

Qualität in der Wissenschaft

Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in
Forschung, Studium und Administration

- Hochschulinterner Wissenstransfer zwischen Wissenschaft und Verwaltung. In eigener Mission?
- Finding solutions and augmenting skills. Doctoral students and university administration in collaborative action research
- Studienwahlmotive und der Studieneingang von Absolvent*innen von Schulen mit spezifischem Begabungskonzept
- Opportunities and Challenges of Higher Education Administrative Data (HEAD) Analysis
- Digitalisierung der Hochschulverwaltung. Bewertung eines Veränderungsprozesses durch Beschäftigte in wissenschaftsunterstützenden Bereichen
- Using terms such as knowledge transfer, mobilisation and/or dissemination in the training of professional staff and their communities

2
2023

Herausgeber*innenkreis

Susan Harris-Huermann, Dr., Professor for International Educational Leadership and Management, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg

Sabine Hunke, Dr., apl. Prof., Geschäftsführerin der Humboldt Graduate School, Humboldt-Universität zu Berlin

René Krempkow, Dr., Senior Scientist und Senior Manager am Curriculum Innovation Hub der HTW Berlin und im Forschungsreferat der IU – International University

Lukas Mitterauer, Dr., stellvertretender Leiter der besonderen Einrichtung für Qualitätssicherung, Universität Wien

Rüdiger Mutz, Dr., senior researcher am Competence Center for Higher Education and Science Studies (CHESS), Universität Zürich

Ines Langemeyer, Dr., Prof., Institut für Berufspädagogik und Allgemeine Pädagogik, Wissenschaftliche Leitung des Lernlabors/House of Competence, Karlsruher Institut für Technologie

Philipp Pohlenz, Dr., Professor für Hochschulforschung und Professionalisierung der akademischen Lehre, Humanwissenschaftliche Fakultät der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg

Uwe Schmidt, Dr., Prof., Leiter des Zentrums für Qualitätssicherung und -entwicklung der Universität Mainz, Geschäftsführer des Hochschulevaluationsverbundes Südwest

Wolff-Dietrich Webler, Dr., Prof., ehem. Professor of Higher Education, University of Bergen (Norway), Leiter des Instituts für Wissenschafts- und Bildungsforschung Bielefeld (IWBB)

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 zu haben. Beiträge werden nur dann angenommen, wenn die Autor*innen den Gegenstand nicht in vergleichbarer Weise in einem anderen Medium behandeln. 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

Achtung: neue Anschrift

Verlag, Redaktion, Abonnementverwaltung:

UVW UniversitätsVerlagWebler

Der Fachverlag für Wissenschaft und Hochschule

Reepeweg 5, 33617 Bielefeld

Tel.: 0521-92 36 10-12

Satz: UVW, info@universitaetsverlagwebler.de

Anzeigen: Die Zeitschrift „Qualität in der Wissenschaft“ veröffentlicht Verlagsanzeigen, Ausschreibungen und Stellenanzeigen. Aufträge sind an den Verlag zu richten. Die jeweils gültigen Anzeigenpreise erhalten Sie auf Anfrage beim Verlag.

Redaktionsschluss dieser Ausgabe: 22.08.2023

Umschlaggestaltung: Wolff-Dietrich Webler, Bielefeld

Gesetzt in der Linotype Syntax Regular

Druck: Sievert Druck & Service GmbH,
Potsdamer Str. 220, 33719 Bielefeld

Abonnement/Bezugspreis: (zzgl. Versandkosten)

Jahresabonnement: 97 Euro

Einzelheft: 25.50 Euro, Doppelheft: 50 Euro

Abo-Bestellungen und die Bestellungen von Einzelheften sind an den Verlag zu richten. Eine Abo-Bestellvorlage finden Sie unter www.universitaetsverlagwebler.de.

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

Erscheinungsweise: 4mal jährlich

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/>



Qualität in der Wissenschaft

Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in
Forschung, Studium und Administration

Einführung der geschäftsführenden Herausgeberinnen

Von Susan Harris-Huemmert & Ines Langemeyer **II**

Qualitätsforschung

Julia Rathke, Susan Harris-Huemmert & Jana Otto
Hochschulinterner Wissenstransfer zwischen
Wissenschaft und Verwaltung. In eigener Mission? **34**

Susan Harris-Huemmert & Natalie Lundsteen
Finding solutions and augmenting skills. Doctoral
students and university administration in collaborative
action research: a British example **41**

Cathrin Neßler, Laura Wagner & Uwe Schmidt
Studienwahlmotive und der Studieneingang von
Absolvent*innen von Schulen mit spezifischem
Begabungskonzept: Erste Ergebnisse einer längsschnittli-
chen Studie an der Internatsschule Schloss Hansenberg **47**

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Victoria Bauer, Christoph Hönnige &
Monika Jungbauer-Gans
Opportunities and Challenges of Higher Education
Administrative Data (HEAD) Analysis: An Empirical
Example from a Large German University **56**

Ulf Banscherus
Digitalisierung der Hochschulverwaltung. Bewertung
eines Veränderungsprozesses durch Beschäftigte in
wissenschaftsunterstützenden Bereichen **63**

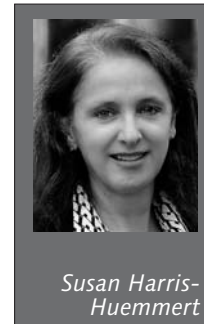
Susi Poli
Using terms such as knowledge transfer, mobilisation
and/or dissemination in the training of professional staff
and their communities: Do we know what they mean
[to accomplish or express]? **71**

Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

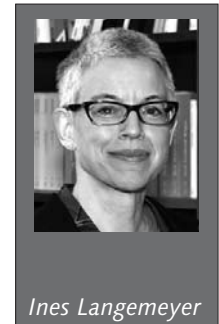
Hauptbeiträge der aktuellen Hefte
Fo, HSW, HM, P-OE und ZBS **IV**

In dieser Ausgabe blicken wir vorwiegend auf die hochschulische Verwaltung. Unter dem Gesichtspunkt der Qualität in der Wissenschaft steht dieses Thema nicht so häufig im Visier der Hochschulforschung. Doch einige Bereiche der Verwaltung sind in den letzten Jahren – etwa im Zeichen von VUCA (Volatilität – Uncertainty – Complexity – Ambiguity) – komplexer geworden. Es zeigt sich, dass Aufgaben, mit der die Verwaltung Forschung und Lehre unterstützt und ermöglicht, einen immer größeren Einfluss haben, und zwar nicht nur, weil bei Forschungsanträgen und Abschlussberichten termingerecht gearbeitet werden muss. Es finden auch immer wieder Neuregelungen und Umstrukturierungen statt, so dass sich Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler um verwaltungstechnische Fragen kümmern müssen. Neue Prozesse oder Regelungen sind an ihren Lehrstühlen oder Organisationseinheiten umzusetzen, so dass sie sich teils intensiv mit den dahinterstehenden technischen und rechtlichen Problemen auseinandersetzen haben. Eine Grundsatzfrage ist deshalb, wer überhaupt *die* Verwaltung ist? Wie müsste man diese recht banal klingende Frage beantworten angesichts der vielen Aufgaben wie etwa Datenschutz und Informationssicherheit, die mit allen Angelegenheiten der Wissenschaft verknüpft sind? Wir stellen fest, dass *die* Verwaltung aus teils sehr unterschiedlichen Bereichen besteht, die auch von unterschiedlichen Disziplinen und rechtlichen Vorschriften beeinflusst werden kann. Sie wird stärker von Formen der Zusammenarbeit geprägt. Ausgangspunkt ist, dass die Verwaltung rechtskonform handeln muss, denn ohne gesetzliche Rahmenbedingungen können staatliche Hochschule nicht agieren. So sind ihre Verwaltungen Teil der öffentlichen Verwaltung. Viele Bedienstete sind verbeamtet und stehen folglich im Staatsdienst. Hier denken wir zum Beispiel an Personalabteilungen, die die juristische Korrektheit von Bewerbungen und die Einhaltung von Arbeitsrecht prüfen müssen (d.h. Einstellungen, Verträge usw.). Viele Verwaltungsaufgaben müssen juristisch geprüft werden, welche in den Bereich der akademischen Selbstverwaltung übergehen (z. B. Studien- und Prüfungsordnungen oder die leistungsorientierte Mittelvergabe – LOM). In diesen Schnittstellen müssen Professorinnen und Professoren mit der Rechtsabteilung Rücksprachen halten, um die Aufgaben der akademischen Selbstverwaltung korrekt zu bearbeiten. Bei Berufungsverfahren müssen Prozesse wie die Klärung von Befangenheiten, die Anwendung von Auswahlkriterien etc. exakt eingehalten werden, um spätere Klagen zu vermeiden. In anderen Bereichen der Verwaltung wie im Wissensmanagement gibt es etwas mehr Gestaltungsraum. Hier kann auch ein neues interdisziplinäres Wissen über Wissenschaft entstehen. Wissens- und Wissensmanagement soll die Hochschulleitung strategisch unterstützen, oft mit pfiffigen und kreativen Ideen, wo „thinking outside the box“ verlangt wird. Prozesse sind hierbei agiler und ökonomischer zu gestalten.

Im ersten Beitrag von *Julia Rathke, Susan Harris-Huermann* und *Jana Otto* geht es um die Frage, wie der hochschulinterne Wissenstransfer zwischen Wissenschaft und Verwaltung gestaltet werden kann. An vielen



Susan Harris-Huermann



Ines Langemeyer

Hochschulen entsteht im Rahmen der Forschungstätigkeit der Lehrstühle und spezifischer Forschungsprojekte Wissen zur effektiven, modernen und zukunftsorientierten Ausgestaltung von Verwaltungsabläufen und -organisation. Wenn Hochschulen möglichst effizient arbeiten sollen, um mit öffentlichen Mitteln zu bewirtschaften, dann kommt die Frage auf, inwiefern ein Wissenstransfer zwischen Wissenschaft und Verwaltung stattfindet. Können Strukturen so aufgebaut werden, dass Hochschulen mehr von ihrem hauseigenen Wissen profitieren können? In dem Beitrag werden erste Ergebnisse eines vom BMBF-geförderten Projektes zum Wissenstransfer (AGICA: Agiler Campus – Wissenstransfer zwischen Wissenschaft und Verwaltung) vorgestellt. Sie kommen zum vorläufigen Ergebnis, dass hochschulinterner Wissenstransfer eine bisher noch nicht voll ausgeschöpfte Ressource ist.

Seite 34

Susan Harris-Huermann und *Natalie Lundsteen* beschreiben im zweiten Beitrag, wie Promovierende an einer britischen Hochschule der Hochschulverwaltung zur Seite gestellt wurden, um einen komplexen Prozess, der innerhalb der Hochschule problematisch verlief – die Graduierung – hochschulweit zu untersuchen. Externe Evaluationen von Prozessen können sehr kostenintensiv sein. Hausinterne Promovierende hingegen, die befristet mit den Verwaltungen eng zusammenarbeiten und von der Hochschulleitung unterstützt werden, können sowohl die Hochschule unterstützen, z.B. mit Evaluationsverfahren- und -ergebnissen, aber dabei auch ihr Kompetenzportfolio vergrößern, um sich für spätere nicht-akademische Arbeitsstellen interessant zu machen. Doktorväter und -mütter haben den außerhochschulischen Arbeitsmarkt nicht immer gut im Blick. Aber viele Promovierende verbleiben nicht an der Hochschule. Für sie kann ein Kompetenzerwerb in Bezug auf Verwaltungsprozesse durchaus bereichernd sein. In dem Beitrag geht es um die empirischen Arbeiten, die den Prozess untersuchten. Das Forschungsobjekt selber war der Graduierungsprozess an einer großen internationalen Hochschule. Ergebnisse zeigen, wie wichtig die Graduierung als Anerkennung von akademischen Leistungen erachtet wird.

Seite 41

Aus der Forschung kommt der Beitrag von *Cathrin Neßler, Laura Wagner* und *Uwe Schmidt*, die in einer Panelstudie an der Internatsschule Schloss Hansenberg untersucht haben, ob Schüler*innen, die an einem spezifischen pädagogischen Konzept für Hochbegabte,

welches in drei Jahren an der Schule durchlaufen wurde, im Vergleich zu hochbegabten Studienanfänger*innen ohne Teilnahme am Konzept andere Studienwahlmotive hatten, bzw. ob diese andere Studienziele hatten. Sie konnten belegen, dass die Schüler*innen des Internats mit studentischen Herausforderungen wie z.B. Studienplanung deutlich besser abschnitten. Der Einstieg ins studentische Leben fiel dieser Gruppe ebenfalls leichter. Das Leben im Internat stärkt ohnehin einige Kompetenzen, die Studienanfänger*innen helfen können, wie z.B. Zeitmanagement, Fähigkeit schnell Netzwerke zu schaffen usw. **Seite 47**

Victoria Bauer, Christoph Hönnige und Monika Jungbauer-Gans befassen sich mit Verwaltungsdaten aus dem Hochschulbereich (Higher Education Administrative Data, HEAD). Hier entstehen umfangreiche Daten aus Systemen der Hochschuleinrichtungen. Die Erfassung von Daten zu Leistungen und Verhaltensmustern ganzer Kohorten von Studierenden wird möglich. Im Gegensatz zu Umfragedaten werden sie jedoch aufgrund von Eigentumsrechten und Datenschutzbestimmungen nur selten in der Hochschulforschung verwendet. In dem Beitrag werden Möglichkeiten und Herausforderungen für die Analyse von HEAD am Beispiel einer großen deutschen Universität vorgestellt. Eine verstärkte Nutzung von HEAD durch Forscher könnte zu einer größeren Effizienz bei der Strukturierung von Studiengängen und Prüfungsordnungen führen, erfordert jedoch häufig eine Reform der IT-Governance-Strukturen, um zu prädiktiven Analysen in der Hochschulbildung überzugehen. **Seite 56**

Der Beitrag von *Ulf Banscherus* untersucht integrierte Campus-Management-Systeme, die die administrativen Prozesse effizienter, transparenter und zuverlässiger machen und auf diese Weise zu einer Verbesserung der Dienstleistungsqualität beitragen sollen, als ein exemplarisches Problem der heutigen Hochschulverwaltung. Er zeigt, wie bei Digitalisierungsmaßnahmen zu wenig berücksichtigt wird, dass eine detaillierte Prozessanalyse notwendig ist. Fehlt sie, ist ein erheblicher Optimierungsbedarf zu bewältigen. Auf der Grundlage einer Interview-Studie wird ein Blick auf Implementierungsprozesse in einer Hochschule geworfen. Personal-mangel und ein unzureichendes Change-Management wurden insbesondere in der Zeit der Corona-Pandemie deutlich. **Seite 63**

Susi Poli berichtet von eigenen Erfahrungen aus der hochschulinternen Personalentwicklung. Sie reflektiert sie theoretisch entlang von Beschreibungen, die verwendet werden, um diese besondere Arbeit in akademischen Communities näher zu bestimmen: „Knowledge dissemination“ (Wissensvermittlung, Wissensverbreitung) wird eher als unpassend gesehen, während „community engagement“, womit das Interagieren in und zwischen den Organisationseinheiten beschrieben werden kann, besser zu passen scheint. Die Diskussion weiterer Benennungen führt sie dahin, die Situiertheit des Wissens aus den Personalentwicklungsprozessen zu betonen. **Seite 71**

Susan Harris-Huemmert & Ines Langemeyer

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

**Joachim Nettelbeck
Serendipity und Planen**

Zum reflexiven Verwalten von Wissenschaft und Gestalten ihrer Institutionen

Neue Einsichten sind nicht vorhersehbar. Sie unterliegen dem, was Robert Mer-ton für die Forschung mit Serendipity gekennzeichnet hat, und sind deshalb davon abhängig, dass den Wissenschaftlern Freiräume eingeräumt werden. Die Methoden des New Public Management haben sich auch in der Wissenschaft ausgebreitet und engen die Freiräume ein. Indikatoren bestimmen zunehmend das Verhalten von Politik und Verwaltung. Sie werden zu zwingenden Normen, führen zur Standardisierung und behindern die kreative Seite der Wissenschaft. Demgegenüber plädiert dieses Buch dafür, Planen und Verwalten von den Wissenschaftlern und der Eigenart von Wissenschaft her zu denken, von ihrer Unvorhersehbarkeit. 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.“

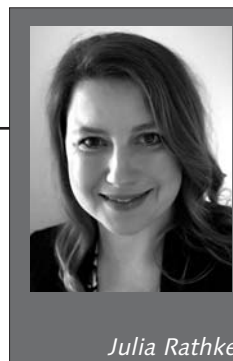


Bestellung: info@universitaetsverlagwebler.de oder direkt auf www.universitaetsverlagwebler.de

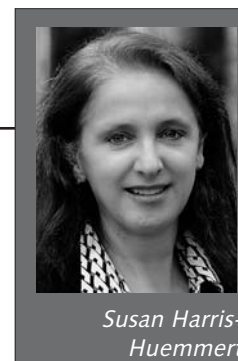
Julia Rathke, Susan Harris-Huemmert & Jana Otto

Hochschulinterner Wissenstransfer zwischen Wissenschaft und Verwaltung

In eigener Mission?



Julia Rathke



Susan Harris-Huemmert



Jana Otto

At many universities, knowledge about the effective, modern and future-oriented design of administrative processes and organisation, communication strategies and management measures is being generated within research by chairholders or specific research projects. This article explores the manner in which knowledge transfer between science and university administration is already taking place and which structures can be conducive to this. Following 24 qualitative interviews with university administrators, researchers and administrative staff which were conducted by Ludwigsburg University of Education at three universities in Baden-Württemberg as part of the BMBF research project AGICA, we present and discuss possible actions of the various status groups for successful knowledge transfer within universities.

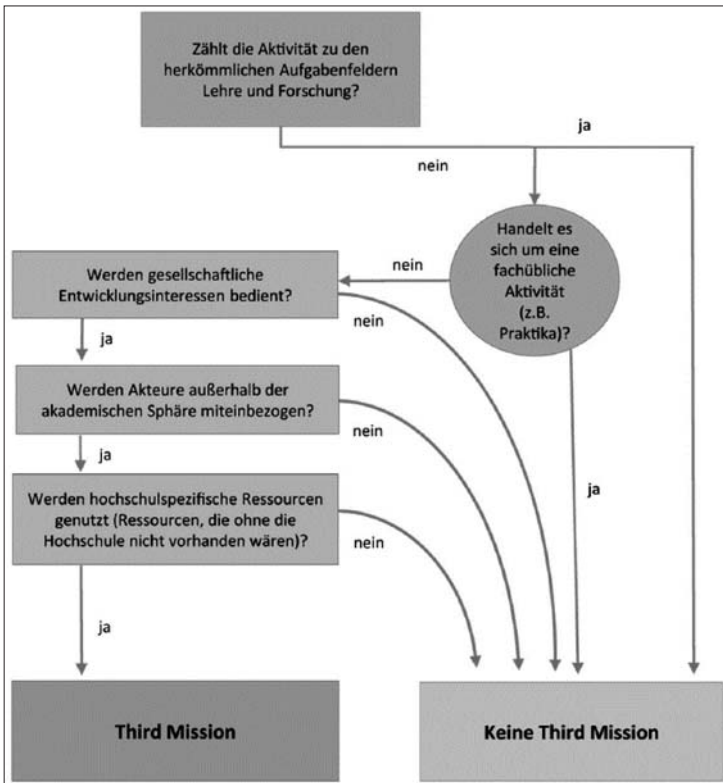
An vielen Hochschulen entsteht im Rahmen der Forschungstätigkeit der Lehrstühle und spezifischer Forschungsprojekte Wissen zur effektiven, modernen und zukunftsorientierten Ausgestaltung von Verwaltungsabläufen und -organisation, Kommunikationsstrategien und Managementmaßnahmen. Der Beitrag geht der Forschungsfrage nach, inwiefern bereits jetzt ein Wissenstransfer zwischen Wissenschaft und Hochschulverwaltung stattfindet und welche Strukturen dabei förderlich sein können. Auf der Grundlage von 24 qualitativen Interviews mit Hochschulleitungen, Forschenden und Verwaltungsmitarbeitenden an drei Hochschulen in Baden-Württemberg, die im Rahmen des an der PH Ludwigsburg durchgeführten BMBF-Forschungsprojektes AGICA stattfanden, werden Handlungsmöglichkeiten der verschiedenen Statusgruppen für einen erfolgreichen hochschulinternen Wissenstransfer herausgearbeitet und dargestellt.

Einleitung

Hochschulen im 21. Jahrhundert sind hochkomplexe „multiple Hybridorganisationen“ (Kleimann 2016, S. 227). In diesem Gesamtsystem leisten Hochschulverwaltungen eine wichtige Rolle, ohne die weder Forschung und Entwicklung noch Lehre möglich wären, dennoch werden sie als Forschungsobjekt der Hochschulforschung häufig übersehen (Banscherus 2018). Zusammen mit den gestiegenen Erwartungen an Forschende und Lehrende sind die Ansprüche an die Leistungsfähigkeit von Universitätsverwaltungen, an Transparenz, Flexibilität und an ein ganzheitliches Vorgehen gestiegen. Ent-

sprechend sind auch Hochschulverwaltungen verstärkt aufgefordert, sich mit Kompetenzdruck, Kennzahlen, demografischem Wandel und den damit einhergehenden Herausforderungen auseinanderzusetzen (Mergel et al. 2021). Schlagworte wie Innovation, Digitalisierung, agiles Arbeiten und weitere Ansätze für eine zukunftsorientierte Hochschulverwaltung stehen mittlerweile stark im Fokus (Bartonitz et al. 2018; Nickson 2019). Wachsende Anforderungen an Kunden- und Serviceorientierung und Partizipation der Forschung an die Verwaltung sind zu befriedigen (Hölscher 2012), doch Hochschulverwaltungen agieren in vorwiegend stark hierarchischen Strukturen und müssen mit knappen finanziellen und personellen Ressourcen den Weg für Innovationen bereiten (Gläser et al. 2009, S. 332; Syring/Rabe 2008, S. 333). Normalerweise wird die Hochschulverwaltung als Dienstleister für die hochschuleigene Forschung, Lehre und auch für den Wissenstransfer innerhalb der Dritten Mission von Hochschulen gesehen, indem sie Dienstleistungsanträge, Fördermittel, Ausstattung und andere Notwendigkeiten verwaltet und unterstützt (vgl. z.B. Pinheiro et al. 2015). In diesem Beitrag soll dieser Dienstleistungsgedanke innerhalb der Organisation Hochschule weg von der Verwaltung hin zur Forschung verschoben, bzw. umgedreht werden und untersucht werden, inwiefern auch die Forschung für die Verwaltung Dienstleistungen erbringen kann (Hölscher 2017). An vielen Hochschulen und Universitäten entsteht im Rahmen der Forschungstätigkeit der Lehrstühle und spezifischer Forschungsprojekte Wissen zur effektiven, modernen und zukunftsorientierten Ausgestaltung von Verwaltungsab-

Abb. 1: Prüfschema für Third Mission-Aktivitäten



Quelle: Henke et al. 2016, S. 21.

läufen und -organisation, zu Kommunikationsstrategien und Managementmaßnahmen. Es wird der Frage nachgegangen, ob Forschende mit ihrer Forschungstätigkeit durch einen hochschulinternen Wissenstransfer sozusagen „Dienstleister“ für die Verwaltung sein können, wollen und auch sollten: Inwiefern sehen Verwaltungsmitarbeitende, Hochschulleitungen und die Forschenden selbst in dem Austausch über aktuelle hochschulverwaltungsrelevante Forschungsergebnisse und -projekte ein gewinnbringendes Potenzial für die Genese hilfreicher Strategien und Ansätze für die zunehmenden Herausforderungen, denen sich Hochschulverwaltungen vermehrt gegenübersehen?

Hochschulinterner Wissenstransfer als Aktivität der Dritten Mission?

Auch wenn im Kontext der Nachhaltigkeit diskutiert wird, ob derzeit eine „vierte Mission“ von Hochschulen mit dem Ziel der ko-kreativen Zusammenarbeit für die nachhaltige Entwicklung der Gesellschaft entsteht (Trencher et al. 2014), dominiert die Vorstellung der drei Missionen einer Hochschule nach wie vor die Literatur (z.B. Berghäuser 2020; Berghäuser/Hölscher 2020; Henke et al. 2016a und 2016b; Pinheiro et al 2015). Neben Lehre (first mission) und Forschung (second mission), werden in der dritten Mission (third mission) alle weiteren Aktivitäten verortet, d. h. diejenigen „die im Kontext von Lehre und Forschung stattfinden, ohne selbst oder allein Lehre bzw. Forschung zu sein“ (Henke et al. 2016b, S. 21). Wissens- und Technologietransfer wird dabei zusammen mit (beruflicher und akademischer) Weiterbildung sowie gesell-

schaftlichem Engagement als einer von drei Bereichen der dritten Mission genannt (Henke et al. 2016a, S. 100ff.). Zwei weitere Bedingungen müssen erfüllt sein, damit es sich um eine klare Aktivität der dritten Mission handelt. Erstens sollten die Adressaten des Transfers sich *außerhalb* des akademischen Kontexts befinden und zweitens sollten es ein *gesamtgemeinschaftliches* Interesse geben (Henke et al. 2016a, S. 12).

Auf den ersten Blick erscheint es so, als ob der hochschulinterne Wissenstransfer zwischen Forschung, Lehre und Verwaltung die beiden letztgenannten Kriterien einer „third mission“ nicht erfüllt. Die systematische Betrachtung des von Henke et al. (2016a, S. 21) vorgeschlagenen und in Abbildung 1 wiedergegebenen Prüfschemas zur klaren Identifikation von Third-Mission-Aktivitäten zeigt jedoch, dass dies tatsächlich nicht der Fall ist.

Zunächst ist klar, dass – auch wenn Hochschulverwaltungs-forschung auch im deutschsprachigen Raum immer mehr an Bedeutung gewinnt – die Weiterentwicklung der *eigenen* Hochschulverwaltung weder ein „herkömmliches Aufgabenfeld“ von Forschung und Lehre noch eine „fachübliche Aktivität“ ist. Eine Möglichkeit wäre, derartige Aktivitäten von Professor/innen im Aufgabenbereich der akademischen Selbstverwaltung zu verorten. Allerdings ist dies im (baden-württembergischen) Landeshochschulgesetz nicht vorgesehen (vgl. Philipps/Johannsen 2019). Auch für die dritte Prüffrage,

ob es sich mit hochschulinternem Wissenstransfer zur Weiterentwicklung der Hochschulverwaltung um eine gesellschaftsrelevante Aktivität handelt, finden sich mindestens zwei Argumente: Zum einen unterstützt eine leistungsstarke, innovative Hochschulverwaltung gute Lehre und Forschung qua Amt und hat somit (zumindest indirekt) einen Nutzen für „gesellschaftliche Entwicklungsinteressen“ (Henke et al. 2016a, S. 12). Zum anderen stellt der Rückgriff auf vorhandenes Wissen in einer Organisation eine ressourcenschonende, im Falle der Hochschule also Steuergelder sparende Form der Organisationsentwicklung dar. Das vierte Kriterium, ob „Akteure außerhalb der akademischen Sphäre miteinbezogen“ (Henke et al. 2016a, S. 20ff.) werden, wird bei genauerem Hinsehen ebenfalls erfüllt, da Hochschulverwaltung und Akademia zwar über viele Schnittstellen über den sog. „Third Space“ miteinander verbunden sind, aber als voneinander getrennte Bereiche mit unterschiedlichen Funktionslogiken und Kulturen wahrgenommen werden (vgl. Krempkow et al. 2019). Die Hürde der letzten Prüffrage nimmt der hochschulinterne Wissenstransfer zwischen Verwaltung und Forschung dann vergleichsweise einfach, denn der Fokus liegt auf der Forschung und den durchgeführten Forschungsprojekten der an der Hochschule tätigen Professor/innen und wissenschaftlichen Mitarbeitenden. Hochschulinterner Wissenstransfer kann folglich als ein Handlungsfeld der dritten Mission einer Hochschule eingeordnet werden. Insofern stellt sich die Frage, welche Rolle der Wissenstransfer zwischen Forschung und Verwaltung an Hochschulen bereits heute spielt und welche Gelingens- und Hemmnisfaktoren, Herausforderungen und Chancen in einem solchen Transfer liegen.

Datengrundlage: Expert/inneninterviews in Projekt AGICA

Um zu beleuchten, in welchen Bereichen ein rekursiver Wissenstransfer zwischen Forschung und Hochschulverwaltung bereits zu beobachten ist, wurden im Rahmen des an der PH Ludwigsburg durchgeführten BMBF-Projektes „AGICA – Agiler Campus – Universitätsinterner Wissenstransfer zwischen Wissenschaft und Verwaltung“ (www.agica.de) 24 explorative, halb-strukturierte Interviews durchgeführt und analysiert. Die Interviews wurden mit fünf Hochschulleitungen (Kanzler/innen und Rektor/innen), vier Professor/innen, die zu relevanten Aspekten forschend tätig sind, sowie 15 Verwaltungsangestellten (Mitarbeitende der zentralen und dezentralen Hochschulverwaltung, Dezernatsleitungen sowie Wissenschaftsmanager/innen) an drei Hochschulen (eine Universität und zwei Hochschulen für angewandte Wissenschaften) online via Webex durchgeführt, aufgezeichnet, wortwörtlich transkribiert und explorativ ausgewertet.¹ Im Folgenden wird dabei bewusst auf die Möglichkeiten und Potenziale sowie möglicherweise zu berücksichtigte Faktoren für einen erfolgreichen hochschulinternen Wissenstransfer fokussiert, um das Potenzial eines solchen und die Rolle der Stakeholder systematisch herauszuarbeiten.

Empirische Ergebnisse zum hochschulinternen Wissenstransfer

Wenn ein Thema bisher in der Forschung wenig betrachtet wurde, dann kann dies mindestens zwei Gründe haben: Entweder wurde eine Forschungslücke übersehen oder eine Lücke wurde ignoriert, weil man Forschung in dem Bereich für nicht notwendig oder ökonomisch sinnvoll empfand (Wintersberger/Saunders 2020, S. 2). Dass in Bezug auf den hochschulinternen Wissenstransfer zwischen Verwaltung und Wissenschaft eher ersteres zuzutreffen scheint, dafür finden sich in den über 400 Seiten Transkriptmaterial viele Hinweise, die auch über den Kern der hier beleuchteten Fragestellung, wie hochschulverwaltungsrelevante Forschungsergebnisse gewinnbringend für die erfolgreiche Entwicklung der eigenen Hochschulverwaltung genutzt werden können, hinausgeht.

Beispielsweise berichten die Verwaltungsmitarbeitenden davon, wie sie selbst ihr Wissen in die Wissenschaft transferieren, indem sie Forschenden Verwaltungsfachwissen, wie Vergabe-, Personal- oder Drittmittelrecht vermitteln, die ihrerseits Wissenslücken haben, wie diese zu organisieren sind. Die Zitate machen dabei deutlich, wie eng Wissenstransfer und Unterstützung bei der akademischen Selbstverwaltung in Hochschulen miteinander verknüpft sind. Beispielsweise berichtet ein/e Wissenschaftsmanager/in:

„Ich finde unser Leiter von der Finanzabteilung, der ist ein unfassbar geduldiger Mensch und der erklärt mir dann zum 25. Mal wieder was ich an dem Antrag nicht richtig gemacht habe, das schätze ich sehr, sehr, sehr“ (HS102).

Ein/e von uns befragte/r Kanzler/in berichtet von einer solchen Transferaktivität:

„Wir hatten auch eine große Informationsveranstaltung, die ich dann gestaltet habe und einen Vortrag gehalten habe und nochmal das Wissenschaftszeitvertragsgesetz allen, die wollten, das war komplett, also außer den Studenten, die betrifft es nicht, aber der kompletten Hochschule offen und in der Aula und da konnten alle kommen und konnten sich reinsetzen, den Vortrag anhören, ich habe die rechtlichen Rahmenbedingungen vorgetragen und auch gesagt, was wir machen können und was wir halt nicht machen können. Und worauf möglicherweise eben auch die Forscher bei ihren Projekten achten sollten, gerade bei der Einbeziehung künftigen Personals“ (HS106).

Ein/e Verwaltungsmitarbeiter/in an einer anderen Hochschule berichtet folgendes:

„Sobald eine Person sich mehr involviert in diese Prozesse, oder auch nachfragt, oder wenn halt was nicht funktioniert, dann haben wir immer einen ganz großen Anteil daran, ihnen zu erklären, welche Schritte denn hinter ihrer beispielsweise Bedarfsanmeldung steht“ (HS306).

