, also Professor:innen, die im Rahmen der akademischen Selbstverwaltung den Auswahlprozess der Kommission begleiten. An 68% der Universitäten wird die Aufgabe entweder ausschließlich oder zudem ‚*nicht-professoralen Berufsbeauftragten*‘ übertragen. Also Personen des nicht-wissenschaftlichen Bereichs, deren primärer Zweck die prozedurale Qualitätssicherung von Berufungsverfah-

* Der vorliegende Artikel wurde aufgrund der geltenden Promotionsbestimmungen bereits als eigenständiges Kapitel in der kumulativen Dissertationsschrift der Autorin zugänglich gemacht (Walther, L. (2024): Qualitätssichernde Maßnahmen in Berufungsverfahren. Empirische Untersuchungen an deutschen Universitäten. Hannover: Gottfried Wilhelm Leibniz Universität, Dissertation. <https://doi.org/10.15488/15783>).

ren und/oder die entscheidungsvorbereitende Unterstützung von Berufsangelegenheiten ist (Walther/Schwartz 2022, S. 71f.). Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie die unterschiedlichen organisationalen Rahmenbedingungen der Berufsbeauftragten auf deren Aufgabenverständnis wirken.

Ausgangspunkt des vorliegenden Beitrags ist der Unterschied in der formalen Verortung von Berufsbeauftragten: Berufsbeauftragte gehören unterschiedlichen universitären Statusgruppen an. Stützt man sich auf rollentheoretische Überlegungen, ist anzunehmen, dass sich die beruflichen Rollen des professoralen Personals und des administrativen Personals auf die Aufgabenwahrnehmung im Zuge der Begleitung der Berufungskommissionen auswirken. So sind Universitätsprofessor:innen in erster Linie mit Aufgaben in Forschung und Lehre betraut und verfügen dabei über eine hohe Autonomie, die das berufliche Selbstverständnis beeinflusst (Janßen/Schimank/Sondermann 2021). Für den Typus der nicht-professoralen Berufsbeauftragten scheint die Forschung zu den sogenannten Hochschulprofessionellen anschlussfähig. Sie zeigt, dass diese sich eher als Dienstleister:innen, Expert:innen oder Spezialist:innen für ihren spezifischen Aufgabenbereich innerhalb der Hochschule verstehen und eine eher schwache berufliche Identität aufweisen (Schneijderberg/Schneider 2013, S. 279). Kloke stellt für die Qualitätsentwickler:innen an Universitäten zudem fest, dass sie durch die Weisungsgebundenheit zur Hochschulleitung formal nur über eine eingeschränkte Aufgabenautonomie verfügen (Kloke 2014, S. 335). Diese Befunde wurden bei der Konzeptionierung des vorliegenden Beitrags berücksichtigt, der einen Vergleich der beiden Typen von Berufsbeauftragten vorsieht.

Unter dem Begriff der „Berufsmanager:innen“ (Gerchen 2021) standen die nicht-professoralen Berufsbeauftragten bereits im Fokus einer quantitativen Untersuchung. Dabei wurden sowohl das Qualitätsverständnis (Gerchen/Walther 2022) als auch die organisationale Ausgestaltung der Stellen, deren Tätigkeitsprofile, das berufliche Selbstverständnis und die Akzeptanz ihrer Tätigkeit durch am Verfahren direkt oder indirekt beteiligte Akteur:innen beleuchtet (Gerchen 2021). Die Studie offenbart ein sehr breites Aufgabenspektrum, das sich zum Teil von den seitens des Wissenschaftsrats angeregten Aufgaben der Berufsbeauftragten abhebt (Gerchen 2021, S. 118f.). Dagegen findet der Typus der professoralen Berufsbeauftragten in der Forschungsliteratur bisher kaum Beachtung. Lediglich Klawitter, die sich mit der Rolle von Ausschreibungstexten bei der Auswahl von Bewerber:innen in Berufungsverfahren beschäftigte, gab erste Einblicke in Unterschiede zwischen sogenannten ‚hauptamtlichen‘ und ‚professoralen‘ Berufsbeauftragten. Die Unterschiede zeigten sich in Bezug auf deren Aufgaben- und Rollenverständnis bei der Bewertung der Passung von Ausschreibung und Bewerber:innen (Klawitter 2017, S. 214ff.).

Ziel der vorliegenden qualitativ angelegten Studie ist, unter Berücksichtigung der bisherigen Befunde einen Vergleich der beiden Typen von Berufsbeauftragten vorzunehmen, um zu erschließen, ob sich das Aufgabenverständnis der professoralen und nicht-professoralen

Berufsbeauftragten vor dem Hintergrund der jeweils vorliegenden organisationalen Rahmenbedingungen voneinander unterscheidet. Dabei sollen zum einen die formalen Anforderungen und zum anderen die Aufgabenbeschreibungen der beiden Typen von Berufsbeauftragten beleuchtet und schließlich einander gegenübergestellt werden. Unter der Prämisse des Vergleichs fokussiert die Untersuchung einen gemeinsamen Aufgabenkomplex der beiden Typen von Berufsbeauftragten, nämlich die Begleitung der Kommissionssitzungen. Theoretisch diskutiert werden die Befunde aus der Perspektive der systemtheoretischen Organisationssoziologie (Luhmann 2000; Kühl 2011).

2. Methodisches Vorgehen und theoretische Rahmung

Um dem Erkenntnisinteresse gerecht zu werden, wurde ein qualitatives Forschungsdesign gewählt, das die Analyse von Dokumenten und Interviewtranskripten vorsieht. Auf Basis des Beitrags, der die Berufsregularien aller deutschen Universitäten systematisch in den Blick genommen hat (Walther/Schwartz 2022), wurden im Rahmen des Forschungsprojekts ‚Berufungsverfahren unter Beobachtung‘¹ nur Universitäten untersucht, die Berufsbeauftragte formal in ihren Berufungssatzungen verankert haben. Das Sampling der Universitäten erfolgte kriteriengeleitet und orientierte sich an der Prämisse des Vergleichs. Entsprechend wurden sowohl Interviews mit professoralen als auch mit nicht-professoralen Berufsbeauftragten erhoben. Ein wesentliches Kriterium zur Auswahl der Interviews für die vorliegende Analyse war, dass die Berufsbeauftragten in der Regel auch an den Kommissionssitzungen teilnehmen. Für das Datenkorpus bedeutet dies, dass 13 der insgesamt 23 erhobenen Interviews in die Analyse einbezogen wurden; davon sieben Interviews mit nicht-professoralen und sechs mit professoralen Berufsbeauftragten. Eine systematische Sichtung der Berufsordnungen und -leitlinien der Universitäten zeigte nämlich, dass die professoralen Berufsbeauftragten in der Regel nur den Verfahrensschritt der Entscheidungsfindung der Berufungskommission in den Kommissionssitzungen begleiten. Nicht-professorale Berufsbeauftragte sind hingegen für deutlich mehr Aufgaben im Rahmen von Berufsangelegenheiten zuständig, nehmen aber vor allem nicht zwingend an den Sitzungen der Berufungskommissionen teil. Die quantitative Befragung von Gerchen ergab, dass nur 46% der nicht-professoralen Berufsbeauftragten zumindest gelegentlich an den Sitzungen der Kommission teilnehmen (Gerchen 2021, S. 118f.). Um also eine Vergleichbarkeit der Selbstbeschreibungen der beiden Typen von Berufsbeauftragten in Bezug auf die Aufgabenwahrnehmung bei der Begleitung des Auswahlprozesses der Berufungskommission herzustellen, wurden nur Interviews mit Berufsbeauftragten herangezogen, die – laut Aufgaben-

¹ Der vollständige Titel des BMBF-geförderten Forschungsprojekts lautet: Berufungsverfahren unter Beobachtung – Die Sicherung von (Verfahrens-) Qualität durch Berufsbeauftragte im professoralen Personalauswahlprozess an deutschen Universitäten (FKZ 16PW18010).

beschreibung in den Interviews – tatsächlich die Sitzungen der Kommission begleiten. Eines der 13 Interviews wurde auf Wunsch der Interviewpartner:innen als Gruppeninterview, d.h. mit zwei Personen, realisiert. Die 13 Interviews wurden an 11 deutschen Universitäten in staatlicher Trägerschaft durchgeführt.

Die Analyse der Daten erfolgte in drei Schritten. Der erste Schritt war die Auswertung der Berufsregularen², die zum Zeitpunkt der Interviewerhebung an den ausgewählten Universitäten die Durchführung von Berufungsverfahren regelten. Über die Dokumentenanalyse wurden die Aufgabenbeschreibungen in Bezug auf die Begleitung des Auswahlprozesses erschlossen, um mögliche Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen beiden Typen zu identifizieren, die die Handlungen der Berufsbeauftragten prägen (könnten). Hierzu wurden die seitens der Universitäten veröffentlichten Berufsregularen analysiert. Für die elf Universitäten im Sample lagen acht *Berufsordnungen* und fünf *Leitlinien* vor.

