

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

■ HSW-Gespräch zwischen
Melanie Fritscher-Fehr (Universität Freiburg), André Stiegler (Universität Jena)
und Wolff-Dietrich Webler (IWB Bielefeld) über die Arbeit des Netzwerks
Tenure Track und die ihm zugrundeliegende Problematik

■ Heterogenität der Studierenden – ein Problem für die Hochschulen?
Ein Gespräch zwischen Sabine Behrenbeck (Wissenschaftsrat)
und Oliver Günther (Universität Potsdam)

■ Hochschulexpansion und Diversität:
Wird die Zusammensetzung der Studierenden heterogener?

■ Geschlechterunterschiede im Abitur und ihre Auswirkung auf
die Zulassungschancen in den medizinischen Studienfächern

■ Hochschulen als Partner – Strategien für den Feldzugang einer
Längsschnittstudie über Promovierende und Promovierte

■ Learning Analytics – Einordnung eines emergierenden Feldes

■ Studierende als Change Agents? Über die Bedeutung studentischer
Partizipation für die Digitalisierung an Hochschulen

Herausgeber*innen

Sabine Behrenbeck, Dr. phil., Wissenschaftsrat Köln
Sandra Buchholz, Prof. Dr., Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung GmbH (DZHW), Hannover
Annette Fugmann-Heesing, Dr. jur., Unternehmensberaterin, Berlin
Sylvia Heuchemer, Prof. Dr., Technische Hochschule Köln
Sabine Koch, Mag.art., MSc., Österreichisches Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Wien

Georg Krücken, Prof. Dr. phil., Universität Kassel
Antje Mansbrügge, Dr., Stiftung Innovation in der Hochschullehre, Hamburg
Uwe Schmidt, Prof. Dr. phil., Universität Mainz
Beate A. Schücking, Prof. Dr. med., Universität Leipzig
Wolff-Dietrich Webler, Prof. Dr. rer. soc., Institut für Wissenschafts- und Bildungsforschung Bielefeld (geschäftsführend)
Andrä Wolter, Prof. Dr. phil., Humboldt-Universität zu Berlin

Hinweise für die Autor*innen

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

Wichtige Vorgaben zu Textformatierungen und beigelegten Fotos, Zeichnungen sowie Abbildungen erhalten Sie in den „Autor*innenhinweisen“ auf unserer Website:

www.universitaetsverlagwebler.de

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

Impressum

Verlag und Abonnementverwaltung

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

Grafik:

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

Druck:

Hans Gieselmann, Ackerstr. 54, 33649 Bielefeld

Anzeigen:

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

Erscheinungsweise:

6mal jährlich

Satz: UVW

Redaktionsschluss: 13.12.2021

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

Bestellung per E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de

Bestellung per Fax: 0521/923 610-22

Bezugspreis ab 2022:

Jahresabonnement: 110€/Einzelheft: 21€/Doppelheft: 38€
Alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten. Das Jahresabonnement verlängert sich automatisch um ein Jahr, wenn es nicht bis sechs Wochen vor Jahresende schriftlich gekündigt wird.

Copyright:

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

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

Einführung des geschäftsführenden Herausgebers

II

Dominik Adrian

Hochschulen als Partner – Strategien für den Feldzugang einer Längsschnittstudie über Promovierende und Promovierte

164

HSW-Gespräche

HSW-Gespräch zwischen Melanie Fritscher-Fehr (Universität Freiburg), André Stiegler (Universität Jena) und Wolff-Dietrich Webler (IWB Bielefeld) über die Arbeit des Netzwerks Tenure Track und die ihm zugrundeliegende Problematik

123

Heterogenität der Studierenden – ein Problem für die Hochschulen? Ein Gespräch zwischen Sabine Behrenbeck (Wissenschaftsrat) und Oliver Günther (Universität Potsdam)

132

Hochschulentwicklung und -politik

Falk Scheidig

Learning Analytics – Einordnung eines emergierenden Feldes

171

Kerstin Fink

Studierende als Change Agents? Über die Bedeutung studentischer Partizipation für die Digitalisierung an Hochschulen

177

Hochschulforschung

Elke Middendorff & Andrä Wolter

Hochschulexpansion und Diversität: Wird die Zusammensetzung der Studierenden heterogener?

138

Christoph Müller

Geschlechterunterschiede im Abitur und ihre Auswirkung auf die Zulassungschancen in den medizinischen Studienfächern

152

Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

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

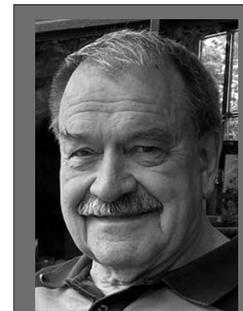
IV

Mit dieser Ausgabe wird der Jahrgang 2021 abgeschlossen – der 69. Jahrgang unserer Zeitschrift. Corona-bedingt fällt es vielen Autor*innen wegen vieler Nebenanforderungen schwer, zugesagte Artikel zur vereinbarten Zeit vorzulegen. Davon ist diese Ausgabe glücklicherweise nur wenig betroffen gewesen; aber ein wenig Verzögerung hat sich doch eingestellt. Dafür bitten wir um Nachsicht.

Diese Ausgabe versammelt Artikel, die sich fast alle mit der Zukunft der Hochschulen beschäftigen. Fragen der Förderung und Auswahl des wissenschaftlichen Nachwuchses bewegen die direkt und indirekt Beteiligten schon seit es Professuren und deren Besetzung gibt. Aber seit den 1970er Jahren verschärfen sich die Probleme durch eine im internationalen Vergleich massive Unterausstattung mit Professuren und neue Fehler in der Personalstruktur (z.B. kaum eingeführt, wird die Assistenzprofessur verschlissen; auch wird die Statusgruppe der Akademischen Räte als Beamte auf Lebenszeit abgebaut), durch überhitzte Drittmittelabhängigkeit mit Fluten von befristeten Dienstverträgen mit Laufzeiten, die Lebensperspektiven verspotten. Strukturwandel war bisher nicht durchsetzbar. Also wird es mit Reparaturen versucht. Nun hat sich seit einem Jahr ein Netzwerk gebildet, das sich – breiter angelegt – dieser Fragen annehmen möchte. Mit zwei Mitgliedern aus dem Kreis der Initiator*innen hat ein Gespräch stattgefunden, das viele der diesbezüglichen Probleme ausleuchtet – das **HSW-Gespräch zwischen Melanie Fritscher-Fehr, André Stiegler und Wolff-Dietrich Webler über Personalstruktur, wissenschaftlichen Nachwuchs und Tenure Track-Professuren**. Die Dauerdebatte um Lösungsversuche erhält neue Nahrung. Bei einem Berufungsalter von durchschnittlich 40 Jahren: Wie können Entscheidungen über eine akademische Karriere früher getroffen werden als bisher? Wie kann das lebensfeindliche Stakkato einer Folge von Projekt-Dienstverträgen mit kurzer Laufzeit abgelöst werden von Verhältnissen, die den Aufbau einer Lebensperspektive erlauben? Und das ohne das neue System gleich zu Beginn mit einer Generation zu verstopfen, die unbefristet beschäftigt ist, aber dann den nachrückenden Nachwuchs blockiert. Die Probleme stecken auch hier im Detail, und das neu gegründete Netzwerk versucht zu Lösungen beizutragen. Das Gespräch fügt dem Problem zahlreiche Lösungsansätze hinzu.

Seite 123

In dem **HSW-(Streit-)Gespräch zwischen Sabine Behrenbeck und Oliver Günther über Heterogenität der Studierenden – ein Problem für die Hochschulen?** Geht es a) darum, ob die Heterogenität der Studierenden (deren Ursachen oft in den Sozialdaten gesucht wird) in den letzten Jahrzehnten überhaupt gestiegen ist und b) wie die Hochschulen – egal ob sie zugenommen hat oder relativ gleich geblieben ist – im Sinne verstärkter Lernförderung damit umgehen können (und sollen). Die Hochschuldidaktik hat hierzu – insbesondere im Umgang mit einer erhöhten Individualisierung des Lernens – viele erfolgreich erprobte Lösungen entwickelt (die mit blended-learning-Konzepten noch wachsen können), ohne dass sie den wünschenswerten Bekanntheitsgrad bisher erreicht haben oder verbreitet eingesetzt würden. Steigende Anteile



Wolff-Dietrich Webler

an Selbststudium wollen erst einmal gelernt sein. Auch zeigen solche Gespräche immer wieder, dass die Lehrenden so sehr in Alltagsanforderungen eingespannt sind, dass sie eher bildungstheoretische und bildungshistorische Fragen zu Zielen und wünschenswerten Verläufen des Studiums für eine bestimmte, gesellschaftlich notwendige Persönlichkeitsentwicklung – den meisten Fachdisziplinen als Thema ohnehin nicht unmittelbar benachbart – nicht aufgreifen. Ein sich in fachlicher Qualifikation mehr oder weniger erschöpfendes Studium wird optimiert – ein Bildungsstudium jedoch nur schwach konturiert unterstützt. Oder in der aktuellen Begrifflichkeit formuliert: Wie in der Lehre Fach- und Methodenkompetenz gefördert werden können, ist vertraut (wenn auch in weiten Teilen optimierbar). Wie die Entwicklung von Selbst- und Sozialkompetenz (einschließlich der Entwicklung von Werthaltungen) gezielt gefördert und in die Kriterien für Studienerfolg aufgenommen werden kann, ist in der Breite der Fächer kaum bekannt, wie ein Blick in die Modulhandbücher zeigt. Hier wartet viel Arbeit, die mit der diesbezüglichen Weiterbildung der Lehrenden beginnt, damit sich der erwünschte Studienerfolg nicht nur fachlich, sondern auch persönlichkeitsbildend entwickeln kann. Dazu ist ein erhöhtes Interesse der Hochschulen und ihrer Lehrenden an einem umfassenderen Verständnis von Studium (und unterstützender Lehre) eine wichtige Voraussetzung.

Seite 132

Die Expansion der Studierendenzahlen in Deutschland und herangezogene internationale Vergleiche bilden ein Dauerthema in der Bildungs- und Arbeitsmarktpolitik, in den Gesellschaftswissenschaften und der praktischen Hochschulentwicklung. Schon diese Bezeichnungen sind bewusst generalisierend gewählt, weil diese Art der Bildungsbeteiligung sich in ihren Ursachen, Triebkräften und Auswirkungen multidimensional darstellt. Einige grobe Marksteine mögen das illustrieren: Die Studierendenquote am Altersjahrgang betrug zu Beginn des 20. Jh. vor dem 1. Weltkrieg 0,5% des Geburtsjahrgangs, in den 1920er Jahren bereits 2%, in den 1930er/40er Jahren ging sie wegen der spezifischen NS-Politik zurück, in den 1950er Jahren stieg sie auf 5%, in den 1960er Jahren in den Bundesländern sehr unterschiedlich, jedoch am Ende des Jahrzehnts durchschnittlich 15%, bevor dann infolge einer intensiven Expansionsdebatte seit Mitte der 1960er Jahre (Stichwort Georg Picht „Bildungskatastrophe“ in der

politischen Konkurrenz zu Frankreich) ein steiler Anstieg bis schließlich zu mehr als der Hälfte des Jahrgangs führte. Dieses Phänomen wird in der Öffentlichkeit kontrovers bewertet und mit unterschiedlichen Ursachen und Folgen versehen. Auf diesem Hintergrund untersuchen *André Wolter und Elke Middendorff* in ihrem Beitrag **Hochschulexpansion und Diversität: Wird die Zusammensetzung der Studierenden heterogener?** nicht nur diese Frage, sondern auch die Frage nach Ursachen und Folgen. Die Ergebnisse entsprechen nicht den Annahmen, die die öffentliche Debatte prägen. **Seite 138**

„Männlich zu sein, bleibt weiterhin ein Bildungsrisiko eigener Art – sogar dann, wenn der Bildungsübergang an eine höhere Schule schon erfolgt ist.“ So endet der Artikel von *Christoph Müller* über **Geschlechterunterschiede im Abitur und ihre Auswirkung auf die Zulassungschancen in den medizinischen Studienfächern**. In diesem Artikel wird aber nicht etwa die These vertreten, männliche Bewerber auf Medizinstudienplätze würden diskriminiert. Christoph Müller untersucht in seinem Artikel ein besonders sensibles Gebiet. Studienfächer mussten irgendwann eine Zulassungsbeschränkung einführen, weil die Studienplatznachfrage die vorhandenen Kapazitäten ständig überstieg und die Verteilung der Studienplätze möglichst gerecht gestaltet werden sollte. Aber die Voraussetzungen und Vergabekriterien sind ständig umstritten. Das gilt traditionell für das Studium der Medizin und die Zusammensetzung ihrer Studierenden. Die Ursachen dafür, dass sich medizinische Berufe in unserer Gesellschaft immer weiter feminisieren, erweisen sich als wesentlich differenzierter, als erwartet. Ein anderer Satz macht neugierig, mehr über die Phänomene und ihre Ursachen zu erfahren: „In einigen Bundesländern ist die Wahrscheinlichkeit, dass ein Mädchen ein Spitzenabitur erreicht, doppelt so hoch wie bei einem gleichaltrigen Jungen.“ Es gibt aber nicht doppelt so viele weibliche Medizinstudierende, wie männliche. Was sind die Ursachen? Der Autor referiert den Forschungsstand, vordringliche Forschungsdesiderata und die Veränderung rechtlicher Rahmenbedingungen und kommt zu unerwarteten Ergebnissen. **Seite 152**

Empirische Hochschul- und Wissenschaftsforschung – meistens also die Erforschung des Hochschulsystems durch eigene Mitglieder oder hochschulnahe Organisationen – hat sich seit Mitte der 1960er Jahre immer weiter intensiviert. Das Interesse reicht von Rahmenbedingungen (etwa dem Verhältnis von Staat und Hochschulen sowie Hochschulen und Arbeitsmarkt) und der Mikroebene der Forschungs-, Lehr- und Lernprozesse über die Mesoebene der einzelnen Hochschulen bis zur Makroebene nationaler Hochschulsysteme – auch im internationalen Vergleich. Neben großen, etablierten Befragungen – etwa der Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks – wuchs die Zahl kleiner, auch lokaler Datenerhebungen stark an – veranlasst einerseits durch den steigenden Planungsbedarf der Hochschulen und die immer größeren Berichtspflichten gegenüber dem staatlichen Träger (z.B. für Hochschulentwicklungs- und Lehrberichte) und andererseits durch individuelle Qualifikationsinteressen. Da das Feld und die Aufgabe personalintensiver

wurde und es attraktiv wurde, sich dort zu bewerben, stieg die Zahl der hier zentrierten Qualifikationsarbeiten, vom Zuschnitt her aber oft außer dem Qualifikationsnachweis von sehr begrenzter Bedeutung. Oft erfuhr die Hochschule weder etwas von der Tatsache der Befragung von Gruppen ihrer Mitglieder, noch konnte sie sich zum Rahmen der Befragung äußern und Brücken zu benachbarten Datenerhebungen schlagen, noch wurde ihr der entstehende Datensatz zur weiteren Nutzung zur Verfügung gestellt. Der Zeitaufwand, solchen (noch dazu meist unkoordinierten) Datenerhebungen nachzukommen, wuchs bei den Befragten derartig an, dass dies nicht nur persönlich, sondern auch dienstlich relevant wurde. Hochschulen – wie z.B. das KIT als eine der ersten – gingen dazu über, alle Anfragen „über einen koordinierenden Schreibtisch zu lenken“, zu bündeln oder abzulehnen. Das ist die Sicht der Seite der Befragten. Der Datenzugang wurde für die Befragungsseite also schwieriger. Ablehnungen blieben auf Seiten von Promovierenden oft ebenso unverstanden, wie Versuche der Hochschulen, koordinierend „in die Forschung einzugreifen“. Ausgehend von dieser Situation ist versucht worden, den Zugang zu den Zielgruppen solcher Datenerhebungen kooperativ bundesweit neu zu vereinbaren. *Dominik Adrian* berichtet in seinem Beitrag **Hochschulen als Partner – Strategien für den Feldzugang einer Längsschnittstudie über Promovierende und Promovierte** von der Initiative zur National Academics Panel Study (Nacaps), die 2017 gestartet wurde, um das Problem zu aller Nutzen zu lösen. Seit 2019 richten sich ihre regelmäßigen Befragungen an Promovierende und Promovierte. In dem Beitrag wird die Strategie vorgestellt, die den Feldzugang für die Studie durch ein partnerschaftliches Verhältnis zu den kooperierenden Hochschulen öffnen sollte. Inwieweit war diese Strategie erfolgreich? **Seite 164**

Die Bildungsforschung ist in ihrem empirischen Teil in den verschiedenen Bezugswissenschaften der Bildungs- und Berufssoziologie, der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, der Pädagogischen Psychologie, Erziehungswissenschaften und Hochschuldidaktik immer wieder auf empirische Daten über Bildungsverläufe angewiesen. Sie werden sowohl in Einzelprojekten erhoben, wie auch durch Auswertung der Statistik gewonnen, soweit solche Daten erfasst sind. Die Datenbasis bleibt oft lückenhaft und behindert weitere Erkenntnisse. Durch die schnell wachsende Digitalisierung vieler Prozesse in den Hochschulen lassen sich inzwischen viele Datenquellen verbinden und neu aufeinander beziehen. Damit ist es in ganz neuer Weise möglich, Bildungsprozesse zu begleiten, mit Hilfe der Daten zu rekonstruieren und auszuwerten. Hieraus hat sich in dem letzten Jahrzehnt, ausgehend von den USA, unter dem Namen „Learning Analytics“ ein neues Gebiet entwickelt, das – systematisch betrieben – zu bisher versperrten Einsichten beitragen könnte. Dieser erreichbare Nutzen – aber auch die mit der Zusammenführung der Daten verbundenen Risiken – lohnen nähere Untersuchung. *Falk Scheidig* untersucht in seinem Beitrag **Learning Analytics – Einordnung eines emergierenden Feldes** dieses neue Gebiet, seine Umrisse, Definitionen und nächsten Perspektiven. **Seite 171**

Auch wenn das Bundesverfassungsgericht in seinem historisch bedeutenden Urteil von 1974 („Hochschulurteil“) erklärt hatte, dass Studierende nicht Angehörige einer Körperschaft öffentlichen Rechts sind (hier also einer Hochschule), sondern zu deren Mitgliedern gehören und ihnen daher Mitbestimmungsrechte zustehen, waren die Folgen im Hochschulalltag eher verhalten. Die Fälle, in denen den Professor*innen in Gremien die Mehrheit zugestanden worden war, schienen vielen Studierenden damals so gravierend, dass sie ihre realen Mitentscheidungsmöglichkeiten eher gering einschätzten. Entsprechend gedämpft war ihre Motivation, erhebliche Teile ihrer verfügbaren Zeit in Gremienarbeit zu investieren. Das hat sich nur langsam gebessert. Besonders zugespitzt hat sich die Lage erst unter Corona-Bedingungen und dem Zwang, Teile des Studiums online organisieren zu müssen. *Kerstin Fink* trägt in ihrem Beitrag **Studierende als Change Agents? Über die Bedeutung studentischer Partizipation für die Digitalisierung an Hochschulen** an Konzept und Empirie zusammen, was bekannt ist. Die Ergebnisse wirken ermutigend. **Seite 177**

In der Korrespondenz mit Autor*innen kommt es immer wieder zu einem mehr oder weniger harmonischen oder konflikthaften Austausch über die Frage des Genderns in ihren Texten. Hier hat sich der Verlag entschlossen, keine Einheitlichkeit mehr anzustreben, sondern diese

Frage den jeweiligen Autor*innen zu überlassen. Die Details sind mit den Herausgeberinnen und Herausgebern unserer 6 Zeitschriften besprochen worden und auf breite Zustimmung gestoßen. Die Begründung ist in dieser Ausgabe abgedruckt. **Seite 163**

Eine neue Buchreihe startet im UVW: **Angewandte Wissenschaften und Künste**. Die Reihe hat einen prominenten Herausgeberkreis und Beirat aus der Schweiz, Österreich und Deutschland. Die Aufmerksamkeit richtet sich auf der Aktionsebene auf den Spannungsbogen zwischen Grundlagen und Anwendung und dem Verschwimmen scharfer Abgrenzungen sowie – institutionell gesehen – von der Fraunhofer Gesellschaft bis zu den Hochschulen für Angewandte Wissenschaften und die Kunst- und Musikhochschulen. Das hinter der Reihe stehende Konzept wird in dieser Ausgabe veröffentlicht und zur Wahrnehmung empfohlen. Der erste in dieser Reihe erscheinende Band betrachtet die Gründung und Entwicklung der Schweizer Fachhochschulen:

Hans-Kaspar von Matt (2022): Die Schweizerischen Fachhochschulen: eine Biografie. Geschichte und Geschichten über die Bildung eines neuen Hochschultypus. Weitere einschlägige Werke sind hier zur Publikation willkommen.

Wolff-Dietrich Webler

In Kürze erhältlich:

Hans-Kaspar von Matt

Die Schweizerischen Fachhochschulen: eine Biografie

Geschichte und Geschichten über die Bildung eines neuen Hochschultypus

Die schweizerischen Fachhochschulen nahmen 1997 ihre Tätigkeit auf. Die vorliegende Arbeit dokumentiert ihre verschlungene Entstehungsgeschichte. Im Zentrum stehen jene bildungspolitischen Institutionen, die den Prozess angestossen, gefördert, unterstützt und teilweise auch behindert haben. Zur Sprache kommen auch das politische und wirtschaftliche Umfeld und sein Einfluss auf die Konzeption der Fachhochschulen sowie die Rolle einzelner Personen, die sich dabei hervorgetan haben. Dank den 34 Interviews mit Hauptakteuren, die ergänzend zur Auswertung der schriftlichen Quellen geführt wurden, wird ein neues Licht auf diese wichtige Phase der Bildungspolitik geworfen. Die Geschichten hinter der Geschichte bringen manches Detail ans Licht und zeigen anschaulich die unterschiedlichen Kulturen, Interessen und Agenden der daran beteiligten Institutionen und Personen.

Die Arbeit beeindruckt durch eine Fülle von Hintergrundwissen und zeigt die Komplexität des Bildungsraumes und die Entwicklung zu mehr Systematik mit all ihren Irr- und Umwegen. Durch die Chronologie und Quellensammlung ist sie ein willkommenes Arbeitsinstrument für Interessierte, zeichnet sie doch ein detailreiches, differenziertes Bild des Entstehungsprozesses der Fachhochschulen, das in dieser umfassenden Form gefehlt hat.

*Reihe: Angewandte Wissenschaften und Künste,
Bielefeld 2022, ISBN 978-3-946017-26-4, ca. 230 Seiten, 39.90 Euro*

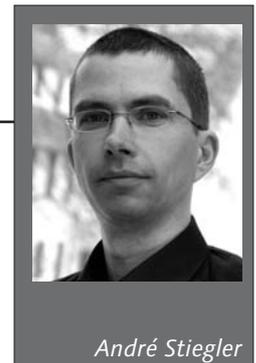
Vorbestellung – E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

HSW-Gespräch

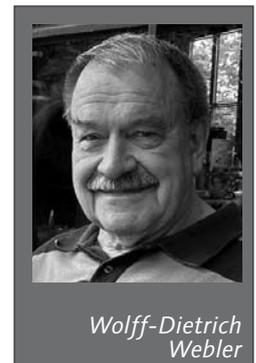
zwischen Melanie Fritscher-Fehr¹, André Stiegler² und Wolff-Dietrich Webler³ über die Arbeit des Netzwerks Tenure Track und die ihm zugrundeliegende Problematik



Melanie
Fritscher-Fehr



André Stiegler



Wolff-Dietrich
Webler

Wolff-Dietrich Webler (WDW): Liebe Frau Fritscher-Fehr, lieber Herr Stiegler, ich freue mich für unsere Zeitschrift, dass dieses Gespräch zustande kommt und Sie bereit sind, umfangreicher über Ihre Arbeit zu berichten. Wie sieht Ihr beruflicher Kontext aus, aus dem heraus Sie sich für Fragen des wissenschaftlichen Nachwuchses engagieren?

André Stiegler (AS): Ich bin an der Graduierten-Akademie der Friedrich-Schiller-Universität Jena beschäftigt. Als zentrale wissenschaftliche Einrichtung der Universität ist es unsere Aufgabe, Wissenschaftler*innen in der Promotions- und Postdoc-Phase zu unterstützen und die Rahmenbedingungen der wissenschaftlichen Qualifizierung weiter zu verbessern. Ein Schwerpunkt meiner Arbeit besteht dabei darin, den Austausch zwischen den Hochschulen über die Etablierung und Umsetzung der Tenure-Track-Professur im deutschen Wissenschaftssystem zu befördern.

Melanie Fritscher-Fehr (MFF): Ich bin an der Universität Freiburg tätig und war hier in den zurückliegenden Jahren für die strategische akademische Personalentwicklung zuständig, gleichfalls mit einem besonderen Fokus auf die Förderung und Entwicklung von Wissenschaftler*innen in der Promotions- und Postdoc-Phase. Seit Kurzem verantworte ich die in Freiburg neu gegründete Abteilung „Gleichstellung, Diversität und akademische Personalentwicklung“. Diese widmet sich den beiden Handlungsfeldern „Gender und Diversity“ sowie „akademische Personalentwicklung“ in der Verschränkung. Sie hat u.a. die Aufgabe einer diversitätssensiblen akademischen Personalstrukturentwicklung sowie einer überfachlichen Karriereunterstützung und Personalentwicklung insbesondere von Postdocs, Wissenschaftler*innen auf permanenten Positionen und Professor*innen. Darüber hinaus arbeitet die Abteilung an einer nachhaltigen Umsetzung von Gleichstellung und Diversität in allen Leistungsdimensionen der Universität, mit dem Ziel der Chancengerechtigkeit, Inklusion und Antidiskriminierung auf allen Ebenen.

Die Tagung „Die Tenure-Track-Professur – Impulsgeberin für das deutsche Wissenschaftssystem“ als Anlass für dieses Gespräch

WDW: Wir wollen hier u.a. einen Rückblick auf die o.g. Tagung werfen, die zwar schon im vergangenen Herbst 2020 in der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften stattgefunden hat, deren Tagungspublikation aber erst kürzlich erschienen ist.⁴ Das Tagungsthema enthält mit der „Impulsgeberin“ eine optimistische These, auf die wir gleich zurückkommen werden. Am Thema ist unschwer zu erkennen, dass sich die Initiator*innen mit Fragen der Personalstruktur und des wissenschaftlichen Nachwuchses an deutschen Hochschulen (im weiteren Sinne) ein besonders heißes Eisen ausgesucht hatten. Das Thema ist – auch in seinem quantitativen Ausbau – seit Jahrzehnten heftig umstritten zwischen Universitäten sowie Hochschul- bzw. Finanzpolitik von Bund und Ländern. Denn auch die Tenure-Track-Lösung hat Vor- und Nachteile. Die Tagung entstand aus der gemeinsamen Initiative der Goethe-Universität Frankfurt, der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg, der Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hanno-

¹ Dr. Melanie Fritscher-Fehr, Leiterin der Abteilung Gleichstellung, Diversität und akademische Personalentwicklung des Prorektors für Universitätskultur der Universität Freiburg i. Br.

² André Stiegler, Graduierten-Akademie der Universität Jena, Tenure-Track-Projekt / Nachwuchspakt (Bund-Länder-Programm zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses), Tenure-Track-Vernetzung in Deutschland

³ Prof. Prof. h.c. Dr. Wolff-Dietrich Webler, Leiter des Instituts für Wissenschafts- und Bildungsforschung Bielefeld (IWBB)

⁴ Der Tagungsband, von den fünf Veranstaltern der Tagung herausgegeben und von Dr. Angela Borgwardt als Autorin verantwortet, kann direkt als PDF heruntergeladen und in der Digitalen Bibliothek Thüringen unter dem DOI:10.22032/dbt.49262 abgerufen werden.

ver, der Friedrich-Schiller-Universität Jena, der Johannes Gutenberg-Universität Mainz sowie des German U15 e.V. Schon allein diese breite Trägerschaft lässt die Aktualität und Relevanz des Themas erkennen. Nicht alle unsere Leser*innen sind mit dem Begriff gleichermaßen vertraut (u.a. werden wir von Studierenden gelesen). Was bedeutet „tenure“, und was dann „Tenure Track“?

AS: „Tenure“ meint hier ein unbefristetes, auf Dauer angelegtes Beschäftigungsverhältnis und „Track“ einen für beide Seiten transparenten und qualitätsgesicherten Weg hin zu diesem. Für die Tenure-Track-Professur ist bemerkenswert, dass hier, anders als beim „klassischen“ Weg auf die Professur über die Habilitation, zuerst die Bestenauswahl in einer sehr frühen Postdocphase und im Anschluss daran die Bewährung auf der Professur erfolgt. Dies erfordert eine neue Rekrutierungskultur und neue Verfahrensweisen der Potenzialbestimmung und Leistungsbemessung seitens der Hochschulen und schafft zugleich eine frühzeitige Perspektive für junge Wissenschaftler*innen.

MFF: Mit der Tenure-Track-Professur ist somit das Ziel verbunden, eine frühere Entscheidung über einen dauerhaften Verbleib in der Wissenschaft zu befördern. Im deutschen Wissenschaftssystem und seiner akademischen Personalstruktur ist sie ein vergleichsweise junges Strukturelement, das sich im Entstehungsprozess sowohl an anderen europäischen Modellen als auch am Tenure-System in Großbritannien oder dem US-amerikanischen Tenure-Track-System orientiert.

Zur Förderung des Nachwuchses für Professuren

WDW: Da nicht alle unsere Leser*innen mit dem Thema eng vertraut sind, sollten wir zunächst einen Blick auf die Grundproblematik der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses für Professuren werfen. Eines Tages eine Professur zu übernehmen ist besonders reizvoll, weil die Kombination aus der Möglichkeit, eigenem Interesse, eigener Neugier und Leidenschaft für wissenschaftliche Fragestellungen nachzugehen, Freiheit in der Berufsausübung, Studierende mit dieser Leidenschaft anzustecken, der Sicherheit der Position (mehrheitlich immer noch beamtet), gesellschaftlichem Prestige und auskömmlichem Gehalt kaum sonst anzutreffen ist. Bei einem derartig attraktiven Beruf, wie in einer Professur, ist die Zahl der Interessent*innen besonders hoch. Wenn dann auch noch Nebeneffekte dazu kommen – dass die Zahl promovierender „Schüler*innen“ als ein Zeichen der Forschungsintensität eines Lehrstuhls und letztlich der wissenschaftlichen Qualität der Professur und als Prestigemerkmal gilt, ist die Versuchung groß, zahlreiche Studierende zu einer Promotion zu ermutigen und Aussichten auf eine wissenschaftliche Karriere anzudeuten. Zusammen mit dem gesellschaftlichen Prestige des Dokortitels ist die Aussicht auf eine wissenschaftliche Karriere äußerst attraktiv. In Deutschland haben lange Zeit etwa 10% der Studierenden nach dem Studienabschluss eine Promotion angeschlossen. Angesichts der begrenzten Zahl der Positionen sind Auswahlentscheidungen in

großem Umfang dann unvermeidlich. Die Frage ist nur, wie transparent, von den Kriterien her überzeugend, mit elementaren Lebensbedürfnissen der Nachwuchswissenschaftler*innen vereinbar und vor allem zu welchem Zeitpunkt der Karriere dies gestaltet wird. Und hier tut sich ein breites Feld an Fehlermöglichkeiten, eigenen Fehleinschätzungen auf. Aber es gibt auch gravierende Fehler in den staatlichen Rahmenbedingungen.

AS: Die ganze Thematik ist in der Tat reichlich komplex und in den öffentlich geführten Debatten gelingt es leider nicht immer, diese Komplexität abzubilden bzw. ihr gerecht zu werden. Wissenschaftliche Karrierewege sind gegenwärtig stark auf die Professur als einzigem Ziel verengt. Zumeist ermöglicht ja nur die Professur eine unbefristete Beschäftigung im Wissenschaftssystem bei gleichzeitiger Freiheit in Forschung und Lehre. Wir wissen aber z.B. aus der Jenaer Postdocstudie von 2018 (https://www.uni-jena.de/unijenamedia/postdoc_studie_2.pdf) und auch aus den gegenwärtigen Debatten um den Hashtag #IchBinHanna, dass viele junge Wissenschaftler*innen ihre wissenschaftliche Tätigkeit gern dauerhaft fortsetzen möchten, zugleich aber keine Professur anstreben. Dafür mag es unterschiedliche Gründe geben. Insgesamt sehen wir aber, dass zumindest für einen Teil der Postdocs die Professur nicht an sich attraktiv ist, sondern weil sie oftmals der einzige Weg für einen dauerhaften Verbleib im Wissenschaftssystem ist.

MFF: Zudem gilt es hier sicher disziplin- bzw. fachspezifisch zu unterscheiden. In Abhängigkeit zur wissenschaftlichen Disziplin wird die Promotion in Industrie und Wirtschaft in Teilen vorausgesetzt und außeruniversitäre Arbeitsbereiche sind mit Blick auf die Arbeitsbedingungen, Gehalts- und Karriereentwicklung ähnlich attraktiv, wenn nicht gar attraktiver. Einige Fachdisziplinen stehen jetzt bereits in der Personalrekrutierung vor großen Herausforderungen. Sie werden sich vor dem Hintergrund des demographischen Wandels sowie eines ausdifferenzierten und sich stetig verändernden Hochschulsystems (bspw. hinsichtlich des sukzessive ermöglichten Promotionsrechts für Hochschulen für angewandte Wissenschaften) mit ihrer „Nachwuchsrekrutierung“ aktiv befassen müssen. Andere Disziplinen wiederum können nicht allen Promovierten, die in die Postdoc-Phase eintreten eine Perspektive bieten, und sehen sich mit dem „Flaschenhals“ kurz vor der Professur konfrontiert. Es ist tatsächlich eine sehr komplexe Situation, die keine pauschalen Beschreibungen zulässt und einfache Lösungen eröffnet.

WDW: Wie ist die Grundthese der Tagung zu verstehen: „Die Tenure-Track-Professur – Impulsgeberin für das deutsche Wissenschaftssystem“? Welche Impulse gehen von ihr bzw. sollen von ihr ausgehen – und in welche Richtung? Sollte ein bekannter Konsens lediglich unterstrichen werden? Wird das von jemandem bestritten? Soll in ein ruhendes System durch einen Impuls neue Bewegung hineinkommen?

MFF: Genau diese Fragen standen im Zentrum der Tagung und gemeinsam mit den Tagungsteilnehmer*innen

sollten Antworten darauf gefunden werden. Dabei ist es wichtig, die Tenure-Track-Professur sowie die Veranstaltung im vergangenen Jahr in den Kontext des Tenure-Track-Programms einzubetten, das von Bund und Ländern 2016 beschlossen worden ist. Aus Hochschulperspektive hat das Programm eine spürbare und eindrucksvolle Dynamik ausgelöst, nicht nur hinsichtlich der Tenure-Track-Professur, sondern auch im Bereich der Personalentwicklung, die als strategisches Handlungsfeld an den Hochschulen weiter an Bedeutung gewonnen hat. Um am Programm partizipieren zu können, mussten die Hochschulen Personalentwicklungskonzepte ausarbeiten, sich in ihren Gremien über die Spezifika einer akademischen Personalentwicklung und deren notwendige Professionalisierung verständigen. Darüber hinaus verstärkte das Programm die Aushandlungsprozesse darüber, was im deutschen Wissenschaftssystem und bundeslandspezifisch unter Tenure Track zu verstehen ist und wie die mit der Tenure-Track-Professur verbundenen Auswahl- und Berufungsprozesse in die hochschulinternen Strategien integriert werden können. Insofern gehen durchaus vielfältige Impulse von der Professur aus, die wir im Tagungsprogramm abzubilden versucht haben.

WDW: Wie sah das Programm der Tagung aus? Und können Sie wesentliche Tagungsergebnisse in Umrissen skizzieren?

MFF: Das Tagungsprogramm war so konzipiert, dass die Tenure-Track-Professur vor dem Hintergrund der gesamten akademischen Personalstruktur diskutiert werden konnte: Zum einen sollte die Möglichkeit für eine Auseinandersetzung mit der Professur als solcher und den mit ihr verbundenen Berufungs- und Evaluationsprozessen geschaffen werden. Zum anderen waren die Diskussionsteilnehmer*innen dazu eingeladen, über das akademische Karrierewegsystem in seiner Breite und mögliche strukturelle Neugestaltungs- und kulturelle Wandlungsprozesse zu beraten. Im Rahmen eines Parlamentarischen Abends wurde zudem ein Diskussionsforum mit den politischen Entscheidungsträger*innen auf Bundesebene eröffnet, um über politische Zielsetzungen und Gestaltungsoptionen zu sprechen. Wichtig waren uns vor allem Erfahrungsberichte von Tenure-Track-Professor*innen und Dekan*innen unterschiedlicher Fachdisziplinen. Von ihnen ausgehend standen am ersten Tagungstag Fragen nach der katalytischen Wirkung der Tenure-Track-Professur auf das Wissenschaftssystem im Fokus. Es ging um das strategische Potenzial der Professur für die Universitäten sowie um ihre Rolle und Funktion im pluralistischen Karrierewegsystem. Am zweiten Tag haben wir uns mit Veränderungen in der individuellen Leistungsmessung von Wissenschaftler*innen durch neue Verfahren der Potenzial- und Kompetenzanalyse befasst und einer mit ihnen verbundenen neuen Gutachter- und Evaluationskultur. Daneben richtete sich der Blick auf die Attraktivität der Tenure-Track-Professur im internationalen Vergleich. Abgeschlossen wurde die Tagung mit der Überleitung auf das Karrierewegsystem in seiner Gänze. Die Frage war hier, welche alternativen Karrierewege mit dauerhafter Perspektive

neben der Professur entwickelt werden müssen, um die Tenure-Track-Professur strukturell zu ergänzen, das Gesamtsystem international attraktiver und konkurrenzfähiger zu gestalten sowie weiterhin eine hohe Qualität von Forschung und Lehre zu gewährleisten.

AS: Im Ergebnis zeigte sich, dass die Einführung der Tenure-Track-Professur für alle Teilnehmer*innen ein Schritt in die richtige Richtung ist. Deutlich wurde einerseits, welche grundlegenden Vorteile dieser Karriereweg für Wissenschaftler*innen bietet und wie Hochschulleitungen hier gezielt eine strategische Neuausrichtung und Profilschärfung mit der Ausschreibung dieser Professuren verbinden. Auf der anderen Seite zeigte sich aber auch, dass sich der Karriereweg nicht reibungslos in ein bestehendes System integrieren lässt. Beispielsweise haben die angesprochenen neuen Berufungs- und Bewertungsverfahren institutionelle Lernprozesse ausgelöst, die auch zukünftig einer qualitätsbasierten Weiterentwicklung bedürfen.

Dass das Tenure-Track-Modell als international bekanntes Verfahren die Attraktivität deutscher Hochschulen für internationale Wissenschaftler*innen steigert, stand für die Teilnehmer*innen außer Frage. Natürlich gibt es auch hier Hemmnisse, wie z.B. eine nur schwer vermittelbare Vielfalt an Karrierewegen und Fördermöglichkeiten im deutschen System oder die Voraussetzung profunder Kenntnisse der deutschen Sprache für die grundständige Lehre oder die Gremienarbeit. Die Verlässlichkeit akademischer Karrierewege in Deutschland wird von verschiedenen Akteuren naturgemäß sehr unterschiedlich bewertet. Einigkeit bestand aber darüber, dass die gegenwärtigen akademischen Karrierewege reformbedürftig sind. Die Förderung einer frühen Selbstständigkeit von promovierten Wissenschaftler*innen und die Transparenz der Besetzungs- und Evaluationsverfahren erscheint hierbei auch für Karriereziele neben der Professur wegweisend zu sein. In diesem Sinne lässt sich die Tenure-Track-Professur auch hier als Impulsgeberin verstehen.

WDW: Wenn ich mir Ihre Initiativen anschauere, so nehmen Sie die Juniorprofessur als tragfähige Grundlage zur Reform der akademischen Personalstruktur. Welche Merkmale des derzeitigen Systems halten Sie für bewahrenswert? Welche zur Juniorprofessur alternativen Lösungen sehen Sie? Und welche Mängel hat die Juniorprofessur gegebenenfalls?

AS: Die Einführung der Juniorprofessur im Jahr 2002 war eine Reaktion auf die schon damals geführte Debatte über die unzureichenden Karriereperspektiven in der Wissenschaft. Sie sollte jungen Wissenschaftler*innen eine frühzeitige Perspektive bieten, die Habilitation ersetzen und unabhängige Forschung und Lehre ermöglichen. Die frühzeitige Rückmeldung, ob man für eine wissenschaftliche Karriere geeignet erscheint sowie die Förderung einer frühen wissenschaftlichen Selbstständigkeit sind dabei meines Erachtens Schritte in die richtige Richtung.

In den einzelnen Fachdisziplinen ist diese neue Personalkategorie jedoch sehr unterschiedlich angenommen

worden. Neben der mangelnden Berücksichtigung von disziplinspezifischen Eigenheiten sind die größten Probleme der Juniorprofessur die oftmals fehlende Anschlussperspektive und die häufig mangelhafte Ausstattung und institutionelle Einbindung dieser Professuren. Die Tenure-Track-Professur kann hier sicher auch als eine Reaktion auf diese „Mängel“ verstanden werden.

Die weitere Verbreitung der Tenure-Track-Professuren

WDW: Die Deutsche Gesellschaft Juniorprofessur (DGJ) begrüßt in einem Positionspapier die Vermehrung der Juniorprofessuren und erklärt dann weiter (Auszug): „Die Deutsche Gesellschaft Juniorprofessur (DGJ) ... spricht sich ... gegen eine weitere bloße Erhöhung der Zahl der Juniorprofessuren aus, wenn nicht zugleich neue W2- und W3-Professuren geschaffen werden. Die Schaffung neuer Professuren ist ohne Mehrkosten möglich. Juniorprofessuren dürfen dabei nur in einem so hohen Maße eingerichtet werden, dass statistisch mindestens rund 80% der W1-Professoren und -Professorinnen eine Chance haben, auf eine W2- oder W3-Professur zu gelangen.“ Sind das auch Ihre Positionen?

AS: Bei der Juniorprofessur handelt es sich um eine Qualifikationsstelle, die primär für eine W2- oder W3-Professur qualifiziert. Hier scheint es mir durchaus geboten, dass die Anzahl der Qualifikationsstellen in einem ausgewogenen Verhältnis zu den Zielstellen stehen. Bei Juniorprofessuren mit Tenure Track gibt es dieses Problem faktisch nicht, da hier zwingend eine Professur als Zielstelle hinterlegt sein muss.

WDW: Die DGJ fordert dann weiter „... mehr Lebenszeitprofessuren zu schaffen und alle Juniorprofessuren mit einem Tenure Track auszustatten. Durch eine gleichzeitige Verringerung des drittmittelfinanzierten Mittelbaus kann die Betreuungsquote bei Promotionen und bei den anderen Studiengängen deutlich verbessert und der notwendige Ausbau finanziert werden. Die sehr hohe Zahl an Drittmittelbeschäftigten ist eine bloße Konsequenz der indirekten Finanzierung der Hochschulen durch den Bund, der den großen Etat der DFG ermöglicht. Es ist möglich, nach Abschaffung des Kooperationsverbotes zwischen Bund und Ländern die Drittmittel zugunsten einer besseren Grundfinanzierung der Hochschulen und damit zugunsten einer größeren Zahl von Professuren zu verringern....“ Wie sehen Ihre Vorstellungen zu diesem Thema aus? Die Forderungen auf der Tagung müssen doch ähnlich gewesen sein.

AS: Wenn es um die Erhöhung der Grundmittel geht, herrscht zumindest bei den Hochschulleitungen schnell große Einigkeit und auch der Wissenschaftsrat wird nicht müde, eine Erhöhung der Grundfinanzierung immer wieder anzumahnen. Die Vorsitzende des Wissenschaftsrats, Prof. Dorothea Wagner, hat auf der Tagung wiederholt drauf hingewiesen, dass für die Weiterentwicklung der akademischen Personalstruktur eine auskömmliche Grundfinanzierung der Hochschulen unverzichtbar ist.

WDW: Also umgekehrt: Warum wollte sich der auf der Tagung versammelte Kreis nicht um die Juniorprofessur als solche kümmern, sondern um das spezifische Kapitel „Tenure Track“? In der Reihe der Versuche, die Wege für den wissenschaftlichen Nachwuchs zu verbessern, war die Juniorprofessur ja der Versuch, von der Habilitation als punktuelle Bewertung einer Einzelleistung in hoher Abhängigkeit von einer Einzelperson wegzukommen. Die Entwicklung vom Status als wissenschaftlicher Assistent über die Assistenzprofessur zur Juniorprofessur war wohlbegründet. An die Stelle der Habilitation sollte ein Prozess gesetzt werden, aus dem heraus laufende Bewerbungen auf Professuren besser möglich sind als bisher und an dessen Ende eine Kommission über die in den zurückliegenden Jahren erbrachten Leistungen berät. Die in Berufungen wirkenden Beharrungskräfte bei den Auswahlkriterien sind in manchen Fachkulturen jedoch so stark, dass dort viele Wissenschaftler*innen eine Juniorprofessur annehmen und gleichwohl dann sich auch noch an ihre traditionelle Habilitation machen. Warum also der Focus auf den „Tenure Track“?

MFF: Die Tenure-Track-Professur und das entsprechende Bund-Länder-Programm sind auch als eine Reaktion auf den nicht allumfassenden Erfolg der Juniorprofessur zu verstehen. Die Ausschreibung des Programms und die breite Einführung der Tenure-Track-Professur haben vielfältige Diskussionsprozesse in und zwischen den Hochschulen ausgelöst. Drei Jahre nach der Vergabe von 468 geförderten Tenure-Track-Professuren an 34 erfolgreiche Universitäten, war es für uns an der Zeit die Diskussionsstränge zusammenzuführen und eine erste kritische Bestandsaufnahme vorzunehmen.

AS: Aus dem Monitoringbericht zum Tenure-Track-Programm von Bund und Ländern wissen wir zudem, dass etwas mehr als die Hälfte der Tenure-Track-Professuren in Deutschland W1-Juniorprofessuren sind. Bei diesen Juniorprofessuren mit Tenure Track werden die von Ihnen angesprochenen Vorzüge der Juniorprofessur gegenüber der Habilitation mit einem transparenten Verfahren und einer festen Zielprofessur bei positiver Evaluation verbunden. Wenn es um die Habilitation geht, lassen sich sicherlich „Beharrungskräfte“ beobachten, die in den einzelnen Fakultäten und Fachdisziplinen sehr unterschiedlich stark ausgeprägt sind. Wichtig scheint mir hier, bei der Umsetzung der Tenure-Track-Professur sensibel für die Besonderheiten der verschiedenen Fächer zu sein. Zudem müssen die von den TT-Professor*innen erwarteten Leistungen in den Evaluationskriterien von Anfang an klar festgelegt sein. Und wenn beispielsweise die Fakultät auf einer Tenure-Track-Position dennoch eine Habilitation erwartet, dann sollte dies entsprechend in den Evaluationskriterien festgehalten werden. Konstellationen in denen eine Habilitation zwar erwartet wird, aber nicht Teil der Evaluationskriterien ist, erscheinen mir demgegenüber problematisch. Bei solch divergierenden Anforderungen ist eine Überforderung der TT-Professor*innen quasi vorprogrammiert.

WDW: Die Tagung und ihre Folgeaktivitäten gehen vom Tenure Track als einem grundsätzlich geeigneten

Mittel zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses aus. Auf welchen Merkmalen basiert diese positive Einschätzung? Und wo liegen die Mängel oder zumindest Schwächen des Tenure Track, die beseitigt werden sollen?

MFF: Aus Perspektive der Tenure-Track-Professor*innen sowie der Dekan*innen, die wir im Rahmen der Tagung befragt haben, liegen die Vorzüge der Tenure-Track-Professur klar auf der Hand: Es ist ein strukturierter, nach transparenten Kriterien definierter Karriereweg zur Lebenszeitprofessur, der – nach erbrachter Leistung und positiver Evaluation-, den Rechtsanspruch auf die Übernahme in ein Beamtenverhältnis auf Lebenszeit als Professor*in garantiert. Kein anderer Karriereweg in der aktuellen wissenschaftlichen Personalstruktur ist mit einer solchen Verbindlichkeit ausgestattet. Diese Verbindlichkeit erhöht in großem Maße die Planbarkeit für die betreffenden Personen. Und das in einer Lebensphase, in der für viele der Wunsch nach einer größeren Sicherheit auch in privater Hinsicht besteht. Zu wissen, dass nach erbrachter Leistung, kein erneuter Wohnortwechsel notwendig ist, gibt den betreffenden Personen mehr Raum, um sich ein wissenschaftliches und privates Umfeld aufzubauen, in dem sie sich entwickeln und innovative Forschung und Lehre betreiben können. Aus einer Gleichstellungs- und Diversitätsperspektive sind das entscheidende Merkmale, die dabei helfen können, mehr Chancengerechtigkeit im Wissenschaftssystem herzustellen und Vielfalt in Forschung und Lehre zu fördern. Zudem schätzen die betreffenden Personen vor allem die Eigenverantwortung und hohe Selbständigkeit, die mit der Tenure-Track-Professur verbunden ist. Diese ist wiederum zentral für die Entwicklung eines eigenen Forschungsprofils und eine adäquate Vorbereitung und persönliche Professionalisierung auf dem Weg zur Lebenszeitprofessur.

AS: Natürlich bedeuten all diese Vorzüge nicht, dass es nicht noch Herausforderungen bei der Entwicklung des Karrierewegs gibt. Hier zeigte sich auf der Tagung, dass die Tenure-Track-Professur noch offener für die fachlichen Spezifika ausgestaltet werden muss. Darüber hinaus sind es – wie so oft im Wissenschaftssystem – finanzielle Aspekte, die über den Erfolg eines solchen Karrierewegs mitentscheiden. So stellt die angemessene Ausstattung von Tenure-Track-Professuren, insbesondere in den Laborwissenschaften, nicht wenige Hochschulen vor große Herausforderungen. Hier können zum Beispiel Core Facilities, also eine gemeinsam genutzte Forschungsinfrastruktur, Abhilfe schaffen. Zum anderen ist die Tenure-Track-Professur rein quantitativ nicht in der Breite implementiert, sondern aktuell ein Weg von vielen, der für die Lebenszeitprofessur qualifiziert, was gesamtsystemisch nicht unbedingt zu mehr Klarheit und Transparenz führt, insbesondere aus internationaler Perspektive. Daneben spielen kulturelle Herausforderungen eine Rolle, so u.a. die Akzeptanz und das Ansehen des Karrierewegs in verschiedenen Fachdisziplinen, wenn sich die betreffenden Personen gegen die Habilitation entscheiden. Oder – auch das war Gegenstand der Diskussion – der Status von Tenure-Track-Professor*innen

im professoralen Kollegium, die Einbindung in der akademischen Selbstverwaltung und in manchen Fällen die Gleichsetzung mit „Assistenzpositionen“. Ein weiterer Themenkomplex sind sicher auch die Besetzungsverfahren, da – zumindest nach Maßgabe des Tenure-Track-Programms – die Berufenen eine gewisse Altersgrenzen nicht überschritten haben dürfen. Einige Disziplinen formulieren hier für sich das Problem, in einem „sehr jungen akademischen Alter“ über die Forschungs- und Lehrleistungen keine verlässlichen Aussagen machen zu können und stehen vor der Herausforderung, stärker nach dem Potenzial denn nach der bislang erbrachten Leistung bewerten zu müssen. Hier befindet sich das System, wie bereits eingangs angedeutet, in einem permanenten Lern- und Entwicklungsprozess.

Die Arbeit des „Netzwerks Tenure Track“ – strukturierte Verfolgung von Reformforderungen: Inhalte und ihr organisatorischer Unterbau

WDW: Während dieser Tagung entwickelte sich auch ein „Netzwerk Tenure Track“. Dessen Arbeit wollen wir näher betrachten. Welche Ziele werden in dieser lockeren Verbindung verfolgt? Wie unterscheidet sich das Netzwerk von der Deutschen Gesellschaft Juniorprofessur?

AS: Bei der konkreten Umsetzung und Ausgestaltung der Tenure-Track-Professur an den jeweiligen Hochschulen gibt es einen großen und fortwährenden Abstimmungs- und Diskussionsbedarf. Ein weitgehend neuer Karriereweg fügt sich ja, wie wir skizziert haben, nicht nahtlos in ein bestehendes System ein. Hier setzt die Idee des Tenure-Track-Netzwerks an, das den auf der Tagung begonnenen Austausch verstetigen soll. Die Mitglieder des Netzwerks sind vornehmlich in zentralen Einrichtungen der beteiligten Universitäten angesiedelt und in ihrem Arbeitsalltag mit sehr konkreten Umsetzungs- und Gestaltungsfragen konfrontiert. In den Arbeitsgruppen werden darüber hinaus Best-Practice-Beispiele aufbereitet und konkrete Handlungsempfehlungen abgeleitet. Die Deutsche Gesellschaft Juniorprofessur vertritt demgegenüber die Perspektive von Wissenschaftler*innen in einem frühen Karrierestadium. In dieser Rolle ist sie für uns eine wichtige Gesprächspartnerin und war auch auf der Tagung durch ihren Vorsitzenden Felix Kraher vertreten.

WDW: Eingeladen wurde innerhalb des Netzwerks zur Mitarbeit in vier bundesweiten Arbeitsgruppen mit dem Themenschwerpunkt: „Die Tenure-Track-Professur und die Weiterentwicklung akademischer Karrierewege“. Die einzelnen Arbeitsgruppen haben sich als Rahmenthemen vorgenommen:

- AG 1: Potenzialanalyse, Leistungsindikatoren und Qualitätssicherung
- AG 2: Begleitung und Weiterqualifizierung von Tenure-Track-Professor*innen
- AG 3: Die internationale Attraktivität der Tenure-Track-Professur

AG 4: Die Weiterentwicklung der akademischen Personalstruktur und Karriereperspektiven in der Wissenschaft jenseits der Professur

„Ziel der Arbeitsgruppen ist es, zentrale Fragestellungen der Tagung weiterzuverfolgen und den begonnenen bundesweiten Austausch zu professionalisieren und zu verstetigen.“ So steht es auf der Homepage der Tagung. Das klingt aber relativ diffus. Welchem Zweck sollen die Arbeitsgruppen dienen? Primär dem Erfahrungsaustausch, der Anregung einschlägiger Forschungen, der wechselseitigen Mitteilung neuer Erkenntnisse, der internen Weiterbildung der Mitglieder oder der Bündelung von Forderungen an die Politik – transportiert auch über die Medien? Was haben Sie sich vorgenommen – anknüpfend an die Beratungen auf der Tagung? Wie ist es zu dieser thematischen Differenzierung der AGs gekommen und warum wurden das dann genau vier AGs? Gibt es schon eine längerfristig gültige Gliederung des Themenfeldes, und lassen sich die AGs als Teilmenge dort einordnen? Oder waren das Restmengen, die zu behandeln innerhalb der Tagung nicht mehr ausreichend Zeit blieb oder haben sie sich erst in den Beratungen ergeben? Die Teilthemen wirken wenig systematisch und nicht unbedingt eng aneinander anschließend. Es wäre völlig nachvollziehbar, dass sich hierfür dann mehr oder weniger zufällige Interessen von Tagungsteilnehmer*innen zusammen gefunden haben.

MFF: Wie André Stiegler erläutert hat, sind viele konkreten Umsetzungs- und Gestaltungsfragen noch offen und es gibt auf Seiten der Hochschulmitarbeitenden einen großen Bedarf an einem gemeinsamen Erfahrungsaustausch, der Vorstellung und Auswertung von Best Practice sowie der Diskussion von Forschungsergebnissen und länderspezifischen Unterschieden. Es ist ja durchaus zu diskutieren, ob mit Blick auf die Ausgestaltung der Tenure-Track-Professur in den einzelnen Bundesländern überhaupt von DER Tenure-Track-Professur im deutschen Wissenschaftssystem gesprochen werden kann. Darüber hinaus ist der Karrierewege vergleichsweise jung; eine Tenure-Track-Professorin sprach auf der Tagung von „Kinderkrankheiten“, die noch „ausgetrieben werden müssten“, und es müssen Lösungsansätze für die beschriebenen Herausforderungen gefunden und ausgearbeitet werden. Das gilt auch für das Thema der Weiterentwicklung der Personalstruktur jenseits der Professur. Hier stehen wir im deutschen Wissenschaftssystem noch am Anfang und wie die Debatten und hochschulpolitischen Entwicklungen um den Hashtag #IchBinHanna und die Novelle des Berliner Hochschulgesetzes zeigen, besteht hier großer Gesprächs- und Handlungsbedarf.

Die Arbeitsgruppen arbeiten somit zu Themen, die in der Konzeptentwicklung der Tagung und auch heute noch als dringlich angesehen wurden und werden. Auf diese Weise kam auch die Themensetzung der AGs zustande, die an die Bedarfe der Hochschulmitarbeitenden im Dialog mit ihren jeweiligen Leitungen angepasst wurden. Die breite Beteiligung sowie die nach wie vor bestehende Nachfrage, mitzuwirken, zeigen uns, dass diese Ideen gut angenommen worden sind. Insgesamt

zählt das Netzwerk derzeit ca. 100 Mitglieder aus 39 verschiedenen Universitäten und Institutionen. Alle diese Kolleg*innen bringen sich sehr engagiert und motiviert ein und wir persönlich empfinden die Netzwerkarbeit als eine sehr bereichernde Zusammenarbeit. Diese mündet wiederum in inneruniversitäre Diskussions- und Weiterentwicklungsprozesse und kann so mit dazu beitragen, strukturelle wie kulturelle Veränderungen zu befördern.