Ein/e Verwaltungsmitarbeiter/in fasst eine repräsentative Erkenntnis prägnant zusammen:

„Ich glaube, das ist mir manchmal gar nicht so bewusst, wie viel Arbeit da eigentlich dahintersteckt und wie viel Arbeit die reinstecken. Diese Art von Kommunikation, das mal deutlich zu machen, wir sind die Verwaltung und wisst ihr eigentlich was wir hier jeden Tag leisten, das kommt, glaube ich, bei uns manchmal gar nicht so an“ (HS102).

Ein weiterer Aspekt des hochschulinternen Wissenstransfers stellt die allgemeine interne Hochschulkommunikation dar, zum Beispiel in Form von Wissensmanagementsystemen wie hochschulinterne Wikis, Confluence oder gar KI-Systeme, die an den drei untersuchten Hochschulen derzeit initiiert, aufgebaut und/oder ausgebaut werden. Diese adressieren zwar nicht speziell den Wissenstransfer von Wissenschaft und Verwaltung, beinhalten diesen aber doch häufig, wie das folgende Zitat belegt:

„Wir haben so einen Whole Circle gestartet und haben Menschen aus der Verwaltung mit teilgenommen und sich mit Forschern ausgetauscht, was super fruchtbar war“ (HS101).

Dass derartige, häufig auch online durchgeführte Treffen, bei denen hochschulweite Themen kommuniziert werden und die allen Hochschulangehörigen sowohl zur Teilnahme als auch zur Kommentierung offenstehen, weitreichendere positive Effekte haben, belegt das folgende Zitat, das von einem/r anderen Interviewpartner/in der gleichen Hochschule stammt:

„Einfach den Rahmen dafür zu haben und zu sagen, wir treffen uns da. Ich glaube, das ist der eigentliche Mehrwert. Und das schult das Verständnis, man arbeitet enger zusammen. Es braucht dann gar nicht noch eine große andere Struktur, einfach dadurch, dass man sich auf dem Laufenden hält, läuft es persönlicher, läuft es direkter, läuft es schneller“ (HS104).

¹ Für die Bereitschaft zur Teilnahme an den Interviews mit einer Länge von zumeist 60 Minuten möchten wir uns an dieser Stelle bei unseren Interviewpartner/innen sowie den jeweils sehr aktiv unterstützenden Hochschulleitungen herzlich bedanken.

In solchen regelmäßigen statusgruppenübergreifenden Informationsveranstaltungen, aber auch durch vielfältige informelle Kontaktmöglichkeiten, wie zum Beispiel hochschulweite Feste, einladende Cafeterien oder gemeinsame Kaffeeküchen etabliert sich eine wichtige Grundlage für einen erfolgreichen Wissenstransfer, nämlich die Kommunikation „auf Augenhöhe“ (HS101, HS106, HS109, HS303, HS304, HS202, HS205) und eine „Vertrauenskultur“ (HS101, HS303). Ebenso geschieht dies durch die (erfolgreiche) Zusammenarbeit in Projekten (großen Drittmittelprojekten ebenso wie Struktur- und Strategieprojekten): *„Immer wieder gemeinsame Projekte, gemeinsame Ausflüge, Feste feiern, Leistungen gemeinsam würdigen, ganz, ganz viel, unendlich viel Wertschätzung geben“* (HS109). Doch inwiefern wird ein gezielter wissenschaftlicher Wissenstransfer zwischen Verwaltung und Wissenschaft bereits jetzt erfolgreich für die Entwicklung der jeweiligen Hochschulen bzw. hochschuleigener Projekte genutzt? Diese Frage wird im Folgenden aus drei Perspektiven empirisch beleuchtet: zunächst wird die Rolle der Hochschulleitungen betrachtet, anschließend, wie die Professor/innen die Möglichkeiten des hochschulinternen Wissenstransfers einschätzen und wie die Mitarbeitenden in der zentralen und dezentralen Hochschulverwaltung die Möglichkeiten und Bedarfe einschätzen. Dabei kommen sowohl Personen zu Wort, die eine klassische Verwaltungslaufbahn eingeschlagen haben, als auch Wissenschaftsmanager/innen, die auf einer wissenschaftlichen Sozialisation aufbauend zum Zeitpunkt der Interviewdurchführung Verwaltungspositionen übernommen haben.

Die Rolle der Hochschulleitungen

Eine sogenannte „positive“ akademische Leitung weiß, dass die Kommunikation über das, was sie tut, und warum, eine ihrer höchsten Prioritäten sein muss (Buller 2013, S. 176). Die Verbindung zwischen den beiden Rollen ist dadurch charakterisiert, dass sie eine *„Vorbildfunktion haben natürlich an der Stelle und Multiplikatoren sind und es schaffen können, die Rahmenbedingungen so anzupassen, dass es ein deutliches Signal gibt, dass es gewollt ist, selber zu denken, Verantwortung zu übernehmen und entsprechend dadurch eben halt auch Ideen mit einzubringen und offener zu werden und ja. Also, ohne geht nicht“* (HS204). Buller (2013) spricht in diesem Zusammenhang von einer Art Katalysatorfunktion (S. 174-176), die es sogar ermöglicht, Personen zu Kreativität und Exzellenz hin zu beflügeln.

Ob ein solcher Wissenstransfer innerhalb der eigenen Organisation überhaupt möglich ist, hängt auch von den Forschungsgebieten der an der Hochschule tätigen Forscher/innen ab. In unseren Interviews werden hier Forschungsbereiche wie Organisationsentwicklung, Wirtschaftspsychologie, Personalentwicklung, Management, Verwaltungsforschung, aber auch verschiedenen Rechtsbereichen (Vergaberecht, Beamtenrecht und dergleichen) sowie Informatik genannt. Von einem direkten bilateralen Wissenstransfer berichtet beispielsweise ein/e Kanzler/in:

„Da habe ich mich zum Beispiel sehr intensiv ausgetauscht mit einer Kollegin, die Professorin bei uns ist

... und gerade auch das Thema Change-Management ist was, wo ich mit derselben Professorin auch sehr im Austausch war, wie man das in so einer Verwaltung gut organisiert“ (HS307).

Sie beschreibt dann auch einen ähnlichen Austausch auf breiterer Ebene:

„Wir haben das große Glück einen Vergaberechtler zu haben im Haus. Und deswegen war der auch, als wir unser komplettes Beschaffungswesen neu strukturiert haben, war der absolut involviert“ (HS307).

An einer anderen Hochschule berichtet die Leitung von einem KI-Projekt, bei dem Wissenschaft und Verwaltung gezielt miteinander gearbeitet haben. Ein Informatikinstitut hat hier zusammen mit dem Dienstreisemanagement einen Chatbot entwickelt, der alle Fragen rund um die Dienstreiseantragstellung bearbeiten sollte. Das Projekt war nicht nur inhaltlich ein Erfolg, in dem Sinne, dass dieser Chatbot installiert wurde und von den Mitarbeitenden der Hochschule genutzt wird, sondern auch als ein Projekt mit nachhaltigen positiven Erfahrungen für alle Beteiligten:

„Dass diese Kluft zwischen Verwaltung und Wissenschaft wirklich in so einem Projekt komplett weg war, das war, glaube ich, eine sehr positive Erfahrung für die Verwaltungsmitarbeiter, als auch für die Institutsleute“ (HS205).

Schließlich wird auch an der dritten Hochschule von einem weiteren Projekt berichtet und das, obwohl es sich um eine technische Hochschule mit entsprechend weniger passenden Forschungsgebieten handelt. Eine in der Wirtschaftspsychologie forschende Professorin soll hier aktiv von der Hochschulleitung in die Weiterentwicklung des Onboarding-Prozesses eingebunden werden:

„Im ganzen Thema Personalentwicklung, ganz konkret im Onboarding-Prozess, da haben wir auch eine Professorin, die sich mit diesem Thema intensiv beschäftigt hat, auch dazu schon einige Arbeiten veröffentlicht hat, mit der bin ich auch schon in Kontakt und da werden wir auch sicherlich Sachen bei uns in die Personalentwicklung, dann ganz konkret in den Onboarding-Prozess übernehmen und wir werden auch versuchen, bei uns Professor/innen aus der Wirtschaftspsychologie einzubeziehen, in den Aufbau der Personalentwicklung“ (HS106).

In Bezug auf den hochschulinternen Wissenstransfer scheinen Leitungen mindestens zwei wichtige Funktionen bzw. Rollen innezuhaben, die zudem miteinander in Verbindung stehen. Zum einen können sie selbst Transferpartner der hochschuleigenen Forschung sein und zum anderen können sie den Transfer zwischen der hochschuleigenen Forschung und der Hochschulverwaltung initiieren und fördern. In beiden Funktionen fungieren sie als Vorbild für die beteiligten Personen sowohl in der Wissenschaft als auch in der Verwaltung und haben zudem die Aufgabe ggf. für eine Rollenklärung sowie eine Anerkennung oder sogar einen Ausgleich zu sorgen.

Obwohl das Sample an Hochschulen bislang nur klein und vielleicht nicht repräsentativ gewesen ist, werden Indizien einer positiven Einstellung der Hochschulleitung gegenüber der Einbindung des Fachwissens und der Expertise der an der jeweiligen Hochschule for-

schenden Kolleg/innen sichtbar. Gleiches gilt für die Gefahr, „Potenzial zu verschwenden“ (HS307), fände keine Einbindung statt. Doch wie sehen Professor/innen ebenfalls diese Möglichkeiten? Sind sie an einem solchen Wissenstransfer interessiert? Fühlen sie sich von der Hochschulleitung dazu eingeladen? Mit dieser Fragestellung beschäftigt sich der nächste Abschnitt.

Die Perspektive der Professor/innen

Weiterbildungen sind eng verwandt mit Wissenstransfer und stellen – von Professor/innen durchgeführt und für Mitarbeitende in der Verwaltung angeboten – „in Einzelfällen auch einen Transfer zur Verwaltung [dar], der ist aber immer anders bezogen oder im Rahmen der Weiterbildung“ (Pretest03). Aus unseren Interviews beobachten wir eine deutliche Zurückhaltung auf Seite der Forschenden bezüglich des hochschulinternen Wissenstransfers, die anscheinend mit einer sehr bewussten Reflexion der eigenen Rolle sowie vergangener Erfahrungen zu tun hat.

Grundsätzlich benennen Professor/innen neben der Hochschulleitung und der Hochschulverwaltung auch andere Professor/innen als mögliche Transferpartner/innen. Die eigene Rolle muss aber ebenso klar definiert sein wie die Abgrenzung der Aktivität als Wissenstransfer i. e. S. von einer Beratungsfunktion. Auf die Frage, wie dieser Unterschied definiert würde, antwortet ein/e Professor/in (gekürzt):

„Transfer in Richtung Verwaltung ist beliebig, weil dann kann man zeigen, was man macht und dann kann die andere Seite entscheiden, findet sie das total doof oder findet sie da was brauchbar von. Wenn man den Beratungsauftrag hat, dann ... müsste ich auch sagen, das, das, das läuft aus Geschäftsprozesssicht völlig suboptimal. ... Und da sehe ich den Unterschied zwischen Beratung und Transfer. Wir müssen es spezifizieren. Weil wenn Sie über Transfer reden, reden Sie ja auch über Fachtransfer, über Kenntnistransfer und der Gegenpol dazu ist Fachberatung“ (HS301).

In eine ähnliche Richtung ist auch die Äußerung einer/s Professorin/s zu werten, die/der sich selbst fragt:

„Arbeite ich im System oder arbeite ich am System? Das sind ja die beiden Begriffe. Beides zusammen ist immer herausfordernd. Deswegen habe ich gleich spontan gesagt: ja klar und würde das einschränken, aber immer vor dem Hintergrund auch der Rolle, die ich eben im System auch habe“ (Pretest03).

Eine wirksame Möglichkeit die Rolle der Professor/innen klar zu definieren, ist eine explizite Beauftragung durch die Hochschulleitung oder wie es ein/e Professor/in deutlich macht:

„Wenn ich nicht angefragt werde, mache ich keine [Transferaktivitäten in die Hochschule hinein]. Und ich werde nur ganz spezifisch für kleine Ausschnitte angefragt. Und dann sage ich, was ich zu sagen habe. Und unterstütze auch. Aber sonst mache ich nichts“ (HS302).

An der gleichen Hochschule beschreibt eine Professorin die andere Seite, die oben bereits die entsprechende Hochschulleitung dargelegt hat:

„Da gab es mal die ein oder andere Anfrage ... sei-

tens [der Hochschulleitung] an mich, was man denn machen könnte, um die Hochschulverwaltung zu agilisieren“ (HS301).

Wenn ein solcher Transfer von relevanten wissenschaftlichen Forschungsergebnissen in die eigene Hochschulverwaltung also gewünscht ist, so wird die Hochschulleitung in der Verantwortung gesehen, einen solchen zu initiieren, so „dass tatsächlich es die Rektoratsebene oder Dekanatsebene ist, die dann konkret die Professoren ansprechen, um die einzuladen quasi an der Weiterentwicklung der Verwaltung oder am Transfer ihrer Kenntnisse in die Verwaltung hinein, also das anzuregen“ (HS304).

In unserer Studie sehen wir bislang grundsätzlich aufgeschlossene und an einem hochschulinternen Wissenstransfer interessierte Forscher/innen, die eine solche Funktion aber vor allem dann bereit sind zu übernehmen, wenn diese von der Hochschulleitung gewollt und initiiert ist. Doch wie sehen und bewerten die eigentlichen Adressaten des Wissenstransfers, die Mitarbeitenden der Hochschulverwaltung, diese Möglichkeit?

Die Sicht der Verwaltungsmitarbeitenden

Den direkten Vorgesetzten gegenüber weisungsgebunden in klare hierarchische Abläufe eingebunden einerseits und den Professor/innen gegenüber mehrheitlich in der Dienstleistungsrolle, sehen Verwaltungsmitarbeitende zwar durchaus das Potenzial und die Möglichkeiten des in ihrer Hochschule vorhandenen Wissens, aber selbst wenig Möglichkeiten, wie sie selbst einen solchen Wissenstransfer eigenständig oder proaktiv anstoßen könnten.

Ein/e Wissenschaftsmanager/in an einer HAW nennt hier ein ganz praktisches Beispiel:

„Was sinnvoll wäre, wenn man eine nachhaltige Hochschule sein will und wirklich auf seinen CO2-Abdruck und die Abwärme achtet, dazu sind wir auch noch sehr gut in der Forschung, also wir haben da wirklich Spitzenleute, die dann immer schön sagen, was besser wäre, ... das hilft aber nichts“ (HS104).

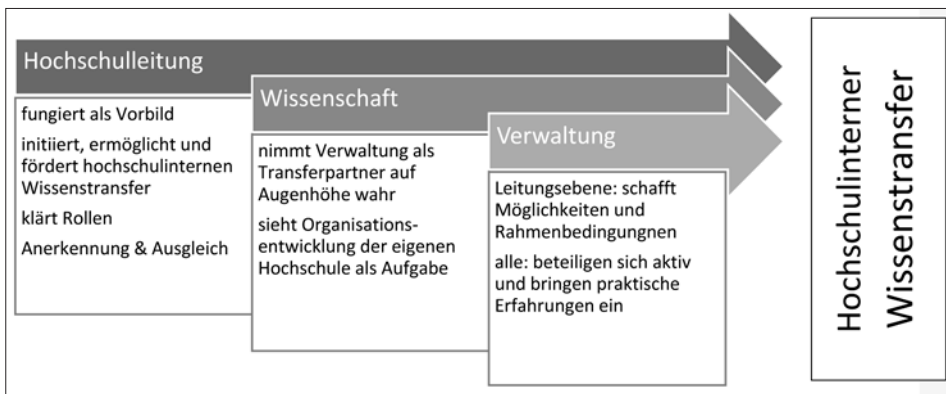
Ein/e Verwaltungsmitarbeiter/in an einer anderen Hochschule sieht zwar viel mehr Bezüge der Forschungsthemen ihrer Hochschule zu ihrem Aufgabengebiet, aber eine große Zurückhaltung der Professor/innen:

„Ich wüsste gar nicht, ob die überhaupt bereit wären, das auch zu machen, weil ... die Professor/innen ... primär ja nicht dazu da sind, um die Verwaltung an ihrer eigenen Hochschule irgendwie zu ändern. Dass ich es mir wünschen würde, das steht außer Frage. Also natürlich wäre das sehr schön, gerade wenn man die Fachexpertise im eigenen Haus hat“ (HS306).

Dabei wird der Wissenstransfer nicht nur unidirektional von der Forschung in die Verwaltung gesehen, sondern klassisch bidirektional:

„[...] wenn es der Forscherin und der Forscher in ihrer Publikation nützt, dass sie daraus vielleicht ein Forschungsprojekt machen kann oder publizieren kann darüber, und der Hochschulverwaltung nützt, indem sie nämlich effizienter, effektiver und weniger fehleranfällig durch Automatisierung arbeitet, dann ist es ja eine Win-win-Situation“ (HS306).

Abb. 2: Handlungsmöglichkeiten der verschiedenen Statusgruppen für einen erfolgreichen hochschulinternen Wissenstransfer



Neben der Offenheit und Bereitschaft der Professor/innen ist die Unterstützung und Initiative der Führungsebenen wichtig. Die Abteilungsleitungen müssen den Mitarbeiter/innen „Möglichkeiten schaffen oder Freiräume geben, das so zu tun einfach vielleicht auch Zeit dafür, Freiräume, nicht nur meine Standardaufgabe“ (HS202) und den im „Optimalfall vom Rektorat gelebten Konsens an Wissenstransfer oder auch Agilität, dass der sukzessive an alle Ebenen unten drunter auch weitergegeben wird“ (HS306).

Die von uns befragten Mitarbeitenden in der Hochschulverwaltung stehen einem möglichen Wissenstransfer also ausgesprochen positiv gegenüber, allerdings sind sie diejenigen, die am wenigsten Einfluss auf den Aufbau eines solchen zu haben scheinen.

Diskussion und Ausblick

An den von uns untersuchten Hochschulen wurde von informellem Wissenstransfer zwischen (einzelnen) Vertreter/innen der Hochschulleitung und Professor/innen, von an internen beruflichen Weiterbildungen beteiligten Professor/innen und wissenschaftlichen Mitarbeitenden sowie von Hochschulprojekten unter Beteiligung von sowohl wissenschaftlichem als auch Verwaltungspersonal berichtet. Sowohl die auf diesem Wege bereits erzeugten Wissensgewinne als auch das Potenzial weiterer hochschulinterner Wissenstransferprojekte werden von vielen Beteiligten als hoch eingeschätzt, wobei sich besondere Handlungsmöglichkeiten und Erfolgsfaktoren herauskristallisiert haben, die grafisch in Abbildung 2 zusammenfassend dargestellt sind.

Hochschulinterner Wissenstransfer ist zunächst eine Transferaktivität, die nicht primär von den Forschenden selbst ausgeht, sondern durch die Hochschulleitung initiiert, begleitet und gewürdigt werden sollte: „Einfach so kleine sichtbare Veränderungen an der Hochschule initiieren, diese vorleben und das vielleicht an der einen oder anderen Stelle auch mal mehr feiern, was man erreicht hat“ (HS109). Hierzu gehört auch, ein über ein vertretbares Maß im Rahmen der im weiteren Sinne definierten akademischen Selbstverwaltung hinausgehendes Engagement entsprechend zu honorieren, indem zum Beispiel wissenschaftliche Mitarbeitende finanziert werden. Zudem erscheint es notwendig, die Rahmenbedingungen klar zu benennen, um die Transferaktivität für alle Betei-

ligten transparent nachvollziehbar insbesondere von einer professionellen Organisationsberatung abzugrenzen und so die Rolle der beteiligten Professor/innen als Transferpartner/in auf Augenhöhe deutlich zu machen. Schließlich wäre eine verstärkte bzw. selbstverständliche Beteiligung der Verwaltungsmitarbeitenden in derartige Prozesse von Anfang an vermutlich gewinnbringend, da auf diese Weise der Transfer noch bedarfsorientierter und rekursiver angelegt werden könnte.

Die hier vorgestellten Ergebnisse haben einen stark explorativen Charakter und bedürfen weiterer Prüfung, die innerhalb von Projekt AGICA in Form einer vertiefenden Auswertung der hier vorgestellten Interviews, einer darauf aufbauenden quantitativen Umfrage an den beteiligten Hochschulen im Sommer 2023 sowie vertiefender Expert/inneninterviews in 2024 erfolgen soll. Dabei soll insbesondere auch untersucht werden, inwiefern experimentelle Strukturen, wie Reallabore, einen solchen Transfer befördern können (vgl. Harris-Huermann 2016; Hill 2016; Zern-Breuer 2021). Zudem werden die Erfolgsfaktoren, Chancen und Risiken eines solchen Transfers systematischer und auch kritischer reflektiert werden. Schließlich sollen die drei Stakeholdergruppen Hochschulleitung, Professor/innen und Hochschulverwaltung differenzierter betrachtet werden: Welche unterschiedlichen Rollen und Aufgaben haben die administrative und die wissenschaftliche Hochschulleitung in den kollegialen Führungsstrukturen baden-württembergischer Hochschulen? Welche Unterschiede zeigen sich in den verschiedenen Forschungs-Fachbereichen? Wie unterscheiden sich die Einstellungen der Mitarbeitenden in der zentralen Hochschulverwaltung und den dezentralen Verwaltungen der Fakultäten und Institute? Auf der theoretischen Ebene geht es einerseits darum, den hochschulinternen Wissenstransfer noch klarer zur akademischen Selbstverwaltung, der internen Weiterbildung sowie der Organisationsberatung abzugrenzen. Andererseits wird über den Gedanken der Dritten Mission von Hochschulen hinausgehend der theoretische Anschluss zum Wissenstransfer in öffentlichen Verwaltungen bzw. allgemein in Organisationen als fruchtbar gesehen.

Insgesamt deuten die hier vorgestellten Forschungsergebnisse aber bereits jetzt darauf hin, dass hochschulinterner Wissenstransfer eine bisher noch nicht voll ausgeschöpfte Ressource vieler Hochschulen sein könnte, die durch die Hochschulleitung initiiert, unterstützt und strategisch eingesetzt, Antworten auf die vielschichtigen Herausforderungen, denen sich Hochschulen und deren Verwaltung gegenüber sehen, liefern könnte. Oder in den Worten einer der AGICA Interviewpartner/innen ausgedrückt: „Wenn nicht an Hochschulen, wo dann kann der Transfer zwischen Forschung und Verwaltung gelebt werden?“ (HS306).

Literaturverzeichnis

- Banscherus, U. (2018):* Wissenschaft und Verwaltung an Hochschulen. Ein spannungsreicher Antagonismus im Wandel. In: die hochschule, 2018 (1+2), S. 87-100.
- Bartonitz, M./Lévesque, V./Michl, T./Steinbrecher, W. (Hrsg.) (2018):* Agile Verwaltung. Wie der Öffentliche Dienst aus der Gegenwart die Zukunft entwickeln kann. Wiesbaden.
- Berghäuser, H. (2020):* Die dritte Mission von Hochschulen. Strategie oder window dressing? Stuttgart.
- Berghäuser, H./Hölscher, M. (2020):* Reinventing the third mission of higher education in Germany: political frameworks and universities' reactions. In: Tertiary Education and Management, 26 (1), pp. 57-76.
- Buller, J. L. (2013):* Positive academic leadership: How to stop putting out fires and start making a difference. John Wiley & Sons.
- Gläser, J./Lange, S./Laudel, G. (2009):* Auswirkungen der evaluationsbasierten Forschungsfinanzierung an Universitäten auf die Inhalte der Forschung. Australien und Deutschland im Vergleich. In: Wissenschaftsrecht 42, S. 329-352.
- Harris-Huermann, S. (2016):* New Paths for Innovation in the Public Sector – Ein Symposium an der Universität Speyer, 25.-26. Februar 2016. In: Die Öffentliche Verwaltung, 18, S. 767-771.
- Henke, J./Pasternack, P./Schmid, S. (2017):* Mission, die dritte. Die Vielfalt jenseits hochschulischer Forschung und Lehre: Konzept und Kommunikation der Third Mission. Berlin.
- Henke, J./Pasternack, P./Schmid, S. (2016a):* Third Mission bilanzieren. Die dritte Aufgabe der Hochschule und ihre öffentliche Kommunikation. In: Hof-Handreichungen, 8, Institut für Hochschulforschung.
- Henke, J./Pasternack, P./Schmid, S. (2016b):* Third Mission von Hochschulen. Eine Definition. In: Das Hochschulwesen, 64 (1+2), S. 16-22.
- Hill, H. (2016):* Innovation Labs. Neue Wege zu Innovation im öffentlichen Sektor. In: Die Öffentliche Verwaltung, 69 (12), S. 493-501.
- Hölscher, M. (2017):* Ziemlich beste Feinde? In: Wissenschaftsmanagement, 23 (3), S. 22-23.
- Hölscher, M. (2012):* Universities and Higher Learning. In: Anheier, H. K./Hergensmeyer, M. (Hrsg.): Encyclopedia of Global Studies, London: SAGE Publications, pp. 1713-1718.
- Kleimann, B. (2016):* Universitätsorganisation und präsidiale Leitung. Führungspraktiken in einer multiplen Hybridorganisation. Wiesbaden.
- Krempkow, R./Harris-Huermann, S./Hölscher, M./Janson, K. (2019):* Wissenschaftsmanagement: quo vadis? Ansätze zur Definition, Personal- und Organisationsentwicklung. In: Personal in Hochschule und Wissenschaft entwickeln, 2019 (4), S. 19-29.
- Mergel, I./Brahmini, A./Hecht, S. (2021):* Competences for the application of work practices and methods of the OZG digital laboratories. Universität Konstanz: Open Public Administration Scholarship.
- Nickson, M. (2019):* All change: The rise of ‚agility‘ in university management. USSbriefs85, @OpenUPP2018.
- Philippis, A./Johannsen, J. (2019):* Professorinnen und Professoren in der akademischen Selbstverwaltung. Eine Rekonstruktion handlungsleitender Orientierungsrahmen. In: Zeitschrift für Soziologie, 48 (5+6), S. 435-452. <https://doi.org/10.1515/zfsz-2019-0030>.
- Pinheiro, R./Langa, P. V./Pausits, A. (2015):* One and two equals three? The third mission of higher education institutions. In: European Journal of Higher Education, 5 (3), pp. 233-249. DOI: 10.1080/21568235.2015.1044552.
- Syring, A./Rabe, H. (2008):* Finanzmanagement und Ressourcensteuerung in deutschen Hochschulen (Tagungsbericht). In: Verwaltung und Management 14 (6), S. 332-335.
- Trencher, G./Yarime, M./McCormick, K./Doll, C./Kraines, S. (2014):* Beyond the Third Mission: Exploring the Emerging University Function of Co-creation for Sustainability. In: Science and Public Policy, 41 (2), pp. 151-179. <https://doi.org/10.1093/scipol/sct044>.
- Wintersberger, D./Saunders, M. (2020):* Formulating and clarifying the research topic: insights and a guide for the production management research community. In: Production, 30, e20200059. DOI: 10.1590/0103-6513.20200059.
- Zern-Breuer, R. (2021):* Innovationslabore als Experimentierfelder für die digitale Verwaltung? In: Seckelmann, M./Brunzel, M. (Hrsg.): Handbuch Onlinezugangsgesetz. Berlin, S. 401-423.

- Julia Rathke, Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin, PH Ludwigsburg, E-Mail: julia.rathke@ph-ludwigsburg.de
- Susan Harris-Huermann, Dr., Professor for International Educational Leadership and Management, PH Ludwigsburg, E-Mail: susan.harris-huermann@ph-ludwigsburg.de
- Jana Otto, wissenschaftliche Mitarbeiterin, PH Ludwigsburg, E-Mail: jana.otto@ph-ludwigsburg.de

Im UVW erhältlich:

Pascale Stephanie Petri
Neue Erkenntnisse zu Studierenerfolg und Studienabbruch
Einblicke in die Studieneingangsphase



Die Studieneingangsphase gilt als besonders kritisch: Der Peak der Studienabbruchzahlen findet sich in den ersten beiden Hochschulesemestern. 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 Studierenerfolg 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.

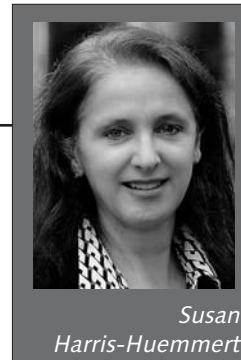
ISBN 978-3-946017-23-3, Bielefeld 2021,
272 Seiten, 43.90 Euro zzgl. Versand

Bestellung – E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de oder direkt auf www.universitaetsverlagwebler.de

Susan Harris-Huermann & Natalie Lundsteen

Finding solutions and augmenting skills.

Doctoral students and university administration in collaborative action research: a British example



Susan
Harris-Huermann



Natalie Lundsteen

Most doctoral graduands move into employment outside academia when they finish their doctoral work. Although numerous skills are gained during a doctoral qualification, a doctorate itself does not seem able to provide sufficient professional, organisational and managerial skills for future roles (Bergen Communiqué 2005; Kehm 2007). By being involved in university-internal action research projects, often in conjunction with administrative staff involved in quality management, doctoral students can augment their skill sets which they can usefully transfer into later employment settings. This paper, which presents the qualitative and quantitative action research undertaken to explore a failing graduation process at an English collegiate university, describes how this form of collaboration can be useful to both sides. In addition, this paper presents some empirical data on the international and domestic student perception of their graduation process, which may be of relevance to other universities.

The doctorate: for what and for whom?

Reasons for pursuing doctoral research are manifold. The first is the most obvious, namely to gain the highest academic qualification, which will enable one to pursue an academic career¹. This involves academic curiosity and passion for a particular subject area or discipline. Another reason may be more pragmatic in that a doctoral qualification might be thought to later open doors towards the highest levels of employment outside of academia, with excellent subsequent remuneration. Regardless of motivation, doctorates require considerable effort. Anyone who has completed doctoral research, which usually takes between three to five years to accomplish, will probably agree that it is a challenging and seldom straightforward undertaking. While completion of a doctorate may lead to the ultimate academic trophy – a professorship, the majority of doctoral graduands do not pursue academic careers (König et al. 2019; Kunz/Briedis 2022). They leave the university and many enter immediately into advanced trainee programmes organised by their chosen employers. After recognising that the doctoral qualification per se was not sufficiently meeting the needs of employers outside of academia, the Bergen Communiqué (2005, pp. 3-4) recommended the following: “We urge universities to ensure that their doctoral programmes promote interdisciplinary training and the development of transferable skills, thus meeting the needs of the wider employment market”, indicating that more should be done to encourage doctoral students to gain a greater skill set during their last official academic qualification stage. Although many universities today provide doctoral programmes that offer

certain areas of training, many of which are related to methods, theories, presentation skills and rhetoric, far less attention is being paid to preparing doctoral students for high level employment outside of academia (Park 2007). From a supervisor’s viewpoint, doctorates help to develop disciplinary knowledge as doctorands spend three or four years going deeply into one academic area. Academic staff are therefore less concerned with preparing their doctoral student for employment outside academia as this may conflict with their own academic interests. While many supervisors may have gained competence in human resources management, project management, budgeting and controlling etc., not all will necessarily have experience in all of these areas. Doctoral students may be invited to participate in an ongoing research project and become familiar with aspects of project and process management, risk analysis, communication and reporting (e.g. executive summaries), however, these are not usually regarded to be essential parts of the doctoral journey and are not available to all in any case. We suggest that in accordance with the Bergen Communiqué’s recommendation the doctoral experience might be developed further to allow for more management- and leadership-oriented skills. Universities themselves are in a very good position to provide such opportunities for doctoral students by offering them temporary work supporting areas of administration/management, in particular those relating to quality management.

¹ In Germany a doctoral qualification can be followed by the *Habilitation*, which is completed during the post-doc phase. However, in most other countries the doctorate is the final academic qualification.