Der zweite Schritt war die Auswertung der Interviews mit den Berufsbeauftragten, um die Selbstbeschreibungen der Aufgaben der Interviewpartner:innen in den Blick nehmen zu können. Die Interviews wurden als leitfadensorientierte Expert:inneninterviews konzipiert (Meuser/Nagel 1991). Die Berufsbeauftragten sind im Sinne von Meuser und Nagel Expert:innen des Handlungsfeldes der prozessualen Qualitätssicherung von Berufungsverfahren. Sie sind zum einen Funktionsträger:innen und zum anderen Repräsentant:innen der Berufsbeobachtung der jeweiligen Universität (Meuser/Nagel 1991, S. 444). Die Interviewleitfäden enthielten sowohl eine teilnarrative Fragestellung, die den Berufsbeauftragten den Raum geben sollte, den Prozess und ihre Rolle in einem für sie ‚typischen‘ Berufungsverfahren zu elaborieren (Kruse, 2015, S. 169f.), als auch Fragestellungen, die spezifisch auf Beschreibungen von Aufgaben und Situationen der Intervention abzielten. Durchgeführt wurden die Interviews zwischen September 2018 und März 2021.

Die Auswertung der Interviews erfolgte in Anlehnung an die Methode der typenbildenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2016). Das primäre Ziel der Analyse war der Vergleich der beiden Typen von Berufsbeauftragten und nicht die Bildung von ‚neuen‘ Typen, daher wurde zunächst eine inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse durchgeführt (Kuckartz 2016, S. 100ff.) Da sich im Zuge der Fallkontrastierung jedoch Muster zeigten, die sich auf einen spezifischen Merkmalsraum zurückführen lassen, der relativ unabhängig von den beiden Typen der professoralen bzw. nicht-professoralen Berufsbeauftragten ist, wurde eine empirische Typenbildung vorgenommen (Kuckartz 2016, S. 146 & 155ff.). Zur Beschreibung der Typologie wird gemäß Kuckartz mit der Konstruktion von sogenannten *Modellfällen* gearbeitet. Das heißt, dass die Typen von den Einzelfällen – also den einzelnen Interviews – gelöst und über eine „Zusammenschau und [...] Montage der am besten geeigneten Textsegmente“ (Kuckartz 2016, S. 158) charakterisiert werden. Die Individuen – also die interviewten Berufsbeauftragten – lassen sich alle einem Typus zuordnen, sie existieren also real.

Im Anschluss an die Beschreibung der Typologie werden in einem dritten Schritt die Erkenntnisse aus den beiden ersten Analyseschritten zusammengeführt. Hierbei werden „inhaltliche Sinnzusammenhänge“ (Kelle/Kluge 2010, S. 91) analysiert und theoretisch eingeordnet, die zwischen den Typen und weiteren aus der Analyse hervorgegangenen relevanten Kategorien bestehen (Kuckartz 2016, S. 158ff.).

Zur Einordnung der aus den drei Analyseschritten hervorgegangenen Befunde, greift der Beitrag auf die systemtheoretische Organisationssoziologie nach Luhmann (2000) und Kühl (2011) zurück. Sie dient der Bestimmung der organisationalen Rahmenbedingungen, die aus den drei Analyseschritten hervorgegangen sind. Der organisationssoziologische Ansatz geht davon aus, dass Organisationen durch spezifische Entscheidungsstrukturen gekennzeichnet sind. Auf der Ebene der formal entschiedenen, also festgelegten Strukturen werden drei Typen formaler Entscheidungsprämissen unterschieden: *Entscheidungsprogramme*, *Kommunikationswege* und *Personal* (Luhmann 2000, S. 225). Die *Entscheidungsprogramme* sind entweder Zweckprogramme (Luhmann 2000, S. 261; Kühl 2011, S. 104), die ein bestimmtes Ziel, wie etwa die Erhöhung des Professorinnenanteils, verfolgen oder *Konditionalprogramme*, die vorgeben, wie zu handeln ist, wenn ein bestimmtes Ereignis eintritt (Kühl 2011, S. 103ff.). Exemplarisch hierfür sind die Regelungen zum Vorgehen bei Freiwerden einer Professur, die beispielsweise die einzelnen Prozessschritte zur Ausschreibung der Professur festlegen. Die Kommunikationswege legen Zuständigkeiten fest, sie sind an Universitäten häufig über Hierarchien geregelt (Kühl 2011, S. 105f.). Der Typus des Personals schließlich ist insofern eine formale Struktur, als über die Besetzung von Stellen mit bestimmten Personen die Wahrscheinlichkeit des Treffens bestimmter Entscheidungen beeinflusst wird (Luhmann 2000, S. 279ff.).

3. Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Studie vorgestellt. Der nachfolgende Abschnitt widmet sich den Erkenntnissen aus der Analyse der Berufsregularen der untersuchten Universitäten, um die formalen Bedingungen zur Begleitung der Berufungskommission durch die Berufsbeauftragten in den Blick zu nehmen. Im Abschnitt 3.2 werden die Ergebnisse der Interviewanalyse dargestellt, um die Selbstbeschreibungen der professoralen und nicht-professoralen Berufsbeauftragten in Bezug auf deren Aufgabenverständnis bei der Begleitung von Berufungskommissionen zu erörtern. Im Abschnitt 3.3 werden die Erkenntnisse aus den beiden Analysen zusammengeführt und diskutiert.

² Um einen Rückschluss auf die Universitäten im Sample zu vermeiden, werden im Folgenden für Bezeichnungen wie Berufsregularen und -sätzen der Begriff Berufsregularen, für Bezeichnungen wie Leitlinien, Leitfäden, Handreichungen der Begriff Leitlinien verwendet. Der Begriff Berufsregularen umfasst alle Dokumente, die die universitätsspezifischen Verfahrensweisen in Berufungsverfahren regulieren. Zwar unterscheiden sich Ordnungen und Leitlinien i.d.R. hinsichtlich der rechtlichen Verbindlichkeit, es ist jedoch davon auszugehen, dass mit der Entscheidung über die Veröffentlichung der Dokumente auf den Webseiten der Universitäten alle Dokumente den Status eines formalen Entscheidungsprogramms haben (vgl. Kühl 2011, S. 103ff.).

3.1 Formale Aufgaben der Berufungsbeauftragten – Analyse der Berufsregularien

Die Analyse der Berufsregularien der elf Universitäten, an denen Interviews mit Berufsbeauftragten durchgeführt wurden, hat sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede der durch die Regularien festgesetzten Aufgaben bei der Begleitung der Berufungskommission hervorgebracht. Zunächst zu den Gemeinsamkeiten: Alle Berufsbeauftragten sind laut Berufsregularien nicht-stimmfähige Mitglieder der Berufungskommission mit Antrags- und Rederecht sowie dem Recht zur Einsicht in die Unterlagen. Die in den Berufsregularien festgehaltenen Zweckprogramme der Berufsbeauftragten sind die Sicherung der Verfahrensqualität, die Prüfung der Einhaltung rechtlicher Rahmenbedingungen, die Berichterstattung sowie die Beratung der beteiligten Gremien.

Die rechtlichen Rahmenbedingungen, die es zu beachten gilt, sind laut den analysierten Berufsregularien das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz, das jeweilige Landeshochschulgesetz und die geltende Berufsordnung. Die Verfahrensqualitätssicherung als Zweck der Berufsbeauftragten wird zum Teil präzisiert und bezieht sich dabei zum einen auf formal überprüfbare Aspekte des Verfahrens, wie die Einhaltung der in der Ausschreibung festgelegten Kriterien und der Dokumentationspflicht sowie auf die Sicherstellung des Ausschlusses von Befangenheiten. Zum anderen wird die Aufgabe der Verfahrensqualitätssicherung auch über Aspekte präzisiert, die eine Einschätzung in inhaltlicher Hinsicht erfordern. Dies betrifft die Qualität der Gutachten, die Berücksichtigung der Hochschulentwicklungsplanung sowie strategischer Ziele der Universitäten, wie etwa die Steigerung der Internationalität und Interdisziplinarität. Der Zweck der Berichterstattung durch die Berufsbeauftragten ist laut der Berufsregularien über die Erstellung von schriftlichen Stellungnahmen oder über das mündliche Berichten über den Verfahrensverlauf gegenüber der Hochschulleitung und/oder den Senat zu erfüllen. Damit sind auch die konkreten Kommunikationswege bestimmt. Der Zweck der Beratung durch die Berufsbeauftragten bezieht sich auf die Unterstützung der Berufungskommission und der Hochschulleitung im Zuge der Entscheidungsfindung und erstreckt sich zum Teil auch auf die Beratung des Senats, der in der Regel eine Stellungnahme über die Entscheidung der beteiligten Gremien (Berufungskommission und Fakultätsrat³) verfasst (Hartmer/Detmer 2017, S. 175).

Ein wesentlicher Unterschied, der im Zuge der Analyse der Berufsregularien der Universitäten augenscheinlich wurde, ist, dass die Regularien der Universitäten, die professorale Berufsbeauftragte einsetzen, eine deutlich höhere Regelungsdichte in Bezug auf die Rechte und Pflichten der Berufsbeauftragten und ihrer Aufgabenbeschreibung aufweisen. So gibt es zum Teil spezifische Leitfäden, die die Rolle der professoralen Berufsbeauftragten in Berufsverfahren definieren. Die Regularien von Universitäten, die nicht-professorale Berufsbeauftragte einsetzen, weisen im Vergleich dazu eine deutlich geringere Regelungsdichte in Bezug auf die Ausgestaltung der Begleitung der Beru-

fungsverfahren auf. Beispielsweise wird auf die Pflicht zur Teilnahme der nicht-professoralen Berufsbeauftragten an den Kommissionssitzungen (Zweckprogramm) meist verzichtet und auch die Entscheidungsprämissen zur Berichterstattung über den Verfahrensverlauf sind weniger explizit festgelegt, sofern die Entscheidungsprogramme und die Kommunikationswege überhaupt benannt werden.