AS: Die Zielsetzungen der einzelnen Arbeitsgruppen sind dabei unterschiedlich, was naturgemäß vom Thema und den Inhalten abhängt. Die AG zur „Potenzialanalyse, zu Leistungsindikatoren und Qualitätssicherung“ geht bspw. der Frage nach, wie sich das wissenschaftliche Personal sowie Lehr-, Management- und Führungskompetenzen transparent und vergleichbar beurteilen lassen. Die betreffenden Kolleg*innen sind an ihren jeweiligen Hochschulen zum Beispiel für die Satzungen zur Vergabe von Junior- und Tenure-Track-Professuren zuständig und begleiten und organisieren die Verfahren eng. Dieser Austausch ist von zentraler Bedeutung – auch im Sinne einheitlicher, länderübergreifender Standards. Die AG zur „Begleitung und Weiterqualifizierung von Tenure-Track-Professor*innen“ tauscht sich über die Weiterentwicklung von spezifischen Qualifizierungs- und Mentoring-Angeboten für Tenure-Track-Professor*innen aus. Hier werden Best-Practice-Beispiele vorgestellt, bestehende Herausforderungen thematisiert und der Versuch unternommen, Konzepte für gemeinsame Angebote zu entwickeln, die in die einzelnen Hochschulen getragen werden können. Die AG zur „internationalen Attraktivität der Tenure-Track-Professur“ widmet sich der Untersuchung der Auswirkungen der Tenure-Track-Professur auf die internationale Rekrutierung deutscher Hochschulen. Die betreffenden Kolleg*innen arbeiten aktuell an einem gemeinsamen Arbeitspapier, in dem Entwicklungsmöglichkeiten für die künftige Ausgestaltung des deutschen Tenure-Track-Systems aus internationaler Perspektive identifiziert werden sollen. Schließlich ist es u.a. ein erklärtes Ziel im Tenure-Track-Programm über die Professur international zu rekrutieren und auch einem „Brain-Drain“ entgegenzuwirken.

Die vierte AG zur „Weiterentwicklung der akademischen Personalstruktur jenseits der Professur“, die von Melanie Fritscher-Fehr und mir koordiniert wird, arbeitet wiederum an einem Kategoriensystem für wissenschaftliche Stellen neben der Professur mit Fokus auf eine Anschlussfähigkeit und inhaltliche Konkretisierung von möglichen Stellenprofilen. Dafür haben wir uns bereits intensiv mit den bereits vorhandenen wissenschaftlichen Dauerstellen an deutschen Hochschulen auseinandergesetzt. Gemeinsam mit dem DZHW haben wir anhand von Daten aus der DZHW-Wissenschaftsbefragung diese Stellen in Hinblick auf Zufriedenheit, Karriereperspektiven, Anerkennung u. wissenschaftliche Leistungsfähigkeit hin untersucht.⁵ Darüber hinaus ist es auch hier

⁵ Kauhaus, H./Stiegler, A./Fabian, G. (2021): Leistungsfähig und zufrieden? Unbefristete und befristete Postdocs im Vergleich. *Forschung & Lehre*, 09, S. 736-738.

wichtig, sich zunächst einmal über die länderspezifischen Besonderheiten mit Blick auf Landeshochschulgesetze und bereits bestehende Strukturen im sog. „wissenschaftlichen Mittelbau“ auszutauschen. Und nicht zuletzt bedarf die Weiterentwicklung der akademischen Personalstruktur auch einer kritischen Auseinandersetzung mit der an den Hochschulen und Fakultäten gelebten Kultur. Was davon ist hilfreich für die Entwicklung einer zeit- und aufgabengemäßen Personalstruktur und was davon ist eher hinderlich.

Dimensionen des Problems – heute. Ungeeignete Rahmenbedingungen

WDW: Nicht überraschend, wird Wissenschaft von Menschen betrieben, die – wenn sie ihr Studium abgeschlossen haben – zunehmend davon leben müssen. Da gibt es – neben den Wissenschaft unterstützenden Hilfen im Labor, in der Verwaltung usw. – vier Gruppen, deren Beziehungen untereinander als Personalstruktur immer neu definiert werden. Das sind die Professor*innen, wissenschaftliche Mitarbeiter*innen, die ihnen bei ihren Dienstaufgaben helfen, Nachwuchswissenschaftler*innen auf dem Weg zu einer Professur, Doktorand*innen, die sich in Richtung auf eine Anwartschaft auf eine Wissenschaftskarriere qualifizieren wollen. Diese unterschiedlichen Aufgaben bzw. Perspektiven sind theoretisch klar getrennt, gehen aber in der Praxis ständig durcheinander. Da soll wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen, zu deren Dienstaufgaben keine Qualifikation als Nachwuchswissenschaftler*innen gehört, die Durchlässigkeit zum Weg in eine Professur gewährt werden. Ihre Tätigkeit als wissenschaftliche Mitarbeiter*innen weist die Merkmale von Daueraufgaben auf. Nach deutschem Tarifrecht müsste mit ihnen ein unbefristeter Dienstvertrag abgeschlossen werden. In ihrer Eigenschaft als Nachwuchswissenschaftler*innen soll ihnen aber nur eine begrenzte Zeit der Qualifizierung zur Verfügung gestellt werden, um nachfolgenden Jahrgängen vergleichbare Zugangschancen offen zu halten. Denn Qualifizierungsphasen sind zeitlich begrenzt und müssen es auch sein. Finden sie am Ende lang andauernder, anderer, bereits absolvierter Bildungsprozesse statt, stellen sie für die betroffenen Personen in ihrer Befristung ein (vor allem finanzielles) Problem dar. Außerdem multipliziert sich die Zahl der Anwärter*innen, je vielfältiger die Zugangswege zur Professur gestaltet werden. Also ist leicht absehbar, dass die meisten Wissenschaftler*innen, die sich ursprünglich einmal Chancen auf eine Professur vorgestellt hatten, diese Perspektive aufgeben müssen.

Aus Sicht des Arbeitsmarktes insgesamt, also der Verteilung von Arbeitskräften auf Felder ihrer Verwendung, ist es nicht funktional, Kräfte lange zu binden, die auf Dauer dort nicht bleiben können, weil sie dann auch für die anderen Felder und dortige Integration zu alt werden. Auch biographisch sind solche Wanderungen auf Dauer für Individuen und Familien dysfunktional. Also sollte relativ bald entschieden werden, ob eine Professur erreicht wird oder nicht – jedenfalls nicht erst mit 40 Jahren. Das sind unangenehme und unpopuläre Einsichten.

MAF: Ich bin mir nicht sicher, ob diese Einsicht, dass es eine grundsätzlich frühere Entscheidung über den Verbleib in der Wissenschaft braucht, unpopulär ist. Vielen hochschulpolitischen Reformvorschlägen ist diese Forderung zu entnehmen und die Tenure-Track-Professur kann ja als Versuch gewertet werden, das Erstberufungsalter auf die Lebenszeitprofessur spürbar zu senken. Zudem führte die Verengung auf die Professur dazu, dass andere Karriereoptionen lange Zeit nicht mitgedacht und mitentwickelt wurden; daher auch die aktuellen Überlegungen und Fragen, wie eine aufgabenorientierte und zeitgemäße Entwicklung von Stellenprofilen neben der Professur aussehen könnte und sollte.

Im Zusammenspiel mit vielfältigen Maßnahmen der akademischen Personalentwicklung versuchen Hochschulen zudem ein Angebot zu schaffen, das es Wissenschaftler*innen bereits im Verlauf ihrer Promotion und im Übergang in die Postdoc-Phase ermöglicht, sich mit einer bewussten und frühen Karriereentscheidung zu befassen. Überfachliche Qualifizierungsangebote, Coaching- und Mentoring-Angebote sowie regelmäßig stattfindende Karriere- oder Mitarbeiter*innengespräche sind hierbei hilfreiche Instrumente. Die können mit dazu beitragen sich angesichts der bestehenden strukturellen Herausforderungen in der eigenen Fachdisziplin gezielt mit den Risiken einer akademischen Karriere zu befassen. Im Dialog mit der Führungskraft sollte dann ausgelotet werden, wie aussichtsreich die individuellen Chancen einzuschätzen sind und welcher Weg aus der individuellen Perspektive der richtige ist. Auch hier braucht es sicher noch kulturelle Veränderungen, was die Bedeutung und das Ansehen einer professionellen Personalentwicklung an Hochschulen angeht.

WDW: Die Hoffnungen bleiben zunächst bestehen, weil zumindest das Hochschulsystem bezogen auf die gestiegenen Studierendenzahlen im internationalen Vergleich mit Spitzenuniversitäten vollständig unterausgestattet ist. Würde hier angepasst, d.h. die Zahl der Professuren in Relation zur Zahl der Studierenden angepasst, hätten die bis dahin Berufungsfähigen gute Chancen auf eine Professur. Dem wird insbesondere von Finanzpolitikern seit Jahrzehnten entgegengehalten, dass den demographischen Entwicklungen zufolge die Zahl der Studierenden sinke und dann die Zahl unbefristeter Professuren den Bedarf weit übersteigen würde. Also müsse die gegenwärtige Knappheit nur überbrückt werden. Diese Prognose trifft seit Jahrzehnten nicht zu – angesichts des nach wie vor steigenden Akademisierungsgrades in der beruflichen Bevölkerung (was der Berufssektor offensichtlich in seiner Entwicklung braucht, wie die dauerhaft niedrigen Arbeitslosenquoten zeigen), der Migration und der internationalen Öffnung. Also wird kontrafaktisch der Mangel an Professuren fortgeschrieben – beziehungsweise: Der Mangel wird nur mit unzureichenden Zuwachsraten gedämpft. Noch nicht bezogen auf die Zahl der Professuren, sondern nur der Lehrkräfte, zeigt eine Meldung aus diesen Tagen, welche Aufgaben hier bevorstehen: „Die Universität Bonn hat sich im Deutschland-Ranking von THE um einen Platz verschlechtert. Sie fiel vom neunten auf den zehnten Rang.“

Auf der Gesamtliste belegte die Universität Bonn Platz 112. Ein entscheidender Unterschied zu den zehn besten Hochschulen der Welt fällt an ihrem Beispiel sofort ins Auge. An der deutschen Nummer zehn kommen laut dem Magazin im Schnitt 49,8 Studierende auf eine Lehrkraft. Das waren rund fünfmal mehr Studenten als in den globalen Top 10.⁶ Die Ursachen dieses Missverhältnisses sind vielfältig und daher in ihrer Beharrung nicht einfach überwindbar.

Historischer Hintergrund

WDW: Die Themen der Tagung hatten sich auf Gegenwartsprobleme konzentriert. Das ist für die kurze verfügbare Zeit miteinander auch zweckmäßig. Gegenwartsprobleme sind häufig aber besser zu verstehen, wenn ihre historischen Wurzeln, Vorgängerkonzepte und evtl. historischen Sackgassen betrachtet werden. Denn die Rahmenbedingungen für die Wissenschaft an Hochschulen in Deutschland haben insbesondere seit dem 20. Jahrhundert seit über 200 Jahren für immer neue Probleme für den wissenschaftlichen Nachwuchs gesorgt. Rahmenbedingungen, Wissenschaftsinteressen (vertreten durch den Staat und die etablierten Professoren) und Individualinteressen des Nachwuchses am Aufbau einer Lebensperspektive passten immer wieder nicht zusammen. Ob das die Spaltung des akademischen Arbeitsmarktes diesseits und jenseits der Tätigkeit an einer Universität als Folge der Einführung der Habilitation betrifft⁷ oder es die Existenz als wissenschaftlicher Assistent auf dem Weg zur Habilitation oder anschließend die Privatdozentur nach der Habilitation war,⁸ es handelte sich um problematische Strukturen voller Risiken, wie sie schon von Max Weber 1917/19 in seiner berühmten Schrift „Wissenschaft als Beruf“ beschrieben worden waren. Das damit verknüpfte Laufbahn-Risiko war relativ einfach zu fassen, wie ich das einmal vorgerechnet hatte: Bei einem durchschnittlichen Alter von 35 Jahren bei der Berufung in eine Professur (lange Zeit erfolgte das früher als mit 40 Jahren, wie heute), war mit 30 Jahren Ausübung dieses Amtes bis zur Emeritierung zu rechnen.⁹ Bei einer insgesamt 6-jährigen Laufzeit der Assistentur kam rechnerisch erst der fünfte Assistent als Nachfolger des Emeritierten infrage. Vier Assistenten mussten vorher andere berufliche Wege einschlagen. Das war der lineare Zusammenhang. Da aber häufig zwei bis vier Assistenten gleichzeitig bei einem Professor arbeiteten, verzweigte bis vervierfachte sich das Problem geringer Berufungschancen und plötzlich mussten 10 bis 20 Nachwuchswissenschaftler*innen andere berufliche Wege gehen – bezogen allein auf eine einzige Professur bis zur Emeritierung des gegenwärtigen Amtsinhabers. Nur das Wachstum des Hochschulsystems und damit die steigende Zahl der Professuren hat dieses Verhältnis vorübergehend verdeckt.

MFF: Es ist sicher richtig, dass eine historische Kontextualisierung und ein diachroner Vergleich helfen, die Entstehungszusammenhänge heutiger Wissenschafts- und Universitätsstrukturen besser einzuordnen und zu rekonstruieren. Wir begegnen dabei oft Max Weber

und seinem Zitat „Die akademische Karriere ist Hazard. Man eröffnet sie allen und verspricht sie keinem“¹⁰. Hierbei ist es bemerkenswert wie übertragbar bzw. aktuell das aus heutiger Perspektive scheint. Zu Beginn des 20. Jahrhundert waren die finanziellen Rahmen- und damit Lebensbedingungen für Privatdozenten schwierig, wie Max Weber eindrücklich beschrieben hat; in der Regel waren sie auf Privatvermögen bzw. individuelle Förderer angewiesen.

Vor diesem Hintergrund stimmt es meiner Meinung nach sehr nachdenklich, wenn wir heute in den Sozialen Medien mit der Schilderung konfrontiert sind, dass offenbar viele Wissenschaftler*innen auch heute auf die finanzielle Unterstützung ihrer Familie oder Partner*innen angewiesen sind. Die Aussage auf Twitter, eine akademische Karriere müsse man sich leisten können, ist darüber hinaus aus Gleichstellungs- und Diversitätsperspektive alarmierend und wirft zurecht Fragen nach einer strukturellen Verbesserung akademischer Karriere- und Wegstrukturen auf.

WDW: Die „anderen beruflichen Wege“ außerhalb der Professur konnten seit Anfang der 1960er Jahre im Wechsel hin zu einem akademischen Rat / Oberrat / Akademischen Direktor mit Forschungs- und Lehrdeputat in unterschiedlicher Höhe bestehen, wenn Daueraufgaben wahrgenommen wurden. Diese Personalkategorie entstand durch Umwandlung der in den 1950er Jahren aufgrund schnell steigender Studierendenzahlen zur Erweiterung des Lehrangebots eingeführten „Studienräte im Hochschuldienst“. Jene hatten keine Forschungsaufgaben. Wie sich zeigte, waren sie in relativ kurzer Zeit nicht mehr auf dem Stand der Forschung. Also empfahl der Wissenschaftsrat, eine eigene Laufbahn unter Einschluss von Forschungsaufgaben zu schaffen, und viele Studienräte im Hochschuldienst (die als solche ohnehin beamtet waren) wurden als akademische Räte übernommen – mit laufbahnüblichen Aufstiegschancen.¹¹ Diese Stellen nahmen etwas Druck aus dem System. Die gleiche Wirkung hatte in den Folgejahren die 1962 gegebene Empfehlung des Wissenschaftsrates, wegen der steigenden Studierendenzahlen Parallelprofessuren einzuführen – eine Revolution, die aus Professorenkreisen heftig kritisiert wurde, weil es bis dahin in den meisten

⁶ „Das sind die besten deutschen Universitäten 2022“. Meldung vom 4. November 2021: <https://www.capital.de/karriere/das-sind-die-besten-deutschen-universitaeten-2022>

⁷ Webler, W.-D. (2008): Zur Entstehung der Humboldtschen Universitätskonzeption. Statik und Dynamik der Hochschulentwicklung in Deutschland – ein historisches Beispiel. Bielefeld.

⁸ Siehe Bock, K.-D. (1972): Strukturgeschichte der Assistentur. Personalgefüge, Wert- u. Zielvorstellungen in d. dt. Univ. d. 19. u. 20. Jahrhunderts. (Diss.), Düsseldorf.

⁹ Die Emeritierung war die Entbindung von den beruflichen Pflichten (und Aufrechterhaltung zahlreicher Rechte, im Rahmen seiner bisherigen Universität weiter an Wissenschaft teilzunehmen, z.B. seine Lehrbefugnis weiterhin ausüben und Doktoranden zu betreuen) bei vollem Gehalt bis zum Tod.

¹⁰ Weber, M. (1919): Wissenschaft als Beruf. In: Geistige Arbeit als Beruf. Vier Vorträge vor dem Freistudentischen Bund. Erster Vortrag. München. (Digitalisat und Volltext im Deutschen Textarchiv)

¹¹ Webler, W.-D. (1983): Geschichte des Hochschulwesens in der Bundesrepublik seit 1945. In: Huber, L. (Hg.): Tertiärbereich: Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule. (Enzyklopädie Erziehungswissenschaften, Band 10, 2. Auflage), Stuttgart.

Disziplinen unangefochten nur einen Fachvertreter am Ort gab. Die Ausdifferenzierung in Subdisziplinen beschleunigte sich ... Aber für viele Habilitierte blieb nur der Ausstieg aus dem Hochschuldienst. Auch das wurde noch einmal durch die Entwicklung der Fachhochschulen und deren schnelles Wachstum seit den 1970er Jahren gedämpft und verdeckt. In die dortigen Professuren wurden nur an Universitäten Promovierte berufen – oft sogar Habilitierte.

MFF: Solange die deutschen Universitäten auf Expansionskurs waren, neue Universitäten gegründet und bestehende ausgebaut wurden und es zudem noch viele entfristete Ratsstellen im Mittelbau gab, bestanden für Habilitierte noch einigermaßen gute Berufsaussichten. Doch führten die vermehrt befristeten Mittelbaustellen und die wachsende Zahl an Habilitierten mittel- und langfristig zu einem erhöhten Laufbahn-Risiko.

AS: Darüber, ob die gegenwärtige Anzahl an unbefristeten Stellen im Mittelbau bzw. neben der Professur den aktuellen Aufgaben in Forschung und Lehre an den Hochschulen angemessen ist und wie das Verhältnis von befristeten und unbefristeten wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen sein sollte, kann man natürlich vortrefflich streiten. Wie Melanie Fritscher-Fehr und ich bereits gesagt haben, hat die #IchBinHanna-Debatte hier sehr eindrücklich den Reformbedarf sichtbar gemacht und die HRK hat erst kürzlich angekündigt, einen Reformvorschlag für das Karrieresystem an deutschen Hochschulen vorlegen zu wollen.

Neben der Anzahl von Dauerstellen neben der Professur scheint es mir aber ebenso wichtig zu sein, über welche Verfahren diese Stellen besetzt werden. Bislang führt der Weg zu einer entfristeten Stelle häufig immer noch über ein „unausgesprochenes Abbiegen“ vom Karriereweg zur Professur. Die positiven Erfahrungen mit dem Tenure-Track-Modell könnten daher auch bei der Besetzung von Dauerstellen wegweisend sein. Die Besetzung dieser Stellen könnte dann in einer früheren akademischen Karrierephase auf Grundlage der bisherigen Leistungen und des erwarteten Potentials erfolgen, und klar vereinbarte Zielvorgaben für die Entfristung sowie eine Begutachtung nach einer Zeit der Bewährung wären dann auch für diese Stellen die Regel.

WDW: Umgekehrt durch quantitative Reduzierung verschärft wurde das Problem durch die Quasi-Abschaffung der akademischen Räte als unbefristete Beamte seit den 1980er Jahren – Dienstverhältnisse mit Zeitvertrag blieben übrig. Ich will hier nicht die ganze Geschichte der Probleme in der Personalstruktur ausbreiten. Die Hochschulpolitik in Deutschland war bisher offensichtlich nicht in der Lage, dauerhafte Lösungen zu entwickeln. Und nun wird versucht, aus der Juniorprofessur mit Tenure Track ein tragfähiges System werden zu lassen. Wie haben Sie die Problematik der Personalstruktur an Hochschulen erlebt? Was waren die Gründe, sich selbst intensiv für dieses Gebiet zu engagieren?

AS: Die Frage nach der Weiterentwicklung und Ausgestaltung der Personalstruktur jenseits der Professur

rückt in der gegenwärtigen Debatte noch stärker in den Fokus. Hierzu liegen bereits seit einigen Jahren hochschulpolitische Positionspapiere sowie Gestaltungsvorschläge wissenschaftspolitischer Beratungsgremien und Interessenorganisationen vor. All diese Papiere haben auf fehlende planbare und damit verlässliche Karrierewege sowie permanente Positionen neben der Professur hingewiesen und eine Neugestaltung des akademischen Karrierewegs gefordert. Die Novelle des Berliner Hochschulgesetzes hat eine solche Neugestaltung nun hochschulrechtlich in einem Bundesland verankert und hier kontroverse Diskussionen ausgelöst. Aktuell werden daher verstärkt Rahmenkonzepte diskutiert, die Aussagen über das Verhältnis von be- und entfristeten Stellen im Mittelbau machen, eine transparente und qualitätsgesicherte Vergabepaxis über Auswahlkommissionen mittels eines „Tenure Tracks im Mittelbau“ definieren und Stellenprofile konturieren, die den anfallenden Aufgaben an den Hochschulen gerecht werden. Auch hier dient der anglo-amerikanische Raum mit Lecturer- und Researcher-Positionen womöglich als Vorbild und Orientierungshilfe. Darüber hinaus sind aber auch Stellenprofile in der Diskussion, die dem Aufwuchs an Managementtätigkeiten und der Betreuung von Forschungsinfrastruktur entsprechen.

MFF: Es stellt sich ja nicht nur die Frage nach der Verbesserung akademischer Karrierewege aus der jeweilig individuellen Perspektive, sondern gleichfalls aus der institutionellen. Das Aufgabenportfolio an Forschungs- und Wissenschaftseinrichtungen hat sich aus vielfältigen Gründen verändert und erweitert und die einzelnen Tätigkeitsfelder, in denen Wissenschaftler*innen tätig sind, haben sich ausdifferenziert und benötigen eine gezielte Personal- und Kompetenzentwicklung; so bspw. das Wissenschaftsmanagement, Studiengangskoordinationen, (digitale) Lehre, Forschungsinfrastrukturbetreuung, Wissenschaftskommunikation.

Die aktuell existierenden Stellenprofile werden diesem Aufgabenspektrum sowie dem Umfang nicht mehr immer gerecht, weshalb wir derzeit einen großen Bedeutungszuwachs der Personalstrukturentwicklung und der Personalentwicklung an Hochschulen in wechselseitiger Abhängigkeit beobachten können. Genau in diesem Bereich engagieren wir uns mit großer Motivation und das 2020 gegründete Netzwerk dient als Diskussions- und Resonanzraum.

Hier schließt sich dann auch wieder der Kreis zur Tenure-Track-Professur. Sowohl die Tagung als auch die hierdurch entstandenen Kooperationsbeziehungen haben nochmals eindrücklich gezeigt, dass diese komplexen Strukturentwicklungen und kulturellen Wandlungsprozesse nicht isoliert an einer Hochschule, in einem Bundesland vorangetrieben werden können. Es braucht die Interaktion vieler Akteur*innen des Wissenschaftssystems und dafür müssen Plattformen und Foren geschaffen werden. Wir freuen uns jedenfalls sehr darüber, hierzu etwas beitragen zu können.

WDW: Frau Fritscher-Fehr, Herr Stiegler, ich danke Ihnen für dieses Gespräch.

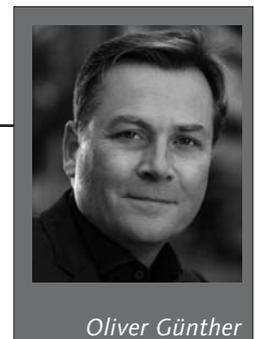


Sabine Behrenbeck

HSW-Gespräch

Heterogenität der Studierenden – ein Problem für die Hochschulen?

Ein Gespräch zwischen Sabine Behrenbeck (Abteilungsleitung Tertiäre Bildung beim Wissenschaftsrat) und Oliver Günther (Präsident der Universität Potsdam)



Oliver Günther

Foto: © 2021 ZfM Universität Potsdam/
Ernst Kaczynski

Ausgangspunkt dieser Diskussion war eine Sachverständigenanhörung in einer Arbeitsgruppe des Wissenschaftsrats im Januar 2020. Dabei standen Fragen nach guten Rahmenbedingungen für Studium und Lehre im Zentrum. Im Anschluss setzten Oliver Günther und Sabine Behrenbeck diese Debatte per Mail fort. Die Quintessenz ist hier zusammengestellt.

Oliver Günther: Die Heterogenität der Studierenden hat infolge der Expansion des Hochschulsystems stark zugenommen. Die Hochschulen wollen und müssen sich den hieraus resultierenden Herausforderungen stellen. Sie dürfen sich nicht immer nur die Notenbesten unter den Schulabgängern herausfischen, sondern sie sollten versuchen, möglichst gut zu ihnen und ihrem Profil passende Studierende zu finden. Dazu sollten sie feststellen können, welche Studierende für die jeweilige Hochschule am besten geeignet sind. Wir müssen bei solchen Auswahlprozessen auch besser berücksichtigen, welche Studienbewerberinnen und -bewerber am besten zu welchem Hochschultyp passen und ihnen durch Beratung helfen, sich zwischen Universität und Fachhochschule zu entscheiden. Solche Auswahlprozesse kosten Zeit und Ressourcen, denn das leistet nicht allein die Abiturnote. Hier ist bei allen Beteiligten ein Bewusstseinswandel notwendig.

Die Hochschulen müssen heute einer großen Bandbreite von vielfältigen Kombinationen unterschiedlicher Lern-typen, Fähigkeiten und Begabungen gerecht werden. Für die Bewältigung dieser Aufgabe brauchen sie mehr Lehrpersonen auch ohne Professur auf Dauerstellen, die durch entsprechende Karrierewege und Entwicklungsmöglichkeiten attraktiv ausgestaltet werden sollten.

Sabine Behrenbeck: „Zunehmende Heterogenität“ klingt in meinen Ohren irgendwie problematisch, als ob es eigentlich Hochschulen mit homogenen Studierenden geben müsste und früher auch mehrheitlich gegeben hätte. Und die Heterogenität wird immer mit dem Massenandrang in Verbindung gebracht. Die Annahme ist: Wenn es nur viel weniger Studierende wären oder wenn man unter den vielen rigoros auswählen könnte, dann hätte man homogene Studierendenkohorten, dann wäre alles gut und einfach für die Hochschulen.

Es gibt aber neue Studien, die eine wachsende Heterogenität so pauschal nicht feststellen. Gestützt auf die empirische Basis von Umfragedaten und Daten der amtlichen Statistik zeigt Elke Middendorf (2015), dass im Zeitverlauf von ca. 1995-2012 – also einer Phase mit erheblichem Wachstum der Studierendenschaft – weder bei Merkmalen wie Alter, Geschlecht, ethnischer und sozialer Herkunft der Studierenden sowie der Art der Hochschulzugangsberechtigung oder einer beruflichen Vorbildung noch bei Merkmalen wie Lebenszielen und Studienmotiven sowie dem Studierverhalten oder dem Studienverlauf relevante Veränderungen zu verzeichnen sind, die die Annahme einer wachsenden Heterogenität der Studierenden bestätigen würden. Im Gegenteil sind dieser Untersuchung zufolge bei einigen Merkmalen sogar rückläufige Tendenzen zu beobachten.

Diese Aussage lässt sich in großen Teilen auch für die Jahre 2001-2016 bestätigen, wie wir in der Geschäftsstelle des Wissenschaftsrats recherchiert haben¹. So hat sich die Altersstruktur der Studierenden in diesem Zeitraum nur geringfügig verändert (der Anteil der 18-Jährigen ist infolge des G8-Abiturs gestiegen von 6,8% auf 16,1%, während der Anteil der 19-25-Jährigen um 10 Prozentpunkte abgenommen hat). Der Anteil von Personen, die einen Bildungsaufstieg aus einer Familie ohne elterliche Hochschulqualifikationen geschafft haben, ist seit 1991 sogar von 54% auf 48% in 2016 gesunken. Das hängt auch mit dem gestiegenen Anteil an Akademikern an der Gesamtbevölkerung zusammen.² Insofern geben solche Daten Auskunft über die Veränderung der Diversität der Studierenden nach Bildungsherkunft, nicht jedoch über die Entwicklung von Chancengleichheit beim Zugang zum Studium.

Der Anteil an Studienanfängerinnen und -anfängern ohne schulische Studienberechtigung (sog. „Dritter Bil-

¹ Ich danke Stephanie Prill und Regina Immel für ihre Unterstützung.

² Der Anteil der Akademikerinnen und Akademiker an der Gesamtbevölkerung hat sich zwischen 1991 und 2019 mehr als verdoppelt (1991: 8,8%; 2019: 18,5%). Es wären ausführliche Berechnungen notwendig, um die Anteile für die jeweilige Elterngeneration zu berechnen. Vgl. Statistisches Bundesamt: Bildungstand der Bevölkerung (Ausgabe 2020), nach Tabelle 1.1.2 (1991; kumulierte Anteile für Fachhochschul- und Hochschulabschlüsse) sowie Tabelle 1.4.2 (2018; kumulierte Anteile für Bachelor-, Master-, Diplomabschlüsse und Promotionen); vor 2016 eingeschränkte Vergleichbarkeit wegen Umstellung der Stichproben-Grundlagen.

dungsweg“) bewegt sich stabil auf einem sehr niedrigen Niveau (2018: 2,7%) (BMBF 2020, nach Tabelle F3-4web), während der Anteil von Studierenden mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung seit dem Jahr 1994 von 34% auf 22% in 2016 abgenommen hat (vgl. BMBF 2017, S. 29f. sowie Bild 3.7). Der Anteil der Studentinnen (WS 1980/81: 37%; WS 2019/20: 49%) (BMBF-Datenportal, nach Tabelle 2.5.24) sowie der Studienanfängerinnen und -anfänger mit einer im Ausland erworbenen Studienberechtigung hat sich seit Beginn der 1980er Jahre und insbesondere nach 2000 deutlich erhöht (2000: 15,7%; 2018: 23,4%) (BMBF 2020, nach Tabelle F3-4web). Der Anteil der Studierenden mit Migrationshintergrund ist seit 2001 mit knapp einem Viertel stabil geblieben (BMBF und KMK 2016, nach Tab. H2.29web). Bei 3% der zuletzt im WS 2015/16 befragten Studierenden lag eine Behinderung vor, weitere 9% litten an einer chronischen Erkrankung (BMBF 2017, S. 8f.).

Wie Middendorff und Wolter 2021 (in diesem Heft) auf der Basis aktueller Daten belegen, ist es – vermutlich infolge des schulischen Selektionsprozesses – paradoxerweise bei vielen soziodemographischen Merkmalen der Studierenden sogar zu einer relativen Abnahme von Vielfalt gekommen. Bei einigen Indikatoren, so dem Anteil internationaler Studierender, dem Anteil von Studierenden mit Migrationshintergrund oder der Altersstruktur, zeigen sich seit den 1980er Jahren Anzeichen einer zunehmenden Heterogenisierung; bei anderen Indikatoren wie der Sozialstruktur dominiert eher das Muster „more of the same“. Die Expansion der Hochschulen hat also nicht zu einer sozialen Öffnung und höheren Diversität geführt, sondern den Anteil der First-Generation-Studierenden reduziert. Der Anteil beruflich qualifizierter Studierender – eine Bildungsbiographie, bei Bildungsaufsteigern verbreitet – ist nicht gewachsen. Unter bildungs- und sozialpolitischen Gesichtspunkten ist die mangelnde soziale Durchlässigkeit unter bildungs- und sozialpolitischen Vorzeichen alles andere als zufriedenstellend. Auch bei den subjektiven, nicht-sichtbaren Dimensionen von Heterogenität – Motive, Erwartungen, Zufriedenheit bzw. Identifikation mit dem Studium – finden sich eher Tendenzen einer mentalen Angleichung als einer zunehmenden Diversität. In Summe wird vor allem das akademische Bildungsniveau der Herkunftsfamilie ausgeschöpft, das gilt sogar für Studierenden mit Zuwanderungsbiographie.

Meine These ist daher: In der Zusammensetzung ist die Studierendenschaft nicht unbedingt heterogener geworden, aber die Menge macht den Unterschied. Früher konnten marginale Gruppen von Studierenden leichter ignoriert werden, heute sind sie jeweils so groß, dass man sie nicht mehr übersehen kann. Gewachsen ist außerdem das Bewusstsein für unterschiedliche Ausgangsvoraussetzungen. Zugleich haben sich die Betreuungsrelationen verschlechtert, was den Umgang mit den individuellen Dispositionen der Studierenden erschwert.

Günther: Ein erstes Nachdenken über Ihre Ausführungen zeigt, dass unsere Auffassungen sich nicht unbedingt widersprechen, da sie sich auf verschiedene Merkmale beziehen.

Ich beziehe mich primär auf Merkmale, die in der Bevölkerung normalverteilt oder wenigstens unimodal verteilt sind und wahrscheinlich – aus ganz unterschiedlichen Gründen – einen Einfluss darauf haben, ob jemand die Hochschulreife erwirbt oder nicht. Dazu gehören z.B. IQ (wie auch immer man ihn definiert) oder auch Familieneinkommen. Bei diesen von mir adressierten Kriterien greift nun ein rein statistisches Argument, das meine Hypothese der zunehmenden Heterogenität stützt: Wenn nicht mehr 8%, sondern über 50% die Hochschulreife erwerben, befindet sich unter diesen über 50% mit hoher Wahrscheinlichkeit ein höherer Anteil Individuen von der linken Seite der Verteilung (also z.B. denjenigen mit niedrigerem Familieneinkommen) als vorher unter den 8%.

Ich sage das natürlich ohne jede inhaltliche Wertung. Beim Familieneinkommen wird das deutlicher als bei dem brisanten Merkmal IQ. Die meisten Bürgerinnen und Bürger werden es (hoffentlich) ebenso wie ich begrüßen, dass der Anteil der Studierenden mit vergleichsweise niedrigem Familieneinkommen heute wohl höher ist als „früher“.

Übrigens geht es nicht nur um unimodal verteilte Merkmale. Auch z.B. bei dem bimodalen Merkmal Geschlecht sehen wir eine Verschiebung. Natürlich haben wir heute mehr Studentinnen als „früher“. In Potsdam sind es inzwischen deutlich über 50%, was wir beide sicherlich sehr begrüßen. Aber auch das bedeutet zunehmende Heterogenität. Vor diesem Hintergrund schaue ich mir gerne die von Ihnen empfohlenen Publikationen an. Das wäre auch einmal ein schönes Thema für ein Symposium. „Heterogenität in der Studierendenschaft? Wirklich messbar oder nur wahrgenommen?“ Das hätte auch politische Sprengkraft. Und richtig so.

Behrenbeck: Mal abgesehen davon, dass der Anteil von Studierenden aus Familien mit niedrigem Einkommen wohl eher nicht gestiegen ist, wie schon die drastisch gesunkene BAföG-Quote vermuten lässt (2012 bezogen 671.000 Studierende die Unterstützung, 2020 waren es noch 465.000³), löst Ihr Vorschlag bei mir mehrere Reaktionen und Fragen aus: Stimmt die Annahme, dass es früher eine Mehrheit einander ähnlicher Studierender gab, von denen sich nur eine Minderheit unterschied, die womöglich eine Anpassungsleistung erbringen musste, um einen Studienabschluss zu erlangen? Oder ist die Unterschiedlichkeit der Studierenden erst durch andere Werthaltungen wahrnehmbar geworden? Und folgt daraus, dass sich die Hochschulen daher heute anpassen und ihr Studienangebot auf Unterschiede in der Adressatengruppe einstellen müssen? Und warum ist Heterogenität anscheinend eher ein zu überwindendes Problem, während Diversität attraktiv und erstrebenswert wirkt?

Als Antwort auf die erste Frage eine These: Der/die idealtypische Studierende ist m.E. eine Konstruktion, kein Mehrheitsphänomen aus der Vergangenheit. Zwar kamen vor einigen Jahrzehnten die allermeisten Studie-

³ Vgl. dazu die Tabelle unter <https://www-genesis.destatis.de/genesis/online?operation=previous&levelindex=1&step=1&titel=Ergebnis&levelid=1628767923521&acceptcookies=false#abreadcrumb>.

renden aus akademischen Elternhäusern, waren männlich, deutsch und hatten eine gymnasiale Vorbildung. Aber deshalb waren sie noch längst nicht alle intrinsisch motiviert und hatten Studienort und Studienfach sorgfältig ausgewählt. Zahlreiche literarische Zeugnisse beschreiben den „Bummelstudenten“, denn auch im 19. Jahrhundert war das Studium für manche Bürgersöhne eine ausgekostete „Schonzeit“, bevor sie den elterlichen Betrieb übernehmen oder den von Eltern ausgewählten „Brotberuf“ ergreifen mussten. Nicht alle haben diese Phase großer Freiheiten nur zum Lernen genutzt. Aber für diejenigen mit Interesse und Motivation gab es eine Metamorphose: Aus unterschiedlichen Studienanfängern wurden im Laufe des Studiums „Akademiker“ mit einem bestimmten Habitus und einem kritischen Geist. Das war und ist ein Ergebnis von Sozialisation durch soziale Integration in die Hochschule und die Studierendenschaft. Unbestreitbar ist es für das Individuum vorteilhaft, wenn die akademische Sozialisation schon im Elternhaus begonnen hat, auch wenn Kinder von Akademikereltern durchaus von Kommilitonen aus Arbeiterfamilien profitieren können. Und sicher gelingt die Sozialisation eher, wenn der Kontakt zwischen Lehrenden und Studierenden intensiv und häufig ist. Das setzt günstige Betreuungsrelationen voraus. Die haben sich auf jeden Fall geändert.

Die Erwartung an Anpassungsleistungen hat sich jedenfalls deutlich verschoben. Früher wurde sie v.a. von den Studierende erwartet, nach dem Prinzip „Nur die Harten kommen in den Garten“ – in meinem Studium galt dieser Sozialdarwinismus jedenfalls noch. Wer sich anstrengte, begabte, hartnäckig und selbstdiszipliniert genug war, der schaffte es durch das Studium, in meinen Fächern (Geisteswissenschaften) waren das oft nur 30 Prozent. Who cares?! Heute erwartet man von den Hochschulen möglichst hohe Abschlussquoten ihrer Studierenden. Zugleich sind die Betreuungsrelationen immer schlechter und die studentischen Lerngruppen immer größer geworden. Das schränkt die Möglichkeiten der Hochschulen ein, die Integration der Studierenden in die Hochschulgemeinschaft und ihre fachliche Sozialisation zu unterstützen. Und deshalb bedeutet Heterogenität m.E. inzwischen Stress für die Hochschulen. Unterfinanzierte Massenhochschulen haben quasi keine Wahl, als Einheitsangebote zu machen, die zu vielen Studierenden aber schlecht passen. Überregulierte Lehre und übergroße Prüfungslasten, eine auf Mengenbewältigung ausgerichtete Lehrorganisation und Kapazitätsberechnung sorgen dafür, dass Studierende in einheitliche Bildungsgänge gezwängt und in ihren Wahlmöglichkeiten stark beschränkt werden.

Und was den Unterschied zwischen Heterogenität und Diversität angeht, sollten wir konsequent sein: Individualismus prägt unsere Werthaltungen. Die Menschen sollen unterschiedlich sein und bleiben dürfen. Divers zusammengesetzte Teams gelten als besonders kreativ und leistungsfähig. Auch der Lehrkörper einer Hochschule und seine Studierendenschaft sollen divers sein, unterschiedliche Absolventenprofile gelten als wertvoll und erstrebenswert. Unter Diversität verstehen viele eine bunte Vielfalt von Lehrenden und Studierenden aus aller Welt, die gemeinsam vorurteilsfrei ihre Freude an Wissen und

Erkenntnis teilen, die Kultur-, Geschlechts- oder Altersunterschiede als Bereicherung und gewünschte Normalität erleben. Wenn aber Diversität so positiv ist, warum ist dann Heterogenität ein Problem (vgl. Höhmann 2009, S. 27-36; Rebel 2011, S. 15f.; Scholz 2010, S. 9f.)? Ist sie nicht die beste Voraussetzung für Diversität? Zumal in der hochschuldidaktischen Diskussion immer wieder betont wird, dass weder eine Homogenisierung von heterogenen Studierendengruppen noch Vorabdefinition von „defizitären“ Zielgruppen im Umgang mit Heterogenität sinnvoll seien (Hanft 2015). Wer am Ende des Studiums keine Homogenität erzeugt haben will, sondern vielfältige Absolventenprofile, wozu braucht er sie dann am Anfang oder unterwegs? Wenn die Lehrenden alle Individuen mit verschiedenen Talenten und Kommunikationsweisen sind, dann passt das doch eigentlich sehr gut zu den unterschiedlichen Bedürfnissen der Studierenden und ihren Lernstrategien. Ist das alles also nur eine Frage der Einstellung? Braucht man nur neue didaktische Konzepte, und dann wird alles gut? Oder meint Heterogenität eigentlich etwas anderes als Diversität, nämlich: fehlende Eignung für ein Studium?

Günther: Für mich ist der Terminus Diversität in weiten Teilen deckungsgleich zu Heterogenität. Ansonsten habe ich mir noch einmal das Papier von Frau Middendorff angeschaut, das Sie angeführt haben. Nach sorgfältiger Lektüre bin ich mehr denn je der Ansicht, dass der Befund für die eigentlich interessante Frage nicht unmittelbar relevant ist. Nämlich die Frage, ob die durchschnittliche Eignung der heutigen Studienanfänger, ein akademisches Studium erfolgreich zu absolvieren, im Vergleich zu „früher“ eher zu- oder abgenommen hat (oder konstant geblieben ist). Mit „früher“ meine ich damit mittel- bis langfristige Vergleichszeiträume bis zum Beginn des letzten Jahrhunderts.

Das Hauptproblem dabei ist, dass das Studium heute anders ausgestaltet ist und daher auch andere Anforderungen an die Studierenden stellt als „früher“. Gleichwohl gibt es zu erwerbende Kompetenzen, die im Wesentlichen gleich geblieben sind, sei dies die Lösung einer komplexen Differentialgleichung, die Interpretation eines anspruchsvollen Romans oder die Fähigkeit, komplexe Datensätze oder Archivmaterialien zu interpretieren.

Die Fähigkeit, sich solche Kompetenzen anzueignen, hat natürlich mit dem – ebenfalls komplexen – Intelligenzbegriff zu tun. Egal, welche Definition man heranzieht, ist „Intelligenz“ normalverteilt. Und dies führt zu dem Dilemma, dass mit größeren Grundgesamtheiten unter bestimmten – hier möglicherweise erfüllten – Voraussetzungen der zu erwartende Anteil derjenigen zunimmt, die links des Mittelwerts liegen. Also wie ich oben schon geschrieben habe: Wenn nicht mehr nur 8%, sondern über 50% die Hochschulreife erwerben, befindet sich unter diesen über 50% mit sehr hoher Wahrscheinlichkeit ein höherer Anteil von der linken Seite der Normalverteilung als vorher unter den 8%. Und das führt zu einer höheren Heterogenität, die nicht, wie Sie schreiben, „überwunden“ werden muss, denn Heterogenität im Sinne von Diversität ist ja positiv zu werten. Sie stellt uns Hochschulen aber vor beträchtliche Herausforderungen – Herausforderungen, denen wir uns gerne stellen.

Frau Middendorffs Arbeiten sind gleichwohl nicht uninteressant, sie heben aber auf Merkmale ab, bei denen die Ergebnisse nicht unbedingt überraschen und die in Bezug auf die Studieneignung auch nicht immer unmittelbar relevant sind. Was sind ihre Kernaussagen?

- „Heute studieren mehr Ausländer als früher.“ Das finden Sie und ich sicherlich gut, wobei der Einfluss auf die statistische Verteilung der Studieneignung schwierig einzuschätzen ist. Einerseits gibt es oft Sprach- und Anpassungsprobleme, andererseits unterliegen v.a. die Bildungsausländer im Regelfall einer positiven Selektion, bevor sie sich für ein Studium in Deutschland entscheiden und hier auch angenommen werden.
- „Heute studieren mehr Frauen als früher.“ Auch sehr gut, aber wohl wenig relevant mit Bezug auf die statistische Verteilung der Studieneignung. Dieser Sachverhalt führt höchstens zu einer leichten Erhöhung, wenn es stimmt, dass die besseren Schulleistungen der Frauen höhere Studieneignung implizieren.
- „Keine zunehmende Heterogenität bezüglich Alter“ – auch eher wenig relevant mit Bezug auf die Verteilung der Studieneignung.
- „Der Anteil der Studierenden mit nichtakademischem Elternhaus sinkt.“ Auf den ersten Blick überraschend und bezüglich Durchlässigkeit nicht unbedingt positiv zu werten. Andererseits ist natürlich der Akademikeranteil in der heutigen Elterngeneration viel höher als in der Generation davor. Da müsste man die Daten vergleichbar machen und schauen, was von dem Effekt dann noch übrig bleibt.
- Die zeitliche Entwicklung von „Lebenszielen“ und „Gründen für ein Studium“ scheinen mir schon deshalb von fragwürdiger Relevanz, weil die Kurven fast durchweg nach oben gehen, was eher darauf hinzuweisen scheint, dass man bezüglich solcher Fragen auskunftsfreudiger bzw. seiner selbst bewusster geworden ist in den letzten Jahrzehnten. M.E. ist das Merkmal daher nicht weiter relevant für die Frage der Studieneignung der ankommenden Jahrgänge.
- Frau Middendorff schließt mit einer Bemerkung zur „gefühlten Ausdifferenzierung“ und hebt dabei auf die größeren Kohortengrößen ab. Da ist sicherlich was dran. Das resultiert auch in höheren Zahlen Hochbegabter an den Hochschulen, das berichten ja auch die Hochbegabtenförderungswerke. Umso wichtiger, dass wir diese dann angemessen herausfordern und nicht etwa unterfordern. Das ist nicht so einfach.

In summa halte ich an meiner Hypothese einer gestiegenen Heterogenität der Studierenden bezüglich Studierfähigkeit fest. Das ist eine offensichtliche Konsequenz von mehr Diversität, höherer Durchlässigkeit und deutlich höherer Anteile Studierender an einer Alterskohorte. Und das ist auch gut so. Umso wichtiger, dass wir Wege finden, diese Heterogenität an den Hochschulen so zu verarbeiten, dass keine Nivellierung nach unten erfolgt, sondern straten- d.h. begabungsspezifische Ausbildungswege ermöglicht werden. E-Learning wird da eine essenzielle Rolle spielen.

Behrenbeck: Ihr Begriff von Heterogenität meint also: Die Öffnung der Hochschulen hat dazu geführt, dass

mehr Personen ein Studium beginnen, die nicht über die notwendigen fachlichen und/ oder kognitiven Voraussetzungen verfügen, also eigentlich nicht die Studierfähigkeit haben, die ihnen ihr Schulabschlusszeugnis bescheinigt. Und die Hochschulen müssen das kompensieren.

Ihr Argument lässt mich erkennen, dass zwischen der gewünschten Diversität (die Merkmale wie Herkunft, Geschlecht oder Alter betrifft) und der zu kompensierenden Heterogenität (bezogen auf Eignung, Motivation, Intelligenz) kein unmittelbarer Zusammenhang besteht. Die beiden Begriffe beziehen sich auf ganz unterschiedliche Merkmale. Ich muss darüber noch nachdenken, melde nur folgenden Einwand an: Es haben früher nicht die intelligentesten Menschen eines Jahrgangs studiert, sondern diejenigen, deren Eltern ihnen eine lange Schulzeit ermöglichen konnten. Der Erwerb einer Hochschulzugangsberechtigung ist in Deutschland immer noch erheblich vom Bildungsgrad und Einkommensniveau der Eltern abhängig. Intelligenz ist aber nach wissenschaftlichen Erkenntnissen weniger erblich als Vermögen. Umgekehrt kann ein höherer IQ soziale Benachteiligungen im Laufe der Biographie ausgleichen (Hasl et al. 2019). Wenn heute die Hälfte eines Jahrgangs studiert, dann sind hoffentlich viele sehr intelligente Individuen darunter, aber ob die Intelligenzverteilung sich geändert hat, dafür fehlen mir zumindest noch Daten.

Ich stimme Ihnen aber zu, dass die Hochschulen aus gesamtgesellschaftlicher Sicht mit den Verschiedenheiten der Studierenden umgehen können sollten – unter Umständen sollte dies der Gesellschaft auch zusätzliche Mittel wert sein. Der Aufwand lohnt sich gesamtgesellschaftlich. Denn auch diejenigen, die grundsätzlich kognitiv und intellektuell alle Voraussetzungen für ein Studium mitbringen würden, brauchen Unterstützung, damit sie es schaffen.

Und damit bin ich bei meines Pudels Kern: Was muss am Anfang und was am Ende eines Studiums stehen? Wie viel Intelligenz und Begabung (also gegebene Voraussetzungen) sind erforderlich, um mit persönlichem Gewinn und möglichst auch Erfolg (=Abschluss) studieren zu können? Und wie viel Anstrengung, Training, Übung, aber auch Anleitung, Beratung und Unterstützung während des Studiums ist nötig, um schwächere Voraussetzungen (auch einen niedrigeren IQ) auszugleichen? Es gibt Personen, die schaffen es in jedem System, aber die Gruppe ist m.E. klein. Und es gibt Personen, die schaffen auch bei größter Anstrengung keinen Abschluss (können aber dennoch von ihrem Studium profitieren). Aber die Menschen zwischen diesen beiden Polen – die bei weitem größte Gruppe – könnten alle grundsätzlich ein Studium absolvieren, aber nicht alle unter denselben Studienbedingungen und im selben Tempo.

Es gibt eine Untersuchung an der TH Nürnberg (Fromm 2019), bei der fünf verschiedene Cluster unter den eigenen Studienanfängern charakterisiert wurden: die „Angekommenen“ (35%), die „Selbstläufer“ (17%), die „oberflächlich Adaptierten“ (17%), die „Orientierungslosen“ (20%), die „Unterstützungsbedürftigen“ (11%). Man kann schon den gewählten Begriffen entnehmen, dass drei von fünf Typen in gewisser Weise als defizitär eingestuft werden. Aber auch von den „Angekommenen“ bre-

chen immerhin 22% bis zum Ende des 6. Semesters ihr Studium ab oder wechseln Fach oder Hochschule. Bei den „oberflächlich Adaptierten“ tun dies 29%.

Warum werden überhaupt Typen gebildet? Ich vermute, weil die Hochschule nicht jede*n individuell nach ihrem* seinem Bedarf an Beratung, Unterstützung, Struktur usw. behandeln kann. Aber ist nicht jede*r Studienanfänger*in „unterstützungsbedürftig“, damit die akademische Sozialisation gelingt? Und steckt hinter solchen Studien nicht die Annahme, akademische Sozialisation sei ein steuer- und kontrollierbarer Prozess, für den die Hochschule die Hauptverantwortung trägt? Meines Erachtens wird sie aber in erster Linie von den Studierenden selbst geleistet – „sich bilden“ ist ein reflexives Verb. Das setzt Ver- und Zutrauen in die Studierenden voraus, die eine gute Selbstorganisation, Selbstdisziplin und eine realistische Selbsteinschätzung entwickeln müssen. Hochschule ist eine Veranstaltung unter Erwachsenen. Wenn Studierende ihr Studium individueller gestalten können sollen, dann brauchen sie gute Beratung und Rückmeldungen. Viele Lehrende wollen das leisten, sie wünschen sich engeren und häufigeren Kontakt mit den Studierenden, das hat sich während der Kontaktsperre in der Pandemie gezeigt. Lehrverpflichtungsverordnungen, die Lehrende nur als Erbringer von Unterrichtseinheiten sehen, ignorieren die Bedeutung der Lehrkräfte durch Beratung und Begleitung. Studierende brauchen Großzügigkeit bei den Wahlmöglichkeiten statt Behinderung durch Kapazitätsberechnungen. Sie müssten aber auch BAföG-berechtigt bleiben bei einer individuell verlängerten Studiendauer. Die Hochschulen sollten nicht bestraft werden durch Finanzierungsmodelle, in denen nur die Regelstudienzeit belohnt wird (vgl. WR 2018, S. 49f.)⁴. Der größte gesellschaftliche Mehrwert entsteht doch, wenn es ein Mensch erfolgreich zum Studienabschluss schafft, der nicht mit besten Bedingungen angefangen hat, und zwar ohne dass die Hochschule ihr Anspruchsniveau gesenkt hätte. Was müsste also politisch geändert werden, damit mit Heterogenität konstruktiv umgegangen werden kann? Was sollte es unserem Gemeinwesen wert sein?

Günther: Ihr Eingangsstatement zu den notwendigen Voraussetzungen ist ein wenig polemisch. Aber es stimmt schon, wir sehen in der Tat viele Erstsemester, die für ihr Studium nicht das notwendige Handwerkszeug bringen. Da müssen wir Hochschulen dann eben nacharbeiten. Um mit der Heterogenität in der Studierendenschaft umzugehen, gibt es Aufgaben für die Hochschulen und Aufgaben für ihre Träger. Die Hochschulen sollten dafür ihr Lehrangebot diversifizieren: nicht nur in den Inhalten, sondern auch in den Lehrformaten, und das schließt analoge und digitale Formate ein. Die Politik muss diese Aufgaben zur differenzierten Reaktion auf diverse Bedürfnisse der Studierenden auch angemessen finanzieren. Um leistungsstarke und leistungsschwache Studierende gleichermaßen fördern zu können, sind höhere Pro-Kopfsätze als bisher erforderlich. Das betrifft den gesamten Student-Life-Cycle, man muss auch die Übergangsquoten in den Master berücksichtigen.

Die unselbige Coronakrise eröffnet nun die Chance, den schon längst überfälligen Paradigmenwechsel bei unse-

ren Lehr- und Lernformaten intensiver und nachhaltig anzugehen. Eine Rückkehr zum Status Quo Ante Corona wird es ja nicht geben. Vielmehr werden wir auf Dauer mit Hybridformaten arbeiten, also klug und bewusst entworfene Mischungen von digitalen Formaten und Präsenzformaten. Was die „richtige“ Mischung ist, wird von Fach zu Fach, von Semester zu Semester, aber auch abhängig von Lernzielen und letztlich – leider – auch abhängig von der Virussituation stark variieren. Aber Hybridformate lassen sich eben auch nutzen, um mit der zunehmenden Heterogenität der Studierendenschaft umzugehen. Zum Beispiel durch inhaltspezifische Nachhilfe für Studierende, die mit einem Lernstoff Probleme haben. Oder durch herausfordernde Förderformate für Studierende, die sich durch eine Lehrveranstaltung unterfordert fühlen.

Behrenbeck: Ich halte noch einmal dagegen: Ist das nur eine Frage von möglichst unterschiedlich gestalteten Lehrveranstaltungen in Präsenz und Online-Format? Sollten wir vielleicht weniger auf das Lehrangebot als auf das Studium schauen? Wie viel Lehre ist überhaupt notwendig für ein Studium? Muss alles von Lehrkräften präsentiert werden, was gelernt werden soll? Lernt man nicht am meisten durch ergebnisoffene Erkundungen und Irrwege, Experimente, Wiederholungen und methodische Übungen, Fehler und deren Korrektur, Zufälle und Kritik oder Inspiration durch andere? Was könnten wir lernen von einem Tutorensystem wie in Großbritannien, das mehr Wert auf angeleitetes Selbststudium und weniger Betonung auf Lehrveranstaltungen legt und damit individuelle Studienwege ermöglicht? Welche Lehrformate würden die Peergroup der Mitstudierenden intensiver einbeziehen? Oft ist viel Wissen schon im Hörsaal, es ist nur ungleich verteilt. Und was machen wir aus den Erfahrungen mit zusätzlichen Freiversuchen und der Ausweitung der Regelstudienzeit während der Pandemie? Vielleicht hilft weniger Prüfungsangst beim Bestehen von Prüfungen, ohne Niveauabsenkung?

Für unterschiedliche Studierende ist ein Repertoire an Maßnahmen nötig. Manchmal sind Gespräche und Beratungen wertvoller als Lehrveranstaltungen. Man muss nicht den Versprechen von Learning Analytics folgen und das Rezept der Schulen nachahmen durch individuelle Studienangebote, bei denen man Studierende sehr enge Wege weist. Eigenständigkeit heißt auch, durch Studienerfahrungen zu lernen, wo noch Wissenslücken zu schließen sind, welche Kompetenzen noch erworben werden müssen; wer selbständig werden soll und will, darf nicht auf passgenaue Angebote angewiesen sein. Das Curriculum muss aber den Spielraum für solche unterschiedlichen Geschwindigkeiten und Schwerpunkte lassen.