Quality management: a skills training ground for doctoral students

Quality management (QM) has become standard practice in higher education (Mitterauer et al. 2016; Pohlenz et al. 2020) and a range of instruments such as evaluations, audits, questionnaires, surveys, focus group meetings, interviews are used to assess and provide support for the development and enhancement of quality. Alongside teaching evaluations, research projects are also subject to being evaluated in regular intervals, when reports are compiled and submitted to funding bodies. In addition to these, institutions can also apply for and, if successful, be granted seals of approval for particular areas of activity, e.g. diversity, family-friendliness, sustainability etc. All areas of university activities can be quality-examined. However, limitations exist in the numbers of administrative staff available to support such quality assurance work, as there are usually only a designated number of staff employed in QM offices, be they centralised or decentralised. Universities therefore have to make strategic decisions about which parts of their activities they need to quality-review at any given moment. For example, student-wide surveys across all groups and disciplines will not necessarily be undertaken on an annual basis as these require more staff input for data gathering, analysis and reporting, in addition to the usual amounts of evaluative work that QM staff undertake. Deciding to undertake an additional review, especially one that affects the entire institution, will depend on leadership strategy, acuteness of problem, funding and availability of staff. The timing of 'extraordinary' reviews is non-trivial and requires the support of all associated stakeholders who will be involved. As they may have to invest more of their time than usual, the decision whether or not such a review will be undertaken needs careful consideration. In the British collegiate university described below quality assurance is organised both centrally and in its colleges. The university undergoes regular audits by the Quality Assurance Agency (QAA), in which strengths and weaknesses are described and plans of action for improvement established. However, the university's graduation process had not been subject to any coordinated quality review. This paper describes how the process was reviewed by two advanced doctoral students working in collaboration with the central university administration staff members in an action research manner (Cohen et al. 2018). It will show the benefits of such collaborative work, which resulted in significant knowledge gain for the university and subsequent process optimisation, but also a gain in transferable skills for the doctoral students. Since this project was undertaken, further collaborative work of a similar kind has become standard practice in this institution.

A failing graduation process at a British university

As its website states: "*N. N. is a collegiate university, consisting of the central University and colleges. Each college therefore has its own president.² The central University is composed of academic departments and research centres, administrative departments, libraries and museums. The 38 colleges are self-governing and financially independent*

institutions, which are related to the central University in a federal system." Collegiate universities display particularly complex forms of governance (Tapper/Palfreyman 2009). Although the colleges are independent, as part of the University their interests are gathered under two main administrative bodies: Council (25 members) and Congregation (c.a. 5,000 members). The former is the University's principal and executive policy-making body. Five major committees work within Council to support decision-making processes. Congregation acts as the University's 'parliament', and only here can changes to University statutes and regulations be approved. Additionally, the Conference of Colleges comes together to discuss college-specific questions. University-wide processes such as graduation therefore include a disproportionate number of stakeholders. Due to the complexity of governance structures, the graduation process had not been part of a regular review, partly because responsibilities were spread throughout the institution, e.g. all colleges and central administration. The graduation process in question is ancient and dates from the second half of the twelfth century. To this day the ceremony is conducted in Latin. The official granting of degrees, which traditionally takes place in a theatre which dates from the 17th century, has remained unchanged for centuries. All eligible students are invited to graduate in person and on particular annual dates, where they are given the gown of their respective academic degree and are officially recognised as newly-qualified members of the academic community. Since the 1980s the University has, like many others around the world, seen increasing student numbers of more diverse origin. Today students from over 160 countries make up the student body, many of whom come on student visas, which usually expire on or soon after completion of their studies, requiring students to return to their home countries. Due to increasing numbers of students, specifically those from abroad, the University was facing considerable challenges to enable students to graduate on time. With only 12 so-called Degree Days for graduation ceremonies throughout the year there were long waiting times for graduation, a situation which was becoming untenable. According to the Head of one of the postgraduate colleges: "*There is a very long waiting list for degree ceremonies, which is not good for alumni relations. Many of our graduates have expressed regret that there is such a long gap between receiving their examination results and the date when the degree ceremony takes place*". There were notable variations in the colleges with waiting lists: nine colleges reported having waiting lists of up to 20 people. Two had over 50 students on waiting lists. Seven colleges stated they could not accommodate all students from waiting lists into a ceremony within the academic year the student finishes. The following two tables illustrate how the graduation process was *ideally* supposed to work (Table 1), and how it was working in practice (Table 2): Institutional knowledge is key to an institution's survival and success (Wastell 2001, p. 21). If part of this knowledge is missing, an institution can therefore run

² Heads of college also operate under different names such as Dean, Warden, Provost, and Rector.

³ The Proctors are the University Officers responsible for ensuring that the University operates according to its statutes. Their role pertains also to ceremonial duties such as degree ceremonies.

Table 1: Ideal graduation process

▪ Candidate applies to their college to attend ceremony.
▪ College enters candidate onto 'Degree List' which is sent to Degree Conferrals Team (15 days prior to the ceremony).
▪ Degree Conferrals Team adds candidate details to ceremony list.
▪ Degree Conferrals produce ceremony lists and Vice Chancellor script.
▪ Candidate attends ceremony.
▪ Degree Conferrals Team allocate ticket quotas to colleges.

Table 2: Actual graduation process

▪ Students encounter difficulties obtaining information about graduation, and often begin the process very late in the academic year/programme.
▪ Candidates placed on 'Degree List' by college may not actually be eligible to attend the ceremony.
▪ Only those who have completed their programme and been given a classification are eligible.
▪ Colleges may not have enough tickets to meet candidate demand for each ceremony.
▪ Candidates may have to wait to attend another ceremony. This wait can take years.

into considerable difficulties. A Proctor's Review³ had already attempted to investigate the graduation process, and this had been followed by subsequent meetings of the Registrar's Office. As a result, the Academic Administration Division (AAD) decided to commission two advanced doctoral students from the Department of Education to undertake an evaluation of the graduation process on behalf of the University⁴. For the duration of work they were on the official administrative payroll of the university. One student was working part-time for the Careers Office and was known to some parts of the University administration. The other was conducting research into evaluation theory and practice. Both had advanced social science methodological expertise. They would liaise closely with the Head of Student Administration and the Process and Development Officer, who would assist them by providing access to other University Officers and evaluation software support (e.g.: Bristol Online Survey-BOS). However, the students were given a free hand in the design of the review. The main remit (Efron/Ravid 2020; Cohen et al. 2018) was to answer the following questions:

- What would students like to experience when they graduate from the University in the 21st century?
- How is the graduation process working?
- Which problems are being encountered?
- Do students have particular preferences or ideas as to how the process *should* work?
- What is the relationship between family members and graduation?

Theory and methods

An action research approach was adopted. Action research requires members of staff to "research their own institution" (Cohen et al. 2018, p. 440). It is "[...] a collaborative transformative approach with joint focus on rigorous data collection, knowledge generation, reflection and distinctive action/change elements that pursue practical solutions" (Piggot-Irvine et al. 2015, p. 548). The work was carried out iteratively and strengthened by the use of grounded theory (cf. Lingard et al. 2014, p. 459; Glaser/Strauss 1967). As the University consists of 38 quasi individual mini-universities (colleges) with varying forms of gover-

nance and traditions (Tapper/Palfreyman 2010), it was necessary to discover where differences or similarities lay, alongside the reasons for these. The main challenge was the extremely short time in which the review was to be completed, namely from April to November, with the student body only present for questioning during the Easter and Summer terms of eight weeks each. Any questionnaires needed to be issued during term-time, but also avoid any clashes with examinations held at the end of the Summer term. One of the first steps taken by the Head of Student Administration, who was tasked with the overall support of the work, was to introduce the two students to all of the University's main Officers, including the Proctors, Bedels⁵, Head of Examinations and Assessments, Director of Communications and Public Affairs, Head of Communications, Academic Registrar, Secretary of Faculties and Academic Registrar, Head of University Offices/Schools, and Clerk to the Proctors. The meeting was organised in April to ensure that all key members of staff were fully informed of the review and that they should engage with the students whenever and wherever questions or requests arose. As all of these members of staff were aware that the present process was not working properly, the need for more information and possible reform was both clear and welcomed. One caveat was clearly expressed: the students should not suggest making any changes to the actual graduation ceremony. Following the first introduction and discussion of the general timeline, work commenced with local, brief and opportunistic **on-the-spot discussions** in the students' own college, which was a large representative college with both undergraduates and graduates. This comprised asking fellow students about their own previous experiences of graduation to date (graduates), or their expectations thereof (undergraduates), with brief memos taken to record what had been said. Building on the information gained in this way and to answer the research questions came the next step: the design of an **online student questionnaire**, which was centrally administered via BOS (Bristol Online Survey). Students from a representative group of eleven colleges including large, medium and small colleges, graduate-only and mixed, which was typical of the wider student body, were selected for participation. After designing the **questionnaire** and forwarding it to the Head of Student Administration and the Process and Development Officer for approval, the student questionnaire was officially distributed in May via personal email to 6,000 students, which comprised 25% of the entire student population. All colleges were informed about the purpose and range of the first questionnaire at an AAD meeting prior to the questionnaire going live, which gave stakeholders an opportunity for questions. The following key variables were included: Name of college, degree type being studied for, matriculation year, graduation experience, personal significance of graduation, planned future attendance, source of informa-

⁴ The authors were in the final year of their doctoral research.

⁵ The Bedels are ceremonial officials who attend the Vice-Chancellor at events such as degree ceremonies.

tion on graduation, preferred time of year for graduation, preferred date for graduation after degree completion, willingness to wait for graduation, student demographics, ticket numbers, ticket costs, need for family member support, preference for graduating with peers (e.g. college cohort, department cohort). The quantitative data were then analysed in SPSS. Meanwhile, all college administrative staff had been asked to complete a short questionnaire sent to them via email, in which they were asked to describe how they organised the graduation process and which specific problems they were encountering⁶. As there was a backlog of students waiting to be graduated (ca. 1,321 students), it was agreed that expediting their graduation was the main priority and that extra ceremonies might be required. In early June the Head of Student Administration invited all academic and administration staff involved, notably college administrative staff and Deans of Degrees⁷ to a second **focus group meeting** where the doctoral students presented the results of the questionnaire and student survey. Here it was agreed that additional 'mop-up' ceremonies should be organised, the preferred timings of which were identified as being during March, May, June, July & September. However, there was still a considerable lack of knowledge about which particular problems colleges were experiencing, e.g. what was preventing them from helping their students to graduate in a timely manner. A second online instrument, a **Colleges questionnaire**, was therefore designed in early July. Five college administrative staff members helped in the design of this online questionnaire, adding in questions or points from their own personal experience that the doctoral students would themselves not have been aware of. This survey was administered to all colleges via the central administration using BOS. Twenty-five responses were received and again analysed in SPSS⁸.

Results and recommendations

The response rate from the student survey of 14% (N=822) was satisfactory. The graduation ceremony was regarded a desirable and festive conclusion of a student's efforts, one in which family members, some of whom may have contributed financially to enabling a degree to be completed, should be given an opportunity for celebration as this statement typically reveals: *"I can always find time to celebrate [...] with university friends, but I see the degree ceremony as an important family occasion and wouldn't want to have to tell them they couldn't attend because only two tickets are available."* 88% wished to graduate in person, with 61% wishing to graduate in the summer. 57,5% expected to bring 3-4 guests. Numerous graduates were already married and faced the dilemma of whom to exclude: one of their parents, or their spouse/partner? Most students wished to graduate with their college and/or subject cohorts and they wanted more frequent ceremonies in the summer months. In spite of the increased numbers of international students, they wished to retain the spoken Latin in the ceremony, however, the diction of speakers should be improved and an English translation should be provided. The Colleges survey revealed numerous problems. University data on student completion rates did not match the numbers colleges were forwarding for graduation. The number of days

allocated to each college for degree ceremonies varied annually. One college administrator said: *"Historically, we have had different quotas for each day, and the Degree Conferrals Office give us slightly different numbers every year. Our quotas range from 15 to 30 on each day."* The quota system of place allocation was unclear: one large college for undergraduates and graduates had three Degree Days with quotas ranging from 9 students to 150. A small, graduate-only college, by contrast, noted eleven Degree Days and reported that this was too many, and that with their existing allocations a cohort from an MSc programme could never graduate together. Other colleges had an unchanged quota at each ceremony/day. There was no transparent or logical system as to how the quotas were being assigned. The data suggested that an average of 25-40 students per ceremony would be a preferred number. In addition, the following points came to light:

- There were not enough seats/tickets for guests, yet every ceremony in the theatre was recording seats not taken. The restriction of only two guest tickets was problematic.
- International students were experiencing greater financial burden, as they were having to return to the UK after completing a course due to the waiting time for a graduation date.
- There was no centrally-administered databank on the precise number of students completing degrees each year.
- All colleges found the quota system/degree date assignment system confusing.
- Colleges were swapping tickets and spaces amongst themselves.
- Larger numbers of graduands per college, per ceremony, were preferred.
- Communication about degree ceremonies should go to *all* levels of staff in colleges dealing with graduation (Deans of Degrees and administrative staff).
- A centralised office to coordinate the degree ceremonies would be helpful, as would a forum allowing colleges to share information (rather than contacting amongst themselves on an individual basis for ticket swaps, etc.).

On the basis of the results, a number of recommendations were made:

- Quotas should be made clear, ideally with 25-40 students per ceremony per college.
- Staffing should be increased to support the Bedels on the Degree Days.
- A single, centralised team might be introduced to ensure a smooth execution of ceremonies.
- Video feed and podcasting should be introduced for those unable to attend in person.
- A university website should provide information about the graduation procedure, listing all Degree Day dates

⁶ 17 completed paper questionnaires from college representatives were received: Deans of Degrees (6), Academic Administrators and Academic Assistants (4), College Secretaries (3), Events and Development Officers (4).

⁷ The meeting was attended by Deans of Degree (10), Academic Administrators and Academic Assistants (10), College Secretaries (3) and Events and Development Officers (3).

⁸ Data was accurate for 21 colleges, rather than 25, as two colleges sent written comments rather than completing the survey online, and two online respondents did not answer all questions.

and participating colleges per ceremony.

- Introduction of electronic forum for administrative information sharing.
- There could be a differentiation between the number of tickets for undergraduates as opposed to graduates, with two being standard for the former, and three for the latter, thereby allowing spouse *and* parents to attend.
- Additional tickets could be purchased online via a central system as and when spaces become available. Students should be able to register the precise number of tickets they require online, and those requiring less than the standard would be reallocated.

Data-modelling / future scheduling of ceremonies

Using three years of preceding student/graduand data, the Process and Development Officer created a model for a future proposed number of degree ceremonies, thereby allowing all students to graduate within a few months of course completion. The model suggested that the number of ceremonies per year would not need to increase significantly in order to accommodate all students e.g. only three additional ceremonies would be needed – if the ceremonies were organised with a concentration during certain periods of the year *and* if places were allocated to colleges using this model. Approximately 4,700 places would be needed for ceremonies in the summer e.g. candidates completing March – July. They could be accommodated in 20 ceremonies. Approximately 1,300 candidates, or 5 ceremonies, could be held in winter e.g. candidates completing August – October. Approximately 700 students, or 3 ceremonies, would be sufficient in spring, for those completing November – February.

Knowledge and skills gain: a win-win for all parties

There was a considerable knowledge deficit throughout the entire institution, so the review had been commissioned to discover precisely where and why the graduation process was failing. All of the relevant stakeholders accepted that there was a significant problem and they therefore saw a clear need for review and possible process reform as stated during the focus group meetings and in the surveys. When stakeholders support the need for review work of this kind to be undertaken and if they are kept informed as work progresses, then this increases the likelihood that the work will yield useful results (Greene 1987). The various instruments selected by the students in agreement with the central administration empirically investigated the needs and wishes of the relevant stakeholders e.g. the colleges, students and the administrators within the colleges. One of the major benefits was financial, as internally-recruited, temporarily appointed doctoral employees are far more cost-effective than commissioning work to an outside body. The clarification of a few key points from the outset by the University Officers set the stage for all subsequent steps. The first was the impor-

ance of transparency, inasmuch as all stakeholders throughout the University were informed about the pending work and that the doctoral students were to be given as much support as possible – an open-door policy. The second was that the doctoral students were given a clear remit, e.g. there should be *no* changes to the ceremony, but all other aspects of the process were open to investigation and debate. Thirdly, because they were on the university payroll, the students were reporting not only to the Head of Student Administration on a regular basis, but also to the highest instance in the entire institution e.g. the Vice-Chancellor, to whom they gave an interim debrief. Such engagement from the head of the institution also displayed the clear need for the entire institution to improve the present situation. The students were unrestricted in their choice of methods and were allowed to augment the review when it transpired that some parts of the process were still not sufficiently well understood after the first couple of instruments had been implemented. This flexibility on the part of the University to allow additional work to be carried out improved the quality of the data overall – comprehensive and representative data from the student body and the colleges, revealing exactly where the problems in the graduation process lay and which options were available to each college and the central administration. The results enabled the University to move forwards on the basis of empirical data. Advanced doctoral students trained in quantitative and qualitative methods can usefully support university central administration in collaborative action research, and in this example the work gave them an opportunity to learn in detail about the University's complex governance structures and communication channels, but also to expand their skill set overall. They were able to undertake a complete project which involved numerous methods, steps and stakeholders. Work was expanded as other stakeholders, not previously in focus, were identified as relevant to the research. The doctoral students augmented their own methods repertoire, selecting appropriate methods and designing instruments that had not been part of their own doctoral work. They increased their competence in quantitative methods (SPSS), and increased their project management skills. Although they were unfamiliar with the software programme – BOS, they gained competence in order to be able to administer the relevant survey instruments. Working collaboratively in the compilation of the survey question items (jointly, but specifically also with other college administrators) support-

Table 3: Skills development during project

	Work type	Skills development
1	On-the-spot discussions with students	Memo writing
2	Online-Student-Survey	Bristol Online Survey instrument Quantitative methods design Analysis in SPSS
3	Colleges questionnaire	Qualitative methods design
4	Online-Colleges Survey	Bristol Online Survey instrument Quantitative methods design Analysis in SPSS
5	Focus group meetings	Presentation skills
6	Meeting with Vice Chancellor for interim debrief	Interpersonal skills
7	Executive summary	Report compilation
8	Communication with stakeholders throughout university	Interpersonal skills
9	Development and maintenance of project timeline	Time management skills Project management skills Collaborative skills

ed the development of their interpersonal skills. By working with the Head of Student Administration and in particular by observing the manner in which she communicated, organised meetings and involved the other Officers, the students honed their own interpersonal skills (Spitzberg/Cupach 2011). During the research the students either initiated and or were involved in the following: Table 3 shows the skills development achieved during the research. Although both doctoral students had already gained presentation skills prior to work undertaken, by being involved with various parts of the University administration they identified different forms of address, taking different needs expectations and hierarchies into account, which augmented their understanding of HE management in general. Being involved in the compilation of the executive summary was a further skill they developed with the Head of Student Administration, who supported this final stage of their work.

Conclusion

During one focus group meeting one member of staff stated that any changes for the better which might be undertaken as a result of the review could take years before they were implemented. However, the University acted quickly and changes were enacted within the academic year. After receiving the executive summary, and following the review of the administration and scheduling of degree ceremonies, Council and the Conference of Colleges approved a series of measures that enabled as many students as possible to graduate soon after receiving their results; to increase the overall number of ceremonies in the summer and autumn; and to improve the administration of ceremony booking overall. Colleges were consulted on when and how they would like to graduate their students. Dates and numbers of students were agreed upon with individual colleges, resulting in a schedule as a whole which has since been implemented. Undergraduates and postgraduate taught students are now provisionally and automatically allocated to a ceremony at the start of their final year. To ensure the smooth running of the system, the dates for final Examination Board meetings (in which degree classes are finally determined) are now widely publicised and marking times strictly adhered to. Dedicated ceremonies for those students who had already completed their degrees, but not yet attended a ceremony, were held to clear the backlog. Additional staff to assist in the increased number of ceremonies were allocated and a degree ceremonies interface developed and implemented as part of the student system programme to facilitate ceremony bookings and improve co-ordination and administration. A central University website was introduced to explain how the process works and what students have to do in advance of the ceremony. Students now receive automatic notice reminding them to register for a ceremony. Research students can register once the University has granted them leave to supplicate (e.g. they are entitled to graduate). Three tickets are now issued to allow parents and spouse/partner to attend. A degree day booklet with the English translation of the Latin ceremony is now issued to all graduands and their families, thereby helping them to understand the ancient ceremony. DVDs of the event are

provided if students wish to receive a filmed record of their graduation. Doctoral students are now regular contributors to such collaborative quality management work and are brought in whenever extra work becomes necessary. Employing doctoral students to carry out action research of this kind, but nonetheless in close liaison with a university's central administration, can be a cost-effective and efficient means of gaining and analysing data in a short period of time. Doctoral students can augment their skills set in the process, skills which they can usefully transfer into future employment settings, both within and outside of academia. Such knowledge transfer can be of considerable benefit: more empirical data (institutional knowledge) for the institution itself, and more skills and opportunities for the doctoral students.

References

- Bergen Communiqué (2005):* The European Higher Education Area – Achieving the Goals. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen 19-20 May 2005.
- Cohen, L./Manion, L./Morrison, K. (2018):* Research Methods in Education. 8th ed. London/New York: Routledge.
- Efron, S./Ravid, R. (2020):* Action Research in Education. A practical guide. 2nd ed. New York/London: Guilford Press.
- Glaser, B.G./Strauss, A. L. (1967):* The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research. Berlin.
- Greene, J. (1987):* Stakeholder Participation in Evaluation Design: Is it worth the effort? *Evaluation and Program Planning*, 10, pp. 379-394.
- Kehm, B. (2007):* Quo Vadis doctoral education? New European approaches in the context of global changes. In: *European Journal of Education*, 42 (3), pp. 307-319.
- König J./Otto, A./Bünstorf, G./Briedis, K./Cordua, F./Schirmer, H. (2019):* Karriereentscheidungen und Karriereverläufe Promovierter – Zur Multifunktionalität der Promotion. Studien im Rahmen des Bundesberichts Wissenschaftlicher Nachwuchs (BuWiN). Kassel.
- Kunz, C./Briedis, K. (2022):* Verbleib in der Wissenschaft von weiblichen Promovierenden – eine Frage der Betreuung? In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 17 (2), S. 281-298.
- Lingard, L./Albert, M./Levinson, W. (2014):* 'Grounded theory, mixed methods and action research'. In: *British Medical Journal*, 337, pp. 459-61.
- McNiff, J. (2010):* Action Research for Professional Development: Concise Advice for New and Experienced Action Researchers. Poole: September Books.
- Mitterauer, L./Harris-Huermann, S./Pohlentz, P. (Eds.) (2016):* Wie wirken Evaluationen in Hochschulen? – erwünschte und unerwünschte Effekte. Bielefeld.
- Park, C. (2007):* Redefining the Doctorate. Higher Education Academy Discussion Paper (January 2007).
- Piggot-Irvine, E./Rowe, W./Ferkins, L. (2015):* Conceptualizing indicator-domains for evaluating action research. In: *Educational Action Research*, 23 (4), pp. 545-566.
- Pohlentz, P./Mitterauer, L./Harris-Huermann, S. (Eds.) (2020):* Qualitätssicherung im Student Life Cycle. Münster/New York.
- Spitzberg, B./Cupach, W. (2011):* Interpersonal skills. In: Knapp, M./Daly, J. (eds.): *The Sage Handbook of Interpersonal Communication*. Los Angeles/London/New Delhi/Singapore/Washington, pp. 481-526.
- Tapper, T./Palfreyman, D. (2009):* The Collegial Tradition in the Age of Mass Higher Education. Dordrecht, Heidelberg, London, New York: Springer.
- Wastell, D. (2001):* Barriers to Effective Knowledge management: Action Research meets Grounded Theory. In: *Journal of Systems and Information Technology*, 5 (2), pp. 21-35.

- **Susan Harris-Huermann, Dr.**, Professor for International Educational Leadership and Management, PH Ludwigsburg, Germany, email: susan.harris-huermann@ph-ludwigsburg.de
- **Natalie Lundsteen**, Associate Professor of Medical Education, Anne Burnett Marion School of Medicine, Texas Christian University in Fort Worth, Texas, USA, email: n.lundsteen@tcu.edu

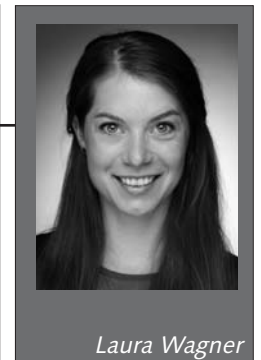
Cathrin Neßler, Laura Wagner & Uwe Schmidt

Studienwahlmotive und der Studiengang von Absolvent*innen von Schulen mit spezifischem Begabungskonzept:

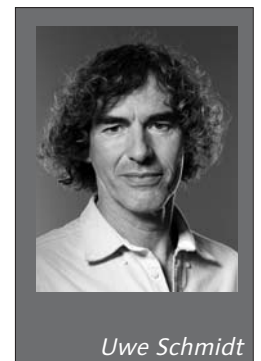
Erste Ergebnisse einer längsschnittlichen Studie an der Internatsschule Schloss Hansenberg



Cathrin Neßler



Laura Wagner



Uwe Schmidt

Since 2012, the Center for Quality Assurance and Development (ZQ) at Johannes Gutenberg University Mainz (JGU) has been conducting a longitudinal study involving two cohorts of students from the Internatsschule Schloss Hansenberg (ISH), an upper secondary school with a comprehensive gifted education and holistic developmental approach, addressing to highly motivated and socially engaged students. The study aims to determine whether the ISH concept translates into successful university studies and career entry. In addition to aspects consistently measured in the longitudinal design, various cross-sectional themes were identified for specific measurement points. At the time of university enrollment for ISH graduates, these included study choice motives, academic goals and evaluations of successful transitions to higher education. Corresponding data from an entry survey at JGU were available for these topics. This enabled a comparison between highly capable freshmen at JGU and those from ISH. The aim was to identify differences between the two groups and to draw conclusions about the effects of attending ISH.

1. Ausgangslage

Die 2003 in Trägerschaft des Landes Hessen gegründete Internatsschule Schloss Hansenberg (ISH) ist ein Oberstufengymnasium für besonders begabte, leistungsmotivierte und gleichermaßen sozial engagierte Schüler*innen mit einem spezifischen naturwissenschaftlich-mathematischen und polit-ökonomischen Profil. Zentrales Ziel der ISH ist eine ganzheitliche Erziehung, bei der die individuellen Entfaltungsmöglichkeiten sowie die Förderung der Schüler*innen durch ein umfassendes Begabungskonzept im Fokus stehen. In diesem Rahmen wurden eine Vielzahl an (extracurricularen) Angeboten und eine besondere Unterrichtsgestaltung implementiert, die exemplarisch an einigen Beispielen beschrieben werden sollen. So findet in Ergänzung zu den regulären Pflichtstunden an der ISH – fest in den Stundenplan der Schüler*innen verankert – ein sogenanntes Lernlabor statt, welches eine hochflexible und personalisierte Form des Lernens gestattet und dadurch die Fähigkeit zu selbstreguliertem Lernen in hohem Ausmaß fordert und fördert. Die Schüler*innen wählen bei diesem Lernformat nicht nur ihre eigene Lehrkraft im Lernlabor aus, sondern bestimmen auch mögliche Kooperationsformen, Lernniveau sowie Zeit und Dauer der Beschäftigung mit einem Fach. Auch der Studientag, welcher in circa dreiwöchigem Rhythmus stattfindet, ermöglicht den Schüler*innen eine stark selbstbestimmte Form des Wissenserwerbs, indem Kursangebote entweder in Form von

Bausteinkursen oder aber zur Lernunterstützung wahrgenommen werden können. Zusätzlich besteht die Option, Einblicke in die Studien- oder Berufswelt ehemaliger Hansenberger*innen zu erhalten, die von den Alumni regelmäßig an diesem Tag vorgestellt werden. Ein weiterer wichtiger Baustein – sowohl im Kontext der ganzheitlichen Begabungsförderung wie auch im Sinne des speziellen Konzepts zur Studien- und Berufsorientierung – ist das obligatorische vierwöchige Auslandspraktikum, welches zu Anfang der zwölften Jahrgangsstufe durchgeführt wird und den Schüler*innen – neben der Möglichkeit erste berufliche Erfahrungen in einem Unternehmen zu sammeln – durch die Integration in Gastfamilien ein vertieftes Verständnis der jeweiligen Kulturkreise bietet. Explizit ist mit der Teilnahme am Auslandspraktikum das Ziel verknüpft, mehr Toleranz, Weltoffenheit und Verantwortungsübernahme zu entwickeln. Im Laufe der dreijährigen Oberstufe werden den Schüler*innen zudem vertiefte Einblicke in das Wirtschaftsleben gegeben. Dies geschieht unter anderem durch die grundsätzliche wirtschaftswissenschaftliche Orientierung der Schule (PoWi als Pflichtleistungsfach), die Teilnahme an Wirtschaftsplanspielen und Wettbewerben sowie einer Vielzahl an Diskussionsabenden und Vorträgen, die im Rahmen des Public Private Partnership mit einigen großen Unternehmen realisiert werden können. Als weiteres Spezifikum ist die enge Kooperation der Internatsschule Schloss Hansenberg mit Hochschulen wie der TU München und der Goethe-Universität Frankfurt zu

Abb. 1: Überblick über die Erhebungszeitpunkte und inhaltlichen Schwerpunkte

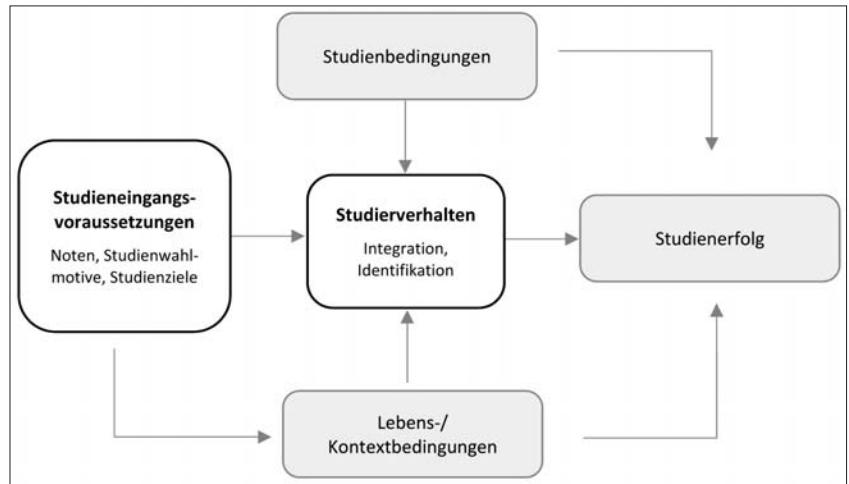
t0 Erstmessung vor E1	t1 Messung in Q2	t2 1,5 Jahre nach Abitur -> Studieneingang	t3 7 Jahre nach Abitur -> Studienabschluss	t4 10 Jahre nach Abitur -> Absolventen
<p>Konstante Messung</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interesse & Fähigkeitsselbstkonzept Profilfächer - Globale Werteinstellungen - ISH Werte - Schulische & soziale Selbstwirksamkeitserwartung - Leistungsorientierung - Gesellschaftl. Engagement - Kompetenzen - Selbststeuerung 	<p>Konstante Messung</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interesse & Fähigkeitsselbstkonzept Profilfächer - Globale Werteinstellungen - ISH Werte - Schulische & soziale Selbstwirksamkeitserwartung - Leistungsorientierung - Gesellschaftl. Engagement (nur Einstellung) - Kompetenzen - Selbststeuerung 	<p>Konstante Messung</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interesse & Fähigkeitsselbstkonzept Profilfächer - Globale Werteinstellungen - ISH Werte - Allg. Selbstwirksamkeitserwartung - Leistungsorientierung - Gesellschaftliches Engagement - Kompetenzen - Selbststeuerung 	<p>Konstante Messung</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interesse & Fähigkeitsselbstkonzept Profilfächer - Globale Werteinstellungen - ISH Werte - Allg. Selbstwirksamkeitserwartung - Leistungsorientierung - Gesellschaftliches Engagement - Kompetenzen - Selbststeuerung 	<p>Konstante Messung</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interesse & Fähigkeitsselbstkonzept Profilfächer - Globale Werteinstellungen - ISH Werte - Allg. Selbstwirksamkeitserwartung - Leistungsorientierung - Gesellschaftliches Engagement - Kompetenzen - Selbststeuerung
<p>Einmalige Messung</p> <ul style="list-style-type: none"> - Motive für Wahl ISH - Informationsangebote der ISH - Herausforderungs-/Bedrohungseinschätzung Übergang in ISH - Unterrichts-bewertung vorherige Schule - Soziodemografika 	<p>Einmalige Messung</p> <ul style="list-style-type: none"> - Unterrichts-bewertung Profilfächer - Relevanz und Verwirklichung Ziele des Auslandspraktikums - Teilnahme an AGs, Wettbewerben, Vorträgen, Musik, Theater, Sport ... - Vereinbarkeit von extracurricularen Aktivitäten mit schulischen Zielen 	<p>Einmalige Messung</p> <ul style="list-style-type: none"> - Globale Bewertung der Schulzeit an der ISH - Motive Studienfach-/ Ortswahl - Bewertung der Vorbereitung durch ISH auf Studium - Studienziele - Tätigkeiten nach Abitur - Herausforderungs-/ Bedrohungseinschätzung Übergang in Studium 	<p>Einmalige Messung</p> <ul style="list-style-type: none"> - Studienerfolg (Note, Dauer, ...) - extracurriculare Aktivitäten während Studium - Studienabbrecherquote - Beschäftigungssuche - Motive der Berufswahl - Nutzung Netzwerke, Kontakte durch ISH 	<p>Einmalige Messung</p> <ul style="list-style-type: none"> - Beruflicher Status - Objektiver beruflicher Erfolg (Einkommen, erreichte Position...) - Subjektiver beruflicher Erfolg (Inhaltsadäquanz, Zufriedenheit...) - Lebenszufriedenheit - Nutzung Netzwerke, Kontakte durch ISH

nennen, die einen regelmäßigen Austausch und Begegnungen zwischen Schüler*innen und Wissenschaftler*innen in Form von Vorträgen, Projekten und Praktika und auch den Zugang zum Schulprogramm der TU München für Schüler*innengruppen ermöglichen. Um – im Sinne des ganzheitlichen Erziehungsansatzes und dem Leitbild der ISH, Leistungsbereitschaft mit sozialem Engagement zu verbinden – dezidiert auch Sozial- und Selbstkompetenzen zu fördern, werden die Schüler*innen während ihrer Internatszeit nicht nur häufig und gezielt in Gruppenaktivitäten eingebunden, sondern nehmen auch an sogenannten Servicegruppen teil. Diese bestehen aus Aktivitäten, die zur Erledigung gemeinschaftlicher Pflichten, sei es schulintern – u.a. bei der Pflege und Gestaltung des Schulcampus bzw. Schulräumlichkeiten – oder aber extern – z.B. bei der Flüchtlingshilfe im angrenzenden Ort oder der Betreuung älterer Menschen in der Nachbarschaft – dienen. Seit 2012 begleitet das Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung (ZQ) der Johannes Gutenberg-Universität Mainz (JGU) im Rahmen einer Forschungskooperation die Schüler*innen zweier Jahrgänge (Schuleintritt 09/2012 und 09/2013) in einem Zeitraum vom Schuleintritt bis zum Zeitpunkt zehn Jahre nach Abschluss des Abiturs. Ziel der Untersuchung ist die Beantwortung der (Kern-)Frage, ob das Konzept der ISH die Förderung von