Die Unterschiede in Bezug auf die Regelungsdichte der Berufsregularien sind nicht überraschend. Die hohe Regelungsdichte für die Verfahren, in denen professorale Berufsbeauftragte zum Einsatz kommen, lässt sich insofern erklären, als Professor:innen eher selten Expert:innen für die rechtlichen Rahmenbedingungen von Berufsverfahren sind. Entsprechend entwickeln die Universitäten neben den Berufsordnungen auch Leitfäden für die Berufungskommission und die professoralen Berufsbeauftragten, die die Durchführung von rechtmäßigen und ordnungsgemäßen Berufsverfahren beschreiben. Über die Erstellung und Verabschiedung dieser Schriftstücke werden organisationsseitig die Erwartungen bezüglich der formalen Entscheidungsprämissen, also auch der Zweck- sowie Konditionalprogramme und Kommunikationswege der Berufsbeauftragten festgesetzt (Luhmann 2000, S. 225ff.; Kühl 2011, S. 102ff.).

Die nicht-professoralen Berufsbeauftragten hingegen sind oftmals selbst für die Entwicklung solcher qualitätssichernder Instrumente für die Durchführung von Berufsverfahren verantwortlich (Gerchen 2021, S. 119f.). Qua Tätigkeitsprofil sind sie auch für deren Um- und Durchsetzung zuständig. In den Berufsordnungen sind nur die wesentlichen Rechte und Pflichten der Berufsbeauftragten in der Berufungskommission verankert – also das Recht zur Teilnahme, das Recht zur Einsicht in alle (wesentlichen) Unterlagen, die beratende Funktion in der Kommission (mit Antrags- und Rederecht) sowie die Berichterstattung als Aufgabe. Konkretisierte Aufgabenbeschreibungen des Stellentyps finden sich in den Ordnungen nicht. Dieser Befund deckt sich mit den professionssoziologisch fundierten Erkenntnissen über sogenannte Qualitätsentwickler:innen an deutschen Hochschulen (Kloke 2014, S.238f. & S. 343). Aus organisationssoziologischer Sicht wären auch die Entscheidungsprämissen der nicht-professoralen Berufsbeauftragten formal prinzipiell entscheidbar, werden aber eher als „nicht entschiedene Entscheidungsprämissen“ (Kühl 2011, S. 119) im informellen Erwartungsraum gehalten, um den nicht-professoralen Berufsbeauftragten Freiräume zur Eigeninitiative im Zuge der Ausgestaltung ihrer Stellen zu geben. Entsprechend finden sich auf den Webseiten der Universitäten auch keine Leitfäden, die sich an die nicht-professoralen Berufsbeauftragten richten.

Über die Analyse der Interviews sollen nun die subjektiven Aufgabenbeschreibungen der Berufsbeauftragten erschlossen werden. Auch hier liegt der Fokus auf Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen den beiden Typen von Berufsbeauftragten.

³ Die Bezeichnung des Gremiums kann organisationsspezifisch variieren.

3.2 Aufgabenbeschreibungen der Berufungsbeauftragten – eine Typologie

Ein wesentlicher erster Befund der Analyse der qualitativen Interviews ist, dass sich Gemeinsamkeiten in den (subjektiven) Aufgabenbeschreibungen der Berufungsbeauftragten finden. So sehen alle Interviewpartner:innen ihre übergeordnete Aufgabe in erster Linie darin, auf die Einhaltung der rechtlichen Rahmenbedingungen von Berufungsverfahren zu achten. Auch die Berichterstattung über den Verfahrensverlauf ist eine Aufgabe, die in allen Beschreibungen der Berufungsbeauftragten wiederkehrt: Entweder sie berichten auf Nachfrage der Hochschulleitung und/oder dem Senat über das Verfahren oder es erfolgt eine schriftliche Stellungnahme zum Verfahren, die den involvierten Gremien zukommt, zumindest aber Teil der Berufsakte wird. Beide Aufgaben werden den Berufungsbeauftragten auch formal als Zweckprogramme in den Landeshochschulgesetzen und/oder den Berufsordnungen zugeschrieben. Auch die in den Regularien festgelegten Kommunikationswege – also die Berichterstattung gegenüber den verschiedenen Hochschulgremien – finden sich in den Interviews wieder.

Ein genauerer Blick in die Beschreibungen, die sich auf die Einhaltung der rechtlichen Rahmenbedingungen beziehen, zeigt, dass der Ausschluss von Befangenheiten der Kommissionsmitglieder aus Sicht aller interviewten Berufungsbeauftragten besonders relevant scheint. Die professoralen Berufungsbeauftragten heben zudem zwei weitere Beobachtungspunkte hervor, die bei der Beurteilung der Rechtmäßigkeit herangezogen werden, nämlich die Vermeidung einer Benachteiligung der Bewerber:innen aufgrund personenbezogener Merkmale sowie die ordnungsgemäße Einholung externer Gutachten. Alle drei Regelungsbereiche zeichnen sich dadurch aus, dass die Kriterien zur Einschätzung der jeweiligen *Ordnungsmäßigkeit* an den Universitäten entweder bereits über die Landeshochschulgesetze oder die Berufungssatzungen formal festgesetzt sind. Die Beschreibungen der nicht-professoralen Berufungsbeauftragten zeigen hingegen, dass diese über eine deutlich ausgeprägtere Expertise in der Bewertung rechtlicher Sachverhalte verfügen. So benennen sie deutlich mehr Beobachtungspunkte, die aus ihrer Sicht wesentlich für die Rechtmäßigkeit des Verfahrens sind, wie etwa die Regularien zur Abstimmung über den Berufungsvorschlag.

Wesentliche Unterschiede in den Aufgabenbeschreibungen – und das ist der zweite zentrale Befund der Analyse – die von der organisationalen Verortung der Berufungsbeauftragten abhängen, lassen sich nicht feststellen. Die Analyse der Interviewdaten zeigt vielmehr, dass sich die Beschreibungen der Berufungsbeauftragten zur eigenen Rolle in Berufungsverfahren zum Teil zwar erheblich unterscheiden, die Unterschiede sich jedoch primär weder auf die organisationale Verortung der Stellen noch auf den Umfang der Zuständigkeit zurückführen lassen. Vielmehr konnten in der Analyse zwei Dimensionen der Qualitätssicherung identifiziert werden, die für die subjektiven Aufgabenbeschreibungen der Berufungsbeauftragten bedeutend sind (Abbildung 1).

Abb. 1: Typologie von Berufungsbeauftragten

		Qualität des Verfahrens	
		weniger wichtig	wichtig
Qualität der Entscheidung	weniger wichtig	X	Verfahrenswächter:innen
	wichtig	Stille Beobachter:innen	Unabhängige Berater:innen

Die Berufungsbeauftragten adressieren im Zuge der Beschreibung ihrer Aufgaben bei der Begleitung der Kommission zum einen die Qualität des Verfahrens und/oder zum anderen die Qualität der Entscheidung der Kommission. Während die Bewertung der Verfahrensqualität einer prozessualen Logik folgt, bei der der Entscheidungsfindungsprozess im Fokus steht, bezieht sich die Bewertung der Qualität der Entscheidung auf das Ergebnis des Entscheidungsfindungsprozesses, also letztlich die Listenreihung der Bewerber:innen. Auf Basis der Unterscheidung der beiden Dimensionen lassen sich drei Typen von Berufungsbeauftragten identifizieren. Ein wichtiger Befund der Typenbildung entlang dieser beiden Dimensionen ist, dass die Analyse der Interviews keine Hinweise auf Berufungsbeauftragte erbracht hat, denen weder die Qualität des Verfahrens noch die Qualität der Entscheidung wichtig ist.⁴ Die beiden Typen ‚Verfahrenswächter:innen‘ und ‚stille Beobachter:innen‘ fokussieren vor allem ein Handlungsziel, nämlich entweder ein *rechtssicheres* und *ordnungsgemäßes* Verfahren sicherzustellen oder dafür zu sorgen, dass die *besten* Kandidat:innen „mit hoher Priorität in dem Verfahren berücksichtigt werden“ (Interview 9). Der Typ der ‚unabhängigen Berater:innen‘ orientiert sich an beiden Dimensionen. Im Folgenden werden die spezifischen Merkmale der drei Typen von Berufungsbeauftragten über die Darstellung von konstruierten Modellfällen erläutert (vgl. Abschnitt 2). Die Darstellung von Modellfällen als ideale Vertreter:innen (Kelle/Kluge 2010, S.106) ermöglicht eine dichte Beschreibung der identifizierten Typen (Kuckartz 2016, S. 158).

⁴ Die Ursache hierfür könnte auch eine Verzerrung in den Daten sein, die sich durch die freiwillige Teilnahme an der Interviewstudie ergibt. Möglicherweise haben Berufungsbeauftragte, denen beide Qualitätsdimensionen nicht wichtig sind, nicht auf die Interviewanfragen des Projekts reagiert und sind somit nicht im Sample vertreten.

