

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

Was Wissenschaftler/innen an Universitäten über das Promotionsrecht für Fachhochschulen denken

Studienabbruch und Studienerfolg im Bachelor-Studium in Sozialer Arbeit

- Invention Applikation Innovation. Hochschulen für angewandte Wissenschaften im deutschen Innovationssystem
 - Lehre 2.0: Wissenschaftliches Bloggen mit (früh-)pädagogischen Fachkräften



6 | 2017

Herausgeber

Gustav-Wilhelm Bathke, Prof. Dr. sc. phil., Universität Halle-Wittenberg

Sabine Behrenbeck, Dr. phil., Wissenschaftsrat Köln Christa Cremer-Renz, Prof. em. Dr. päd., Universität Lüneburg

Ludwig Huber, Prof. em. Dr. phil., Dr. h.c., Universität Bielefeld

Georg Krücken, Prof. Dr. phil., Universität Kassel

Klaus Palandt, Dr. jur., Min. Dirig. a.D., Landesbergen b. Hannover

Uwe Schmidt, Prof. Dr. phil., Universität Mainz
Ulrich Teichler, Prof. em. Dr. phil., Universität Kassel
Wolff-Dietrich Webler, Prof. Dr. rer. soc., Institut für Wissenschafts- und Bildungsforschung Bielefeld (geschäftsführend)

Andrä Wolter, Prof. Dr. phil., Humboldt-Universität zu Berlin

Herausgeber-Beirat

Christian Bode, Dr., ehem. Gen. Sekr. DAAD, Bonn Rüdiger vom Bruch, Prof. em. Dr., Berlin Karin Gavin-Kramer, M.A., Berlin Lydia Hartwig, Dr., stellv. Leiterin, Bayer. Staatsinstitut für

Hochschulforschung und -planung

Sigurd Höllinger, Prof. Dr., ehem. Sektionschef im BM. Wiss. u. Fo., Wien

Sigrid Metz-Göckel, Prof. em. Dr., Dortmund Jürgen Mittelstraß, Prof. em. Dr., Konstanz

Ronald Mönch, Prof. Dr. h.c., Emden

Jan H. Olbertz, Prof. Dr. sc., Präsident der Humboldt-Universität zu Berlin, ehem. Kultusminister des Landes Sachsen-Anhalt

Jürgen Schlegel, Min.Dirig. a.D., ehem. Gen. Sekr. GWK, Bonn, Vorsitzender des Hochschulrates der Ruhr Universität Bochum

Johannes Wildt, Prof. em. Dr. Dr. h.c., Dortmund

Hinweise für die Autoren

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

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

www.universitaetsverlagwebler.de.

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

Impressum

Verlag und Abonnementverwaltung

UVW UniversitätsVerlagWebler Der Fachverlag für Hochschulthemen Bünder Str. 1-3, 33613 Bielefeld

Tel.: (0521) 92 36 10-12, Fax: (0521) 92 36 10-22 E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de

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

Druck: Hans Gieselmann, Ackerstr. 54, 33649 Bielefeld

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

Erscheinungsweise: 6mal jährlich

Satz: UVW Redaktionsschluss: 11.12.2017

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

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

Bezugspreis:

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

Copyright: UVW UniversitätsVerlagWebler

Die mit Verfassernamen gekennzeichneten Beiträge geben nicht in jedem Falle die Auffassung der Herausgeber bzw. Redaktion wieder. Für unverlangt eingesandte Manuskripte/Rezenzionsexemplare wird keine Verpflichtung zur Veröffentlichung/Besprechung übernommen. Sie können nur zurückgegeben werden, wenn dies ausdrücklich gewünscht wird und ausreichendes Rückporto beigefügt ist. Die Urheberrechte der hier veröffentlichten Artikel, Fotos und Anzeigen bleiben bei der Redaktion. Der Nachdruck ist nur mit schriftlicher Genehmigung des Verlages gestattet.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen. 65. Jahrgang

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



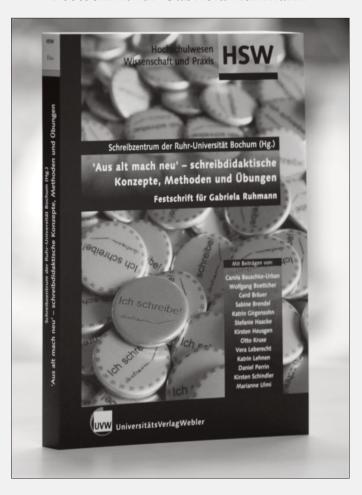
Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

Einführung des geschäftsführenden Herausgebers	Hochschulentwicklung/-politik
In eigener Sache	Marcus E. M. Baumann & Charlotte L. C. Biegler-König Invention – Applikation – Innovation. Hochschulen für angewandte Wissenschaften im deutschen Innovationssystem 186
Nachruf auf Gerd Köhler 166	Helen Knauf Lehre 2.0: Wissenschaftliches Bloggen mit (früh-)pädagogischen Fachkräften 192
Hochschulforschung	
David Johann & Sabrina Jasmin Mayer Was Wissenschaftler/innen an Universitäten über das	Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften
Promotionsrecht für Fachhochschulen denken 169	Hauptbeiträge der aktuellen Hefte Fo, HM, ZBS, P-OE, QiW und IVI
Zuzanna Kita Studienabbruch und Studienerfolg im Bachelor-Studium in Sozialer Arbeit 179	

Neuerscheinung in der Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

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



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

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

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

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

HSW

Einführung des geschäftsführenden Herausgebers

In dieser Ausgabe des Hochschulwesens veröffentlichen wir einen Nachruf auf Gerd Köhler, der am 18.10.2017 verstorben ist. Gerd Köhler hinterlässt eine erhebliche Lücke in der deutschen Diskussion, nicht zuletzt um Wissenschaft in gesellschaftlicher Verantwortung. Er war bis 2006 im Hauptvorstand der GEW für den Bereich Hochschule und Forschung verantwortlich und hatte in 26 Jahren erheblichen Einfluss auf die Hochschulreform in Deutschland entwickelt.