Leistungsstärke – unter besonderer Berücksichtigung der Profilfächer – bei gleichzeitiger Förderung von Sozial- und Selbstkompetenzen sowie Wertorientierungen der Schüler*innen auch nach dem Besuch der ISH weiter trägt, in welcher Weise sich dieser ganzheitliche Erziehungsansatz einerseits in der Persönlichkeitsentwicklung, andererseits in einem „erfolgreichen“ Studium und Beruf messbar niederschlägt. Um diese Output- und Outcome-Qualitäten unter Berücksichtigung der Inputqualität sowie der – während der ISH-Schulzeit – relevanten Prozesse nachvollziehen zu können, sieht die als Panel angelegte Studie die Erhebung quantitativer Daten mit Hilfe eines (Online-)Fragebogens an neuralgischen Punkten der Bildungs- und Berufsbiografie der Schüler*innen vor (vgl. Abb.1). Neben Aspekten, die in dem längsschnittlich angelegten Untersuchungsdesign einer konstanten Messung unterliegen (u.a. Interesse und Fähigkeitsselbstkonzept in den Profilfächern der ISH, Selbstwirksamkeitserwartung, Kompetenzen, Werteinstellungen), wurden zu den einzelnen Messzeitpunkten auch jeweils Themenbereiche identifiziert, welche zusätzlich im Querschnitt betrachtet werden sollten. Zum Zeitpunkt t2 – 1,5 Jahre nach dem Erwerb des Abiturs an der ISH – sind dies unter anderem Motive der Studienfachwahl, Studienziele sowie eine Bewertung des (erfolgreichen) Übergangs in die Hochschule, die im Kontext

einer Studiengangsbeurteilung erhoben werden. Für die genannten Punkte lagen auch Ergebnisse einer Studiengangsbeurteilung an der JGU aus dem Wintersemester 2013/2014 vor, die im Rahmen dieses Beitrags vergleichend genutzt werden sollen. Die zum Teil identische Operationalisierung der Themen in beiden Instrumenten ermöglicht so einen Vergleich zwischen ausgewählten Studienanfänger*innen an der JGU und Studienanfänger*innen, die die ISH besucht haben.¹ Ziel dabei war, mögliche Unterschiede zwischen beiden Gruppen zu identifizieren und daraus gegebenenfalls Rückschlüsse auf die Wirkungen des Besuchs der ISH ableiten zu können.

Abb. 2: Studienerfolgsmodell



In Anlehnung an Blüthmann 2012.

2. Theoretischer Hintergrund

Betrachtet man den aktuellen Forschungsstand zum Übergang von der Schule in die Hochschule, ist zunächst zu konstatieren, dass die Studiengangsphase von hoher Relevanz für den weiteren Studienverlauf ist, da die Bewältigung dieser Übergangsphase üblicherweise den Grundstein für den weiteren akademischen Erfolg legt (Jenert et al. 2015). Dabei zeigen sich in der Studienerfolgsforschung sowohl Studiengangsvoraussetzungen, als auch das frühe Studierverhalten als wichtige Bedingungsfaktoren (Heinze 2018). Zu den Eingangsvoraussetzungen zählen neben dem Leistungsvermögen der Schülerinnen und Schüler unter anderem motivationale Faktoren, wie Studienwahlmotive und Studienziele. Heublein et al. (2017) konstatieren, dass die Relevanz verschiedener Studienwahlmotive stark von den verschiedenen Fächergruppen abhängig sei. Deutlich wird dabei, dass in jenen Fächern, bei welchen extrinsische Studienwahlmotive dominieren, Studienabbruchquoten höher ausfallen. Auch unter Kontrolle der bildungsbiografischen Herkunft werden extrinsische Motive häufiger von Studienabbrecher*innen genannt als von Absolvent*innen (ebd.; Isleib/Woisch 2018). Als intrinsische Motive werden in diesen Untersuchungen die Begeisterung für das Fach und die Möglichkeit, sich entsprechend der eigenen Begabungen weiterentwickeln zu können, zusammengefasst. Extrinsische Motive lassen sich hingegen durch angenommene finanzielle Sicherheit und Karrieremöglichkeiten charakterisieren (Heublein et al. 2017). Neben den Studienwahlmotiven sind auch die Studienziele der Studienanfänger*innen von Bedeutung für den weiteren Verlauf ihres Studiums (Heinze 2018). So lassen sich Zusammenhänge zwischen der allgemeinen Studienzufriedenheit und berufs- bzw. wissenschaftsbezogenen Studienzielen bei einer anwendungsbezogenen Ausrichtung des Studiengangs finden (Heise et al. 1999, Heinze 2018): Besteht eine intellektuell-forschende Orientierung von Studierenden im Hinblick auf ihre Studienziele, d.h. der Wunsch, sich intensiv mit den Studieneinheiten auseinanderzusetzen – und können diese Ziele im Studium umgesetzt werden – zeigt sich ein positiver Zusammenhang mit der Studienzufriedenheit (Schiefele/Jacob-Ebbinghaus 2006; Heinze 2018). Bei einem starken Fokus auf Studieneffizienz, welche eine Leistungsorientierung im Sinne des Erreichens guter Noten

und des zügigen Studienabschlusses meint, wird von förderlichen Voraussetzungen zur Bewältigung des Studienaufwandes ausgegangen (Multrus et al. 2017). Das Studierverhalten der Studienanfänger*innen zu Beginn ihres Studiums spiegelt ihre Form der Bewältigung von Herausforderungen wider. Die zu bewältigenden Herausforderungen der Studienanfänger*innen reichen von fachlichen Aspekten des Studiengangs, über persönliche und soziale Entwicklungsaufgaben bis hin zu organisatorischen Studienanforderungen. Bei fachlichen Herausforderungen kann es sich beispielsweise um das fachliche Niveau und die wissenschaftliche Arbeitsweise handeln, während persönliche und soziale Aufgaben etwa die Finanzierung des Studiums, das Zeitmanagement und Kooperationsfähigkeit umfassen. Schließlich lassen sich hinsichtlich der Studienorganisation die Bewältigung von Prüfungsbedingungen, die Auswahl von Informations- und Beratungsangeboten sowie der Lehrveranstaltungen und eine allgemeine Orientierung im Studium nennen (Bosse/Trautwein 2014). Des Weiteren zählen die soziale und akademische Integration sowie die Fachidentifikation der Studienanfänger*innen zu den zentralen Indikatoren für eine erfolgreiche Studiengangsphase (Schmidt et al. 2019). Eine geringe Identifikation der Studierenden mit ihrem Studienfach hängt häufig mit einem Studienabbruch zusammen (Heublein et al. 2017; Schubarth et al. 2019), wobei bei denjenigen Studierenden mit hoher Fachidentifikation die Studienabbruchneigung besonders gering ist, wenn sie ihr Studium mit einer hohen Studienmotivation begonnen haben und einen beruflichen Nutzen als relevantes Studienwahlmotiv angeben (Schubarth et al. 2019). Laut Heublein und Kolleg*innen (2017) fehlt es bei einer geringen Fachidentifikation häufig an regelmäßigen Kontakten mit Lehrenden aber auch mit Kommiliton*innen. Diese Kontakte können die akademische und soziale Integration sichern und damit auch die Identifikation mit der Hochschule stärken (Buß 2019; Tinto 1975). Eine hohe akademische Integration der Studienanfänger*innen führt zu einer geringeren Studienabbruchintention sowie zu einer höheren Studienzufriedenheit.

¹ Die von den ehemaligen ISH Schüler*innen gewählte/besuchte Hochschule spielt in diesem Zusammenhang keine Rolle.

denheit. Die soziale Integration stellt sich besonders in Kombinationsstudiengängen (z.B. Lehramt) und in Fächern mit einem hohen Konkurrenzdruck (z.B. Wirtschaftswissenschaften) als relevant heraus (Schubarth et al. 2019). Bei der folgenden Untersuchung des Studieneintritts von ISH Absolvent*innen im Vergleich mit Schüler*innen von Regelschulen werden gemäß den vorhergehenden Ausführungen im Querschnitt studienerefolgsrelevante Faktoren in den Blick genommen, welche die Studienwahlmotive und die Studienziele der Studienanfänger*innen sowie unterschiedliche Aspekte ihrer Bewältigung des Übergangs in die Hochschule umfassen. Damit fokussiert die vorliegende Studie in erster Linie auf Studieneingangsvoraussetzungen und das frühe Studierverhalten, welche in gängigen Studieneingangsmodellen neben einigen weiteren Punkten (im Wesentlichen Studienbedingungen und Kontextfaktoren bzw. Lebensbedingungen) als zentrale Faktoren zur Erklärung des Studienerfolgs gelten (Erdmann/Mauermeister 2016; Schmidt 2018). Abb. 2 zeigt das heuristische Modell, welches die – der vorliegenden Untersuchung zugrundeliegenden – Überlegungen und zu vergleichenden Aspekte nochmals grafisch darstellt.

3. Untersuchungsdesign und methodisches Vorgehen

Im Rahmen der in Kapitel 1 skizzierten Panelstudie werden zwei Jahrgänge (Schuleintritt 2012 und Schuleintritt 2013) der ISH über einen Zeitraum von insgesamt 13 Jahren zu fünf verschiedenen Zeitpunkten quantitativ befragt. Nach den Erhebungen zu Beginn und während der Schulzeit an der ISH wurde mit der dritten Erhebung (vgl. Abb.1) insbesondere die Studieneingangsphase in den Blick genommen. Wie in den zwei Vorbefragungen wurde auch für diesen Befragungszeitpunkt eine Vollerhebung der Jahrgänge angestrebt. Somit adressierten die Befragungen insgesamt 122 ehemalige Schüler*innen, von denen zum Messzeitpunkt eine gültige Mailadresse vorlag.² Die Erhebungen wurden als Online-Befragungen mit standardisiertem Fragebogen konzipiert. Der Erhebungszeitraum der dritten Befragungswelle erstreckte sich vom 12.10.2016 bis zum 19.12.2016 für den Jahrgang mit dem Schuleintritt in 2012 bzw. vom 30.10.2017 bis zum 01.01.2018 für den Jahrgang, der im Jahr 2013 begonnen hatte, die ISH zu besuchen. Die Befragungen fanden somit jeweils ca. einhalb Jahre nach Erlangen der Hochschulzugangsberechtigung der ehemaligen Schüler*innen an der ISH statt. Von den insgesamt 122 angeschriebenen Personen nahmen 81, also rund 66,4%, an der Untersuchung zum dritten Messzeitpunkt teil. Da ebenfalls vorliegende Daten der Studieneingangsbefragung an der JGU im WiSe 2013/2014 als Vergleichsbasis dienen sollten und die genannte Erhebung bereits einige Wochen nach Beginn des Wintersemesters durchgeführt wurde, wurden in einem folgenden Schritt lediglich solche Studienanfänger*innen in den Datensatz aufgenommen, die angegeben hatten, im Wintersemester 2016/17 (Jahrgang 2012) bzw. im Wintersemester 2017/18 (Jahrgang 2013) ihr Studium aufgenommen zu haben³. Aus diesem Vorgehen heraus ergab sich für die Gruppe der Studienanfänger*innen, die die ISH besucht hatten, eine Fallzahl von 34 Personen⁴, die in die weiter-

führenden Berechnungen einbezogen werden konnten. Mit Blick auf das besondere Auswahlverfahren der ISH, welches sich unter anderem dadurch auszeichnet, dass als formale Bewerbungskriterien mindestens die Note "gut" in Deutsch, Mathematik, einer Fremdsprache und einer Naturwissenschaft sowie ein Notenschnitt von 2,0 in den übrigen Fächern in den der Bewerbung vorausgehenden zwei Halbjahreszeugnissen vorsieht, eine überdurchschnittliche Intelligenz der aufzunehmenden Schülerinnen und Schüler vorliegt und ein besonderes soziales Engagement gezeigt werden muss, wurden für die Vergleichsgruppe aus dem Datensatz der JGU Studieneingangsbefragung nur besonders leistungsstarke Studienanfänger*innen ausgewählt. Die Leistungsstärke der Studienanfänger*innen der Vergleichsgruppe wurde – da weitere ggf. relevante Merkmale bei der Studieneingangsbefragung nicht erhoben wurden – über die durchschnittliche Abiturnote operationalisiert. In den Datensatz aufgenommen wurden dabei Studienanfänger*innen, die in Ihrem Abitur mindestens die Note 1,3 oder besser aufwiesen und damit als besonders performant gelten können. Ausgeschlossen wurden zudem Studienanfänger*innen, die zum Zeitpunkt der Befragung älter als 21 Jahre waren, da sich auch die Gruppe der ISH Absolvent*innen recht altershomogen in einem vergleichbaren Rahmen befindet.⁵ Unter diesen Restriktionen konnten aus dem Gesamtdatensatz der Studieneingangsbefragung des Wintersemesters 2013/14 an der JGU mit insgesamt 2.439 Fällen, 86 Personen für die Vergleichsgruppe generiert werden. Die durchschnittliche Note im Abitur beträgt in den so gebildeten Gruppen bei den Studienanfänger*innen, die vormals die ISH besucht haben, 1,45 (SD = 0,39, Modus = 1,0, Median = 1,5), bei den Studienanfänger*innen der Vergleichsgruppe an der JGU 1,16 (SD = 0,12, Modus = 1,3, Median 1,2).⁶ In

² 59 ehemalige Schüler*innen des Jahrgangs 2012 sowie 63 ehemalige Schüler*innen des Jahrgangs 2013.

³ Durch dieses Vorgehen konnte zwar eine Konstanzhaltung der Erhebungszeitpunkte in Bezug auf den individuellen Studienbeginn der SchülerInnen erreicht werden, dennoch soll darauf hingewiesen werden, dass die Erhebungen im Wintersemester 2013/14 (JGU Studieneingangsbefragung) bzw. Wintersemester 2016/17 (ISH Studieneingangsbefragung Jhg. 2012) und Wintersemester 2017/18 (ISH Studieneingangsbefragung Jhg. 2013) stattfanden und somit eine Differenz von 2 bzw. 3 Jahren aufweisen.

⁴ 13 ehemalige Schüler*innen des Jahrgangs 2012 und 21 ehemalige Schüler*innen des Jahrgangs 2013.

⁵ Aus Gründen der Wahrung der Anonymität und Vermeidung der Rückverfolgbarkeit der Daten der ISH Schüler*innen werden in der Panelstudie keine konkreten Altersangaben abgefragt. Bei regelrechter Einschulung (im sechsten Lebensjahr) und der Annahme, dass die Wiederholung einer Klassenstufe bei besonders performanten Schüler*innen in der Regel ausgeschlossen werden kann – wohingegen das Absolvieren eines G8 Zweiges und/oder das Überspringen einer Klassenstufe wahrscheinlicher ist – sollten die Schüler*innen bei Abschluss des Abiturs zwischen 17 und 19 Jahre alt sein. Da die Befragung zum Zeitpunkt t2 ca. 1,5 Jahre nach Abschluss des Abiturs stattfand, ist von einem maximalen Alter von 21 Jahren auszugehen.

⁶ Um tatsächlich nur hochperformante Studienanfänger*innen in die Vergleichsgruppe aufzunehmen, wurde als Auswahlkriterium die durchschnittliche Abiturnote der Studienanfänger*innen mit einem Grenzwert von 1,3 gewählt, um mögliche Ungleichheiten in Bezug auf Leistungsfachwahl (diese ist an der ISH durch die Profulfächer vorgegeben, Pflichtleistungsfächer sind Politik/Wirtschaft und Mathematik, als Zusatzleistungsfach muss eine Naturwissenschaft bzw. Informatik gewählt werden) oder aber Berechnungsunterschiede in der HZB zwischen den einzelnen Bundesländern auszugleichen. Ein direkter Vergleich der durchschnittlichen Abiturnoten zwischen den beiden Gruppen (z.B. durch Konstanzhaltung der gewählten Leistungskurse) ist auf Grundlage der vorliegenden Datenbasis und Fallzahlen nicht möglich.

Bezug auf die Geschlechterverteilung zeigt sich für die Vergleichsgruppe ein Übergewicht weiblicher Personen⁷, der Unterschied ist jedoch nicht signifikant. Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse zur Erhebung der Studienwahlmotive, der Studienziele sowie der Bewertung des Studieneinstiegs beleuchtet. Zur Erfassung der Studienwahlmotive diente eine Skala mit 20 Items, welche die Gründe für eine Studienwahl möglichst differenziert abbilden. Die erhobenen Gründe können dabei grob vier zentralen Motiven zugeordnet werden⁸. Das erste Motiv „besonderes Fachinteresse“ umfasst vor allem Punkte einer fachlich motivierten Studienentscheidung, wie bspw. Interesse am Fach oder am Kompetenzerwerb zur Verwirklichung des Berufswunsches. Deutlich stärker extrinsisch geprägt ist das Motiv der „ökonomischen Absicherung“, das solche Aspekte umfasst, die mit der Studienentscheidung einen materiellen Nutzen verbinden, wie etwa Chancen auf dem Arbeitsmarkt oder gute Verdienstmöglichkeiten. Die dritte Motivgruppe subsummiert Gründe der „persönlichen Entwicklungsmöglichkeiten“ im Studium, worunter beispielsweise der Erwerb einer umfangreichen Allgemeinbildung oder aber die Freude daran, Neues zu lernen bzw. zu entdecken fällt. Motivationspsychologisch kann davon ausgegangen werden, dass bei Personen, die hohe Werte bei diesen Studienmotiven aufweisen, eine vergleichsweise starke *goal mastery orientation* vorliegt (vgl. Dweck/Leggett 1988). Das Motiv der „sozialen Prägung“ schließlich betont den Einfluss des sozialen Umfeldes auf die Studienentscheidung, wie etwa der Wunsch, etwas Vergleichbares wie die Eltern zu tun.⁹

Die Studienziele wurden mithilfe einer Skala mit 7 Items erfasst, welche zum einen die Effizienz des Studierens und zum anderen die Berufsorientierung, persönliche Weiterentwicklung und Vernetzung sowie soziale Verantwortungsübernahme der Studienanfänger*innen widerspiegeln.¹⁰ Ziele, welche eine hohe angestrebte Studieneffizienz erkennen lassen, kennzeichnen sich durch den Wunsch, das Studium möglichst zügig abzuschließen und gute Noten zu erreichen. Eine angestrebte Berufsorientierung zeichnet sich durch das Ziel aus, praktische Erfahrungen für den späteren Beruf zu sammeln, während die Weiterentwicklung und Vernetzung im Studium durch die Aufnahme von Kontakten, auch in Form eines Auslandsaufenthaltes, beschrieben werden kann. Der Wunsch nach zusätzlichem Engagement neben dem Studium spricht für eine soziale Verantwortungsübernahme. Zusätzlich wird nach der subjektiv erwarteten Relevanz des Privatlebens neben dem Studium gefragt.

Die Bewertung des Studieneinstiegs durch die Studienanfänger*innen erfolgte schließlich anhand zweier Skalen. Zum einen wurden sieben Herausforderungen der Studieneingangsphase bewertet, welche sich im Wesentlichen als fachliche, studienorganisatorische und persönliche Anforderungen einteilen lassen. Fachliche Herausforderungen stellen sich dabei in der Form des Verständnisses über fachliche Inhalte bzw. das Leistungsniveau dar. Die zu bewältigende Menge des Lehrstoffs, das Zeitmanagement, die Vereinbarkeit von Studium und außerhochschulischen Verpflichtungen sowie die Finanzierung des Studiums können als persönliche Anforderungen beschrieben werden, während beispielsweise die Lehrveranstaltungswahl und Prüfungsanmeldung als studienorganisatorische Herausfor-

derungen zusammengefasst werden. Anschließend wurden sechs Fragen nach der Studienintegration gestellt, welche somit dem Bereich sozialer Anforderungen entsprechen.¹¹ Dazu zählen die Wahrnehmung der Eingebundenheit in den Hochschulkontext, der Kontakt mit anderen Studierenden sowie mit Lehrenden und die damit verbundene Fachidentifikation (Heublein et al. 2017) der Studienanfänger*innen.

4. Ergebnisse

4.1 Motive der Studienwahl

Im Folgenden soll zunächst die Frage untersucht werden, welche Aspekte für die Studienentscheidung der Studienanfänger*innen maßgeblich waren. Abb. 3 zeigt die Einschätzungen der Studienanfänger*innen mit Abschluss an der ISH im Kontrast zur Vergleichsgruppe hochperformanter Studienanfänger*innen an der JGU. Deutlich erkennbar ist, dass vor allem solchen Aspekten eine hohe Relevanz für die Studienentscheidung beigemessen wird, die den Motiven „besonderes Fachinteresse“ und „persönliche Entwicklungsmöglichkeiten“ zugeordnet werden können. Fast alle – 94% der ISH Absolvent*innen und 87% der Vergleichsgruppe – geben an, ihr Studium aus Interesse am Fach gewählt zu haben, das Motiv „Freude daran zu haben, Neues zu lernen“ wird von 85% der ehemaligen ISHler als sehr wichtiges Studienwahlmotiv genannt und jeweils etwa drei Viertel der Befragten beider Gruppen stimmen der Aussage, das Studium aufgrund der persönlichen Begabungen und Neigungen gewählt zu haben, voll bzw. voll und ganz zu. Ordnet man die Einschätzungen zu den Aspekten der Studienwahl nach ihrer durchschnittlichen Relevanz für die befragten Studienanfänger*innen, finden sich ab dem zehnten Rangplatz Studienwahlmotive, die der ökonomischen Absicherung dienen. So haben beispielsweise ein Drittel (33,4%) der Studienanfänger*innen, die vorher die ISH besucht haben, und ein Fünftel (19,7%) der Vergleichsgruppe ihr Studium (auch) aufgrund der erwartenden guten Arbeitsmarkchancen ausgewählt. Mit Blick auf die berichteten Ergebnisse kann demnach resümiert werden, dass sowohl Studienanfänger*innen der Vergleichsgruppe wie auch solche, die vorher die ISH besucht haben, ihr Studium in erster Linie gewählt haben, um ihre Interessen und Begabungen verwirklichen zu können und sich persönlich weiterzuentwickeln.

Dennoch zeigen sich – obwohl die Befunde insgesamt in die gleiche Richtung weisen – auch Differenzen zwischen den beiden Gruppen: Signifikante Gruppenunterschiede hinsichtlich der Studienwahl ergeben sich in Bezug auf den Erwerb einer umfangreichen Allgemeinbildung (MW Ver-

⁷ ISH Studienanfänger*innen: 51,5% männlich / 48,5% weiblich; Studienanfänger*innen in der Vergleichsgruppe: 65,2% männlich / 34,8% weiblich.

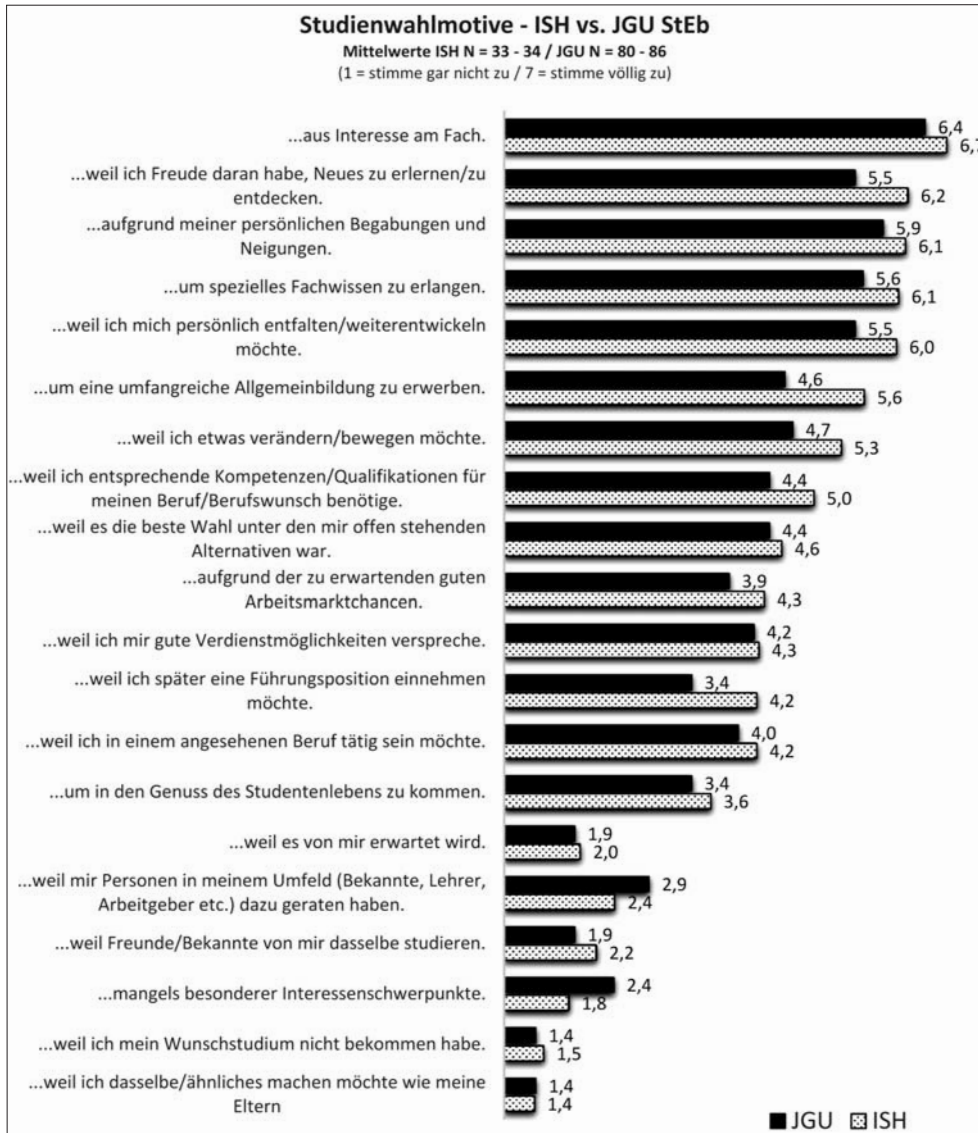
⁸ Die im Folgenden genannten Motive zeigen sich als Faktoren mit der höchsten aufgeklärten Varianz bei der Durchführung einer explorativen Faktorenanalyse (Methode: Hauptkomponentenanalyse, Varimax), die insgesamt 7 Faktoren erbrachte.

⁹ Siehe zu vergleichbaren Kategorisierungen von Motiven der Studienwahl auch Heublein et al. 2017 und Multrus et al. 2017.

¹⁰ Siehe zu einer vergleichbaren Kategorisierung von Studienzielen auch Multrus et al. 2017.

¹¹ Siehe zur Kategorisierung von Herausforderungen in der Studieneingangsphase nach persönlichen, studienorganisatorischen, fachlichen und sozialen Aspekten auch Trautwein/Bosse 2017.

Abb. 3: Studienwahlmotive



gleichsgruppe (VG) = 4,6, MW ISH = 5,6)¹², das Motiv Freude daran zu habe, Neues zu erlernen/zu entdecken (MW VG = 5,5, MW ISH = 6,2)¹³, den Wunsch, sich persönlich weiterentwickeln zu wollen (MW VG = 5,5, MW ISH = 6,0)¹⁴ sowie das spätere Einnehmen einer Führungsposition (MW VG = 3,4, MW ISH = 4,2)¹⁵. Der Unterschied hinsichtlich des Fachinteresses (MW VG = 6,4, MW ISH = 6,7) verfehlt das Signifikanzniveau knapp. Weiterhin kommt die Aufnahme eines Studiums aufgrund mangelnder Interessenschwerpunkte bei ISH Absolvent*innen signifikant seltener vor als bei Studienanfänger*innen der Vergleichsgruppe (MW VG = 2,4, MW ISH = 1,8)¹⁶ Für ISH Studienanfänger*innen sind demnach insbesondere Motive der individuellen Entwicklungsmöglichkeiten in einem Studium von höherer Relevanz als für Studienanfänger*innen der Vergleichsgruppe an der JGU, gleichzeitig streben Sie in stärkerem Ausmaß eine Führungsposition an, so dass vorsichtig vermutet werden kann, dass sich der erzieherische Anspruch der ISH, die Schüler*innen einerseits in Ihren individuellen Interessen zu fördern, dabei aber auch die Bereitschaft zur gesellschaftlichen Verant-

wortungsübernahme zu fordern, in den Studienwahlmotive der ISH Absolvent*innen sichtbar niederschlägt.