Der erste Modellfall sind die **Verfahrenswächter:innen**, die eine engmaschige Überwachung des Verfahrens im Hinblick auf dessen Rechtmäßigkeit fokussieren. Sie zeichnen sich dadurch aus, dass die Verfahrensqualität besonders wesentlich ist. Neben der Sicherstellung der Gleichstellung der Bewerber:innen und des Ausschlusses von Befangenheiten innerhalb der Kommission liegt der Fokus – folgt man den Beschreibungen der Berufungsbeauftragten – zudem auf der Rechtmäßigkeit der Abstimmungen sowie der Festlegung und Berücksichtigung geeigneter Auswahlkriterien. Die Qualität der Entscheidung spielt nur insofern eine Rolle, als auf die Bestenauslese als Norm gemäß Artikel 33 Abs. 2 des Grundgesetzes referiert wird. Dabei schließen die Interviewpartner:innen, die sich diesem Typus zuordnen lassen, aber explizit aus, die fachliche Entscheidung der Kommission bewerten zu können. Die Sicherstellung der Verfahrensqualität durch die Berufungsbeauftragten wird vor allem über die Dokumentation der Einhaltung aller formalen Erfordernisse operationalisiert, wie das folgende Zitat veranschaulicht: „Und dann wird eben so lange gefeilt, bis dann da die richtigen Formulierungen gefunden sind.“ (Interview 6).

Das heißt, dass die Unterlagen der Kommission (v.a. Sitzungsprotokolle, Beruungsberichte) nicht nur überprüft, sondern auch *korrigiert* werden oder aber Kommissionsmitglieder aufgefordert werden, die Unterlagen entsprechend den Vorgaben zu überarbeiten. Das Konzept des Aufgabenprofils, das dem Typus der Verfahrenswächter:innen zugrunde liegt, sieht die Berufungsbeauftragten als Ansprechpersonen zur Klärung aller rechtlichen Fragen und als Instanz, informelle Handlungen der Kommission zu unterbinden:

„Das ist unser Job, das Verfahren vernünftig zu Ende zu führen und nicht jetzt nur Fehler aufzuzeigen und die an den Pranger zu stellen, sondern wir wollen die Fehler ausräumen, nur dann haben wir unsere Arbeit ordentlich gemacht [...]“ (Interview 6).

Dieses Rollenverständnis spiegelt sich auch darin wider, dass Abweichungen von Empfehlungen der Beauftragten von der Kommission dokumentiert werden sollen. Über die rechtliche Überwachung hinaus spielt auch die Durchsetzung und Weiterentwicklung von Qualitätssicherungsmaßnahmen der Organisation zur Optimierung von Verfahrensschritten eine erhebliche Rolle. Entsprechend werden „zügige Verfahren“ (Interview 4), also die Schnelligkeit der Prozesse – neben der Rechtmäßigkeit – als wichtiges Gütekriterium für gelungene Berufungsverfahren benannt. Grundsätzlich ist die Durch- und Umsetzung der formalen Entscheidungsstrukturen der Universität in Bezug auf die Durchführung von Berufungsverfahren für die Verfahrenswächter:innen zentral. Die Berufungsbeauftragten, die sich diesem Typus zuordnen lassen, sind ausschließlich nicht-professorale Berufungsbeauftragte.

Die **stillen Beobachter:innen** stellen den Gegenpol zu den Verfahrenswächter:innen dar. Das zugrundeliegende Rollenkonzept zielt auf eine passive Beobachtung der Verfahren, wie das nachfolgende Zitat unterstreicht:

„Also die Idee des [professoralen Berufungsbeauftragten] ist tatsächlich nicht, dass er irgendwo interveniert.“ (Interview 12).

Das subjektive Konzept der Berufungsbeauftragten sieht eine „präventive Wirkung“ (Interview 12) durch die Anwesenheit einer fakultätsexternen Person vor, die lediglich den Prozess der Entscheidungsfindung beobachtet. Wie einleitend beschrieben, sehen es alle Berufungsbeauftragten als ihre Aufgabe, die Rechtmäßigkeit des Verfahrens im Hinblick auf Befangenheiten, Chancengleichheit der Kandidat:innen und den Verfahrensschritt der externen Begutachtung sicherzustellen. Werden die rechtlichen Regelungen offensichtlich missachtet, sehen sich auch die stillen Beobachter:innen verpflichtet, die Kommission resp. den Kommissionsvorsitz direkt darauf hinzuweisen. Der Fokus der Handlungsstrategie liegt allerdings auf der Qualität der Entscheidung, die in der Berufungskommission über die Listenreihung der Kandidat:innen getroffen wird. Zielsetzung ist entsprechend sicherzustellen, dass die Kommission die Kandidat:innen nach wissenschaftlichen Kriterien bewertet. Die Bewertung der Qualität der Entscheidung richtet sich an der individuellen Wertvorstellung der Berufungsbeauftragten aus.

Den stillen Beobachter:innen liegen ebenfalls alle wesentlichen Dokumente vor, die von den Kommissionsmitgliedern erstellt werden, die Prüfung der Dokumente sehen die Berufungsbeauftragten des Modelltyps aber nicht als ihre Aufgabe. Nur der – formal verpflichtend⁵ zu erstellende – Bericht über das Verfahren dokumentiert den Entscheidungsfindungsprozess aus Sicht der Berufungsbeauftragten, der legitimierende Charakter des Schriftstücks wird im folgenden Abschnitt unterstrichen:

„Also die liefen alle einfach sauber und smooth, und ich konnte einen relativ knapp gehaltenen Bericht abgeben, in dem einfach nur stand: Alles in Ordnung.“ (Interview 12).

Die Berufungsbeauftragten, die als stille Beobachter:innen identifiziert wurden, sind ausschließlich professorale Berufungsbeauftragte.

Der dritte Typus, der im Zuge der Analyse des Interviewmaterials identifiziert wurde, sind die **unabhängigen Berater:innen** der beteiligten Gremien. Die in den Interviews beschriebene Zielsetzung dieses Typus ist, der Berufungskommission zu *helfen*. Die unabhängigen Berater:innen verstehen sich in ihrem subjektiven Rollenkonzept als zentrale Ansprechpersonen des Verfahrens und dabei als unabhängige Instanzen, die die Sicherstellung beider Qualitätsdimensionen im Blick haben – die Qualität des Verfahrens und die Qualität der Entscheidung, wie das nachfolgende Zitat illustriert:

„Ja, ich glaube, besonders wichtig ist, dass die Verfahren zunächst erst mal rechtssicher ablaufen, dass sie transparent sind und dass man auf jeden Fall natürlich auch die richtigen Personen gewinnt, also im Interesse der Universität auch guckt, dass da auch sehr gute Leute hinkommen und auch die beste geeignete Person für diese Stelle oder Professur.“ (Interview 2).

Zur Qualitätssicherung des Verfahrens achten die Berufungsbeauftragten also auf die *Rechtmäßigkeit* des Ver-

⁵ Formal verpflichtend war die schriftliche Berichterstattung für alle Berufungsbeauftragten, die diesem Typus zugeordnet werden können.

fahrens, versuchen dabei aber auch Spielräume für die Berufungskommission auszuloten. Hierzu sehen die Berufungsbeauftragten es als ihre Aufgabe, zwischen den jeweils relevanten Akteur:innen, wie der Hochschulleitung, dem Justizariat und der Berufungskommission zu vermitteln und nach Lösungen zu suchen. Den unabhängigen Berater:innen ist eine wertschätzende Kommunikation und die eigene ständige Erreichbarkeit besonders wichtig. Dabei bestehen sie auf kurzen Kommunikationswegen innerhalb der Universität, damit – wenn notwendig – eine enge Abstimmung zur Hochschulleitung möglich ist. Die Prüfung der Dokumentation ist auch für diesen Typus relevant, so weisen sie zwar auf Überarbeitungsbedarfe hin, redigieren aber im Gegensatz zu den Verfahrenswächter:innen nicht eigenhändig.

Wesentlich für die unabhängigen Berater:innen ist zudem die Hochschulstrategie. Entsprechend berücksichtigen sie für die Verfahrensqualitätssicherung auch die Qualitätssicherungsmaßnahmen der Universität, wie etwa das Einhalten von bestimmten zeitlichen Vorgaben. Die Zielsetzung einer Beschleunigung der Verfahren geht aber vor allem mit strategischen Überlegungen zum Wettbewerb der Universitäten um gute Wissenschaftler:innen einher:

„Denn gerade unsere kleine Universität [Stadt], die kann nur im Konzert der Großen eine Chance haben, wenn wir schnell sind.“ (Interview 8).

Auch im Zuge der Bewertung der Qualität der Entscheidung spielt die Hochschulstrategie eine wesentliche Rolle. So meint die Qualität der Entscheidung für den Modellfall, dass ein:e gute:r Kandidat:in für die Ziele der Universität gefunden wird.

Zur Sicherstellung der Qualität der Entscheidung steigen die unabhängigen Berater:innen inhaltlich schon früh in die Auseinandersetzung mit den Bewerber:innen ein. So betonen sie, dass ihnen sowohl die Sichtung der Bewerbungsunterlagen als auch die Teilnahme an den Vorstellungen der Bewerber:innen besonders wichtig sei, um sich intensiv mit dem Prozess der Bewertung der Kandidat:innen in der Berufungskommission beschäftigen zu können. Der Typus findet sich sowohl in den Beschreibungen von professoralen Berufungsbeauftragten als auch in den Aufgabenbeschreibungen der nicht-professoralen Berufungsbeauftragten wieder.