Sicher ist es hilfreich, wenn ein komplexer Sachverhalt in einer Vorlesung sachkundig und strukturiert erklärt wird. Aber manchmal lernt man mehr im Selbststudium als in einer Vorlesung. Manchmal wäre weniger sogar mehr,

⁴ Nur 37% der Abschlüsse geschehen in der Regelstudienzeit, weitere 43% nach zwei zusätzlichen Semestern (Statistisches Bundesamt: Fachserie 11/Reihe 4.3.1). Immerhin 20% brauchen aber länger. Und vielleicht würden weniger späte Abbrüche zustande kommen, wenn kein Druck auf höheres Tempo bei den Studierenden und Lehrenden aufgebaut würde.

z.B. bei den Prüfungen, deren Ergebnisse derzeit vom ersten Semester an in das Abschlusszeugnis einfließen. Fehlerkultur und Exploration werden dadurch nicht gefördert, Sicherheitsdenken und Anpassung aber schon. Wenn man mehr Eigenständigkeit bei den Studierenden erreichen will, muss man sie mehr entscheiden lassen und darf ihnen Fehler und Irrwege nicht ersparen. Mehr Kontrolle prägt andere Persönlichkeitsmerkmale aus als gesellschaftliche Verantwortung und kritisches Denken. Miteinander und voneinander zu lernen kostet die Studierenden aber auch Zeit, ebenso wie die Beratung und Betreuung die Lehrenden Zeit kostet. Das Curriculum sollte das ebenso abbilden die Lehrverpflichtungsverordnungen alle lehrbezogenen Aufgaben. Wir müssten also auch die Lehr- und Prüfungskultur verändern, bessere Betreuungsrelationen alleine würden das Problem noch nicht lösen. Der Weg zu diesem Ziel ist sicher noch lang und voller Hindernisse. Haben Sie dazu noch eine Idee?

Günther: Auch da schafft der Coronaschock jetzt unverhoffte Freiräume. Die angesprochene zukünftige Hybridstruktur von digitaler Lehre und Präsenzlehre ermöglicht neue Antworten auf die von Ihnen angesprochenen Fragen. Wichtig ist jetzt, diese Hybridformate bewusst zu definieren und zu analysieren, anstatt mehr oder weniger zufällig digitale Werkzeuge zu nutzen, die sich gerade anbieten. Die Frage für uns Lehrkräfte – und da spreche ich für Schulen und Hochschulen gleichermaßen – darf nicht sein: Wie übertrage ich meine bisherige Lehrmethodik mit möglichst wenig Aufwand auf die neue Situation? Die Frage muss vielmehr sein: Wie vermittele ich die jeweiligen Inhalte möglichst effizient an meine Zielgruppe?

Da werden sich dann auch wieder altbekannte Fragen stellen: Ist es wirklich sinnvoll, dass jede Hochschule ihre eigene Vorlesung „Analysis 1“ oder „Einführung in die Geschichte des Mittelalters“ anbietet? Welche Inhalte lassen sich auch bei hohen Qualitätsansprüchen von anderswo beziehen? Wo sind große Präsenzvorlesungen auch aufgrund ihrer gemeinschaftsbildenden Funktion

nach wie vor das richtige Format? Wie kann das Lehrpersonal einer Schule oder Hochschule eingesetzt werden, um die Lernfortschritte der jeweiligen Schüler- oder Studierendenschaft optimal zu gestalten? Welche Prüfmethodiken eignen sich, um den Lernfortschritt besser als bisher zu evaluieren?

Nun habe ich mit vielen Fragen geantwortet. Aber das sind die Herausforderungen für die nächsten Jahre.

Literaturverzeichnis

- BMBW und KMK (2016):* Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld.
- BMBF (2017):* Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016. 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung Hannover. Berlin.
- BMBF (2020):* Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt. Bielefeld.
- Fromm, S./Rüllin, A. (2019):* Von „Angekommenen“, „Orientierungslosen“ und „Selbstläufern“ – Heterogene Studienanfänger an der TH Nürnberg. Zweiter Zwischenbericht aus dem Studierendenpanel: Eine Typologie der Studienanfänger. Sonderdruck der Schriftenreihe der TH Nürnberg Georg Simon Ohm.
- Hanft, A. (2015):* Heterogene Studierende – homogene Studienstrukturen. In: Hanft, A./Zawacki-Richter, O./Gierke W. (Hg.): Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule. Münster, S. 13-28.
- Hasl, A./Kretschmann, J./Richter, D./Voelkle, M./Brunner, M. (2019):* Investigating core assumptions of the „American Dream“: Historical changes in how adolescents' socioeconomic status, IQ, and GPA are related to key life outcomes in adulthood. In: Psychology and Aging, 34 (8), pp. 1055-1076.
- Höhmman, K. (2009):* Heterogenität: Eine begriffliche Klärung. In: Dies. u.a. (Hg.): Lernen über Grenzen. Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur, die vom Individuum ausgeht. Opladen/Farmington Hills, S. 27-36.
- Middendorff, E. (2015):* Wachsende Heterogenität unter Studierenden? Empirische Befunde zur Prüfung eines postulierten Trends. In: Banscheraus, U./Engel, O./Mindt, A./Spexard, A./Wolter, A. (Hg.): Differenzierung im Hochschulsystem. Nationale und internationale Entwicklungen und Herausforderungen. Münster/New York, S. 261-278.
- Middendorff, E./Wolter, A. (2021):* Hochschulexpansion und Diversität: Wird die Zusammensetzung der Studierenden heterogener? In: Das Hochschulwesen, 69 (5+6), S. 138-151.
- Rebel, K. (2011):* Heterogenität als Chance nutzen lernen. Heilbronn.
- Scholz, I. (2010):* Pädagogische Differenzierung. Göttingen.
- Wissenschaftsrat (2018):* Hochschulbildung im Anschluss an den Hochschulpakt 2020 | Positionspapier (Drs. 7013-18), Trier.

Liebe Leserinnen und Leser,

nicht nur in dieser lesenden Eigenschaft (und natürlich für künftige Abonnements) sind Sie uns willkommen. Wir begrüßen Sie im Spektrum von Forschungs- bis Erfahrungsberichten auch gerne als Autorin und Autor. Der UVW trägt mit seinen Zeitschriften bei jahresdurchschnittlich etwa 130 veröffentlichten Aufsätzen erheblich dazu bei, Artikeln in einem breiten Spektrum der Hochschulforschung und Hochschulentwicklung eine Öffentlichkeit zu verschaffen. Wenn das Konzept dieser Zeitschrift Sie anspricht – wovon wir natürlich überzeugt sind – dann freuen wir uns über Beiträge von Ihnen in den ständigen Sparten

- Hochschulentwicklung und -politik,
- Ergebnisse der Hochschulforschung,
- Anregungen für die Praxis/Erfahrungsberichte, aber ebenso
- Rezensionen, Tagungsberichte, Interviews, oder im besonders streitfreudigen Diskussionsforum.

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

Elke Middendorff & Andrä Wolter

Hochschulexpansion und Diversität: Wird die Zusammensetzung der Studierenden heterogener?¹



Elke Middendorff



Andrä Wolter

In higher education research and policy the thesis is widespread that the strong growth in the participation in higher education is one reason for the increasing heterogenization in the composition of the student population. Partly, this process is viewed rather critically because of a feared loss in quality; partly it is considered as a substantial step on the way to more diversity. Based on several indicators the following article analyses to what extent the structure of the student population has actually become more heterogeneous. For this purpose the analysis refers to time series data which allow a comparison between at least two points in time. According to this evidence the result is differentiated. Whereas some indicators show increasing heterogenization, other indicators prove the contrary, a rising homogenization in the social structure of students.

1. Einleitung

In der internationalen und ebenso in der deutschen Hochschulforschung ist die These weit verbreitet, dass das anhaltende starke Wachstum in der Beteiligung an Hochschulbildung mit einer zunehmenden Heterogenität in der Zusammensetzung der studentischen Population einhergeht. Diese Entwicklung ist zum Teil eher kritisch kommentiert worden (z.B. in der Studierfähigkeitsdebatte), zum Teil wird sie positiv als Beitrag zu einer größeren Diversität der Hochschule gesehen. In der Hochschuldidaktik ist diese Hypothese vielfach aufgegriffen worden; diese Entwicklung wird hier als eine zentrale Herausforderung für eine heterogenitätssensible Gestaltung der Hochschullehre gesehen. Wie später noch erläutert wird, beziehen wir den Begriff Heterogenisierung auf eine empirisch beobachtbare veränderte Zusammensetzung der Studierenden, während Diversität eine politische Zielsetzung umschreibt. In den folgenden Ausführungen soll der behauptete Zusammenhang zwischen Hochschulexpansion und Heterogenisierung analytisch weiter erläutert und empirisch anhand ausgewählter Indikatoren überprüft werden. Da die These der Heterogenisierung einen historischen Wandel behauptet, ist ein Rückgriff auf solche Datensätze erforderlich, die als Zeitreihe vorliegen. Im Wesentlichen werden dazu in dem vorliegenden Beitrag die Daten der Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks und des Konstanzer Studierendensurveys herangezogen.

Das Ziel des vorliegenden Beitrags ist es datengestützt zu prüfen, ob bzw. inwieweit und bei welchen Indikatoren sich Anzeichen und empirische Belege für eine stärkere Heterogenisierung in der Zusammensetzung der studentischen Nachfrage finden lassen. Vor diesem Hintergrund lassen sich drei alternative Hypothesen formulieren:

- Hypothese I: Entsprechend der weit verbreiteten Annahme führt die starke Expansion der Beteiligung an Hochschulbildung zu einer Heterogenisierung in der Zusammensetzung der Teilnehmer*innen, die sich an zahlreichen Indikatoren nachweisen lässt.
- Hypothese II: Die Hochschulexpansion folgt eher dem Muster „more of the same“, d.h. sie verstärkt eher die traditionell schon vorhandenen ungleichen Beteiligungsmuster als diese zu reduzieren.
- Hypothese III: Die Entwicklung verläuft von Indikator zu Indikator unterschiedlich. Bei einigen Indikatoren lässt sich eine größere Vielfalt beobachten. Bei anderen Indikatoren werden eher traditionelle Beteiligungs- und Ungleichheitsmuster verstärkt oder es ändert sich wenig.

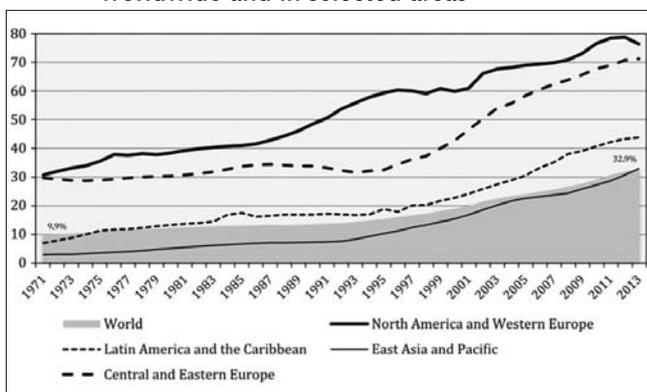
2. Hochschulexpansion global und national

Einer der bedeutsamsten globalen Wandlungsprozesse in der Hochschulbildung nach dem Zweiten Weltkrieg besteht in der massiven Expansion der Beteiligung an Hochschulbildung und in dessen Folgen im gesamten Wachstum der Hochschulsysteme. „The massive expansion of higher education across all continents has been one of the defining features of the late 20th and early 21st centuries“ (Guri-Rosenblit/Sebkova/Teichler 2007, S. 1). Die Expansion verläuft zwar zeitversetzt und in unterschiedlichem Umfang zwischen den verschiedenen Ländern bzw. Kontinenten, zeigt jedoch weltweit einen gleichsam universellen Trend (Altbach/Reisberg/de Wit 2017; Cantwell/Marginson/Smolentska 2018). Evan Schofer und John Meyer (2005) und Simon Marginson

¹ Die Autoren bedanken sich bei Herrn Prof. Dr. Tobias Schmohl für wertvolle fachliche Hinweise.

(2016; vgl. Abbildung 1) haben diesen globalen Wachstumstrend in eindrucksvollen Graphiken nachgezeichnet; der OECD-Bildungsbericht liefert für die OECD-Mitgliedsstaaten die jeweils aktuellen Daten zum Wachstum der Studienanfängerquote. In vielen Ländern erfasst Hochschulbildung inzwischen bereits mehr als die Hälfte der jüngeren Alterskohorten; der Abschluss eines Hochschulstudiums ist zur wichtigsten Eintrittskarte für den Arbeitsmarkt geworden. Gleichwohl bestehen zum Teil erhebliche Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern, die durch die nationale ökonomische und technologische Entwicklung, die demographische Struktur, durch die nationale Organisation der Bildungssysteme, insbesondere die Struktur des Schulsystems und des Hochschulzugangs, hervorgerufen werden.

Abb. 1: Gross tertiary enrolment ratio, 1971-2013, worldwide and in selected areas

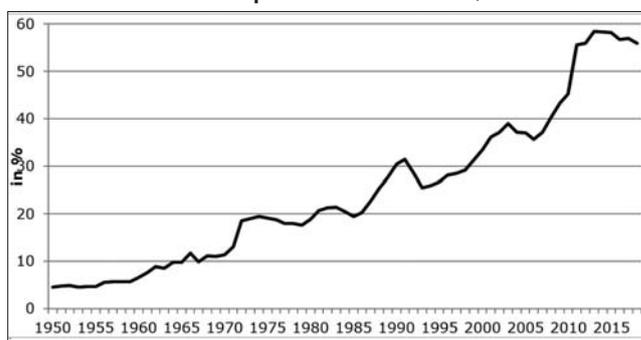


Quelle: Marginson 2016

Unabhängig von solchen Unterschieden ist der Wachstumstrend jedoch in nahezu allen Staaten erkennbar. Vor diesem Hintergrund ist es nicht verwunderlich, dass die Hochschulexpansion, ihre Ursachen und Folgen sowohl in der Hochschulforschung als auch in der Hochschulpolitik und in der Hochschuldidaktik schon vor Jahrzehnten zu einem prominenten Thema geworden sind. Als einer der ersten hat Martin Trow (1974) die These formuliert, dass die Hochschulexpansion mit einer Differenzierung innerhalb der nationalen Hochschulsysteme einhergeht, die sich auf verschiedenen Ebenen – den Institutionen wie den Curricula oder den Abschlüssen – vollzieht. „Growth is now conceived in terms of ‚difference‘“ (Scott 2015b, S. 43). Neben der funktionalen Differenzierung und der stark wachsenden Spezialisierung der Wissenschaft gilt die Expansion als der wichtigste Motor für Wachstum und Differenzierung der Hochschulsysteme (Teichler 1997). Expansion und institutionelle Differenzierung werden oft als komplementäre Pfade der Hochschulentwicklung gesehen (u.a. OECD 1993; Windolf 1990; Scott 2015a, b; Altbach et al. 2017).

In Deutschland setzt ein vergleichsweise kontinuierliches Wachstum in der hochschulbezogenen relativen Bildungsbeteiligung (gemessen an der Studienanfänger*innenquote) um 1960 ein und zeigt mehrere Wachstumsschübe: in der ersten Hälfte der 1970er Jahre, in der zweiten Hälfte der 1980er Jahre, nach der Wiedervereinigung in der ersten Hälfte der 1990er Jahre und besonders massiv etwa seit 2005 (vgl. Abb. 2) (Wolter

Abb. 2: Entwicklung der Studienanfänger*innenquote in der Bundesrepublik Deutschland, 1950-2018



In %, Quelle: Wolter 2019

2014, 2017). Unterbrechungen des Trends waren nur von kurzfristiger Bedeutung, und zumeist folgte darauf ein deutlicher Anstieg. Im internationalen Vergleich hat sich das Wachstum der Studienanfänger*innenquote in Deutschland mehr und mehr dem OECD-Durchschnittswert angenähert, ohne ihn schon erreicht zu haben. Die in den letzten Jahren beobachtbare Stagnation ist primär auf das Auslaufen der doppelten Abiturjahrgänge, die teilweise Rückkehr zu G 9 sowie Änderungen in der hochschulstatistischen Erfassung zurückzuführen.

Die Ursachen dieser – alles in allem – anhaltenden Expansion sind vielfältig: Sie ist z.T. auf langfristig wirksame Entwicklungen, z.T. auf bildungspolitische Interventionen, meist von vorübergehender Wirkung (wie z.B. die Verkürzung der Schulzeit zum Abitur oder das Aussetzen der Wehrpflicht), zurückzuführen. Ein mit Reformen (z.B. in den Studienabschlüssen) verbundener Faktor besteht auch in der in den letzten Jahren erreichten zunehmenden Attraktivität der deutschen Hochschulen bei internationalen Studierenden. Zu den langfristig wirksamen Faktoren zählen vor allem die im gesamten Zeitraum anwachsende Studienberechtigtenquote, die primär eine Folge veränderter familiärer Bildungsentscheidungen und eines steigenden Bildungsaspirationsniveaus zugunsten des Gymnasiums ist, sowie eine ungebrochene, wenngleich gelegentlich schwankende Studierneigung unter den Studienberechtigten. Die institutionelle Öffnung des Gymnasiums, auch die höhere Erfolgswahrscheinlichkeit innerhalb des Gymnasiums und die Erweiterung der Wege zur Hochschulreife haben das Wachstum der Studienberechtigtenquote unterstützt. Für die Hochschulexpansion als einer seit Jahrzehnten ungebrochenen Entwicklung sind insbesondere die tieferliegenden, langfristigen Faktoren, insbesondere der Wandel des gesellschaftlichen Bildungsbewusstseins und der familiären Bildungsentscheidungen, bestimmend.

Verstärkt wird die Hochschulexpansion durch die Opportunitätsstrukturen des Arbeitsmarktes und die mit einem Hochschulabschluss zu erwartenden höheren Bildungserträge, bei z.T. größeren fachspezifischen Unterschieden. Eine oftmals prognostizierte Sättigung auf dem Arbeitsmarkt ist bislang nicht erkennbar. Immer wieder geäußerte pessimistische Arbeitsmarktszenarien für Hochschulabsolvent*innen haben sich bislang, von fachspezifischen Konjunkturen und Disparitäten abgesehen, nicht bestätigt. Es sind jedoch weniger ökonomische Bedarfsan-

forderungen, sondern die subjektive Wahrnehmung der Statusdistributionsfunktion von Bildung durch Eltern und Jugendliche bzw. junge Erwachsene, welche die Expansion der Beteiligung an Hochschulbildung vorangetrieben haben. In der vergleichenden Hochschulforschung ist das u.a. von Simon Marginson und Peter Scott hervorgehoben worden: „... the ongoing dynamism of higher education is powered by the ambitions of families for social position and of students for self-realization. ... In contemporary societies, those desires, particularly the hopes of parents for children, have become primarily focused on formal education, which is seen as the privileged pathway to professional work“ (Marginson 2016, S. 414 f.). „The rising levels of attainment (and ambition) in secondary education appear to be as much the cause as the effect of increasing skill levels in the workforce“ (Scott 2009, S. 4; ähnlich Scott 2015a, S. 59).

3. Hochschulexpansion und Heterogenität

Mit der Hochschulexpansion, international wie national, sind verschiedene Annahmen verbunden. So lautet eine *erste* Annahme, dass das starke Wachstum in der Beteiligung an Hochschulbildung zu einer heterogeneren Zusammensetzung unter den Studierenden geführt habe, an verschiedenen Merkmalen wie soziale Herkunft, Migrationsstatus, Kompetenzen, Studienmotiven und Studierenerwartungen ablesbar. „A growth of diversity of backgrounds, talents and motives of job expectations among the rising number of students should be accommodated by heterogeneous higher education providers (and provisions, Hinzufügung EM/AW)“ (Guri-Rosenblit et al. 2007, S. 2). Auch wenn die wachsende Heterogenität der Studierenden immer wieder mit der Expansion der Beteiligung an Hochschulbildung in Verbindung gebracht wird, so gibt es weitere Faktoren, die in dieselbe Richtung wirken: z.B. der Wandel sozio-kultureller Milieus oder eine zunehmende Konkurrenzorientierung und Individualisierung unter den Studierenden. Damit eng verbunden ist – *zweitens* – die Annahme oder die Hoffnung, dass die Expansion nicht nur ein quantitatives Wachstum („increasing participation“) darstellt, sondern auch mit einer veränderten sozialen Beteiligung und Chancenstruktur zugunsten bislang unterrepräsentierter Gruppen („widening participation“) einhergeht. *Drittens* sei dieser Prozess der sozialen Öffnung im Interesse einer größeren Chancengleichheit oder -gerechtigkeit politisch angestrebt und erwünscht. In den letzten Jahren ist die ältere Debatte über soziale Chancenstrukturen beim Hochschulzugang durch den Diversitätsdiskurs ergänzt, teilweise überlagert worden. In welchem Verhältnis die beiden Konzepte Heterogenität und Diversität stehen, wird unterschiedlich gesehen. Häufig wird der Begriff Diversität weitgehend synonym mit Heterogenität verwendet (Winter 2014). Von anderen wird Diversität als eine bildungs- und gesellschaftspolitische Zielsetzung, u.a. in der Folge der Bürgerrechtsbewegung („Bürgerrecht auf Bildung“) oder als ein organisationspolitisches Konzept („diversity management“) definiert, während Heterogenität eher auf empirische Sachverhalte, die statistisch beschreibbare Zusammensetzung einer Gruppe bezogen wird. Oder anders formuliert: Diversity

steht primär für ein „mission statement“; Heterogenität wäre dagegen eher ein empirischer Begriff, um eine Population zu beschreiben. Aber die Abgrenzung zwischen beiden Begriffen ist uneinheitlich und oft eher unscharf (vgl. Walgenbach 2017).

Viertens sei die zunehmende Heterogenität in der Zusammensetzung der Studierenden eine zentrale Herausforderung für die Hochschuldidaktik. Seit den 1980er Jahren ist wachsende Heterogenität geradezu ein Schlüsselthema in der Hochschuldidaktik geworden (u.a. Welzel 1985; Banscherus et al. 2014; Hanft/Zawacki-Richter/Gierke 2015; Wallis/Bosse 2020). Dazu hat nicht zuletzt Ludwig Hubers in den 1980er Jahren formulierte These von der langsamen Auflösung des „klassischen Bildes vom Studenten“ (Huber 1986, S. 247) beigetragen. Nicht nur bei Huber, sondern auch bei anderen Autorinnen und Autoren stand dabei die bildungspolitisch immer wieder angezweifelte Studierfähigkeit, ein hochschulpolitischer Dauerbrenner, mindestens eines großen Teils der Studierenden im Vordergrund – und die Suche nach gleichsam kompensatorischen hochschuldidaktischen Maßnahmen. Dabei stand bzw. stehen oft die Phasen des Übergangs in die Hochschule und des Studienanfangs im Mittelpunkt (u.a. schon Wildt 1985; Webler 2012; Hanft et al. 2015). Die Gründe bzw. Ursachen für die wahrgenommene sinkende Studierfähigkeit wurden in unterschiedlichen Faktoren gesehen: Neben der Bildungsexpansion standen lange Zeit die Folgen der Oberstufenreform durch die Kultusministerkonferenz aus dem Jahr 1972 und die danach einsetzende Welle an Re-Reformen im Vordergrund; später ist auch die Öffnung der Hochschule für neue Zielgruppen, insbesondere beruflich qualifizierte Studierende (ohne schulische Hochschulreife) hinzugekommen.

Zwar ist diese Defizitwahrnehmung bis heute nicht verschwunden. Die hochschuldidaktische Perspektive ist aber in Richtung einer generellen Heterogenitätswahrnehmung erweitert worden, die nicht nur die Vorbildung und das intellektuelle Leistungsvermögen, sondern mit den veränderten Biographien, Herkunftsmilieus, Lebenssituationen, Studienmotiven und Zukunftserwartungen der Studierenden eine Vielzahl von Heterogenitätsdimensionen einbezieht. Die Problemwahrnehmung hat sich damit gleichsam von einer Art „Defizitthese“ zu einer Art „Differenzthese“ verschoben. Heterogenität wird nicht primär (oder jedenfalls nicht nur) als Ursache von Studierfähigkeitsproblemen, sondern als generelle Herausforderung für die Gestaltung von Studium und Lehre gesehen. Folgerichtig geht es dann nicht nur um den Ausgleich von Wissens- und Kompetenzdefiziten (z.B. durch Brückenkurse und andere Maßnahmen), sondern insgesamt um eine Art innere Differenzierung der Hochschullehre durch eine diversitätsorientierte, auch studienphasenspezifische Gestaltung von Lernarrangements und Studienformaten bis hin zu einer stärkeren institutionellen Differenzierung des Hochschulsystems (Banscherus et al. 2015). Die Bedeutung von Integrations- und Unterstützungsmaßnahmen wird insbesondere in der Studieneingangsphase hervorgehoben (u.a. Wildt 1985; Viebahn 2009; Webler 2012; Bargel 2015). Auch die Debatte über ein Auswahlrecht der Hochschulen gehört in diesen Zusammenhang.

Während mit manchen Maßnahmen gerade bei der Hochschulzulassung eher eine Art Homogenisierung durch Limitierung und Selektion beabsichtigt ist, sieht die Hochschuldidaktik wachsende Vielfalt im Kontext des Diversitätsdiskurses eher als Chance für die Hochschulbildung. Allerdings sind insbesondere seitens der empirischen Studierenden- und Hochschulforschung verschiedentlich auch Zweifel an der Heterogenitätsthese angemeldet worden oder jedenfalls an einer zu pauschalen Fassung (Middendorff 2015; Wolter 2015), insbesondere hinsichtlich des Merkmals der sozialen Herkunft (Scott 2009; Marginson 2016, 2018). Hier wird darauf hingewiesen, dass das Wachstum der studentischen Bildungsbeteiligung bei verschiedenen Indikatoren, u.a. der sozialen Zusammensetzung, keineswegs zu einer größeren Diversität geführt hat.

4. Dimensionen und Indikatoren für Heterogenität und Datenbasis

Indikatoren und Dimensionen

Bei allen drei eingangs genannten Hypothesen wird deutlich, dass ihre empirische Prüfung vor allem von der Auswahl der Indikatoren für die Zusammensetzung der Studierenden abhängt. Von daher besteht eine erste Aufgabe in der Identifizierung solcher Dimensionen bzw. Indikatoren für studentische Vielfalt. Schließlich lassen sich die Gruppe der Studierenden und die Entwicklung ihrer Zusammensetzung über die Zeit anhand einer Vielzahl von Merkmalen beschreiben. So liefern allgemeine soziodemographische Charakteristika (wie Alter, Geschlecht, Familienstand, Elternschaft, Bildungsstand oder soziale Herkunft) bei Studierenden bzw. Studienanfängerinnen und -anfängerinnen Hinweise auf vermutete und tatsächliche Veränderungen in der Zusammensetzung, die zumeist als Resultat einer höheren Studierquote, des sozialstrukturellen Wandels in der Bevölkerung oder bildungspolitisch relevanter Maßnahmen erklärt werden.

Darüber hinaus gibt es eine Reihe studierendenspezifischer Merkmale, wie zum Beispiel Art und Note der Studienberechtigung, Merkmale des Studiums wie Fach und Abschlussart, Studienverlauf, Studierverhalten, Studienleistungen, aber auch „weichere“ Merkmale wie Studienmotive, Kompetenzprofile oder Fähigkeiten. In Beiträgen, die sich mit hochschulbezogener Diversität und ihrer Relevanz für Lehre und Studium oder mit studentischer Heterogenität beschäftigen, werden – je nach Thematik – verschiedene Merkmale in unterschiedlicher Abgrenzung und Anzahl betrachtet. In Zusammenhang mit Fragen des Diversitätsmanagements an der Hochschule ist es recht verbreitet, zwischen Diversitätsmerkmalen auf vier Ebenen zu differenzieren: (1) Persönlichkeit, (2) innere Dimension (der Person), (3) äußere Dimension (der Person) und (4) organisationale Dimension (des Studiums), nicht selten unter Verwendung einer Variation des „diversity wheel“ von Gardenswartz und Rowe (2003).

Empirisch ist zwischen der These „ausgeprägte Heterogenität“ (Status-quo) und „zunehmende Heterogenität“ (Prozess) in der Zusammensetzung der Studierenden zu unterscheiden, weil beide Thesen eine unterschiedliche Datenbasis erfordern. Während die erste These mit möglichst aktuellen Querschnittsdaten aus punktuellen Erhebungen überprüft werden kann, erfordert eine Prüfung der zweiten Hypothese solche Datensätze, die mindestens zwei, idealerweise mehrere Messzeitpunkte, also eine Zeitreihe umfassen. Mit der Heterogenisierungshypothese wird ja ein historischer Wandel oder zeitlicher Entwicklungsprozess behauptet. Solche Datensätze sind jedoch in Deutschland nur begrenzt verfügbar, und die Auswahl der Indikatoren hängt dann primär davon ab, ob diese überhaupt in den jeweiligen Datensätzen repräsentiert sind. So wird die These „zunehmender Heterogenität“ in vielen Studien mit punktuellen Querschnittsdaten ohne Zeitreihe belegt (so z.B. Trautwein 2015). Eine Status-quo-basierte Analyse kann aber insofern leicht zu Fehlschlüssen führen, als Studierende möglicherweise schon seit langer Zeit keine homogene Gruppe mehr sind oder nie waren. Die Erfassung von Heterogenität nur zu einem ganz bestimmten Zeitpunkt kann daher historische Fehleinschätzungen zur Folge haben. Ein weiteres Problem für die erste These besteht in der Definition eines Referenzkriteriums (oder von Referenzkriterien), anhand dessen bzw. derer eine empirisch vorfindbare Zusammensetzung überhaupt erst als „heterogen“ eingestuft werden kann. Eine Zeitreihe ist nicht auf solche Referenzpunkte angewiesen, da eine ausgebliebene oder eingetretene Veränderung allein durch den Vergleich mehrerer Zeitpunkte ermittelt wird. Als eine solche Referenz dient in punktuellen Querschnittsanalysen oft das Konstrukt des „klassischen Studierenden“ bzw. des „Normalstudierenden“ (Huber 1986; Wielepp 2013; Wilkesmann et al. 2012; Trautwein 2015, S. 12; Middendorff 2015, S. 272f.), das zumeist mit solchen Merkmalen wie Alter (bis zu 25 Jahren), Familienstand (ledig, kinderlos), Herkunft (gehobener Familienstatus, ohne Migrationshintergrund), Bildungsweg (Abitur auf dem Ersten Bildungsweg, ohne Berufserfahrung), Studienform (Vollzeit-, Präsenzstudium) oder anderen individuellen oder sozialen Faktoren charakterisiert wird. Ein weiteres methodisches Problem besteht darin, dass die Analyse absoluter und prozentualer Daten zu widersprüchlichen Schlussfolgerungen führen kann. So kann bei einem Merkmal wie soziale Herkunft die absolute Zahl von First-Generation Students aufgrund des starken Wachstums der Studierendenzahlen zugenommen, zugleich aber ihr Anteil an allen Studierenden abgenommen haben. Angesichts ihrer Vielzahl und Vielfalt kann die Definition von Heterogenitätsmerkmalen zu ausufernden Katalogen führen, da die Zusammensetzung der Studierenden mit einer nahezu unbegrenzten Fülle individueller und sozialer Variablen beschrieben werden kann. Entsprechend unterschiedlich fällt dieser Schritt bei verschiedenen Autor*innen aus.

• Der Diversity Report des CHE (Berthold/Leichsenring 2013) basiert neben einer Vielzahl individueller Persönlichkeitsmerkmale und Verhaltensmuster u.a. auf den Merkmalen Migrationshintergrund, sozio-ökonomische Herkunft, Geschlecht, familiäre Verpflichtungen (Kinder, Pflege), im Ausland erworbene Studienberechtigung, Einschränkungen im Studium (z.B. durch studienbegleitende Erwerbstätigkeit) und vor dem Studium erworbene berufliche Kompetenzen.

• Klein und Heintzmann (2012) beziehen sich in ihrem stärker theoriebasierten Diversitykonzept auf die

Erhebung der zweiten Hypothese solche Datensätze, die mindestens zwei, idealerweise mehrere Messzeitpunkte, also eine Zeitreihe umfassen. Mit der Heterogenisierungshypothese wird ja ein historischer Wandel oder zeitlicher Entwicklungsprozess behauptet. Solche Datensätze sind jedoch in Deutschland nur begrenzt verfügbar, und die Auswahl der Indikatoren hängt dann primär davon ab, ob diese überhaupt in den jeweiligen Datensätzen repräsentiert sind. So wird die These „zunehmender Heterogenität“ in vielen Studien mit punktuellen Querschnittsdaten ohne Zeitreihe belegt (so z.B. Trautwein 2015). Eine Status-quo-basierte Analyse kann aber insofern leicht zu Fehlschlüssen führen, als Studierende möglicherweise schon seit langer Zeit keine homogene Gruppe mehr sind oder nie waren. Die Erfassung von Heterogenität nur zu einem ganz bestimmten Zeitpunkt kann daher historische Fehleinschätzungen zur Folge haben. Ein weiteres Problem für die erste These besteht in der Definition eines Referenzkriteriums (oder von Referenzkriterien), anhand dessen bzw. derer eine empirisch vorfindbare Zusammensetzung überhaupt erst als „heterogen“ eingestuft werden kann. Eine Zeitreihe ist nicht auf solche Referenzpunkte angewiesen, da eine ausgebliebene oder eingetretene Veränderung allein durch den Vergleich mehrerer Zeitpunkte ermittelt wird. Als eine solche Referenz dient in punktuellen Querschnittsanalysen oft das Konstrukt des „klassischen Studierenden“ bzw. des „Normalstudierenden“ (Huber 1986; Wielepp 2013; Wilkesmann et al. 2012; Trautwein 2015, S. 12; Middendorff 2015, S. 272f.), das zumeist mit solchen Merkmalen wie Alter (bis zu 25 Jahren), Familienstand (ledig, kinderlos), Herkunft (gehobener Familienstatus, ohne Migrationshintergrund), Bildungsweg (Abitur auf dem Ersten Bildungsweg, ohne Berufserfahrung), Studienform (Vollzeit-, Präsenzstudium) oder anderen individuellen oder sozialen Faktoren charakterisiert wird. Ein weiteres methodisches Problem besteht darin, dass die Analyse absoluter und prozentualer Daten zu widersprüchlichen Schlussfolgerungen führen kann. So kann bei einem Merkmal wie soziale Herkunft die absolute Zahl von First-Generation Students aufgrund des starken Wachstums der Studierendenzahlen zugenommen, zugleich aber ihr Anteil an allen Studierenden abgenommen haben.

Angesichts ihrer Vielzahl und Vielfalt kann die Definition von Heterogenitätsmerkmalen zu ausufernden Katalogen führen, da die Zusammensetzung der Studierenden mit einer nahezu unbegrenzten Fülle individueller und sozialer Variablen beschrieben werden kann. Entsprechend unterschiedlich fällt dieser Schritt bei verschiedenen Autor*innen aus.

- Der Diversity Report des CHE (Berthold/Leichsenring 2013) basiert neben einer Vielzahl individueller Persönlichkeitsmerkmale und Verhaltensmuster u.a. auf den Merkmalen Migrationshintergrund, sozio-ökonomische Herkunft, Geschlecht, familiäre Verpflichtungen (Kinder, Pflege), im Ausland erworbene Studienberechtigung, Einschränkungen im Studium (z.B. durch studienbegleitende Erwerbstätigkeit) und vor dem Studium erworbene berufliche Kompetenzen.
- Klein und Heintzmann (2012) beziehen sich in ihrem stärker theoriebasierten Diversitykonzept auf die

Funktion der Hochschule im Prozess der „Produktion und Reproduktion sozialer Ungleichheit“ und operational auf soziale Kategorien, über die in der Hochschule soziale Distinktion hergestellt wird – so Geschlecht, soziale Herkunft, Behinderung, Migrationshintergrund, Religion, Alter und sexuelle Orientierung.

- Wielepp (2013, S. 374, 376) unterscheidet mehr als 20 Variablen, die sie zu vier Gruppen zusammenfasst: individuelle Faktoren (z.B. Alter, Geschlecht, Herkunft, geistige und körperliche Konstitution), soziale Faktoren (z.B. Lebensform, Familienstand, Ausbildung, Wohnort), Lernervariablen (z.B. Motivation, Kompetenzen, Arbeitshaltung) und organisationale Faktoren (z.B. Hochschulart, Fakultät, Studienfach, Fachkultur).

Middendorff (2015) greift die Unterscheidung zwischen (eher) sichtbaren („surface level“) und (eher) nicht-sichtbaren Merkmalen („deep level“) von Heterogenität auf (siehe Tabelle 1). Sie thematisiert darüber hinaus die Frage der Mehrfachzugehörigkeit von Studierenden, mit der Wechselwirkungen zwischen den einzelnen Faktoren einhergehen können. So ist etwa die geringe Beteiligung von „domestic migrants“ an Hochschulbildung primär auf deren soziale Zusammensetzung und nur teilweise auf den Migrationsstatus zurückzuführen (Wolter 2020). Die mit solchen Mehrfachzugehörigkeiten einhergehenden Mehrfachkausalitäten werden heute häufig als Intersektionalität bezeichnet. Allerdings findet sich hier neben diesem eher ‚multivariaten‘ empirischen Verständnis auch ein theoretisch und gesellschaftspolitisch wesentlich anspruchsvolleres Konzept von Intersektionalität (Walgenbach 2017) jenseits kausaler Zuordnungsprobleme.

Tab. 1: (Eher) sichtbare und (eher) nicht sichtbare Diversitätsdimensionen (Auswahl)

(Eher) sichtbar	(Eher) nicht sichtbar
- Geschlecht, Alter, soziale Herkunft, ethnische Herkunft	- Bildungsziele, Interessen, Motivationen, Bedürfnisse, Werthaltungen
- Familienstand, Elternschaft	- weltanschauliche, religiöse, sexuelle Orientierungen
- sichtbare körperliche Behinderung	- Erfahrungen, Fähigkeiten, Kenntnisse, Lebensstile, Lernstile
- Bildungsstand, Noten	- Studierverhalten, Studierenerfahrungen
- Bildungswege, Hochschulzugang	

Es fällt auf, dass diese verschiedenen Indikatorenkataloge für Heterogenität ein Kriterium weitgehend ausblenden, das für einen der Anlässe der Heterogenitätsdebatte, die kritische Thematisierung von Studierfähigkeitsdefiziten, von geradezu zentraler Bedeutung ist, nämlich die unterschiedlichen Wissensbestände, Fähigkeiten bzw. Kompetenzen der Studierenden. Die Expansion der Bildungsbeteiligung soll ja aufgrund zunehmender individueller Kompetenzunterschiede die Spannweite der schulischen und akademischen Leistungen erheblich vergrößert haben. Dies habe wiederum eine beträchtliche Auseinanderentwicklung in den Anforderungen und der Performanz von Hochschulen nach sich gezogen, die für verschiedene Fehlentwicklungen im Hochschulbereich (Studienabbruch, Studienzeiten) zumindest mitver-

antwortlich sei. Diese Nicht-Thematisierung der Kompetenzdimension von Heterogenität hat verschiedene Ursachen: die erheblichen methodischen Anforderungen und Probleme valider Kompetenzmessungen und insbesondere das Fehlen breiter fächerübergreifender hochschulbezogener Kompetenzmessungen und entsprechender Datensätze.

In besonderer Weise gilt dies für das nahezu vollständige Fehlen von Zeitreihen, die Rückschlüsse darauf zulassen, ob und in welcher Weise mit der Expansion der Bildungsbeteiligung eine zunehmende „Spreizung“ in den kognitiven, motivationalen, sozialen und problemlösungsorientierten Kompetenzen einhergeht. Voraussichtlich wird auch das Hochschulpanel des Nationalen Bildungspanels (NEPS) eine solche Zeitreihe nicht zur Verfügung stellen, und aus den anderen zeitlich vorgelagerten Erhebungsetappen des NEPS sind solche Daten noch nicht verfügbar. Leider enthalten auch die in den folgenden Ausführungen herangezogenen Datensätze keine Kompetenzmessung, die über die subjektive Einschätzung der eigenen Fähigkeiten hinausgeht. Die einzige Ausnahme sind Informationen zu den Schulleistungen (z.B. Abiturnoten), die jedoch u.a. aufgrund der bekannten Validitätsprobleme von Zensuren methodologisch allenfalls eine indirekte Form von Kompetenzmessung darstellen.

Datenbasis

Für eine empirische Analyse wäre nicht nur eine Eingrenzung auf statistisch erfasste bzw. erfassbare Merkmale erforderlich, sondern eben auch auf solche, für die Zeitreihendaten verfügbar sind. Zeitreihendatensätze sind aber in der deutschen Hochschulforschung zurzeit überhaupt nur in wenigen Varianten verfügbar:

- *Erstens* die amtliche Hochschulstatistik, die jedoch nur wenige relevante Merkmale aus dem Heterogenisierungsdiskurs umfasst (z.B. Wege des Hochschulzugangs/Art der Studienberechtigung, Studierende aus dem Ausland), aber weder die soziale Herkunft noch den Migrationsstatus.
- *Zweitens* die 1951 begründete Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, die in der Regel in einem dreijährigen Rhythmus seit 1982 (seit 1991 für Gesamtdeutschland) vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW, früher HIS) durchgeführt wird und eine Vielzahl von Variablen enthält, die für dieses Thema bedeutsam sind (zur Geschichte der Sozialerhebung vgl. Middendorff 2019; auf Daten der Sozialerhebung beruhen die Studien in Becker/Heißenberg 2018).
- *Drittens* der Konstanzer Studierendensurvey, der seit 1983 (seit 1993 für Gesamtdeutschland) in einem in der Regel ebenfalls dreijährigem Rhythmus von der Arbeitsgruppe Hochschulforschung der Universität Konstanz erstellt wird (vgl. Multrus 2016). Im Mittelpunkt stehen hier vor allem die Studienverläufe, -erfahrungen und Studienprobleme der Studierenden sowie ihre subjektiven Erwartungen, Einschätzungen und Perspektiven zu Studium, Beruf und Hochschule.
- *Viertens* einige weitere HIS- bzw. DZHW-Erhebungsreihen, so die Studienberechtigten-, Studienanfänger- und Absolventenbefragungen, die zumeist ebenfalls seit den 1980er Jahren vorliegen.

Insbesondere die Sozialerhebung weist eine bundesweite Reichweite mit vergleichsweise großen, repräsentativen Stichproben auf. Studierende an staatlichen und staatlich anerkannten Hochschulen in Deutschland werden mit einem weitgehend stabilen Frageninventar zu einem breiten Themenspektrum befragt. Sie erfasst vor allem zentrale Aspekte der sozialen und wirtschaftlichen Lage der Studierenden und ergänzt mit den erhobenen Daten die amtliche Statistik um hochschul- und sozialpolitisch wichtige Merkmale der Studierenden wie soziale Herkunft, Migrationshintergrund, Partnerschaftsstatus, Elternschaft oder gesundheitliche Beeinträchtigung.

Mit den genannten methodischen Einschränkungen, insbesondere bei der Kompetenzmessung, werden in den folgenden Ausführungen aufgrund ihrer empirischen Verfügbarkeit als Zeitreihe folgende Indikatoren überwiegend aus der Sozialerhebung und dem Konstanzer Studierendensurvey, unter Ergänzung aus anderen Datensätzen, herangezogen: Wege des Hochschulzugangs, soziale Herkunft, Migrationsstatus, internationale Studierende, Alter, Partnerschaftsstatus, Elternschaft, studienerschwerende Gesundheitsbeeinträchtigungen, Durchschnittsnote der Hochschulzugangsberechtigung, Sicherheit der Studienaufnahme, Identifikation mit der Studienteilnahme und dem Studierendenstatus, Fachwahlmotive sowie studienbezogene Nutzenerwartungen. Diese Analyse ist 2013 bereits einmal erfolgt mit dem Fazit, dass Studierende in Deutschland zu keinem Zeitpunkt eine homogene Gruppe waren und dass viele Befunde aus jüngerer Zeit eher für eine Homogenisierung als für eine Heterogenisierung sprechen (Middendorff 2015). Im vorliegenden Beitrag wird diese Analyse auf einer aktualisierten und insbesondere in Bezug auf (eher) nicht sichtbare Merkmale deutlich breiteren Datengrundlage fortgeschrieben. Zusätzlich zur monovariaten Untersuchung entlang der Unterscheidung von (eher) sichtbaren und (eher) nicht sichtbaren Charakteristika soll nachfolgend die Entwicklung auch anhand ausgewählter Merkmalskombinationen aufgezeigt werden.

5. Empirische Befunde

5.1 Einzelindikatoren

Im Abschnitt 2 wurde beschrieben, dass die Studienbeteiligung innerhalb der letzten fünf Jahrzehnte deutlich angestiegen ist. Ob sich damit auch die Zusammensetzung der Studierenden im Sinne einer Heterogenisierung verändert hat, lässt sich an entsprechenden Merkmalen in der Zusammensetzung der Studienanfänger*innen erkennen. Hier sollen in einem ersten Schritt zunächst statistisch relativ eindeutig identifizierbare Merkmale (5.1.1), dann in einem zweiten Schritt subjektive, nicht direkt beobachtbare Persönlichkeitsmerkmale (5.1.2) auf ihre Entwicklung über die Zeit geprüft werden, bevor dann abschließend in einem dritten Schritt exemplarisch auf die Interaktion dieser Faktoren eingegangen wird (5.2). Obwohl zu den zentralen (eher) sichtbaren Merkmalen gehörend, wird auf die Darstellung der Entwicklung nach Geschlecht verzichtet, weil ungeachtet der graduellen Veränderungen im Geschlechterproporz das (binär erfasste) Merkmal Geschlecht allein kaum geeignet

ist, eine wachsende Differenzierung der Studierenden zu belegen. Gegenüber dem schmalen Frauenanteil an den deutschen Universitäten noch in den 1960er Jahren ist die wachsende Beteiligung der Frauen an Hochschulbildung aber einer der wichtigsten Motoren der Bildungsexpansion in Deutschland gewesen.

5.1.1 (Eher) sichtbare Merkmale

Eine häufige Annahme hinsichtlich möglicher Auswirkungen der Bildungsexpansion ist die Öffnung der Hochschulen gegenüber bisher unterrepräsentierten Gruppen. Dieser These entsprechend müssten anteilig mehr Studieninteressierte ohne allgemeine Hochschulreife bzw. mit beruflicher Qualifikation, mit Migrationshintergrund oder aus einem nicht-akademisch gebildeten Elternhaus den Weg zur Hochschule gefunden haben als zuvor.

Bildungs- und Zugangswege zur Hochschule: Nach den Daten der Sozialerhebung (Middendorff et al. 2017, S. 30) ist der Anteil der Studierenden mit einer Berufsausbildung von einem Höchstwert von 34% (1994) in den letzten zwei Jahrzehnten dramatisch auf 22% (2016) zurückgegangen. Dabei sind alle Studierenden mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung einbezogen, unabhängig von ihrem Ausbildungsweg (zur Diversität beruflich qualifizierter Studierender vgl. Kerst/Wolter 2018). Stärker noch als an den Universitäten fällt dieser Rückgang an den Fachhochschulen aus, die ja ihrer Ursprungsidee nach einen berufsbezogenen Hochschulzugangsweg anbieten sollten. Hier ist der Anteil der Studierenden mit beruflicher Qualifikation von 65% (1994) auf 36% (2016) gesunken. Geringfügig anders verlief die Entwicklung beim Anteil der Studierenden bzw. Studienanfänger und -anfängerinnen mit nicht-schulischer Hochschulreife – oft als Dritter Bildungsweg bezeichnet. Dieser Anteil hat von 0,4% (2000) auf einen Höchstwert von 3,5% (2018) zugenommen (Autorengruppe Bildungsbericht 2020, S. 193; hier ohne internationale Studierende). In dem gesamten Zeitraum ist die Funktion des Abiturs als „Königsweg“ des Hochschulzugangs mit 93% an den Universitäten unverändert geblieben; selbst der Zugang zu den Fachhochschulen ist mit einem Abiturientenanteil von inzwischen 64% immer stärker „gymnasialisiert“ worden. Innerhalb der schulischen, gymnasialen Wege zur Hochschule mag die Vielfalt aufgrund der Diversifizierung des Gymnasiums zugenommen haben. Aber hinsichtlich der für Deutschland charakteristischen Segmentierung zwischen gymnasialer und beruflicher Bildung (Baethge 2007; Baethge/Wolter 2015) ist die kulturelle Hegemonie gymnasialer Bildung gegenüber der beruflichen Bildung trotz einer formalen Öffnung des Hochschulzugangs für beruflich Qualifizierte eher verstärkt worden.

Internationale Studierende und Studierende mit Migrationshintergrund: Im Unterschied dazu hat sich der Anteil der Studienanfänger*innen mit einer im Ausland erworbenen Studienberechtigung seit Beginn der 1980er Jahre und insbesondere nach 2000 deutlich erhöht (1980: 5%; 2000 14%; 2018: 22%). Die angestrebte Internationalisierung der deutschen Hochschulen ist also mindestens hinsichtlich des Anteils internationaler Studierender recht erfolgreich gewesen. Dies ist auch dann

ein wesentlicher Beitrag zur Diversität der Studierenden, wenn man berücksichtigt, dass es große Unterschiede im Anteil internationaler Studierender nach Art des Studiums gibt (Bachelor, Master, Promotion, mit oder ohne Abschlussabsicht). Ungeachtet traditionell unterschiedlich hoher Anteile an internationalen Studierenden an Universitäten und Fachhochschulen (2017: 25% an Universitäten, 14% an Fachhochschulen), verlief diese Entwicklung der Tendenz nach bei beiden Hochschularten ähnlich, d.h. der Öffnungsprozess für internationale Studierende ist für beide Hochschultypen gleichermaßen zu beobachten.

Im gleichen Zeitraum jedoch blieb der Anteil der bildungsinländischen Studienanfänger*innen, also derjenigen mit einer ausländischen Staatsangehörigkeit, die das deutsche Bildungssystem durchlaufen und mit dem Erwerb einer Studienberechtigung abgeschlossen haben, mit ca. 3% auffallend stabil (alle Daten siehe Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, Tab. F2-3web). Leider erfasst die deutsche Bildungsstatistik nur den Anteil der Erstsemester, die über eine ausländische Staatsangehörigkeit und gleichzeitig über eine in Deutschland erworbene Studienberechtigung verfügen. Diese auch als Bildungsinländer bezeichnete Gruppe bildet jedoch nur einen Teil aller Studierenden mit Migrationshintergrund, zu denen auch solche mit deutscher (und ggf. einer weiteren) Staatsangehörigkeit gehören bzw. solche, die als Migranten und Migrantinnen erster oder zweiter Generation gelten (selbst oder Eltern im Ausland geboren). Studierende mit Migrationshintergrund werden in der amtlichen Hochschulstatistik jedoch nicht erfasst. Gemäß der Sozialerhebung, die den Migrationsstatus der Studierenden seit 2006 erhebt, hat sich der Anteil an Studierenden mit Migrationshintergrund insgesamt von 8% (2006) auf 20% (2016) erhöht.

Nach Mikrozensusdaten ist der Anteil der Studierenden mit Migrationshintergrund an allen 20- bis 30-jährigen Personen in Deutschland von 9% (2005) auf 15% (2013) angewachsen, an allen Studierenden von 15,7% (2005) auf 18,4% (2013), liegt damit aber deutlich unter dem entsprechenden Bevölkerungsanteil (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, Tab. H2-29web). Hinsichtlich der ethnischen bzw. nationalen Herkunft der Studienanfänger*innen ist offensichtlich eine stärkere internationale Öffnung der Hochschulen gelungen, während die Barrieren innerhalb des deutschen Bildungssystems nur wenig abgebaut wurden.

Schulleistungen und Abiturnoten: Da über die kognitive, sprachliche oder mathematische (o.a.) Kompetenzentwicklung bei Studierenden zu bestimmten Zeitpunkten, z.B. bei der Studienaufnahme, in Deutschland keine Zeitreihen vorliegen, stehen als ein bestenfalls indirekter, nur eingeschränkt valider Indikator lediglich die Durchschnittsnoten der Studienanfänger*innen zur Verfügung. Auf der Basis der Statistik der Kultusministerkonferenz wird in den Medien regelmäßig kritisch über die Inflation (sehr) guter Abiturnoten und des Anstiegs der Abiturdurchschnittsnoten berichtet. Die Daten des Studierendenurveys belegen, dass seit etwa 1990 der Anteil an Studienanfängern, deren Studienberechtigung eine Durchschnittsnote von unter 1,5 ausweist, sukzessive zugenommen hat. Er betrug im Wintersemester

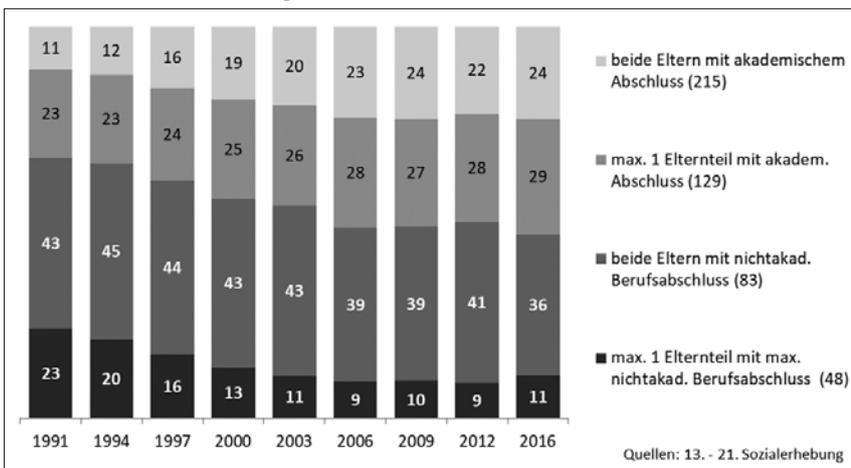
1989/90 noch ca. 8% und stieg auf knapp 22% im Wintersemester 2015/16. Ebenfalls progressiv verlief die Entwicklung bei Abschlussnoten zwischen 1,5 und 2,0 (1989/90: 20%, 2015/16: 24%). Im Unterschied dazu sanken die Anteile von Notendurchschnitten schlechter als 2,5 – und zwar anteilig umso deutlicher, je schlechter die Durchschnittsnoten ausfielen. Die Konjunktur guter Abschlusszeugnisse kennzeichnet die Entwicklung der allgemeinen Hochschulreife, mit der nach wie vor die meisten Studienanfänger*innen (ca. 75%) ein Studium aufnehmen, deutlich stärker als die der Fachhochschulreife oder der fachgebundenen Hochschulreife. Hierbei sind zwei Aspekte zu berücksichtigen: Da – nach Schulformen differenziert – etwa ein Viertel der Studienberechtigten kein Studium aufnimmt und die Studienentscheidung hoch mit der Schulleistung korreliert, stellt sich die Studienentscheidung immer auch als eine Art positive Selektion unter den Studienberechtigten dar. Darüber hinaus ist die Abiturdurchschnittsnote nach wie vor der beste Prädiktor für den späteren Studienerfolg (Schuler/Hell 2008). Unabhängig von ihrer Prognosekraft spricht eine abnehmende Spreizung der Abschlussnoten jedoch eher für eine Angleichung der Studienvoraussetzungen als für ihre wachsende Diversität.

Soziale Herkunft: Bei der Erfassung der sozialen Herkunft der Studierenden ist die früher weit verbreitete Differenzierung nach der beruflichen Stellung der Eltern inzwischen mehr und mehr in die Unterscheidung nach der Bildungsherkunft der Eltern übergegangen. Dies hat im Wesentlichen drei Gründe: erstens formale Veränderungen in der Erfassung der beruflichen Stellung (z.B. der sozialversicherungsrechtliche Wegfall der Arbeiterkategorie); zweitens die geringe Zuverlässigkeit der Erhebung der beruflichen Stellung aufgrund von Unkenntnis; und drittens die Beobachtung, dass mit zunehmender Bildungsexpansion der Bildungsstatus der Eltern in der Regel von größerer Bedeutung für die Bildungsbiographie ist als der ökonomische Status. Eine besondere Bedeutung hat dabei die Frage gewonnen, ob ein Elternteil (oder beide) bereits über einen Hochschulabschluss verfügen. Unabhängig von solchen Erfassungsfragen sind im Hinblick auf eine soziale Öffnung des Hochschulzugangs für First-Generation-Studierende für das zurückliegende Vierteljahrhundert kaum Fortschritte zu verzeichnen, sondern eher Schließungsprozesse zu beobachten.