4.2 Studienziele

Betrachtet man die Studienziele der befragten ISH Studienanfänger*innen im Vergleich mit denen der Studienanfänger*innen der Vergleichsgruppe an der JGU (vgl. Abb. 4), fällt auf, dass sich die beiden Gruppen in Bezug auf ihre Leistungsorientierung – welche durch den Wunsch, eine gute Note zu erreichen bzw. das Studium möglichst schnell zu absolvieren, charakterisiert werden kann – nicht unterscheiden. Studienziele, die Aspekten von persönlicher Weiterentwicklung und Vernetzung bzw. sozialer Verantwortungsübernahme zugeordnet werden können, werden hingegen von Absolvent*innen der Internatsschule als signifikant wichtigere Studienziele erachtet. Der größte Unterschied lässt sich dabei hinsichtlich der Absicht, sich neben dem Studium zu engagieren, feststellen, welche ISH Absolvent*innen durchschnittlich mit mehr als einem Skalenspunkt höher bewerten (MW VG = 4,3, MW ISH = 5,6)¹⁷. Ebenfalls eine deutlich

größere Relevanz hat für Studienanfänger*innen, die die ISH besucht haben, das Ziel, einen bzw. mehrere Auslandsaufenthalte während des Studiums realisieren zu können (MW VG = 4,8, MW ISH = 6,0)¹⁸ sowie Kontakte für das spätere Berufsleben zu knüpfen (MW VG = 5,0, MW ISH = 6,2)¹⁹. Das spezielle – im Rahmen der Studien- und Berufsorientierung erarbeitete – Programm der ISH, welches unter anderem ein mehrwöchiges Auslandspraktikum zu Beginn der zwölften Klasse vorsieht, eine Vielzahl an Vortragsträgern von Berufspraktiker*innen bietet sowie die Möglichkeit eröffnet, schon während der Schulzeit in Kontakt zu späteren potenziellen Arbeitgebern zu treten, kann als mögliche Ursache für die zuletzt berichteten Unterschiede in Betracht gezogen werden. Durch die ebenfalls im Schulprogramm vorgesehene Mitarbeit der Schülerinnen und Schüler in sogenannten „Servicegruppen“ – laut ISH Kon-

¹² $t(117) = 3.39, p = .001$

¹⁴ $t(118) = 2.082, p = .041$

¹⁶ $t(118) = -2.000, p = .049$

¹⁸ $t(117) = 4.038, p = .000$

¹³ $t(117) = 2.82, p = .006$

¹⁵ $t(117) = 2.28, p = .024$

¹⁷ $t(115) = 3.963, p = .000$

¹⁹ $t(117) = 5.675, p = .000$

Abb. 4: Relevanz von Studienzielen

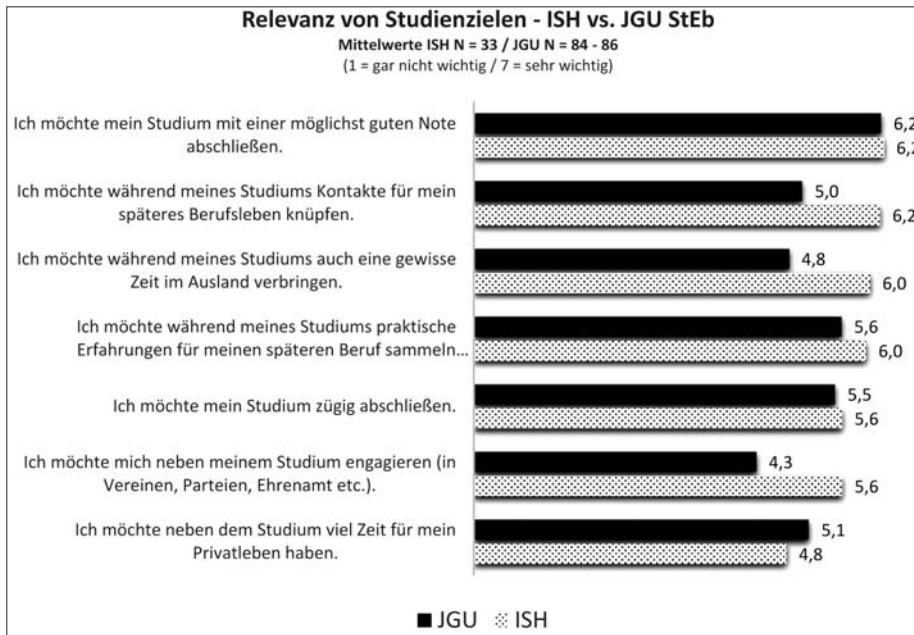


Abb. 5: Umgang mit Herausforderungen



zept mit dem Ziel die Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme zu fördern und den Aufbau sozialer Kompetenzen zu stärken – ließe sich die vergleichsweise hohe Relevanz des Engagements während des Studiums erklären.

4.3 Studieneinstieg

Mit Blick auf den Studieneinstieg der ISH Absolvent*innen und Studienanfänger*innen der Vergleichsgruppe an der JGU soll zunächst ein Vergleich der Einschätzungen zur Bewältigung von Herausforderungen in der ersten Zeit des Studiums erfolgen, um daran anschließend einen summarischen Überblick über die Bewertung des Studieneinstiegs insgesamt zu geben. In Abb. 5 ist ersichtlich, dass ISH Absolvent*innen kaum Probleme

bei der Studienorganisation und dem Verständnis fachlicher Inhalte haben. Am schwierigsten wird die Vereinbarkeit von Studium und Erwerbstätigkeit eingeschätzt, hier gelingt es den Studierenden, die die ISH besucht haben, durchschnittlich nur im mittleren Maß eine gute Balance zu finden. Zu vergleichbaren Einschätzungen kommen auch die ehemaligen Schüler*innen einer Regelschule, wobei zu konstatieren ist, dass Studienanfänger*innen, die die ISH besucht haben, in weiten Teilen deutlich besser mit den Herausforderungen des Studienbeginns zurecht kommen als Studienanfänger*innen der Vergleichsgruppe. Die größten signifikanten Unterschiede (von mehr als einem Skalenpunkt) zeigen sich in Bezug auf das Zurecht kommen mit der neuen Arbeitsmenge (MW VG = 4,5, MW

ISH = 5,6)²⁰, die Vereinbarkeit von Studium und Privatleben (MW VG = 4,6, MW ISH = 5,7)²¹, den Zeitaufwand für das Studium (MW VG = 4,5, MW ISH = 5,5)²² sowie die Vereinbarkeit von Studium und Erwerbstätigkeit (MW VG = 3,6, MW ISH = 4,6)²³.

Die Bewältigung des Studieneingangs hinsichtlich von Fragen der Studienplanung (MW VG = 5,4, MW ISH = 6,2)²⁴, des Verständnisses fachlicher Inhalte (MW VG = 5,3, MW ISH = 6,1)²⁵ sowie von Aspekten der Selbstorganisation (MW VG = 5,0, MW ISH = 5,6)²⁶ scheint ISH Absolvent*innen ebenfalls leichter zu fallen, lediglich die Finanzierung des Studiums als ausschließlich exogen anzusehender Faktor unterliegt in beiden Gruppen einer vergleichbaren Einschätzung. Der Besuch der ISH – so kann resümiert werden – hat die Schülerinnen und Schüler demnach besser auf die Herausforderungen eines Studiums vorbereiten können als andere Schulen.

Betrachtet man nun die Einschätzungen von Faktoren, die für einen gelungenen Studieneinstieg sprechen – zu nennen sind hier z.B. eine hohe Fachidentifikation sowie gute Kontakte zu Kommiliton*innen und Fachvertreter*innen (Schmidt et al. 2019; Schubarth et al. 2019; Heublein et al. 2017) – zeigt sich, dass die hier befragten Studienanfänger*innen grundsätzlich einen gelungenen Studienstart hatten. So berichten knapp 60% aller Befragten, sich an ihrer Hochschule sehr gut aufgehoben zu fühlen, etwas mehr als die Hälfte (54%) beurteilt den Studieneinstieg insgesamt als sehr gut gelungen. Hierzu trägt – so die Annahme – ein hohes Maß an freundschaftlichen Kontakten zu anderen

²⁰ t(115) = 4.603, p = .000

²² t(114) = 4.576, p = .000

²⁴ t(114) = 4.076, p = .000

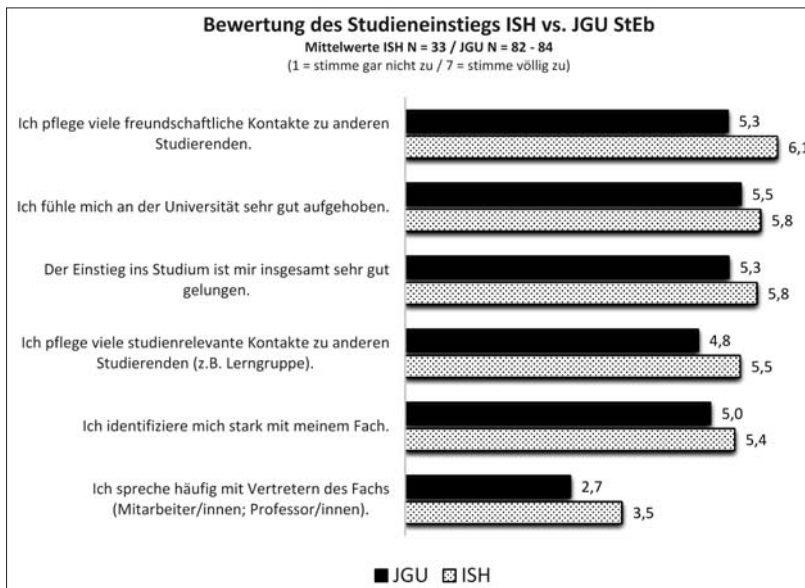
²⁶ t(112) = 2.177, p = .032

²¹ t(113) = 4.076, p = .000

²³ t(99) = 2.807, p = .006

²⁵ t(115) = 5.417, p = .000

Abb. 6: Bewertung des Studieneinstiegs



Studierenden²⁷ bei, was von 62% aller Studienanfänger*innen berichtet wird, und auch studienrelevante Kontakte in Form von Lerngruppen etc. werden von 43% oft wahrgenommen. Dennoch gibt lediglich ein Bruchteil (5%) der Studierenden an, häufig mit Mitarbeiter*innen oder Professor*innen des eigenen Fachs zu sprechen, wobei sich recht große Unterschiede zwischen Studienanfänger*innen, die die ISH besucht haben, und jenen, die eine Regelschule absolviert haben, zeigen (vgl. Abb. 6). So geben in der Gruppe der ehemaligen ISHler 12% der Studienteilnehmer*innen an, häufig mit Fachvertreter*innen in Kontakt zu stehen, bei den Studienanfänger*innen der Vergleichsgruppe trifft dies nur auf 2% zu.²⁸ Weitere signifikante Unterschiede in den Einschätzungen zur (sozialen) Eingebundenheit zeigen sich außerdem sowohl in Bezug auf die Pflege freundschaftlicher Kontakte zu anderen Studierenden (MW VG= 5,3, MW ISH = 6,1)²⁹ als auch hinsichtlich des Vorhandenseins studienrelevanter Kontakte in Form von Lerngruppen oder ähnlichem (MW VG = 4,8, MW ISH = 5,5)³⁰. Aber auch ein Blick auf die Zusammenhänge zwischen der Wahrnehmung eines gelungenen Studieneinstiegs und verschiedenen Studienwahlmotiven lässt eine Erklärung der als unterschiedlich erfolgreich erlebten Studieneingangsphase zu: Vor allem ein hohes Interesse am gewählten Fach und eine Studienwahl mit Orientierung an persönlichen Begabungen und Neigungen erscheinen diesbezüglich vorteilhaft.³¹ Über die Frage, warum es den Studienanfänger*innen, die die ISH besucht haben, besser bzw. ggf. schneller gelingt (soziale) Kontakte zu Mitstudierenden aber auch zu Fachvertreter*innen aufzunehmen, kann sicher nur spekuliert werden. Denkbar wäre, dass die dreijährige Internatszeit und die dort erlebten engen Kontakte zu den Lehrkräften der ISH ein offenes Zugehen auf andere (Lehr-)Personen erleichtert. Ebenfalls könnten – von der ISH speziell geförderte – frühe Kontakte zu Universitäten und Forschungseinrichtungen dazu beigetragen haben, einerseits etwaige Berührungängste abzubauen und andererseits eine informierte Studienfachwahl zu treffen, welche den eigenen Interessen entspricht.

5. Fazit und Schlussfolgerungen

Die ISH bietet begabten, leistungsmotivierten und sozial engagierten Schüler*innen während ihrer dreijährigen Schulzeit vielfältige Möglichkeiten, ihre Potenziale zu entfalten. Der Kern des Erziehungskonzeptes besteht nicht nur aus der Förderung von Leistungsstärke und Exzellenz durch die Bereitstellung besonderer und innovativer Lernmöglichkeiten, sondern durch das Leben in und mit der Schulgemeinschaft sollen die Schüler*innen auch zu nachhaltigem und verantwortungsbewusstem Handeln befähigt werden. Die Annäherung an die Frage, ob und inwieweit dieser Anspruch durch den Besuch der ISH messbar realisiert werden kann, war Ziel des Vergleichs der Studieneingangssituation einer Gruppe Studienanfänger*innen, die eine Regelschule besucht haben, mit derjenigen von Erstsemestern, die eine besondere Förderung an der ISH erhielten, welcher jedoch – und das soll ebenfalls erwähnt werden – durch die gewählte Vorgehensweise gewissen methodischen Limitationen unterliegt. So soll an dieser Stelle zunächst auf die vergleichsweise geringen Fallzahlen – insbesondere für die Gruppe der ISH Studienanfänger*innen – verwiesen werden, welche weiterführende statistische Auswertungsverfahren (Regressionsanalysen etc.) nur noch in sehr eingeschränktem Rahmen zulassen. Mit Blick auf die Kontrolle ggf. relevanter Drittvariablen (zu denken wären u.a. Fähigkeitsselbstkonzept, Gewissenhaftigkeit) lagen in beiden zur Verfügung stehenden Datensätzen keine weiteren gemeinsam vorkommenden Variablen vor, so dass mögliche andere Wirkfaktoren auf die gefundenen Unterschiede zwischen den Studienanfänger*innen, die ihr Abitur an der ISH abgelegt haben, und der Vergleichsgruppe nicht ausgeschlossen werden können. In diesem Zusammenhang soll auch erwähnt werden, dass aus der Gruppe der Studienanfänger*innen der JGU zwar nur Personen in die Vergleichsgruppe aufgenommen wurden, die aufgrund ihres angegebenen Abiturdurchschnitts als besonders performant gelten können, ob diese als Schülerinnen und Schüler eventuell ebenfalls an besonderen (Förder-)Programmen teilgenommen haben bzw. ggf. ein Inter-

²⁷ Items „Ich fühle mich an der Universität gut aufgehoben“ und „Ich pflege viele freundschaftliche Kontakte zu anderen Studierenden“ $r_s = .520, p = .000$. „Der Einstieg ins Studium ist mir insgesamt sehr gut gelungen“ und „Ich pflege viele freundschaftliche Kontakte zu anderen Studierenden“ $r_s = .492, p = .000$. Auch ein signifikanter Zusammenhang eines als erfolgreich wahrgenommenen Studieneinstiegs und der Fachidentifikation stützen diese Annahme (Heublein et al. 2017): Items „Der Einstieg ins Studium ist mir insgesamt sehr gut gelungen“ und „Ich identifiziere mich stark mit meinem Fach“ $r_s = .564, p = .000$.

²⁸ Es ergibt sich ein signifikanter Unterschied (MW ISH = 3,5, MW VG = 2,7) $t(114) = 2.976, p = .004$.

²⁹ $t(114) = 3.067, p = .003$.

³⁰ $t(115) = 2.159, p = .033$.

³¹ Items „Der Einstieg in das Studium ist mir insgesamt sehr gut gelungen“ und „...aus Interesse am Fach“ $r_s = .477, p = .000$. Items „Der Einstieg in das Studium ist mir insgesamt sehr gut gelungen“ und „...aufgrund meiner persönlichen Begabungen und Neigungen“ $r_s = .419, p = .000$.

nat besucht haben, lässt sich mit den vorliegenden Daten nicht prüfen. Unter Berücksichtigung der genannten Einschränkungen bei der Interpretation der Ergebnisse, kann hinsichtlich der Motive der Studienwahl festgehalten werden, dass vor allem Motive individueller Entwicklungsmöglichkeiten im Studium für ISH Absolvent*innen von höherer Relevanz als für Studienanfänger*innen der Vergleichsgruppe an der JGU sind, wobei sie gleichzeitig in stärkerem Ausmaß bereit zu sein scheinen, Führungsverantwortung zu übernehmen. Dieser Befund lässt vermuten, dass sich das Leitbild der ISH, die individuellen Interessen, Begabungen und Potentiale der Schülerinnen und Schüler zu fördern, dabei aber auch die Bereitschaft zur gesellschaftlichen Verantwortungsübernahme zu fordern, in den Studienwahlmotiven der ISH Absolvent*innen niederschlägt. Der Einfluss und die Wirkung der besonderen Wertorientierung an der ISH, die unter anderem durch Solidarität, Toleranz und Verantwortungsübernahme für sich und andere, aber auch durch Weltoffenheit und interkulturelles Verständnis charakterisiert werden kann, lässt sich, so kann vorsichtig geschlussfolgert werden, an den zum Teil deutlich abweichenden Studienzielen der ISH Absolvent*innen festmachen. Die Absicht, sich neben dem Studium (sozial) zu engagieren, das Ziel, während des Studiums eine Zeit im Ausland zu verbringen sowie Kontakte für das spätere Berufsleben zu knüpfen, sind bei Studienanfänger*innen, die die ISH besucht haben, signifikant stärker ausgeprägt als bei den ebenfalls sehr leistungsstarken Studienanfänger*innen der Vergleichsgruppe. Nicht zuletzt kann vermutet werden, dass die Förderung – insbesondere selbstregulativer Fähigkeiten – der Schüler*innen im Rahmen von innovativen Lehrkonzepten und Internatsleben diese besser auf die Herausforderungen eines Studiums vorbereiten konnte als dies an anderen Schulen der Fall ist. Trotz einer vermutlich ähnlichen Leistungsstärke der beiden verglichenen Gruppen zeigen die Ergebnisse, dass Hansenberg Absolvent*innen tendenziell besser mit der neuen Arbeitsmenge sowie dem Zeitaufwand für das Studium zurechtkommen, ihnen Aspekte der Studienplanung und Selbstorganisation leichter fallen und auch das Verständnis fachlicher Inhalte in der Regel kein Problem darstellt. Die dreijährige Internatszeit, welche Offenheit gegenüber anderen Personen gefördert haben sollte, enge Kontakte zu den Lehrkräften der ISH und frühe Kontakte zu Universitäten und Forschungseinrichtungen könnten – so ist zu vermuten – dazu beigetragen haben, etwaige Berührungängste gegenüber anderen (Lehr-)Personen verloren zu haben und als ursächlich für den – für einen hohen Studienerfolg sprechenden – Befund, dass ISH Absolvent*innen nicht nur mehr Kontakte zu Studierenden sondern auch zu Fachvertreter*innen haben, gelten. Zusammenfassend ist zu konstatieren, dass Schüler*innen, die die ISH besucht haben, in der Selbstwahrnehmung tendenziell einen gelungeneren Studieneinstieg aufweisen als eine ähnlich leistungsstarke Gruppe, die eine Regelschule besucht hat. Vieles spricht dafür, die gefundenen Unterschiede auf die besonderen Maßnahmen und Angebote der ISH zurückzuführen. Inwieweit sich das ganzheitliche Erziehungskonzept der ISH – im Sinne der Förderung von besonderen Wertorientie-

rungen und überdurchschnittlicher Leistung – auch im weiteren Lebensverlauf der ehemaligen Schüler*innen niederschlägt, soll in folgenden Untersuchungen betrachtet werden.

Literaturverzeichnis

- Blüthmann, I. (2012): Studierbarkeit, Studienzufriedenheit und Studienabbruch: Analysen von Bedingungsfaktoren in den Bachelorstudiengängen. Berlin: Dissertation.
- Bosse, E./Trautwein, C. (2014): Individuelle und institutionelle Herausforderungen der Studieneingangsphase. Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 9 (5), S. 41-62.
- Buß, I. (2019): Flexibel studieren – Vereinbarkeit ermöglichen. Studienstrukturen für eine diverse Studierendenschaft. Wiesbaden.
- Dweck, C. S./Leggett, E. L. (1988): A social-cognitive approach to motivation and personality. In: Psychological Review, 95, pp. 256-273.
- Erdmann, M./Mauermeister, S. (2016): Studiererfolgsforschung. Herausforderungen in einem multidisziplinären Forschungsbereich. In: Kohler, J./Pohlentz, P./Schmidt, U. (Hrsg.): Handbuch Qualität in Studium und Lehre, Ausgabe Nr. 58, B 1.9. Berlin, S. 1-28.
- Heinze, D. (2018): Die Bedeutung der Volition für den Studienerfolg. Zu dem Einfluss volitionaler Strategien der Handlungskontrolle auf den Erfolg von Bachelorstudierenden. Wiesbaden.
- Heise, E./Westermann, R./Spies, K./Rickert, M. (1999): Zum Einfluß von Studienzielen und Wertorientierungen auf die allgemeine Studienzufriedenheit. In: Empirische Pädagogik, 13, S. 231-251.
- Heublein, U./Ebert, J./Hutzsch, C./Iseib, S./König, R./Richter, J./Woisch, A. (2017): Zwischen Studierenerwartungen und Studienwirklichkeit. Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabschreinerinnen und Studienabbrucher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen. Hannover.
- Iseib, S./Woisch, A. (2018): Studienerfolg jenseits gymnasialer Zugangswege zum Studium. In: Bornkessel, P. (Hrsg.): Erfolg im Studium. Konzeptionen, Befunde und Desiderate. Hannover, S. 29-58.
- Jenert, T./Postareff, L./Brahm, T./Lindblom-Ylänne, S. (2015): Editorial: Enculturation and development of beginning students. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 10 (4), S. 9-21.
- Multrus, F./Majer, S./Bargel, T./Schmidt, M. (2017): Studiensituation und studentische Orientierungen. 13. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Herausgegeben durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Bielefeld.
- Schiefele, U./Jacob-Ebbinghaus, L. (2006): Lernermerkmale und Lehrqualität als Bedingungen der Studienzufriedenheit. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 20 (3), S. 199-212.
- Schmidt, U. (2018): Aller Anfang ist schwer?! Modelle und ausgewählte empirische Befunde zum Übergang in die Studieneingangsphase. In: Zeitschrift für Beratung und Studium; 13 (1), S. 2-8.
- Schubart, W./Mauermeister, S./Erdmann, M./Apostolow, B./Schulze-Reichelt, F. (2019): Studiengang im Fokus – Einführung in das Thema und in das StuFo-Projekt. In: Schubarth, W./Mauermeister, S./Schulze-Reichelt, F./Seidel, A. (Hrsg.): Alles auf Anfang! Befunde und Perspektiven zum Studiengang. Potsdam.
- Tinto, V. (1975): Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. In: Review of Educational Research, 45 (1), pp. 89-125.
- Trautwein, C./Bosse, E. (2017): The first year in higher education – critical requirements from the student perspective. In: Higher Education 73, pp. 371-387.

- Cathrin Neßler, M. A., Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung, J. G.-Universität Mainz, E-Mail: Cathrin.Nessler@zq.uni-mainz.de
- Laura Wagner, Dr., Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung, J. G.-Universität Mainz, E-Mail: Laura.Wagner@zq.uni-mainz.de
- Uwe Schmidt, Prof. Dr., Professur für Hochschulforschung am Institut für Soziologie, Leiter des Zentrums für Qualitätssicherung und -entwicklung, J. G.-Universität Mainz, E-Mail: uwe.schmidt@zq.uni-mainz.de

Victoria A. Bauer, Christoph Hönnige & Monika Jungbauer-Gans



Victoria A. Bauer



Christoph Hönnige

Opportunities and Challenges of Higher Education Administrative Data (HEAD) Analysis:

An Empirical Example from a Large German University *

Higher Education Administrative Data (HEAD) are a large set of observed behavioural data based on documentation from higher education institutions' administrative software systems, which allows for the comprehensive collection of data on performance and behavioural patterns across entire cohorts of students. However, unlike survey data, they are seldom used in research on higher education due to property rights and data protection rules. This article presents opportunities and challenges for the analysis of HEAD, using the example of a large German University. Increased usage of HEAD by researchers could lead to greater efficiency in structuring course programs and examination rules, but often requires reforming IT governance structures to move towards predictive analytics in higher education.



Monika Jungbauer-Gans

Introduction

Surveys are arguably the most common tool for data collection in higher education (HE) research for the study of student attainment and attrition. Well-known weaknesses of survey research are issues related to sampling, response rates, and a lack of knowledge about the characteristics of non-respondents (Nayak/Narayan 2019). The use of administrative data can avoid these difficulties. Higher Education Administrative Data (HEAD) are a large set of behavioural data based on documentation with administrative software systems of higher education institutions (HEIs). HEIs themselves have an interest in collecting this considerable amount of data on student engagement and academic performance. Main reasons include documentation of teaching and examinations, accountability to stakeholders in society, as well as the further development of HE structures and new public management (Beerrens 2022). Rarely are they used for scientific analysis of student behaviour (Grözinger/McGrory 2020). HEAD are employed to varying degrees across the world, e.g. in North America (e.g. Bulman/Fairlie 2022;

Cunha/Miller 2014), South America (e.g. Carvalhaes et al. 2022; Failache et al. 2022), Africa (e.g. Pillay et al. 2021), Australia (e.g. Zajac et al. 2022), Asia (e.g. Mulyaningsih et al. 2022), and Europe (Contini/Zotti 2022; Cullinan et al. 2022; Pusztai et al. 2022; Shmeleva/Froumin 2020). In Europe, HEAD are predominantly used in the UK (e.g. Campbell et al. 2019; Chowdry et al. 2013) as scientific data sources. This is due to the facilitated access of researchers to UK administrative data, which resulted in the establishment of the Administrative Data Research Network in 2012. In Austria, too, such data are easily accessible due to the strong centralisation of national statistical data (e.g. social-security and tax-related) which are increasingly used in HE studies and career research (e.g. Zucha et al. 2021). With the reform of the Federal Statistics Act and the establishment of the Aus-

* Project funded by Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF): "Bedeutung des institutionellen Kontextes von Studienabbruch und Langzeitstudium (BiK)". Recipients: German Centre for Higher Education Research and Science Studies (DZHW); Leibniz University Hannover; University of Mannheim. Project leader: Prof. Dr. Monika Jungbauer-Gans; sub-project leader: Prof. Dr. Christoph Hönnige; sub-project leader: Dr. Julian Bernauer. Funding numbers: 16PX21006A; 16PX21006B; 16PX21006C.

trian Micro Data Center in July 2022, a further increase in the use of administrative micro data can be expected in the future.

However, there are major restrictions in the use of HEAD. HEIs may not want to make the anonymised internal behavioural data available or cannot do so due to inadequate administrative structures. In Germany, a transformation process of information management in HEIs has been observed, which has led to a growing importance of IT governance at universities (Bick 2013). Recently, it has been possible to analyse examination data from some German HEIs (e.g. Behlen et al. 2022; Pannier et al. 2020). Nevertheless, the employment of HEAD in Germany remains difficult and researchers have considerable difficulties obtaining full data sets (c.f. Bandorski et al. 2019). In summary, HEAD has not yet been sufficiently analysed and its potential has not yet been fully exploited, especially in Germany.

Compared with traditional survey-based research, the collection and analysis of HEAD requires a much higher level of engagement of HEIs with ethics, property rights and data privacy (Florea/Florea 2020) and staffing (see above). A keyword search in some high-impact HE research journals for articles from the last 20 years provides insight into the less frequent use of HEAD compared to survey data in HE research (Table 1). For example, in the journal "Assessment and Evaluation of Higher Education" there were 112 articles in the last 20 years (2003-2023) that discussed or used survey data, but only four that discussed or used administrative data. On average there are 118 articles per HE journal using the term 'survey data', but only 19 papers using the term 'administrative data'.

Table 1: Comparative keyword search on administrative and survey data in higher education research journals (since 2003)

Journals/Databases	"administrative data"	"survey data"
Assessment and Evaluation in Higher Education (Taylor and Francis, UK, since 1981)	4	112
Higher Education (Springer, Netherlands, since 1972)	39	196
Higher Education Quarterly (Wiley, UK, since 1947)	11	44
Higher Education Research and Development (Taylor & Francis, UK, since 1982)	7	128
Research in Higher Education (Springer, Netherlands, since 1973)	62	175
Research into Higher Education Abstracts (Taylor & Francis, UK, since 1964)	11	156
Studies in Higher Education (Routledge, UK, since 1976)	22	176
Teaching in Higher Education (Routledge, UK, since 2005)	2	42
The Internet and Higher Education (Elsevier, UK, since 1998)	2	52
The Journal of Higher Education (Ohio State University Press, USA, since 1994)	30	98
Ø	19	118

For an in-depth investigation of study courses that use behavioural data, it is necessary to show which data are available at HEIs and can be used. We therefore present six opportunities and six challenges for the use of HEAD.

Opportunity 1: Behavioural data

HEAD can be used as an additional data source in HE to comprehend previous survey data: They contain relevant information about the actual, namely observable, behaviour of students.

Surveys are the main source of data in HE research: survey data typically involve self-reporting of socio-demographic facts, attitudes and self-assessments by respondents. These aspects can suffer from shortcomings, par-

ticularly in the case of HE, where the validity of many student surveys is affected by systematic self-reporting errors (Bowman/Hill 2011). These reporting problems arise from students' limited recall, particularly of the order and frequency of events during their studies, the context and vagueness of the question, social desirability, and study satisfaction. Retrospective estimation strategies subsequently lead to more false positive self-coding of behaviours, events and objective facts (Porter 2011). Therefore, the long-term study of enrolment, attrition and study success is particularly problematic in this area.

One solution to these problems is the use of HEAD, which provide accurate information on students' behaviour regarding enrolment, course choice, course completion and study success throughout their studies, as well as some of their biographical and socio-demographic characteristics. In addition, HEAD include not only student progress and examination results, but also information on course characteristics, exam types, exam frequency or attendance. Therefore, HEAD can also be used to study structure of courses and related elements.

Opportunity 2: Complete data

Another opportunity offered by HEAD is the completeness of the data and their nature as a full census. HE students are a globally over-surveyed, but also hard-to-reach population (Gewinner et al. 2022). Despite poor measurement (cf. Fass-Holmes 2022), there is evidence of survey fatigue towards student surveys and evaluations in HE (Adams/Umbach 2012). As a result, student

survey data suffer from non-response rates of up to 95 % (e.g. Steinmetz et al. 2020). This problem occurs at two levels: overall survey participation or individual questions.

Student surveys tend to over-represent female, high-achieving students, at the beginning of their academic career, who tend to have low dropout intentions, and traditional students (Falk/Thies 2022; Standish/Umbach 2018). This poses a particular problem for the analysis of dropouts and long-term students, as these types of students are particularly hard to reach (cf. Harris-Huemmert 2015). The non-response bias affects the generalisability of the sample and the analysis of the group of outcome-weak students to improve study conditions. Also, many instruments are not well designed (Roth et al. 2016). This can lead to students losing interest or becoming frustrated and therefore dropping out of the survey. The use of HEAD can ensure the representativity of student samples. Compared to surveys, there are no problems with non-response or incompleteness using HEAD, thus these problems can be avoided. Due to the standardisation of the campus man-

agement system, the potential for error in the generation of HEAD is low. The systems are designed to perform consistency checks within the records for each new entry. For example, the programme performs consistency checks on all information relating to the storage of persons or examinations, which means that incorrect and incomplete entries cannot be stored (e.g. in the case of missing examination dates, missing graduation grades and incorrect grades outside the grade scales used).

Opportunity 3: Rich and detailed information

Administrative data belongs to the class of big data (Connelly et al. 2016). HEAD originates from campus management systems created to manage student enrolment, teaching and examinations, and are typically not designed for the collection of data for scientific purposes. However, they contain very rich and detailed information. This is the third major opportunity.

Typically, these data are only analysed for student statistics, which are often used by HE administrations to allocate funding and resources, or to calculate enrolments, length of study, and graduation or dropout rates (Konrad/Wildner 2020). Data on examination results are not yet systematically analysed, as conventional data processing platforms for quality monitoring do not meet the requirements (Li et al. 2017).

These essentially unused data have great potential for detailed analysis of student behaviour in several respects. First, data on the micro-level of student behaviour can be used to understand the impact of changes at the macro-level. This could include changes in curricula, examination types and frequency. Second, it would allow more detailed comparisons to be made between programmes of the same HEI, or for the same programme across HEIs in a benchmarking process. Third, institutions close to HE also generate data that could potentially be linked, for example, to national scholarships. Various data sources complement the information. For example, graduations and drop-outs can not only be measured using the exmatriculation data from the Registration Office, but can also be cross-checked using the passing grade of the Bachelor's thesis module by the Examination Office.

Opportunity 4: Replicability and data expansion

The fourth major opportunity are easy replicability and data extension. This relates to two main areas: First, the extension of data types with additional students and time periods, and second, the extension of the already available people and time periods with records from additional sources.

The first type of data expansion originates from the opportunity to adapt and expand study periods and study populations, e.g. specific student cohorts, study programmes or study subjects. This temporal extension with different cohorts is a special feature of HEAD among data collections in the field of HE research and is a big advantage compared to surveys. In particular, HEAD examination statistics are by nature panel data and are kept for years in the archives of HE administrations; however, in the course of research

projects lasting several years, new data may become available that can easily be merged with existing data sets. Furthermore, the cross-cohort procedure of Bandorski et al. (2019) offers a cross-HEI analysis strategy for HEAD without loss of information, so that the performance of subjects or HEIs can also be compared.