3.3 Zusammenhänge zwischen organisationalen Rahmenbedingungen und Typen von Berufungsbeauftragten

Die Zuordnung der interviewten professoralen und nicht-professoralen Berufungsbeauftragten zu den identifizierten Typen von Berufungsbeauftragten zeigt zum einen, dass die Unterschiede in den Aufgabenbeschreibungen der Berufungsbeauftragten nicht allein durch die jeweilige Zugehörigkeit zu den verschiedenen universitären Statusgruppen erklärt werden können. Zum anderen scheint auch die Organisationszugehörigkeit nicht zwingend zu bestimmen, welche Rolle die Berufungsbeauftragten bei der Begleitung der Kommission einnehmen. So zeigt sich, dass auch Berufungsbeauftragte, die an derselben Universität

tätig sind, unterschiedlichen Typen der entwickelten Typologie angehören können. Dieser Befund gilt sowohl für die professoralen als auch für die nicht-professoralen Berufungsbeauftragten. An diese Erkenntnisse schließen sich nicht zuletzt aus einer praktischen Perspektive zwei Fragen an: *Erstens* welche Rolle spielen die in den Berufsregularien festgeschriebenen formalen Aufgaben für die subjektiven Aufgabenbeschreibungen der unterschiedlichen Typen von Berufungsbeauftragten und *zweitens* welchen weiteren organisationalen Rahmenbedingungen der Universitäten können die Aufgabenbeschreibungen der Berufungsbeauftragten *formen*. Zur Diskussion der beiden Fragen werden die Erkenntnisse aus beiden vorhergehenden Analyseschritten zusammengeführt. Der Fokus liegt dabei vor allem auf dem Aufdecken von „inhaltliche[n] Sinnzusammenhänge[n]“ (Kelle/Kluge 2010, S. 91) zwischen dem subjektiven Aufgabenverständnis der Berufungsbeauftragten und den jeweils vorliegenden organisationalen Rahmenbedingungen, in die die Beschreibungen der Berufungsbeauftragten eingebettet sind.

3.3.1 Die rechtlichen Rahmenbedingungen

Die Analyse der Interviews zeigt, dass sich die formal festgesetzten Zweckprogramme der Berufungsbeauftragten im Wesentlichen auch in den Aufgabenbeschreibungen der Interviewpartner:innen wiederfinden. Die aus der Dokumentenanalyse hervorgegangenen Zweckprogramme sind die Prüfung der Einhaltung rechtlicher Rahmenbedingungen, die Sicherung der Verfahrensqualität, die Berichterstattung sowie die Beratung der beteiligten Gremien. Vergleicht man die formal festgelegten Zweckprogramme und die Aufgabenbeschreibungen der drei identifizierten Typen von Berufungsbeauftragten, so lassen sich keine Konflikte zwischen formalen Vorgaben und informalem Aufgabenverständnis erkennen, wenngleich unterschiedliche Rollenverständnisse vorliegen:

Alle Interviewpartner:innen nehmen Bezug zu den **rechtlichen Rahmenbedingungen**, die für die Berufungsverfahren ihrer Universität wesentlich sind, und sehen es als ihre Aufgabe, auf die Rechtmäßigkeit des Verfahrens zu achten. Wie die Typologie gezeigt hat, gibt es zwischen den Berufungsbeauftragten Unterschiede im Hinblick auf die Beobachtung der Einhaltung der rechtlichen Rahmenbedingungen seitens der Kommission. Während für die Verfahrenswächter:innen in erster Linie die Einhaltung aller rechtlich relevanten Normen von besonderer Relevanz ist, stellen die stillen Beobachter:innen die Rechtmäßigkeit des Verfahrens eher nur im Hinblick auf spezifische Anforderungen sicher, wie etwa den Ausschluss von Befangenheiten oder der ordnungsgemäßen Einholung externer Gutachten. Die unabhängigen Berater:innen sehen es hingegen als ihre Aufgabe, Handlungsspielräume in den rechtlichen Rahmenbedingungen auszuloten, die sowohl die Interessen der Berufungskommission als auch die der kommissionsexternen Akteur:innen treffen. Dabei holen sie zunächst weitere Expertisen ein, etwa über den Kontakt zu anderen Universitäten oder zuständigen Ansprechpersonen im Ministerium und lassen hin und wieder auch „regel-

verletzende Informalität“ (Kühl 2011, S. 121) zu. Sie verstoßen also gegen organisationsseitig formulierte Regeln, nicht aber gegen gesetzliche Vorgaben.

Betrachtet man die Berufungsregularien und folgt den Beschreibungen der Interviewpartner:innen, gibt es eine große Schnittmenge zwischen dem Zweckprogramm der **Sicherstellung der Verfahrensqualität** und der Einhaltung rechtlicher Rahmenbedingungen. Ein Aspekt, der über die Rechtmäßigkeit hinausgeht, sind organisationsseitig formulierte Maßnahmen und Ziele. Deren Berücksichtigung ist den identifizierten Typen unterschiedlich wichtig. Während die stillen Beobachter:innen die Qualitätssicherungsmaßnahmen im Zuge ihrer Beschreibungen entweder nicht erwähnen oder explizit als irrelevant für ihre Rolle bezeichnen, ist deren Berücksichtigung für die Verfahrenswächter:innen und unabhängigen Berater:innen, wenn auch aus unterschiedlichen Motiven, wichtig. So ist deren Einhaltung für die Verfahrenswächter:innen aufgrund ihres weiteren Tätigkeitsprofils besonders relevant – schließlich sind die Verfahrenswächter:innen nicht-professorale Berufungsbeauftragte, die die Qualitätssicherungsmaßnahmen (weiter-)entwickeln und zumeist auch für deren Evaluation zuständig sind. Die unabhängigen Berater:innen haben die strategischen Ziele der Universität im Blick und handeln durch eine starke Identifikation mit der Universität vor allem zum vermeintlichen Wohl des Kollegiums und der Universitätsleitung.

Auch die **Berichterstattung über den Verfahrensverlauf** wird von allen Berufungsbeauftragten als Aufgabe benannt. Sie entnehmen den Berufungsregularien der Universitäten die Pflicht, entweder schriftlich oder mündlich bestimmten kommissionsexternen Akteur:innen über den Verfahrensverlauf zu berichten. So sehen sich die stillen Beobachter:innen dieser Aufgabe verschrieben, obwohl durch diese eher die Strategie einer passiven Begleitung der Kommission verfolgt und auch bei informellen Handlungen zunächst eine kommissioninterne Klärung angestrebt wird. Die Tatsache, dass es auch hier keinen Konflikt zwischen den formal beschriebenen Zweckprogrammen und den beschriebenen Aufgaben zu geben scheint, deutet darauf hin, dass die formale Festlegung der Aufgaben mit der tatsächlichen Aufgabenwahrnehmung der Berufungsbeauftragten kongruiert.

Die **Beratung der beteiligten Gremien** wird formal nicht präzisiert und bleibt daher unspezifisch. Konkretisiert wird das Zweckprogramm aber durch die Praktiken der Berufungsbeauftragten. So spiegelt sich die Umsetzung dieses Zweckprogramms in den Selbstverständnissen der drei identifizierten Typen von Berufungsbeauftragten wider, die nämlich alle eine beratende Rolle bei der Begleitung der Entscheidung der Kommission wahrnehmen, den Zweck der Beratung jedoch unterschiedlich definieren. Die Beratung wird durch die verschiedenen Handlungsstrategien geprägt, da die Berufungsbeauftragten heterogene Qualitätsdimensionen im Blick haben: die Qualität der Entscheidung (stille Beobachter:innen), die Qualität des Verfahrens (Verfahrenswächter:innen) oder beide Dimensionen (unabhängige Berater:innen).

3.3.2 Die Ziele der Universität(-sleitung)

An einigen Stellen hat sich im Zuge der Charakterisierung der Typen bereits abgezeichnet, dass die strategischen Ziele der Universität, die in der Regel durch die Universitätsleitung bestimmt werden, eine Rolle spielen. In den Interviews wird deutlich, dass die Identifikation mit den strategischen Zielen der Universität und das Verhältnis zur Universitätsleitung für die Aufgabenwahrnehmung der Berufungsbeauftragten wichtig ist. Letzteres wird sowohl durch ein wahrgenommenes Vertrauen seitens der Hochschulleitung bei der Erfüllung ihrer Funktion bestimmt als auch durch die Wahrnehmung, dass die Hochschulleitung qualitätsgesicherten Berufungsverfahren eine hohe Relevanz beimisst.