Im Jahr 1991 kamen noch zwei Drittel der Studienanfänger*innen aus einem nicht-akademisch gebildeten Elternhaus, 2016 war es mit 47% weniger als die Hälfte (vgl. Abbildung 3). Innerhalb dieser Gruppe halbierte sich der Anteil, in dessen Herkunftsfamilie maximal ein Elternteil einen nicht-akademischen Berufsabschluss hat (1991: 23%, 2016: 11%). Umgekehrt hat sich im gleichen Zeitraum der Anteil an Studienanfängern, deren Eltern beide ein Hochschulstudium abgeschlossen haben, mehr als verdoppelt (1991: 11%, 2016: 24%). Im Vergleich zwischen den Hochschularten ist diese Entwicklung an Fachhochschulen deutlich stärker zu beobachten als an Universitäten, was vor allem auf ihre ursprünglich stark ausgeprägte Funktion als eine für Bildungsaufstiege relativ offene Institution zurückzuführen ist. Anfang der 1990er Jahre hatten drei Viertel aller Studienanfänger*innen an Fachhochschulen einen nicht-

akademischen Bildungshintergrund; darunter kam mehr als ein Drittel aus einer Familie, in der maximal ein Elternteil eine nicht-akademische Berufsausbildung abgeschlossen hatte. 25 Jahre später ist der Anteil um zwei Drittel geschrumpft (1991: 35%, 2016: 13%). Gleichzeitig stieg im Gegenzug der Anteil der Kontrastgruppe – Studienanfänger*innen aus doppelt-akademisch qualifiziertem Elternhaus – auf mehr als das Dreifache (1991: 4%, 2016: 14%).

Abb. 3: Bildungsherkunft von Studienanfänger*innen an Hochschulen in Deutschland insgesamt, 1991-2016



In %, in Klammern: Index (1991=100)

Gesundheitliche Beeinträchtigungen: Wengleich gesundheitliche Beeinträchtigungen nicht immer sichtbar sind, soll die Entwicklung der Integration von Studierenden mit studienerschwerenden Gesundheitsbeeinträchtigungen hier im Abschnitt zu den (eher) sichtbaren Merkmalen kurz dargestellt werden. Im Rahmen der Sozialerhebung wurde 1988 erstmals nach gesundheitlichen Beeinträchtigungen gefragt. Maßgeblich ist die jeweilige Selbsteinschätzung. Aufgrund vergleichsweise geringer Fallzahlen und der Tatsache, dass sich viele gesundheitliche Beeinträchtigungen erst im höheren Alter bzw. im Studienverlauf manifestieren oder als studienbeeinträchtigend erweisen, wird hier die Entwicklung für alle Studierenden betrachtet. 1988 gaben 4% der Studierenden an, mindestens eine studienerschwerende Gesundheitsbeeinträchtigung zu haben, 1% der Studierenden fühlte sich psychisch beeinträchtigt. Achtzehn Jahre später, im Jahr 2006, wurde ein doppelt so hoher Anteil an studienerschwerend bzw. psychisch Beeinträchtigten gemessen (8% bzw. 2%). Nach weiteren zehn Jahren, 2016, stuften sich 11% der Studierenden als gesundheitlich studienerschwerend beeinträchtigt ein, 6% attestierten sich eine psychische Beeinträchtigung. Für Studierende an Universitäten und Fachhochschulen verlief diese Entwicklung tendenziell übereinstimmend, wengleich es 2016 etwas mehr studienerschwerend bzw. psychisch Beeinträchtigte an Universitäten im Vergleich zu Fachhochschulen gab (Uni: insgesamt 12% Beeinträchtigte, 7% psychisch Beeinträchtigte vs. FH: insgesamt 10% Beeinträchtigte, 2% psychisch Beeinträchtigte).

Auffällig ist vor allem der seit 2012 zu beobachtende überproportionale Anstieg des Anteils an Studierenden,

die sich als psychisch beeinträchtigt beschreiben. Aus weiterführenden Analysen ist bekannt, dass diese Beeinträchtigungsform höchst studien(erfolgs)relevant ist (Middendorff et al. 2017, S. 36). Vorliegende Daten reichen leider nicht aus, um beispielsweise zu klären, ob die Hochschulen in Deutschland in den letzten Jahren inklusiver geworden sind, unter anderem als Folge nationaler und internationaler Verpflichtungen (Bundesteilhabegesetz, UN-BRK), ob aufgrund gesellschaftlicher Enttabuisierung Studierende zunehmend offener mit psychischen Erkrankungen umgehen oder ob die Studienstrukturreform und andere Entwicklungen zu einer höheren (subjektiven) Belastung der Studierenden mit psychischen Folgen geführt hat. Unabhängig von dieser Kausalitätsfrage deuten die Daten jedoch bei diesem Indikator auf einen Prozess zunehmender Diversität hin.

Alter und Lebensform: Verschiedene (bildungs)politische Entscheidungen wie das Aussetzen der Wehrpflicht, die Einführung des Abiturs nach der zwölften Jahrgangsstufe (G8) ab 2007 oder die Rückkehr zu G9 ab 2015 sowie Veränderungen im Bildungs(entscheidungs)verhalten wie beispielsweise der Rückgang des Interesses an Doppelqualifikation durch Berufsausbildung und Studium oder die wachsende Beteiligung an Weiterbildung nach längerer Berufstätigkeit haben mehr oder weniger direkten Einfluss auf die Alterskomposition der jeweiligen Studierendenjahrgänge. Auch hier lassen sich entsprechende Wandlungsprozesse als erstes an den Erstsemestern ablesen. So hat sich seit Ende der 1990er Jahre ihre Altersstruktur zugunsten eines Anstiegs jüngerer Jahrgänge verändert: Ab etwa 2000 nahm sukzessive der Anteil an 19-jährigen Studienanfängern von 17% auf 29% im Wintersemester 2017/18 zu. Die jüngste Altersgruppe der unter 19-Jährigen nahm nach dem Aussetzen der Wehrpflicht 2011 sprunghaft zu (von 3% im Jahr 2010 auf 7% 2011) und ist mit 21% im Wintersemester 2017/18 bereits die zweitgrößte Gruppe unter den Studienanfängern.

Die von den Medien immer wieder herausgestellten minderjährigen Studierenden, die nach der Einführung von G8 an die Hochschulen geströmt sein sollen, bilden jedoch mit einer jährlichen Anzahl von unter 1.000 Studienanfänger*innen nach wie vor die Ausnahme. Empirische Analysen haben gezeigt, dass das durch die Schulzeitverkürzung gewonnene Jahr von vielen für eine Übergangstätigkeit genutzt wird, wie Freiwilligendienst, Reise oder Praktika (Schneider et al. 2017, S. 46f.). Es kann jedoch vermutet werden, dass die Verjüngung der Studienanfängerjahrgänge im vergangenen Jahrzehnt eine wesentliche Quelle für den Eindruck einer wachsenden Heterogenität der Studierenden gewesen ist. Denn mit der größeren Altersspanne geht eine zunehmende Spreizung in der Persönlichkeitsreife und den Lebensumständen einher. Gleichzeitig führt dieser Prozess tendenziell auch zu einer Art Angleichung (eher) sichtbarer Merkmale. So hat sich laut Sozialerhebung der An-

teil lediger Studierender ohne feste Partnerschaft seit Beginn der 1990er Jahre merklich erhöht (1994: 52%, 2016: 59%) und der Anteil verheirateter reduziert (1994: 5%, 2016: 3%).

Von allen gesellschaftlichen, bildungspolitischen oder hochschulsysteminternen Veränderungen weitgehend unberührt blieb der Anteil an Studierenden mit Kind: Er bewegt sich seit Jahrzehnten relativ stabil zwischen 5% und 7% aller Studierenden (1991: 6%, 2016: 6%) (Middendorff 2012; Middendorff et al. 2017). Angesichts durchschnittlich jüngerer Studienanfänger*innen ist auch künftig ein Anstieg dieser Quote nur dann zu erwarten, wenn sich vermehrt Studieninteressierte mit Kind immatrikulieren, mehr Studierende während des Studiums eine Familie gründen oder der Anteil älterer Studierender – z.B. aufgrund eines höheren Studieninteresses beruflich Qualifizierter – wieder steigen sollte.

Vorläufiges Fazit: In der Gesamtschau der hier dargestellten (eher) sichtbaren Merkmale gibt es zwar einige, die geeignet sind, die These von einer wachsenden Vielfalt unter Studierenden zu verifizieren. Dazu gehört in erster Linie der steigende Anteil an internationalen sowie an jüngeren Studienanfängern sowie an solchen mit Migrationshintergrund. Ebenfalls gestiegen ist der Anteil jener, die nach eigener Angabe eine studienbeeinträchtigende Gesundheitsbeeinträchtigung aufweisen – und hier vor allem jene mit psychischen Beeinträchtigungen. Hier ist aber offen, ob sich tatsächlich die Zusammensetzung verändert hat oder die Stigmatisierung und Marginalisierung betroffener Personen abgebaut worden ist. Dagegen ist trotz einer deutlich gewachsenen Studienbeteiligung eine soziale Öffnung gegenüber unterrepräsentierten Gruppen bislang nicht zu beobachten. Die Steigerung der Studienbeteiligung von Personen aus (doppelt) akademisch gebildetem Elternhaus, der deutlich gesunkene Anteil an Studienanfängern mit einer beruflichen Vorqualifikation sowie die weitere Verbesserung der Abiturnoten sind eher Anzeichen dafür, dass das Ähnlichkeitsmaß unter den Studierenden tendenziell eher steigt als sinkt.

5.1.2 Nicht-sichtbare Merkmale

Der Eindruck einer wachsenden Vielfalt unter Studierenden leitet sich nicht nur von sozio-demographischen oder bildungsbiographischen Merkmalen ab, sondern auch und unter Umständen sogar vor allem von (eher) nicht sichtbaren Eigenschaften wie Haltungen, Motiven, Lernstilen oder Studien- und Lebenszielen. Nachfolgend soll auf einer breiten Datenbasis die Entwicklung dieser Merkmale untersucht und ihr möglicher Beitrag zur Heterogenisierung der Studierenden erörtert werden. Für diese Analyse stehen Daten des Konstanzer Studierenden surveys zur Verfügung, die zum Teil durchgängig seit Beginn dieser Studienreihe 1982/83 erhoben wurden. Für den vorliegenden Beitrag setzt die Analyse wie im vorangegangenen Abschnitt nach 1990 ein. Mit der 5. Erhebung im Wintersemester 1992/93 haben erstmals auch Studierende in den neuen Ländern am Studierenden survey teilgenommen (Multrus 2016, S. 8). Einschließlich der jüngsten Erhebung, dem 13. Survey 2015/16, umspannen die Daten mehr als zwei Jahrzehnte. Wiederum wird auf die Studienanfänger*innen fo-

kussiert, die als eine Art Vorausgruppe ein vergleichsweise hohes Heterogenisierungspotential aufweisen und als erste soziale Wandlungsprozesse in der Hochschulbildung anzeigen.

Studienentscheidung: Eine Erhöhung der Studierquote könnte bedeuten, dass zunehmend mehr Studierende an die Hochschulen kommen, die sich eher vom Trend mitreißen, „sozial anstecken“ lassen – „Studium als Modeerscheinung“ –, als eine ausgeprägte Studienabsicht oder konkrete fachliche Studien- oder feste Berufsziele zu haben. Im Gegensatz zu dieser Annahme ist die Sicherheit der Entscheidung, überhaupt zu studieren, seit Beginn der 1990er Jahre mehr oder weniger kontinuierlich angestiegen. 1993 bekundeten 44% der Studienanfänger*innen, dass es für sie von vornherein feststand, zu studieren. 2016 lag dieser Anteil bei 52%. Gleichzeitig reduzierten sich die Prozentsätze derjenigen Befragten mehr oder weniger stark, die sich ihrer Studienabsicht lediglich „ziemlich sicher“ oder „lange Zeit unsicher“ waren bzw. die „eigentlich nicht studieren“ wollten. Darüber hinaus sind seit mehr als zwei Jahrzehnten mit steigender Tendenz die weitaus meisten Studierenden „alles in allem (sehr) gern Student“ (1993: 71%, 2016: 76%) bzw. würden das „derzeitige Studium nochmals wählen“ (1993: 75%, 2016: 83%). Die gewachsene Studienbeteiligung hat demnach weder die Studienverbundenheit noch die Identifikation mit dem Studierendenstatus beeinträchtigt. Im Gegenteil: Die Studierenden sind sich in diesen subjektiven Dimensionen in den vergangenen drei Jahrzehnten tendenziell ähnlicher geworden.

Allgemeine Erwartungen zum Studiennutzen: Mit der Studienaufnahme verfolgen Studierende zahlreiche und zum Teil divergierende Ziele, die meist weit über die Studienperspektive hinausreichen und Lebenszielen gleichkommen. Haben sich die Studienziele bzw. die studentischen Erwartungen zum generellen Nutzen des Studiums in den vergangenen Jahrzehnten insgesamt oder in einzelnen Aspekten verändert? Die im Rahmen des Konstanzer Studierenden surveys erhobenen Aspekte eines möglichen Studiennutzens können in eher intrinsische und eher extrinsische Nutzenerwägungen unterteilt werden², die jeweils mit einer siebenstufigen Skala von (1) nicht nützlich bis (7) sehr nützlich erhoben wurden. Auf der Ebene einzelner Items fällt auf, dass 2016 im Vergleich zum Beginn der 1990er Jahre von einem Studium anteilig häufiger ein intrinsischer Nutzen erwartet wird, z.B. später „zur Verbesserung der Gesellschaft beitragen [zu] können“ (Antwortposition „(sehr) nützlich“: 47% 2016 im Vergleich zu 29% 1993), eine „allgemein gebildete Persönlichkeit zu werden“ (Antwortposition „(sehr) nützlich“: 58% 2016 im Vgl. zu 46% 1993) oder „später anderen Leuten besser helfen [zu] können“ (Antwortposition „(sehr) nützlich“: 44% 2016 im Vgl. zu 32% 1993).

² Den intrinsischen Erwartungen wurden folgende Items zugeordnet: interessante Arbeit, meine Vorstellungen und Ideen zu entwickeln, mehr über das gewählte Fachgebiet zu erfahren, eine gute wissenschaftliche Ausbildung zu erhalten, eine allgemein gebildete Persönlichkeit zu werden, anderen Leuten später besser helfen zu können, zur Verbesserung der Gesellschaft beitragen zu können. Als extrinsische Nutzenerwartung gelten folgende Items: mir ein gutes Einkommen zu sichern, eine hohe soziale Position zu erreichen, die Zeit der Berufstätigkeit möglichst lange hinauszuschieben.

Bei den extrinsischen Nutzenerwägungen stieg im Beobachtungszeitraum die Erwartung, dass man sich mit dem Studium ein „gutes Einkommen sichern“ (Antwortposition „(sehr) nützlich“: 28% 2016 im Vgl. zu 20% 1993) oder später eine „hohe soziale Position“ erreichen kann (Antwortposition „(sehr) nützlich“: 17% 2016 im Vgl. zu 12% 1993). Ungeachtet dieser Entwicklungen im Einzelnen blieb die Gesamtbilanz aller Nutzenaspekte relativ stabil: Während die Nutzenerwägungen der meisten Studierenden in der Summe als „leicht intrinsisch“ charakterisiert werden können und dieser Anteil über die Jahre etwas gestiegen ist (2016: 80%, 1993: 75%), reduzierte sich der ohnehin recht geringe Anteil derer, die in Bezug auf den Studiennutzen „stark intrinsische“ Erwartungen haben (2016: 4%, 1993: 7%). Eine ausgeprägt extrinsische Nutzenerwartung hatten und haben mit sinkender Tendenz anteilig die wenigsten (2016: 3%, 1993: 4%). Auch der Anteil derjenigen mit einer „ausgewogenen Balance“ zwischen intrinsischen und extrinsischen Nutzenerwägungen blieb mit Werten zwischen 13% und 14% über mehr als zwei Jahrzehnte weitgehend unverändert. Soweit mit diesen Indikatoren mentale Veränderungen in der Selbstdefinition von Studierenden abgebildet werden, signalisieren diese Daten eher eine Verschiebung und Anpassung in eine Richtung als eine größere Spreizung.

Gründe der Fachwahl: Wie haben sich – angesichts einer offensichtlich zumindest konstant hohen Studien- und Fachverbundenheit – die Gründe für die Wahl des Studienfaches entwickelt? Wie stark waren und sind intrinsische bzw. extrinsische Gründe ausgeprägt? Der Studierenden survey enthält eine Itematterie zu Gründen für die Fachwahl, deren Zutreffen die Befragten auf einer siebenstufigen Likert-Skala (1 = „sehr gering“, 7 = „sehr hoch“) einstufen sollten. Werden intrinsische und extrinsische Studienmotive zunächst getrennt betrachtet³, so zeigt sich, dass die Mehrheit der Studierenden in der Summe jeweils eher mittlere Einstufungen (Antwortpositionen 3-5) vornimmt und sich seltener eindeutig intrinsisch oder klar extrinsisch (jeweils 6 oder 7) positioniert. Der Anteil derjenigen mit einer relativ indifferenten Haltung gegenüber intrinsischen Fachwahlgründen (3-5) hat sich zwischen 1993 und 2016 jedoch deutlich reduziert (von 67% auf 58%), während sich im gleichen Zeitraum der Anteil jener mit einer nicht eindeutig extrinsischen Fachmotivation (3-5) nicht ganz so dynamisch und zudem in umgekehrter Richtung entwickelt hat (von 64% auf 68%). Die Gruppe derjenigen, für die in der Summe intrinsische Gründe (sehr) wichtig bei der Fachwahl waren (6 oder 7), ist von 32% auf 42% gestiegen. Etwas größer wurde aber auch der Anteil jener, die extrinsischen Gründen eine (sehr) große Bedeutung zuschreiben (6 oder 7: 1993 20%, 2016 23%).

Der tendenzielle Bedeutungszuwachs eher extrinsischer Studienwahlmotive zeigt sich auch darin, dass die Gruppe derjenigen, die extrinsische Fachwahlgründe als (eher) unwichtig einstufen (1 oder 2), deutlich geringer geworden ist (1993: 17%; 2016: 9%). Werden intrinsische und extrinsische Fachwahlgründe intraindividuell ins Verhältnis gesetzt, so zeigt sich, dass insbesondere der Anteil derjenigen, die ihre Fachwahl stark intrinsisch motiviert getroffen haben (6 oder 7), zu jedem Zeit-

punkt im Vergleich zu anderen Motivlagen der geringste war und im Beobachtungszeitraum am stärksten zurückgegangen ist (1993: 6%; 2013: 2%). Die traditionell größte Gruppe sind die leicht intrinsisch Fachmotivierten (intrinsische Antwortpositionen 3-5 und extrinsische Antwortpositionen 1 oder 2), deren Anteil jedoch ebenfalls rückläufig war (1993: 52%; 2013: 48%). Im Vergleich dazu ist die Gruppe mit extrinsischen Fachwahlgründen (extrinsische Antwortpositionen 6 oder 7, intrinsische Antwortpositionen 1 oder 2) nahezu unverändert groß geblieben (1993: 19%, 2013: 20%). Am stärksten gewachsen ist der Anteil an Erstsemestern mit einer „ausgewogenen“ Bilanz von intrinsischen und extrinsischen Gründen bei ihrer Fachwahl (kein Überwiegen intrinsischer oder extrinsischer Gründe; 1993: 23%, 2013: 30%). Der Tendenz nach treffen die beschriebenen Entwicklungen der Fachwahlgründe auf Erstsemester an Universitäten und Fachhochschulen gleichermaßen zu.

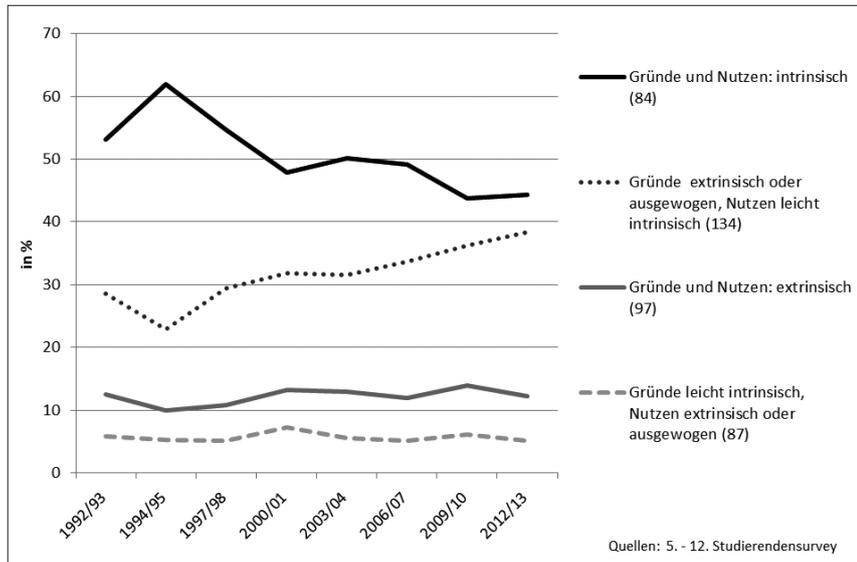
Sind die Gründe für die Wahl des Studienfaches im Vergleich zum erwarteten Nutzen eines Studiums in Bezug auf ihre (eher) intrinsische bzw. (eher) extrinsische Ausprägung bei Studierenden gleichgerichtet oder gegensätzlich? Wie hat sich die Konstellation von Fachwahlgründen und Erwägungen zum Studiennutzen seit Beginn der 1990er Jahre entwickelt? Nach wie vor die meisten Studierenden haben ihre Fachwahl aus (leicht) intrinsischen Gründen getroffen und äußern gleichzeitig (eher) intrinsische Nutzenerwartungen (vgl. Abb. 4). Dennoch ist ihr Anteil über die Zeit deutlich rückläufig (1993: 53%, 2013: 44%) zugunsten jener, die eine leicht intrinsische Nutzenerwartung und eine ausgewogene bzw. extrinsische Fachmotivation aufweisen (1993: 29%, 2013: 38%). Die relativ kleine Gruppe der Studienanfänger*innen, die sowohl ausgeprägte extrinsische Fachwahlgründe als auch extrinsische Nutzenerwägungen zeigen, stagnierte im Beobachtungszeitraum bei etwa zwölf Prozent. Die Entwicklung der beschriebenen (eher) nicht-sichtbaren Merkmale spricht in der Summe weder für eine studienrelevante Ausdifferenzierung studentischer Motivlagen und Nutzenerwartungen noch für einseitige Verschiebungen, beispielsweise in Richtung instrumenteller, eher materiell bestimmter Motivationen.

5.2 Merkmalskombinationen

Die bisherigen Ausführungen nahmen die Verbreitung und Entwicklung jeweils eines Merkmals in den Blick. Studierende weisen jedoch jeweils eine Vielzahl von Merkmalen in je individueller Kombination und Ausprägung auf, eingebettet in Interaktionen mit sozialen bzw. institutionellen Settings in- und außerhalb der Hochschule. Die Entwicklung dieser Merkmalskombination über die Zeit vollzieht sich ebenfalls individuell unterschiedlich. Ein idealer Weg, das Postulat von der wachsenden Heterogenität der Studierenden zu überprüfen,

³ Für die vorliegende Analyse wurden Gründe wie spezielles Fachinteresse, eigene Begabung, Fähigkeiten, fester Berufswunsch, Vielfalt der beruflichen Möglichkeiten durch dieses Studium als intrinsische Gründe zu einem Summenscore zusammengefasst. Gute Aussichten, später in eine Führungsposition zu kommen, Einkommenschancen im späteren Beruf, gute Aussichten auf sicheren Arbeitsplatz wurden als extrinsische Gründe eingestuft und ebenfalls zu einem Summenscore aggregiert.

Abb. 4: Typ – Fachwahlgründe und Studiennutzen, 1993-2013



Studienanfänger*innen, in %, in Klammern: Index (1993=100)

bestünde darin, die Zusammensetzung der studentischen Population zu einem bestimmten Zeitpunkt empirisch in seiner Komplexität zu erfassen und im Zeitverlauf zu beobachten. Allein aufgrund der Vielzahl an Merkmalen, der Vielfalt möglicher Merkmalskombinationen sowie individuell verlaufender Entwicklungsprozesse kann dieser Weg kaum beschritten werden.

Deshalb sollen in den folgenden Ausführungen mittels einer multivariaten Analyse, die zentrale (eher) sichtbare Merkmale einbezieht, typische Merkmalskombinationen daraufhin überprüft werden, ob diese in den letzten 25 Jahren an Bedeutung gewonnen haben oder nicht. Anhand der Auskünfte von Studierenden im ersten und zweiten Hochschulsemester, die sich an der 13. bis 21. Sozialerhebung beteiligten, werden von den folgenden Merkmalen jeweils dichotome Ausprägungen berücksichtigt: Geschlecht (Männer/Frauen), Hochschulzugangsberechtigung (mit/ohne Abitur), Bildungsherkunft (akademische/nicht-akademische Herkunftsfamilie), Elternschaft (mit/ohne Kind), Doppelqualifikation (mit/ohne Berufsausbildung vor Studienaufnahme). Die Merkmale Elternschaft und Doppelqualifikation werden zusammengefasst zum Merkmal „Belastungsfaktor (mit/ohne)“, der gemäß langjähriger Befunde nicht nur der Sozialerhebung mit hoher Wahrscheinlichkeit vorliegt, wenn jemand vor Aufnahme des Studiums eine berufliche Ausbildung abgeschlossen und/oder bereits im ersten Studienjahr ein Kind hat.

Aus der Kombination der vier Merkmale bzw. Merkmalsgruppen ergeben sich sechzehn statistische Typen. Diese sind erwartungsgemäß unterschiedlich groß. Ihre Anteile unter den Erstsemestern haben sich seit Beginn der 1990er Jahre in unterschiedlicher Dynamik entwickelt. Um die Entwicklung der sechzehn statistischen Typen besser nachvollziehen zu können, wurden in der Abbildung 5 zwei Darstellungsvarianten kombiniert: (1) Gegenüberstellung der Anteilswerte zu Beginn und am Ende des Beobachtungszeitraums (1991 und 2016), und (2) Indizes der Anteilswerte, wobei die Ausgangswerte

von 1991 als Basis dienen. Vor allem anhand der Indizes kann die Entwicklungsdynamik auch vormals oder noch immer vergleichsweise kleiner Gruppen und ihr möglicher Beitrag zur Heterogenisierung der Zusammensetzung der Studierenden veranschaulicht werden.

Unabhängig von den einzelnen Merkmalskombinationen fällt im Zeitvergleich auf den ersten Blick auf, dass es im Jahr 1991 vier Gruppen gab, deren Anteil unter allen Erstsemestern die Zehn-Prozentmarke mehr oder weniger deutlich überschritt: Frauen und Männer mit Abitur aus beiden Bildungsherkunftsgruppen, aber ohne Belastungsfaktor (Abb. 5). Männer mit Abitur nicht-akademischer Herkunft ohne Belastungsfaktor bildeten 1991 mit 20% aller Studienanfänger und -anfängerinnen die größte Gruppe. 25 Jahre später, 2016, hat sich ihr Anteil auf 13% reduziert und sie rangiert nur

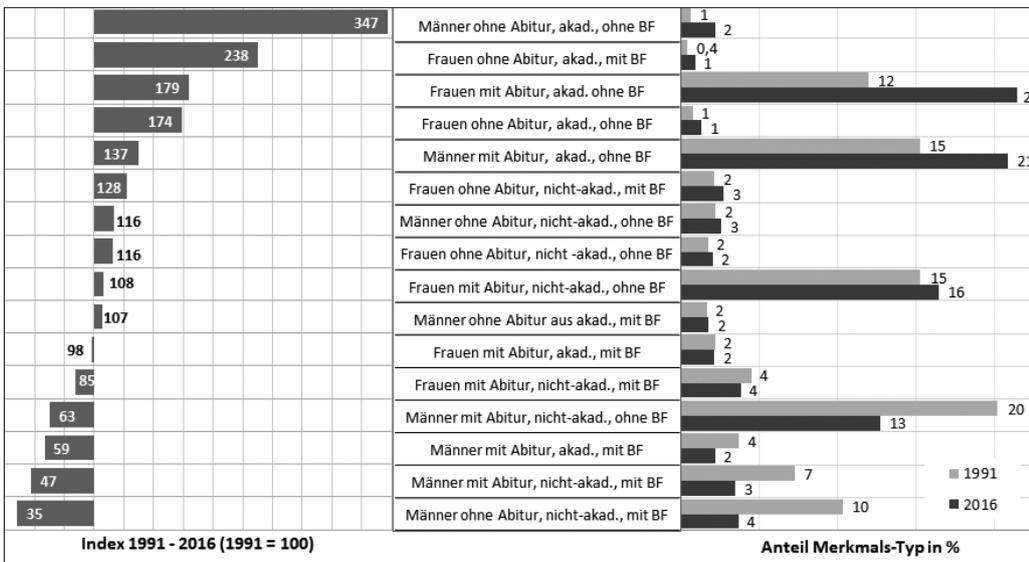
noch an vierter Stelle. Im Unterschied dazu konnte die zweitgrößte Gruppe, Frauen mit Abitur, nicht-akademischem Bildungshintergrund und ohne Belastungsfaktor, Rangplatz und Anteil weitgehend halten (1991: 15%, 2016: 16%; 2. bzw. 3. Rang). Anteilig deutlich hinzugekommen bei gleichzeitigem Rangplatzerhalt hat die Gruppe der Männer mit Abitur, akademischem Bildungshintergrund und ohne Belastungsfaktor (1991: 15%, 2016: 21%; 3. bzw. 2. Rang).

Am dynamischsten verläuft die Entwicklung jedoch für die ursprünglich mit einem Anteil von 12% viertplatzierte Gruppe der Frauen mit Abitur, akademischem Bildungshintergrund und ohne Belastungsfaktor: Sie stellen 2016 mit 21% die größte Gruppe und verzeichnen innerhalb der Gruppen mit mehr als 10% aller Studienanfänger*innen den höchsten Zuwachs. Der anteilig stärkste Verlust ist für die ehemals zu den eher großen Gruppen zählende Gruppe der Männer ohne Abitur mit nicht-akademischem Familienhintergrund und einem Belastungsfaktor zu registrieren.⁴ Ihr Anteil sank im Beobachtungszeitraum von 10% auf 4%. Diese Befunde sind bereits ein erster Hinweis darauf, dass im Zeitverlauf eher eine Konzentration von Merkmalskombinationen als eine Ausdifferenzierung bzw. ein Bedeutungszuwachs von Randgruppen zu beobachten ist.

Neben den fünf großen gibt es drei sehr kleine Gruppen mit deutlichen Steigerungsraten: Männer und Frauen, die zwar kein Abitur, aber einen akademischen Hintergrund haben – mit oder ohne Belastungsfaktor. 1991 betrug ihr Anteil jeweils unter 1%, dieser hat sich 25 Jahre später für die Männer mehr als verdreifacht, für die Frauen etwa verdoppelt. Deutliche Anteilsverluste hingegen sind neben der bereits erwähnten Gruppe der Männer ohne Abitur, mit nicht-akademischem Familienhintergrund und einem Belastungsfaktor auch für drei weitere Gruppen von Männern zu beobachten, die zwar das Abi-

⁴ Bei Personen ohne Abitur handelt es sich hier häufig um Personen mit Fachhochschulreife/Fachoberschulabschluss.

Abb. 5: Merkmals-Typ, 1991-2016



Studienanfänger*innen (1. + 2. Hochschulsesemester). Legende: akad. = akademisch gebildete Herkunftsfamilie, nicht-akad. = nicht-akademisch gebildete Herkunftsfamilie, BF = Belastungsfaktor: mit Kind und/oder Doppelqualifikation (HZZB und Berufsausbildung vor Studienaufnahme). Quellen: 13.-21. Sozialerhebung.

tur vorweisen können, aber entweder ein nicht-akademisches Elternhaus und/oder zusätzliche Belastungen wie Kind und/oder Doppelqualifikation aufweisen.

Im Vergleich nach der Hochschulart zeigt sich der Prozess einer fortschreitenden „Akademisierung“ der Herkunft von Studierenden zu Ungunsten mehrfach unterprivilegierter Studieninteressierter stärker an Fachhochschulen als an Universitäten. 2016 waren an Fachhochschulen anteilig deutlich mehr Männer und Frauen mit Abitur und akademischem Hintergrund ohne Belastungsfaktor immatrikuliert als noch 25 Jahre zuvor (1991: 3% Männer, 2% Frauen; 2016: 14% Männer, 12% Frauen). Im Gegensatz dazu sank der Anteil der mit 38% ursprünglich größten Gruppe von Männern ohne Abitur nicht-akademischer Herkunft und mit Belastungsfaktor in einem extremen Ausmaß auf nur noch 8% (Index = 21). An den Universitäten war diese Gruppe bereits 1991 stark unterrepräsentiert (3%) und reduzierte sich bis 2016 auf ein Drittel (1%, Index = 29). Die ursprünglich viertgrößte Gruppe der Frauen mit Abitur, akademischem Hintergrund, ohne Doppelqualifikation und ohne Kind (1991: 14%) hat sich im Beobachtungszeitraum anteilig verdoppelt und war 2016 mit 28% die größte Gruppe an Universitäten.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass vor allem Frauen, aber auch Männer mit biographischen Merkmalen, die eine Studienaufnahme fördern oder verstärken (Abitur, akademische Herkunftsfamilie, keine Doppelqualifikation, ohne Kind), ihren ohnehin schon relativ hohen Anteil unter den Erstsemestern zu Anfang der 1990er Jahre weiter und nennenswert erhöhen konnten. Deutliche Zugewinne sind darüber hinaus bei jenen Kleinstgruppen zu verzeichnen, die kein Abitur abgelegt, aber einen akademischen Familienhintergrund haben. Ihre Anteile sind jedoch nach wie vor so gering, dass sie weder als profilbestimmend noch als heterogenitätsfördernd gelten können. Von der Ausweitung der Studienbeteiligung in den letzten zweieinhalb Jahrzehnten

haben demzufolge in erster Linie Studieninteressierte aus einem hochschulnahen Elternhaus profitiert, einschließlich solcher, deren sonstige Ausgangsbedingungen sie zuvor tendenziell eher nicht an die Hochschule geführt haben (ohne Abitur, mit Doppelqualifikation, mit Kind). Sowohl anteilig als auch indexbasiert verlief die Entwicklung vor allem zu Ungunsten von mehrfach unterprivilegierten Männern. In der Summe hat demnach die Bildungsexpansion im Beobachtungszeitraum zu einer weiteren Erhöhung der Aus-

schöpfungsquote von Studienberechtigten mit akademischen Hintergrund geführt und Studieninteressierte aus hochschulfernen Milieus bzw. mit benachteiligenden Merkmalen anteilig zurückgedrängt.

6. Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

In der Hochschulforschung ist die These weit verbreitet, die massive Expansion der Hochschulbildung ginge mit einer zunehmenden Heterogenität in der Zusammensetzung der studentischen Population einher. Auch wenn sich die Forschung hauptsächlich auf das Wachstum der Hochschulbildung als wichtigsten Faktor zunehmender Heterogenität konzentriert, so können auch andere Bedingungen wie die Ausdifferenzierung unterschiedlicher gesellschaftlicher Milieus und eine damit verbundene wachsende Individualisierung diesen Prozess verstärkt haben. In dieser Debatte sind zunächst zwei Aspekte zu unterscheiden. Während die Behauptung, die Gruppe der Studienanfänger*innen sei *heterogen* zusammengesetzt, schon angesichts der Größenordnung eines Anfängerjahrgangs in gewisser Weise trivial ist, setzt die These, sie seien *zunehmend heterogen* zusammengesetzt, einen Vergleich zwischen mindestens zwei Zeitpunkten voraus, was nur in wenigen Untersuchungen gewährleistet ist. Auch gilt es, angesichts ihrer Vielzahl die Kriterien für Heterogenität genauer einzugrenzen. In der vorliegenden Studie sind auf der Grundlage zweier Datensätze, die als Zeitreihen vorliegen, mehrere (eher) sichtbare und mehrere (eher) nicht-sichtbare Kriterien daraufhin überprüft worden, ob sich Evidenzen für eine zunehmende Heterogenität finden lassen.

Als Gesamtergebnis kann von den drei eingangs aufgestellten Hypothesen am ehesten die dritte bestätigt werden, wonach sich die Evidenz für Heterogenität nach den jeweils betrachteten Indikatoren unterscheidet. Während sich bei einigen Indikatoren, so dem Anteil internationaler Studierender, dem Anteil von Studieren-

den mit Migrationshintergrund oder der Altersstruktur, durchaus Anzeichen einer zunehmenden Heterogenisierung zeigen, dominiert bei anderen Indikatoren eher das Muster „more of the same“. In besonderer Weise gilt dies für die Sozialstruktur der Studierenden. Hier hat die starke Expansion der Beteiligung an Hochschulbildung keineswegs zu einer sozialen Öffnung und höheren Diversität geführt, sondern eher den Anteil der First-Generation-Studierenden weiter reduziert. Ähnlich ist beim Anteil beruflich qualifizierter Studierender eher eine Verengung als eine Erweiterung festzustellen. Auch bei den subjektiven, nicht-sichtbaren Dimensionen von Heterogenität – Motiven, Erwartungen, Zufriedenheit bzw. Identifikation mit dem Studium – finden sich eher Tendenzen einer mentalen Angleichung als einer zunehmenden Diversität. Insgesamt hat die Bildungsexpansion offenkundig dazu geführt, die Ausschöpfung des akademischen Bildungsmilieus noch zu verstärken, was selbst für diejenigen Gruppen gilt, bei denen sich Anzeichen wachsender Diversität gezeigt haben (z.B. bei Studierenden mit Zuwanderungsbiographie).

Für die Hochschuldidaktik ergibt sich daraus die Konsequenz, dass das Konzept einer heterogenitätssensiblen Gestaltung hochschulischen Lernens keineswegs falsch ist, aber genauer nach den jeweiligen Zielgruppen zu unterscheiden wäre und insbesondere diejenigen Zielgruppen in den Blick zu nehmen wären, die niedrigere Beteiligungsquoten aufweisen als es der Diversitätsforderung entspricht. Insgesamt zeigt sich nach den verfügbaren Daten, dass die tatsächliche Heterogenität noch weit hinter dem Diversitätskonzept zurückbleibt.

Darüber hinaus ist die Frage zu stellen, auf welche Ursachen bzw. Bedingungen das in gewisser Weise paradoxe Strukturmuster zurückzuführen ist, wonach das starke Wachstum der Hochschulbildung bei vielen Merkmalen mit einer Einschränkung bzw. der relativen Abnahme in der Teilnahme einhergeht. Ohne hierauf abschließend in der gebotenen Ausführlichkeit eingehen zu können, kann doch gesagt werden, dass diese Gründe in erster Linie in der vorakademischen Selektion und Sozialisation zu suchen sind. Während die Selektion durch das Schulsystem und die hohe Bedeutung des familiären kulturellen Kapitals für Schulerfolg und Hochschulzugang primär für die sozialen Allokations- und Rekrutierungsprozesse hochschulischer Bildung bestimmend sind, sind es vor allem die intrainstitutionellen Sozialisationsprozesse in Familien und Schule, die für die mentalen Anpassungs- und Angleichungsprozesse unter den Studierenden sorgen.

Literaturverzeichnis

- Altbach, P./Reisberg, L./de Wit, H. (eds.) (2017): Responding to Massification. Differentiation in Postsecondary Education Worldwide. Rotterdam.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018): Bildung in Deutschland 2018. Ein Indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung. Bielefeld.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020): Bildung in Deutschland 2020. Ein Indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in der digitalisierten Welt. Bielefeld.
- Baethge, M. (2007): Das deutsche Bildungsschema: Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat. In: Lemmermöhle, D./Hasselhorn, M. (Hg.): Bildung – Lernen. Humanistische Ideale, gesellschaftliche Notwendigkeiten, wissenschaftliche Erkenntnisse. Göttingen, S. 93-116.
- Baethge, M./Wolter, A. (2015): The German Skill Formation Model in Transition: From Dual System of VET to Higher Education? In: Journal for Labour Market Research, 48 (2), pp. 87-112.
- Bargel, T. (2015): Studieneingangsphase und heterogene Studentenschaft – neue Angebote und ihr Nutzen. Konstanz: Universität Konstanz, Arbeitsgruppe Hochschuldidaktik.
- Becker, K./Heißenberg, S. (Hg.) (2018): Dimensionen studentischer Vielfalt. Bielefeld.
- Berthold, C./Leichsenring, H. (Hg.) (2013): Diversity-Report. Gütersloh.
- Cantwell, B./Marginson, S./Smolentseva, A. (eds.) (2018): High Participation Systems of Higher Education. Oxford.
- Gardenswartz, L./Rowe, A. (2003): Diverse Teams at Work. Capitalizing on the Power of Diversity. 2nd Edition. Alexandria.
- Georg, W./Ramm, M./Bundesministerium für Bildung und Forschung (2018): Studiensituation und studentische Orientierungen (Studierenden-Survey) Kumulation 1983-2016. GESIS Datenarchiv, Köln. doi:10.4232/1.12974.
- Guri-Rosenblit, S./Sebkova, H./Teichler, U. (2007): Massification and Diversity of Higher Education Systems: Interplay of Complex Dimensions. Paris.
- Hanft, A./Zawacki-Richter, O./Gierke, W. (Hg.) (2015): Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule. Münster.
- Huber, L. (1986): Studierfähigkeit und Ausbildungsniveau. Veränderte Bedingungen des Lehrens und Lernens. In: Kellermann, P. (Hg.): Universität und Hochschulpolitik. Wien/Köln, S. 241-258.
- Kerst, C./Wolter, A. (2018): Bildungswege, Diversität und Studienziele beruflich qualifizierter Studierender. In: Berufsbildung, 72 (172), S. 26-29.
- Klein, U./Heintzmann, D. (Hg.) (2012): Hochschule und Diversity. Theoretische Zugänge und empirische Bestandsaufnahme. Weinheim.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2009): Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009.
- Marginson, S. (2016): The worldwide trend to high participation higher education: dynamics of social stratification in inclusive systems. In: Higher Education, 72, pp. 413-434.
- Middendorff, E. (2012): Studieren mit Kind heute und damals in Ost und West. In: Erichsen, H.-U./Schäferbarthold, D./Staschen, H./Zöllner, J. (Hg.): Lebensraum Hochschule. Grundfragen einer sozial definierten Bildungspolitik. Festschrift für Prof. Dr. Albert von Mutius aus Anlass des 70. Geburtstags. Siegburg, S. 475-494.
- Middendorff, E. (2015): Wachsende Heterogenität unter Studierenden? Empirische Befunde zur Prüfung eines postulierten Trends. In: Banscherus, U. et al. (Hg.): Differenzierung im Hochschulsystem. Nationale und internationale Erfahrungen. Münster, S. 261-278.
- Middendorff, E. (2019): Die Sozialerhebungen des Deutschen Studentenwerks 1951-2016. Hannover.
- Middendorff, E./Apolinarski, B./Becker, K./Bornkessel, P./Brandt, T./Heißenberg, S./Poskowsky, J. (2017): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016. 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung. Berlin.
- Multrus, F. (2016): Der Studierenden-survey. Konzept, Aufbau und theoretische Grundlagen. Konstanz: Universität Konstanz, Arbeitsgruppe Hochschulforschung.
- OECD (1993): The Transition from Elite to Mass Higher Education – An International Conference. Canberra.
- Schneider, H./Franke, B./Woisch, A./Spangenberg, H. (2017): Erwerb der Hochschulreife und nachschulische Übergänge von Studienberechtigten. Studienberechtigte 2015 ein halbes Jahr vor und ein halbes Jahr nach Schulabschluss. Hannover.
- Schofer, E./Meyer, J. W. (2005): The World-Wide Expansion of Higher Education in the Twentieth Century. In: American Sociological Review, 70, pp. 898-920.
- Schuler, H./Hell, B. (Hg.) (2008): Studierendenauswahl und Studienentscheidung. Göttingen.
- Scott, P. (2009): Access in Higher Education in Europe and North America: Trends and Developments. Bucharest.
- Scott, P. (2015a): Mass to Market Higher Education Systems: New Transitions or False Down? In: Zgaga, P./Teichler, U./Schuetze, H.-G./Wolter, A. (eds.): Higher Education Reform: Looking Back – Looking Forward. Frankfurt, pp. 49-64.
- Scott, P. (2015b): Expansion, Differentiation and Modernization in Contemporary Higher Education Systems. In: Banscherus, U. et al. (Hg.): Differenzierung im Hochschulsystem. Nationale und internationale Erfahrungen. Münster, S. 43-58.
- Teichler, U. (1997): Strukturwandel des Hochschulwesens – Konzepte, internationale Erfahrungen und Entwicklungen in Deutschland. In: Das Hochschulwesen, 45 (3), S. 150-157.
- Trautwein, P. (2015): Heterogenität als Qualitätsherausforderung für Studium und Lehre. Wittenberg.
- Trow, M. (1974): Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education. In: OECD (eds.): Policies for Higher Education: General Report. Paris, pp. 51-101.

- Viebahn, P. (2009): Lernerverschiedenheit im Studium. Ein Konzept zu einer großen didaktischen Herausforderung. In: Das Hochschulwesen, 57 (2), S. 38-44.
- Walgenbach, K. (2017): Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft. Opladen.
- Wallis, M./Bosse, E. (2020): Studienrelevante Heterogenität in der Studieneingangsphase am Beispiel der Wahrnehmung von Studienanforderungen. In: Beiträge zur Hochschulforschung, 42 (3), S. 8-27.
- Webler, W.-D. (2012): Neue Studieneingangsphase? Das Bachelorstudium braucht eine neue Studieneingangsphase! 2 Bände. Bielefeld.
- Welzel, A. (1985): Die Heterogenität in den Eingangsvoraussetzungen von Studienanfängern. In: Ders. (Hg.): Heterogenität oder Elite. Hochschuldidaktische Perspektiven für den Übergang Schule – Hochschule. Weinheim, S. 13-73.
- Wielepp, F. (2013): Heterogenität – Herausforderung der Hochschulbildung im demographischen Wandel. In: Pasternack, P. (Hg.): Jenseits der Metropolen. Hochschulen in demographisch herausgeforderten Metropolen. Leipzig, S. 363-387.
- Wildt, J. (1985): Zum Umgang mit der Heterogenität: Didaktische Modelle für den Studienanfang. In: Welzel, A. (Hg.): Heterogenität oder Elite. Hochschuldidaktische Perspektiven für den Übergang Schule – Hochschule. Weinheim, S. 91-115.
- Wilkesmann, U./Virgillito, A./Bröcker, T./Knopp, L. (2012): Abweichungen vom Bild des Normalstudierenden – Was erwarten Studierende? In: Kerres, M./Hanft, A./Wilkesmann, U./Wolff-Bendik, K. (Hg.): Studium 2020. Münster, S. 59-81.
- Windolf, P. (1990): Die Expansion der Universitäten 1870-1985. Stuttgart.
- Winter, S. (2014): Umgang mit Heterogenität. In: Banscherus, U. et al. (Hg.): Übergänge im Spannungsfeld von Expansion und Exklusion. Bielefeld, S. 249-265.
- Wolter, A. (2014): Eigendynamik und Irreversibilität der Hochschulexpansion: Die Entwicklung der Beteiligung an Hochschulbildung in Deutschland. In: Banscherus, U. et al. (Hg.): Übergänge im Spannungsfeld von Expansion und Exklusion. Bielefeld, S. 19-40.
- Wolter, A. (2015): Massification and Diversity: Has the Expansion of Higher Education led to a Changing Composition of the Student Body? In: Zgaga, P./Teichler, U./Schuetze, H.-G./Wolter, A. (eds.): Higher Education Reform: Looking Back – Looking Forward. Frankfurt, pp. 149-172.
- Wolter, A. (2017): The expansion and structural change of postsecondary education in Germany. In: Altbach, P./Reisberg, L./de Wit, H. (eds.), Responding to Massification. Differentiation in Post-secondary Education Worldwide. Rotterdam, pp. 115-126.
- Wolter, A. (2020): Migration and Higher Education in Germany. In: Slowey, M./Schuetze, H.-G./Zubrzycki, T. (eds.): Inequality, Innovation and Reform in Higher Education. Heidelberg, pp. 39-58.

■ **Elke Middendorff**, Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin im Forschungsdatenzentrum (FDZ) für die Hochschul- und Wissenschaftsforschung am Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW), Hannover, E-Mail: middendorff@dzhw.eu

■ **Andrä Wolter**, Prof. (i.R.) Dr., Professor für Erziehungswissenschaftliche Forschung zum Tertiären Bildungsbereich, Institut für Erziehungswissenschaften, Humboldt-Universität zu Berlin, E-Mail: andrae.wolter@hu-berlin.de

Jetzt erhältlich in der Reihe Campus-Literatur:

Stefan von Strahlow Wissenschaft und Wahnsinn 42 Geschichten aus dem Innenleben der Berliner Hochschulen und ihrer Umwelt

Wie heißt es so schön auf der Homepage der Senatskanzlei: „Berlin verfügt über eine einzigartige Wissenschaftslandschaft, die sich durch eine große Vielfalt an leistungsstarken Hochschulen und durch ein einmalig breites Spektrum an herausragender Forschung auszeichnet.“ Und es stimmt ja auch. Aber es gibt auch eine „dunkle“ Seite, nämlich die der Fehltritte, des Versagens und der Abwegigkeiten.

Stefan von Strahlow berichtet in 42 Geschichten von 30 Dienstjahren als Ministerialaufsicht über die Berliner Hochschulen. Zwischen Komik und Tragödie oder Verbrechen und Klamauk wird dabei nicht unterschieden.

ISBN 978-3-946017-25-7, Bielefeld 2021,
95 Seiten, 18.90 €



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

Christoph Müller

Geschlechterunterschiede im Abitur und ihre Auswirkung auf die Zulassungschancen in den medizinischen Studienfächern



Christoph Müller

The greater educational success of girls at the Gymnasium is even more evident if, in addition to the number of persons, the overall marks achieved in the Abitur are included in the analysis as well. A survey in 10 federal states showed that the proportion of women in the Abitur in 2017 will rise to just under 63% with average grades of up to 1.5 and 1.8 respectively. In the age-appropriate population, the probability that a young woman will achieve such top marks is around 80% higher than for a young man. The number of young men predominates exclusively in the lowest grade spectrum. The selection rules governing the transition from school to university have been reinforcing the high proportion of women in the particularly prestigious and highly restricted subjects of medicine, dentistry and veterinary medicine, as has been the case over the past 50 years. After the profession of the teacher, the profession of the doctor is developing to a large extent into a female profession.

Der größere schulische Bildungserfolg der Mädchen und ihr Aufholprozess im Bereich der höheren Bildung ist hinreichend beschrieben und in seinen Bedingungsfaktoren untersucht worden (u.a. Quenzel/Hurrelmann 2010a; Helbig 2012a). Korrespondierend zog die international diagnostizierte „Boy’s Crisis“ vorübergehend Aufmerksamkeit auf sich, und das Schlagwort von den Jungen als „Bildungsverlierern“ machte in Deutschland die Runde (u.a. Budde 2006; Hurrelmann/Schultz 2012). Bekannt ist weiterhin, dass die Geschlechter spezifische Präferenzen für bestimmte Berufe und Studienfächer haben. Mädchen interessieren sich insbesondere für heilende, helfende und lehrende Berufe deutlich häufiger als Jungen.

In diesem Beitrag soll gezeigt werden, dass außer der spezifischen Berufsmotivation der jungen Frauen ihr größerer Bildungserfolg eine wesentliche Voraussetzung ist für ihre Überrepräsentanz in den medizinischen und medizinnahen Studiengängen. Dieser Zusammenhang wirkt sich zeitversetzt auch auf die Geschlechterverteilung in den entsprechenden Berufen aus. Im Folgenden soll der vermutete Zusammenhang unter folgenden Fragestellungen untersucht werden:

1. Wie groß ist der quantitative und qualitative Vorteil der Abiturientinnen gegenüber den Abiturienten?
2. Welche Konsequenzen hat ein solcher Vorteil in Hinblick auf die kollektiven, geschlechtsspezifischen Zulassungschancen in den medizinischen und medizinnahen Studiengängen?
3. Wie wirkt sich das Zusammenwirken von geschlechtsspezifischen Berufsinteressen und Zulassungsvorteilen in den untersuchten Studiengängen auf die Geschlechterstruktur bei den entsprechenden Berufen aus?

Nicht beabsichtigt ist, neue Erklärungen für die unterschiedlichen Schulleistungen und beruflichen Interessen der Geschlechter zu entwickeln.

Detailliertes Material, insbesondere weitere Zahlenangaben zu den einzelnen Abschnitten, kann auf der Webseite des Verfassers eingesehen werden.¹

1. Die geschlechtsspezifische Verteilung der Abiturnoten im Jahr 2017

1.1 Die Daten und ihre Repräsentativität

Jede Leiterin eines Gymnasiums weiß, dass es die Mädchen sind, welche den Notendurchschnitt der Schule im Abitur heben. Für diese Erfahrungstatsache existieren deutschlandweit aber keine repräsentativen Zahlen – weder aus wissenschaftlichen Untersuchungen, noch in der amtlichen Statistik. Die Kultusministerkonferenz veröffentlicht zwar jedes Jahr eine Häufigkeitsverteilung der Abiturnoten nach Bundesländern, auf die hier weiter unten auch Bezug genommen wird (Sekretariat der KMK 2017), dieselbe wird aber auch nach 25 Jahren Gender Mainstreaming nicht geschlechtsspezifisch ausgewiesen. Um diesem Informationsdefizit abzuhelpfen, wurden die Statistischen Landesämter bzw. die Kultusministerien der 16 bundesdeutschen Länder um Mitteilung der Notenverteilung im Abitur nach Geschlecht im Jahr 2017 gebeten. Zehn Bundesländer haben dankenswerter Weise die entsprechenden Daten zur Verfügung gestellt²,

¹ <https://abiturnoten.christoph-mueller-karlsruhe.de>

² Bayern, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein und Thüringen.

zwei davon mit der Auflage, dass ihre Angaben in der Auswertung nicht identifizierbar sein dürfen. Daher werden im Folgenden auch keine entsprechenden Angaben gemacht. Von den zehn Bundesländern ist Nordrhein-Westfalen das einzige, welches seine Zahlen auch veröffentlicht.³ Die sechs anderen Bundesländer haben mitgeteilt, dass sie die Abiturnoten nicht geschlechtsspezifisch erhoben haben und daher nicht zur Verfügung stellen können.

Im Folgenden wird unter „Abitur“ die Allgemeine Hochschulreife verstanden und unter „Note“ die Durchschnittsnote im Abitur (landläufig auch „Abischnitt“ genannt, individuell oder aggregiert). Mit „10 Länder“ sind die o.g. zehn Bundesländer gemeint, auf Angaben des Statistischen Bundesamtes wird mit „Destatis“ verwiesen. Alle Zahlenangaben und Grafiken dieses Abschnitts 1 beziehen sich auf das Abitur 2017 in den 10 Ländern, es sei denn, es wird etwas Anderes explizit angegeben. Dafür, dass die Erhebung bei den 10 Ländern repräsentativ ist für ganz Deutschland, spricht:

1. Die Abiturient*innen in den 10 Ländern machen 65% aller Abiturient*innen des Jahres 2017 aus.
2. Die Häufigkeitsverteilung der Noten insgesamt (ohne Berücksichtigung des Geschlechts) ist bei den 10 Ländern und bei den 16 Ländern weitestgehend ähnlich.
3. Zwischen den 10 Ländern bestehen maximale Unterschiede von 0,386 Notenpunkten beim jeweiligen Landesdurchschnitt, bei allen 16 Bundesländern beträgt die maximale Differenz 0,39.
4. Der Anteil der beiden Geschlechter an der jeweiligen Gesamtzahl der Abiturient*innen (rund 45,5% männlich und 54,5% weiblich) stimmt weitestgehend überein.
5. Die geschlechtsspezifischen Abiturientenquoten sind nahezu identisch (s. Tab. 4 in Abschnitt 1.5).

Theoretisch wäre es möglich, dass trotz dieser Übereinstimmungen die Notenverteilung bei Männern und Frauen in den sechs nicht erfassten Bundesländern von derjenigen in den 10 Ländern abweicht, aber die Wahrscheinlichkeit dafür erscheint doch als gering.

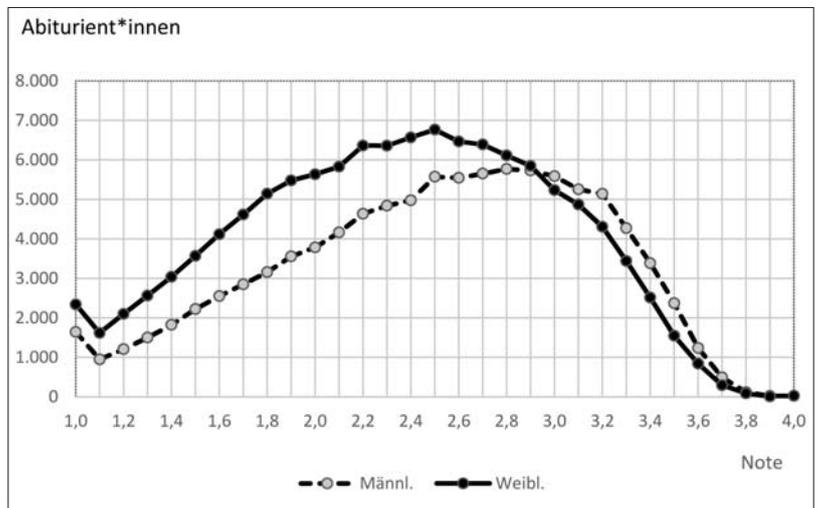
1.2 Die geschlechtsspezifische Notenverteilung

Die folgende Grafik zeigt die geschlechtsspezifischen Notenverteilungen als Kurven, und es ist gut zu erkennen:

1. Die Menge der Abiturientinnen insgesamt übersteigt die Menge der Abiturienten.
2. Das Häufigkeitsmaximum liegt bei den Abiturientinnen weiter links im Bereich der besseren Noten als bei den Abiturienten.
3. Die Abiturientinnenkurve schneidet die Abiturientenkurve von oben etwa beim Notenwert von 2,9. Nur im Bereich deutlich unterdurchschnittlicher Noten sind die jungen Männer in der Überzahl.