As a second type of data extension, it is also conceivable that campus management data could be linked to e-learning analytics data (Matsebula/Mnkandla 2016). This would provide a gateway to predictive analytics in HE. E-learning data from learning management systems are already widely analysed and will be analysed even more in the near future (Ouyang et al. 2022; Guan et al. 2020). Learning analytics can thus be complemented with socio-demographic characteristics, but also with other process variables and educational outcomes. HEAD could also be linked to other administrative data sources, such as labour market registers, providing data for additional research questions.

Opportunity 5: Linking behavioural and attitudinal data

HEIs store data about individuals as well as transactional data about teaching and student behaviour. The fifth major opportunity is the possibility of linking these behavioural and registry data with attitudinal data generated from surveys. This can be done if respondents agree to non-anonymised data linking.

This strategy allows two usually separate perspectives to be combined. Survey data provide attitudes and self-reported information about students' lives, finances, work and family situations, satisfaction and subjective success, but are less useful and valid for collecting data on detailed study behaviour and objective success, i.e. grades or credits obtained. On the other hand, HEAD records information on grades, credits and examination attendance, but little information on students' attitudes towards their life, their studies, and their HEI, or on variables such as gender, place and date of birth, school leaving qualifications, nationality and information on previous education. It is therefore possible, for example, to analyse the way in which beliefs are related to academic performance and to educational outcomes (e.g. Hastings et al. 2016).

It is also possible to compare the results from the two data collection methods. This is useful for validating self-reported factual survey data, such as Abitur or A-level grades, as well as for analysing the difference between self-reported and observable behaviour, such as study progress. Analyses of variables that influence the difference (over- and underestimation) between self-report and observable data can be conducted over time and help to improve the understanding of total survey error. In addition, linking administrative and survey data can provide insights into the characteristics of non-respondents in surveys.

Opportunity 6: Enhancing quality management

The sixth key opportunity offered by HEAD is the chance to gain useful insights into the success of teaching programmes, which can be used to guide the

creation of evidence-based policies and practices in the global HE system.

Giving HEIs more autonomy, including responsibility for designing their own teaching and research programmes, has been complemented by the systematic implementation of quality assurance strategies (de Boer et al. 2010). These approaches seek to promote transparency in teaching and research, while at the same time implementing other requirements such as reducing dropout rates and improving practical relevance (Knoke/Krücken 2012).

In this context, HEAD provides a valuable opportunity for researchers to conduct research on the effectiveness and quality of teaching-learning conditions and examination rules in HEIs. The analysis of comprehensive data on student performance and behaviour patterns across entire cohorts can provide valuable insights into the effectiveness of study programmes and examination policies, leading to greater efficiency and improved outcomes in HE.

By using HEAD responsibly, institutions can make informed decisions that improve outcomes for HE students worldwide. By sharing quality management strategies and best practice, researchers can help to promote the internationalisation of HE and facilitate the exchange of knowledge between institutions.

Example of HEAD from a large German University

Using the example of HEAD which is being used at a large German university with about 30.000 students we present and explain the form and structure of raw data provided by HE administrative offices. We analyse the academic performance and behaviour of students from four bachelor programmes, e.g. all cohorts since the winter term 2016/ 2017. Our data sources are a) the Admissions Office, b) the Central Examination Office, c) the examination boards of the individual departments and faculties, and d) the examination regulations and curricula of the degree programmes. The data include 1) student socio-demographics, information on enrolment, interruption of studies, and exmatriculation, 2) examination data, including grades, study plan, registration and withdrawal from examinations, examination passes and number of attempts, 3) information on credit points and oral hearings, and 4) information on examination forms and credit points of programme modules.

Challenge 1: Data privacy regulations

Extensive data privacy rights apply to the use and personalisation of data, which must be anonymised prior to scientific use. For example, data processing in our example must comply with European law (European Data Protection Regulation, GDPR), national law (Federal Data Protection Act (BDSG)) and state law (e.g. Lower Saxony Data Protection Act, NDSG). Ideally, when enrolling at an HEI, individuals are asked to provide their consent not only to the storage of their personal and study-related data, but also for evaluation purposes. Linking records when combining multiple data sources is always a trade-off between preserving privacy to reduce the risk of di-

sclosure of sensitive information about individuals and maintaining the level of detail of the information.

The data must be pseudo-anonymised to protect individuals. Names and exact dates of birth are never disclosed to researchers. However, to merge data on an individual from different data sources, a personal identifier is required, which is created and maintained by the HEI itself. After data linkage, the student identifier is deleted from the dataset. In order to be released for re-use, the dataset must be completely anonymised and must not allow any conclusions to be drawn about individuals. An anonymised scientific use file can be used for replication or for analysing additional research questions. However, for each data set it is necessary to assess how the protection of the collected data and the privacy of the persons concerned can be guaranteed.

Challenge 2: Property rights and institutional support

The second challenge relates to institution-specific restrictions on data availability and access permissions. The data can only be obtained for research in close collaboration with the institution's authorities for teaching and the data protection officers, and in strict compliance with the legal basis and ethical standards. To protect privacy, data processing and aggregation must take place in secure physical or virtual locations that ensure strict access rules, secure data transfer processes and restricted network and/or internet access (Harron et al. 2017). As a result, data priming, i.e. the processing, pseudo-anonymisation and linking of personal or potentially identifiable data, must be carried out by staff of the participating institution.

Access to data requires not only permissions from the HEI's authorities, but also strong support from them. Formal letters of support from the head of the office responsible for teaching and examination matters, e.g. from the university's Vice President for Teaching and Academic Programmes, act in practice as a 'ticket' to obtain data from all HEI bodies. The commitment of some HEIs to disclose data on their teaching and learning performance may be limited.

Challenge 3: Hiring and training administrative staff

The third challenge in the collection and analysis of HEAD is the training of non-scientific administrative staff who need to learn how to work with and interpret the data provided by HEAD. This may require considerable training to ensure that staff have the necessary skills to use the data effectively.

In the German system, the pay grades for administrative staff in student administration offices are typically in the "Mittlerer Dienst" ('middle service') category, with only a few exceptions in the "Gehobener" and "Höherer Dienst" categories. However, in the 'middle service' category, staff are not usually expected to have the necessary skills to analyse this type of data. When analysis is carried out, it is usually limited to the official student statistics of an HEI, which correlate the number of students per de-

gree across semesters. Administrative staff need to develop data literacy skills in order to work effectively with and interpret the data provided by HEAD, while recognising that these staff may not have a scientific background. In addition, administrative staff may not be as familiar with the ethical and legal considerations involved in working with sensitive data. This may require institutions to provide additional training and resources to ensure that staff understand their obligations regarding data protection and confidentiality. Recruiting and training administrative staff in the skills required for HEAD analysis means that institutions will need more resources for staffing the 'third space', i.e. recruiting staff in areas of responsibility between academia and administration (cf. Krempkow et al. 2019).

Another issue for administrative staff is to ensure that the data provided by HEAD are used effectively in decision-making processes. This may require close collaboration between academic and administrative staff to ensure that the evidence provided by HEAD is integrated into wider institutional strategy and governance processes. Institutionally, this is a serious issue for many German HEIs, as the student administration offices typically report to the chancellor or executive vice president of the institution, while academic student affairs and effective teaching are the responsibility of the faculty deans and vice president for teaching and learning.

Challenge 4: Multiple data sources

The data provided by information systems are not very systematically structured or in a format that can be used for scientific analyses. Depending on the internal organisation of the HEI, data fragments may be distributed throughout different parts of the institutional administration, including registries, departments, and faculties, and are not intended to be linked. As a result, the quality of data varies not only between, but also within HEIs (Daniel 2015). This is the fourth challenge in using HEAD.

The raw data for HEAD analysis is very unstructured, as some information can be extracted, but not all. Researchers can get a data dump from administrative staff, but they have to build their own analysis datasets from it. Campus management systems (e.g. HISinOne, SLcM, academyFIVE) are only designed to provide certain information in a descriptive way. Learning and behavioural analytics can only be produced by synthesising different data dumps.

Specifically, data sources may include student administration offices such as the application offices and enrolment offices, the international offices, examination offices, scholarship offices, and education and training support offices. All these offices may use different information systems or – within a system – different components, which do not share a common database and are not fully integrated. As a workaround, they often provide data export functions in Excel or CSV formats for archiving purposes. These processes are time-consuming, but necessary for collecting and linking data from different sources.

It is possible to merge records from different sources without sensitive personal data if the student ID can be used as a personal identifier in the raw data. While this

linkage method is relatively straightforward at the student level (micro-level), it is more problematic, if not impossible, to aggregate at the level of programmes, institutes, departments (meso-level) or HEIs (macro-level). Here, data cleansing needs to be carried out on the subsets of data so that the data can later be aggregated to a common denominator. For example, when merging datasets from different cohorts or study programmes, it is often difficult to compare grade point averages (Cunha/Miller 2014). HEAD offer a potential solution in European HE systems to measure workload in terms of credit points (ECTS) per period of study, which also allows international comparative analysis.

Challenge 5: Complex data structure

The fifth challenge is dealing with HEAD's complex data structure. We distinguish between two structural formats of HEAD data. HEAD in long format are structured by event or semester (normalised data). Specifically, there is one row per activity in the system, according to real-time data entry, with information about the subject, semester and examination period. There are multiple entries for a student, and existing values are copied for documentation with each new entry in the system. This results in inconsistent data (see challenge 6). HEAD in the wide format are structured by student, so we have only one row per person in the raw data (de-normalised data). An institution may provide both formats, such as our data from the Admissions Office: Some datasheets are in wide format broken down by student, some are in long format broken down by period.

For the purposes of data linkage and analysis, we recommend merging in wide format. We transform the long format HEAD (in our case the Examination Office data and parts of the Admissions Office data) into the wide format. We then structure the data in a person-exam-period combination and simply add our wide format HEAD (in our case the records of examination boards, examination regulation data and parts of the admissions office data). Putting examination data from long to wide creates many variables, which should be avoided.

Furthermore, examination regulations differ between countries, HEIs and degree levels, but also between programmes. Therefore, the complexity of the data structure is determined by the complexity of the defined process, i.e. the variability of the examination regulations. The complexity of the data structure increases exponentially if the examination rules become more complex. For example, one additional exam taking possibility (e.g. two instead of one possibilities) leads to 12 additional variables per module per semester. Programmes have different term structures and different numbers of examination periods per term. In our data there may be one, two or three periods per semester. We therefore structure our linked data by examination periods. The variability of examination rules leads to a zero-inflated dataset as many cells are empty. In order to interpret the empty cells, further computation of the linked data is required, as we need to know if these are actually missing courses that students could have taken, that they could not take because they were not enrolled at the time,

took the course in previous semesters, or are missing because they dropped out or moved to another institution.

Challenge 6: Inconsistent data

Due to the lack of information technology and IT governance modernisation, the quality of HEAD is affected not only by deficiencies such as inappropriate data structures, but also by data duplication and logical inconsistencies (Wang/Jiang 2022). This is the sixth challenge.

Different actors are involved in the generation of raw data records. For example, the entry of exam grades may involve both examination office staff and the examiner, or even central faculty members. Actors in the process can therefore introduce data errors from all sides during manual entry, so that there are duplicates as well as conflicts, i.e. different entries for a single piece of information for the same person or the same examination period. An empirical example from our data consisted of a course used in only one examination period, but we found individual entries for several periods in our data. A manual override allows us to distinguish between two types of conflicts: first, conflicts within a record and second, conflicts between different records.

First, if the conflicting information is within a datasheet, the time of entry or a chronological order of the entries may be used to quickly determine which of the entries are valid and which need to be removed in the clean-up process. Conflicts of the second category are more problematic, e.g. when information from different primary datasheets contradict each other. It is then difficult to determine which entry is more trustworthy. In this case, the individual case must be examined and implausible values, e.g. an Abitur grade of 8.0 on a grading scale of 1.0 to 4.0, must be replaced by the additional information on the Abitur grade. In the case of plausible entries, a common rule should be defined depending on the number of cases affected by conflicts, e.g. averaging of entries or manual entry as a missing value in the case of conflicts. It is important that the procedure is well-documented. Due to the large number of variables, such errors are difficult to detect in the raw data and usually only cause problems when several records are merged. As already described, HEAD does not have any real missings, and missings are legally contestable. However, if lecturers do not enter exam results on time, this can cause delays. As long as researchers are working with HEAD that are older than one year, there should be no problems, as HEIs are obliged to include examination results in their information systems. It is important to be clear about the timeframe for data collection, as the raw data can only be stored for a certain period of time for data protection reasons.

Outlook

In conclusion, the benefits of using HEAD for HE research are: (1) behavioural, (2) complete, (3) rich and detailed, (4) replicable and expandable data, which (5) might be linked to attitudinal data and (6) could improve quality management in HEIs. Not only researchers, but also HEIs may benefit from the (decentralised)

collection and analysis of data. In this way, academic careers, especially those of minorities and disadvantaged groups, are documented in detail and could be analysed. A comprehensive assessment of diversity and quality of studies is possible, which could not be achieved with surveys due to the increasing survey fatigue of participants. But there are also challenges in the use of these data: (1) data privacy regulations, (2) property rights, and (3) hiring and training of administrative staff, as well as (4) data from multiple sources which are (5) complex and (6) inconsistent.

We expect that software systems for HE will be more integrated in the future and offer more possibilities for the analysis of data collected for documentation purposes. This will increase the usability for statistical analysis and decrease the challenges originating from the data generation process. In the long term, the growing relevance of HEAD, both for research and for internal evaluation by HEIs, could lead to closer links and communication between their administrative, admissions and enrolment offices. Greater demand for HEAD by researchers could therefore lead to greater efficiency in the internal administration of the HE sector by reforming IT governance structures. The global shift in the management of research data, especially the Open Data Strategy as a leitmotif of governmental and scientific institutions and actors in Europe (Soete et al. 2021), also opens up promising prospects for transnational collaborations and cross-national comparative analyses of HEAD.

References

- Adams, M. J./Umbach, P. D. (2012): Nonresponse and Online Student Evaluations of Teaching: Understanding the Influence of Salience, Fatigue, and Academic Environments. In: *Research in Higher Education*, 53, pp. 576-591.
- Bandorski, S./McGrory, M./Grözinger, G. (2019): Hochschulstatistik richtig benutzen. In: *Qualität in der Wissenschaft*, 13 (3+4), S. 66-70.
- Beerens, M. (2022): An evolution of performance data in higher education governance: a path towards a 'big data' era? In: *Quality in Higher Education*, 28 (1), pp. 29-49.
- Behlen, L./Brade, R./Himmeler, O./Jäckle, R. (2021): Verhaltensökonomisch motivierte Maßnahmen zur Sicherung des Studienerfolgs (VStud). In: Neugebauer, M./Daniel, H.-D./Wolter, A. (Hg.): *Studienerfolg und Studienabbruch*. Wiesbaden, S. 393-419.
- Bick, M. (2013): Zwischen Fachwissen und strategischer Entscheidung. Was muss die Hochschulleitung über IT wissen? CIO/IT-Governance-Modelle in deutschen Hochschulen. In: Stratmann, F. (Hg.): *IT und Organisation in Hochschulen*. Ausgewählte Beiträge einer HIS-Fachtagung. Hannover, S. 1-21.
- Bowman, N. A./Hill, P. L. (2011): Measuring how college affects students: Social desirability and other potential biases in college student self reported gains. In: *New Directions for Institutional Research*, 150, pp. 73-85.
- Bulman, G./Fairlie, R. (2022): The impact of COVID-19 on community college enrollment and student success: Evidence from California administrative data. In: *Education Finance and Policy*, 17 (4), pp. 745-764.
- Campbell, S./Macmillan, L./Murphy, R./Wyness, G. (2019): *Inequalities in Student to Course Match: Evidence from Linked Administrative Data*. CEP Discussion Paper. London: London School of Economics and Political Science, Centre for Economic Performance.
- Carvalhoes, F./Senkevics, A. S./Ribeiro, C. A. C. (2022): The intersection of family income, race, and academic performance in access to higher education in Brazil. In: *Higher Education*, pp. 1-26.
- Chowdry, H./Crawford, C./Dearden, L./Goodman, A./Vignoles, A. (2013): Widening participation in higher education: analysis using linked administrative data. In: *Journal of the Royal Statistical Society: Series A (Statistics in Society)*, 176 (2), pp. 431-457.
- Connelly, R./Playford, C. J./Gayle, V./Dibben, C. (2016): The role of administrative data in the big data revolution in social science research. In: *Social Science Research*, 59, pp. 1-12.

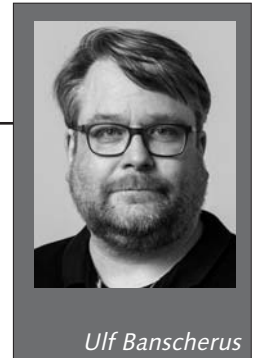
- Contini, D./Zotti, R. (2022): Do Financial Conditions Play a Role in University Dropout? New Evidence from Administrative Data. In: Checchi, D./Jappelli, T./Uricchio, A. (eds.). *Teaching, Research and Academic Careers: An Analysis of the Interrelations and Impacts*. Cham: Springer, pp. 39-70.
- Cullinan, J./Flannery, D./Palcic, D. (2022): Study abroad programme participation and subsequent academic performance: evidence from administrative data. In: *Education Economics*, 30 (3), pp. 251-269.
- Cunha, J. M./Miller, T. (2014): Measuring value-added in higher education: Possibilities and limitations in the use of administrative data. In: *Economics of Education Review*, 42, pp. 64-77.
- Daniel, B. (2015): Big Data and analytics in higher education: Opportunities and challenges. In: *British Journal of Educational Technology*, 46 (5), pp. 904-920.
- De Boer, H./Jongbloed, B./Enders, J./File, J. (2010): Governance reform. Progress in higher education reform across Europe. Volume 1: Executive summary and main report. Enschede: Center for Higher Education Policy Studies.
- Failache, E./Fiori, N./Katzkovicz, N./Machado, A./Méndez, L. (2022): Impact of COVID-19 on higher education: Evidence from Uruguay. In: *Serie Documentos de Trabajo 02/22*. Montevideo: Universidad de la República Uruguay, FCEA, Instituto de Economía.
- Falk, S./Thies, T. (2022): Non-response in student surveys: the example of international students in german higher education institutions. In: Brandt, G./de Vogel, S. (eds.): *Survey-Methoden in der Hochschulforschung*. Wiesbaden, pp. 425-452.
- Fass-Holmes, B. (2022): Survey Fatigue - Literature Search and Analysis of Implications for Student Affairs Policies and Practices. In: *Journal of Interdisciplinary Studies in Education*, 11(1), pp. 56-73.
- Florea, D./Florea, S. (2020): Big Data and the ethical implications of data privacy in higher education research. *Sustainability*, 12 (20), pp. 1-11.
- Gewinner, I. V./Hauschildt, K./Keute, A. L./Lagerstrøm, B. O./Mandl, S. (2022): A Total Survey Error Perspective on Cross-National Student Surveys. In: Brandt, G./de Vogel, S. (eds.): *Survey-Methoden in der Hochschulforschung*. Wiesbaden: Springer VS, pp. 453-475.
- Grözinger, G./McGrory, M. (2020): Studienabbruch, Studierendenerhalt, Studienerfolg. Einordnung einer (halben) BMBF-Förderlinie. Discussion Paper Nr. 32. Flensburg: Europa-Universität Flensburg, Internationales Institut für Management und ökonomische Bildung.
- Guan, C./Mou, J./Jiang, Z. (2020): Artificial intelligence innovation in education: A twenty-year data-driven historical analysis. In: *International Journal of Innovation Studies*, 4 (4), pp. 134-147.
- Harris-Huermann, S. (2015): Student attrition: a search for adequate definitions and initial findings from a university-wide student survey. In: *Qualität in der Wissenschaft*, 9 (3+4), pp. 81-86.
- Harron, K./Dibben, C./Boyd, J./Hjern, A./Azimae, M./Barreto, M. L./Goldstein, H. (2017): Challenges in administrative data linkage for research. In: *Big Data & Society*, 4 (2), pp. 1-12.
- Hastings, J. S./Neilson, C. A./Ramirez, A./Zimmerman, S. D. (2016): (Un)informed college and major choice: Evidence from linked survey and administrative data. In: *Economics of Education Review*, 51, pp. 136-151.
- Kloke, K./Krücken, G. (2012): „Der Ball muss dezentral gefangen werden.“ Organisationssoziologische Überlegungen zu den Möglichkeiten und Grenzen hochschulinterner Steuerungsprozesse am Beispiel der Qualitätssicherung in der Lehre. In: Wilkesmann, U./Schmid, C. J. (Hg.): *Hochschule als Organisation*. Wiesbaden, S. 311-324.
- Konrad, N./Wildner, F. (2020): Studienzweifel frühzeitig erkennen und helfen: Frühwarnsysteme an Hochschulen. In: Anastasio, S./Holthusen, L./Konrad, N./Lietz, S./Mangum, C./Wendler, G./Wildner, F./Kiepenheuer-Drechsler, B. (Hg.): *Studienabbrecher/innen als Zielgruppe der Beratung und Öffentlichkeitsarbeit. Beiträge aus dem Projekt "Queraufstieg Berlin"*. Bielefeld, S. 50-69.
- Krempkow, R./Harris-Huermann, S./Hoelscher, M./Janson, K. (2019): Was ist die Rolle des Hochschul- und Wissenschaftsmanagements bei der Entwicklung von Hochschulen als Organisation? In: *Personal- und Organisationsentwicklung*, 14 (1), S. 6-15.
- Li, Y./Li, P./Zhu, F./Wang, R. (2017): Design of Higher Education Quality Monitoring and Evaluation Platform Based on Big Data. In: 12th International Conference on Computer Science and Education (ICCSE), pp. 337-342.
- Matsebula, F./Mnkandla, E. (2016): Information systems innovation adoption in higher education: Big data and analytics. In: 2016 International Conference on Advances in Computing and Communication Engineering (ICACCE), pp. 326-329.
- Mulyaningsih, T./Dong, S./Miranti, R./Daly, A./Purwaningsih, Y. (2022): Targeted scholarship for higher education and academic performance: Evidence from Indonesia. In: *International Journal of Educational Development*, 88, pp. 1-11.
- Nayak, M. S. D. P./Narayan, K. A. (2019): Strengths and weaknesses of online surveys. In: *IOSR Journal of Humanities and Social Sciences*, 24 (5), pp. 31-38.
- Ouyang, F./Zheng, L./Jiao, P. (2022): Artificial intelligence in online higher education: A systematic review of empirical research from 2011 to 2020. In: *Education and Information Technologies*, 27 (6), pp. 7893-7925.
- Pannier, S./Rendtel, U./Gerks, H. (2020): Die Prognose von Studienerfolg und Studienabbruch auf Basis von Umfrage- und administrativen Prüfungsdaten. In: *AStA Wirtschafts- und Sozialstatistisches Archiv*, 14 (3), S. 225-266.
- Pillay, N./Bhorat, H./Asmal, Z. (2021): Higher Education Outcomes in South Africa: The Role of the National Student Financial Aid Scheme. In: Pearson, W. Jr./Reddy, V. (eds.): *Social Justice and Education in the 21st Century: Research from South Africa and the United States*. Cham: Springer, pp. 171-194.
- Porter, S. R. (2011): Do college student surveys have any validity?. In: *The Review of Higher Education*, 35 (1), pp. 45-76.
- Pusztai, G./Demeter-Karászi, Z./Alter, E./Marincák R./Dabney-Fekete, I. D. (2022): Administrative data analysis of student attrition in hungarian medical training. In: *BMC Medical Education*, 22 (1), pp. 1-10.
- Roth, A./Ogrin, S./Schmitz, B. (2016): Assessing self-regulated learning in higher education: A systematic literature review of self-report instruments. In: *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 28, pp. 225-250.
- Shmeleva, E. & Froumin, I. (2020). Factors of Attrition among Computer Science and Engineering Undergraduates in Russia. In: *Educational Studies Moscow*, 3, pp. 110-136.
- Soete, L./Schwaag Serger, S./Stierna, J./Hollanders, H. (2021): European Union. In: *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (ed.): UNESCO Science Report 2021. The Race against Time for Smarter Development*, pp. 254-289.
- Standish, T./Umbach, P. D. (2019): Should we be concerned about nonresponse bias in college student surveys? Evidence of bias from a validation study. In: *Research in Higher Education*, 60 (3), pp. 338-357.
- Steinmetz, C./Thompson, S./Marshall, N. (2020): Surveying international university students: The case of the 5% response rate. In: *Issues in Educational Research*, 30 (3), pp. 1105-1125.
- Wang, K./Jiang, Z. (2022): A Study on the Design of Big Data Governance Framework in Higher Education and Its Application in Student Management. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 635, pp. 237-241.
- Zajac, T./Perales, F./Xiang, N./Tomaszewski, W./Zubrick, S. R. (2022): Investigating the relevance of mental health for the current equity groups framework: an analysis of multi-agency linked-administrative data. Perth: Curtin University, National Centre for Student Equity in Higher Education.
- Zucha, V./Engleder, J./Binder, D. (2021): AbsolventInnen der niederösterreichischen Fachhochschulen. Projektbericht. Wien: Institut für Höhere Studien (IHS).

■ **Victoria A. Bauer**, Doctoral Research Fellow in BMBF-funded Project BIK, Department of Political Science, Leibniz University Hannover, Germany,
E-Mail: v.bauer@ipw.uni-hannover.de

■ **Christoph Hönnige**, Prof. Dr, Professor of Comparative and German Politics, Executive Director of the Department of Political Science, Leibniz University Hannover, Germany,
E-Mail: c.hoennige@ipw.uni-hannover.de

■ **Monika Jungbauer-Gans**, Prof. Dr., Professor of Empirical Higher Education Research and Science Studies, Leibniz University Hannover, Chair of the German Data Forum, Scientific Director of the German Centre for Higher Education Research and Science Studies (DZHW), Germany,
E-Mail: jungbauer@dzhw.eu

Ulf Banscherus



Digitalisierung der Hochschulverwaltung

Bewertung eines Veränderungsprozesses durch Beschäftigte in wissenschaftsunterstützenden Bereichen

Integrated campus management systems are supposed to make administrative processes of universities more efficient, transparent, and reliable and in this way should contribute to improving the quality of service. The implementation of such a digitization project is often more complex than expected because it means a profound change process that goes far beyond the introduction of a new software and usually necessitates a reorganization of the processes and often also of the responsibilities.

1. Einleitung

An integrierten Campus-Management-Systemen, die die administrativen Prozesse effizienter, transparenter und zuverlässiger machen und auf diese Weise zu einer Verbesserung der Dienstleistungsqualität beitragen sollen, lässt sich exemplarisch ein Problem der heutigen Hochschulverwaltung studieren. Die Implementation ist vielfach aufwendiger als gedacht, denn ein solches Digitalisierungsprojekt bedeutet einen tiefgreifenden Veränderungsprozess, der über die Einführung einer neuen Software weit hinausgeht und in der Regel eine Reorganisation der Abläufe und häufig auch der Zuständigkeiten notwendig macht. Zudem trifft die Digitalisierung administrativer Prozesse in der öffentlichen Verwaltung auf ein tradiertes Berufs- und Rollenverständnis der Beschäftigten mit spezifischen Rationalitäten, die mit den Zielen und Methoden, die mit IT-Lösungen typischerweise verbunden sind, nicht in jeder Hinsicht kompatibel sind. Hinzu kommen teilweise verbindliche rechtliche Anforderungen, die die technische Umsetzung komplex gestalten (Niederelz et al. 2022; Gilch 2020). An Hochschulen bestehen darüber hinaus – nicht untypisch für eine Expertenorganisation – zumeist ein ausgeprägter Wunsch nach Partizipation sowie eine Tendenz zur Bevorzugung dezentraler Entscheidungen (Prantl et al. 2020; Graf-Schlattmann et al. 2020). Vor diesem Hintergrund kann es nicht überraschen, dass umfassende Digitalisierungsprozesse häufig mit Schwierigkeiten verbunden sind und ungeplante Herausforderungen mit sich bringen – sowohl in technischer Hinsicht als auch bezogen auf das Projektmanagement sowie den Zeitaufwand. In diesem Beitrag wird am Beispiel einer großen Universität in einer Metropolregion untersucht, wie die Ein-

führung eines integrierten Campus-Management-Systems aus Sicht von Beschäftigten in wissenschaftsunterstützenden Bereichen verlaufen ist, welche Erwartungen damit verbunden wurden und werden sowie inwieweit tradierte Prozesse sowie die damit verbundenen beruflichen Rationalitäten den Verlauf des Implementierungsprojektes beeinflusst haben. Empirische Basis hierfür ist die Reanalyse von insgesamt 40 qualitativen Interviews, die mit (teilweise ehemaligen) Beschäftigten in der zentralen und dezentralen Verwaltung, in IT und Technik, in Fachgebietssekretariaten sowie im Wissenschaftsmanagement zu ihrer Arbeits- und Beschäftigungssituation geführt wurden. Da viele Beschäftigte während des Durchführungszeitraums der Interviews aufgrund der Corona-Pandemie im Homeoffice gearbeitet haben, kann bei der Analyse auch diese besondere Herausforderung an die administrativen Prozesse berücksichtigt werden, die eine zusätzliche Perspektive auf die Anforderungen eröffnet, die mit einer Digitalisierung der Hochschulverwaltung verbunden sind (vgl. Rathke et al. 2020).

2. Digitalisierung als Change-Management-Prozess

Bei integrierten Campus-Management-Systemen handelt es sich um Softwarelösungen, die zum einen alle studierenden- und prüfungsrelevanten Prozesse bündeln und somit den gesamten „Student Life Cycle“ (Student-Life-Cycle-Management, kurz SLM) umfassen und zum anderen das gesamte Haushalts- und Personalwesen (inkl. Drittmittelbereich) (Enterprise-Resource-Planning, kurz ERP) abdecken. Das Berichtswesen ist als Querschnittsfunktion ebenfalls Element eines integrierten

Campus-Management-Systems (Pasternack et al. 2018). In den letzten beiden Jahrzehnten hat vor allem die aus der Digitalisierung der Studierenden- und Prüfungsverwaltung resultierende Rationalisierung von Verwaltungsprozessen dazu beigetragen, die Einführung der gestuften Studienstruktur – und hier vor allem die Implementation des studienbegleitenden Prüfungsmodus – sowie die massive Expansion der Studierendenzahlen administrativ bearbeitbar zu machen (Auth 2017; Banscheraus et al. 2017).

2.1 Digitalisierung als Optimierungsansatz

Zu den mit der Digitalisierung administrativer Prozesse verbundenen – wenngleich nicht unbedingt auch eingelöst – Erwartungen gehören häufig neben einer Beschleunigung der Prozesse auch die Erhöhung der Transparenz über den Bearbeitungsstand sowie eine Senkung der Fehlerrate, unter anderem durch die Vermeidung von Medienbrüchen (Döring/Löbel 2020; Lemcke et al. 2021). Häufig wird bei Digitalisierungsmaßnahmen allerdings zu wenig berücksichtigt, dass hierbei vielfältige Wechselwirkungen mit der konkreten Ausgestaltung der einzelnen Prozesse bestehen und deshalb eine detaillierte Prozessanalyse unumgänglich ist. Eine solche hat wiederum häufig zum Ergebnis, dass die bestehenden Prozesse nicht optimal ausgestaltet sind und somit – teilweise erheblicher – Optimierungsbedarf besteht; und der Digitalisierung deshalb sinnvollerweise eine konsequente Geschäftsprozessoptimierung vorausgehen sollte (Heuberger 2020; Haude/Toschläger 2017; Zierold/Trautwein 2017). Vielfach wird der Grad der Komplexität weiter erhöht durch den Einsatz von IT-Lösungen, die über einen längeren Zeitraum hinweg auf die hochschulspezifischen Anforderungen hin optimiert worden sind. Die somit entstandenen Pfadabhängigkeiten erschweren Veränderungen zusätzlich – sowohl wegen der Gewöhnung der Beschäftigten an bestimmte Prozesse als auch wegen der notwendigen Sicherung einer technischen Anschlussfähigkeit beim Einsatz neuer Softwareprogramme. Die umfassende Digitalisierung von Verwaltungsaufgaben muss also als komplexer Reorganisationsprozess verstanden werden, bei dem es „oftmals erforderlich [ist], tief in die Organisationskultur einzutauchen und dort anzusetzen“ (Haude/Toschläger 2017, S. 60). Zudem sollte berücksichtigt werden, dass die Digitalisierung nicht mit der Einführung von neuen IT-Komponenten abgeschlossen ist, sondern darüber hinaus ein fortdauernder Bedarf an Wartung und Support besteht und nicht zuletzt auch der Aufwand für Administration, Betrieb und Weiterentwicklung abgedeckt werden muss, der neben technischen Aspekten ein kontinuierliches Schulungsangebot für die Nutzer*innen umfassen sollte (Auth 2017).