Insbesondere die unabhängigen Berater:innen, unter denen professorale wie auch nicht-professorale Berufungsbeauftragte sind, heben die Rolle der Universitätsleitung für die Aufgabenerfüllung hervor. Aus der Forschung zu den nicht-professoralen Berufungsbeauftragten ist bereits bekannt, dass sich das berufliche Selbstverständnis an der Hochschulleitung ausrichtet (Gerchen 2021, S. 122). Der Befund scheint jedoch auch für die professoralen Berufungsbeauftragten zu gelten, die sich der Rolle der unabhängigen Berater:innen bei der Begleitung der Kommission annehmen. Aus den Beschreibungen der unabhängigen Berater:innen geht hervor, dass sie sich in der Kommission als Stimme der Hochschulleitung verstehen und entsprechend auch die strategischen Ziele der Universität bei der Bewertung des Entscheidungsprozesses der Berufungskommission fokussieren. Dagegen erwähnen die stillen Beobachter:innen die Ziele der Hochschule entweder nicht oder betonen, dass sie sich nicht mit der Strategie der Hochschulleitung identifizieren können.

3.3.3 Die Entscheidungsstruktur Personal

Ein Resümee, das man mit einem organisationssoziologischen Blick auf die Ergebnisse ziehen kann, ist, dass das Rollenverständnis der Berufungsbeauftragten zwar durch die rechtlichen Rahmenbedingungen beeinflusst wird, die tatsächliche Ausgestaltung der Funktion jedoch auch stark von den Personen selbst abhängt, die mit den Aufgaben betraut werden. So scheinen vor allem die individuellen Vorstellungen darüber, was gute Berufungsverfahren ausmacht, zu bestimmen, welchen Zweckprogrammen sich die Berufungsbeauftragten verpflichtet fühlen und wie sie diese ausfüllen.

Fasst man in Anlehnung an die systemtheoretische Organisationssoziologie die Stellen der Berufungsbeauftragten als formale Entscheidungsstruktur, so gilt auch in diesem Fall, dass die Organisation bereits über die Personalentscheidung zur Besetzung der Funktionen der Berufungsbeauftragten Entscheidungskorridore zur Bewertung der Verfahrens- und/oder Ergebnisqualität errichtet (Kühl 2011, S. 107f.).

4. Schlussbetrachtung

Anhand des Untersuchungsgegenstandes der Berufungsbeauftragten gibt der Beitrag einen Einblick in das Verhältnis von Formalität und Informalität an deutschen Universitäten. Über den Vergleich der beiden Sei-

ten der Organisation kann gezeigt werden, dass die organisationalen Rahmenbedingungen der Universität zwar wesentlich, nicht aber deterministisch sind, sondern an die Zuweisung individueller Sinnzuschreibungen durch die ausführenden Personen gebunden sind. Damit wird einmal mehr deutlich, wie zentral das Personal als strukturierendes Merkmal ist, das die Entscheidungen der Organisation (mit-)bestimmt.

Über die Auseinandersetzung mit den Aufgabenbeschreibungen der Berufungsbeauftragten konnte gezeigt werden, wie die formalen Entscheidungsstrukturen die qualitätssichernde Instanz der Berufungsbeauftragten bei der Begleitung des Entscheidungsfindungsverfahrens der Berufungskommission strukturieren. Die im Zuge der Analyse entwickelte Typologie von Berufungsbeauftragten kann für die Gestaltung von strukturellen Rahmenbedingungen von Berufungsverfahren an deutschen Universitäten hilfreich sein. Aufgrund des kriteriengeleiteten Samples der Interviewpartner:innen ist davon auszugehen, dass die Ergebnisse generalisierbar und damit auch auf weitere Universitäten und Hochschultypen anwendbar sind. Zudem ist anzunehmen, dass der identifizierte Merkmalsraum der Typologie, der eine Unterscheidung zwischen einer Prozess- und Ergebnisorientierung bei der Qualitätssicherung von Berufungsverfahren hervorbringt, auch über Personalauswahlverfahren hinaus ein relevanter Bezugsrahmen ist. So könnte die Unterscheidung sowohl für die Verständigung über Qualitätssicherungsmaßnahmen als auch für die (Weiter-)Entwicklung weiterer Qualitätssicherungsinstanzen an Hochschulen gewinnbringend sein.

An die dargestellten Befunde schließen sich Forschungsdesiderate für zukünftige Forschungsfragen an. So könnten über die Einbeziehung weiterer Universitäten und Hochschultypen vermutlich auch weitere Merkmalsdimensionen erschlossen werden, die für das Aufgabenverständnis von Berufungsbeauftragten bei der Begleitung der Verfahren relevant sind. Ein anderer lohnenswerter Zugang zu den erhobenen Daten wäre eine qualitative Feinanalyse der Konzepte, die hinter den wiederkehrenden Begrifflichkeiten in den Beschreibungen der Berufungsbeauftragten wie *Rechtssicherheit*, *Ordnungsmäßigkeit* und *beste:r Bewerber:in* liegen. Diese Konzepte könnten schließlich der Operationalisierung von Kriterien für die Bewertung der Verfahrensqualität dienen, die Eingang in die Berufsregularen finden könnten.

Literaturverzeichnis

- Gerchen, A. (2021): Berufungsmanager*innen an deutschen Universitäten. Profilmerkmale eines neuen Stellentypus. In: *Hochschulmanagement*, 16 (4), S. 113-124.
- Gerchen, A./Walther, L. (2022): Berufungsbeauftragte als Instanzen der Qualitätssicherung in professoraler Personalrekrutierung an deutschen Universitäten. Die Genese eines neuen Stellentypus und sein Qualitätsverständnis. In: Kohler, J./Pohlenz, P./Schmidt, U. (Hg.): *Handbuch Qualität in Studium, Lehre und Forschung*. Berlin, S. 75-90.
- Hartmer, M./Detmer, H. (2017): *Hochschulrecht. Ein Handbuch für die Praxis*. Heidelberg.
- Janßen, M./Schimank, U./Sondermann, A. (2021): Hochschulreformen, Leistungsbewertungen und berufliche Identität von Professor*innen. Eine fächervergleichende qualitative Studie. Wiesbaden.
- Kelle, U./Kluge S. (2010): *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*. 2., überarbeitete Auflage. Wiesbaden.
- Klawitter, M. (2017): *Die Besetzung von Professuren an deutschen Universitäten. Empirische Analysen zum Wandel von Stellenprofilen und zur Bewerber(innen)auswahl*. Kassel.
- Kloke, K. (2014): *Qualitätsentwicklung an deutschen Hochschulen. Professionstheoretische Untersuchung eines neuen Tätigkeitsfeldes*. Wiesbaden.
- Kruse, J. (2015): *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz*. 2. Auflage. Weinheim.
- Kuckartz, U. (2016): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim.
- Kühl, S. (2011): *Organisationen. Eine sehr kurze Einführung*. Wiesbaden.
- Luhmann, N. (2000): *Organisation und Entscheidung*. Opladen/Wiesbaden.
- Meuser, M./Nagel, U. (1991): *ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht: ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion*. In: Garz, D./Kraimer, K. (Hg.): *Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen*. S. 441-471.
- Schneijderberg, C./Schneider, N. (2013): *Rollen und berufliche Identitäten von Hochschulprofessionellen*. In: Schneijderberg, C./Merkator, N./Teichler, U./Kehm, B. (Hg.): *Verwaltung war gestern? Neue Hochschulprofessionen und die Gestaltung von Studium und Lehre*. Frankfurt a. M., S. 245-283.
- Walther, L./Schwartz, E. (2022): *Die strukturelle Verankerung von Berufungsbeauftragten an deutschen Universitäten*. In: *Beiträge zur Hochschulforschung*, 44 (4), S. 58-79.
- Werkmeister, S. (2017): *Modelle von Berufungsbeauftragten an deutschen Universitäten. Eine kritische Bestandaufnahme*. *Personal- und Organisationsforschung*, 12 (2+3), 66-72.
- Wissenschaftsrat (2005): *Empfehlungen zur Ausgestaltung von Berufungsverfahren* (Drucksache 6709-05). Jena.

■ **Lisa Walther**, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Leibniz Center for Science and Society (LCSS) an der Leibniz Universität Hannover, E-Mail: lisa.walther@lcss.uni-hannover.de

Jahresverzeichnis 2023

Das **Inhaltsverzeichnis des Jahrgangs 2023** der Zeitschrift *Hochschulmanagement* finden Sie auf unserer Website als PDF-Datei: <https://www.universitaetsverlagwebler.de/jvz>

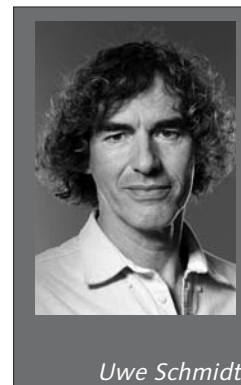
Nachruf auf Uwe Schmidt

Univ.-Prof. Dr. Uwe Schmidt, der Leiter des Zentrums für Qualitätssicherung und -entwicklung der Johannes Gutenberg-Universität Mainz, ist am 18.12.2023 nach langer Krankheit verstorben. Er wurde 63 Jahre alt. Mit ihm ist ein außergewöhnlicher Mensch von uns gegangen. Sehr schnell beeindruckten seine Menschlichkeit, seine zugewandte Art und sein Humor – aber auch seine scharfsinnigen Beiträge. Er war jemand, der genau zuhörte, nie polarisierte und immer neue Aspekte in unsere Diskurse einbrachte – ein äußerst sachkundiger, reflektierter, fairer Kollege. Er verkörperte Offenheit, Kooperationsbereitschaft, Überblick, eindrucksvolle Erfahrung, gepaart mit Hilfsbereitschaft. Hier mochte jemand Menschen – nicht nur in der Distanz des soziologischen Forschungsgegenstandes. Das brachte er auch in die Betreuung zahlreicher Promotionsprojekte ein. Wir werden ihn lange vermissen.