Tabelle 1 präzisiert die aus den Kurvenverläufen gewonnenen Erkenntnisse arithmetisch, und es werden einige Differenzen zwischen den Geschlechtern beziffert (Sp. 4):

Abb. 1: Häufigkeitsverteilung der Noten bei Abiturientinnen und Abiturienten



Gemessen an der Gesamtmenge aller Abiturient*innen ist der weibliche Anteil um 9,2% höher als der männliche. Abiturientinnen hatten im Durchschnitt eine Note, die um 0,154 Notenpunkte besser war als diejenige der Abiturienten.

Tab. 1: Häufigkeiten und Kennziffern zur Verteilung der Abiturnoten bei Abiturientinnen und Abiturienten

	Sp.1 Männlich	Sp.2 Weiblich	Sp.3 Insgesamt	Sp.4 Differenz Weiblich - Männlich
Abiturient*innen	100.043	120.096	220.139	+20.053
In Prozent aller Abiturient*innen	45,4%	54,6%	100%	+9,2%
Durchschnittsnote	2,494	2,340	2,410	-0,154
Der Median bei Note	2,6	2,4	2,5	-0,2
Maximum der Fälle bei Note	2,8	2,5	2,5	-0,3

In den 10 Bundesländern streuen die Differenzen zwischen den Geschlechtern wie folgt: Der weibliche Anteil an den Abiturien*innen ist zwischen 5,6% und 10,2% höher als der männliche. Bei der Durchschnittsnote reicht der Unterschied von 0,113 (Minimum) bis zu 0,223 (Maximum) Notenpunkten zu Gunsten der Frauen – das ist fast das Doppelte, die Differenzen beim Median bewegen sich zwischen 0,1 und 0,3 Notenpunkten. Derartige föderale Unterschiede können durchaus erhebliche Auswirkungen auf die individuellen Zulassungschancen für ein Studium haben.

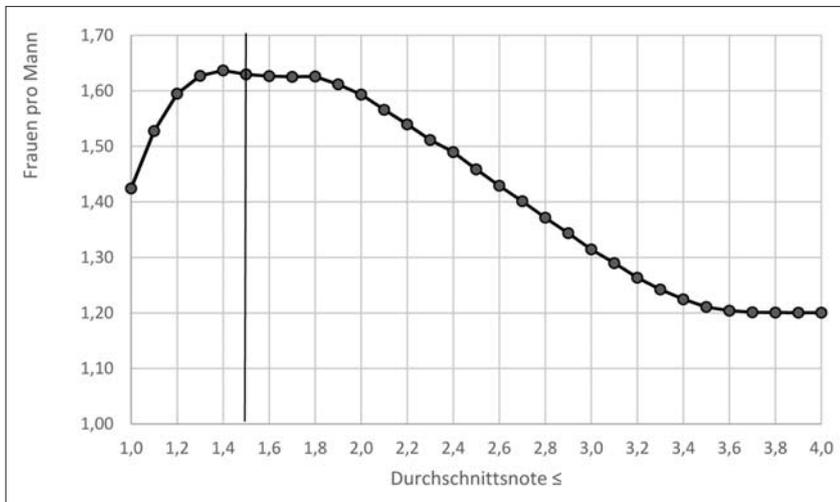
1.3 Die Ränder des Leistungsspektrums

Die Geschlechterunterschiede nehmen deutlich zu, wenn man die Mengenverhältnisse an den Randbereichen des Notenspektrums ins Auge fasst. Das zeigt sich an der Relation der geschlechtsspezifischen Summenhäufigkeiten in Abbildung 2.

Exemplarisch sei der Notenwert $\leq 1,5$ auf der Horizontalachse betrachtet. Der zugeordnete Wert auf der Vertikalachse beträgt 1,63 und besagt: Das Mengenverhältnis aller Frauen, die eine Note von 1,5 oder besser gehabt hatten, zu den entsprechenden Männern war wie 1,63:1. In Hinblick auf die Gesamtmenge aller Abiturient*innen

³ Unter <https://www.schulministerium.nrw/amtliche-schuldaten> (25.10.2021).

Abb. 2: Relation der Summenhäufigkeiten Abiturientinnen pro Abiturient bei den Durchschnittsnoten von 1,0; bis ≤1,1 ... bis ≤4,0



liegt das Zahlenverhältnis – wie der Wert für $\leq 4,0$ zeigt – bei 1,2:1. Der Spitzenwert des Ungleichgewichts liegt mit 1,637 bei der Note $\leq 1,4$.

Die absoluten Zahlen und Prozentangaben für die Noten $\leq 1,5$ und $\leq 1,8$ finden sich in Tabelle 2.

Tab. 2: Summenhäufigkeit der Spitzennoten von Abiturientinnen und Abiturienten, absolut und in % aller Abiturient*innen mit einer solchen Note

Abiturient*innen	Insgesamt	Weiblich	Männlich	Weiblich %	Männlich %	Weiblich % + Männlich %
mit einer Note $\leq 1,5$	24.571	15.227	9.344	62,0%	38,0%	1,631
mit einer Note $\leq 1,8$	47.007	29.105	17.902	61,9%	38,1%	1,625

Die Prozentrelation Weiblich%÷Männlich% in der rechten Spalte lässt sich wie folgt interpretieren: Die Wahrscheinlichkeit, dass eine Zufallsperson aus der Menge jener Abiturient*innen, die im Jahr 2017 eine Abiturnote von 1,5 oder besser erreicht haben, weiblich gewesen ist, ist um 63% höher als dass sie männlich gewesen ist. Auch wenn man die Zahl der Männer und Frauen mit Spitzenabitur nur in Relation zur eigenen Geschlechtergruppe setzt, schneiden die Frauen besser ab, während die Männer im unteren Notenbereich dominieren.

Tab. 3: Relative Summenhäufigkeit der Personen mit Noten im Spitzen- und im unteren Bereich in Prozent der Abiturient*innen desselben Geschlechts

	Abiturient*innen	Weiblich	Männlich
Z.1	mit einer Note $\leq 1,5$	12,7%	9,3%
Z.2	mit einer Note $\leq 1,8$	24,2%	17,9%
Z.3	mit einer Note $\geq 3,2$	10,9%	17,0%

Die Gesamtzahl der Abiturient*innen mit sehr guten Noten ist durchaus beträchtlich. Im Jahr 2017 haben bundesweit (also in allen 16 Ländern) 70.579 Abiturient*innen (das sind 21%, genauso wie in den 10 Ländern) eine Note von 1,8 oder besser erreicht (Sekretariat der KMK 2017, eigene Addition und Prozentberechnung). Die relativen Summenhäufigkeiten bei den Noten $\leq 1,5$ bzw. $\leq 1,8$ entsprechen mit einem Anteil von 11% bzw. 21% aller Abiturient*innen grob dem besten Zehntel bzw. dem besten Fünftel.

1.4 Kollektiver Notenvorteil

Die Ungleichheit der Geschlechter im Abitur besteht in den beiden Dimensionen Anzahl (Quantität) und erreichte Noten (Qualität). Um den Gesamtunterschied zu quantifizieren, bietet es sich an, die Menge der Personen, welche eine bestimmte Note erreicht haben, mit dem „Wert“ dieser Note zu multiplizieren. Um eine einheitliche Messrichtung herzustellen, empfiehlt es sich, dieselbe bei den Noten umzukehren. 4,0 ist dann der beste Notenwert und 1,0 der schlechteste. Die durch Multiplikation ermittelte kollektive Größe sei „Notenkapital“ genannt, die Verrechnungsgröße „Noteneinheit“. Das „Notenkapital“ entspricht in gewisser Weise der Kaufkraft, über die ein Kollektiv verfügt. Diese Analogie erscheint zumindest so weit gerechtfertigt, als ein besserer „Abischnitt“ auch bessere

Zugangschancen zu Ausbildungsplätzen und in das Studium eröffnet als ein schlechterer. Zwei Personen mit einer Abiturnote von 1,0 hätten nach dieser Operation (Note 1,0 \rightarrow Wert 4,0, Note 1,1 \rightarrow Wert 3,9 usw.) ein Bewerbungskapital von $2 \cdot 4 = 8$ Noteneinheiten, und zwei Personen mit einer Abiturnote 4,0 verfügten entsprechend über ein Notenkapital in Höhe von nur $2 \cdot 1 = 2$ Noteneinheiten. Führt man diese Berechnung durch, ergibt sich, dass die Abiturient*innen des Jahrgangs 2017 aus den 10 Ländern insgesamt über ein Notenkapital von 569.928 Noteneinheiten verfügt haben, davon entfielen auf die Männer 44% und auf die Frauen 56% – das ist eine Differenz von 12%. Die Analogie von Kaufkraft und Notenkapital hat – u.a. wegen der Unteilbarkeit des Gutes „Studienplatz“ – ihre Grenzen, aber sie kann doch eine Methode sein, den Mengenunterschied zusätzlich zu gewichten.

1.5 Notenspezifische Abiturientenquoten

Um den Schulerfolg der Geschlechter zu erfassen, ist der Bezug zur entsprechenden Bevölkerungsstruktur herzustellen. Der Männeranteil an der Bevölkerung ist im jungen Alter stets höher als derjenige der Frauen. Am Ende des Jahres 2017 waren 52,8% der 18-jährigen Bevölkerung männlichen Geschlechts (Destatis 2019d, Prozente errechnet). Infolgedessen verstärkt sich die quantitative Geschlechterdisparität bei den Schulabsolventen, wenn man sie ins Verhältnis setzt zu den gleichaltrigen männlichen und weiblichen Bevölkerungsanteilen. Diese „Studienberechtigtenquote“ wird vom Statistischen Bundesamt jährlich für ganz Deutschland und für jedes einzelne Bundesland berechnet. Aus diesen länderspezifischen Angaben für das Jahr 2017 (Destatis 2018c, Tab. 6.7) lassen sich auch die Quoten der Absolventen mit Allgemeiner Hochschulreife (im Folgenden: Abiturientenquoten) für die Gesamtheit der 10 Länder durch Rückrechnung der Bevölkerungsgrößen berechnen. In der folgenden Übersicht sind die Werte gegenübergestellt (s. Tab. 4).

Der Unterschied zwischen den Geschlechtern weitet sich erheblich aus, wenn die Abiturientenquoten jener

Tab. 4: Abiturientenquoten im Jahr 2017 nach Geschlecht, bundesweit (Statist. Bundesamt) und in den 10 Ländern (eigene Berechnung)

	Insgesamt	Männlich	Weiblich
Z.1 Alle 16 Länder	40,3%	34,8%	46,4%
Z.2 10 Länder	40,2%	34,6%	46,4%

Männer und Frauen ermittelt werden, die im Abitur 2017 eine Note $\leq 1,5$ bzw. $\leq 1,8$ erreicht haben. Werden die Prozentangaben aus den 10 Ländern in Tab. 3, Z.1 und Z.2 auf die geschlechtsspezifischen Studienberechtigtenquoten der 10 Länder in Tab. 4, Z.2 bezogen, dann lassen sich die Absolventenquoten der Spitzenabiturient*innen als Prozente von Prozenten berechnen, s. folgende Tabelle 5.

Tab. 5: Berechnung der Studienberechtigtenquoten männlicher und weiblicher Abiturient*innen mit Noten $\leq 1,5$ und $\leq 1,8$

Männlich	Weiblich	Weiblich % + Männlich %
Anteil der Abiturienten mit einer Note $\leq 1,5$ an der Bevölkerung gleichen Alters und Geschlechts: 9,34% von 34,6% = 3,23%	Anteil der Abiturientinnen mit einer Note $\leq 1,5$ an der Bevölkerung gleichen Alters und Geschlechts: 12,68% von 46,4% = 5,88%	1,820
mit einer Note $\leq 1,8$ an der Bevölkerung gleichen Alters und Geschlechts: 17,89% von 34,6% = 6,19%	mit einer Note $\leq 1,8$ an der Bevölkerung gleichen Alters und Geschlechts: 24,23% von 46,4% = 11,24%	1,816

Das Verhältnis dieser Prozentzahlen in der rechten Spalte lässt sich am Beispiel der Abiturnoten 1,5 oder besser wie folgt interpretieren: Im Jahr 2017 hat sich die Wahrscheinlichkeit einer jungen Frau, ein solches Abitur zu erreichen, zu der entsprechenden Wahrscheinlichkeit eines jungen Mannes verhalten wie 1,82 : 1 – d.h. sie ist um 82% höher gewesen. In drei der 10 Länder war die Wahrscheinlichkeit sogar mehr als doppelt so hoch, für die Noten $\leq 1,5$ hat das Prozentverhältnis von Frauen zu Männern gestreut zwischen 1,625 und 2,308. Rechnet man die Zuwanderung überwiegend männlicher Flüchtlinge im Jahr 2015 heraus, dann ist der Wahrscheinlichkeitsvorteil der jungen Frauen immer noch auf 73% zu schätzen.

Tabelle 6 stellt die wichtigsten Kennzahlen aus diesem Abschnitt zusammen.

Tab. 6: Zusammenstellung geschlechtsspezifischer Kennzahlen zu den Abiturient*innen des Jahres 2017 in den 10 Ländern

	Männl.	Weibl.	Weiblich % + Männlich %
Abiturient*innen	45,4%	54,6%	1,20
„Notenkapital“ (Menge · Note)	44,0%	56,0%	-
Abiturient*innen mit Note 1,0 bis $\leq 1,8$ in % aller Abiturient*innen	38,1%	61,9%	1,62
Studienberechtigtenquote (Abitur)	34,6%	46,4%	1,34
Abiturient*innen mit Note 1,0 bis $\leq 1,8$ in % aller Abiturient*innen desselben Geschlechts	17,9%	24,2%	1,35
Studienberechtigtenquote (Abitur) mit Note 1,0 bis $\leq 1,8$	6,19%	11,24%	1,82

2. Konsequenzen für die Hochschulzulassung

Die Übergangsquote der weiblichen Studienberechtigten in die Hochschulen liegt zwar unmittelbar nach dem

Abitur deutlich unter derjenigen der Männer⁴, die Zahl der weiblichen Studienanfänger ist aber gleichwohl etwas höher als die der männlichen. Im WS 2018/2019 betrug der Frauenanteil bei den Studierenden im 1. Hochschulsesemester an Universitäten 51,2% (Destatis 2019b, Tab-01).

Nach den vorhergehenden Ausführungen liegt die Annahme nahe, dass Frauen deutlich bessere Chancen haben als Männer, ihren Studienwunsch zu realisieren, wenn es dabei in besonderem Maße auf die erreichte Abiturnote ankommt. Dieses ist in Deutschland (von künstlerischen Studiengängen abgesehen) immer dann der Fall, wenn die Zahl der Bewerber für einen Studiengang die Zahl der Studienplätze deutlich übersteigt. Als dann wird die Zahl der besetzbaren Studienplätze definiert (Numerus Clausus), was für Staatliche Hochschulen die Rechtsgrundlage für eine Auswahl der Bewerber nach landesspezifischen Vorgaben ist. Die wichtigsten Quoten bei dieser Auswahl waren in der Vergangenheit die Leistungsquote und die Wartezeitquote. Bei der Leistungsquote spielt das Abitur immer eine herausragende Rolle, seit den 90er Jahren können aber auch zahlreiche andere Faktoren berücksichtigt werden, die dann in einer Leistungsziffer verrechnet werden (Überblick bei Finger/Fitzner/Heinmüller 2018). Diese länder-, hochschul- und fächerindividuelle Berechnung von Leistungsziffern macht die bundesweite Ermittlung der Zulassungsgrenzwerte für die zahlreichen zulassungsbeschränkten Studiengänge und ihre Normierung für statistische Vergleichszwecke praktisch unmöglich (Müller 2009). Eine Ausnahme bilden die medizinischen Studiengänge, weil hier die Studienplatzvergabe für Deutsche und Ausländer aus dem Europäischen Wirtschaftsraum oder mit deutschem Abitur (Bildungsinländer) bundesweit durch die „Stiftung für Hochschulzulassung“ (im Folgenden: „Stiftung“) koordiniert und statistisch erfasst wird. Bei geeigneter Fragestellung lassen sich hier die statistischen Vergleichsprobleme bewältigen. Nicht erfasst sind die restlichen Ausländer und einige Sonderquoten bei der Zulassung. Diese Personen werden direkt von den Hochschulen zugelassen. Daher liegen die endgültigen Studienanfängerzahlen des Statistischen Bundesamtes über der Zahl der „Einschreibungen“, welche die „Stiftung“ angibt.

2.1 Gedankenexperiment

Zum Zweck der Annäherung an die Fragestellung „Welchen Einfluss haben die Bewerbungs- und Zulassungsverfahren auf die Geschlechterzusammensetzung der Neumatrikulierten in den medizinischen Studiengängen?“ sei vor die Annäherung an die Empirie ein Gedankenexperiment gestellt, das die Rahmenbedingungen für die Zulassung extrem vereinfacht.

Für ein Studienfach X (z.B. Humanmedizin) sei für Deutschland angenommen:

- Zum Studienfach X werde ausschließlich im Wintersemester (WS) zugelassen.

⁴ Die Differenz nimmt mit den Jahren ab. Nach 2 Jahren betrug sie beim Absolventenjahrgang 2014 noch 9 Prozentpunkte (Destatis 2018b, S.12f.). Sie wird außerdem umso geringer, je besser die Abiturnoten sind, also insbesondere im Spitzenbereich (s. Rieske 2011, S. 43; vgl. auch Helbig et al. 2015, S. 5-12).

- Es unterliege an allen Hochschulen zum WS $t/t+1$ einer Zulassungsbeschränkung, weil die Zahl der Bewerber die Zahl der Studienplätze weit übersteigt.
- Das gesamte Studienangebot werde zu einer Gesamtmenge zusammengefasst.
- Die Bewerber für X stammen ausschließlich aus dem Abiturjahrgang t und bewerben sich zentral für jeweils einen Studienplatz aus der Gesamtmenge aller Studienplätze des Faches X. Sie haben also keine Präferenz für eine bestimmte Hochschule.
- Die geschlechtsspezifische Häufigkeitsverteilung der Noten des Abiturjahrganges t sei dieselbe wie diejenige, die für die 10 Länder im Jahr 2017 ermittelt wurde (s.o. Abb. 1).
- Das Interesse für das Studienfach X sei bei beiden Geschlechtern dieses Abiturjahrganges gleich hoch und proportional zur Notenverteilung, so dass sich z.B. 10% der Abiturientinnen dafür bewerben und ebenso 10% der Abiturienten.
- Die Auswahl der Bewerber erfolge ausschließlich nach dem Kriterium des „Abischnitts“.
- Am Ende des Bewerbungsverfahrens stelle sich heraus, dass genau bis zu einem „Abischnitt“ von 1,8 zugelassen werden konnte. Wer einen Schnitt von 1,9 gehabt hat, konnte nicht mehr zugelassen werden.

In diesem Fall idealtypischer Vereinfachung läge die Verteilung der Geschlechter auf die Studienplätze im Fach X in ganz Deutschland im Wintersemester $t/t+1$ genau so, wie oben in Tab. 2 für die relative Summenhäufigkeit der Noten $\leq 1,8$ angegeben: 38% der Studienplätze wären mit Abiturienten des Jahrganges t besetzt und 62% mit Abiturientinnen. Mit Blick auf die altersentsprechende Bevölkerung wäre die Wahrscheinlichkeit, dass eine junge Frau ein Studium im Fach X beginnen kann, um rund 80% größer als bei einem jungen Mann (s.o. Abschnitt 1.5).

In der Realität sind die Bewerbungs- und Zulassungsverhältnisse aus zahlreichen Gründen komplexer, vor allem, weil bei den Geschlechtern für die unterschiedlichen Fächer unterschiedliche Präferenzen bestehen (s. Abschnitt 3), und weil für die Zulassung außer der Abiturnote noch weitere Kriterien für die Auswahl berücksichtigt werden. Diese weiteren Auswahlkriterien haben einen eigenen Einfluss auf die Geschlechterproportionen wie in den folgenden Abschnitten zu zeigen ist.

2.2 Zulassungsstatistik der medizinischen Studiengänge

In den medizinischen Studiengängen lag der Frauenanteil in den letzten Jahren bei Bewerbungen, Zulassungen und Einschreibungen durchweg weit über 60%. Um die Frage zu beantworten, welchen Einfluss die Zulassungsverfahren auf die Zusammensetzung der Neumatrikulierten haben, hat sich die Stiftung für Hochschulzulassung bereit erklärt, die dort verfügbaren Daten unter verschiedenen Gesichtspunkten auszuwerten und dem Verfasser zur Verfügung zu stellen.⁵ Ohne eine solche, zentral geführte Statistik sind bundesweit repräsentative Untersuchungen, wie sie hier präsentiert werden, in Deutschland nicht möglich.

Die Angaben beziehen sich auf die vier Studiengänge (Human-)Medizin, Zahnmedizin, Tiermedizin und Phar-

mazie in zwei aufeinander folgenden Bewerbungsjahren, um Vergleichsmöglichkeiten zu haben und die Wahrscheinlichkeit von zufälligen „Ausreißern“ zu verringern, nämlich:

Bewerbungsjahr 1: Wintersemester (WS) 2017/2018 und Sommersemester (SS) 2018

Bewerbungsjahr 2: Wintersemester (WS) 2018/2019 und Sommersemester (SS) 2019.

Die Humanmedizin (im Folgenden: Medizin) ist quantitativ von überragender Bedeutung, auf sie entfielen rund 65% der Studienplätze, die in den genannten vier Fächern insgesamt zur Verfügung gestanden haben. Der Frauenanteil bei den Bewerbungen betrug in Medizin $\approx 66\%$, in Zahnmedizin $\approx 70\%$, in Pharmazie $\approx 71\%$, in Tiermedizin $\approx 85\%$. Die in Bewerbungen geäußerte Übernachtfrage (Bewerbungen pro Studienplatz) reichte von $\approx 5,8$ in Medizin über $\approx 4,5$ in Zahnmedizin und $\approx 4,0$ in Tiermedizin bis $\approx 2,0$ bei Pharmazie am unteren Ende. Bei der Bewertung dieser Übernachtfrage ist zu berücksichtigen, dass darin wegen der zentralen Koordination keine Mehrfachbewerbungen enthalten sind. Es handelt sich also um eine hoch kompetitive, „echte“ Übernachtfrage.

2.3 Selbstselektion vor einer Bewerbung, Zulassungsquoten insgesamt

Dass eine Selbstselektion in Hinblick auf eine generelle Studienabsicht stattfindet, haben verschiedene Befragungen deutlich gemacht (Helbig/Jähnen/Marczuk 2015, S. 32-34; Multrus et al. 2017, S. 13; Schneider et al. 2017, S. 18f.). Wie sieht diese Selbstselektion nach dem Kriterium der Abiturnote bei den medizinischen Fächern aus?

Die Zulassungsstatistik für Medizin und Zahnmedizin lässt bei den Zulassungsquoten [(Zahl der Zulassungen ÷ Zahl der Bewerbungen) · 100] in Medizin ($\approx 20\%$) und Zahnmedizin ($\approx 28\%$) bei Männern und Frauen keine großen Unterschiede erkennen. Dieses ist bemerkenswert, weil ein tendenziell größerer Optimismus (bzw. auch Selbstüberschätzung) bei jungen Männern im Vergleich zu jungen Frauen notorisch ist (Faulstich-Wieland 2017, S. 17; Helbig 2012a, S. 114f.; Lörz/Schindler 2012, S. 111-113; Quenzel/Hurrelmann 2010a, S. 66; Rendtorff/Kleinau/Riegraf 2016, S. 81.; Schneider et al. 2017, S. 27). Offensichtlich kommt diese Tendenz bei der Bewerbung für die beiden erwähnten Fächer nicht oder kaum zum Tragen. Dieses liegt vermutlich daran, dass sich in derartig kompetitiven Studiengängen beide Geschlechter gleichermaßen gut über die Zulassungschancen informieren, bevor sie die Mühen einer Bewerbung und die mögliche Frustration durch eine Absage auf sich nehmen. Dieser Befund wird durch eine Befragung der Studienberechtigten des Jahres 2015 (Schneider et al. 2017) gestützt. Darin hatten ein halbes Jahr vor dem Abitur 5,5% der männlichen und 8,7% der weiblichen Befragten die ernsthafte Absicht bekundet, Medizin studieren zu wollen. In *beiden* Geschlechtergruppen lag der „Abischnitt“ bei ca. 1,7.⁶

⁵ Insbesondere Frau Kerstin Lütge-Varney und Frau Irene Kemler sei für ihre große Geduld und Hilfsbereitschaft bei der Beantwortung der Anfragen gedankt.

⁶ Ich danke Frau Heidrun Schneider vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) für die spezielle Auswertung.

In den Studiengängen der Tiermedizin und Pharmazie lag dagegen die Zulassungsquote der männlichen Bewerber um 3% bis 5% unter derjenigen der Bewerberinnen. Hier scheint der größere Optimismus der Männer oder auch eine größere Enttäuschungsbereitschaft zum Tragen zu kommen. Das könnte an einer generell größeren Informationsunsicherheit über Zulassungschancen in den genannten Fächern liegen und/oder daran, dass männliche Bewerber für diese Fächer bei der Bewerbung häufiger schon attraktive Alternativen im Kopf haben und deshalb die Information über die Zulassungschancen weniger intensiv betreiben und eine Ablehnung in Kauf nehmen. Festzuhalten bleibt: Aus dem relativ niedrigen Anteil männlicher Bewerber kann nicht mit Sicherheit darauf geschlossen werden, dass auch die Zahl der Interessenten ähnlich niedrig wäre. Wie groß der Anteil potentieller Bewerber und Bewerberinnen ist, die gern Medizin oder Zahnmedizin studiert hätten, sich selbst aber schon im Verlauf der Sekundarstufe II als chancenlos aussortiert und umorientiert haben, ist unbekannt und ein Forschungsdesiderat.

2.4 Einschreibungsquoten

Von den Zulassungsquoten lässt sich nicht mit Sicherheit darauf schließen, dass beide Geschlechter auch in demselben Umfang die Studienplätze annehmen. Frauen verzichten häufiger als Männer auf die Annahme ihres Studienplatzes. Ihre Einschreibungsquote (Anteil der Zugelassenen, die den Studienplatz annehmen und sich immatrikulieren) liegt in der Summe der untersuchten Fächer um 3 bis 5 Prozentpunkte unter derjenigen der Männer. Eine naheliegende Erklärung könnte in einem durchschnittlich etwas geringeren Selbstvertrauen von Frauen und einer höheren Risikoaversion zu finden sein (s.o. Abschnitt 2.3) sowie darin, dass die biographischen Kosten eines langen Studiums höher veranschlagt werden (s.u. Abschnitt 2.5). In Medizin und Zahnmedizin führt die niedrigere Einschreibungsquote der Frauen dazu, dass schließlich ihr Anteil an sämtlichen Einschriebenen um 1 bis 2 Prozentpunkte unter ihrem Anteil an allen Zugelassenen liegt.

2.5 Geschlechterdifferenzen in den Hauptquoten der Zulassung

Bei der Zulassung zum Studium an deutschen Hochschulen handelt es sich um einen hochgradig regulierten Bereich des Verwaltungsrechts, und die zur Anwendung kommenden Vorschriften haben auch Auswirkungen auf die Geschlechterverhältnisse bei der Besetzung der Studienplätze, wie sich im Folgenden beim Vergleich der Geschlechterproportionen in den verschiedenen „Hauptquoten“ zeigt.

Nach Abzug der so genannten „Vorabquoten“ (insbes. für Härtefälle und Nicht-EU-Ausländer) wurden bis zum Sommersemester 2019 rund 95% der Studienplätze, die bei der „Stiftung“ erfasst werden, in den folgenden „Hauptquoten“ vergeben:

1. 20% der Studienplätze in der so genannten „Abibestenquote“ allein nach dem Kriterium der Abiturnote. Weil die Notenvergabe zwischen den Bundesländern stark streut, hat hier jedes Land eine eigene Landesquote.

2. 60% im „Auswahlverfahren der Hochschulen“ (AdH). Hier konnten – außer der zwingend mit mindestens 51% zu berücksichtigenden Abiturnote – weitere Auswahlkriterien zum Tragen kommen, insbes. der bundesweit normierte „Test für medizinische Studiengänge“ (TMS). Einen Überblick über die deutsche Bewertungsvielfalt bieten Schwibbe et al. (2018).
3. 20% nach Wartezeit – das ist die Zeit seit dem Abitur, in welcher eine Bewerber*in nicht an einer deutschen Hochschule eingeschrieben gewesen ist.

Die Anforderungen für eine Zulassung in der „Abibestenquote“ und in der Wartezeitquote waren in den betrachteten Zulassungsjahren in drei der untersuchten Studiengänge extrem hoch.⁷ Insbesondere in Medizin war nur mit einer Note zwischen 1,0 und 1,3 (abhängig davon, in welchem Bundesland das Abitur erworben wurde) oder einer Wartezeit von 15 bis 16 Semestern in den entsprechenden Quoten ein Studienplatz zu bekommen. In Zahnmedizin lagen die entsprechenden Grenzwerte zwischen 1,0 und 1,6 bei einer Wartezeit zwischen 13 und 14 Semestern, in Tiermedizin zwischen 1,0 und 1,5 bei einer Wartezeit von 11 Semestern. Nur in Pharmazie waren die Anforderungen geringer: Erforderlich war eine Note von 1,0 bis 1,9 in der „Abibestenquote“ bzw. 3 bis 6 Semester in der Wartezeitquote. An keiner anderen Stelle im deutschen Bildungssystem kommt es mehr auf die Note an als an dieser Bildungsschwelle in bestimmten Studiengängen. Diese Tatsache ist allein eine Funktion des Verhältnisses von Angebot und Nachfrage.

Vergleicht man nun die Geschlechterverteilung in den drei Hauptquoten, so zeigen sich bemerkenswerte Unterschiede.

Vergleich Abibesten- und AdH-Quote

Nach Aggregation der Zulassungszahlen in allen vier Studiengängen sinkt der weibliche Anteil von $\approx 72\%$ in der Abibestenquote auf $\approx 70\%$ in der Quote „Auswahlverfahren der Hochschulen“ (s.o. Nr. 2). Fasst man die Zugelassenen dieser beiden Quoten zusammen und untersucht die Geschlechterproportion bei jenen, die noch mit einer Note schlechter als 1,5 bzw. 1,8 zugelassen wurden, so sinkt der weibliche Anteil in der Medizin noch einmal sehr deutlich auf $\approx 62\%$ bzw. $\approx 52\%$. Bei den drei anderen Studiengängen ist dieser Zusammenhang weniger oder gar nicht ausgeprägt.

Diese zulassungsstatistischen Unterschiede bei den Geschlechtern lassen den Schluss zu: Die männlichen Bewerber können dort, wo es bei der Auswahl nicht nur auf die Abiturnote ankommt, ihre Wettbewerbsposition im Vergleich zu den Frauen verbessern. Dieses gilt insbesondere für das Abschneiden im „Test für die medizinischen Studiengänge“ (TMS). Leider existieren für diesen ältesten, fachspezifischen Studieneignungstest in Deutschland keine Auswertungen zur Leistungsverteilung bei den Geschlechtern.⁸ Kadmon et al. (2012) belegen allerdings, dass der TMS andere kognitive Fähigkeiten

⁷ Die Grenzwerte werden von Stiftung Hochschulzulassung veröffentlicht auf www.hochschulstart.de → Unterstützung → Statistik → Auswahlgrenzen (25.10.2021).

ten abbildet als das Abitur. Nach Einführung bzw. Berücksichtigung des Tests im AdH-Verfahren an der Universität Heidelberg erhöhte sich die Zahl derer erheblich, die mit Noten schlechter als 1,3 zugelassen wurden, und entsprechend näherten sich auch die Anteile der beiden Geschlechter bei den Zugelassenen an. Helbig (2012a, S. 34-38, 55, 108) stellt grundsätzlich für Intelligenztests und auch kognitive Schulleistungstests eine Gleichverteilung zwischen den Geschlechtern fest – allerdings mit stärkerer Ausprägung der Leistungsgränder bei den männlichen Testpersonen (ähnlich: Hannover/Kessels 2011, S. 100; Cremers et al. 2014, S. 28). Wenn es bei der Bewerberauswahl besonders auf die Leistungsspitzen in Intelligenztests ankommt, dann sollten hiervon männliche Bewerber profitieren.

Falls in Zulassungsverfahren auch die psychosozialen Kompetenzen unter kontrollierten Bedingungen getestet werden wie an der Universität Hamburg, so sind diese bei jüngeren, männlichen Bewerbern zwar zunächst geringer ausgeprägt, aber die Männer holen aufgrund von Reifungseffekten noch bis zum Alter von 21 Jahren gegenüber den Frauen auf (Knorr et al. 2019, S. 9).

Vergleich Abibesten- und Wartezeitquote

Beim Vergleich dieser beiden Quoten zeigt sich in den drei hoch kompetitiven Studiengängen ein sehr erheblicher Unterschied in der Geschlechterproportion. So sinkt der weibliche Anteil in Medizin von $\approx 70\%$ in der Abibestenquote um rund 13 Prozentpunkte (PP) auf $\approx 57\%$ in der Wartezeitquote, in der Zahnmedizin betrug der Unterschied in den beiden betrachteten Zulassungsjahren -7 und -14 PP, in Tiermedizin etwa -8 PP. Dieser Zusammenhang besteht nicht in Pharmazie, wo der Frauenanteil von rund 75% der Zugelassenen bei den Quoten nach Note und nach Wartezeit etwa gleich hoch gewesen ist.

Interpretation

Die jungen Männer sind offensichtlich häufiger bereit, die teilweise exzessiv langen Wartezeiten von bis zu acht Jahren in Kauf zu nehmen und so zu einem Studienplatz zu gelangen. Je kürzer die Wartezeiten sind, umso mehr verringert sich der Unterschied zwischen Männern und Frauen. Dieser deutlich erkennbare Zusammenhang „ruft“ gewissermaßen nach einer Erklärung durch einen erweiterten Rational-Choice-Ansatz, der die biographische Perspektive und eher weibliche Abwägungsmodi einbezieht: Die Berücksichtigung von Familienplanung durch Frauen; eine im Vergleich zu jungen Männern geringere Erfolgserwartung; höhere Kostensensitivität; höheres Risikobewusstsein bzw. stärkeres Sicherheitsstreben (Schneider et al. 2017, S. 6, 24-28). Insbesondere unter einer Lebenszeitperspektive („Ticken der biologischen Uhr“) ist daher zu erwarten, dass die keineswegs nur monetären „Kosten“ langer Warte-, Studien- und Ausbildungszeiten von Frauen höher veranschlagt werden als von Männern. Vom Studienbeginn bis zur Beendigung der Ausbildung als Fachärztin vergehen rund 12 Jahre, inklusive einer Wartezeit von ca. 7 Jahren wären annähernd 20 Jahre zu veranschlagen! Wartezeit, Studium und Ausbildung in Pharmazie sind dagegen erheblich kürzer.

Es bleibt festzuhalten: In dem stark zulassungsbeschränkten Studiengang der Medizin sinkt der Anteil der

zugelassenen Frauen und steigt der Anteil der Männer von der Leistungsquote „Abibeste“ zur Leistungsquote AdH umso stärker, je mehr der Zulassungsgrenzwert des „Abchnitts“ sinkt. Männer profitieren hier vom Einsatz des „Medizinertests“. Außerdem steigt der Männeranteil, wenn lange Wartezeiten für die Zulassung erforderlich sind. Bei aller Zurückhaltung kann dieses doch als ein Hinweis darauf gedeutet werden, dass zumindest ein Teil der männlichen Interessenten für einen Medizinstudiengang durchaus bereit und fähig ist, etwas einzusetzen, was die schlechteren Leistungen im Abitur kompensieren kann.

Geschlechtertypische Studienwahl und Zulassungschance
Lässt sich in Hinblick auf die Überrepräsentanz der Frauen bei den Studienanfängern abschätzen, welchen Anteil daran ihr größerer Bildungserfolg an der Schule hat, und welcher Anteil auf das größere weibliche Interesse an dem Studiengang zurückzuführen ist?

Eine zumindest grobe Antwort soll in Hinblick auf den Studiengang Medizin und dort für die beiden Leistungsquoten (Abibeste und AdH) versucht werden. Der Grund für diese Beschränkung liegt in dem oben (Abschnitt 2.1) angestellten Gedankenexperiment, das die Zulassungsproportion der beiden Geschlechter unter der „idealen“ Annahme untersucht hat, dass die Abiturient*innen des Jahrganges 2017 ausschließlich nach dem Kriterium der Note, und zwar bis zu einem Grenzwert von 1,8 zugelassen worden wären. Die Geschlechterverteilung wäre dann gewesen: 62% weiblich, 38% männlich.

Mit diesen Modellannahmen lassen sich nun die Zulassungsverhältnisse zumindest in den beiden Leistungsquoten Abibeste und AdH im Fach Medizin vergleichen, weil dort die Zulassungen mit einer Note schlechter als 1,8 nur 2% bis 3% der Zulassungen in diesen beiden Quoten ausgemacht haben und hier vernachlässigt werden sollen. Die tatsächliche Geschlechterverteilung der Zulassungen für das Studienjahr WS 17/18 + SS 18 hat in Medizin in den beiden aggregierten Leistungsquoten (Abibeste + AdH) bei $67,5\%$ weiblich und $31,5\%$ männlich gelegen, und so lässt sich grob abschätzen: Die Tatsache, dass in der Realität der weibliche Anteil rund 6 Prozentpunkte höher gewesen ist als unter den Bedingungen der Modellannahme, ist darauf zurückzuführen, dass sich männliche und weibliche Abiturient*innen nicht in proportional gleichem Maße für das Fach Medizin bewerben, sondern dass das in einer Bewerbung geäußerte Interesse bei den Abiturientinnen höher ist. In den anderen Fächern dürften die Zusammenhänge ähnlich sein, die Abschätzung wäre hier aber erheblich komplizierter.⁹

⁸ Mitteilungen des Testentwicklers, der ITB Consulting, vom 06.02.2020, sowie der Koordinierungsstelle Studierendenauswahl – Test für medizinische Studiengänge (TMS) an der Medizinischen Fakultät der Universität Heidelberg vom 21.01.2020. Bei den großen US-amerikanischen Tests wie SAT oder GRE gehört zumindest die Mitteilung der Durchschnittsergebnisse nach Geschlecht und Ethnizität schon seit Jahrzehnten zum Standard.

⁹ In den drei anderen Fächern ist der Anteil der Zulassungen mit einer Note $\geq 1,8$ an den Zulassungen innerhalb der Leistungsquoten auf keinen Fall zu vernachlässigen. Er lag bei Zahnmedizin bei $\approx 9\%$, in Tiermedizin bei $\approx 25\%$, in Pharmazie bei $\approx 62\%$.

2.6 Einfluss der Ausländer auf die Geschlechterverteilung

Der Anteil der Ausländer unter den Studienanfängern insgesamt ist ständig gestiegen von 6,9% im Jahr 1975 auf 23,6% im Jahr 2017 (Autorengruppe 2018, Tab. F2-5A, S. 342). Aus den Angaben des Statistischen Bundesamtes (Destatis 2018d, 2019a, 2019b, 2020) ergibt sich für die beiden, hier untersuchten Studienjahre: In der Gesamtsumme der Studierenden im 1. Fachsemester in den 4 Studienfächern ist der Frauenanteil bei den Ausländern um rund 8 PP niedriger als bei den Deutschen, in der Zahnmedizin ist er sogar 16 PP niedriger. Die Studierenden mit ausländischer Staatsbürgerschaft heben den Männeranteil insgesamt um ca. 1 bis 2%. Schon Geißler (2013, S. 94) hat festgestellt, dass die „Bildungsinversion“ zu Gunsten der Frauen bei den Ausländern mit deutscher Hochschulzugangsberechtigung¹⁰ in Hinblick auf Studienanfänger und Studierende nicht stattgefunden hat.

2.7 Das Studienfach Psychologie

Ein abgeschlossenes Psychologiestudium ist Voraussetzung für entsprechende Therapieausbildungen und dann für die Kassenzulassung als Psychologische Psychotherapeutin. Aus diesem Grund wird hier noch ein kurzer Blick auf die Zulassungsverhältnisse in diesem Fach geworfen, auch wenn die Studienplatzvergabe bei diesem Studiengang nicht in das Zentrale Vergabeverfahren der „Stiftung“ einbezogen worden ist und deshalb keine entsprechend differenzierte Darstellung der Zulassungsstatistik erfolgen kann. Die Deutsche Gesellschaft für Psychologie (DGPs) hat die Leistungsgrenzwerte für die Zulassung im WS 2018/2019 zusammengestellt¹¹, der erforderliche „Abischnitt“ lag zwischen 1,0 und 1,7, der häufigste Wert bei 1,3 (zehn Universitäten). Im WS 2018/2019 waren im ersten und zweiten Fachsemester im Bachelorstudiengang Psychologie an deutschen Universitäten 9.834 Personen eingeschrieben bei einem Frauenanteil von 75% (Destatis 2019b, TAB-04, Prozente errechnet). Es liegt nahe, dass dieser hohe Anteil nicht nur auf das sehr hohe weibliche Interesse an Psychologie und Psychotherapie zurückzuführen ist, sondern – ähnlich wie in den medizinischen Fächern – auch auf Notenvorteile bei der Zulassung. Die Entwicklung eines Studieneignungstests für Psychologie in Baden-Württemberg wird u.a. mit der Absicht begründet, mehr „Gerechtigkeit“ bei der Zulassung „benachteiligte(r) Personengruppen“ bewirken zu können, zu denen die männlichen Bewerber gerechnet werden (Menz/Rutsch/Spinath 2021, S. 24f.).

3. Die Berufswahl „Ärztin“

Die geschlechtstypischen Unterschiede bei der Wahl bestimmter Fächergruppen ist besonders ausgeprägt in den Geistes- und Sozialwissenschaften sowie der Medizin einerseits, die sehr viel häufiger von Frauen als von Männern studiert werden, und den Ingenieurwissenschaften andererseits, die überwiegend ein Männerstudium geblieben sind. Neueste Veröffentlichungen (Finger et al. 2020; Hägglund/Lörz 2020; Ochsenfeld 2016) zeigen, dass von den Faktoren, deren Relevanz bei der geschlechtstypischen Studienfachwahl untersucht wurde¹², bei weitem am wichtigsten die unterschiedliche Ausprägung der beruflichen Interessen nach dem so genannten

RIASEC-Modell von John L. Holland war.¹³ Die erwähnten Untersuchungen beruhen auf Befragungen kurz vor dem Abitur bzw. bei Studienbeginn. Infolgedessen können sie nicht über jene Berufswahlprozesse berichten, die schon vorher stattgefunden haben. Erhebungen bei Kindern haben gezeigt, dass die beruflichen Interessen der Mädchen sich schon früh auf akademische Lehr- und Heilberufe richten. Bei Mädchen im Alter von 9 bis 14 Jahren waren die häufigsten Berufswünsche „Ärztin“, „Lehrerin“ und „Arbeit mit Tieren“, während Jungen sich besonders für die Bereiche Polizei, Militär, Sport und Handwerk/Technik interessiert haben (Walper/Schröder 2002, S. 119; Müthing/Razakowski/Gottschling 2018, S. 84, 231; Budde 2008). Die PISA-Befragung des Jahres 2018 richtete sich ausschließlich an 15-jährige Schüler*innen, die damit älter waren als die Kohorten in den zuvor genannten Befragungen. Die beliebtesten Berufe gibt Tabelle 7 wieder (Mann et al. 2020, S. 19).

Tab. 7: Die 10 beliebtesten Berufe in Deutschland bei 15-jährigen Schüler*innen, 2018

Germany - Girls	Germany - Boys
Teachers 10,4%	ICT professionals 6,7%
Doctors 10,0%	Agricultural and industrial machinery mechanics and repairers 5,2%
Child care workers 6,4%	Motor vehicle mechanics and repairers 5,1%
Psychologists 4,5%	Police officers 4,5%
Nursing associate professionals 4,5%	Teachers 3,8%
Architects 3,6%	Science and engineering professionals 3,6%
Police officers 3,5%	Doctors 3,1%
General office clerks 3,2%	Engineers 3,1%
Designers 2,8%	Architects 2,8%
Lawyers 2,7%	Sportspeople 2,6%

Die zitierten Erhebungen verdeutlichen, dass die Berufsvorstellungen von Jungen eine größere Veränderung durchmachen müssen, falls sie sich schließlich auf akademische Berufe wie Arzt und Lehrer richten sollen. Die Geschlechtstypik der Berufswünsche bildet sich schon im Alter von sechs bis acht Jahren heraus und hat sich als recht veränderungsresistent erwiesen. Jungen werden in ihren beruflichen Vorstellungen erst später als Mädchen flexibler (Faulstich-Wieland/Scholand 2017, S. 35-37; Quenzel/Hurrelmann 2010a, S. 79; Kanka et al. 2019, S. 208). Frühe Möglichkeiten der Kurswahl in der Oberstufe tendieren dazu, geschlechtstypische Studienfachwahlen zu verstärken (Nagy et al. 2008).

4. „Feminisierung“¹⁴ der Medizinalberufe

Geradezu zwingend folgt aus den beiden Tatbeständen: „Mädchen wünschen sich früher und häufiger als Jun-

¹⁰ Das ist allerdings nur eine Teilmenge der Studierenden mit ausländischer Staatsbürgerschaft.

¹¹ <https://www.dgps.de/> Dort: „Psychologie studieren“ (14.12.2019).

¹² U.a. Geschlechterrollen in der Familie; erwartbare Nachteile für Frauen in der Berufskarriere; Einkommens- und Karrieremöglichkeiten; geschlechtstypische Zuschreibungen von Eigenschaften und Fähigkeiten sowie korrespondierende Selbstkonzepte.

¹³ Realistisch, Forschend, Künstlerisch, Sozial, Unternehmerisch, Konventionell.

¹⁴ Dieser Begriff wird von Angelika Wetterer aus feministischer und sozialkonstruktivistischer Perspektive verwendet, wenn sie den Zusammenhang von „Berufskonstruktion und Geschlechterkonstruktion“ am Beispiel der „Feminisierung der Krankenpflege“ und einer korrespondierenden „Ver-Weiblichung der Frauen“ darlegt (Wetterer 2002, S. 299-321).

gen, Ärztin zu werden" sowie „Mädchen erreichen häufiger und mit besserem Ergebnis das Abitur“, dass angesichts des stetig steigenden Frauenanteils bei den Studienanfängern und Studierenden schließlich mit entsprechender Zeitverzögerung auch der Frauenanteil in den akademischen Medizinalberufen steigt und weiterhin steigen wird.

Bei solcher Prognose vollziehen diese Berufe eine Entwicklung nach, die sich im Lehrerberuf schon ca. 30 Jahre früher vollzogen hat, wie Tabelle 8 zeigt¹⁵.

Im Jahr 2017 betrug bei den Vollzeitlehrern der weibliche Anteil 64%, bei den Teilzeitlehrern 87,5%. (Destatis 2018c, Tab. 7.1, Prozente errechnet). Der Beruf der Grundschullehrerin ist fast zu einem reinen Frauenberuf geworden.

Tab. 8: Weiblicher Anteil an den Studierenden ausgewählter Studiengänge jeweils im Wintersemester in Prozent

Wintersemester	Medizin	Zahnmedizin	Tiermedizin	Pharmazie	Lehramt*
1972/1973	26	17	30	46	52
2000/2001	53	52	80	71	67
2017/2018	61	64	84	69	66

*Inklusive Pädagogische Hochschulen

Die zeitliche Verzögerung des Aufhol- und Überholprozess der Frauen in den Medizinalfächern verlangt nach einer Erklärung, die hier aber nicht geleistet werden kann, zumal die besseren Schulleistungen für den vergleichsweise hohen Frauenanteil beim Lehramtsstudium kaum eine Rolle gespielt haben dürften. Wenigstens seien einige Hypothesen formuliert: Die steigende Lehrerarbeitslosigkeit gegen Mitte der 70er Jahre (s. Reisz/Storck 2013, S. 140) dürfte die Wahl eines Studiums als riskant haben erscheinen lassen, das zuvor in besonderem Maße von Frauen gewählt wurde. Sich verbessernde Möglichkeiten, auch in Medizinalberufen in Teilzeit und im Angestelltenverhältnis zu arbeiten (u.a. in Großpraxen) sollte diese für Frauen attraktiver gemacht haben. Nicht zuletzt ist davon auszugehen, dass wachsendes Selbstvertrauen und steigende Risikobereitschaft die Bereitschaft von Frauen gesteigert hat, Studiengänge zu wählen, die einen besonders hohen und intensiven Einsatz von Lebenszeit erfordern.

Insbesondere die Berufsstatistik reagiert angesichts der langen Verweildauer älterer Zugangskohorten natürlich entsprechend träge und zeigt einstweilen durchweg geringere weibliche Anteile als bei den Studierenden, wie ein Blick in den Mikrozensus zeigt (s. Tab. 9).

Der hohe Frauenanteil in den medizinischen Studiengängen hat seinen Niederschlag in der Berufsstatistik gefunden – wenn auch auf niedrigerem Niveau.

Die Pharmazie ist auch hier wieder ein Sonderfall: Der weibliche Anteil an den Erwerbstätigen ist mit 81% deutlich höher als an den Studierenden im WS 2018/2019 mit 68%. Möglicherweise beruht dieses auf einer Trendumkehr.

Aus den absoluten Zahlen der Bundesärztekammer lässt sich ein Anteil der Ärztinnen in Höhe von 47,2% berechnen (Bundesärztekammer 2019, Abb. 3 u.4, S. 4f.; Tab. 5 u. 6, S. 30f.).

Tab. 9: Akademische medizinische und medizinnahe Berufe. Fallzahlen mit weiblichem Anteil auf der Grundlage des Mikrozensus von 2018 für das frühere Bundesgebiet (ohne Berlin)*

Berufsbereich	Fallzahlen x 1.000					
	Erwerbstätige insgesamt		Selbständige		Abhängig Beschäftigte	
	Absolut	Weiblich %	Absolut	Weiblich %	Absolut	Weiblich %
814 Human- u. Zahnmedizin	354	45%	133	36%	220	51%
815 Tiermedizin	26	69%	12	67%	14	71%
816 Psychologie Nichtärztliche Psychotherapie	87	76%	39	72%	48	79%
818 Pharmazie	140	81%	14	57%	125	85%

* Die absoluten Zahlen wurden auf Anfrage vom Statistischen Bundesamt geschickt. Sie sind in den Statistiken, die im Internet zugänglich sind, für derart kleinteilige Berufsbereiche nicht zugänglich. Prozente errechnet.

Bei den niedergelassenen Ärzten und Psychologischen Psychotherapeuten ist der Frauenanteil von 37,7% im Jahr 2008 auf 47% im Jahr 2018 angestiegen, das ist eine Steigerung um 24,7% in zehn Jahren. Bei den (niedergelassenen) Ärztlichen Psychotherapeut*innen betrug im Jahr 2018 der Frauenanteil 65,4%, bei den Psychologischen Psychotherapeut*innen 74,7% (Kassenärztliche Bundesvereinigung 2020).¹⁶ Insbesondere die nicht-stationäre Behandlung seelischer Leiden ist weitgehend zu einer Angelegenheit von Frauen geworden.

Im Jahr 2018 lag der weibliche Anteil bei den Prüfungen in Medizin bereits bei 62%, in Zahnmedizin 64%, in Tiermedizin 86%, in Pharmazie 70% (Destatis 2019c, TAB-01, Prozentzahlen errechnet). Falls beide Geschlechter dann auch in gleichem Maß den entsprechenden Beruf ausüben, ist davon auszugehen, dass langfristig mindestens zwei Drittel der Ärzt*innen und Zahnärzt*innen weiblich sein werden. Unter Einschluss der Psychologischen Psychotherapeut*innen bewegt sich der Frauenanteil in diesen akademischen Heilberufen in Richtung 70%. Dieses gilt erst recht, wenn auch noch Apotheker*innen und Tierärzt*innen einbezogen werden.

5. Ergebnisse und Diskussion

Aus der Häufigkeitsverteilung der Noten im Abitur des Jahrganges 2017 in zehn Bundesländern ergibt sich eine deutliche Überrepräsentanz der Abiturientinnen im Spitzenbereich und eine ebenso deutliche Überrepräsentanz der Abiturienten im unteren Notenbereich. Weil außerdem die absolute Zahl der Abiturientinnen diejenige der Abiturienten deutlich übersteigt, während bei der altersgleichen Bevölkerung die jungen Männer in der Überzahl sind, verstärken sich die Unterschiede zwischen den Geschlechtern, wenn sie auf die altersentsprechenden Bevölkerungsanteile bezogen werden. In einigen Bundesländern ist die Wahrscheinlichkeit, dass

¹⁵ Die Angaben beruhen auf Zahlenreihen, die vom Statistischen Bundesamt auf Anfrage zur Verfügung gestellt worden sind. Prozentzahlen eigene Berechnung.

¹⁶ In der Humanmedizin variiert die Geschlechterverteilung stark mit den Spezialisierungen. Der Frauenanteil bewegt sich zwischen 68% in der Gynäkologie und 18% in der Urologie (Bundesärztekammer 2019, Tab. 5 u. 6, S. 4f.; 30f., Prozente errechnet).

ein Mädchen ein Spitzenabitur erreicht, doppelt so hoch wie bei einem gleichaltrigen Jungen.

Die Unterschiede im Abiturerfolg der Geschlechter sind so groß, dass sie den bekannten föderalen Unterschieden in der deutschen Schulbildung (Abiturientenquoten, Durchschnittsnoten, vgl. Braun/Dwenger 2009) ein weiteres Merkmal hinzufügen.

Der Unterschied in Quantität und Qualität des Abiturs hat Auswirkungen auf die Zulassungschancen für hoch selektive Studiengänge. Falls dort die Studienplätze nach dem Kriterium der Abiturnote vergeben werden, ergibt sich – ceteris paribus – zwingend, dass sich die Geschlechterproportion bei den Spitzennoten in der Besetzung der Studienplätze wiederfindet. Die realen Gegebenheiten weichen allerdings von der Ceteris-Paribus-Bedingung ab und können statistisch nur in beschränktem Umfang untersucht werden. Die entsprechenden Zahlen liegen bundesweit für die medizinischen Studiengänge vor. Dort wurden die Studienplätze bis zum Sommersemester 2019 in drei verschiedenen Quoten vergeben, in denen die Abiturnote in unterschiedlichem Maß berücksichtigt wurde.

Eine Untersuchung der Bewerbungs- und Zulassungsstatistik für die medizinischen Studiengänge vom Wintersemester 2017/2018 bis Sommersemester 2019 hat folgende Erkenntnisse gebracht:

- Vor einer Bewerbung findet insbesondere in Humanmedizin eine Selbstselektion nach der Abiturnote statt, die sich bei beiden Geschlechtern nicht oder kaum unterscheidet. Aus einer nicht erfolgten Bewerbung kann daher nicht grundsätzlich auf ein Desinteresse für diesen Studiengang geschlossen werden. Diese Feststellung gilt für beide Geschlechter, insbesondere aber auch für die Männer mit ihren durchschnittlich schlechteren Noten.
- Die weiblichen Zugelassenen nehmen im geringeren Umfang den Studienplatz an als die männlichen.
- Der Anteil der männlichen Zugelassenen steigt, je weniger es in den jeweiligen Quoten allein auf die Abiturnote ankommt. Dieses gilt insbesondere für die Hinzuziehung eines (Intelligenz-)Tests bei der Auswahl und ganz besonders für extrem lange Wartezeiten.
- Für Humanmedizin lässt sich abschätzen, dass etwa 6% des Frauenanteils bei den Zulassungen in den Leistungsquoten auf die Tatsache zurückzuführen sind, dass Abiturientinnen sich im Vergleich zu Abiturienten überproportional häufig für diesen Studiengang interessieren und bewerben.
- Ausländer tragen zur Erhöhung des Anteils männlicher Studierender bei.

Forschungsbedarf besteht hinsichtlich der Frage, wie sich die Berufs- und Studienwünsche der beiden Geschlechter in der Oberstufe des Gymnasiums entwickeln. Diese müssen sich bei Jungen im Durchschnitt erheblich stärker verändern als bei Mädchen, wenn sie sich schließlich auf medizinische Berufe richten sollen. Angesichts eines tendenziell größeren Optimismus, größerer Schuldistanz und auch eines möglichen Entwicklungsrückstandes liegt die Vermutung nahe, dass die männlichen Jugendlichen häufig „den Ernst der Lage“ zu spät erkennen, wenn es darum geht, eine sehr

gute Abiturnote für die Realisierung entsprechender Studienwünsche zu erreichen, während Mädchen früher und gezielter darauf hinarbeiten. Diese Hypothese harret einer empirischen Überprüfung.

Der größere schulische Bildungserfolg der Mädchen ist ein Faktor unter anderen, warum sich nach dem Beruf der Lehrerin auch die akademischen Medizinalberufe „feminisieren“ bzw. zu einem stetig wachsenden Anteil durch Frauen ausgeübt werden. Dieses gilt – unter Einbeziehung des ebenfalls stark zulassungsbeschränkten Psychologiestudiums – in besonderem Maß für den Beruf der medizinischen oder psychologischen Psychotherapeutin.