Digitalisierung von Verwaltungsprozessen als Optimierungsansatz, der eine Verbesserung der Qualität administrativer Dienstleistungen anstrebt, beschränkt sich nicht auf die reine Übertragung analoger Prozesse auf digitale, sondern muss eine Veränderung von Hierarchien, Abläufen, Zuständigkeiten und Arbeitsweisen zumindest als möglich betrachten (Heuberger 2020; Döring/Löbel 2020). Hierzu ist es der vorliegenden Li-

teratur zufolge nicht ausreichend, beispielsweise bei der Einführung eines Campus-Management-Systems an einer Hochschule einen Systemanbieter auszuwählen, anschließend die bestehenden Prozesse zu erheben und diese in der Software abzubilden (Prinzip „system first“). Vielmehr sollte zunächst eine Analyse der IST-Prozesse durchgeführt werden und daran anschließend unter Berücksichtigung der technischen Anforderungen eine Definition optimierter SOLL-Prozesse erfolgen (Prinzip „process first“) (Haude/Toschläger 2017; Zierold/Trautwein 2017). Die Verbindung einer Reorganisation der Abläufe, die gegebenenfalls auch eine Anpassung der Aufbauorganisation erfordern kann, mit der Einführung eines neuen Softwarepakets im Zuge der Digitalisierung der Verwaltung bedeutet einen tiefgreifenden Veränderungsprozess, der in aller Regel durch ein passgenaues Change Management flankiert werden sollte (vgl. Heuberger 2020).

2.2 Gelingensbedingungen von Veränderungsprozessen

Um Initiativen zur Veränderung einer Organisation zu einem erfolgreichen Abschluss zu bringen, ist nicht zuletzt die Unterstützung der Mitarbeiter*innen erforderlich, die sich nicht nur auf die Software und die definierten Abläufe einlassen, sondern nach Möglichkeit den Implementierungsprozess unterstützen sollten. Diesen Prozess bestmöglich zu steuern, ist Aufgabe eines Change-Managements (Lauer 2019). Idealtypisch umfasst ein solches mehrere Schritte: Zunächst gilt es, die Beteiligten davon zu überzeugen, dass ein Wandel überhaupt notwendig ist. Dies setzt in der Regel nicht nur eine hohe Unzufriedenheit mit dem bestehenden Zustand und/oder einen hohen externen Reformdruck voraus, sondern auch die Einsicht, dass der Aufwand, der mit Veränderungen immer verbunden ist, zu einem zufriedenstellenden Ergebnis führen wird. Dies gilt umso mehr, wenn die vorhandenen Ressourcen zur Bewältigung der bestehenden Anforderungen bereits sehr stark ausgelastet oder sogar überlastet sind. Um tiefgreifende Veränderungen zu ermöglichen, ist es deshalb in der Regel erforderlich, Widerstände seitens der Belegschaft, die in relevantem Maße zum Scheitern der Veränderungsinitiativen beitragen können, durch geeignete Maßnahmen zu überwinden. Beispiele hierfür sind unter anderem Sorgen vor dem Verlust des Arbeitsplatzes oder einer Dequalifizierung, die ein geringeres Einkommen nach sich ziehen könnte, die Befürchtung einer qualitativen und/oder quantitativen Überforderung durch den Veränderungsprozess selbst und/oder veränderte Anforderungen, die Erwartung, dass die Arbeit in einem neuen Team mit einem möglicherweise konfliktbehafteten Prozess der Rollenfindung verbunden sein könnte, oder schließlich die Furcht vor einem Verlust des bisherigen Status – wie die Einschränkung von Entscheidungskompetenzen oder der Entzug von Privilegien. Widerstände können auch bereits in der Kultur einer Organisation angelegt sein; zum Beispiel dann, wenn die bestehenden Prozesse stark formalisiert sind und Entscheidungen in einem hierarchischen Instanzenweg getroffen werden. In diesen Fällen ist häufiger mit generellen Vorhalten gegenüber Veränderungen zu rechnen (Lauer 2019).

Um Mitarbeiter*innen für die Unterstützung eines Veränderungsprozesses zu gewinnen, ist es notwendig, diese über alle Reformphasen hinweg umfassend über die angestrebten Ziele und die geplanten Umsetzungsschritte zu informieren, ihnen also eine kontinuierliche Orientierung zu bieten und auf diese Weise bestehende Ängste und daraus resultierenden Stress zu reduzieren. Nach Möglichkeit sollten die Mitarbeiter*innen den Wandel mitgestalten und eine aktive Rolle darin spielen. Wichtig ist zudem, dass der überwiegende Teil der Belegschaft die Ziele als erstrebenswert betrachtet, sich die Betroffenen hinsichtlich der ihnen zugedachten neuen bzw. veränderten Aufgaben als kompetent erleben und die Mitarbeiter*innen die Möglichkeit erhalten, sich in einem geeigneten Rahmen über ihre Erfahrungen, Erwartungen und Enttäuschungen auszutauschen und diese auch an die Verantwortlichen zu adressieren. Ersteres wird durch ein mitarbeiterorientiertes Führungsverhalten unterstützt, letzteres durch geeignete Maßnahmen der Personalentwicklung, unter anderem geeignete Fortbildungen. Eine weitere Herausforderung besteht schließlich darin, zu verhindern, dass ein Leistungsabfall, der sich bei tiefgreifenden Veränderungen kaum vermeiden lässt, zu einer dauerhaften Demotivierung der Beteiligten führt. Auch hier ist eine intensive Kommunikation als Teil der Führungsstrategie unverzichtbar (Lauer 2019; Pietzonka 2017; vgl. Lange-meyer 2019).

2.3 Herausforderungen in der öffentlichen Verwaltung

Verwaltungsprozesse weisen einige Besonderheiten auf, die auch für ein Digitalisierungsprojekt von Relevanz sind. So sind sie einerseits vergleichsweise stark standardisiert, da sie in der Regel auf gesetzlichen Vorgaben basieren und diese umsetzen. Andererseits lassen Gesetze und Verordnungen Ermessensspielräume häufig nicht nur zu, sondern sind diese vielmehr unverzichtbar, um den Anforderungen eines spezifischen Einzelfalls gerecht zu werden. Hier besteht also ein Spannungsfeld zwischen einem Höchstmaß an Automatisierung – gegebenenfalls unter Einsatz künstlicher Intelligenz – und der Nutzung von Entscheidungsspielräumen und informellen Übereinkünften, die in Einzelfällen die Effizienz von Verfahren und deren Akzeptanz erhöhen können (Döring/Löbel 2020). Dass Mitarbeiter*innen der öffentlichen Verwaltung die Möglichkeit von (notwendigen) Ermessensentscheidungen im Zuge von Digitalisierungsprozessen allerdings einfordern, ist keineswegs sicher, da eine höhere Transparenz von Arbeitsprozessen auch die Identifizierung von Fehlern und deren persönliche Zurechnung erleichtert (Meuche 2022; Döring/Löbel 2020). Hier wirken sich das Selbstverständnis und die berufliche Sozialisation von Beschäftigten in der öffentlichen Verwaltung aus, die stark an Stabilität und Sicherheit sowie dem Prinzip der Rechtmäßigkeit des Verwaltungshandelns ausgerichtet sind, was insgesamt dazu beitragen kann, dass neue Verfahren und Abläufe zurückgewiesen werden und an gewohnten und etablierten Organisationsweisen festgehalten wird, die mit den tief verwurzelten Idealen der Verwaltung und einer damit verbundenen bürokratischen Organisationskultur einher gehen (Heuberger 2020; Kaiser 2021; vgl. Ban-

scheraus 2021). Nicht zuletzt sind auch die digitalen Kompetenzen vieler Mitarbeiter*innen in der öffentlichen Verwaltung noch ausbaufähig, wie eine aktuelle Befragung von Beschäftigten in den Kommunalverwaltungen in NRW zeigt, bei der nur 18% der Befragten das Kollegium als digital (eher) kompetent betrachteten, während 24% dies (eher) verneinten und die große Mehrheit (58%) eine ambivalente Einschätzung („teils/teils“) abgab (Niederelz et al. 2022).

Eine weitere Herausforderung für Digitalisierungsprozesse in der öffentlichen Verwaltung stellen die hierarchisch geprägte Aufbau- und eine hochgradig formalisierte Ablauforganisation dar, die eine stark an funktionalen Erwägungen orientierte Denkweise befördert. Die in der öffentlichen Verwaltung vorherrschende Ablauforganisation weist auch rund 100 Jahre nach ihrer ersten Beschreibung durch Max Weber als wesentliche Merkmale die Prinzipien der Aktenförmigkeit und der Schriftlichkeit auf. Beide sollen einen Beitrag zur Transparenz von Entscheidungen leisten und zur Gleichbehandlung aller Antragsteller*innen beitragen und waren insbesondere in den Anfangsjahren der demokratischen Herrschaft in Deutschland gut begründet. Dieses historische Erbe kann sich allerdings in Bezug auf Digitalisierungsprozesse als Hemmnis erweisen. Hinsichtlich der Aufbauorganisation geht es in erster Linie um den Instanzenweg und (formale) Zuständigkeiten, wie sie im jeweiligen Geschäftsverteilungsplan festgelegt sind (Bogumil/Jann 2020; Nerdinger 2014). Im Unterschied zur häufig vorherrschenden „Abteilungsperspektive“, die sich im Wesentlichen auf den eigenen Zuständigkeitsbereich beschränkt, steht bei digitalen Lösungen, die auf Effizienzgewinne und Qualitätsverbesserung ausgelegt sind, die Prozessorientierung (und deren Optimierung) im Vordergrund, was wiederum direkte und indirekte Auswirkungen auf die Ablauforganisation und in letzter Konsequenz auch auf die Aufbauorganisation haben kann, womit immer auch individuelle Interessen der Mitarbeiter*innen wie Entscheidungskompetenzen, Reputation oder der Zugriff auf Netzwerke verbunden sind. Vor diesem Hintergrund kann es wenig überraschen, dass Vorstellungen über die künftige Ausgestaltung der Prozesse – im öffentlichen Dienst genauso wie in den meisten anderen Organisationen – nicht allein von fachlichen Erwägungen beeinflusst werden (Meuche 2022; Nerdinger 2014). Hinzu kommt, dass in einigen Bereichen ein vollständiger Verzicht auf Unterlagen in Papierform mit verbindlichen rechtlichen Vorgaben kollidieren kann, was sich insbesondere bei der weitgehenden Verlagerung der Arbeit ins Homeoffice während der Corona-Pandemie als Problem herausgestellt hat (Niederelz et al. 2022). Beispielsweise sind Formulare in Papierform in der Finanz- und Personalverwaltung an Hochschulen, die eng an die üblichen Prozesse der öffentlichen Verwaltung gekoppelt sind, vielfach noch nicht vollständig verzichtbar, da diese Form der Aktenführung in der jeweiligen Landeshaushaltsordnung explizit vorgegeben ist oder vom zuständigen Landesrechnungshof als verbindlich betrachtet wird (Gilch 2020).

Insgesamt kann der Digitalisierungsgrad der öffentlichen Verwaltung als gering betrachtet werden (Niederelz et al. 2022; Meuche 2022). Dies zeigte sich auch

beim Umgang mit den Herausforderungen durch die Corona-Pandemie. In einer Befragung von Verwaltungsbeschäftigten zur Arbeitssituation im weitgehend ungeplanten Homeoffice während des ersten Lockdowns im Frühjahr 2020 gaben 41% an, dass elektronische Akten gar nicht vorhanden gewesen seien, weitere 14% hatten nur in geringem Maße Zugriff auf die vorhandenen E-Akten (Siegel et al. 2020, S. 282). In Bezug auf die organisationale Leistungsfähigkeit während des Lockdowns gaben 39% der Befragten die Einschätzung ab, dass sich die Menge der erbrachten Leistungen verringert habe, und 36%, dass die Effizienz der Abläufe geringer gewesen sei als im Normalbetrieb. Rund ein Fünftel (21%) schätzte zudem die Qualität der erbrachten Leistungen während des Lockdowns als geringer ein (Siegel et al., S. 284). Ursächlich für die eingeschränkte Leistungsfähigkeit waren aus Sicht der beteiligten Forscher*innen vor allem Defizite in den Bereichen Ressourcenausstattung im Homeoffice, Führung virtueller Teams, (bürokratische) Organisationskultur sowie digitale Transformation, und hier vor allem die konkrete Ausgestaltung der Prozesse.

2.4 Besonderheiten von Hochschulverwaltungen

Die zuvor beschriebenen Herausforderungen bei der Umsetzung von Veränderungsprozessen treten in ganz ähnlicher Weise auch bei der Digitalisierung von Verwaltungsprozessen an Hochschulen auf. Hinzu kommen allerdings noch einige weitere Aspekte, die sich aus den Besonderheiten der Organisation Hochschule ergeben; zu nennen ist hier vor allem die duale Verfasstheit der meisten staatlichen Hochschulen, die gleichzeitig Selbstverwaltungskörperschaft bzw. Expertenorganisation und staatliche Behörde sind (Banscherus et al. 2017). Insbesondere aus den ausgeprägten Selbstverwaltungsrechten ergeben sich bei der Ausgestaltung von Veränderungsprozessen besonders hohe Anforderungen an Transparenz und Partizipation. So besteht an Hochschulen in der Regel die Erwartung, dass alle Fachbereiche und alle Statusgruppen beteiligt werden. Dies wird dadurch weiter verstärkt, dass Weisungsrechte gegenüber dem wissenschaftlichen Personal allenfalls eingeschränkt vorhanden und darüber hinaus eher unüblich sind. Zudem werden viele Entscheidungen auf dezentraler Ebene in den Fakultäten, Instituten oder sogar direkt in den Fachgebieten getroffen. Dies erschwert eine schnelle Implementation von weitreichenden Veränderungen (Prantl et al. 2020; Graf-Schlattmann et al. 2020).

Die starke interne Differenzierung von Hochschulen bringt außerdem häufig eine „Überidentifikation mit den und Priorisierung der Aufgaben im eigenen Zuständigkeitsbereich“ mit sich (Zierold/Trautwein 2017, S. 90), sodass die Bereitschaft zur Übernahme zentraler Lösungsansätze eher schwach ausgeprägt ist. Vielmehr wird beispielsweise der Passung von IT-Anwendungen auf die spezifische Situation im unmittelbaren Arbeitsumfeld eine hohe Bedeutung zugemessen, weshalb die Anforderungen an Campus-Management-Systeme sich in den einzelnen Bereichen einer Hochschule stark unterscheiden können, sodass „die Erwartungshaltung eines Hochschullehrers, eines Instituts oder auch einer

Fakultät immer die ist, dass sich die Software bitte an die Prozesse der jeweiligen Fakultät oder des Instituts anpassen soll und nicht umgekehrt“, wie es in einem Interview heißt, das im Rahmen einer Studie zur Digitalisierung von Hochschulverwaltungen geführt wurde (zit. nach Pasternack et al. 2018, S. 114; Haude/Toschläger 2017). Nicht selten treffen Projekte zur Prozessoptimierung und Digitalisierung an Hochschulen auch auf prinzipiellen Widerstand, da vor allem im akademischen Bereich die Position präsent ist, „dass Forschung und Lehre frei sein müssen und sich nicht in standardisierte Prozesse pressen lassen“ (Auth 2017, S. 49). Da Top-down-Prozesse an Hochschulen zumeist wenig aussichtsreich sind, folgen umfangreiche Veränderungen häufig dem Gegenstromprinzip, wobei oft ein iteratives Vorgehen erforderlich ist, das nur über einen vergleichsweise langen Zeitraum zu einem Ergebnis geführt werden kann (Graf-Schlattmann 2020).

3. Befunde zur Digitalisierung der Verwaltung an einer Universität

Über das Videotelefonie-Tool WebEx wurden insgesamt 40 qualitative Leitfadeninterviews (Helfficker 2019) mit wissenschaftsunterstützenden Mitarbeiter*innen einer Universität geführt. Neben aktuellen Beschäftigten wurden auch Ehemalige befragt, die die Universität maximal zwei Jahre vor dem Befragungszeitraum verlassen hatten. Zu dieser Zeit lagen der Beginn der Implementierung des Campus-Management-Systems mehr als zwei Jahre und der Start der Konzeptionsphase bereits mehr als fünf Jahre zurück. Inhaltliche Schwerpunkte der Interviews waren zum einen das Themenfeld Arbeitsaufgaben und fachliche Anforderungen sowie zum anderen das Themenfeld Zusammenarbeit und Führung. Die aktuellen Beschäftigten wurden mittels einer Rundmail an den zentralen Verteiler rekrutiert, die Ehemaligen über verschiedene Kanäle nach dem Schneeballprinzip. Die Interviews wurden unter Einsatz der Software AmberScript transkribiert und anschließend mit Hilfe der Datenanalyse-Software MAXQDA ausgewertet, wobei die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse eingesetzt wurde (Kuckartz 2018). Für den vorliegenden Beitrag wurden die Interviews reanalysiert, wozu die bereits vorhandenen Codierungen überprüft und punktuell ergänzt wurden. Schwerpunkt war hierbei die Perspektive von Beschäftigten in wissenschaftsunterstützenden Bereichen auf die Digitalisierung der administrativen Prozesse im Rahmen der Einführung eines integrierten Campus-Management-Systems. Die Einschätzungen und Bewertungen der befragten Mitarbeiter*innen werden in den folgenden Abschnitten dargestellt. Dem vorliegenden Beitrag liegt somit keine Evaluationsstudie zugrunde, bei der auch die Ziele der verantwortlichen Akteur*innen (z.B. Kanzler*in, Prozessmanager*in) und deren Agieren während des Implementationsprozesses Gegenstand der Analyse gewesen wären. Hieraus ergeben sich notwendigerweise Einschränkungen hinsichtlich einer möglichen Rekonstruktion des Veränderungsprozesses sowie der erreichten Ergebnisse.

3.1 Ziele, Prozesssteuerung und Implementationsprobleme

Die Beschäftigten in den wissenschaftsunterstützenden Bereichen an der untersuchten Universität waren mit den vor dem Beginn des Digitalisierungsprojektes bestehenden Verwaltungsprozessen insgesamt eher unzufrieden und haben sich von der Digitalisierung Verbesserungen – insbesondere hinsichtlich einer deutlichen Erhöhung der Effizienz – versprochen. Hierzu gehören die Erwartung einer Beschleunigung der Durchlaufzeiten durch den Wegfall des Transports von Papierakten per Hauspost, die Erleichterung der Bearbeitung von Stellenbesetzungsverfahren durch die Verlagerung der Eingabe von zentralen Informationen auf die Bewerber*innen oder die Automatisierung der Berechnung des Urlaubsanspruchs von befristeten und/oder Teilzeitbeschäftigten. Hinzu kommen die Erwartungen einer effizienteren Aktenführung durch einen Wechsel von der Papier- zur Digitalakte sowie einer höheren Transparenz durch die Möglichkeit, den aktuellen Bearbeitungsstatus eines Vorgangs unkompliziert einsehen zu können, wie es beispielhaft das folgende Zitat einer Hochschulsekretärin veranschaulicht:

„[W]enn wir so 'n, solche digitalen Umlaufmappen hätten, dann hätten wir die Formulare schon direkt. Also im besten Fall an der Stelle, könnten die direkt digital ausfüllen, würde direkt über die digitale Umlaufmappe weiterlaufen. Man könnte immer einsehen wo befindet sich gerade. Und man würde auch eine Benachrichtigung zum Beispiel bekommen, wenn es dann aber fertig bearbeitet ist. Das, das fänd' ich den Idealfall, dann hätten wir auch weniger Papier.“ (Interview I 16)

Insgesamt sind die Erwartungen der Beschäftigten an die Digitalisierung der administrativen Prozesse hoch, bleiben jedoch gleichzeitig recht unspezifisch. So finden sich im Material kaum Hinweise darauf, wie die angestrebten Verbesserungen konkret erreicht werden sollen. Hierzu dürfte auch beitragen, dass in den Interviews die Einschätzung präsent ist, dass die Projektverantwortlichen zu wenig kommunizieren; sowohl hinsichtlich der übergreifenden Ziele des Veränderungsprozesses insgesamt als auch in Bezug auf die kurzfristigen Auswirkungen einzelner Teilschritte auf die individuelle Arbeitssituation der Beschäftigten, beispielsweise im Zuge einer Neuzuweisung von Rollen und den damit verbundenen Zugriffs- und Bearbeitungsrechten. Hier wirkt sich den Interviewauswertungen zufolge das weitgehende Fehlen einer Beteiligung der Beschäftigten bei der Beschreibung konkreter Anforderungen an die einzelnen Module des Softwarepakets aus. Zudem wurde aus Sicht der Interviewten weder transparent gemacht, welche Änderungen in den Abläufen mit der neuen Software konkret verbunden waren und wie sich der Implementationsstand eines bestimmten Prozesses zu einem bestimmten Zeitpunkt gestaltet, noch welche Stelle während des Implementationsprozesses für einen definierten Prozess verantwortlich war und in welchem Rahmen Support zur Verfügung stand. In den Worten der ehemaligen Geschäftsführerin einer Fakultät klingt der zuvor beschriebene Befund folgendermaßen:

„Man musste jedem Schritt hinterherlaufen und fragen und machen. Und das wurde alles, ja, es ist immer so die Frage, Henne-Ei-Problem, wie war vor [dem neuen System], ist das durch [das neue System] alles gekommen? Aber [das neue System] hat das alles noch unendlich erschwert, weil eben plötzlich die Prozesse gar nicht mehr klar waren. Man hatte verschiedene Systeme. Wenn irgendwas nicht funktioniert hat, wusste man nicht, hängt es am Bearbeiter, hängt es am System, dass das nicht funktioniert. Woran, wo fängt man an nachzufragen, wenn irgendwas nicht funktioniert hat? An we[n] muss ich mich wenden? Muss ich mich an die IT wenden, weil System ein Problem ist? Oder muss ich mich an die Fachabteilungen, weil es dort ein Problem ist? Oder liegt es an den Daten oder was auch immer?“ (Interview IE 8)

In den Interviews wird zudem häufig kritisiert, dass die Umsetzung des Digitalisierungsprojektes weitgehend als zusätzliche Aufgabe für das vorhandene Personal hinzugekommen sei. Dies habe zu einer starken Zunahme der Arbeitsbelastung geführt, insbesondere in Bereichen, in denen bereits zuvor nicht alle Stellen besetzt gewesen sind.

3.2 Persistenz tradierter Prozesse

Ein weiterer Kritikpunkt, der in den Interviews genannt wurde und auf den ersten Blick paradox erscheinen mag, sind die Zuständigkeiten der einzelnen Beschäftigten. So wurde teilweise kritisiert, dass sich die individuellen Aufgaben mit der Einführung des integrierten Campus-Management-Systems verändert haben, beispielsweise indem eine Sachbearbeiterin nun Eingaben vorzunehmen hat, die sie zuvor an eine andere Mitarbeiterin delegieren konnte. Teilweise wurde aber auch bemängelt, dass sich Aufgaben gerade nicht verändert haben. Beispielhaft hierfür steht ein IT-Beschäftigter, der weiterhin für die Anwendungen einem bestimmten Bereich zuständig ist, in dem zuvor eine eigenständige Softwarelösung genutzt wurde, die nur den Mitarbeiter*innen des zuständigen Dezernats zur Verfügung gestanden hat. In der neuen Architektur tritt an diese Stelle ein Softwaremodul, das allerdings von einem deutlich größeren Personenkreis genutzt wird, sodass den Mitarbeiter nunmehr fachliche Fragen erreichen, für deren Beantwortung er sich aufgrund seiner technischen Qualifikation jedoch nicht als kompetent betrachtet.

Beide Beispiele sind insofern über den Einzelfall hinaus relevant, als sie deutlich machen, welche große Bedeutung der Status quo ante auch nach der Implementation der neuen Prozesse hat. Teilweise erfolgte also eine Übertragung der bestehenden Zuständigkeiten in das neue System, obwohl sich aufgrund der neuen Softwarearchitektur die technischen Voraussetzungen verändert haben, was eine Neujustierung des Aufgabenspektrums nahegelegt hätte. Teilweise sind in der betrachteten Universität aber auch deutliche Widerstände gegen eine Ersetzung der tradierten „Silo-Lösungen“, bei der für die verschiedenen Aufgabenfelder je spezifische Softwarelösungen genutzt wurden, durch eine integrierte Softwarelösung festzuhalten. Bei einem rele-

vanten Teil der Beschäftigten in den wissenschaftsunterstützenden Bereichen dieser Hochschule, insbesondere im Bereich der Zentralverwaltung, fehlt also die Bereitschaft, sich auf die anderen Anforderungen sowie auch den damit einhergehenden erweiterten Abstimmungsbedarf einzulassen, die ein integriertes Campus-Management-System mit sich bringt. Die Haltung, dass eine neue Software die bestehenden Prozesse weiterhin abbilden müsse und sich die individuellen Aufgaben durch deren Einführung nicht wesentlich verändert dürfen, verdeutlichen die folgenden Aussagen eines Sachbearbeiters in der Zentralen Universitätsverwaltung:

„Ich glaube, ich bin da fast vom Stuhl gefallen, weil ich habe nicht die Zeit, mich mit Beschreibungen drei bis fünf Mal auseinanderzusetzen. Der, die Anforderungen, auch bezogen auf das neue System, die waren hinlänglich beschrieben, auch in der neuen Struktur. Also erwarte ich, dass jemand, der jetzt als Programmierer rangeht und wenn ich dafür 'n Projektverantwortlichen für das Teilprojekt [...] habe, dass diese Menschen sich eigenständig mit den zugrunde gelegten Anforderungen auseinandersetzen. Es kann nicht sein, dass ich das Personal dauerhaft in Endlosschleifen beschäftige, um dann hinzugehen und zu sagen, ja, das können wir nicht. Oder dann kriege ich irgendeine Krücke und die Leute kommen nicht zu ihrer Arbeit und werden nur mit sich selbst beschäftigt und mit Ablaufverfahren [im neuen System].“ (Interview I 15)

Der große Einfluss der tradierten (analogen) Abläufe auf die (Neu-)Definition der Prozesse im Rahmen des Digitalisierungsprozesses spiegelt sich beispielsweise auch darin, dass die Eingabe der Stammdaten einer Zahlungsempfängerin in das System auch nach erfolgtem Veränderungsprozess durch die Zentralverwaltung durchgeführt wird, der Leistungsempfänger in den dezentralen Organisationseinheiten hierfür allerdings die erforderlichen Daten zuliefern muss – in Papierform. Somit besteht hier ein systematischer Medienbruch, da das Formular ausgefüllt und ausgedruckt sowie die Daten anschließend manuell in das System übertragen werden müssen. Der beschriebene Verwaltungsprozess ist somit in höherem Maße fehleranfällig als dies erforderlich wäre. Ähnliche strukturelle Risiken für mögliche Bedien- bzw. Eingabefehler wurden auch in mehreren anderen Interviews beschrieben. Ein technischer Mitarbeiter aus einer Fakultät formuliert sein Unverständnis über den zuvor beschriebenen Prozess in den folgenden Worten:

„Dann frage ich mich, warum muss ich [ein] Stammdatenblatt ausdrucken, wenn ich weiß, dass am anderen Ende irgendwo in der Finanzabteilung jemand sich dieses Blatt nimmt und davon das wieder tippt, ist erst einmal hochgradig fehlerbelastet. Man macht bestimmt bei jedem fünften Blatt mindestens macht man mal einen Fehler, Tippfehler und andererseits total überhaupt nicht notwendig war, weil ich könnte das ja eigentlich auch [in das neue System] rein speichern, wenn ich sowieso schon die ganzen Steuerdaten von den Unternehmen abfrage und Adressen und, und, und Postfächer und sowas alles eintragen muss. Dann kann ich das doch direkt [...] oder ich trag's [...]

] ein und dann muss vielleicht nochmal jemand prüfen, ob ich es richtig gemacht habe, aber nicht diese komplizierte Konstruktion mit, ich, ich mach das alles, druck's aus und irgendwo tippt's nochmal jemand ab.“ (Interview I 14)

3.3 Weiterbildungsbedarf und technischer Support

Hinsichtlich der Unterstützung des Veränderungsprozesses durch Weiterbildungsangebote und technischen Support finden sich im Interviewmaterial unterschiedliche Einschätzungen. So werden die Unterstützungsleistungen insbesondere von den befragten Hochschulsekretär*innen stark kritisiert: Es gebe nicht nur zu wenig Schulungen, sodass es erforderlich sei, sich das notwendige Wissen mithilfe von Handbüchern selbst anzueignen, die angebotenen Schulungen seien zudem unzureichend, da hier die Wissensvermittlung in einem zu hohen Tempo erfolge und zu wenig auf die individuelle Situation der Teilnehmer*innen eingegangen werde. Eine Hochschulsekretärin beschreibt die Problematik aus ihrer Sicht so:

„Also wirklich, also wenn, wenn da einer das einem erklärt, die sind, dann hatten wir 'ne Zoom-Konferenz und da wurde der Bildschirm geteilt und dann hat die das da in Windeseile gezeigt. [...] Ich finde da müsste sich, [...] da müsste sich derjenige nochmal rückversichern, denjenigen vielleicht nochmal telefonisch erreichen [...] und dann nochmal das persönliche Gespräch suchen [...]. Man, man wird da bombardiert mit diesen ganzen Sachen, so, und dann möchte man's ja auch gerne ausprobieren und, und da hab ich's eigentlich ganz gerne, wenn noch einer hinter mir steht, 'Nee, mach' mal so.' oder so und das fehlt mir eigentlich.“ (Interview I 3)

Von den befragten Hochschulsekretär*innen wird auch häufig bemängelt, dass der technische Support unzureichend sei. Es fehle an persönlichen Ansprechpartner*innen, man bekomme entweder gar keine Antwort oder diese komme zu spät und das Finden von Lösungen sei häufig nur durch Eigeninitiative von einzelnen, technisch versierten Kolleg*innen auf dem Wege zeitaufwendigen Ausprobierens möglich.

Kritik hinsichtlich Weiterbildung und technischem Support wird auch von Sachbearbeiter*innen in der Zentralverwaltung geäußert, allerdings deutlich seltener. In dieser Gruppe dominiert vielmehr die Haltung, dass das Weiterbildungsangebot vollkommen ausreichend gewesen sei und weiterhin bestehende Wissenslücken durch die Unterstützung von kompetenten Ansprechpartner*innen geschlossen werden könnten. Eine solche, gänzlich andere Situationsbeschreibung durch eine Sachbearbeiterin in der Zentralverwaltung klingt beispielsweise so:

„Weiterbildung natürlich dann für mich immer noch so ein bisschen im [Bereich des neuen Systems], da schwimmen wir natürlich immer noch sehr, aber die kriegen wir dann Stück für Stück durch diesen [...] Unterstützer, der uns da an die Hand gegeben wurde.“ (Interview I 28)

Aus dem Interviewmaterial kann nicht auf die Ursachen der fast schon diametral entgegengesetzten Be-

wertungen der bestehenden Unterstützungsangebote geschlossen werden. Somit muss an dieser Stelle offenbleiben, welchen Einfluss insbesondere individuelle Einstellungen, spezifische Kurskonzepte oder die Vermittlungsform (Online/Präsenz) in diesem Zusammenhang haben könnten.