Wir begegneten ihm regelmäßig auf den jährlichen, einwöchigen Klausurtagungen, die zurückgezogen in einem stillen Winkel auf Sylt oder in der Nähe von Naumburg/Saale stattfanden. Die jährliche Teilnahme an diesem einwöchigen Hochschulforum gehörte für ihn nach eigener Aussage zu den Höhepunkten des Jahres. Er traf dort auf viele weitere Repräsentanten seines Gesamtgebietes im deutschsprachigen Raum.

Sein Tod reißt menschlich und fachlich eine große Lücke. Aus dem Kreis derjenigen, die viele Jahre Mitglied im Hochschulrat waren, kam als spontane Reaktion: „(...) Das bedeutet nicht nur eine persönliche Tragödie, sondern auch einen großen Verlust für das ZQ und die JGU, (...)“. Uwe Schmidt betrieb als herausragender Hochschulforscher und Qualitätsentwickler seine Forschung, Beratung und Entwicklung mit Leidenschaft. Das führte zu einer hohen Arbeitsdichte, zu zahlreichen, umfangreichen Publikationen, zur Mitherausgabe der renommierten Fachzeitschriften „Das Hochschulwesen“ und „Qualität in der Wissenschaft“ und zu zahlreichen Funktionen in Beratungskontexten. Er trug maßgeblich zu Qualitätsentwicklung und -management an Hochschulen bei. Schnell stellte sich hohe Anerkennung ein.

Er wurde 2016 auf eine Professur für „Hochschulforschung mit dem Schwerpunkt hochschulinterne Evaluation“ berufen. Seine Arbeitsschwerpunkte lagen in der empirischen Hochschulforschung, der Evaluationsforschung sowie der Forschung zur Entwicklung wissenschaftlicher Disziplinen. Auch die Weiterentwicklung des Akkreditierungswesens in Deutschland hat ihm wegweisende Ideen und Impulse zu verdanken.



Uwe Schmidt

Dem Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung (ZQ) in Mainz gehörte er schon seit 1997 an, zunächst als wissenschaftlicher Mitarbeiter, ab 1999 als stellvertretender Leiter und seit 2002 als Leiter. So war er früh an der Entwicklung der Themenfelder beteiligt, mit denen er dann auch die Entwicklung des ZQ strategisch lenkte. Die Arbeitsgebiete des ZQ umfassen heute: Evaluation, Akkreditierung, Programmevaluation, wissenschaftlicher Nachwuchs, Hochschuldidaktik, Wissenschafts- und Bildungsforschung (mit einer Brücke zum Zentrum für Schul-, Bildungs- und Hochschulforschung – ZSBH). 2012 wurde auch eine „Arbeitsstelle Kleine Fächer“ von der Universität Potsdam zur Johannes Gutenberg-Universität Mainz ans ZQ übersiedelt, die einem viel zu lange unbeachteten Gebiet gewidmet ist. Uwe Schmidt wandte sich den dortigen Fragestellungen intensiv zu. Er baute das ZQ in Richtung der Hochschul- und Wissenschaftsforschung immer weiter aus (zuletzt mit 38 wissenschaftlichen Mitgliedern). Dem Gegenstandsbereich und der überregionalen Bedeutung des ZQ entsprechend besitzt ein Großteil der Projekte ein interdisziplinäres Design und wird bzw. wurde in Zusammenarbeit mit externen Kooperationspartner*innen durchgeführt.

Das ZQ ist so erfolgreich, dass die Universität schon als eigenes Ziel formuliert hat, die bisherige Arbeit von Uwe Schmidt in seinem Sinne fortzusetzen.

Der Universitätsverlag Webler sowie die Herausgeber*innen der Zeitschriften „Das Hochschulwesen“ und „Qualität in der Wissenschaft“ trauern sehr um Uwe Schmidt.

Wolff-Dietrich Webler

Deutsche Wissenschaftler bereiten vollständig digital arbeitende Universität vor
Soll online künftige Digitalisierungs-Fachleute aus aller Welt ausbilden • Gemeinnützige
Privatuni will mit drei Studiengängen in Englisch starten • Ab Januar schon
kostenlose Vorzeigekurse für alle Interessierten

In Deutschland soll im Oktober kommenden Jahres eine vollständig digital arbeitende Universität ihre Arbeit aufnehmen, die Fachleute für den digitalen Wandel in aller Welt ausbildet. Das ist die Vision der Informatikprofessoren Mike Friedrichsen und Christoph Meinel. Als Initiatoren einer solchen Digital-Universität haben sie ihren Zulassungsantrag bei der Landesregierung Brandenburgs eingereicht. Standort der privaten und gemeinnützigen Hochschule «German University of Digital Science» (German UDS) ist die Medienstadt Babelsberg in Potsdam. Das Wissenschaftsministerium des Landes Brandenburg prüfe derzeit das Konzept. Es sei zu erwarten, dass sich in Kürze dann der Wissenschaftsrat mit dem Projekt befasse, so die beiden Professoren. Sie kündigten an, den englischsprachigen Online-Lehrbetrieb der Digital-Universität mit einer innovativen Lernplattform-Technologie zu realisieren. Diese soll enorm viele Interaktionen mit Lernenden in aller Welt ohne Verzögerungen oder Ausfälle verarbeiten können. Die beiden Universitätsgründer in spe setzen die Technologie bereits ein, wenn sie noch im Januar die öffentlich zugängliche Lernplattform <https://German-UDS.academy> starten.

«An unserem Projekt mitwirkende Professoren und weitere Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler produzieren dafür bereits erste Zweiwochen-Kurse. Sie richten sich an alle, die den digitalen Wandel mitgestalten möchten und sich sicher und selbstbestimmt in der digitalen Welt bewegen wollen», berichtet Meinel. Der frühere Direktor des Potsdamer Hasso-Plattner-Instituts (HPI) hat auf der dortigen Online-Lernplattform openHPI gerade seinen letzten Kurs abgeschlossen. Im März 2023 war Meinel als HPI-Geschäftsführer ausgeschieden. «Mit den ersten Onlinekursen der entstehenden German UDS demonstrieren wir, dass wir nicht bloß reden, sondern auch umsetzen», ergänzt Prof. Mike Friedrichsen, der zuvor 25 Jahre an der Stuttgart Media University (HdM) lehrte. Bereits jetzt kann sich jede und jeder Interessierte auf der Plattform registrieren. Deren erste Kurse werden die Themen Digital Science, Artificial Intelligence (AI), Digital Identities, Digital Privacy und Coding behandeln. Auch ein Kurs zur Innovationsmethode Design Thinking ist in Vorbereitung.

Noch in diesem Januar soll dann die Webseite <https://german-uds.de> weitere detaillierte Informationen über Meinels und Friedrichsens Projekt Digital-Universität bieten. Es zielt darauf, den gravierenden weltweiten Mangel an IT-Fachkräften zu mindern, durch den in vielen Ländern die Digitalisierung ins Stocken gerät. «Allein in Deutschland können derzeit fast 150.000 Stellen nicht mit IT-Expertinnen und -Experten besetzt werden», verweist Meinel auf neueste Erkenntnisse des Digitalverbands Bitkom. Künstliche Intelligenz allein werde nicht helfen, die Fachkräfte-Lücke zu schließen, betont Friedrichsen: «Die künftigen Problemlöser und Gestalter der Digitalisierung benötigen hochqualitatives Wissen. Das will die German UDS ihnen künftig online vermitteln, egal wo auf der Welt sie leben und arbeiten».

Nach Angaben der Initiatoren wird das Projekt einer privaten Digital-Universität von einem internationalen Beirat aus Wissenschaftlern unterstützt. Zu dem achtköpfigen Beratungsgremium gehören neben Fachleuten der Universitäten Stanford (USA), Monterrey (Mexiko), Madrid (Spanien) und Cape Town (Südafrika) u.a. auch die Professorinnen und ehemaligen Wissenschaftsministerinnen Johanna Wanka und Sabine Kunst. Die beiden Initiatoren der German UDS bringen jeweils jahrzehntelange Erfahrungen im Bereich der Digitalwissenschaften mit. Meinel war bis März 2023 Direktor des Potsdamer HPI. Friedrichsen scheidet im Februar 2024 als Professor für Wirtschaftsinformatik und digitale Medien aus der Stuttgart Media University aus.

„Die Digital-Universität soll sich mit zunächst drei englischsprachigen Online-Studiengängen vornehmlich an Menschen im globalen Süden und anderswo richten, die keine Möglichkeit für ein Präsenz-Studium an einer Universität haben, da die familiäre Situation oder die berufliche Lage dies bzw. auch einen Ortswechsel nicht zulassen“, beschreibt Meinel die Zielgruppen-Orientierung. Nach seinen Worten werden für die virtuell an der German UDS Studierenden „moderate und erschwingliche Gebühren“ anfallen, um die Abschlüsse Bachelor und Master of Science sowie Master of Business Administration (MBA) zu erlangen. Die German UDS wolle als „Leuchtturm der digitalen Bildungslandschaft“ den weltweiten Zugang zu digitaler Bildung demokratisieren und hochwertiges, innovatives Wissen vermitteln, das überall für die Bewältigung der digitalen Transformation notwendig sei und den Mangel an IT-Fachkräften lindern helfe. „Gleichzeitig soll die künftige Digital-Uni auch einen aktiven Beitrag leisten für die Sicherstellung von Freiheit, Gleichheit, Selbstbestimmung, Toleranz und Rechtsstaatlichkeit in der digitalen Welt“, betont Friedrichsen.