Eine solche Entwicklung dürfte nicht ohne Rückwirkung auf das Studien- und Berufswahlverhalten in der Zukunft bleiben. Wenn Jungen immer seltener männlichen Rollenvorbildern in den entsprechenden Berufen begegnen, ist ein solcher Tatbestand jedenfalls nicht geeignet, zur Flexibilisierung der Geschlechterstereotypen bei der Studien- und Berufswahl beizutragen, um die sich eine „gendersensible Berufsorientierung“ bemüht (z.B. Faulstich-Wieland/Scholand 2017; Cremers et al. 2014; Kanka et al. 2019; vgl. auch Sekretariat der KMK 2016). Vielmehr könnte sich die „Sex Segregation“ bei der Wahl von Studienfächern als ein weitgehend unbewusster Ausdruck geschlechtsspezifischer Selbstkonzepte noch verstärken, wie dieses zunächst in der amerikanischen Soziologie, dann aber auch in Deutschland thematisiert worden ist (Cech 2013; Ochsenfeld 2016).

Bei allen Anstrengungen der Hochschulen, auf „Girl's Days“, „Mädchen-Technik-Tagen“ u.dgl. das Interesse derselben auf die MINT-Fächer zu lenken, ist der Blick ebenso auf die „harten Randbedingungen“ zu richten, unter denen eine Studienwahl erfolgt. Schon allein wegen dieser Randbedingungen ist es für Männer vergleichsweise leichter, einen Studienplatz beispielsweise in Informatik, Maschinenbau oder Elektrotechnik zu bekommen als in Medizin, während eine Abiturientin mit einer Note 1,0 bis 1,3 sich häufiger überlegen wird, ob sie ein als „schwer“ geltendes Studium der Physik beginnen soll, in dem „jeder anfangen kann“, während das zulassungsexklusive Studium der Medizin mit einem eindeutigen Berufsbild lockt, welches eine sinnvolle Tätigkeit bei hohem Einkommen und Sozialprestige bietet.

6. Ausblick und Bewertung

Im Gefolge eines Urteils des Bundesverfassungsgerichts vom 19.12.2017 wurden seit dem Wintersemester 2019/2020 in den Zentralen Vergabeverfahren einerseits die Quoten, andererseits die Kriterien für die Studienauswahl bzw. deren Gewichtung geändert. Aller Voraussicht nach werden männliche Bewerber davon profitieren, dass das Gewicht der außerschulischen Eignungskriterien (inbes. von Tests) für die Vergabe von 70% der Studienplätze gestärkt wurde, zugleich verliert die Wartezeit an Bedeutung. Ob das insgesamt zur Erhöhung des Männeranteils führen wird, bleibt abzuwarten. Denn sogar mit einer Männerquote bei der Hochschulzulassung, wie sie einst in der DDR vorgeschlagen wurde (Bleck/Teichmann 1978, S. 40), würde nichts an der niedrigeren Abiturientenquote und erst recht nichts an der

den schlechteren Schulleistungen männlicher Jugendlicher geändert. Dem größeren Erfolg der Mädchen im obersten Bereich der Schulbildung (s.o. Tab. 2) entspricht spiegelbildlich die männliche Dominanz im untersten. Im Jahr 2016 waren 62% der Schulabgänger ohne Hauptschulabschluss männlich, der Anteil männlicher Schüler an Förderschulen im Jahr 2017 betrug 65% (Destatis 2018a, S. 97 sowie Destatis 2018c, Tab. 3.10. Prozente errechnet).

Auch wenn hier Abstand genommen werden soll von der insbesondere in Genderdiskussionen mitunter implizit nahegelegten Assoziationskette oder gar Implikationsfolge: Unterschied \Rightarrow Ungleichheit \Rightarrow Diskriminierung \Rightarrow Benachteiligung \Rightarrow Ungerechtigkeit, ist festzustellen: Männlich zu sein, bleibt weiterhin ein schulisches Bildungsrisiko eigener Art – sogar dann, wenn der Bildungsübergang an eine höhere Schule schon erfolgt ist.

Literaturverzeichnis

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018):* Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung. Hrsg. von der Kultusministerkonferenz und dem Bundesministerium für Bildung und Forschung. <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2018> (25.10.2021).
- Bleck, H./Teichmann, H. (1978):* Die Altersabhängigkeit geschlechtsspezifischer Schulleistungsunterschiede. In: *Probleme und Ergebnisse der Psychologie*, 64, S. 31-42.
- Braun, S./Dwenger, N. (2009):* Success in the university admission process in Germany: Regional provenance matters. In: *Higher Education*, 58, pp. 71-80.
- Budde, J. (2006):* Jungen als Verlierer? Anmerkungen zum Topos der „Feminisierung von Schule“. In: *Die Deutsche Schule*, 98, S. 488-500.
- Budde, J. (2008):* Bildungs(miss)erfolge bei Jungen und Berufswahlverhalten bei Jungen/männlichen Jugendlichen (Schriftenreihe Bildungsforschung, Bd. 23). Berlin.
- Bundesärztekammer (2019):* Ärztestatistik zum 31. Dezember 2018. https://www.bundesaeztekammer.de/fileadmin/user_upload/downloads/pdf-Ordner/Statistik2018/Stat18AbbTab.pdf (25.10.2021).
- Cech, E. A. (2013):* The Self-Expressive Edge of Occupational Sex Segregation. In: *The American Journal of Sociology*, 119 (3), pp. 747-789.
- Cremers, M./Budde, J./Debus, K./Stuve, O. (2014):* Boys' Day - Jungen-Zukunftstag. Neue Wege in der Berufsorientierung und im Lebensverlauf von Jungen. 4. Auflage. Kompetenzzentrum Technik - Diversity - Chancengleichheit e.V. <https://material.kompetenzz.net/boys-day/expertinnen/bd-expertise.html> (25.10.2021).
- Destatis siehe Statistisches Bundesamt*
- Faulstich-Wieland, H./Scholand, B. (2017):* Gendersensible Berufsorientierung - Informationen und Anregungen. Eine Handreichung für Lehrkräfte, Weiterbildner/innen und Berufsberater/innen. Hans Böckler Stiftung: Working Paper Forschungsförderung 034, Mai 2017. https://www.boeckler.de/pdf/p_fofoe_WP_034_2017.pdf (25.10.2021).
- Finger, C./Fitzner, C./Heinmüller, J. (2018):* Von wegen „einfach einschreiben“. Wie deutsche Hochschulen ihre Studierenden auswählen. WZB Brief Bildung 37. Wissenschaftszentrum Berlin.
- Finger, C./Solga, H./Ehlert, M./Rusconi, A. (2020):* Gender differences in the choice of field of study and the relevance of income information. Insights from a field experiment. In: *Research in Social Stratification and Mobility* 65: Article No. 100457.
- Geißler, R. (2013):* Die Metamorphose der Arbeiterochter zum Migrantensohn. Zum Wandel der Chancenstruktur im Bildungssystem nach Schicht, Geschlecht, Ethnie und deren Verknüpfung. In: Berger, A./Kahler, H. (Hg.): *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert*. 3. Auflage. Weinheim/Basel, S. 71-100. Erste Veröffentlichung 2005.
- Häggglund, A. E./Lörz, M. (2020):* Warum wählen Männer und Frauen unterschiedliche Studienfächer? In: *Zeitschrift für Soziologie*, 49 (1), S. 66-86.
- Hannover, B./Kessels, U. (2011):* Sind Jungen die neuen Bildungsverlierer? Empirische Evidenz für Geschlechterdisparitäten zuungunsten von Jungen und Erklärungsansätze. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 25, S. 89-103.
- Helbig, M. (2012a):* Sind Mädchen besser? Der Wandel geschlechtsspezifischen Schulerfolgs in Deutschland. Frankfurt/New York.
- Helbig, M./Jähnen, S./Marczuk, A. (2015):* Bundesländerunterschiede bei der Studienaufnahme. Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung. Discussion Paper P 2015-001. <https://bibliothek.wzb.eu/pdf/2015/p15-001.pdf> (25.10.2021).
- Hurrelmann, K./Schultz, T. (Hg.) (2012):* Jungen als Bildungsverlierer. Brauchen wir eine Männerquote in Kitas und Schulen? Weinheim/Basel.
- Kadmon, G./Kirchner, A./Duelli, R./Resch, F./Kadmon, M. (2012):* Warum der Test für Medizinische Studiengänge? In: *Zeitschrift für Evidenz, Fortbildung und Qualität im Gesundheitswesen (ZEFQ)*, 106, S. 125-130.
- Kanka, M./Wagner, P./Buchmann, M./Spiel, C. (2019):* Gender-stereotyped preferences in childhood and early adolescence: A comparison of cross-sectional and longitudinal data. In: *European Journal of Developmental Psychology*, 16 (2), pp. 198-214.
- Kassenärztliche Bundesvereinigung (2020):* Gesundheitsdaten. Die Medizin wird weiblich. <https://gesundheitsdaten.kbv.de/cms/html/16396.php> (25.10.2021).
- Knorr, M./Meyer, H./Sehner, S./Hampe, W./Zimmermann, S. (2019):* Exploring sociodemographic subgroup differences in multiple mini-interview (MMI) station type and the implications for the predictive fairness of the Hamburg MMI. In: *BMC Medical Education*, 19 (243), pp. 1-12. <https://bmcomeduc.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12909-019-1674-z> (25.10.2021).
- Lörz, M./Schindler, S. (2012):* Geschlechtsspezifische Unterschiede beim Übergang ins Studium. In: Hadjar, A. (Hg.): *Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten*. Wiesbaden, S. 99-124.
- Mann, A./Denis, V./Schleicher, A./Ekhtiari, H./Forsyth, T./Liu, E./Chambers, N. (2020):* Dream Jobs? Teenagers' Career Aspirations and the Future of Work. E-Book auf: <https://www.oecd.org/education/dream-jobs-teenagers-career-aspirations-and-the-future-of-work.htm> (25.10.2021).
- Menz, C./Rutsch, J./Spinath, B. (2021):* Strukturelle Gerechtigkeitsaspekte bei der Einführung eines Studieneignungstests im Studiengang Bachelor Psychologie. In: *Das Hochschulwesen*, 69 (1+2), S. 24-29.
- Müller, C. (2009):* Wie lässt sich die Zulassungsinformation der Studieninteressenten verbessern? In: *Jahrbücher für Nationalökonomie und Statistik*, 229 (5), S. 544-569.
- Multrus, F./Majer, S./Bargel, T./Schmidt, M. (2017):* Studiensituation und studentische Orientierungen. 13. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Hrsg. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Berlin. <https://www.soziologie.uni-konstanz.de/ag-hochschulforschung/studierendensurvey/erhebungen-von-1982-2017/> (25.10.2021).
- Müthing, K./Razakowski, J./Gottschling, M. (2018):* LBS Kinderbarometer Deutschland 2018. Stimmungen, Trends und Meinungen von Kindern aus Deutschland. <https://www.lbs.de/unternehmen/u/kinderbarometer/index.jsp> (25.10.2021).
- Nagy, G./Garrett, J./Trautwein, U./Cortina, K. S./Baumert, J./Eccles, J. S. (2008):* Gendered high school course selection as a precursor of gendered careers: the mediating role of self-concept and intrinsic value. In: Watt, H. M. G./Eccles, J. S. (eds.): *Gender and Occupational Outcomes. Longitudinal Assessments of Individual, Social, and Cultural Influences*. Washington, DC: American Psychological Association, pp. 115-143.
- Ochsenfeld, F. (2016):* Preferences, constraints, and the process of sex segregation in college majors: A choice analysis. In: *Social Science Research*, 56, pp. 117-132.
- Quenzel, G./Hurrelmann, K. (2010a):* Geschlecht und Schulerfolg: Ein soziales Stratifikationsmuster kehrt sich um. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 62, S. 61-91.
- Reisz, R. D./Stock, M. (2013):* Hochschulexpansion, Wandel der Fächerproportionen und Akademikerarbeitslosigkeit in Deutschland. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16, S. 137-156.
- Rendtorff, B./Kleinau, E./Riegraf, B. (2016):* Bildung - Geschlecht - Gesellschaft. Eine Einführung. Weinheim.
- Rieske, T. V. (2011):* Bildung von Geschlecht. Zur Diskussion um Jungenbenachteiligung und Feminisierung im deutschen Schulwesen. Eine Studie im Auftrag der Max Traeger Stiftung. Frankfurt a. M.: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW), Vorstandsbereich Frauenpolitik.
- Schneider, H./Franke, B./Woisch, A./Spangenberg, H. (2017):* Erwerb der Hochschulreife und nachschulische Übergänge von Studienberechtigten. Studienberechtigte 2015 ein halbes Jahr vor und ein halbes Jahr nach Schulabschluss. Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW), Forum Hochschule, 4.
- Schwibbe, A./Lackamp, J./Knorr, M./Hissbach, J./Kadmon, M./Hampe, W. (2018):* Medizinstudierendenauswahl in Deutschland. Messung kognitiver Fähigkeiten und psychosozialer Kompetenzen. In: *Bundesgesundheitsblatt*, 61, S. 178-186.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2017):* Abiturnoten 2017 an Gymnasien, Integrierten Gesamtschulen, Fachgymnasien, Fachoberschulen und Berufsoberschulen (Schuljahr 2016/2017) <https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/statistik/schulstatistik/abiturnoten.html> (25.10.2021).
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2016):* Leitlinien zur Sicherung der Chan-

cengleichheit durch gendersensible schulische Bildung und Erziehung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.10.2016. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2016/2016_10_06-Geschlechtersensible-schulische_Bildung.pdf (25.10.2021).

Statistisches Bundesamt (2018a): Statistisches Jahrbuch 2018. https://www.destatis.de/DE/Themen/Querschnitt/Jahrbuch/statistisches-jahrbuch-2018-dl.pdf?__blob=publicationFile&v=5 (25.10.2021).

Statistisches Bundesamt (2018b): Hochschulen auf einen Blick. Ausgabe 2018. <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Publikationen/Downloads-Hochschule/broschuere-hochschulen-blick-0110010187004.html>

Statistisches Bundesamt (2018c): Fachserie 11, Reihe 1: Bildung und Kultur: Allgemeinbildende Schulen. Schuljahr 2017/2018.

Statistisches Bundesamt (2018d): Fachserie 11, Reihe 4.1. Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen. Wintersemester 2017/2018.

Statistisches Bundesamt (2019a): Fachserie 11, Reihe 4.1. Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen. Sommersemester 2018.

Statistisches Bundesamt (2019b): Fachserie 11, Reihe 4.1. Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen. Wintersemester 2018/2019.

Statistisches Bundesamt (2019c): Fachserie 1, Reihe 4.2: Bildung und Kultur. Prüfungen an Hochschulen. Ausgabe 2018.

Statistisches Bundesamt (2019d): Genesis-Online Datenbank. Code 12411-0006 Bevölkerung: Deutschland, Stichtag, Altersjahre, Nationalität/Geschlecht/Familienstand (05.04.2020).

Statistisches Bundesamt (2020): Fachserie 11 Reihe 4.1. Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen. Sommersemester 2019.

Walper, S./Schröder, R. (2002): Kindheit 2001; das LBS-Kinderbarometer; was Kinder wünschen, hoffen und befürchten. Kinder und ihre Zukunft. Hg. LBS-Initiative Junge Familie.

Wetterer, A. (2002): Arbeitsteilung und Geschlechterkonstruktion. „Gender at work“ in theoretischer und historischer Perspektive. Konstanz.

■ **Christoph Müller**, 1. u. 2. Staatsex. Lehramt Gymnasien, Studienberater i.R., Karlsruher Institut für Technologie (KIT), Arbeitsstelle „Eignung und Auswahl für MINT-Studiengänge in Baden-Württemberg“, E-Mail: molinarius@web.de

In eigener Sache

Eine Erklärung zum Gendern

Wie wird in dieser Zeitschrift sprachlich sichtbar, dass es mehrere (vor allem mehr als zwei) Geschlechter gibt – wie wird „gendert“?

Ob überhaupt und wenn, dann wie, beschäftigt die Öffentlichkeit mittlerweile seit Jahrzehnten mit Leidenschaft. Nun folgen lebendige Sprachen in Grammatik und Schreibweise keinen Naturgesetzen (sonst gäbe es keine Regionalgrammatiken) sondern Sprache ist eine Konvention – eine Vereinbarung. Was eine Weile in Bewegung ist, wird von einer autorisierten Stelle geprüft und selektiv zur offiziellen Schreibweise erklärt. Dabei wird auf Einheitlichkeit nach erkennbaren Regeln geachtet. Diese Bewegung setzt voraus und erkennt an, dass es ständig Abweichungen von den vereinbarten Regeln gibt (die evtl. bei der nächsten Schreibreform ebenfalls zur offiziellen Schreibweise erklärt werden). Der UVW hat sich dazu entschlossen, die Charakteristiken seiner Autor/innen in ihrer Vielfalt wiederzugeben und sie nicht auf eine Form zu verpflichten, die ihrem Lebensgefühl nicht entspricht. Lebende Sprachen sind voller Bilder und Ausdruck bestimmter Überzeugungen. Das führt dazu, dass es in bzw. nach Kriegen und nach Revolutionen bzw. Phasen politischer Verbrechen Begriffe gibt, die nicht mehr benutzt werden sollen (z.B. „Führer“ noch Jahrzehnte nach der NS-Zeit). Aber ein bestimmter Wortgebrauch wird nicht nur sanktioniert, es werden auch Ausdrucksformen als Hinweise gefordert. So geschehen durch Teile der Frauenbewegung, die sich schon vor Jahrzehnten gegen rein männliche Sprachformen gewandt hatten. Da half auch keine linguistische Begründung (wie beim „generischen masculinum“) – es sollte schlicht ein anderes Signal gesetzt, auf die Vielfalt der Geschlechter und die zahlreichen Frauen in gesellschaftlich wesentlichen Prozessen auch sprachlich hingewiesen werden. Weibliche Diskriminierung sollte zumindest reduziert werden. Diese Debatte wurde von allen Seiten mit Leidenschaft geführt und brachte unterschiedliche Ausdrucksformen hervor. Das geht so weit, dass an der Ausdrucksform sogar der Stand politischer Aufgeklärtheit abgelesen wird. Ob mit großem "I" oder mit Schrägstrich, mit Unterstrich

oder Sternchen oder mit Doppelpunkt, mit Partizipformen („Studierende“) oder durch Nennung von zwei Geschlechtern („Kolleginnen und Kollegen“) oder der Betonung des generischen masculinum, verbunden mit dem Hinweis, damit seien aber alle Geschlechter gemeint – in vergleichsweise kurzer Zeit kamen viele verschiedene Formen des Bekenntnisses zusammen. Für staatliche Stellen wurde durch Erlasse für Einheitlichkeit gesorgt (wie sich zeigte jeweils nur auf Zeit, dann war die Debatte weitergegangen), auch in Privatunternehmen gab es dann Regeln. Einem Verlag mit seinen Büchern und Zeitschriften stellt sich schnell die Frage, ob er in die Texte seiner Publikationen normierend eingreift oder nicht – ob er dann nur eine Schreibweise zulässt und welche Legitimation das hat. Greift er in die Texte ein, dann wird er selber statisch, wird seinen Autor*innen nicht gerecht, will Einheitlichkeit erzwingen, wo keine besteht und klinkt sich aus der Bewegung der Sprache aus. Dann können Auseinandersetzungen mit Autor*innen, ja Meidungen durch Autor_innen die Folge sein, die sich unsachlich reglementiert fühlen. Der Komplex gendergerechter Sprache ist so stark mit eigenen Überzeugungen, mit persönlichem Lebensgefühl aufgeladen, dass Autorinnen und Autoren bestimmte Ausdrucksweisen als sehr persönliche Ausdrucksform empfinden, die sie sich nicht „wegdekretieren“ lassen. Insofern steht ein Verlag bald vor der Frage, ob er den sprachlichen Ausdruck bestimmter Lebensgefühle in seinen Publikationen zulässt oder seine Autor:innen zur Einheitlichkeit zu verpflichten sucht.

Nochmal: Der UVW hat sich dazu entschlossen, die Charakteristiken seiner Autor/innen in ihrer Vielfalt wiederzugeben und sie nicht auf eine Form zu verpflichten, die ihrem Lebensgefühl nicht entspricht. Insofern geht der Verlag von seiner bisherigen Praxis ab, alle Texte mit dem Gendersternchen zu versehen. Namentlich gekennzeichnete Texte zeigen von jetzt an die Form, die den jeweiligen Autorinnen und Autoren angemessen schien. Das bedeutet in umgekehrter Deutung nicht, dass der Verlag selbst eine bestimmte Form für „richtig“ hält. Richtig scheint ihm zurzeit die Vielfalt zu sein.

Dominik Adrian



Dominik Adrian

Hochschulen als Partner – Strategien für den Feldzugang einer Längsschnittstudie über Promovierende und Promovierte

Recent years show an increasing demand for reliable data about Early Career Researchers expressed by Higher Education Institutions (HEI's) as well as political decision makers. At the same time it has become more difficult for empirical higher education researchers who produce such data to get access to the field. For many of these studies the support of HEI's is needed to systematically reach the target groups. However, HEI's often react reluctantly to corresponding inquiries by researchers, because of the effort involved and diverging expectations regarding the studies' thematic priorities and the presentation of results. The article outlines and assesses in this context the strategic approach of the National Academics Panel Study (Nacaps) to ensure field access via an emphasis on mutual benefits and partnership.

An Hochschulen und seitens der Wissenschaftspolitik ist die Nachfrage für belastbare Daten über Promovierende und Promovierte in den vergangenen Jahren merkbar gewachsen. Auch das öffentliche Interesse an dieser Gruppe, ihren Promotions- und Lebensbedingungen sowie ihren Karriereverläufen nimmt zu, was jüngst etwa die „#IchBinHanna“-Debatte eindrucksvoll gezeigt hat. Zugleich ist der Feldzugang für Studien der empirischen Hochschul- und Wissenschaftsforschung, die diese Themen untersuchen, in den vergangenen Jahren schwieriger geworden. Hochschulen, deren Unterstützung für einen systematischen Zugang zu den Zielgruppen entsprechender Surveys oftmals entscheidend ist, lehnen entsprechende Anfragen von Forschenden nach Unterstützung nicht selten ab. Hochschulmanagements prüfen inzwischen sehr genau, ob der Nutzen für sie in einem sinnvollen Verhältnis zu den (auch nicht-monetären) Kosten steht. Diese Anforderungen antizipierend, wurde 2017 die National Academics Panel Study (Nacaps) konzipiert. Seit 2019 richten sich ihre regelmäßigen Befragungen an Promovierende und Promovierte. In dem Beitrag wird die Strategie vorgestellt, die entwickelt wurde, um den Feldzugang für die Studie sicherzustellen. Diese zielt darauf ab, eine Partnerschaft mit den beteiligten Hochschulen aufzubauen, von der beide Seiten profitieren. Anschließend wird betrachtet, ob diese Strategie erfolgreich war.

1. Hintergrund und Anlass für Nacaps

Die sogenannten Early Career Researchers (ECR)¹ rückten mit Beginn des New Public Management in den 1990er Jahren und später befördert durch die Exzellenzinitiative sowie die Bologna-Reformen immer stärker in den Fokus von Wissenschaftspolitik und Hochschulmanagements.

Ihnen wird eine zentrale Bedeutung für den Erfolg und die strategische Weiterentwicklung von Hochschulen und Forschungseinrichtungen zugemessen, aber auch für das Wissenschaftssystem allgemein. Begleitet wurde diese Entwicklung von Debatten über die Qualität und die Qualitätssicherung der Promotion (z.B. Hochschulrektorenkonferenz 2012; Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2021; Scholz 2014).

Politisch spiegelt sich dieser Bedeutungszuwachs u.a. in den bundesweiten Programmen und Maßnahmen der vergangenen zwei Dekaden wider, wie der Förderung von Graduiertenschulen, der Finanzierung von Tenure-Track-Programmen oder den integrierten Anforderungen an die Förderung von ECR in den Ausschreibungen der Exzellenz-Förderlinien (Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2021). Um diese oft mit hohen Budgets finanzierten Programme evidenzbasiert gestalten und später evaluieren zu können, wünschen sich die politischen Entscheidungsträger*innen fundiertes Wissen über die Situation und die Karriereverläufe von ECR (Wissenschaftsrat 2014).

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gibt vor diesem Hintergrund seit 2008 einmal pro Legislaturperiode den Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs (BuWiN) in Auftrag. Der Bericht liefert einen Überblick über die Situation Promovierender, Promovierter, Postdocs, Wissenschaftlicher Mitarbeiter*innen sowie Juniorprofessor*innen. Er wird von einem unabhängigen Gremium erstellt und basiert auf Daten der Hochschulstatistik sowie auf empirischen Studien der

¹ Vielfach wird auch noch der Begriff „Wissenschaftlicher Nachwuchs“ oder „Nachwuchswissenschaftler*innen“ verwendet, der aber zunehmend in der Kritik steht, weil damit auch Personen bezeichnet werden, für die der Begriff „Nachwuchs“ aufgrund ihres Alters oder einer bereits langjährigen Tätigkeit in der Wissenschaft unpassend scheint.

Hochschul- und Wissenschaftsforschung. Trotz der von Beginn an einbezogenen, einschlägigen Studien wurde die Datenbasis von den Autor*innen immer wieder als unzureichend bewertet. So empfahlen sie im BuWiN 2013 neben einer Weiterentwicklung der amtlichen Statistik auch die Intensivierung der Forschung auf diesem Gebiet (Konsortium Bundesbericht wissenschaftlicher Nachwuchs 2013). Auch der BuWiN 2017 monierte erneut mangelnde Evidenz für viele Themengebiete. 2017 wurde das Hochschulstatistikgesetz novelliert und sieht nun erweiterte Berichtspflichten der Hochschulen über Promovierende vor. Außerdem fördert das BMBF ebenfalls seit 2017, u.a. als Reaktion auf diese Desiderata, den Aufbau und die Durchführung der National Academics Panel Study, einer Längsschnittstudie über Promovierende und Promovierte (Konsortium Bundesbericht wissenschaftlicher Nachwuchs 2013, 2017, 2021). Die Studie wird seitdem am Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) von einem zehnköpfigen Team durchgeführt, das Expertise aus der empirischen Sozialforschung, technische Kompetenz im Datenmanagement und Erfahrung in der Durchführung und Auswertung von Längsschnittstudien zusammenbringt. Auch bei den Hochschulmanagements führt der zunehmende Fokus auf ECR zu einem wachsenden Bedarf an belastbaren Informationen. Lange Zeit hatten sie kaum einen Überblick über die bei ihnen Promovierenden und ihre Karriereverläufe – liegt die Verantwortung für sie doch in der Regel dezentral bei Lehrstühlen und Fakultäten. Mit den zentralen Einrichtungen, die in den letzten Jahren zur Förderung von ECR neu gegründet worden sind, bietet sich die Möglichkeit, das Thema fakultätsübergreifend anzugehen und zugleich das Wissen über diese Gruppe zu verbessern. So gehört zu den Aufgabenportfolios vieler Graduiertenzentren u.a. das Monitoring von ECR an der jeweiligen Hochschule (Jakob et al. 2016; Schäfer et al. 2021). Neben diesen Einrichtungen zeigen auch die in den vergangenen Jahren ebenfalls zunehmend gestärkten Qualitätsmanagementabteilungen ein Interesse an Daten über die Doktorand*innen und Postdocs an ihren Hochschulen. Für eine effiziente Förderung und zur Überprüfung bereits ergriffener Maßnahmen helfen ihnen Informationen, die über eine anekdotische Evidenz hinausgehen (Hauss/Seyfried 2019). Diese Interessen aufgreifend wurde Nacaps so konzipiert, dass die gewonnenen Daten sowohl für die Hochschul- und Wissenschaftsforschung (und damit u.a. als Basis für die Desiderata der politischen Berichterstattung) als auch für die beteiligten Hochschulmanager*innen verwertbar sein sollen (Wegner/Briedis 2020). Um aussagekräftige Ergebnisse über die Promovierenden aller Fachrichtungen in ganz Deutschland produzieren zu können, sollte die Zahl der kooperierenden, promotionsberechtigten Hochschulen im Vergleich zur Vorgängerstudie ProFile, die einen ähnlichen Ansatz verfolgt hatte, deutlich gesteigert werden.

2. Vorbehalte und Desiderata von Hochschulen

Das Studiendesign bei Nacaps sieht vor, dass die Zielgruppe über die promotionsberechtigten Hochschulen kontaktiert wird. Ganz konkret besteht die Leistung

einer kooperierenden Hochschule vor allem darin, den bei ihnen Promovierenden zu festgelegten Terminen per Serienmail individuelle Befragungslinks zuzustellen. Anders als die Hochschulstatistik, mit der gewisse Berichtspflichten einhergehen, sind Surveys fast immer auf die freiwillige Unterstützung von Hochschulen angewiesen.² So war vom Nacaps-Team zunächst Überzeugungsarbeit zu leisten.

Auch wenn viele Hochschulen grundsätzlich ein Interesse an regional oder national übergreifenden Befragungen haben, z.B. für wechselseitige „Benchmarkings“, welche nicht selten auf der Grundlage von Survey-Daten durchgeführt werden (Oberschelp/Jaeger 2015), hatten die Erfahrungen aus Vorgängerstudien gezeigt, dass ihre Bereitschaft, externe Studien durch das Versenden von Einladungen an Hochschulangehörige zu unterstützen, in den letzten Jahren nachgelassen hatte. Gründe dafür sind zum einen organisatorisch-operationale Erwägungen, wie der mit dem Einladungsversand verbundene Aufwand oder zu komplizierte Verfahren (z.B. Ziegele/Vossensteyn 2017). Auch die Befürchtung, dass eine zu hohe Frequenz von Einladungen zu einer abnehmenden Teilnahmebereitschaft für bereits laufende, externe oder hochschulinterne Surveys führen könnte, können zu einer eher abwehrenden Haltung führen (Hauss/Seyfried 2019; Ramm 2014). Es gibt darüber hinaus auch Vorbehalte gegenüber den Inhalten und der Ergebnispräsentation solcher Studien. Hochschulmanagements erwarten inzwischen, dass Ergebnisse einer mit ihrer Hilfe lancierten Befragung in gut nutzbaren Formaten an sie zurückgespielt werden. Ein leitender Mitarbeiter des Qualitätsmanagements an einer großen Universität schilderte gegenüber dem Nacaps-Team z.B. wie seine Abteilung einmal den Einladungsversand für eine überregionale Befragung zu einem speziellen Thema übernehmen sollte. An der Befragung habe sich die Universität zunächst gar nicht beteiligen wollen, da kurz zuvor hochschulintern bereits der gleiche Personenkreis zu ähnlichen Fragestellungen interviewt worden war. Auf politischen Druck wurden aber schließlich doch die vielen tausend Einladungsmails verschickt. Zu seinem großen Unmut erhielt der Hochschulmanager von den Survey-Initiator*innen als Ergebnisdokumentation lediglich eine pdf-Datei mit einer Reihe von Tabellen, für die er keinerlei Verwendung hatte.

Eine Gruppe von Hochschulmanager*innen formulierte 2017 einige „Leitlinien für eine ertragreiche Kooperation zwischen Hochschulforschung und Hochschulmanagement“ (Ziegele/Vossensteyn 2017). Darin wünschen sie sich eine „Schwerpunktverlagerung“ von einer Systemebene hin zu „mehr Themen und Projekten auf der Mikroebene“ sowie eine „adäquate Reduktion der Komplexität von Forschungsergebnissen bei der Übersetzung in Managementempfehlungen“ (Ziegele/Vossensteyn 2017, S. 16-17). Aus Sicht der Hochschulmanagements hängt

² Nur in seltenen Fällen wird die Teilnahme an Surveys, z.B. zur Absolventennachverfolgung, von einer Landesregierung in Hochschulverträgen verankert, was bei Nacaps als bundesweiter Studie nicht der Fall ist. So ist z.B. die Teilnahme an landesweiten Absolventenbefragungen in der nordrhein-westfälischen Hochschulvereinbarung festgehalten (https://www.mkw.nrw/sites/default/files/documents/2018-10/hochschulvereinbarung_nrw_2021_ohne_unterschrift.pdf).

die Frage, ob eine Studie unterstützenswert ist oder nicht, also ganz entscheidend davon ab, ob und in wie weit sie für die eigenen Zwecke nutzbar ist. Dieser Anspruch kann durchaus ein Spannungsverhältnis zwischen den Ansprüchen der Forschenden und den Erwartungen anderer wichtiger Stakeholder*innen, wie etwa Förderer*innen oder den ECR selbst, an die Inhalte einer solchen Befragung erzeugen (Hölscher 2017). Um die als Vollerhebung angelegte Studie Nacaps unter Berücksichtigung all dieser Interessen erfolgreich durchführen zu können, bot sich ein strategisch geleitetes Vorgehen an.

3. Planung der Hochschulakquise

Die strategische Leitidee bestand darin, das Ziel, möglichst viele Hochschulen für eine Kooperation zu gewinnen, durch einen systematischen Akquiseprozess zu erreichen; ein Vorgehen, das bis dato eher in der Privatwirtschaft als in sozialwissenschaftlichen Forschungsprojekten üblich gewesen war. Als Ausgangspunkt dieser Akquise entwickelte das Nacaps-Team ein Kommunikationskonzept. Darin wurden zunächst die zentralen Stakeholder, die Desiderata und zu erwartenden Vorbehalte an den Hochschulen sowie die Erfahrungen vorangegangener und vergleichbarer Studien analysiert. Anschließend wurden Kommunikationsziele und Zielgruppen definiert. Auf die Zielgruppe der Hochschulmanager*innen abgestimmte Botschaften, auf die später noch näher eingegangen wird, wurden erarbeitet. Diese prägten den kommunikativen Gesamtauftritt und die Maßnahmenplanung des Projekts.

Der Ablauf des Akquiseprozesses gliederte sich in verschiedene Phasen (s. Abb. 1). In einer **Vorbereitungsphase** im Frühling und Sommer 2017 wurden zunächst der öffentliche Auftritt des Projekts sowie verschiedene operative Maßnahmen entwickelt. So gestaltete das Nacaps-Team in Zusammenarbeit mit einer Grafikdesign-Agentur ein Logo (Abb. 2) sowie mehrere Infomaterialien, darunter eine Broschüre und eine umfangreiche Projektwebsite. Die Agentur setzte das Grafikdesign so um, dass es die zuvor erarbeiteten Botschaften visuell unterstützte. Mit Hilfe von erläuternden Texten, Grafiken und Zitaten von Unterstützer*innen, so genannten Testimonials, sollte einerseits an die Hochschulmanager*innen appelliert werden, kollegial eine wissenschaftliche Studie zu unterstützen und andererseits der konkrete Nutzen für die eigene Arbeit deutlich gemacht werden.

Für die **Kontaktaufnahme** und die anschließenden Kooperationsgespräche mit den Hochschulen wurde in dem Kommunikationskonzept ein zeitlich gestaffeltes Vorgehen entwickelt, das im Wesentlichen auch wie geplant durchgeführt wurde. Bereits vor der ersten direkten Ansprache der Hochschulen im November 2017 nutzte das Nacaps-Team verschiedene Foren, um für Unterstützung zu werben. Auf mehreren Landesrektorenkonferenzen wurde die Studie vorgestellt. Für eine direkte Ansprache der Hochschulen wurde Ende 2017 eine schriftliche Einladung postalisch und elektronisch

Abb. 1: Ablauf der Akquisephase zur Kooperationspartnergewinnung bei Nacaps

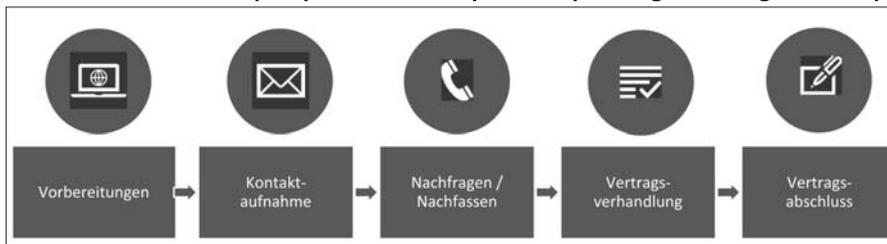


Abb. 2: Logo der National Academics Panel Study (Nacaps)



an alle 155 promotionsberechtigten Hochschulen geschickt. Darauf folgte eine Phase, in der **Nachfragen** beantwortet wurden. Nach einigen Wochen fasste das Nacaps-Team dann selbst telefonisch nach. Für diese Gespräche war zuvor ein Gesprächsleitfaden vorbereitet worden. Eine Kooperation sah den Abschluss eines Vertrags zwischen Hochschule und DZHW vor, der die Leistungen der jeweiligen Partei detailliert beschrieb. Daher folgte etwa ab Anfang 2018 eine Phase der **Vertragsverhandlungen** mit juristischen Prüfungen, die bis zu Beginn der Feldphase im Februar 2019 dauerte. Eine Vorlage für die Kooperationsvereinbarung war im Vorfeld ebenfalls mit juristischer Beratung vorbereitet worden. Das Ziel der Akquise war der **Abschluss eines Kooperationsvertrags** zwischen Hochschule und DZHW.

Um die vielen zu erwartenden Kommunikationsstränge überblicken und kompetent bearbeiten zu können, hatte das Nacaps-Team ein Customer-Relationship-Management-System (CRM) beschafft und eingerichtet. Dabei handelt es sich um eine Software, die bis dato ebenfalls eher in Vertriebs- und Marketingabteilungen privatwirtschaftlicher Unternehmen als in wissenschaftlichen Projekten genutzt wird. Dort wurden beispielsweise der Fortschritt der Kooperationsverhandlungen abgebildet oder Notizen zum Verlauf der Kommunikation abgelegt, damit zu jedem Zeitpunkt für jede Hochschule der aktuelle Stand der Gespräche nachvollzogen werden konnte.

4. Botschaften und Maßnahmen zur Kooperationspartnergewinnung

Die kommunikative Leitidee bestand darin, den Hochschulen zu vermitteln, dass Nacaps an einer langfristigen, von Partnerschaftlichkeit geprägten Kooperation interessiert ist. Dafür wurden in der Kommunikation die Interessen der Hochschulen in den Mittelpunkt gestellt. Konkret wurden vor allem die Vorbehalte und damit verbundenen Desiderata adressiert, die eingangs beschrieben wurden:

- Überforderung und Befragungsmüdigkeit der Promovierenden.
- Zu hoher Aufwand für die Hochschule durch den Einladungsprozess und ein zu kompliziertes Verfahren.

- Anwendungsferne thematische Schwerpunktsetzung und Ergebnispräsentation.

Die Kommunikation fokussierte darauf, diesen Vorbehalten mit eindeutigen Botschaften zu begegnen, die mittels konkreter Maßnahmen und Angebote gestützt wurden. Diese lauteten:

- „Nacaps trägt dazu bei, Mehrfachbefragungen zu reduzieren.“
- „Der Aufwand, die Einladungen und Reminder zu versenden, ist überschaubar und das Verfahren einfach. Wir begleiten Sie bei diesem Prozess.“
- „Die Ergebnisse unterstützen Sie beim Monitoring von Promovierenden und Promovierten an Ihrer Hochschule.“

Im Folgenden werden die konkreten Maßnahmen beschrieben, die ergriffen und angeboten wurden, um diese Botschaften glaubwürdig zu vermitteln.

4.1 Vorbehalt: Überforderung und Befragungsmüdigkeit der Promovierenden

Die Botschaft, die bzgl. der befürchteten Befragungsmüdigkeit vermittelt werden sollte, lautete: „Nacaps trägt dazu bei, Mehrfachbefragungen zu reduzieren“. Diese Botschaft wurde durch verschiedene Maßnahmen gestützt, die sich a) auf andere externe Studien und b) auf mögliche eigene hochschulinterne Befragungen bezogen:

- a) Um die **Teilnahmebereitschaft für andere externe Studien** nicht zu gefährden, die an einer Hochschule bereits regelmäßig durchgeführt wurden, brachte das Projektteam die Feldphasen der einschlägigen Studien in Erfahrung, in denen es Überschneidungen mit den Zielgruppen von Nacaps hätte geben können. Wo es möglich war, wurden diese so abgestimmt, dass sie nicht zu dicht beieinanderliegen. Darüber hinaus wurden nach Abschluss der Befragung und entsprechender Aufbereitung die anonymisierten Forschungsdaten (Scientific Use File/SUF und Campus Use File/CUF) der Befragung für interessierte Wissenschaftler*innen über das Forschungsdatenzentrum (FDZ) des DZHW kostenlos zur Verfügung gestellt. Auf diese Weise soll ebenfalls eine Entlastung von zusätzlichen Befragungen bewirkt werden. Analysen zum Themenfeld können mithilfe der thematisch breitgefächerten Daten durchgeführt werden, ohne dass eigene Erhebungen durchgeführt werden müssen. Damit diese Datensätze einschlägig bekannt und genutzt werden, bewarb das DZHW nach der Befragung das Angebot mittels Newsletter, Mailings, auf Twitter und auf seinen Websites, u.a. mit einem Flyer sowie einem selbst produzierten Animationsvideo.³
- b) Um die **Notwendigkeit für weitere hochschulinterne Befragungen** an die gleiche Zielgruppe zu reduzieren, wurden im Wesentlichen zwei Angebote gemacht. Zum einen wurden in der Fragebogenentwicklung gezielt Themen berücksichtigt, die von besonderem Interesse für das Hochschulmonitoring sind; so z.B. die Attraktivität der Hochschule, die Betreuungszufriedenheit, Fragen zu strukturierten Promotionsprogrammen oder zur Wahrnehmung von hochschulseitigen Kurs-Angeboten. Zum anderen wurde den kooperierenden Hochschulen die Möglichkeit gegeben,

eine begrenzte Anzahl zusätzlicher, eigener Befragungs-Items zu integrieren.

Zwei Maßnahmen sollten sicherstellen, dass sich die hochschulspezifischen Fragen gut in das Gesamtkonzept der Befragung einfügten und zugleich auch die gewünschten Informationen hervorbrachten: Zum einen erstellte das Survey-erfahrene Nacaps-Team vorab eine Handreichung mit Tipps und Empfehlungen zu Frageformaten, zum anderen prüfte es die eingereichten Fragen auf methodische Korrektheit, bevor diese in den elektronischen Fragebogen implementiert wurden. Die Begrenzung auf einige wenige Fragen sollte verhindern, dass die Befragungsdauer insgesamt zu lang wurde, da dies bei den Teilnehmenden häufig als belastend empfunden wird. Da die Einladungen bei Nacaps individuell verschickt werden (keine Rundmails), war sichergestellt, dass die zusätzlichen Fragen nur bei den Promovierenden einer bestimmten Hochschule erschienen.

4.2 Vorbehalt: Zu hoher Aufwand für die Hochschule durch den Einladungsprozess und ein zu kompliziertes Verfahren

Die kommunikative Botschaft bezüglich der operativen Vorbereitung und Durchführung der Feldphase lautete: „Der Aufwand, die Einladungen und Reminder zu versenden, ist überschaubar und das Verfahren einfach. Wir begleiten Sie bei diesem Prozess“. Der Aufwand für die Durchführung der Befragung variiert von Hochschule zu Hochschule sehr stark und ist z.B. von ihrer Größe, der bestehenden Infrastruktur, der Qualität der Promovierendenerfassung und erprobten Workflows abhängig. Der Anspruch war, dass das Verfahren für die zuständigen Personen an allen Hochschulen problemlos durchführbar sein sollte, auch wenn sie über keine Erfahrungen diesbezüglich verfügten. Das Nacaps-Team entwickelte dafür verschiedene Unterstützungsangebote:

- a) Die Text- und Tabellenvorlagen für den Serienmailversand wurden so vorbereitet, dass sie so automatisiert wie möglich funktionierten. So waren keine vertieften Kenntnisse, etwa von Excel notwendig, um das Verfahren durchzuführen.
- b) Es wurden Handreichungen und Tutorialvideos erstellt, die Schritt für Schritt durch den Prozess leiten. Für die Produktion der Videos wurden exemplarisch der Versand-Prozess an einem PC durchgespielt, mit einer Videosoftware mitgeschnitten und mit einer professionell eingesprochenen Tonspur zusammengeführt. Die Videos wurden öffentlich verfügbar ins Internet gestellt, sodass sie jederzeit niedrigschwellig aufgerufen werden konnten.⁴
- c) Im Vorfeld und während der Feldphase gab es zudem immer auch die Möglichkeit, sich telefonisch an das Nacaps-Team zu wenden.

4.3 Vorbehalt: Anwendungsferne thematische Schwerpunktsetzung und Ergebnispräsentation

Die Botschaft, mit der auf die gewünschte Anwendbarkeit reagiert wurde, lautete: „Die Ergebnisse unterstüt-

³ https://youtu.be/Z_ngYFI5oyo

⁴ <https://youtu.be/-4ekg8V-KaA>

zen Sie beim Monitoring von Promovierenden und Promovierten an Ihrer Hochschule". Die Berücksichtigung von Hochschulinteressen bei der thematischen Schwerpunktsetzung wurde bereits unter 4.2 erläutert. Auch verschiedene Kanäle, über die Daten und Ergebnisse präsentiert werden, wurden bereits erwähnt (eine Übersicht bietet Abb. 3). Zwei zentrale Formate wurden darüber hinaus speziell für die Adressat*innengruppe an den Partner-Hochschulen entwickelt:

a) Um langfristig einen zeitgemäßen und gut skalierbaren Transfer der regelmäßig zu erwartenden neuen Daten an die Hochschulen zu gewährleisten, wurde im Rahmen des Nacaps-Projekts seit 2017 ein Indikatoren-basiertes **Datenportal** entwickelt. In Vorgängerprojekten (z.B. ProFile) und vergleichbaren Studien war wiederholt die Erfahrung gemacht worden, dass die bis dato üblichen Tabellenbände, die den Hochschulen im Anschluss an Erhebungen zur Verfügung gestellt wurden, sehr aufwändig in der Produktion waren und die Arbeitsbelastung mit einer wachsenden Anzahl von Kooperationspartner*innen ebenfalls wuchs, dieses Format also nicht gut skalierte. Zudem wurden sie von den Praktiker*innen offenbar auch wenig genutzt (z.B. Janson 2012). Mit einem exklusiven Zugang zu dem Datenportal können die Hochschulen die anonymisierten Angaben der Promovierenden ihrer Hochschule nach verschiedenen Merkmalen (wie z.B. nach Fächergruppe, Geschlecht oder Mitgliedschaft in einem strukturierten Programm) selbst filtern und mit Angaben aller anderen teilnehmenden Promovierenden vergleichen. Die Ergebnisse werden den Hochschulen in interaktiven Grafiken dargestellt und können in verschiedenen Formaten heruntergeladen werden. Sie werden generisch aus den jeweiligen Angaben der Promovierenden einer Hochschule erstellt. Bei der Entwicklung der Indikatoren wurden die Merkmale der Promovierendenstatistik, Spezifikationen des Kerndatensatzes Forschung sowie der UniWiND-Leitfaden für einen einheitlichen Datensatz zur Promovierendenerfassung berücksichtigt, um so möglichst anschlussfähig an die gängige Hochschulberichterstattung zu sein (Wegner et al. 2020). Im Austausch mit den Partnerhochschulen, z.B. im Rahmen von Workshops mit den Anwender*innen, wird das Portal stetig weiterentwickelt, um möglichst präzise die Informationsbedarfe der Nutzer*innen abzudecken. Das Datenportal und der dazu stattfindende Austausch wurden im Akquiseprozess als eine zentrale Leistung des DZHW für die Hochschulen und damit als Argument für eine Teilnahme präsentiert.⁵

b) Da viele Hochschulen gewohnt sind, die Daten in vergleichbaren Studien als Rohdatensatz zu erhalten, um eigene Analysen damit vorzunehmen, konnten sie auf Wunsch auch die pseudonymisierten Mikrodaten der Befragung erhalten. Die Angaben werden in diesem Fall ohne direkte Identifier, wie Namen, Adressen oder offene Angaben herausgegeben. Um damit zu arbeiten, sind statistische Grundkenntnisse und entsprechende Programme erforderlich. Die Übermittlung der Daten setzt einen gesonderten Vertrag voraus, in dem sich die Hochschulen u.a. auf einen verantwortungsvollen Umgang mit dem Datensatz ver-

pflichten. Den Promovierenden wurde diese Form der Ergebnispräsentation zuvor in einer für die Teilnahme notwendigen sogenannten „Informierten Einwilligung“ offengelegt.

Abb. 3: Wege der Ergebnisbereitstellung bei Nacaps

Datenportal	Berichterstattung	Mikrodaten
<ul style="list-style-type: none"> Für kooperierende Hochschulen: exklusiver Zugang zu Befragungsdaten und anonymisierten Vergleichsdaten Für die Fachöffentlichkeit, Hochschul- und Wissenschaftspolitik: indikatorengestützte Berichterstattung auf aggregierter Ebene 	<ul style="list-style-type: none"> Thematisch fokussierte Schwerpunktberichte Wissenschaftliche Publikationen 	<ul style="list-style-type: none"> Für kooperierende Hochschulen: Pseudonymisierte Datensätze der eigenen Ergebnisse Für externe Wissenschaftler*innen: Bereitstellung von Scientific Use Files (SUF) für wissenschaftliche Analysen über das FDZ des DZHW

5. Wirksamkeit der Strategien für die Hochschulgewinnung

Die oben beschriebene Strategie hatte das Ziel, durch einen systematischen und kommunikativ vorbereiteten Akquiseprozess möglichst viele promotionsberechtigte Hochschulen von einer Kooperation mit Nacaps zu überzeugen. Um zu überprüfen, ob diese Strategie erfolgreich war, ist in erster Linie die Zahl der gewonnenen Kooperationspartner von Bedeutung. Da Nacaps ein möglichst vollständiges Bild der Promotionslandschaft in Deutschland anstrebt, wird darüber hinaus auf die regionale Verteilung der Partnerhochschulen und die Repräsentation unterschiedlicher Hochschulgrößen geschaut. Anschließend werden einige mehrfach genannte Beweggründe für Absagen aufgeführt, um einen Eindruck zu bekommen, welche Vorbehalte nicht entkräftet werden konnten und wo noch Entwicklungspotenziale bestehen.

Die Beteiligung der Hochschulen lag über den Erwartungen. Im Vorfeld war projektintern als optimistisches Szenario eine Zielgröße von 30 bis 40 Hochschulen avisiert worden. Im Verlauf der beschriebenen Akquise konnten bis zum Feldstart im Februar 2017 insgesamt 53 und damit etwas mehr als ein Drittel aller 155 promotionsberechtigten deutschen Hochschulen als Kooperationspartner gewonnen werden. Mit ihrer Unterstützung konnten 77.500 und damit ca. 45% der 173.339 Personen, die laut Destatis zu diesem Zeitpunkt in Deutschland promoviert haben, erreicht werden. Damit ist Nacaps die größte Promovierendenbefragung, die es bisher in Deutschland gegeben hat (Briedis et al. 2020).

Die Verteilung der Partnerhochschulen ist regional relativ ausgeglichen (Abbildung 4), mit einem leichten Schwerpunkt auf die nördlichen Bundesländer und einer leichten Unterrepräsentation der östlichen Hochschulen. Kleinere Hochschulen – häufig sind dies Kunst- und Musikhochschulen – sind unter den Partnerhochschulen unterrepräsentiert (Abbildung 5).

⁵ Zusätzlich wurde auch ein öffentlich verfügbarer Bereich des Datenportals programmiert, in dem die Ergebnisse aller Teilnehmenden und nicht die einzelner Hochschulen abrufbar sind: <https://nacaps-datenportal.de>.

Abb. 4: Promotionsberechtigte Hochschulen in Deutschland, die 2019 an Nacaps teilgenommen haben, nach Region; Nord: SH, HH, MV, NI, HB, Ost: BE, BB, SN, TH, ST, West: NW, SL, HE, RP, Süd: BY, BW

Region	teilgenommen	gesamt	Anteil in %
Nord	13	31	41,9
Ost	8	29	27,6
West	17	52	32,7
Süd	15	43	34,9
	53	155	

Abb. 5: Promotionsberechtigte Hochschulen in Deutschland, die 2019 an Nacaps teilgenommen nach Größe, die Einteilung nach Größe erfolgt auf Grundlage der Anzahl des hauptamtlichen Personals nach Destatis, gedrittelt

Hochschulgröße (nach Mitarbeitenden)	Anzahl der Nacaps Partnerhochschulen 2019	Anteil an promotionsberechtigten Hochschulen insg.
Klein	8	15,5%
Mittel	21	40,8%
Groß	24	46,6%
Insgesamt	53	

Für eine Absage oder ein vorläufiges Vertagen der Entscheidung zu kooperieren, wurden häufig folgende Gründe genannt:

- a) Da kurz nach Akquisestart die neue DSGVO (Datenschutz-Grundverordnung) eingeführt werden sollte, waren einige Hochschulen bzgl. der für sie geltenden Regelungen bei einer solchen Befragung verunsichert und lehnten eine Teilnahme aus Datenschutzgründen vorerst ab.
- b) Einige mittlere und große Universitäten sahen von einer Kooperation mit der Begründung ab, dass die interne Erfassung der Promovierenden noch nicht weit genug fortgeschritten sei und die Zielgruppe daher nicht gut erreicht werden könne.
- c) Sowohl das antizipierte Argument, dass die Befragung in Konkurrenz zu eigenen internen oder externen Befragung stehe, als auch ein befürchteter zu hoher Aufwand wurden von mehreren Hochschulen als Gründe für eine Absage genannt.
- d) Viele kleinere Hochschulen, darunter zahlreiche Musik- oder Kunsthochschulen, die z.T. nur eine einstellige Zahl an Promovierenden betreuen, sagten mit der Begründung ab, dass sich eine Kooperation nicht lohne, da es für die geringen Fallzahlen keine sinnvolle Ergebnisberichterstattung geben könne.

Die Gründe a) und b) sind hochschulinterne Gründe, auf die das Nacaps-Team kaum Einfluss hat. Diese Vorbehalte scheinen aber nach und nach an Bedeutung zu verlieren, da einerseits die DSGVO inzwischen seit mehreren Jahren in Kraft ist und andererseits auch die Schwierigkeiten mit der Promovierendenerfassung an immer mehr Hochschulen gelöst werden können, wie die regelmäßigen Befragungen der UniWiND-Koordinierungsstelle Nachwuchsinformationen nahelegen (UniWiND-Koordinierungsstelle Nachwuchsinformation – UniKoN 2017). Entgegen den unter c) erwähnten Bedenken bzgl. des Aufwands, gab es von den kooperierenden Hochschulen

viele positive Rückmeldungen zum Versandprozess. Es gab keine größeren Probleme oder Pannen beim Versand der knapp 80.000 personalisierten Einladungen und Reminder. Dafür, dass auch dieses Problem an Bedeutung zu verlieren scheint, kann der Zuwachs von 21 weiteren Hochschulen in der letzten Akquisierunde für die Befragung 2021 ein Hinweis sein. Die Studie hat sich unter den Hochschulen durch die erstmalige Durchführung offenbar bewährt.

Allerdings gab es auch neun, überwiegend sehr kleine Hochschulen, die nur an der ersten Runde teilgenommen haben und einer Verlängerung der Kooperation nicht mehr zustimmten, was mit den unter d) genannten Gründen korrespondiert. Bzgl. der Angebote für die ohnehin schon unterrepräsentierte Gruppe von kleineren Hochschulen zeichnet sich noch ein Entwicklungsbedarf ab, um ein noch repräsentativeres Bild der in Deutschland Promovierenden gewährleisten zu können. Allerdings ist nur etwa ein Prozent der Promovierenden an solchen Hochschulen zu verorten (Statistisches Bundesamt (Destatis) 2021), wodurch die Aussagekraft der Ergebnisse durch die überdurchschnittlich häufige Nichtteilnahme der kleinen Hochschulen nur marginal beeinträchtigt wird.

6. Fazit und Ausblick

Die Schilderung des Akquiseprozesses und der damit verbundenen Vorbereitungen haben gezeigt, dass durch das strategische Vorgehen bei Nacaps die selbst definierten Ziele erreicht werden konnten. Es ist aber auch deutlich geworden, dass eine so intensive Betreuung der Hochschulen vor und während der Befragungen Personalkapazitäten erfordert, die nicht in erster Linie für die eigentliche Forschung zur Verfügung stehen. Darüber hinaus kosten Maßnahmen wie die Einrichtung eines CRM, die Erstellung einer Website und von Printmaterial sowie Reisetätigkeiten zu den Kooperationspartner*innen freilich auch Geld. Diese Ausgaben müssen also berücksichtigt werden, können aber durchaus als Investment verstanden werden: in einen funktionierenden Wissenstransfer zwischen Hochschul- und Wissenschaftsforschung einerseits und Hochschulmanagements andererseits, der letztendlich dazu führt, dass Forschende, Hochschulen und politische Entscheidungsträger*innen die Daten und Ergebnisse erhalten, die sie benötigen. Für Nacaps wird eine gute Partnerschaft mit den Hochschulen auch in Zukunft eine *conditio sine qua non* bleiben. Durch einen regelmäßigen Austausch, z.B. im Rahmen von Workshops, wird das Datenportal stetig weiter entwickelt, mit dem Ziel, dass es die Hochschulen bestmöglich für das eigene Monitoring und Reporting einsetzen können und sie weiterhin mit der Studie kooperieren. Nur gemeinsam kann es langfristig gelingen, eine stabile Datenbasis aufzubauen, die es erlaubt, Wertegänge zu untersuchen und Vergleiche zwischen den alle zwei Jahre neu startenden Kohorten zu ziehen. Die #IchBinHanna-Debatte hat an vielen Stellen gezeigt, dass oftmals gerade für Fragen zu Karriereverläufen noch zu wenig belastbare Daten vorliegen. Um das Bild weiter zu vervollständigen, wird das Nacaps-Projekt außerdem stetig an einer Vergrößerung des Netzwerks von koope-

rierenden promotionsberechtigten Hochschulen arbeiten, die weiterhin einsteigen können. Eine Übernahme des Projekts in den Grundhaushalt des DZHW ist inzwischen beschlossen. Die langfristige Finanzierung von Nacaps steht also auf stabilen Füßen.