3.4 Unter dem Brennglas der Corona-Pandemie

Während der Corona-Pandemie wurde die Arbeit an der betrachteten Universität so weit wie möglich ins Homeoffice verlagert, insbesondere in den expliziten „Lockdown-Phasen“, aber auch darüber hinaus. Dies ging mit einer erzwungenen „Ad-hoc-Digitalisierung“ einher, die von den Beschäftigten unterschiedlich erlebt wurde. Hinsichtlich der Folgen für die individuelle Arbeitssituation lassen sich vor allem deutlich Unterschiede zwischen den Fakultäten auf der einen und den Dezernaten der Zentralen Universitätsverwaltung auf der anderen Seite beobachten. So berichtete beispielsweise ein Wissenschaftsmanager aus einer Fakultät, dass die in vielen Bereichen zumindest temporär erfolgte weitgehende Umstellung von der Papierform auf digitale Dokumente, bei denen es sich in der Regel um Scans oder digital bearbeitete PDF-Dokumente gehandelt hat, seine individuelle Situation verbessert habe. Er formulierte dies folgendermaßen:

„Ja, also an der einen oder anderen Stelle bin ich dann doch überrascht gewesen, dass Dinge dann auch funktionieren, die vorher irgendwie vielleicht nicht funktioniert haben, also, dass auch so eine gewisse Flexibilität, also in administrativen Vorgängen bleibt. [...] Dass es dann doch auch mal leichter ging, trifft aber nicht auf alles zu.“ (Interview I 6)

Eine ambivalentere Bewertung lässt sich in den Äußerungen von Hochschulsekretär*innen festhalten. Diese verweisen nicht nur auf unterschiedliche Vorgehensweisen in den Dezernaten der Zentralverwaltung, die teilweise – insbesondere im Haushaltsbereich – konsequent auf der Einreichung von Anträgen in Papierform bestanden hätten, während andere Dezernate auch digital übermittelte Dokumente annahmen, sondern auch darauf, dass es unabhängig vom Format der Dokumente (Papier/digital) in aller Regel erforderlich gewesen sei, dass diese eine Unterschrift enthielten. Da die digitale Signatur an der Universität nicht etabliert ist, stellte sich den Sekretariatsbeschäftigten somit häufig die Frage, wie diese Anforderung konkret zu erfüllen sei; wobei zusätzlich die Präferenzen der zeichnungsberechtigten Person(en) zu berücksichtigen waren. Eine Hochschulsekretärin berichtete von einem erheblichen Zusatzaufwand, der sich daraus ergeben habe, dass Dokumente in unterschiedlichen – und teilweise zwischen den einzelnen Arbeitsschritten wechselnden – Formaten erstellt werden mussten:

„Das macht sich natürlich auch in Bezug auf die Pandemie nochmal verstärkt bemerkbar, weil ich muss jetzt praktisch die analogen Prozesse digitalisieren, um sie dann digital einzureichen und eventuell dann aber auch wieder aus der digitalen Form analogisieren, um sie dann hier dann in analoger Form nochmal einzureichen.“ (Interview I 16)

Während in den Fakultäten unterschiedliche Bewertungen zur Arbeitssituation infolge der Corona-Pandemie

vorherrschten, dominiert in der Zentralverwaltung die Einschätzung, dass die Arbeitsbelastung in dieser Zeit im Vergleich zum Normalbetrieb höher gewesen sei und sich auch die Durchlaufzeiten der einzelnen Vorgänge verlängert hätten. Ähnlich wie bei den Hochschulsekretär*innen wird dies in den Interviews zum einen auf die Notwendigkeit zurückgeführt, analoge Dokumente in digitale umzuwandeln und umgekehrt. Hinzu kommen in den Schilderungen der Beschäftigten der Zentralen Universitätsverwaltung zum anderen die zusätzlichen Herausforderungen, die große Zahl digital eingereichter Dokumente für die Bearbeitung der Vorgänge auszudrucken sowie die erforderlichen Unterschriften einzuholen, während die beteiligten Personen zu unterschiedlichen Zeiten vor Ort sind. Eine Sachbearbeiterin beschreibt die Arbeitsweise während der Corona-Pandemie folgendermaßen:

„[A]lso man muss sich das so vorstellen: An dem Tag, wo Sie vor Ort sind, scannen Sie sich alles ein, was Sie zum Bearbeiten brauchen [...]. Wenn Sie am nächsten Tag im Homeoffice sind, unter erschwerten Bedingungen, bearbeiten Sie diese gesamten Vorgänge, drucken es im Büro aus und am dritten Tag, wo Sie wieder vor Ort sind, werden diese Dinge dann abgearbeitet. So, das heißt, ich nehme die Vorgänge jetzt dreimal in die Hand. [...] Also wir haben einen erheblichen Mehraufwand durch dieses Homeoffice unter den Bedingungen, wie sie jetzt sind.“ (Interview I 26)

4. Gesamteinschätzung

Die Auswertung der im Rahmen der Fallstudie an einer Universität durchgeführten Interviews bestätigt die große Bedeutung, die der Begleitung von Digitalisierungsprozessen durch ein passgenaues Change-Management zukommt, das für eine kontinuierliche Information der Beschäftigten über die verfolgten Ziele und den erreichten Implementationsstand sorgt und regelmäßige Reflexions- und Austauschformate für die Beteiligten auf allen Ebenen anbietet. Belegt wird zudem die Sinnhaftigkeit einer umfassenden Prozessoptimierung im Vorfeld der Einführung von integrierten Campus-Management-Systemen an Hochschulen. An der betrachteten Universität bestanden aus Sicht der Beschäftigten in wissenschaftsunterstützenden Bereichen bei der Digitalisierung der administrativen Prozesse erhebliche Kommunikationsdefizite, insbesondere hinsichtlich des aktuellen Implementationsstandes sowie der nächsten Schritte und der damit verbundenen Herausforderungen für die individuelle Arbeitssituation. Es wurde ebenfalls deutlich, dass die Mitarbeiter*innen sich den Veränderungsprozess ganz überwiegend nicht zu eigen gemacht haben und deshalb häufig auch nicht danach streben, sich aktiv Wissen anzueignen, das für eine aktive Rolle im Rahmen der Digitalisierung der Hochschulverwaltung erforderlich ist. Gleichmaßen sind die Beschäftigten vielfach nicht dazu bereit, von den gewohnten Handlungsweisen abzuweichen oder diese mit dem Ziel der Verbesserung in Frage zu stellen. Ebenfalls als unzureichend wurden von vielen Mitarbeiter*innen vor allem in den dezentralen Organisationseinheiten die Schulungen zur Anwendung der neuen Soft-

ware sowie der technische Support betrachtet. Möglicherweise wurden bezüglich der Unterstützungsbedarfe aber auch die Kompetenzen der einzelnen Mitarbeiter*innen falsch eingeschätzt; darauf deuten zumindest die vereinzelt beschriebenen Schwierigkeiten mit Aufgaben hin, die vielfach als alltäglich wahrgenommen werden (z.B. das Erstellen und Bearbeiten von PDF-Dokumenten oder die Herstellung einer VPN-Verbindung zum Campusnetz). Diese Interpretationsmöglichkeit steht allerdings unter einem deutlichen Vorbehalt, da sie auf Basis des vorhandenen Interviewmaterials nicht hinreichend zuverlässig eingeschätzt werden kann. Gleiches gilt für die Frage, ob die Kritik, dass die Personalausstattung für die Bewältigung eines umfassenden Veränderungsprozesses zu gering gewesen sei, in relevantem Maße dadurch beeinflusst wird, dass der Implementationsaufwand aufgrund der Abbildung ineffizienter IST-Prozesse in die neue Softwarearchitektur höher gewesen ist als er es im Anschluss an eine vorgeschaltete Prozessoptimierung mit einer Definition neuer SOLL-Prozesse gewesen wäre. Diese Vermutung lässt sich anhand des Materials ebenfalls nicht abschließend belegen.

Die Analyse der Interviews zeigt zudem eine hohe Persistenz tradierter Abläufe auf, sowohl hinsichtlich der grundsätzlichen Prinzipien der Aktenförmigkeit und Schriftlichkeit als zentralen Merkmalen der öffentlichen Verwaltung als auch in Bezug auf das Festhalten an den bestehenden IST-Prozessen angesichts einer tiefgreifenden Transformation der technischen Rahmenbedingungen für die individuelle Arbeitssituation an der betrachteten Universität. Dies wird insbesondere bei den Darstellungen zum Umgang mit den Folgen der Corona-Pandemie deutlich, die trotz ihres schockhaften Charakters allenfalls eine geringfügige Flexibilisierung bei der Bearbeitung von Vorgängen innerhalb der Zentralverwaltung erzeugt hat. Die Auswertungen deuten außerdem sehr deutlich darauf hin, dass an der untersuchten Universität im Vorfeld der Einführung des integrierten Campus-Management-Systems allenfalls punktuelle und wenig weitreichende Maßnahmen zur Geschäftsprozessoptimierung stattgefunden haben.

Insgesamt zeigen die Befunde, dass der Verzicht auf ein passgenaues Change-Management sowie auf eine Reorganisation der bestehenden Prozesse mit dem Ziel der Optimierung zusätzliche Herausforderungen mit sich bringt. Diese können wiederum den erfolgreichen Abschluss eines tiefgreifenden Veränderungsprozesses, den die Einführung eines integrierten Campus-Management-Systems notwendigerweise darstellt, verzögern oder sogar gefährden. Unabhängig vom konkreten Verlauf eines Veränderungsprozesses bleibt die aktive Kommunikation des aktuell erreichten Implementationsstandes schließlich eine zentrale Aufgabe der verantwortlichen Stellen bzw. Personen.

Literaturverzeichnis

- Auth, G. (2017):* Campus Management Systeme. Prozessorientierte Anwendungssoftware für die Organisation von Studium und Lehre. In: die hochschule, 26 (1), S. 40-58.
- Banscherus, U. (2021):* So nah und doch so fern... Arbeitsweisen und Rationalitäten in Hochschuladministration und -management. In: Personal in Hochschule und Wissenschaft entwickeln, 3, S. 31-47.

- Banscherus, U./Baumgärtner, A./Böhm, U./Golubchikova, O./Schmitt, S./Wolter, A. (2017):* Wandel der Arbeit in wissenschaftsunterstützten Bereichen an Hochschulen. Hochschulreformen und Verwaltungsmodernisierung aus Sicht der Beschäftigten, Hans-Böckler-Stiftung: Study 362, Düsseldorf.
- Bogumil, J./Jann, W. (2020):* Verwaltung und Verwaltungswissenschaft in Deutschland. 3. Auflage, Wiesbaden
- Döring, M./Löbel, S. (2020):* Folgen der Digitalisierung auf öffentliche Dienstleistungen. In: Klenk, T./Nullmeier, F./Wewer, G. (Hrsg.): Handbuch Digitalisierung in Staat und Verwaltung. Wiesbaden, S. 623-631.
- Gilch, H. (2020):* Digitalisierung als Herausforderung für die Kanzlerinnen und Kanzler. In: Strotkemper, M./Breithecker, V./Heinemann, S. (Hrsg.): Das akademische Unternehmen. Innovative Perspektiven zwischen Humboldt und Markt. Festschrift für Dr. Rainer Ambrosy. Essen, S. 57-64.
- Graf-Schlattmann, M./Meister, D.M./Oevel, G./Wilde, M. (2020):* Kollektive Veränderungsbereitschaft als zentraler Erfolgsfaktor von Digitalisierungsprozessen an Hochschulen. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 15 (1), S. 19-39.
- Haude, O./Toschläger, M. (2017):* Digitalisierung allein löst keine Organisationsprobleme. Warum Einführungsprojekte von Campus Management Systemen mehr als nur IT-Projekte sind. In: die hochschule, 26 (1), S. 59-69.
- Helferich, C. (2019):* Leitfaden- und Experteninterviews. In: Baur, N./Blasius, J. (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. 2. Auflage. Wiesbaden, S. 669-686.
- Heuberger, M. (2020):* Digitaler Organisationswandel. In: Klenk, T./Nullmeier, F./Wewer, G. (Hrsg.): Handbuch Digitalisierung in Staat und Verwaltung. Wiesbaden, S. 587-598
- Kaiser, M. (2021):* Change Management im Public Sector. Kulturwandel, Kommunikation und Change Leadership in Kommunen und Behörden. Wiesbaden.
- Kuckartz, U. (2018):* Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 4. Auflage. Weinheim.
- Langemeyer, I. (2019):* Digitalisierung als Herausforderung für Personalentwicklung und Mitbestimmung. Unternehmensstrategien der IT-Branche und ihre Bedeutung für Weiterbildung. Opladen.
- Lauer, T. (2019):* Change Management. Grundlagen und Erfolgsfaktoren. 3. Auflage. Wiesbaden.
- Lemcke, S./Lehmann, A./Trommler, D./Lucke, U. (2021):* Akzeptanz und Effekte der Digitalisierung in der Hochschulverwaltung. In: Praxis der Wirtschaftsinformatik, 58 (5), S. 1020-1037.
- Meuche, T. (2022):* Dilemmata und Wege zur Digitalisierung der öffentlichen Verwaltung. In: Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie, 53 (1), S. 99-108.
- Nerdinger, F.W. (2014):* Organisationstheorien. In: Nerdinger, F.W./Blickle, G./Schaper, N. (Hrsg.): Arbeits- und Organisationspsychologie. 3. Auflage. Berlin.
- Niederelz, C./Nguyen, P./Wähner, M./Frieb, D./Becker, M./Braun, A./Stodden, R. (2022):* Die Corona-Pandemie als Katalysator der Verwaltungsdigitalisierung? Ergebnisse einer Befragungsstudie in Kommunalverwaltungen in NRW. In: Verwaltung & Management, 28 (4), S. 186-192.
- Pastermack, P./Schneider, S./Trautwein, P./Zierold, S. (2018):* Die verwaltete Hochschulwelt. Reformen, Organisation, Digitalisierung und das wissenschaftliche Personal. Berlin.
- Pietzonka, M. (2017):* Digitalisierung von Hochschulen als Change Management Projekt. Organisationspsychologische Praxisempfehlungen. In: die hochschule, 26 (2), S. 20-31.
- Prantl, J./Freund, S./Kals, E. (2020):* Veränderungsprozesse an Hochschulen. Erwartungen und Einstellungen des wissenschaftlichen Personals. In: Konfliktodynamik, 9 (1), S. 20-30.
- Rathke, J./Harris-Huermann, S./Hölscher, M. (2020):* Wissenschaftsmanagement in der Corona-Krise. In: Hochschulmanagement, 14 (2+3), S. 80-86.
- Siegel, J./Fischer, C./Drathschmidt, N./Gelep, A./Kralinski, T. (2020):* Verwaltung im Lockdown. Empirische Befunde aus Sicht der Beschäftigten. In: Verwaltung & Management, 26 (6), S. 279-287.
- Zierold, S./Trautwein, P. (2017):* Digitalisierung und Ent-/Bürokratisierung. In: die hochschule, 26 (1), S. 83-98.

■ Ulf Banscherus, Dr. phil., Leiter der Kooperationsstelle Wissenschaft und Arbeitswelt an der Technischen Universität Berlin,
E-Mail: ulf.banscherus@tu-berlin.de

Susi Poli



Using terms such as knowledge transfer, mobilisation and/or dissemination in the training of professional staff and their communities:

Do we know what they mean [to accomplish or express]?

Professional groups have grown in their understanding of themselves, their careers, and roles in today's universities. They know more about who they are as HE managers or professionals and what their contribution to the cause of today's universities is more likely to be. But they are expected to engage themselves with this knowledge further to carry out their supportive roles even more professionally. Thus, this piece highlights the importance of higher education (HE) and HE management (HEM) for professional staff and stresses the multiple implications of this knowledge in these individuals' fields of practice. To do so, the piece sheds light on some terms, which we frequently use to disseminate knowledge and engage staff, to understand which may be the most appropriate in a professional domain of expertise.

This brief opinion piece is the result of various lines of thought that have arisen over time, in particular after an international symposium delivered at the SRHE annual conference in December 2022. The title of the symposium was *Professional staff becoming steadily more mobile and visible* and its overarching point highlighted how some professional groups, specifically research and educational support managers, have grown in their understanding of themselves, their careers, and roles to become more professional and therefore more supportive, and even more critical, in the overall sum or delivery of expertise for today's universities. This was the second international SRHE symposium in which I had taken part and the first I organised. The first had been organised by Susan Harris-Huemmert in 2021 under the following title: *Are we becoming more professional and if so, how? International developments in various fields of higher education management* (SRHE, 8th December 2021) (Harris-Huemmert et al. 2022). We have both led research projects about the roles and career paths of research managers in particular or higher education managers overall (see www.kawum-online.de).

For many years I have been involved in higher education research, in particular in the UK and Italy. During my MBA at the Institute of Education (University College London) in the UK, I was fortunate to enjoy the guidance of some outstanding professors such as the late Sir David Watson, Michael Shattock, Ronald Barnett, Paul Temple, and Gareth Williams. Celia Whitchurch, whose work

many of you are undoubtedly familiar with, later became my doctoral supervisor (EdD). I, therefore, feel very privileged, as many of the exchanges I had with the above-named higher education experts and an engagement with their literature deepened, for instance, my understanding of why today's universities are supercomplex (Barnett 2008) or their various modes of knowledge (Gibbons et al. 1994). University administrators, professional staff or HE professionals, all terms that the most recent literature use in reference to this group (Bossu et al 2018; Whitchurch 2018; Middlehurst 2009), comprise one important group of stakeholders in our institutions. They know far more about their various *modus operandi* today than was previously the case, part of which is due to a growing body of empirical research on their respective tasks and contributions (De Jong/Del Junco 2023; Enders/Naidoo 2022). Due to my research, I have become familiar with HE knowledge applied to the field of practice and with implications of managerialism, for example, with overlapping and unclarity of roles between academic and professional domains. In my current role at the University of Bologna (UniBo), where I work as Head of Staff Development in the central division of Education, the knowledge of the basics of higher education management and the sector informs the design of university-internal training programmes to help staff navigate the context of HE more easily and consciously. One aspect that came to my attention during the compilation of these training programmes was that particu-

lar terms do not seem well-defined or may even be misunderstood, which became one of the triggers moving my desire to start unpacking various terms such as knowledge transfer, knowledge dissemination or knowledge mobilisation, as it seems that these are often used without reflecting deeply on their precise meaning, whereas the understanding of these meanings should be our priority prior to the delivery of any training opportunity for professional staff. More examples of what is still unclear in HE refer to the variety of roles and tasks that are so frequently handed out, which may appear rather nebulous, e.g., what exactly does a degree programme *coordinator* do in comparison with a degree programme *manager*? Is this a significant matter or just a cultural one? For example, at UniBo we use these two titles differently to refer to those among educational managers who support international or national programmes respectively, even though we strive to bring back these two titles to name only one professional group.

The reflection above triggered my curiosity to find an appropriate definition for my role as the designer and implementor of training seminars for professional staff at my university. I experimented with a range of definitions with my peers in professional services to identify the most appropriate term to use. The first term used was **dissemination of knowledge** to describe what I was doing. However, this did not seem appropriate for the context of those to whom I was offering this knowledge. Dissemination is, after all, a more academic word, and professional administrative staff may not, therefore, identify strongly with this term. Moreover, this definition may have cultural connotations.

Next, I thought about the term '**community engagement**' which loosely describes the moving of knowledge created within universities and their management into the professional (or even outside) community. *Engagement* implies an active taking-up of information and, when considering the community outside of the university, we are usually referring to practitioners who may themselves go on to become the creators of new knowledge (Barnett 2008). There is an expectation that *something* is supposed to happen with the newly acquired knowledge following the movement of knowledge from the university into the outside social group. However, the term does not necessarily mean that there will be an *ongoing* interaction or engagement, e.g., something may simply pass from inside to the outside in a one-off manner. Engagement may not be lasting. Although this definition seems clear in theory, it lacks a level of clarity arising from its application to a field of practice and so deep, steady engagement from practitioners.

Returning to my personal situation, I believe my role is to engage the community of professional staff, specifically educational support managers working within the central division at UniBo, to inform them about some of the key aspects of HE and its management as highlighted above. This should encourage them to reflect upon who *they* are or think they are (according to Whitchurch 2006), their either generalist or specialist roles (Whitchurch 2013), their labyrinthine careers (Poli et al. 2023 forthcoming), their unique or varied communities

(Poli/Taccone 2023 forthcoming) in an ongoing manner. This aim is also about the sharing of knowledge and awareness and the associated promotion of self-determination for professional staff, to help set institutional priorities and inform decisions. We know that this may not be sufficient to create a cultural shift and also that it cannot automatically lead to a change in practice; however, this sharing of knowledge may mark the beginning of more structured knowledge-sharing practices and cultures addressing professional staff.

Following the 2022 SRHE symposium and continuing my own search for definitions and associated meanings, Susan and I discussed the Canadian concept of '**knowledge mobilization**', which is a criterion set by Canadian research funding organizations and in this context, it is a term closely associated with 'impact'. The basic idea underlying this concept is that there should be some form of exchange between academic and non-academic staff, however, it is not clear how this is to be achieved, e.g., by holding workshops or offering mentoring schemes.

Thinking about the definition of *mobilising* knowledge within the community, I pondered over the concept to see if this could function beyond the Canadian context, for example in Europe, where people are usually more familiar with the concepts of public/community engagement and impact both implying an enduring commitment to sharing and growth. According to the University of Oxford¹ public engagement refers to "[...] a wide range of ways of engaging members of the public with the design, conduct and dissemination of research"; whereas according to the official definition by The Wellcome Trust "[...] in monitoring and evaluation terms, 'impact' is usually taken to mean the longer-term sustainable change attributable to a project or intervention that remains after the project has finished. It is hoped that the activities and immediate outputs of a project support some medium-term changes (often called 'outcomes'). These then continue to have an impact after the duration of the project" (Aggeett et al 2012).

Continuing with the Canadian idea, if we *mobilise* something, there is certainly a notion of action and/or movement, possibly even change. Overall, I can relate to the idea of mobilising the extensive body of knowledge that we already have accumulated about universities, academic and professional staff, and more specifically about HE management; this should include a basic amount of knowledge that modern HE leaders should be familiar with to enable them to better understand the complexity of HE, redesign organisational structures, and holistically engage different university communities. If we compare this with the term '**knowledge transfer**' when referring to how knowledge moves between academics and/or administrators or their domains of understanding [of a university context] (cf. the German term *Wissenstransfer*), we can identify a mere passing on of information, from A to B, a move that does not necessarily lead to a change of behaviour or attitude.

¹ <https://www.mpls.ox.ac.uk/public-engagement/what-is-public-engagement>

There are many and varying definitions globally and these may often differ culturally rather than substantially. For example, the NOW Dutch Research Council² that refers to '**knowledge utilisation**' means that "new knowledge and insights from scientific research can make an important contribution to solutions for societal challenges" so to stress a combined effort of actors and standpoints. Thus, while this notion resembles others above, it appears more focussed on the of the action of knowledge generation rather than on the process or its outcomes.

Considering the reviewed literature on **Knowledge Sharing in the Higher education context** (Ali et al 2014), we see that this knowledge has been mobilised in the HE sector slowly and in a rather fragmented way. Furthermore, this knowledge has been only discussed among faculty members and more seldom among students (Ali et al 2014). In addition, this literature suggests that a **knowledge-sharing** culture is still lacking in the sector with a few exceptions in the UK, Australia, Middle East and Asian countries (Wang/Noe 2010; Maponya 2005; Diriye 2019). All the points above seem to confirm that it can be helpful to think more carefully about the precise meaning of any given term. What I suggest is that our knowledge of HE and its management should be socialised to become knowledge-sharing. Furthermore, this sharing should span the university, not only among professional staff but also among the wider university community. However, HE professionals might regard this knowledge of the sector as a waste of time because they might not think this will help them in their daily practice; and, as Eraut suggests, they might believe that "[...] their aim is not knowledge, but action" (Eraut 1994, p. 52). On the contrary, they should become more engaged and empowered by this context-related knowledge that reveals a lot about who they are in the sector, including their relationships and communities, and so from now on I will rename my role as the Head of Staff & Community Engagement and Internal Knowledge Mobilisation.

However, as pointed out earlier, this fundamental knowledge base of HE and its functions is only expected to be a useful starting point, for newer and for more senior staff, especially when aimed at empowering professional staff often striving to carry out their supportive roles with confident levels of professionalism. There may still be a considerable underestimation of the importance of engaging themselves with this knowledge that should worry any HE leaders in particular. Academics, too, need to reflect on the environment in which they are situated, their definitions of terms and the roles they occupy. And this might be the common ground these HE professionals share with academics in today's geopolitically unstable and disordered sector (Marginson et al 2023) and the breakthrough in how universities mobilise their knowledge for themselves.

References

- Aggett, S./Dunn, A./Vincent, R. (2012): Engaging with Impact: How do we know if we have made a difference? Wellcome Trust.
- Ali, O. F./Gohneim, A./Roubaie, A. A. (2014): Knowledge sharing culture in higher education institutions: critical literature review. In: European,

- Mediterranean & Middle Eastern Conference on Information Systems, pp. 1-18.
- Barnett, R. (2008): Critical professionalism in an age of supercomplexity. In: Cunningham, B. (Ed.) (2008): Exploring Professionalism. London: Institute of Education, Bedford Way Papers
- Brown, N./Bossu, C./Denman, B. (2018): Responding to a Changing Higher Education Sector: The Role of Professional and Support Staff. In: Bossu, C./Brown, N. (2018): Professional and support staff in higher education. Dordrecht: Springer.
- De Jong, S./Del Junco, C. (2023): A novel definition of professional staff. In: Kerridge, S./Poli, S./Yang-Yoshihara, M.: The Emerald Handbook of Research Management and Administration Around the World. Emerald Publishing, chapter 2.1.
- Diriye, A. (2019): The role of social capital in knowledge sharing in higher education institutes. In: Electronic Journal of Knowledge Management, 17 (2), pp158-170.
- Enders, J./Naidoo, R. (2022): The rise and work of new professionals in higher education. In: Research Handbook on Academic Careers and Managing Academics. Cheltenham: Edward Elgar., pp. 89-98. DOI:https://doi.org/10.4337/9781839102639.00014.
- Eraut, M. (1994): Developing Professional Knowledge and Competence. London: Routledge-Falmer.
- Gibbons, M./Limoges, C./Nowotny, H./Schwartzman, S./Scott, P./Trow, M. (1994): The new production of knowledge: The dynamics of science and research in contemporary societies. In: The New Production of Knowledge, pp. 1-192.
- Harris-Huermann, S./Rathke, J./Gerchen, A./Poli, S. (2022): Are higher education managers becoming more professional, and if so, how? SRHE Blog entry, 21st January 2022.
- Maponya, P. M. (2005): Fostering the culture of knowledge sharing in higher education. In: South African journal of higher education, 19 (5), pp. 900-911.
- Marginson, S./Cantwell, B./Platonova, D./Smolentseva, A. (2023): Assessing the contributions of higher education. Edward Elgar book.
- Middlehurst, R. (2009): Developing higher education professionals: Challenges and possibilities. Academic and Professional Identities. In: Higher Education, pp. 241-262.
- Poli, S. (2022): Professional staff in education becoming more visible and knowledgeable – Connecting the dots to shed light on their community, identity, and the relations with academics. Annual Conference of the Society for Research into Higher Education (SRHE), 5-9 December 2022.
- Poli, S./Kerridge, S./Zornes, D./Ajai-Ajagbe, P. (2023): RMA as labyrinthine – How and why people become and remain research managers and administrators around the world. In: Kerridge, S./Poli, S./Yang-Yoshihara, M.: The Emerald Handbook of Research Management and Administration Around the World. Emerald Publishing, chapter 2.4.
- Poli, S./Taccone, D. (2023): Professional staff in support services in education and research – How to connect research with practice. In: Kerridge, S./Poli, S./Yang-Yoshihara, M.: The Emerald Handbook of Research Management and Administration Around the World. Emerald Publishing, chapter 4.3.
- Wang, S./Noe, R. A. (2010): Knowledge sharing: A review and directions for future research. In: Human resource management review, 20 (2), pp. 115-131.
- Whitchurch, C. (2006): Who do they think they are? The changing identities of professional administrators and managers in UK higher education. In: Journal of Higher Education Policy and Management, 28 (2), pp. 159-171.
- Whitchurch, C. (2013): Reconstructing Identities in Higher Education. London: Routledge.
- Whitchurch, C. (2018): Being a higher education professional today: Working in a third space. In: Bossu, C./Brown, N. (Eds.): Professional and support staff in higher education. Dordrecht: Springer, pp. 11-22.

■ Susi Poli, Staff Development, Sustainability, and Internationalisation, Education Division (AFORM), University of Bologna, E-Mail: susi.poli@unibo.it

² <https://www.nwo.nl/en/knowledge-utilisation>

Hauptbeiträge der aktuellen Hefte Fo, HSW, HM, P-OE 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 Bösch 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 3/2023

Hochschulforschung

Moritz Wolf, Hannes Weichert, Katharina Bahlmann, Marie-Theres Moritz & Uwe Schmidt
Dynamiken der Gründung von (kleinen) Fächern

Nicolai Götze
Temporale Komplexität von Ausschreibungswettbewerben – Die Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen in Exzellenzinitiative und dem Qualitätspakt Lehre

Marvin Zumkley & Joachim Prinz
Der Einfluss der coronabedingten Freiversuchsregelung auf Studierendenleistungen in der Betriebswirtschaftslehre

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Madita Schneider & Roxane Soergel
Externe Evaluationen in Wissenschaftseinrichtungen: Analyse des Bedarfs, der Herausforderungen und Benefits

HM

Hochschulmanagement

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

HM 2+3/2023 (Vorschau)

Die Universität als Hybridorganisation

Bernd Kleimann
Die Universität als Hybridorganisation

Lothar Zechlin
Die gesellschaftliche Rolle des Managements in der Hochschule als hybrider Organisation

Ewald Scherm
Überlegungen zum Management hybrider Hochschulen

Merle Pohlabein & Justus Henke
Hybride Strukturen in der internen Mittelverteilung?

Per Holderberg, Stephan Buchberger & Christian Seipel
Ausschlusserfahrungen in den Entscheidungsstrukturen gemanagter Hochschulen. Perspektiven der engagierten Studierendenschaft

Linda Vogt, Jennifer Blank & André Bleicher
Promotoren für die Hochschulentwicklung post Corona

Ursula Müller
Informationsinfrastruktur in Zeiten von Digitalisierung und Pandemie: Wie kooperieren Rechenzentren, Bibliotheken und Medienzentren bzw. E-Learning-Support-Einheiten?

Sarah Schmidt
Rezension zum Buch Macht und Verständigung in der externen Hochschulsteuerung (Karsten König)

P-OE

Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung

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

POE 1+2/2023
Gesunde Hochschule / Gesundheitsmanagement an Hochschulen

Anna Pawellek et al.
Auf dem Weg zu einem ganzheitlichen Gesundheitsmanagement an Hochschulen?

Rebecca Komp et al.
Der Umgang mit Präsentismus an Hochschulen

Christian Seipel et al.
Determinanten der Zufriedenheit von hochschulpolitisch engagierten Studierenden in Deutschland

Lena Schmitz et al.
Gesundheitsverhalten und Gesundheitswahrnehmung bei Studierenden während der COVID-Pandemie

Zita Deptolla et al.
Mitarbeitendenbefragung als Instrument der Organisationsentwicklung

Ina von Zelewski et al.
Betriebliches Gesundheitsmanagement an der TU Braunschweig

Vivien Busch et al.
Ganzheitliche Resilienzförderung an Hochschulen

Antje Miksch et al.
Achtsamkeit im Studium

Andrea et al.
Studentischer Gesundheitsbeirat

u.v.m.

ZBS

Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

ZBS 2+3/2023 (Vorschau)
Studentische Gesundheit

Katharina Hums & Michael Reiher
Implementierung eines Hochschulischen Gesundheitsmanagements

Hannah Ehlert & Cona Ehresmann
So geht SGM – Entwicklung eines Gesundheitsmanagements für Studierende an der FH Münster

Roxana Schweighart et al.
Unterstützungsgespräche als Teil des Studentischen Gesundheitsmanagements

Julia Burian et al.
Kommunikation und Partizipation als zentrale Herausforderungen im Kontext von Studierendengesundheit

Nadine Fischer et al.
Die Gesundheitsförderung für Studierende und Promovierende an der TH Köln

Attila Kornel-Markula et al.
Zufrieden und gesund studieren durch mediengestützte Resilienzbildung

Katrin Allmendinger et al.
Das Gesundheitsangebot „ReMind“. Ein Reminder für mehr Resilienz und Mindfulness im Studium

Monique Landberg
Seminar zu mentalen Lerntechniken im Lehramtsstudium

u.v.m.



Für weitere Informationen

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

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

oder wenden Sie sich direkt an uns:

E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de

Telefon: 0521/ 923 610-12

Postanschrift:
UniversitätsVerlagWebler
Reepeweg 5
33617 Bielefeld

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



Jetzt erhältlich im Fachbuchhandel und direkt beim Verlag – auch im Versandbuchhandel
Bestellung – E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de