Friedrichsen und Meinel haben für die Realisierung ihres Projekts eine Stiftung gegründet, die Gesellschafterin der gemeinnützigen Trägergesellschaft „German University of Digital Science gGmbH“ ist. Diese residiert im so genannten „CloudHouse“, dem Hauptquartier der German UDS, in der Potsdamer Medienstadt Babelsberg. Sie stellt die Anschubfinanzierung der Digital-Universität bereit und ist Trägerin aller ihrer Rechte und Pflichten. Beide Initiatoren sprechen nach eigenen Angaben derzeit intensiv mit Privatpersonen, Unternehmen und Institutionen über Beiträge zur Anschubfinanzierung.

Potsdam, 11. Januar 2023

Kontakt:

German University of Digital Science gGmbH
Marlene-Dietrich-Allee 14
14482 Potsdam
office@german-uds.de, +49 (0) 331 968 920 20

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

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+2/2023

Third Mission – Ein Game Changer für Lehre, Forschung, Universitäten?

Stefan Kuhlmann et al.

Transdisziplinäre Lehre als Change Agent der Hochschulen

Christina Kannegießer et al.

Gesellschaftlicher Impact durch ko-kreative Kooperation von Universitäten und Unternehmen?

Stefan Böschen et al.

Technische Universitäten als Zukunftsmaschinen

Vitus Püttmann et al.

Die Third Mission aus Sicht der Wissenschaftler:innen

Lorenzo Compagnucci et al.

The Third Mission and the Social Sciences and Humanities

Sarah R. Davies

Science Communication as an Aspect of the Third Mission

Barbara Sutter et al.

„Was ist, was kann, was soll die Third Mission?“

Sascha Spoun et al.

Third mission – A Game Changer?

Sabine Kunst

Die Zeit des reinen Forschens ist vorbei

Andreas Beer & Justus Henke

Potenziale von Wirkungsanalysen für Wissenschaftskommunikation nach der Pandemie

HSW

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

HSW 4/2023

Fachkräfte

In eigener Sache

Nachruf auf Univ.-Prof. Dr. Uwe Schmidt

Hochschulentwicklung und -politik

Tobias Maier & Michael Kalinowski

Die Arbeitsmarktchancen von Akademikerinnen und Akademikern

Manfred Stock

Expansion der Hochschulbildung und Wandel der Arbeitswelt: Zur Akademisierung von Bildung und Beschäftigung

Klaus Klemm

Zur Entwicklung auf dem Teilarbeitsmarkt Schule: Überlegungen zur aktuellen KMK-Modellberechnung

Sirikit Krone

Der Übergang vom dualen Studium in den Beruf

P-OE

Personal- und Organisationsentwicklung

in Einrichtungen der Lehre und Forschung

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

POE 3+4/2023

FH-Personal Programm

Antje Gellerich et al.

Zusammenarbeit oder Konkurrenz – HAWs im Verbund bei der Personalgewinnung

Tamara Breitbart et al.

Regionale Profilschärfung für Qualifizierung und Rekrutierung von professoralen Personal

Birgit Dorner et al.

Doing PhD an HAW: Personal- und Organisationsentwicklung in und durch strukturierte Promotionsförderung

Leif-Alexander Garbe et al.

Strategisches Modell zur professoralen Qualifikation im Zusammenwirken von HAW, Praxis und Universität

Cornelia M. Enger et al.

Akademische Nachwuchskompetenzförderung – eine empirische Studie zu Handlungsansätzen aus HAW-Perspektive

Ramona Kusche et al.

NextGen – Entwicklung eines Personalentwicklungsystems für den professoralen Nachwuchs an der Hochschule Mittweida mit Schwerpunktsetzung auf die Qualifizierung durch Peer Learning

Birgit Szczyrba et al.

Transformative Wissenschaftspraxis im Tandemprogramm der TH Köln

Christoph Rosenbusch et al.

Personal-Sharing auf allen Stufen der wissenschaftlichen Karriere an Hochschulen für angewandte Wissenschaften

u.v.m.

QiW**Qualität in der Wissenschaft**Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in
Forschung, Studium und AdministrationQiW 4/2023
(Vorschau)*Friedrich Roithmayr*
**Architektur eines
Qualitätsmanagementsystems für
Universitäten***Ewald Scherm*
**Qualitätsmanagement als...
– drei Perspektiven, ein Fazit***Nermin Abdelaty Shalabi &
Jana Baldy*
**Hochschul- und
Wissenschaftsmanagement: Vom
„Getriebenen“ zum „Treiber“ im
Kontext der Organisationswerdung
von Hochschulen?****ZBS****Zeitschrift für
Beratung und Studium**

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

ZBS 4/2023

Martin Scholz
**„Studienstart LUH“ ... und noch
eine App ...***Katja Päßler, Tanja Mitrovic &
Dennis Mocigemba:*
**Integration von Online-Self-
Assessments in die Studien- und
Berufsberatung – Einblicke aus der
Praxis***Jana Pohl, Pascal Müller,
Anna Lena Oldemeier &
Katharine Schröder:*
**Digitale Studienwahl an der
Philipps-Universität Marburg***Till Woller, Theresa Schnettler &
Karina Karst***Wie können Studienberater*innen
Eltern gewinnbringend in den
Studienorientierungsprozess
einbinden?***Christian H. Meyer & Malte Hübner:*
**Studienberatung und Künstliche
Intelligenz: Ein Blick auf ChatGPT,
Google Bard und Co.***Alexandra Lüüs*
**Die Nightline – Ein besonderes
Angebot in der Beratungslandschaft**Tagungsrückblick: OSA-Symposium
2023 an der HdBA in Mannheim
(*Dennis Mocigemba*)Bericht von der Fachtagung der
Gesellschaft für Information,
Beratung und Therapie an
Hochschulen (GIBeT) im September
2023 in Aachen (*Anne Kursten*)**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.deoder wenden Sie sich
direkt an uns:**E-Mail:**
info@universitaetsverlagwebler.de**Telefon:**
0521/ 923 610-12**Postanschrift:**
**UniversitätsVerlagWebler
Reepeweg 5
33617 Bielefeld**

Vier neue E-Book-Publikationen im UniversitätsVerlagWebler

In der Reihe **Angewandte Wissenschaften und Künste** erschienen gleich zwei Sammelbände, die zentrale Ergebnisse aus dem Verbund „KaWuM – Karrierewege und Qualifikationsanforderungen im Wissenschafts- und Hochschulmanagement“ vorstellen.



In dem Band **Berufsfeld Wissenschaftsmanagement**, herausgegeben von René Krempkow, Susan Harris-Huermann, Kerstin Janson, Ester Höhle, Julia Rathke und Michael Hölscher werden insbesondere (Forschungs-)Fragen nach (Aus-)Bildungshintergründen, Berufswegen, Karriereoptionen und deren Erfolgsfaktoren, nach Qualifikations- und Kompetenzanforderungen von Wissenschaftsmanager*innen und nach der weiteren Professionalisierung des Berufsbildes bzw. seines Feldes nachgegangen.

In dem Band **Karriere im Wissenschaftsmanagement?**, herausgegeben von René Krempkow, Ester Höhle und Kerstin Janson werden zusätzlich zu den bereits im ersten Band „Berufsfeld Wissenschaftsmanagement“ publizierten nun weitere Ergebnisse aus dem Projektverbund „KaWuM – Karrierewege und Qualifikationsanforderungen im Wissenschafts- und Hochschulmanagement“ vorgestellt. Band 2 ist als Lektüre insbesondere für alle gedacht, die eine umfassendere empirische Grundlage suchen, um intensiv in das Thema einzutauchen; und die z.B. die Weiterentwicklung und Professionalisierung des Berufsfeldes mitgestalten wollen.



Zwei von Wolff-Dietrich Webler herausgegebene Sammelbände befassen sich mit hochaktuellen Hochschulthematiken:

Überzogener und überhitzter Wettbewerb in der Wissenschaft. Wissenschaftsförderung und ihre Irrwege analysiert die Schwächen der Forschungsfinanzierung an den Universitäten in Deutschland. Die Überhitzung der Drittmittelförderung wird untersucht und kritisiert.

In **Gesellschaftliche Transformationsprozesse. Welche Rolle müssen Hochschulen und Wissenschaft dabei übernehmen?** nähern sich erfahrene Expert:innen den durch gesellschaftliche Transformationsprozesse angestossenen und notwendig gewordenen Änderungsprozessen in der Hochschulbildung und Forschung an.

Die freie Verfügbarkeit der E-Book-Ausgaben dieser Publikationen wurden ermöglicht durch den Fachinformationsdienst Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, gefördert durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft und ein Netzwerk von 64 wissenschaftlichen Bibliotheken zur Förderung von Open Access in der Erziehungswissenschaft, Bildungsforschung und Fachdidaktik.