Literaturverzeichnis

- Briedis, K./Lietz, A./Ruß, U./Schwabe, U./Weber, A./Birkelbach, R./Hoffstätter, U. (2020): Daten- und Methodenbericht zur National Academics Panel Study 2018 (1. Befragungswelle – Promovierende). [https://meta.data.fdz.dzhw.eu/public/files/studies/stu-nac2018\\$-1.0.0/attachments/nac2018_MethodReport_de.pdf](https://meta.data.fdz.dzhw.eu/public/files/studies/stu-nac2018$-1.0.0/attachments/nac2018_MethodReport_de.pdf)
- Hauss, K./Seyfried, M. (2019): Hochschulen im Befragungsdilemma – Gedankenexperimente und organisationale Lösungen. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 14 (1), S. 9-27.
- Hochschulrektorenkonferenz (2012): Zur Qualitätssicherung in Promotionsverfahren. Empfehlung des Präsidiums der HRK an die promotionsberechtigten Hochschulen.
- Hölscher, M. (2017): Ziemlich beste Feinde? Zur notwendigen Kooperation von Hochschulmanagement und Hochschulforschung. In: wissenschaftsmanagement, 3, S. 22-23.
- Jakob, M./Fräßdorf, A./Wenninger, A./Schwarzkopf, A. (2016): Leitfaden für einen einheitlichen Datensatz. UniWiND-Publikationen.
- Janson, K. (2012): Die Bedeutung von Absolventenstudien für die Hochschulentwicklung. Eine empirische Betrachtung des Instruments der Absolventenstudien für die Organisation Hochschule.
- Konsortium Bundesbericht wissenschaftlicher Nachwuchs (Hg.) (2013): Bundesbericht wissenschaftlicher Nachwuchs 2013: Statistische Daten und Forschungsbefunde zu Promovierenden und Promovierten in Deutschland. https://www.buwin.de/dateien/2013/6004283_web_verlinkt.pdf
- Konsortium Bundesbericht wissenschaftlicher Nachwuchs (2017): Bundesbericht wissenschaftlicher Nachwuchs 2017. <https://www.buwin.de/dateien/buwin-2017.pdf>
- Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs (2021): Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2021. <https://doi.org/10.3278/6004603aw>
- Oberschelp, A./Jaeger, M. (2015): Leistungsvergleiche als Instrument der Hochschulsteuerung: Ansätze, organisatorischer Kontext und Unterstützung des Steuerungshandelns. In: Bibliotheksdienst, 49 (5), S. 475-494. <https://doi.org/10.1515/bd-2015-0059>
- Ramm, M. (2014): Response, Stichprobe und Repräsentativität: Zwei Dokumentationen zum Deutschen Studierendensurvey (DSS). In: Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung/AG Hochschulforschung, 72, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:352-0-262244>
- Schäfer, S./Bleher, B. E./Klimke, M./Radtke, D./Schwarz, P. (2021): Zur Situation von Beschäftigten in Graduierteneinrichtungen – Einblicke in ein neues Berufsfeld (Bd. 12). https://www.uniwind.org/fileadmin/user_upload/Publikationen/UniWiND-Band-12-Web.pdf
- Scholz, B. (2014): Promovieren in Deutschland – Kontext, Entwicklungen und Perspektiven. In: von Bülow, I. (Hg.): Nachwuchsförderung in der Wissenschaft, S. 1-15. https://doi.org/10.1007/978-3-642-41257-8_1
- Statistisches Bundesamt (Destatis) (Hg.) (2021): Statistik der Promovierenden 2020. https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Publikationen/Download-Hochschulen/promovierendenstatistik-5213501207004.pdf?__blob=publicationFile
- UniWiND-Koordinierungsstelle Nachwuchsinformation – UniKoN (2017): Stand der Promovierendenerfassung an Hochschulen in Deutschland – Ergebnisse von Befragung 1 und 2 im Dezember 2016 und Juni 2017. <https://www.unikon.uniwind.org/promovierendenerfassung/fortschrittder-promovierendenerfassung-an-hochschulen-in-deutschland>
- Wegner, A./Briedis, K. (2020): National Academics Panel Study Die Längsschnittstudie zu Promovierenden und Promovierten in Deutschland Wissenschaftliches Projektkonzept. https://www.nacaps.de/files/downloads/nacaps_wisskonzept.pdf
- Wegner, A./Seifert, M./Geils, M. (2020): Indikatorenbasierte Berichterstattung zu Promovierenden – Ziele, Referenzen und Erläuterungen der Indikatoren und Kennziffern im Datenportal der National Academics Panel Study. <https://nacaps-datenportal.de/interpretationshinweise.html>
- Wissenschaftsrat (2014): Institutionelle Perspektiven der empirischen Wissenschafts- und Hochschulforschung in Deutschland: Positionspapier.
- Ziegele, F./Vossensteyn, H. (2017): Von der Hochschulforschung in die Managementpraxis. Leitlinien für eine ertragreiche Kooperation zwischen Hochschulforschung und Hochschulmanagement. In: wissenschaftsmanagement, 3.

■ Dominik Adrian, Dipl.-Reg.-Wiss., wissenschaftlicher Mitarbeiter am Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) Berlin, E-Mail: adrian@dzhw.eu

Erhältlich im UUVW:

Erhard Wiersing

Hartmut von Hentig – Ein Essay zu Leben und Werk

Hartmut von Hentig (Jg. 1925) darf als der bedeutendste und innovativste deutsche Pädagoge des letzten Drittels des 20. Jahrhunderts gelten. Zudem hat er sich durch sein bildungspolitisches und bürgerschaftliches Engagement einen Namen gemacht und wird als ein universell an Kultur interessierter Literat und sprachmächtiger Redner und Erzähler überaus geschätzt. Beeindruckend ist so die große, ihresgleichen suchende Zahl an Veröffentlichungen. Dieses Lebenswerk würdigt Erhard Wiersing, der Autor dieses Essays, in einem kritischen Durchgang durch die am meisten beachteten Schriften Hentigs.

ISBN 978-3-946017-19-6, Bielefeld 2020,
429 Seiten, 59.90 Euro zzgl. Versand

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



Falk Scheidig



Falk Scheidig

Learning Analytics – Einordnung eines emergierenden Feldes

Learning analytics is getting more and more attention. But what is the core of this dynamic field? The article discusses various definitions and, using selected learning analytics examples, the basics, focal points and stakeholders of learning analytics are outlined. Based on this, learning analytics is classified institutionally, disciplinarily and methodologically and the question of what is new about learning analytics is investigated.

Etwa seit dem Jahr 2010 existiert ein internationaler Diskurs zu Learning Analytics. Ein zentrales Forum für diesen Diskurs bildet die seit 2011 jährlich stattfindende International Conference on Learning Analytics & Knowledge (LAK), die von der Society for Learning Analytics Research (SoLAR) organisiert wird. Dass alle Gründungsmitglieder dieser Fachgesellschaft – mit Ausnahme der auf Fernstudiengänge ausgerichteten britischen Open University – aus den USA, Kanada oder Australien stammen, kann als Hinweis auf den Ursprung dieses Diskurses dienen (Siemens 2013). Gleichwohl erlangt das Thema auch im deutschsprachigen Raum an Bedeutung: So findet es in Ausschreibungen¹ zu mehreren Förderlinien des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) Erwähnung, ebenfalls in Professurausschreibungen, es wurde an Tagungen der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd), der Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft (GMW) und der Gesellschaft für Informatik mehrfach aufgegriffen, das Hochschulforum Digitalisierung widmet ihm ein Dossier², die Bildungsmesse LearnTec führte 2020 im Kongressprogramm³ einen eigenen Track und, ebenfalls 2020, wurde die internationale LAK-Conference von der Goethe-Universität Frankfurt am Main⁴ ausgetragen. Aus der Perspektive von Disziplinen, für die eine analytische Zuwendung zum Lernen und zur Hochschule als Bildungsort konstitutiv ist (insbesondere: Erziehungswissenschaft, Pädagogische Psychologie, Hochschuldidaktik, Hochschulforschung), evoziert die gesteigerte Zuwendung zu Learning Analytics ebenso die Frage nach dem Kern wie nach dem Neuen von Learning Analytics.

1. Definitionsangebote

Mehrere Definitionsangebote nähern sich dem Gegenstand von Learning Analytics von verschiedenen Perspektiven:

„The focus of learning analytics is the application of analytics approaches to gain insight into educational

data to improve teaching and learning.“ (Buckingham Shum/McKay 2018, S. 26)

„Learning Analytics is about collecting traces that learners leave behind and using those traces to improve learning.“ (Duval 2012)

„The purpose of LA is to use the data collected to optimize the students' learning processes and improve teaching.“ (Leitner/Ebner/Ebner 2019, S. 97)

„Learning analytics is the measurement, collection, analysis and reporting of data about learners and their contexts, for purposes of understanding and optimizing learning and the environments in which it occurs.“ (Long/Siemens 2011, S. 34)

„In the context of learning analytics, higher education institutions use student data to understand, explain and predict student failure and success, and, increasingly, to prescribe customised/personalised learning journeys for students based on a combination of demographic, historical and real-time, multi-modal/behavioural data.“ (Prinsloo 2019 S. 2812)

„We define learning analytics as the collection, analysis, use, and appropriate dissemination of student-generated, actionable data with the purpose of creating appropriate cognitive, administrative, and effective support for learners.“ (Slade/Prinsloo, 2013 S. 1512)

Das Definitionsangebot von Buckingham Shum und McKay (2018) bringt zum Ausdruck, dass ein generischer und auch in anderen Lebensbereichen an Relevanz gewinnender Zugang, nämlich die Informationsgewin-

¹ Zum Beispiel: <https://www.bmbf.de/foerderungen/bekanntmachung-2082.html>, <https://www.bmbf.de/foerderungen/bekanntmachung-2776.html>, <https://www.bmbf.de/foerderungen/bekanntmachung-2873.html> (02.08.2021).

² <https://hochschulforumdigitalisierung.de/de/dossiers/learning-analytics> (02.08.2021).

³ https://www.learntec.de/technical-data/css/kongressprogramm_2020.pdf (02.08.2021).

⁴ <https://lak20.solaresearch.org> (02.08.2021).

nung aus Daten (Analytics), im Bildungsbereich eine Adaption erfährt und die Nutzung von Bildungsdaten im Zentrum steht. Die Definitionsangebote von Duval (2012) sowie Slade und Prinsloo (2013) halten fest, dass erstens Daten von Lernenden fokussiert und diese zweitens durch sie selbst (bereits heute) generiert werden. Das Definitionsangebot von Prinsloo (2019) spezifiziert und ergänzt erstens, dass es sich um studentische Verhaltensdaten handelt, dass zweitens diese Daten multimodal generiert werden, dass drittens auch demografische Daten über Studierende einfließen und, viertens, dass sowohl Daten aus der Gegenwart als auch der Vergangenheit von Nutzen sind. Das Definitionsangebot von Long und Siemens (2011) weitet diese Sicht: Neben studierendenbezogenen Daten sind auch solche über die Lernkontexte bedeutsam; zudem werden nicht nur beiläufig generierte Daten gesammelt und ausgewertet, sondern auch Daten gezielt zum Zwecke von Learning Analytics erhoben. Die Definitionsangebote artikulieren als zentrale Zielsetzung von Learning Analytics die Förderung des Lernens bzw. das Steigern der Lernerträge (Buckingham Shum/McKay 2018; Duval 2012; Leitner et al. 2019; Long/Siemens 2011), womit aber graduell variierende und unterschiedlich akzentuierte Ambitionen verbunden sind: Angestrebt wird,

- Lernen (besser) zu verstehen (Long/Siemens 2011),
- Lernerfolge und -fehler zu erklären und vorherzusagen (Slade/Prinsloo 2013),
- individuelle Lernpfade anzubieten (Prinsloo 2019) sowie
- Optimierungen zu erzielen beim Lehrangebot bzw. der Hochschullehre (Buckingham Shum/McKay 2018; Leitner et al. 2019), bei der Gestaltung der Lernumgebungen (Long/Siemens, 2011) und bei der Unterstützung der Lernenden, auch in administrativer Hinsicht (Slade/Prinsloo 2013).

Dies erfordert nicht nur das Erheben bzw. Sammeln und Verarbeiten der Daten, sondern auch ihre Weitergabe (Long/Siemens 2011; Slade/Prinsloo 2013). Das Definitionsangebot von Prinsloo (2019) schenkt des Weiteren der oft unausgesprochenen Tatsache Beachtung, dass Learning Analytics vorrangig im Hochschulbereich Anwendung findet. Die Zentrierung auf Hochschulen soll im Folgenden leitend sein, auch wenn Anwendungsbeispiele aus dem Schulbereich ebenfalls eine Würdigung verdienen (vgl. hierfür z.B. Ebner/Schön 2013; Taraghi et al. 2017).

Wesenszug von Learning Analytics ist gemäß den kompilierten Definitionen der Anspruch, datengestützt Lernprozesse und -kontexte zu betrachten und förderlich zu beeinflussen. Als Novität ist zu kennzeichnen, dass primär Daten von und über die Lernenden die Grundlage für Learning Analytics bilden, die erstens digital vorliegen, die zweitens bislang nicht für didaktische Zwecke erschlossen oder noch nicht erhoben wurden bzw. werden konnten und drittens deren Nutzung eine Komplexität, Automatisierung, Vernetzung – bzw. generell: eine neue Qualität – in der Datenverarbeitung impliziert. Damit ist vor allem die technische Komponente akzentuiert: Computer spielen die tragende Rolle bei der Datengenerierung und -auswertung. Es handelt sich vorran-

gig um Daten, die bei der Nutzung von Informationstechnologie in Lehr-/Lernkontexten generiert werden. Deren Auswertung birgt neue Potentiale, da die Nutzung von Informationstechnologie im Bildungskontext erst in der jüngeren Vergangenheit Breitenwirkung entfaltete. Die Daten, die bei Learning Analytics besondere Relevanz besitzen, wurden also vor wenigen Jahren entweder noch nicht generiert oder konnten nur eingeschränkt genutzt werden. Die Nutzung dieser stark anwachsenden, facettenreichen und in sehr unterschiedlichen Formaten vorliegenden Daten ist das Substrat für das neue Feld Learning Analytics.

Mit dieser originär datenzentrierten Form der Zuwendung zum Lernen sind Herausforderungen, Aspekte des Datenschutzes sowie rechtliche Einschränkungen und ethische Vorbehalte assoziiert, die im einschlägigen Fachdiskurs viel Aufmerksamkeit erhalten und ebenso problembewusst wie lösungsorientiert diskutiert werden (Drachsler/Greller 2016; Ferguson et al. 2016; Leitner et al. 2019; Pardo/Siemens 2014; Sclater 2016; Selwyn 2019; Selwyn/Gašević 2020; Slade/Prinsloo 2013). Ursächlich ist insbesondere, dass bei Learning Analytics vielfach Daten verwendet werden, die nicht explizit für Learning-Analytics-Zwecke erhoben, sondern automatisch oder für andere Primärzwecke generiert wurden und nun für Learning Analytics (sekundär) verwendet und teilweise mit anderen Daten verknüpft werden. Brisanz liegt u.a. darin, dass es sich teilweise um personenbezogene und mitunter um besonders schützenswerte Personendaten handelt, dass die betroffenen Personen – vor allem Lernende – womöglich nur unzureichende Kenntnisse über die Datennutzung besitzen und dass die Daten zum Schaden dieser Personen verwendet werden könnten. So können etwa digital vorliegende Daten leichter verknüpft und hierdurch u.a. Personen entanonymisiert und ihnen zahlreiche Merkmale zugeordnet werden („Gläserne Lerner“). Da die damit aufgeworfenen Fragen hier aus Kapazitätsgründen nicht vertieft werden können, sei – ergänzend zu den oben angeführten Referenzen zu ethischen und datenschutzrechtlichen Problemen und Perspektiven – auf die spezifisch für den deutschen Hochschulraum vorgelegten Orientierungsrahmen für eine vertrauenswürdige Nutzung von Learning Analytics verwiesen (Hansen et al. 2020; Scheidig/Holmeier 2021).

Die nachfolgenden Einsatzszenarien illustrieren exemplarisch, warum Sensibilität geboten ist und dennoch eine Auseinandersetzung mit den Potentialen lohnt. Die Beispiele zeigen des Weiteren, dass sehr plurale Aktivitäten unter Learning Analytics subsumiert werden und folglich eine definitorische Fassung und Strukturierung dieses neuen Feldes (aktuell) erschwert ist, finden sich doch stets Anwendungen, die mit den einleitend genannten Definitionsangeboten nicht oder nur unzureichend abgebildet sind.

2. Daten und Einsatzszenarien

Daten verschiedenen Typs bilden die zentrale Ressource für Learning Analytics (Scheidig 2019, S. 6f.). Ihre Auswertung verspricht Erträge für verschiedene Personengruppen im Hochschulkontext, neben den Studierenden auch Dozierenden, Leitungspersonen auf Studiengangs-

Fakultäts- und Hochschulleitungsebene, Akteuren im „Third Space“ u.a. aus den Bereichen Studienberatung, Hochschuldidaktik, Studiengangsentwicklung, Qualitätsmanagement, Instructional Design sowie ferner auf hochschulübergreifender Ebene der Bildungspolitik und -verwaltung (Ifenthaler 2015). Die nachfolgenden Beispiele⁵ sollen das Spektrum der Datennutzung an Hochschulen skizzieren und exemplarisch die dahinterliegenden Intentionen offenlegen:

- Bei der Nutzung von Learning-Management-Systemen (LMS) wie Moodle, OLAT oder ILIAS werden automatisch Aktivitätsdaten mitgeloggt, z.B. beim Hoch- und Herunterladen von Dateien, dem Bearbeiten von Aufgaben oder dem Lesen und Schreiben in Foren. Diese Daten lassen sich über integrierte Analysetools oder Systemerweiterungen (Plugins) auswerten, um Einblick in das studentische Verhalten auf der Lernplattform zu gewinnen, z.B. zu Zeitpunkten des Zugriffs, der Verweildauer, der Nutzung im Semesterverlauf, der Erfolgsquote bei Tests, der Bewertung von Lernmaterial usw.
- Beim Einsatz von Lernsoftware, dem Betrachten von Videomitschnitten von Lehrveranstaltungen und Lehrvorträgen, dem Spielen von Serious Games und anderen Anwendungen werden en passant Daten generiert, die potentiell Erkenntnisse über Lernwege und -erfolge stiften. Beispielsweise wird dokumentiert, bei welchen Aufgaben für Lernende gehäuft Schwierigkeiten bestehen, welche Aufgabenreihenfolge am ehesten zum erwünschten Resultat führt, welche Videosequenzen Lernende pausieren oder wiederholen, wie und wann in einer spielerischen Umgebung Erlerntes (nicht) eingesetzt wird usw. (für Beispiele siehe z.B. Mayer-Schönberger/Cukier 2014). Diese Informationen zu inhaltspezifischen Wissenserwerbs- und -anwendungsprozessen sind für die konkrete Gestaltung didaktischer (Begleit-)Settings von Relevanz, in zweiter Instanz aber auch generell für den fachdidaktischen Diskurs über die Aneignung des betreffenden Lerngegenstands (z.B. Vokabellernen mit einer Sprachlern-App).
- Frühwarnsysteme wie Course Signals an der Purdue University, RioPACE am Rio Salado College oder LAPS an der Hochschule der Medien Stuttgart modellieren auf Basis von Bestandsdaten erfolgreiches Studierverhalten und verknüpfen diese Modelle automatisch mit aktuellen Studierendendaten, um frühzeitig abbruchgefährdete Studierende für eine gezielte Unterstützung identifizieren zu können. Das System Early Alert der University of New England verbindet z.B. in Echtzeit Daten zu Studienverlauf, Präsenzquote und Prüfungsleistungen mit kontinuierlich erfragten Informationen zum studentischen Wohlbefinden, um dem Student Support tagesaktuell in einem Dashboard neuralgische Studierende melden zu können (Villano et al. 2018).
- Auf der Ebene einzelner Lehrveranstaltungen kann mit Hilfe von Daten zum Lernfortschritt (z.B. aus wöchentlichen Übungen, Zwischentests oder auch auf Basis der LMS-Nutzungsintensität) von Studierenden im aktuellen Semester sowie historischen Lernfortschritts- und Prüfungsdaten von früheren Studierenden die Erfolgswahrscheinlichkeit für das Bestehen von Prüfungen am Semesterende prognostiziert werden (vgl. z.B. Öz-

türk/Bonfert-Taylor/Fügenschuh 2018). Dies wiederum kann sowohl für eine gezielte Lernberatung vor der Prüfung als auch für eine Weiterentwicklung des Lehrangebots und -materials genutzt werden.

- Auf der Studiengangsebene sowie gesamthochschulisch in studiengangvergleichender Hinsicht können mit Dashboards Daten aus dem Campusmanagementsystem aggregiert und optisch aufbereitet werden. Systeme wie das an der Universität Bonn entwickelte Kenndatenportal informieren Leitungspersonen und Mitarbeitende im „Third Space“ über Studierende (z.B. Anzahl, Entwicklung, soziodemografische Zusammensetzung), Studienverläufe (z.B. Studiargeschwindigkeit, Erfolgs- und Schwundquote) und Module (bestanden, nicht bestanden, belegt, ausstehend). Dies erlaubt u.a. das Identifizieren von Hürden im Curriculum und kritischen Studienverläufen (z.B. Häufung erfolgloser Prüfungen). Eine weitere Option besteht darin, wie beim Qualitätsindex Studium & Lehre der Universität Zürich Daten aus der Lehrveranstaltungsevaluation, aus Studierenden- sowie Absolventinnen- und Absolventenbefragungen in Dashboards zu integrieren.
- Es existieren Learning-Analytics-Szenarien für die Nutzung von Daten, die bei der Inanspruchnahme der Campusinfrastruktur erfasst werden, z.B. die Auswertung von WLAN-Daten zur Analyse der Raumnutzung, von Bibliotheksdaten zur Gewinnung von Erkenntnissen über genutzte Lernmedien, von GPS-Daten zur Erfassung sozialer Netzwerke unter Studierenden oder von Videodaten zur Analyse der Präsenz in Lehrveranstaltungen (vgl. z.B. Kassarnig et al. 2017). Für Prognosen zum Studienabbruch wurden beispielsweise an der University of Arizona die Transaktionsdaten der Campuskarte einbezogen, die Studierende u.a. in der Mensa, der Bibliothek, an Kopierern und an Snack-Automaten verwenden. Damit konnten Daten zu zwei wesentlichen Prädiktoren für Studienerfolg bzw. -abbruch erfasst werden, nämlich erstens ob Erstsemesterstudierende Routinen auf dem Campus entwickeln und zweitens soziale Beziehungen aufbauen, was durch den wiederholten Gebrauch der Campuskarten von zwei oder mehr Studierenden zur gleichen Zeit am gleichen Ort rekonstruiert wurde (vgl. Ram et al. 2015).

Die Beispiele verdeutlichen, dass verschiedene hochschuldidaktische Handlungsebenen (Flehsig 1975) bei Learning Analytics in den Blick genommen werden: von konkreten Lernhandlungen und individuellen Lernprozessen über Lehrveranstaltungen und Module, Studienbereiche und -phasen, Studierendenkohorten und Studiengänge bis hin zur gesamthochschulischen und institutionenübergreifenden Auseinandersetzung mit Studium und Lehre. Die hierfür genutzten Datenquellen sind, wie die Beispiele ebenfalls demonstrieren, facettenreich. Bei den verwendeten Daten handelt es sich um Daten zu Lernenden, Lernprozessen, -ergebnissen und -kontexten. Diese Daten sind sowohl statisch (z.B. soziodemografische Variablen) als auch dynamisch (z.B. Aktivitäten im LMS), liegen strukturiert (z.B. Noten) oder unstrukturiert

⁵ Für diese und weitere Beispiele vgl. Scheidig 2019, 2021.

(z.B. Wortmeldungen in einem Forum) vor, sind personenbezogen (direkt identifiziert), pseudonymisiert (indirekt identifizierbar) oder anonymisiert (nicht identifizierbar). Die Auswertung kann auf Individual- oder aggregierter Ebene erfolgen, in Echtzeit, retrospektiv oder prognostisch vollzogen werden, auf einer oder mehreren Datenquellen ruhen. Die eingesetzten Verfahren der Datenverarbeitung stehen in Abhängigkeit von der Fragestellung und dem Verwendungskontext, sie umfassen u.a. deskriptive Statistik, Inferenzstatistik, Datenvisualisierung, Soziale Netzwerkanalyse, qualitative Diskursanalyse, Text-Mining, Educational Data-Mining und Machine Learning (Leitner et al. 2017; Misiejuk/Wasson 2017).

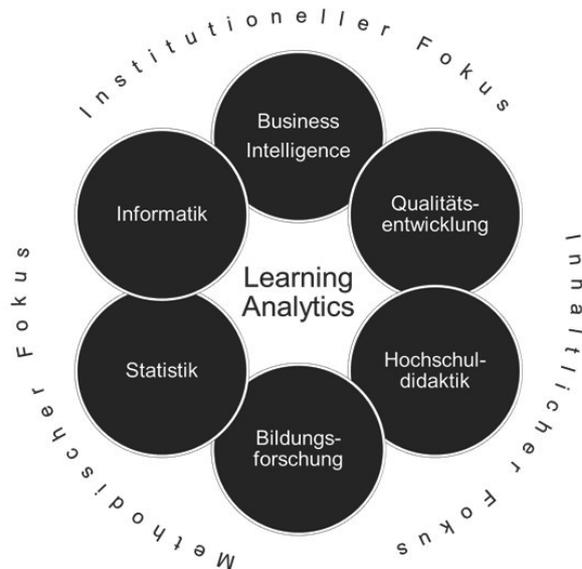
3. Interdisziplinäre Einordnung

Sowohl die Beispiele als auch die vorangegangenen Definitionsangebote deuten die pluralen disziplinären und professionellen Referenzen von Learning Analytics an. Das zentrale Ansinnen, im Rahmen von Studium und Lehre das Lernen zu fördern bzw. die Lernerträge zu steigern, lässt sich als genuin *hochschuldidaktische* Aufgabenstellung charakterisieren – beispielsweise wenn LMS-Statistiken bzw. -Plugins Rückmeldungen zur Nutzung bereitgestellter Online-Ressourcen (Material, Forum, Wiki, Tests usw.) enthalten und dies dazu führt, dass das didaktische Setting der Lehrveranstaltung oder die Gestaltung der Online-Lernumgebung eine Anpassung erfährt. Die mit Learning Analytics verbundene empirische Zuwendung zu Fragen des Lehrens und Lernens mit der Absicht, Lernprozesse zu verstehen und hierauf gerichtete Lehr-/Lernangebote evidenzbasiert weiterentwickeln zu können, nimmt Anleihen bei der empirischen *Bildungsforschung*. Diese besitzt wiederum mit der Subdisziplin der Hochschulforschung eine gewisse Nähe zur Hochschuldidaktik und hochschuldidaktischen Forschung (Scheidig 2016).

Beispiele wie Dashboards mit Kennzahlen zu Studiengängen, Studienverläufen, Kohorten und Studierendenbefragungen lassen sich als ein Monitoringinstrument der *Qualitätsentwicklung* verstehen, weil hierdurch Erkenntnisse zur Nutzung des Lehrangebots, zu Hürden im Curriculum, zu Beratungsbedarfen oder zur Zufriedenheit der Studierenden gewonnen werden können. Die mit Learning Analytics erstrebten Optimierungen müssen nicht allein pädagogisch motiviert sein, die Reduktion von Studienabbrüchen durch Frühwarnsysteme, das Erreichen einer angemessenen Auslastung von Lehrveranstaltungen durch Analysen zur Modulbelegung oder die Beurteilung des Mitteleinsatzes gestützt auf Informationen zur Nutzung von Infrastruktur und Lernressourcen besitzen neben der pädagogischen auch eine ökonomische Dimension und lassen sich als eine Form von *Business Intelligence* konzeptualisieren.

Je nach Learning-Analytics-Szenario kommt das Inventar der klassischen *Statistik* zum Einsatz, wie es auch in der empirischen Bildungsforschung Verwendung findet. Mit der Erfassung, Vorverarbeitung und Verknüpfung von Daten, der Anwendung von Machine-Learning-Verfahren oder auch der Entwicklung und Implementierung von Dashboards und Frühwarnsystemen ist des Weiteren der Arbeitsbereich der *Informatik* beschränkt.

Abb. 1: Institutionelle, inhaltliche und methodische Bezüge von Learning Analytics



Es lassen sich folglich verschiedene inhaltliche, institutionelle und methodische Bezüge unterscheiden (Abb. 1), die sowohl mit Learning Analytics als auch untereinander interagieren. Das Verhältnis zu Learning Analytics ist durch eine Reziprozität gekennzeichnet: Learning Analytics entlehnt einerseits verschiedenen Feldern jeweils Fragestellungen und Zugänge zu ihren Gegenständen und andererseits reichert Learning Analytics diese Felder um neue Fragestellungen und Zugänge, aber auch um neue Erkenntnisse an. Je nach Nutzungsszenario besitzt Learning Analytics verschiedene Bezüge zu diesen Feldern – oder lässt sich selbst als ein Teil dieser Felder auffassen (z.B. als Bildungsforschung mit IT-Nutzungsdaten, als angewandte Informatik im Bildungsbereich). Dabei gelangen nicht immer alle inhaltlichen, institutionellen und methodischen Perspektiven gleichermaßen zur Geltung: Anspruchsvolle Verfahren der Datenverarbeitung wie künstliche Neuronale Netze oder Text-Mining kommen z.B. bislang vergleichsweise selten zum Einsatz (Leitner/Khalil/Ebner 2017; Misiejuk/Wasson 2017) und von LMS-Anbietern systemseitig integrierte und vorkonfigurierte Kursstatistiken führen Stakeholder an Hochschulen nicht direkt mit Informatik in Berührung. Des Weiteren ist zu konstatieren, dass Learning Analytics nur unzureichend bildungswissenschaftlich und -theoretisch fundiert und bislang nur peripher mit der Hochschuldidaktik und Hochschulforschung gekoppelt ist (Gašević/Dawson/Siemens 2015; Marzouk et al. 2016). Die eingangs erwähnten BMBF-Förderlinien stellen hier jedoch vernetzende Entwicklungen in Aussicht.

4. Fazit

Im Hinblick auf die eingangs aufgeworfene Frage nach dem Neuen an Learning Analytics ließe sich unter Rekurs auf die genannten Bezüge von Learning Analytics argumentieren, dass einerseits inhaltliche und institutionelle Fragestellungen der Gestaltung, Weiterentwicklung und

Analyse von Studium und Lehre erweitert und durch die Erschließung neuer Informationsquellen datengestützt einer Beantwortung zugeführt werden können. Andererseits erwächst im Schnittbereich von Statistik und Informatik mit Learning Analytics ein neues Anwendungsfeld für Data Science, nachdem im Zuge der (primär quantifizierenden) „Datafication“ bereits andere Gesellschaftsbereiche eine Beeinflussung durch neue Möglichkeiten der Datennutzung erfahren (Jarke/Breiter 2019; Mau 2017). Einzuwenden ist jedoch, dass sich im disziplinären Horizont der empirischen Bildungsforschung, im Bereich der Hochschuldidaktik sowie im hochschulischen Alltag bereits Formen der Datennutzung und -gewinnung etabliert haben – lange vor dem Emporkommen von Learning Analytics: Wenn etwa Dozierende Zwischentests im Semester für formatives Feedback einsetzen, die Downloadzahlen ihrer Vorlesungsaufzeichnungen einsehen, den Studierenden Durchschnittsnoten des Kurses zur individuellen Einordnung zur Verfügung stellen oder Klausuren für sich selbst mit Blick auf besonders häufige Fehler auswerten, können darin analoge Frühformen von Learning Analytics gesehen werden. Weitere Beispiele sind etwa das Aggregieren von Lehrevaluationsdaten auf Studiengang- oder Fakultätsebene zur Identifikation von über- und unterdurchschnittlich beurteilten Lehrveranstaltungen, die Suche nach verbindenden Merkmalen von Studienabbrecherinnen und -abbrechern zur Vermeidung von Studienabbrüchen oder Forschungsarbeiten zur Auswertung von Abschlussnoten und -prüfungen an Hochschulen (z.B. Müller-Benedict/Grözinger 2017; Towfigh/Traxler/Glöckner 2018). Diese Aktivitäten werden gemeinhin nicht als Learning Analytics gelabelt, obschon sie über eine verwandtschaftliche Anlage verfügen. Gleichwohl treten Aspekte hervor, die Learning Analytics als neues Feld begründen: Es werden nicht allein für Analysezwecke erhobene Daten ausgewertet (Primärdaten, z.B. aus Evaluationen und Tests), sondern auch und vor allem beiläufig generierte Daten (Sekundärdaten, z.B. bei der Nutzung von LMS oder Lernsoftware), wobei – wie etwa das Beispiel der Analyse von Campuskartendaten an der University of Arizona demonstriert (Ram et al. 2015) – die verwendeten Daten nicht unmittelbar Einblick in den individuellen Lernprozess gewähren müssen. Begünstigend wirkt sich dabei aus, dass durch die deutliche Zunahme computergestützter Aktivitäten an Hochschulen das Volumen der verfügbaren und potentiell für Learning Analytics relevanten Daten massiv zunimmt. Dies steht in enger Verbindung mit den gesunkenen informatischen Hürden, neuen Möglichkeiten und gewachsenen Kapazitäten für eine komplexe Datenverarbeitung. Hinzu tritt in vielen Anwendungsfällen ein gewisser Automatisierungsgrad der Datennutzung: Während etwa Datenanalysen in der empirischen Bildungsforschung häufig singulär und im Rahmen eines definierten Projektzeitraums erfolgen (z.B. die quantitative Auswertung einer Fragebogenerhebung), lassen sich zahlreiche Learning-Analytics-Beispiele identifizieren (z.B. Dashboards), die auf eine langfristige, kontinuierliche oder wiederkehrende Analyse bestehender und neu hinzugewonnener Daten zielen. Der Sicht, dass Learning Analytics kein neues Feld, sondern jeweils eine Perspektiverweiterung etablierter Fel-

der ist, steht des Weiteren entgegen, dass sich genau im Schnittbereich dieser (Bezugs-)Felder binnen eines Jahrzehnts ein abgrenzbarer Diskursraum formieren konnte, der mit genuinen Foren (Tagungen, Publikationen, Fachgesellschaft) eine Eigenständigkeit reklamieren kann. Das Verständnis von Learning Analytics als originäres Feld – mit zahlreichen Schnittmengen zu anderen Feldern – sollte aber weder innerhalb noch außerhalb des Feldes segregierend interpretiert, sondern als Community perspektiviert werden, von deren Entwicklung und Interaktion positive Erträge für das inhaltliche Anliegen – die datengestützte Zuwendung zum Lernen – und eine Professionalisierung entsprechender Aktivitäten zu erwarten sind, weil der befruchtende Austausch über das gemeinsame Thema im Zentrum steht und folglich Learning Analytics nicht als Nische eines etablierten Feldes ohne Anschlüsse an ähnliche Aktivitäten in anderen Feldern verfolgt wird.

In Bezug auf den auch in den referierten Definitionsangeboten eingelagerten Optimierungsanspruch ist hervorzuheben, dass – im Vergleich etwa zur empirischen Bildungsforschung, die im Grundsatz generalisierende, vom Konkreten abstrahierende Aussagen anstrebt – Learning-Analytics-Szenarien zumeist einen direkten Kontext- bzw. institutionellen Bezug besitzen.⁶ Insofern besteht die begründete Erwartung einer stärkeren Verpflichtung auf eine datengestützte Weiterentwicklung konkreter Lehr-/Lernangebote. Mit anderen Worten: Triebfeder ist im Falle einer institutionellen Funktionalisierung nicht zwingend der Erkenntnisgewinn als solcher, sondern zuvörderst der Beitrag zur hochschulischen Lehrentwicklung vor Ort. Zugleich mutet der u.a. mit den Definitionsangeboten vertretene Optimierungsanspruch ambitiös an, geht es doch bei vielen Learning-Analytics-Szenarien zunächst um die Bereitstellung von Informationen, die später idealiter aufgegriffen und handlungsleitend werden, aber selbst noch keine direkte Förderung des Lernens oder gar Lernerfolge zu garantieren vermögen (Scheidig 2019).

Für die weitere Entwicklung dieses jungen Feldes sowie im Interesse der mit Learning Analytics in Aussicht gestellten Erträge für den Hochschulbereich (und darüber hinaus) scheint neben einer intensiven Auseinandersetzung mit den Potentialen, Herausforderungen, Limitationen und Risiken insbesondere Vernetzungs- und Integrationsarbeit vonnöten: Akteure im Feld Learning Analytics müssen sich ihrer Verortung in diesem Feld und ihrer inhaltlichen, institutionellen und methodischen Bezüge bewusst sein, aktive „Beziehungsarbeit“ leisten, Kontakte knüpfen und Vorleistungen rezipieren (z.B. themeneinschlägige bildungswissenschaftliche und hochschuldidaktische Grundlagen). Vice versa wäre zu wünschen, wenn in den angesprochenen Arbeitsfeldern Learning Analytics aufmerksam verfolgt und daraufhin befragt würde, inwiefern hier neue Antworten auf alte Fragen zu erwarten sind.

⁶ Damit ist auch die Frage nach der Übertragbarkeit der unter lokalen Bedingungen generierten datengestützten Erkenntnisse auf andere Lernkontexte verbunden. Es existieren aber auch Learning-Analytics-Anwendungen, die vor allem an Tools und nicht an einen konkreten Kontext der Nutzung dieser Tools gebunden sind (z.B. Sprachlern- oder Mathematik-Apps, siehe etwa Schön/Ebner/Kothmeier 2012).

Literaturverzeichnis

- Buckingham Shum, S./McKay, T. (2018): Architecting for Learning Analytics: Innovating for Sustainable Impact. In: EDUCAUSE Review, 53 (2), pp. 25-37.
- Drachler, H./Greller, W. (2016): Privacy and analytics: it's a DELICATE issue: A checklist to establish trusted learning analytics. In: Proceedings of the 6th International Conference on Learning Analytics and Knowledge. New York, NY: ACM, pp. 89-96. DOI: 10.1145/2883851.2883893.
- Duval, E. (2012): Learning Analytics and Educational Data Mining. Erik Duval's Weblog vom 30. Januar 2012. <https://erikduval.wordpress.com/2012/01/30/learning-analytics-and-educational-data-mining> (02.08.2021).
- Ebner, M./Schön, M. (2013): Why learning analytics in primary education matters. In: Bulletin of the Technical Committee on Learning Technology, 15 (2), pp. 14-17.
- Ferguson, R./Hoel, T./Scheffel, M./Drachler, H. (2016): Guest editorial: Ethics and privacy in learning analytics. In: Journal of Learning Analytics, 3 (1), pp. 5-15. DOI: 10.18608/jla.2016.31.2.
- Flechsüg, K.-H. (1975): Handlungsebenen der Hochschuldidaktik. ZIFF-Papiere, 3. Hagen. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:hbz:708-dh745> (02.08.2021).
- Gašević, D./Dawson, S./Siemens, G. (2015): Let's not forget: Learning analytics are about learning. In: TechTrends, 59 (1), pp. 64-71.
- Hansen, J./Rensing, C./Herrmann, O./Drachler, H. (2020): Verhaltenskodex für Trusted Learning Analytics. Entwurf für die hessischen Hochschulen. Frankfurt am Main: Innovationsforum Trusted Learning Analytics 2020. http://www.dipfdocs.de/volltexte/2020/18903/pdf/Hansen_Rensing_Herrmann_Drachler_2020_Verhaltenskodex_Trusted_Learning_Analytics_A.pdf (02.08.2021).
- Ifenthaler, D. (2015): Learning Analytics. In: Specter, J. M. (eds.): The SAGE encyclopedia of educational technology, 2. Thousand Oaks, CA: Sage, pp. 447-451.
- Jarke, J./Breiter, A. (2019): Editorial: the datafication of education. In: Learning, Media and Technology, 44 (1), 1-6. DOI: 10.1080/17439884.2019.1573833.
- Kassarnig, K./Bjerre-Nielsen, A./Mones, E./Lehmann, S./Lassen, D. D. (2017): Class attendance, peer similarity, and academic performance in a large field study. In: PLOS ONE, 12 (11). DOI: 10.1371/journal.pone.0187078.
- Leitner, P./Ebner, M./Ebner, M. (2019): Learning Analytics Challenges to Overcome in Higher Education Institutions. In: Ifenthaler, D./Mah, D.-K./Yau, J. Y.-K. (eds.): Utilizing Learning Analytics to Support Study Success. Cham: Springer, pp. 91-104. DOI: 10.1007/978-3-319-64792-0_6.
- Leitner, P./Khalil, M./Ebner, M. (2017): Learning Analytics in Higher Education – A Literature Review. In: Peña-Ayala, A. (ed.): Learning Analytics: Fundamentals, Applications, and Trends: A View of the Current State of the Art to Enhance e-Learning. Springer International Publishing, pp. 1-23. DOI: 10.1007/978-3-319-52977-6_1.
- Long, P./Siemens, G. (2011): Penetration the Fog. Analytics in Learning and Education. In: EDUCAUSE review, 5 (46), pp. 31-40.
- Marzouk, Z./Rakovic, M./Liaqat, A./Vytasek, J./Samadi, D./Stewart-Alonso, J./Ram, I./Woloshen, S./Winne, P. H./Nesbit, J. C. (2016): What if learning analytics were based on learning science? In: Australasian Journal of Educational Technology, 32 (6). DOI: 10.14742/ajet.3058.
- Mau, S. (2017): Das metrische Wir. Über die Quantifizierung des Sozialen. Frankfurt a.M.
- Mayer-Schönberger, V./Cukier, K. (2014): Lernen mit Big Data. Die Zukunft der Bildung. München.
- Misiejuk, K./Wasson, B. (2017): State of the Field Report on Learning Analytics. SLATE Report 2017-2. Bergen: Centre for the Science of Learning & Technology (SLATE). <https://bora.uib.no/bora-xmlui/bitstream/handle/1956/17740/SoF%20Learning%20Analytics%20Report.pdf> (02.08.2021).
- Müller-Benedict, V./Grözinger, G. (Hg.) (2017): Noten an Deutschlands Hochschulen. Analysen zur Vergleichbarkeit von Examennoten 1960 bis 2013. Wiesbaden.
- Öztürk, A./Bonfert-Taylor, P./Fügenschuh, A. (2018): Using data to improve programming instruction. In: Krömker, D./Schroeder, U. (Hg.): DeLFI 2018 – Die 16. E-Learning Fachtagung Informatik. Bonn, S. 23-32.
- Pardo, A./Siemens, G. (2014): Ethical and privacy principles for learning analytics. In: British Journal of Educational Technology, 45 (3), pp. 438-450. DOI: 10.1111/bjet.12152.
- Prinsloo, P. (2019): A social cartography of analytics in education as performative politics. In: British Journal of Educational Technology, 50 (6), pp. 2810-2823. DOI: 10.1111/bjet.12872.
- Ram, S./Wang, Y./Currim, F./Currim, S. (2015): Using big data for predicting freshmen retention. In 2015 International Conference on Information Systems: Exploring the Information Frontier, ICIS 2015 Association for Information Systems. <https://aisel.aisnet.org/cgi/viewcontent.cgi?article=1380&context=icis2015> (02.08.2021).
- Scheidig, F. (2016): Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Hochschuldidaktik. Ein Annäherungsversuch. In: Reinmann, G./Keller-Schneider, M./Gläser-Zikuda, M. (Hg.): Jahrbuch für Allgemeine Didaktik 2016: Allgemeine Didaktik und Hochschule. Baltmannsweiler, S. 12-28.
- Scheidig, F. (2019): Learning Analytics: Gegenstand, Potentiale, Herausforderungen. In: Berendt, B./Fleischmann, A./Schaper, N./Szczyrba, B./Wiemer, M./Wildt, J. (Hg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Ergänzungsband Nr. 93. Berlin, S. 65-96.
- Scheidig, F. (2021): Von datengestützter Optimierung und gläsernen Studierenden: Beispiele, Potentiale und Probleme von Learning Analytics. In: Thielsch, A./Bade, C./Mitterauer, L. (Hg.): Ursprünge hinterfragen – Vielfalt ergründen – Praxis einordnen. ReGeneration Hochschullehre. Bielefeld, S. 185-196.
- Scheidig, F./Holmeier, M. (2021): Learning Analytics aus institutioneller Perspektive: Ein Orientierungsrahmen für die hochschulische Datennutzung. In: Hochschulforum Digitalisierung (Hg.): Digitalisierung in Studium und Lehre gemeinsam gestalten. Innovative Formate, Strategien und Netzwerke. Wiesbaden, S. 215-231.
- Schön, M./Ebner, M./Kothmeier, G. (2012): It's just about learning the multiplication table. In: Proceedings of the 2nd international conference on learning analytics and knowledge. New York: ACM, pp. 73-81.
- Slater, N. (2016): Developing a code of practice for learning analytics. In: Journal of Learning Analytics, 3 (1), pp. 16-42.
- Selwyn, N. (2019): What's the problem with learning analytics? In: Journal of Learning Analytics, 6 (3), pp. 11-19. DOI: 10.18608/jla.2019.63.3.
- Selwyn, N./Gašević, D. (2020): The datafication of higher education: discussing the promises and problems. In: Teaching in Higher Education, 25 (4), pp. 527-540. DOI: 10.1080/13562517.2019.1689388.
- Siemens, G. (2013): Learning Analytics: The Emergence of a Discipline. In: American Behavioral Scientist, 10 (57), pp. 1380-1400. DOI:10.1177/0002764213498851.
- Slade, S./Prinsloo, P. (2013): Learning Analytics: Ethical Issues and Dilemmas. In: American Behavioral Scientist, 10 (57), pp. 1510-1529. DOI: 10.1177/0002764213479366.
- Taraghi, B./Ebner, M./Ebner, M./Schön, M. (2017): Learning Analytics an Schulen. In: Erpenbeck, J./Sauter, W. (Hg.): Handbuch Kompetenzentwicklung im Netz. Bausteine einer neuen Welt. Stuttgart, S. 285-302.
- Towfigh, E. V./Traxler, C./Glöckner, A. (2018): Geschlechts- und Herkunftseffekte bei der Benotung juristischer Staatsprüfungen. In: Zeitschrift für Didaktik der Rechtswissenschaft, 5 (2), pp. 115-142.
- Villano, R./Harrison, S./Lynch, G./Chen, G. (2018): Linking early alert systems and student retention: a survival analysis approach. In: Higher Education, 76, pp. 903-92. DOI: 10.1007/s10734-018-0249-y.

■ Falk Scheidig, Prof. Dr., Leiter Zentrum Lehrer*innenbildungsforschung, Pädagogische Hochschule FHNW, Windisch, E-Mail: falk.scheidig@fhnw.ch

Jahresverzeichnis 2021

Das Inhaltsverzeichnis des Jahrgangs 2021 der Zeitschrift *Das Hochschulwesen* finden Sie in Kürze auf unserer Website als PDF-Datei: <https://www.universitaetsverlagwebler.de/jvz>

Kerstin Fink



Kerstin Fink

Studierende als Change Agents?

Über die Bedeutung studentischer Partizipation für die Digitalisierung an Hochschulen

The article examines the potential of student's participation in the process of digital transformation at universities. From the perspective of participation research, opportunities for and obstacles to student participation are discussed. A typology of different forms of participation shows the wide range of possibilities to involve students. Using the example of a project at the SRH University Heidelberg, the paper illustrates how students can actively shape digital transformation as change agents.

Die digitale Transformation stellt Hochschulen derzeit vor gewaltige Herausforderungen. Sie eröffnet ihnen aber auch viele Chancen zur Weiterentwicklung und strategischen Profilbildung. Im aktuellen hochschulpolitischen Diskurs um die Digitalisierung in Studium und Lehre fällt auf, dass die Perspektive der Studierenden oftmals nicht ausreichend berücksichtigt wird. Die ad hoc Digitalisierung der Hochschullehre im Zuge der Corona-Pandemie ließ vielerorts nur wenig Raum für eine systematische Einbindung der Studierenden. In einer aktuellen deutschlandweiten Befragung gaben lediglich 18% der Studierenden an, die Digitalisierung an ihrer Hochschule mitgestalten zu können (vgl. Weisflog/Böckel 2020, S. 27).

Der vorliegende Beitrag beleuchtet die Potenziale der Einbindung von Studierenden im Prozess der digitalen Transformation an Hochschulen. Aus der Perspektive der Partizipationsforschung werden Chancen und Hindernisse studentischer Partizipation erörtert. Eine Typologie von Teilnehmungsformen zeigt die vielfältigen Möglichkeiten studentischer Partizipation im Kontext der Digitalisierung auf. Am Beispiel eines Projekts an der SRH Hochschule wird illustriert, wie Studierende als *Change Agents* die digitale Transformation aktiv mitgestalten können. Im Beitrag wird die These vertreten, dass neben den etablierten Verfahren studentischer Mitwirkung an Hochschulen auch neue Teilnehmungsformen notwendig sind, mithilfe derer Studierende in ihrer Rolle als „Gestalter*innen und Lösungsfinder*innen“ gestärkt werden (Djabarian 2020).

1. Potenziale studentischer Partizipation im Kontext der Digitalisierung

Mit den Demokratisierungsprozessen an deutschen Hochschulen seit den 1960er Jahren und der gesetzlichen Durchsetzung studentischer Mitbestimmung wur-

de die Partizipation von Studierenden strukturell im deutschen Hochschulsystem verankert (vgl. Ditzel/Bergt 2013, S. 177). Mit der Bologna-Reform wurden die studentischen Beteiligungsmöglichkeiten im Rahmen von Evaluations- und Akkreditierungsverfahren nochmals erweitert (vgl. ebd., S. 177).

Offen bleibt die Frage, welche Rolle studentische Partizipation im Kontext der gegenwärtigen digitalen Transformationsprozesse an Hochschulen spielen sollte. Ein wichtiges Handlungsfeld stellt hier zweifelsohne die Weiterentwicklung digitaler Lehr- und Lernformate dar. Die Beteiligung von Studierenden kann den Austausch über unterschiedliche Vorstellungen guter Lehre im digitalen Zeitalter ermöglichen.

Dies erscheint auch deshalb geboten, weil die Bedürfnisse und Präferenzen von Lehrenden und Lernenden nicht immer deckungsgleich sind: Beispielsweise befürworteten in einer Befragung der Bertelsmann Stiftung 61% der Studierenden einen Mix aus Online- und Präsenz, aber nur 28% der befragten Lehrenden gaben an, dies in ihrer Lehre umzusetzen (Schmidt et al 2017, S. 20). Gerade einmal 14% der befragten Lehrenden waren von der Eignung von Videos zur Wissensvermittlung überzeugt, während 52% der Studierenden dieses Format als „motivierend“ für das Lernen bewerteten. Es zeigten sich teilweise diametrale Präferenzen zwischen Studierenden und Lehrenden bei der Einschätzung innovativer Formate (Schmidt et al 2017, S. 21).

In einer anderen Studie sahen Studierende deutlich häufiger als Lehrende Verbesserungsbedarfe im Bereich des zeitunabhängigeren Lehrens und Lernens (Winde et al. 2020, S. 10). Zwar haben digitale Lehrformate und Tools im Zuge der Corona-Pandemie einen ungeahnten Aufschwung erlebt. Die Hochschulen in Deutschland sind aber noch weit davon entfernt, die Potenziale der digitalen Transformation auszuschöpfen. In einer Studie des HIS-Instituts schätzten lediglich 20% der befragten

Hochschulleitungen den *Stand der Digitalisierung* an ihrer Hochschule als hoch ein. Gleichzeitig bewerteten 83% den *Stellenwert der Digitalisierung* als hoch (Gilch et al 2019, S. 26, 30).

Vor dem Hintergrund der Bedeutung der Digitalisierung ist es notwendig, die unterschiedlichen Perspektiven von Lehrenden und Lernenden in den Change-Prozessen an Hochschulen angemessen zu berücksichtigen. Auch Studierende der AG DigitalChangeMaker¹ sprechen sich für eine systematische studentische Beteiligung aus:

„Studierende müssen in Veränderungsprozesse hin zu einer digital unterstützten Hochschule von Anfang an eingebunden werden. Nur dadurch kann sichergestellt werden, dass digitale Tools und Kommunikationsmöglichkeiten die Erwartungen und Bedürfnisse dieser zentralen Nutzer*innengruppe erfüllen können (Baumann et al. 2019, S. 4).

Beteiligungsprozesse gewinnen auch vor dem Hintergrund einer diverseren Studierendenschaft an Bedeutung. Die Zahl der Studienanfänger*innen ohne klassische Hochschulzugangsberechtigung ist im letzten Jahrzehnt deutlich angestiegen (vgl. Nickel et al. 2020). Um dem Anspruch des lebenslangen Lernens gerecht zu werden, sind Hochschulen gefordert, „nicht-traditionelle Studierende“² stärker in den Blick zu nehmen und sich für neue Zielgruppen zu öffnen. Berufstätige Studierende und solche mit familiärer Verantwortung benötigen örtlich und zeitlich flexible Studienangebote. Studierende ohne klassische Bildungsbiografie, die neben dem Studium arbeiten, wünschen sich mehr Flexibilität ihres Studiums durch E-Learning (Wilkesmann et al. 2012, S. 75). Viele Hochschulen orientieren sich aber nach wie vor am traditionellen Bild der „studentischen Normalbiografie“ (Wolter 2012, S. 17f.). Im Ergebnis kollidieren die Bedarfe einer zunehmend heterogenen Studierendenschaft mit den gängigen Lehr- und Lernformen an Hochschulen (Blank et al 2018, S. 17).

Insgesamt zeigt sich, dass studentische Partizipation notwendig ist, um die Bedarfe einer diverseren Studierendenschaft bei der Weiterentwicklung digitaler Lehr- und Lernformate angemessen zu berücksichtigen. Aber wie kann diese Partizipation konkret gestaltet werden?

2. Stufen der Partizipation

Die Begriffe Partizipation, Mitwirkung, Teilhabe, Beteiligung und Mitbestimmung werden im allgemeinen Sprachgebrauch häufig synonym verwendet. Partizipation wird aus politikwissenschaftlicher Sicht zumeist mit der Beteiligung mündiger Bürger*innen in demokratischen Willensbildungs- und Entscheidungsprozessen assoziiert. Aus sozialarbeiterischer Perspektive kann Partizipation als Handlungsansatz verstanden werden, der benachteiligte Bevölkerungsgruppen zur „eigentätigen Verbesserung ihrer Lebensumstände“ und zur politischen Einflussnahme aktivieren soll (Klöti/Drilling 2014, S. 20f.). Aus planerischer Sicht werden partizipative Methoden angewandt, um Planungsprozesse zu optimieren und bedarfsgerechter auszurichten (ebd., S. 21). Aus diskurstheoretischer Perspektive haben partizipative Verfahren das Ziel, durch den Austausch von Argumenten

und die Offenlegung divergierender Präferenzen „informiertere“ Entscheidungen zu fällen. Partizipative Verfahren tragen in diesem Verständnis dazu bei, „eine Angelegenheit von möglichst vielen Perspektiven zu prüfen, um die beste gemeinsame Lösung zu finden“ (Steyaert et al. 2006, S. 4).

Die genannten Perspektiven auf Partizipation illustrieren bereits, dass es keinen einheitlichen Partizipationsbegriff gibt, sondern eine Vielfalt an theoretischen Zugängen mit jeweils unterschiedlichen Fragestellungen, Methoden und Schwerpunktsetzungen. Eine Gemeinsamkeit vieler Ansätze besteht darin, verschiedene Stufen der Partizipation zu unterscheiden, die aufsteigend mit einer zunehmenden Beteiligungsintensivität einhergehen.

Vielfach rezipiert und weiterentwickelt wurde das Stufenmodell von Sherry Arnstein aus dem Jahr 1969. Ihre Arbeit kann dem Partizipationsverständnis der Sozialen Arbeit zugeordnet werden (vgl. Klöti/Drilling 2014, S. 50). In Arnsteins „Ladder of Citizen Participation“ (1969) werden acht Stufen der Partizipation beschrieben. Diese reichen von manipulativen Prozessen auf den untersten Stufen, über Information und Konsultation auf den mittleren Stufen bis hin zu Mitbestimmung als Selbststeuerung der Bürger auf den oberen Stufen. Erst auf den oberen Stufen spricht Arnstein von „echter“ Partizipation und verknüpft diese direkt mit Entscheidungsmacht. Dies geht mit einer kritischen Bewertung konsultativer Verfahren auf den mittleren Stufen einher. Denn hier werden die Betroffenen zwar angehört, es gibt aber keine Garantie, dass ihre Anliegen bei Entscheidungen auch berücksichtigt werden.

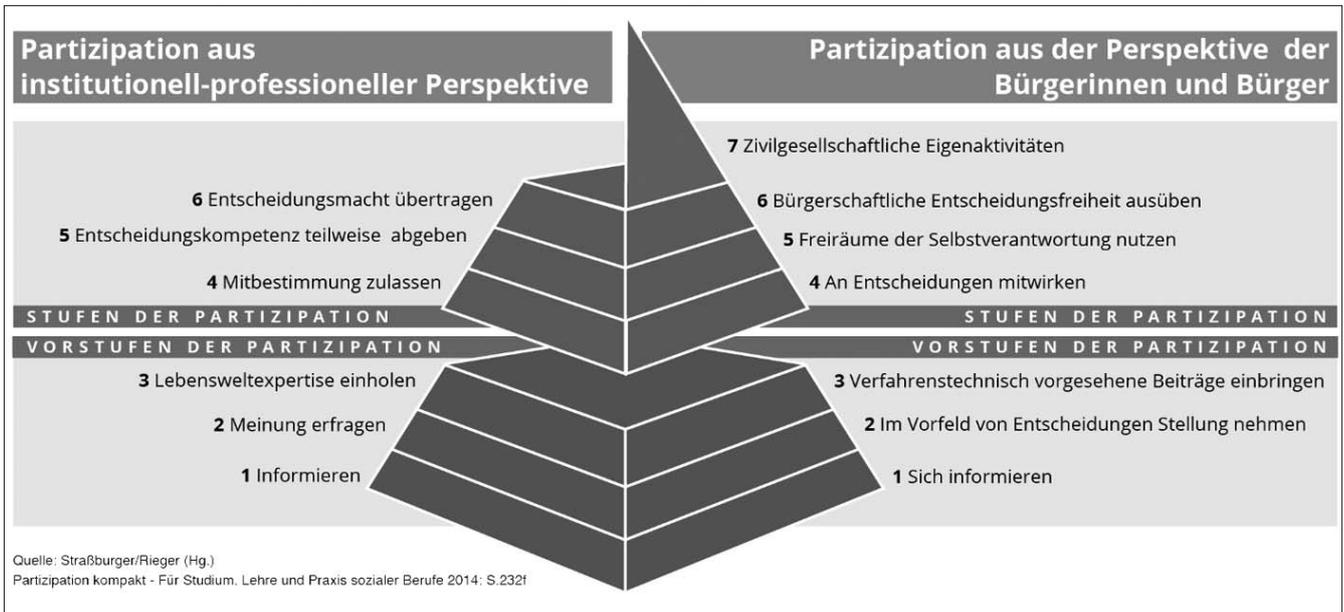
Die enge Kopplung von Partizipation an Entscheidungsmacht ist in der Forschung vielfach kritisiert worden. Neuere Ansätze begreifen Partizipation nicht einseitig machttheoretisch, sondern stärker als nicht-linearen sozialen Austausch- und Lernprozess (z.B. Collins/Ison 2009; Tritter/McCallum 2005). Je nach Kontext können ganz unterschiedliche Beteiligungsstufen und -arten sinnvoll und von den Beteiligten gewünscht sein. Auch sind die Rollen in partizipativen Prozessen nicht immer klar definiert und können sich im Prozess selbst verändern.

Aufbauend auf (und in kritischer Auseinandersetzung mit) den Arbeiten von Arnstein wurden verschiedene modifizierte Modelle von Partizipationsstufen entwickelt (z.B. Lüttringhaus 2000; Wright 2010). Einige lassen sich auch auf Organisationen übertragen und sind daher für eine Anwendung auf den Hochschulkontext geeignet. Beispielsweise unterscheidet die Partizipationspyramide von Straßburger und Rieder (2014) zwischen Beteiligungsprozessen, die durch Bürger*innen angestoßen werden und solchen, die von Professionellen getragen werden.

¹ Die AG bringt in die Arbeit des Hochschulforums Digitalisierung studentische Perspektiven aus verschiedenen Fachbereichen, Hochschularten und Regionen ein.

² Gemäß einer gängigen Definition von Teichler und Wolter (2004, S. 72) sind nicht-traditionellen Studierende (1) nicht auf dem geraden zeitlichen Weg an die Hochschule gekommen (z.B. durch vorhergehende Berufsausbildung oder Berufstätigkeit) oder (2) weisen keine klassische Hochschulzugangsberechtigung auf oder (3) studieren nicht in der üblichen Form des Vollzeitstudiums.

Abb. 1: Die Partizipationspyramide von Straßburger und Rieger (2014)



In diesem Modell setzen Fachkräfte in Organisationen auf der ersten Stufe die Betroffenen über eine Entscheidung in Kenntnis („informieren“). Auf der zweiten Stufe („Meinung erfragen“) bringen Fachkräfte in Erfahrung, wie die Betroffenen selbst ihre Ausgangssituation und die Konsequenzen einschätzen. Auf der dritten Stufe („Lebensweltexpertise einholen“) bitten Fachkräfte die Adressat*innen, sie auf Basis ihrer Lebensweltexpertise zu beraten (ebd., S. 24). Auf den oberen Stufen der Partizipation erhalten Betroffene Möglichkeiten zur Mitbestimmung oder es erfolgt eine (partielle) Übertragung von Entscheidungsmacht. Im Gegensatz zu Arnstein werden bei Straßburger und Rieger auch die „Vorstufen“ der Partizipation als legitime und notwendige Elemente von Partizipation verstanden.

Für erfolgreiche Beteiligungsprozesse (an Hochschulen) ist zunächst eine Reflexion über die Voraussetzungen und Ziele der Partizipation im jeweiligen Organisationskontext erforderlich (vgl. Klöti/Drilling 2014, S. 8). Höhere Stufen der Partizipation sind dabei nicht automatisch den niedrigeren Stufen vorzuziehen. Auch lassen sich Elemente verschiedener Stufen kombinieren.

3. Hindernisse studentischer Partizipation

Häufig wird an Hochschulen beklagt, dass die Bereitschaft der Studierenden, sich aktiv einzubringen, eher gering sei (vgl. Winter 2005, S. 120). Eine Ursache für die (vermeintliche) Passivität der Studierenden ist das „strukturelle Altruismus-Problem“ (ebd., S. 125f.). Verbesserungen (z.B. auf Basis des Feedbacks aus studentischen Lehrevaluationen) werden zumeist erst für die folgende Kohorte wirksam. Auch bei der Mitarbeit in den Gremien besteht das Problem, dass Studierende selbst oft nicht mehr von den „Früchten des eigenen Engagements“ profitieren (ebd., S. 126).

Studierende haben durch eine hohe Prüfungsdichte und Nebenjobs zudem häufig nicht genügend Zeit, sich abseits des Studiums für die Hochschule zu engagieren.

Durch vielfältige Mobilitätsoptionen sind Studierende häufig nur noch wenige Jahre an einer Hochschule. Andererseits scheint die Bereitschaft der Studierenden, sich im Bereich Digitalisierung einzubringen, vergleichsweise hoch zu sein (vgl. Kap. 4) – möglicherweise weil sie hier besonders stark von Individualisierung und Flexibilisierung (z.B. durch orts- und zeitunabhängiges Lernen) profitieren.

Mit studentischer Partizipation ist aber auch im Bereich der Digitalisierung die Frage nach einer angemessenen „Interessenvertretung“ für eine diverse Studierendenschaft verknüpft. Aus der Partizipationsforschung ist bekannt, dass sich zumeist bereits privilegierte Gruppen in partizipativen Verfahren einbringen (Klöti/Drilling 2014). Partizipation benötigt „Zeit, Wissen, Kompetenzen und Interesse, weswegen die Teilnahme an Partizipationsprozessen höchst selektiv und in den wenigsten Fällen repräsentativ ist“ (ebd., S. 14). Dem kann begegnet werden, indem höherschwellige Beteiligungsformen (z.B. Zukunftswerkstatt, Mitarbeit in Gremien) mit niederschweligen Beteiligungsformen (z.B. Online-Befragungen) kombiniert werden.³ Zudem können Studierende mit unterschiedlichem Hintergrund (z.B. internationale oder berufstätige Studierende) von den Hochschulen aktiv angesprochen und so für Beteiligungsprozesse gewonnen werden.

Eine weitere Schwierigkeit im Kontext studentischer Partizipation besteht darin, dass Studierende häufig nur rudimentäres Wissen in Bezug auf hochschulische Strukturen, Zuständigkeiten und Abläufe haben. Dies betrifft beispielsweise die an Hochschulen eingeschränkten Möglichkeiten zentraler Steuerung (u.a. aufgrund der gesetzlich verankerten Wissenschaftsfreiheit). Studieren-

³ Dass sich Studierende beides wünschen, zeigt eine aktuelle Studierendenbefragung (Weisflog/Böckel 2020). Hier gaben 62% der an Mitgestaltung interessierten Studierenden als gewünschtes Beteiligungsformat „Umfragen“ an. 46% wünschten sich, bei der Entwicklung digitaler Lehr- und Lernformate beteiligt zu sein. Eine Einbindung im Rahmen der Digitalisierungsstrategie wünschten sich 44% (ebd. S. 28).

den müssen sich das notwendige Kontextwissen in der Regel erst mühsam erarbeiten. Hier ist es hilfreich, hochschulische Strukturen und Verantwortlichkeiten transparent zu dokumentieren und den Studierenden feste Ansprechpersonen innerhalb der Hochschule an die Seite zu stellen.

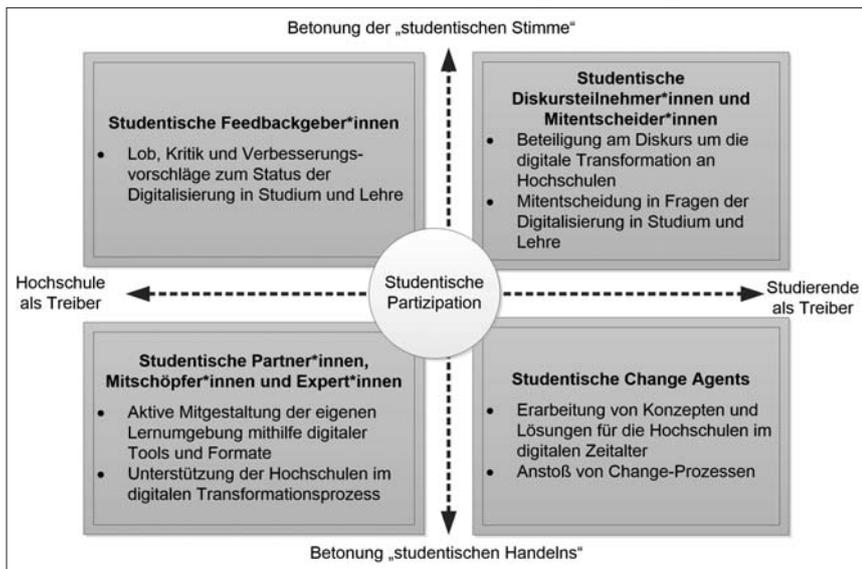
4. Formen studentischer Partizipation

Wie in Kapitel 2 dargelegt, können Beteiligungsformen auf verschiedenen Stufen der Partizipation verortet werden. Dabei sind auch die „Vorstufen“ der Partizipation (Information, Konsultation) als legitime und notwendige Elemente von Partizipation zu betrachten. Ein blinder Fleck der gängigen Stufenmodelle von Partizipation besteht allerdings darin, dass sie **aktives Handeln** im Sinne der **Mitgestaltung** nicht ausreichend berücksichtigen. Diese spielt im Hochschulkontext aber eine wichtige Rolle. Um diesen Aspekt zu integrieren kann das Stufenmodell der Partizipation durch ein theoretisches Modell von Dunne (2011) erweitert werden, das spezifisch für den Hochschulkontext entwickelt wurde. Sie verortet Beteiligungsformen in einem zweidimensionalen Raum anhand verschiedener Schwerpunkte:

- Beteiligung kann schwerpunktmäßig durch **Studierende** oder die Institution **Hochschule** vorangetrieben werden (x-Achse)
- Beteiligung kann schwerpunktmäßig der **studentischen Stimme** mehr Gewicht verleihen oder **studentisches Handeln** fördern (y-Achse)

Die Typologie wird im Folgenden auf den Bereich der Digitalisierung in Studium und Lehre übertragen. Daraus ergeben sich vier idealtypische studentische Rollen, die sich in der Realität überlappen können.

Abb. 2: Studentische Rollen im Kontext der Digitalisierung an Hochschulen



Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Dunne 2011.

4.1 Studierende als Feedbackgeber*innen

Studierende haben an deutschen Hochschulen die gesetzlich verankerte Möglichkeit, im Rahmen von Lehr-evaluationen und weiteren Befragungen Feedback zu

geben und Verbesserungsvorschläge einzubringen. Dadurch wächst der studentische Einfluss auf die Lehre und die Rahmenbedingungen des Studiums (Winter 2005, S. 118). Bezogen auf das Stufenmodell von Straßburger und Rieger (2014) handelt es sich bei Befragungen um Vorstufen der Partizipation („Meinung erfragen“, „Lebensweltexpertise einholen“, vgl. Kap. 2).

Während der Corona-Pandemie haben viele Hochschulen die Studierenden speziell zu ihren Erfahrungen mit der Online-Lehre befragt und diese Erkenntnisse zur Weiterentwicklung der digitalen Lehr- und Lernformate genutzt. Die Einholung studentischen Feedbacks ist aber keinesfalls auf klassische Befragungen und Evaluationen beschränkt: Durch die Digitalisierung in Studium und Lehre sind viele neue Feedbackräume und -kanäle entstanden, die sich besonders gut für informelles Feedback sowie den informellen Austausch zwischen Lehrenden und Studierenden eignen (z.B. Foren, Messenger oder digitale Pinnwände).

4.2 Studierende als Diskursteilnehmer*innen und Mitentscheider*innen

In der Debatte um die digitale Transformation an Hochschulen melden sich Studierende gegenwärtig auch mit eigenen Diskursbeiträgen und Positionspapieren zu Wort. Beispielsweise hat der Dachverband von verfassten Studierendenschaften ein Strategiepapier zur Digitalisierung an Hochschulen veröffentlicht (Klär 2021). Daneben erarbeiten Studierende auch auf Hochschulebene Positions- und Konzeptpapiere zur Digitalisierung in Studium und Lehre (z.B. v. Prittwitz et al. 2018). Studierende der Zukunfts-AG DigitalChangeMaker haben den Vorstoß gemacht, Nachhaltigkeit und Digitalisierung zusammenzudenken (vgl. Kern et al 2020, S. 1f.). Studierende sprechen sich im aktuellen Diskurs außerdem regelmäßig dafür aus, die Möglichkeiten der Digitalisierung stärker für die Individualisierung und Flexibilisierung der Lehre zu nutzen (z.B. Riederle 2019; Rink 2020).

Studierende sind aber auch direkt an Entscheidungsprozessen beteiligt: An allen Hochschulen sind gesetzliche Mitbestimmungsmöglichkeiten verankert, die studentische Mitsprache in den Gremien sicherstellen. Ob diese Form der studentischen Beteiligung für die Digitalisierung in Studium und Lehre relevant ist, hängt davon ab, inwieweit diese Aspekte dort auch verhandelt werden. Dem Senat kommt beispielsweise zumeist nur die Rolle zu, Digitalisierungsstrategien zu verabschieden. Insgesamt sind die Gestaltungsspielräume für Studierende im Rahmen der Gremien begrenzt (u.a. aufgrund professoraler Mehrheiten und vieler Routinethemen abseits der Digitalisierung).

Langwierige Gremienprozesse sind aber auch nicht immer förderlich, um auf die Herausforderungen der digitalen Transformation flexibel zu reagieren. Dies war beispielsweise im Zuge der Corona-Pandemie

sichtbar, die vor allem „Pragmatismus, Lösungsorientierung und Improvisation“ erfordert hat (Böckel 2020).

4.3 Studierende als Partner*innen, Mitschöpfer*innen und Expert*innen

Studierende können an der Gestaltung ihrer Lernumgebung auch unmittelbar mitwirken. Sie werden auf diese Weise zu Partner*innen, Expert*innen und Mitschöpfer*innen („Co-Creators“). Unter dem Begriff der *studierendenzentrierten Lehre* ist bereits seit vielen Jahren eine Abkehr von traditionellen und hierarchisch geprägten Rollenvorstellungen von Studierenden und Lehrenden zu beobachten. Lehrende werden nicht mehr nur als reine Wissensvermittler betrachtet, sondern stärker als „Learning Facilitators“, die Lernprozesse begleiten (Pellet 2018, S. 102).

Auch wenn digitale Lehrformate und Tools nicht zu „besseren“ Lernergebnissen führen, so haben sie doch das Potenzial, Lehr- und Lernprozesse partizipativer zu gestalten und zu organisieren (vgl. Getto et al. 2018, S. 18). Lehrende und Studierende können digitale Tools beispielsweise zur Peer-Interaktion und kollaborativen Projektarbeit nutzen. Digitale Medien eröffnen insgesamt eine neue Partizipationsvielfalt, die über das übliche Repertoire hinausgeht (vgl. Mayrberger 2012).

Der Einsatz digitaler Technologien kann auch dazu beitragen, den Studienverlauf zu flexibilisieren und stärker auf die individuellen Bedürfnisse der Studierenden zuzuschneiden (Rampelt/Wagner 2020, S. 107). In Zukunftsszenarien für Hochschulen wird von Studierenden beispielsweise häufig ein *personalisierbares Studium* entworfen, das aus flexibel zusammenbaubaren Studienleistungen und Studiengängen besteht (z.B. Riederle 2019; Rink 2020).

Daneben sind viele Studierende an Hochschulen als Peer-Coaches, E-Tutor*innen oder Mentor*innen tätig. Sie können Mitarbeiter*innen in der Nutzung neuer Technologien schulen, sowie Curricula und Prüfungsformen mitgestalten. Es ist davon auszugehen, dass diese Formen des „studentischen Supports“ in Zukunft eine noch wichtigere Rolle spielen werden. Studierende können außerdem in hochschulischen Strategieprozessen eine wichtige „Innovationsressource“ sein (vgl. Djabarian 2020). Beispielsweise hat die Hochschule Luzern Studierende kurze Science-Fiction-Geschichten (Flash-Fiction) zur „digitalisierten Hochschule“ der Zukunft schreiben lassen. Die Geschichten wurden inhaltsanalytisch ausgewertet und fanden auf diese Weise Eingang in den hochschulischen Strategieprozess (vgl. Klotz et al. 2019).

4.4 Studierende als Change Agents

Wenn Studierenden Eigenverantwortung und Führung übertragen wird, können sie auch zu *Change Agents* an Hochschulen werden. Ihre Aktivitäten sind dann darauf ausgerichtet, Veränderungsprozesse in der Institution Hochschule anzustoßen. Als *Change Agents* können allgemein Personen oder Gruppen bezeichnet werden, die sich in einer Organisation für Wandlungsprozesse stark machen (vgl. Baitsch 1986, S. 60). Sie können Organisationsmitglieder sein (intern) oder als externe Personen Veränderungsprozesse anstoßen (vgl. Nikolaou et al. 2007, S. 292; Ottoway 1983, S. 379). *Change Agents*

verfügen in der Regel über keine Instrumente hierarchischer Steuerung und benötigen daher ausgeprägte kommunikative Fähigkeiten. Um die Rolle von Studierenden als *Change Agents* beispielhaft zu illustrieren, wird im Folgenden ein Pilotprojekt an der SRH Hochschule Heidelberg beschrieben.

5. Praxisbeispiel Student Digital Transformation Agents an der SRH Hochschule Heidelberg

Die SRH Hochschule Heidelberg wurde 2019 durch das Hochschulforum Digitalisierung als Pilothochschule ausgewählt, um mit drei weiteren Hochschulen Prototypen für die Position von „Student Digital Officers“ (SDO) bzw. „Student Digital Transformation Agents“ (SDTA)⁴ zu entwickeln. Grundidee war dabei, dass die Studierenden den digitalen Wandel an ihren Hochschulen auf verschiedenen Ebenen mitgestalten und als Impulsgeber und feste Ansprechpersonen seitens der Studierendenschaft fungieren.

Die SRH Hochschule Heidelberg verfolgt mit dem Projekt das Ziel, die studentische Perspektive und Innovationskraft im Kontext der Digitalisierung von Studium und Lehre zu stärken und entsprechende Bottom-Up-Prozesse zu befördern. Entsprechend dieser Zielsetzung war ein wichtiges Kriterium die nachhaltige institutionelle Verankerung der SDTA in der Organisationsstruktur der Hochschule. Dies wurde auf drei Ebenen umgesetzt: (1) Die Studierenden wurden vom Senat zu studentischen Beauftragten für Digitalisierung ernannt, sie sind (2) Mitglied der Studierendenversammlung und leiten dort das Ressort Digitalisierung und sind (3) als studentische Hilfskräfte an der Hochschule beschäftigt. Die SDTA werden dabei von zwei zentralen Abteilungen (SRH Akademie für Hochschullehre, Abteilung Qualität und Entwicklung) bei der Planung und Umsetzung der Projekte unterstützt. Bezogen auf das Aufgabenprofil der SDTA wurden u.a. folgende Schwerpunkte definiert:

- Mitwirken an der Digitalisierungsstrategie und deren Verankerung,
- Impulsgeber seitens der Studierenden,
- Organisation einer Zukunftswerkstatt zum Thema „Wie sieht Hochschule in 5, 10 und 20 Jahren aus?“,
- Organisation studentischer Workshops mit Studierendenvertretern aller Fakultäten zu Aspekten der Digitalisierung,
- Impulsgeber hinsichtlich der Anpassung und Erweiterung der IT-Infrastruktur und Softwareinfrastruktur,
- Konzeption von Studierendenbefragungen und Status Quo-Analysen zur Digitalisierung,
- Reporting an den Senat und weitere Gremien,
- Vernetzung mit den SDO anderer Hochschulen.

Aus dem Pool an Bewerber*innen wurden zwei Kandidat*innen ausgewählt, die ihr Amt zum Januar 2021 angetreten haben. Die beiden Studierenden vernetzten sich innerhalb kürzester Zeit mit den Fachschaften und stellten sich in verschiedenen Gremien der Hochschule vor. Sie führten teilstandardisierte Interviews mit Studie-

⁴ An der SRH Hochschule wurde die Bezeichnung „Student Digital Transformation Agents“ gewählt.

rendenvertreter*innen aller Fakultäten durch, um einen ersten Eindruck der studentischen Sicht auf die Digitalisierung in Studium und Lehre zu erhalten. Auf Basis der studentischen Rückmeldungen wurden in Zusammenarbeit mit der Hochschulleitung und der Abteilung Qualität und Entwicklung Workshops zur Optimierung von Einzelaspekten der Studienorganisation durchgeführt. Auf dieser Basis konnten konkrete Eckpunkte zur Verbesserung interner Prozesse abgeleitet und implementiert werden.

Die SDTA konzipierten außerdem eine hochschulweite Studierendenbefragung zur Digitalisierung in der Lehre, die auch auf Social Media geteilt wurde. Die Befragung „von Studierenden für Studierende“ lieferten der Hochschule wertvolle Hinweise, welche digitalen Lehr- und Lernformate sich die Studierenden für die Zeit nach Corona wünschen und wo aus studentischer Sicht noch Handlungsbedarf besteht. Derzeit konzipieren und planen die SDTA eine studentische Zukunftswerkstatt, in der es um die Entwicklung einer Vision geht, wie die Hochschule in 5, 10 oder 20 Jahren aussehen könnte. Hiervon sind weitere wesentliche Impulse für die Weiterentwicklung der Digitalisierungsstrategie der Hochschule zu erwarten.

6. Fazit

Studentische Partizipation – so die These des vorliegenden Beitrags – bietet im Kontext der Digitalisierung in Studium und Lehre viele Potenziale. Dies betrifft zum einen die Aufgabe, neue zielgruppengerechte Lehrformate für eine zunehmend heterogene Studierendenschaft zu entwickeln, zum anderen die Chance mit der Digitalisierung verbundene Innovationspotenziale besser auszuschöpfen.

Auf theoretischer Basis der Partizipationsforschung konnte eine große Bandbreite an Beteiligungsformen und -formaten aufgezeigt werden. Es wurde dafür plädiert, verschiedene Formen der Partizipation (und ihrer Vorstufen) zu berücksichtigen, um den digitalen Wandel an Hochschulen partizipativ zu gestalten. Dabei sollten Studierende aber nicht allein auf die Rolle von Feedbackgeber*innen beschränkt werden. Vielmehr sind ergänzend zu den bereits etablierten Beteiligungsformen (z.B. Lehrevaluationen, Mitbestimmung in Gremien) auch neue Formen einer „produktiven Zusammenarbeit auf Augenhöhe“ notwendig, mithilfe derer Studierende in ihrer Rolle als „Gestalter*innen und Lösungsfinder*innen“ gestärkt werden (Djabarian 2020).

Dies setzt ein verändertes Rollenverständnis voraus, das Studierende nicht nur als „Lernende“ begreift, sondern auch als strategische Partner*innen und als Change Agents für den digitalen Wandel. In diesem Sinne sollte die Digitalisierung von den Hochschulen als Chance betrachtet werden, traditionelle Lehr- und Lernverständnisse zu hinterfragen und die Hochschulen aus Studierendensicht neu zu denken.

Literaturverzeichnis

Arnstein, S. (1969): A ladder of citizen participation. In: Journal of the American Institute of Planners, 35 (4), pp. 216-224.

- Baitsch, C. (1986): Agenten der Veränderung. In: Duell, W./Frei F. (Hg.): Arbeit gestalten – Mitarbeiter beteiligen: eine Heuristik qualifizierender Arbeitsgestaltung. Frankfurt, S. 60-73.
- Baumann, J. et al. (2019): Der Digital Turn aus Studierendenperspektive. Studentisches Thesenpapier zur Digitalisierung in der Hochschulbildung. Diskussionspapier Nr. 7. Berlin: Hochschulforum Digitalisierung. https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/Studentisches_Thesenpapier_2019.pdf (22.02.2021).
- Blank, J./Stratmann, R./Wiest, M. (2018): Digitalisierung von Weiterbildung im Spannungsfeld zwischen den Anforderungen der Zielgruppen und den Lerngewohnheiten an Hochschulen. In: Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung, 1, S. 17-22.
- Böckel, A. (2020): Was wir uns wünschen – studentische Bedarfe an digitale Lehre. Blogbeitrag. Hochschulforum Digitalisierung. <https://hochschulforumdigitalisierung.de/de/blog/studierende-digitale-lehre> (05.02.2021).
- Collins, K./Ison, R. (2009): Jumping off Arnstein's Ladder: Social Learning as a New Policy Paradigm for Climate Change Adaptation. In: Environmental Policy and Governance, 19, pp. 358-373.
- Ditzel, B./Bergt T. (2013): Studentische Partizipation als organisationale Herausforderung – Ergebnisse einer explorativen Studie. In: Weber S. et al. (Hg.): Organisation und Partizipation. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik. Wiesbaden, S. 177-186.
- Djabarian, Y. (2020): Das neue Normal an Hochschulen aktiv mitgestalten – Zwischentöne aus einer Zeit des Umbruchs. Online-Dossier Hochschulforum Digitalisierung. <https://hochschulforumdigitalisierung.de/de/blog/das-neue-normal-hochschulen-aktiv-mitgestalten-%E2%80%93-zwischent%C3%B6ne-aus-einer-zeit-des-umbruchs> (22.02.2021).
- Dunne, E./Zandstra, R. (2011): Students as change agents. New ways of engaging with learning and teaching in Higher Education. Bristol. https://dera.ioe.ac.uk/14767/7/8242_Redacted.pdf (18.02.2021).
- Getto, B./Hintze, P./Kerres, M. (2018): (Wie) Kann Digitalisierung zur Hochschulentwicklung beitragen? In: Getto, B./Hintze, P./Kerres, M. (Hg.): Digitalisierung und Hochschulentwicklung. Proceedings zur 26. Tagung der Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft e.V., S. 13-25.
- Gilch, H. et al. (2019): Digitalisierung der Hochschulen. Ergebnisse einer Schwerpunktstudie für die Expertenkommission Forschung und Innovation. Studien zum deutschen Innovationssystem Nr. 14-2019. HIS-Institut für Hochschulentwicklung.
- Kern, E./Reimann, J. (2020): Diskussionspapier zur digitalen und nachhaltigen Hochschule. Diskussionspapier Nr. 9. Hochschulforum Digitalisierung. https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/HFD_DP_9_Digitalisierung_und_Nachhaltigkeit.pdf (06.08.2021).
- Kieser, A./Walgenbach, P. (Hg.) (2010): Organisation. 6. Auflage. Stuttgart.
- Klär, P. (2021): Digitalisierung an Hochschulen – keine analogen Hochschulen in einer digitalen Welt. Strategiepapier des freien Zusammenschlusses der Student*innenschaften (fsz). <https://www.fsz.de/2021/01/10/digitalisierung-an-hochschulen-keine-analogen-hochschulen-in-einer-digitalen-welt> (26.02.2021).
- Kling, P. (2021): Die Einführung von Student Digital Transformation Agents an der SRH Hochschule Heidelberg. Blogbeitrag. Hochschulforum Digitalisierung. <https://hochschulforumdigitalisierung.de/de/blog/student-digital-transformation-agents-srh-hochschule-heidelberg> (08.07.2021).
- Klöti, T./Drilling, M. (2014): Warum eigentlich Partizipation? Sozialwissenschaftliche Analyse aktueller Partizipationsverständnisse in der Planung, Gestaltung und Nutzung öffentlicher Räume. Forschungsbericht zum ZORA-Projekt „Mitwirkung in der Gestaltung öffentlicher Räume.“ https://zora-cep.ch/cmsfiles/ZORA_Broschuere_Partizipation_de_1.pdf (06.02.2021).
- Klotz, U. et al. (2019): Stell Dir vor, Du hast drei Wünsche frei. Die digitalisierte Hochschule aus Sicht der Studierenden – ein Perspektivwechsel. In: Barton, T./Müller, C./Seel, C. (Hg.): Hochschulen in Zeiten der Digitalisierung. Lehre, Forschung und Organisation. Wiesbaden, S. 11-25.
- Lüttringhaus, M. (2000). Stadtentwicklung und Partizipation: Fallstudien aus Essen Katernberg und der Dresdner Äusseren Neustadt. Bonn.
- Mayrberger, K. (2012): Partizipatives Lernen mit dem Social Web gestalten. Zum Widerspruch einer verordneten Partizipation. In: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, 21, S. 1-25.
- Nickel, S./Thiele A./Leonowitsch, I. (2020): Update 2020: Studieren ohne Abitur in Deutschland. Überblick über aktuelle Entwicklungen. CHE-Arbeitspapier Nr. 228. Gütersloh.
- Nikolaou, I./Gouras, A./Vakola, M./Bourantis, D. (2007): Selecting Change Agents: Exploring Traits and Skills in a Simulated Environment. In: Journal of Change Management, 7, pp. 291-313.
- Pellert, A. (2018): Die Hochschule als Partnerin des Lebenslangen Lernens. In: Dittler, U./Kreidl, C. (Hg.): Hochschule der Zukunft. Wiesbaden. S. 101-116.
- von Prittwitz, A. et al. (2018): Konzeptpapier Digitalisierung des Allgemeinen Studierendenausschusses der Universität Göttingen. https://asta.uni-goettingen.de/wp-content/uploads/2018/09/Konzeptpapier_Digitalisierung_AStA_Universit%C3%A4t_G%C3%B6ttingen.pdf (03.05.2021)

- Rampelt, F./Wagner, B. (2020): Digitalisierung in Studium und Lehre als strategische Chance für Hochschulen. In: Stang, R./Becker A. (Hg.): Zukunft Lernwelt Hochschule. Perspektiven und Optionen für eine Neuausrichtung, S. 105-120.
- Riederle, P. (2019): „Liebe Hochschulen... es gibt da einige Dinge, die müsst ihr uns mal erklären! Philipp Riederle schreibt einen analogen Brief an die Hochschulen. Absender: die digitale Generation. In: DUZ Magazin, 4.
- Rink, E. (2020): Was ich mir als Studentin von heute für die digitalisierte Hochschule von morgen wünsche. Online-Dossier Hochschulforum Digitalisierung. <https://hochschulforumdigitalisierung.de/de/blog/die-digitalisierte-hochschule-von-morgen-2> (23.02.2021).
- Schmidt, U. et al. (2017): Monitor Digitale Bildung. Die Hochschulen im digitalen Zeitalter. Bertelsmann Stiftung. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/DigiMonitor_Hochschulen_final.pdf.
- Steyaert, S./Lisoir, H./Nentwich, M. (2006): Leitfaden partizipativer Verfahren. Ein Handbuch für die Praxis. Wien. ITA-Institut für Technikfolgen. Abschätzung der Österreichischen Akademie der Wissenschaften. epub. oeaw.ac.at/ita/ebooks/Leitfaden_pTA_DE_Feb06.pdf (06.02.2021).
- Straßburger, G./Rieger, J. (2014): Partizipation kompakt. Für Studium, Lehre und Praxis sozialer Berufe. Weinheim/Basel.
- Teichler, U./Wolter, A. (2004): Zugangswege und Studienangebote für nicht-traditionelle Studierende. In: Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung, 2, S. 64-80.
- Tritter, J./McCallum, A. (2005): The snakes and ladders of user involvement: Moving beyond Arnstein. In: Health Policy, 76 (2), Epub, S. 156-168.
- Weisflog, W./Böckel, A. (2020): Ein studentischer Blick auf den Digital Turn. Auswertung einer bundesweiten Befragung von Studierenden für Studierende. Arbeitspapier Nr. 54. Berlin: Hochschulforum Digitalisierung. https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/HF_AP_54_Studierendenbefragung.pdf (16.02.2021).
- Wilkesmann, U. et al. (2012): Abweichungen vom Bild der Normalstudierenden. Was erwarten Studierende? In: Kerres, M. et al. (Hg.): Studium 2020. Positionen und Perspektiven zum Lebenslangen Lernen an Hochschulen. Münster/New York/München/Berlin, S. 59-81.
- Winde, M. et al. (2020): Hochschulen, Corona und jetzt? Wie Hochschulen vom Krisenmodus zu neuen Lehrstrategien für die digitale Welt gelangen. Diskussionspapier 4. Stifterverband. <https://www.stifterverband.org/medien/hochschulen-corona-und-jetzt> (22.02.2021).
- Winter, M. (2005): Mitwirkungschancen der Studierenden bei Qualitätssicherung und Studienstrukturreform. In: Beiträge zur Hochschulforschung, 27 (2), S. 112-129.
- Wolter, A. (2012): Studium neben dem Beruf – eine Realisierungsform lebenslangen Lernens an Hochschulen. In: Kerres et al. (Hg.): Studium 2020. Positionen und Perspektiven zum Lebenslangen Lernen an Hochschulen. Münster/New York/München/Berlin, S. 271-284.
- Wright, T. (Hg.) (2010): Partizipative Qualitätsentwicklung in der Gesundheitsförderung und Prävention. Bern.

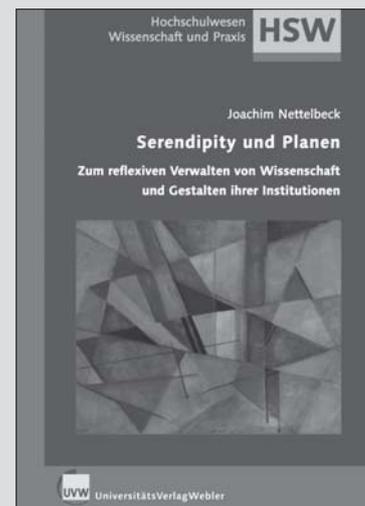
■ Kerstin Fink, Dr., Leitung Abteilung Qualität & Entwicklung, SRH Hochschule Heidelberg, E-Mail: kerstin.fink@srh.de

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 Merton 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.“



Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

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

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

Neuer internationaler Wissenschaftspreis

Einstein Stiftung vergibt erstmals mit 500.000 Euro dotierten Preis zur Steigerung von Forschungsqualität

Berlin, 24.11.2021: Die Einstein Stiftung Berlin zeichnet den US-amerikanischen Physiker Paul Ginsparg sowie das Center for Open Science mit dem erstmalig verliehenen Einstein Foundation Award for Promoting Quality in Research aus. Paul Ginsparg ist der Urheber der ersten frei zugänglichen Onlineplattform arXiv.org zur Veröffentlichung wissenschaftlicher Vorab-Publikationen, sogenannter Preprints. Damit hat er die Grundlage für eine Revolution des wissenschaftlichen Publizierens gelegt. Preprint-Archive bieten einen erleichterten Zugriff auf neueste Forschungsdaten aus der ganzen Welt und haben sich seither in vielen Wissenschaftsbereichen etabliert. Dies hat entscheidend zur raschen Bekämpfung der Corona-Pandemie beigetragen. Auch das Center for Open Science hat den Wissenschaftsbetrieb in den vergangenen Jahren nachhaltig transformiert: Es stellt Forschenden die notwendigen Instrumente und digitalen Infrastrukturen zur Verfügung, um Studien wiederholbar und transparenter zu gestalten. Der Nachwuchspreis wird am Abend des 24. November 2021 veröffentlicht.

Der mit insgesamt 500.000 Euro dotierte Einstein Foundation Award zeichnet Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sowie Institutionen aus, die grundlegend zur Verbesserung der Qualität von Forschung und Belastbarkeit von Forschungsergebnissen beitragen. „Wir freuen uns, Paul Ginsparg und das Center for Open Science mit dem ersten Einstein Foundation Award zu würdigen. Sie tragen seit Jahren entscheidend dazu bei, hochwertigere Forschungsergebnisse zu erzielen und den wissenschaftlichen Erkenntnisprozess transparenter und nachvollziehbarer zu gestalten“, sagt der Vorstandsvorsitzende der Einstein Stiftung, Martin Renner. „Die Preisträger verkörpern in idealer Weise das Ziel des Preises: Durch die Förderung von systemischer Forschungsqualität nachhaltig das Vertrauen in die Wissenschaft zu stärken.“

Eine hochkarätig besetzte Jury, die verschiedene Disziplinen und Regionen der Welt repräsentiert, wählt die Preisträger aus. „Der langjährige Einsatz für mehr Transparenz, Offenheit, Verlässlichkeit in der Forschung und ihr Idealismus im wissenschaftlichen Arbeiten haben die Jurymitglieder an den Preisträgern überzeugt“, sagt der Juryvorsitzende und ehemalige Präsident des Schweizerischen Nationalfonds, Dieter Imboden. Zur Preisjury 2021 zählen zudem die Präsidentin der US National Academy of Sciences, Marcia McNutt, die Direktorin der Royal Society, Julie Maxton, der Wirtschaftsnobelpreisträger Al Roth, die Wissenschaftshistorikerin Lorraine Daston, der Neurowissenschaftler Alastair Buchan, die Philosophen Moshe Halbertal und Susan Neiman, der Informatiker Michel Cosnard, die Psychologin Dorothy Bishop, die Wirtschaftswissenschaftler Lena Lavinas

und Edward Miguel, die Psycholinguistin Suzy Styles sowie die bei der Weltbank tätige Sozialwissenschaftlerin Soazic Elise Wang Sonne.

Der Preis wird in drei Kategorien vergeben: An Einzelpersonen, Institutionen und an Nachwuchsforschende. Er wird ermöglicht durch eine großzügige Spende des Preisgelds über zehn Jahre durch die Damp Stiftung. Zudem wird er vom Land Berlin gefördert. Der ehemalige Senator für Wissenschaft und Forschung des Landes Berlin, Jürgen Zöllner, sagt zur Motivation der Damp Stiftung, man hoffe, „dass der neue Preis zu einem langfristigen Kulturwandel in der Wissenschaft beiträgt und wissenschaftliche Qualitätsstandards eine noch größere Aufmerksamkeit und Anerkennung erfahren“.

Auf der Preisverleihung am 24. November richtet Melinda French Gates, die Ko-Vorsitzende und Stifterin der Bill & Melinda Gates Stiftung, ein Grußwort an die Zuschauer und appelliert an mehr Kooperationsgeist in den Wissenschaften: „Selbst die stolzesten Forscher werden zugeben, dass sie allein nicht erfolgreich sein können. Es ist großartig, dass der Einstein Foundation Award nicht nur diejenigen auszeichnet, die Krankheiten bekämpfen oder den Planeten schützen, sondern auch jene, die die Forschungsqualität an sich stärken.“ French Gates betont darüber hinaus, dass Wissenschaft institutionelle Unterstützung brauche: „Wir alle können mehr tun, um die Forschung und die Zusammenarbeit zu stärken, nicht nur an Orten, die wir unser Zuhause nennen, sondern in der ganzen Welt.“

Das Preisbüro des Einstein Foundation Award wird geleitet vom Gründungsdirektor des QUEST Centers am Berlin Institute of Health in der Charité (BIH), Ulrich Dirnagl. Das QUEST (Quality, Ethics, Open Science, Translation) Center, die Max-Planck-Förderstiftung sowie der Verlag Nature Portfolio unterstützen den Einstein Foundation Award bei der Etablierung des Preises.

Informationen zu den Preisträgern

Individual Award I Paul Ginsparg, Cornell University

Paul Ginsparg ist Professor für Physik und Informationswissenschaft an der Cornell University, USA. 1991 gründete er mit arXiv.org („The Archive“) einen Dokumentenserver für Preprints (Vorab-Publikationen), auf denen wissenschaftliche Erkenntnisse veröffentlicht werden, die noch keinen Begutachtungsprozess eines Wissenschaftsjournals durchlaufen haben. Die Preprint-Server stellen Archive für Fachpublikationen dar, die es der Wissenschaftsgemeinschaft erlauben, Ergebnisse transparent zu diskutieren und zu vergleichen. Außerdem können Forschende dort zusätzlich Originaldaten, Computersimulationen und andere Details frei zugänglich der weltweiten Forschergemeinschaft zur Verfügung stellen. ArXiv.org ist zum Vorbild für eine Reihe solcher

Plattformen in nahezu allen Bereichen der Wissenschaft geworden. Heute versammelt das Portal knapp zwei Millionen wissenschaftliche Artikel aus den Bereichen Physik, Mathematik, Informatik, quantitative Biologie, quantitative Finanzen, Statistik, Elektrotechnik, Systemwissenschaften sowie Wirtschaftswissenschaften. Paul Ginsparg ist die treibende Kraft bei der Weiterentwicklung und Verbesserung von arXiv und leistet Pionierarbeit für den Einsatz neuer Technologien zur automatischen Qualitätskontrolle. Der Individual Award ist mit 200.000 Euro dotiert.

Institutional Award | Center for Open Science

Das Center for Open Science (COS) ist eine gemeinnützige Organisation mit Sitz in Charlottesville, Virginia, USA, deren Ziel es ist, die Zugänglichkeit, Integrität und Reproduzierbarkeit wissenschaftlicher Forschung zu erhöhen. Das COS möchte einen globalen Kulturwandel anstoßen. Dafür setzt es auf individuelle Anreize für eine bessere Wissenschaftspraxis, den Ausbau von Forschungsinfrastrukturen und neue Businessmodelle zur Wissenszirkulation. Den Forschenden stellt es mit dem Open Science Framework einen Instrumentenkasten zur Verfügung, um den gesamten Forschungsprozess von der ersten Idee bis zum Ergebnis transparent, frei zugänglich, kooperativ und nachvollziehbar zu gestalten und darzustellen. Autorinnen und Autoren bietet es darüber hinaus einen eigenen Kriterienkatalog an, der als Bewertungsmaßstab für die Open Science Praktiken von Zeitschriften dient. Mit ihren 2015 ins Leben gerufenen Transparency and Openness Promotion Guidelines (TOP) hat das COS die Publikationspraxis grundlegend verändert: Bis dato 5000 Unterzeichner, darunter die namhaftesten Journale, haben sich auf die Richtlinien verpflichtet. Insbesondere in den Sozial- und Verhaltenswissenschaften, den Lebenswissenschaften, den Naturwissenschaften und der Bildungsforschung hat die derzeit von mehr als 350.000 Forscherinnen und Forschern genutzte Plattform einen großen Stellenwert. Die Preissumme in der Kategorie Institutional Award beträgt 200.000 Euro.

Early Career Award | Shortlist

Auf die Shortlist der Early Career Kategorie des Preises wurden vier Forschungsprojekte gesetzt. Am 24. November kürt die Jury aus dieser Auswahl einen Gewinner. Die Nachwuchsforschenden erhalten 100.000 Euro für die Durchführung ihres Vorhabens.

- **#EEGManyLabs von Yuri Pavlov** (Universität Tübingen/Ural Federal University, Russland). Experimente im Bereich der Elektroenzephalografie (EEG), auf denen heutiges Wissen und Anwendungsstandards basieren, sollen durch ein internationales Team aus Forschenden verschiedener Institutionen wiederholt und so auf Validität geprüft werden. #EEGManyLabs will mit dem Projekt zum einen das Vertrauen in die EEG-Forschung stärken und zum anderen eine frei zugängliche Datenbank für künftige Forschungsprojekte schaffen.
- **Leveraging Big Team Science to Expand Research in Africa von Patrick Forscher** (Busara Center for Behavioral Economics, Nairobi, Kenya). Patrick Forscher möchte Forschende in Afrika beim Aufbau eigener Psycholo-

gielabore durch Ressourcen- und Wissenstransfer unterstützen. Gemeinsam mit ihnen sollen Messmethoden entwickelt werden, die kulturelle Spezifika berücksichtigen, und somit generalisierbare Studien in der Psychologie ermöglichen. Die Erkenntnisse werden in sechs afrikanische Sprachen übersetzt und frei zugänglich gemacht, um so in der Zukunft mehr Wissen aus diesem Teil der Welt in die Forschung einfließen zu lassen.

- **ManyBabies5 von Jessica Kosie und Martin Zettersten** (beide Princeton University, USA). Das Team plant eine großangelegte und interkulturelle Studie zur Aufmerksamkeitssteuerung bei Kleinkindern. Derzeitige Theorien hierzu basieren größtenteils lediglich auf Studien mit wenigen Probanden vorwiegend aus westlichen Industriestaaten. Das ManyBabies5-Team, bestehend aus mehr als 200 Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern aus 122 Laboren in 40 Ländern und auf sechs Kontinenten. Ihr Ziel ist, Forschungen im Bereich der Entwicklungspsychologie belastbarer und allgemeingültiger zu gestalten.
- **Reimagining Disability Research Ethics von Danielle Peers und Lindsay Eales** (beide University of Alberta, Kanada), Kristin Snoddon, (Ryerson University, Kanada) und Katie Aubrecht (St Francis Xavier University, Kanada). Bestehende Forschungsethiken zielen hauptsächlich auf den Schutz von Menschen mit Behinderung ab, ohne diese jedoch unmittelbar einzubinden – selbst wenn es um Studien über die jeweilige Beeinträchtigung geht. Das Team möchte diese Regeln und Praktiken überarbeiten. Ziel ist eine inklusivere, vertrauenswürdigere und freier zugängliche Forschung, welche das Wissen und Verständnis von Menschen mit Behinderung einbezieht.

Die Einstein Stiftung Berlin ist eine gemeinnützige, unabhängige und wissenschaftsgeleitete Einrichtung, die als Stiftung bürgerlichen Rechts gegründet wurde. Sie fördert Wissenschaft und Forschung fächer- und institutionenübergreifend in und für Berlin auf internationalem Spitzenniveau – und das seit über zehn Jahren. Rund 200 Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler – unter ihnen drei Nobelpreisträger – über 70 Projekte und sieben Einstein-Zentren wurden bislang gefördert. Die Damp Stiftung wurde durch den früheren Haupteigentümer der Klinikgruppe Damp, Dr. Walter Wübben, gegründet. Sie fördert insbesondere die medizinische Forschung und Lehre sowie soziale Projekte. Neben dem Einstein Foundation Award unterstützt die Damp Stiftung auch das Förderformat der Einstein-Profil-Professuren der Einstein Stiftung.

Weitere Informationen:

www.einsteinfoundation.de/award

Christian Martin, Leiter Stiftungskommunikation
Einstein Stiftung Berlin
Jägerstraße 22/23
10117 D-Berlin

Tel. +49 30 20370-248
Fax. +49 30 20370-377

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

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

Fo

Forschung

Politik - Strategie - Management

Fo 1+2/2021

Institutes for Advanced Study in Deutschland und als besonderes Beispiel THE NEW INSTITUTE

Barbara Hendriks & Almuth Lietz
Erkenntnisgewinn durch Praxis: Empirische Einblicke in die neuen Wege der Doktorand*innenausbildung

Wolff-Dietrich Webler
Forschungskollegs/Institutes for Advanced Study in Deutschland

Thorsten Wilhelmy
Ambivalenzkunst – Zur Erfolgsgeschichte der Institutes for Advanced Study

Fo-Gespräch zwischen Sabine Maasen und Wolff-Dietrich Webler über Chancen und Gefahren, Freiheitsgrade und Bindungen der Institute für fortgeschrittene Studien (Institutes for Advanced Studies, IAS) in Deutschland und darüber hinaus

Fo-Gespräch mit dem Gründungsdirektor des THE NEW INSTITUTES Hamburg, Dr. Wilhelm Krull

Fo-Gespräch zwischen Beate Schücking, Hans-Gerhard Husung und Wolff-Dietrich Webler über die Rolle der Wissenschaft im Transformationsprozess des Lausitzer Braunkohlereviere in eine aussichtsreiche Zukunft

HM

Hochschulmanagement

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

HM 3/2021

Künstlerisch-wissenschaftliche Forschung im Bologna-Konzept: das künstlerisch-wissenschaftliche Doktorat aus Stakeholder-Perspektive

Fabian Lausen & Sabine Behrenbeck
Forschung und Promotionen in den Künsten: Die Perspektive des Wissenschaftsrats

Ursula Brandstätter
Institutionelle Verankerung einer Reflexions- und Forschungskultur. Interdisziplinarität und Internationalisierung. Das künstlerisch-wissenschaftliche Promotionsstudium an der Anton Bruckner Privatuniversität für Musik, Schauspiel und Tanz in Linz/Österreich

Yulia Yurtaeva-Martens
Wissenschaftlich-künstlerische Promotion an der Filmuniversität Babelsberg KONRAD WOLF

Márcio Steuernagel
Tensions and legitimacy: a doctoral candidate perspective on artistic research in academic contexts

Ewald Scherm
Führt Autonomie zu agilen Hochschulen?

ZBS

Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

ZBS 4/2021

Studienberatung auf dem Weg zum ‚New Normal‘?!

Malte Hübner & Martin Scholz
Studienberatung unter dem Eindruck der SARS-Cov-2-Pandemie – Eine Untersuchung in Niedersachsen

Ralf Weinen
Fokusgruppen mit Abiturient*innen zur Studien- und Berufsorientierung in Sachsen in den Coronajahren 2020 und 2021

Raphael Müller-Hotop, Christopher Henich, Yvette E. Hofmann & Daniela Datzner
Akademische Resilienz als Schlüsselkompetenz in volatilen Zeiten

Claudia Dickhäuser
Allein, gestresst und unmotiviert? Zum Stresserleben von Studierenden vor und während der Corona-Pandemie

Sophie Bartholome & Wiebke Lückert
Studienwahl in Zeiten der Pandemie: Online geht! Die Krise als Chance Ein Erfahrungsbericht: Das (digitale) Schnupperstudium für Studieninteressierte an der Universität Jena

Franziska Lorz
Ist die Zukunft der kollegialen Beratung digital?

Antje Dovermann
Veranstaltungsplanung und Corona: Online ist jetzt gelernt

Ursula Böing
Inklusionsensible Hochschulen gestalten

P-OE

Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung

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

P-OE 3/2021

Mobilität im Zeitalter des Stillstands. Ein Heft über Personalentwicklung in Bewegung

Klaus Rümmele

Mobilität in der Personalentwicklung am Karlsruher Institut für Technologie

Thomas Crowe & Tanja Kromer

Reisen bildet. Eine Mobilitätsmaßnahme zur Kompetenzentwicklung des wissenschaftsunterstützenden Personals

Patrick J. Droß, Silvia Höhne & Julian Naujoks

„Hands-on“ und „connecting tissue“ – Wissenschaftliche Bibliotheken und Digitalisierung in den USA

Brain gain, brain drain und brain circulation mit einem möglichen triple win – Probleme und Chancen internationaler Mobilität P-OE-Gespräch zwischen Dr. Annika Hampel und Prof. Dr. Wolff-Dietrich Webler

Roxane Soergel

Genderkompetenz stärken – Entwicklung eines Online-Trainings zum Aufbau von Einstiegswissen für die Angehörigen des Karlsruher Instituts für Technologie (KIT)

QiW

Qualität in der Wissenschaft

Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in Forschung, Studium und Administration

QiW 3+4/2021

Qualitätsentwicklungen in der Wissenschaft

Eva Barlösius & Axel Philipps

Verlosung von Forschungsgeldern: Welche Losverfahren können sich Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler vorstellen?

Bernd Kleimann, Lisa Walther & Anna Gerchen

Qualitätssicherung von Berufungsverfahren an deutschen Kunsthochschulen

Jens Maeße

Qualitätsmessung in den Wirtschaftswissenschaften: Idealtypen interpretativer Aneignungspraxis in Karriereverlaufskontexten

René Krempkow et al.

Wie qualifiziert sich das Wissenschaftsmanagement in Deutschland (weiter)?

Jennifer Blank et al.

Indikatoren für das Gelingen und die Evaluation transformativer Projekte

Swen Günther, Judith Schulze & Laura Harzendorf

Wie lässt sich Exzellenz im Bereich des Wissens- und Technologietransfers an Hochschulen messen?

Tina Kreische & Martin Rothland

„Praxisschock“ im Studium? Eine erste Bilanz der Forschung zur Belastung und Beanspruchung in Langzeitpraktika der Lehrer*innenbildung

Astrid Baerwolf & Lukas Mitterauer

Transformation der Lehre in digitale Räume – Ergebnisse einer empirischen Studie der Universität Wien im Mai 2020



Für weitere Informationen

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

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

oder wenden Sie sich direkt an uns:

E-Mail:
info@universitaetsverlagwebler.de

Telefon:
0521/ 923 610-12

Fax:
0521/ 923 610-22

Postanschrift:
UniversitätsVerlagWebler
Bünder Straße 1-3
Hofgebäude
33613 Bielefeld

Karsten König

Macht und Verständigung in der externen Hochschulsteuerung Verhandlungsmodi in Zielvereinbarungen zwischen Staat und Hochschule

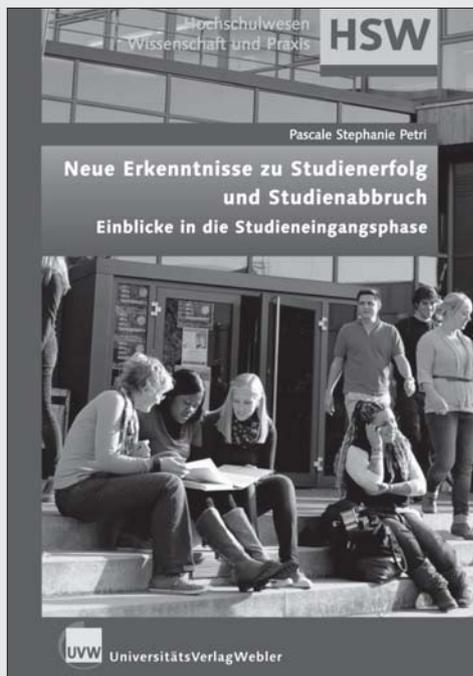
Zielvereinbarungen und Verträge zwischen Staat und Hochschulen sind ein zentrales Element der politischen Hochschulentwicklung. Dabei können Verhandlungen zwischen beiden Akteuren ebenso positionsbezogen geführt wie auch auf eine gemeinsame Verständigung ausgerichtet sein. Auf der Basis einer qualitativen Erhebung in 10 Bundesländern wird in dieser Studie gezeigt, wie nah positionsbezogenes Beharrungsvermögen und innovative Verständigung in der Vergangenheit lagen und wie zukünftig gezielt innovative Räume für eine gemeinsame Verständigung zwischen Staat und Hochschule geschaffen werden können.

ISBN 978-3-946017-22-6, Bielefeld 2021,
207 Seiten, 36.60 Euro zzgl. Versand



Pascale Stephanie Petri

Neue Erkenntnisse zu Studienerfolg und Studienabbruch Einblicke in die Studieneingangsphase



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

Die sozial- und erziehungswissenschaftliche sowie psychologische Forschung kann mit einer soliden Bandbreite an Theorien und empirischen Befunden zu Prädiktoren von Studienerfolg und -abbruch aufwarten, doch stehen diese meist disparat nebeneinander. Die vorliegende Arbeit hat sich daher über den bloßen Vergleich der verschiedenen Perspektiven hinaus deren Integration zu einem Prozessmodell des Studieneinstiegs zum Ziel gemacht, welches detaillierte Einblicke auf Mikroebene bietet. Wie das empirisch bewährte Erlebens-Orientierte-Studieneinstiegs-Modell (EOS-Modell) die präventive Förderdiagnostik an Hochschulen inspirieren kann und welche praktischen Implikationen es für die Betreuung Studierender bietet, wird nicht nur diskutiert, sondern anhand einer Pilotstudie plastisch veranschaulicht.

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