Bei der Debatte um das Promotionsrecht für Hochschulen für angewandte Wissenschaften handelt es sich aktuell um eines der sensibelsten Themen der gegenwärtigen Hochschulentwicklung, auch weil kaum ein Tag vergeht, an dem nicht über eine Schwäche in universitären Promotionsverfahren berichtet wird. David Johann und Sabrina Jasmin Mayer haben eine empirische Studie dazu durchgeführt, die hier unter dem Titel vorgestellt wird: Was Wissenschaftler/innen an Universitäten über das Promotionsrecht für Fachhochschulen denken. Es ist ergiebig, die (Vor-)Urteilsstrukturen auf Seiten von Universitätswissenschaftlern aufzuklären, denn die wenigsten haben realistische Vorstellungen von den Verhältnissen an den heutigen Hochschulen für Angewandte Wissenschaften. Auf einer solchen Basis in der Wissenschaft Urteile zu fällen, ist gerade an Universitäten pikant. Ab und zu muss sogar daran erinnert werden, dass alle Professor/innen, die gegenwärtig den Hochschulen für Angewandte Wissenschaften angehören, mal an Universitäten promoviert worden sind, z.T. dort jahrelang wissenschaftliche Mitarbeiter/innen waren. Trotzdem sind solche Ergebnisse wichtig, um die in dieser Debatte wirksamen Kräfte einschätzen zu können. Denn meist werden Einzelpositionen berichtet; auf Basis der DZHW-Wissenschaftlerbefragung 2016 besteht erstmals die Möglichkeit, anhand repräsentativer Daten die Positionen der Universitätswissenschaftler/innen darzustellen. Bedenken gegenüber der Ausdehnung des Promotionsrechts auf die Hochschulen für Angewandte Wissenschaften sind häufig vorhanden. Der Artikel arbeitet außerdem die hochschulpolitischen Implikationen einer solchen Maßnahme heraus. Historisch gesehen, spielt sich ein ähnlicher Abwehrkampf ab wie nach der Aufwertung der Polytechnischen Lehranstalten (also Schulen) zu Technischen Hochschulen nach 1868, den die Universitäten im Jahre 1900 mit der Vergabe des Promotionsrechts an die Technischen Hochschulen verloren. Der vorliegende Artikel bietet teils Aufklärung eines Sachverhalts, teils Politikberatung, teils Entwicklungsberatung an die Adresse der HAW's.

Der Aufsatz von Zuzanna Kita Studienabbruch und Studienerfolg im Bachelor-Studium in Sozialer Arbeit thematisiert ein wichtiges, in dieser Schärfe vor allem die Soziale Arbeit betreffendes Problem, das im vorliegenden Fall an der FH Nordwestschweiz untersucht wurde. Es geht bei den Studierenden, die die Anforderungen der Praxis aus Vorpraktika o.ä. schon kennen, neben anderen Ursachen (wie falschen Vorstellungen vom Studium) vor allem um die (für manche unauffindbare) Verbindung zwischen Theorie und Praxis. Die genannten Phänomene – Erfolg und Abbruch – werden meist quantitativ erhoben. Die Autorin hat sich für einen qualitativen Ansatz entschie-

den, um die Entscheidungsprozesse der Studierenden zurück verfolgen zu können, ergänzt um Interviews sowohl mit Abbrecher/innen, als auch Absolvent/innen. Mit derartigen Ergebnissen werden Hochschulen handlungsfähig. Der Artikel ist – neben den Studierenden selbst – für Hochschulleitungen, Studiengangsbeauftragte, Mitglieder von Beratungsstellen und für die für die Praxisausbildung Verantwortlichen von Interesse.



Seite 179

In vieler Hinsicht gegensätzlich waren die Interessen, die die Entwicklung der Hochschulen für angewandte Wissenschaften (HAW's) begleiteten. Das wird 2018, wenn sich 50 Jahre ihrer Existenz runden, sicherlich vielfach aufgearbeitet werden. Am wenigsten willkommen geheißen wurden sie wohl von den Universitäten, die neben den ungeliebten Gesamthochschulen jener Zeit von der staatlichen Hochschulpolitik auch noch diesen weiteren Hochschultyp beschert bekamen, für den im Tertiären Bildungsbereich erst einmal ein Platz gefunden werden musste. Anwendungsnah entworfen, entpuppten sie sich nicht nur als Konkurrenz um staatliche Hochschulmittel, sondern über Kooperationsprojekte auch um Mittel aus Wirtschaft und Verwaltung. Gleichzeitig strebten die damaligen Fachhochschulen (fast) langfristig alles das an, was den Universitäten als unstreitiger Maßstab für ihre Reputation diente. Eine Balance zu finden zwischen Konvergenz und eigenem Profil nach der Formel "gleichwertig, aber andersartig" hieß die Aufgabe, um zu einer ernsthaften Konkurrenz zu werden. Der hier publizierte Beitrag von Marcus E. M. Baumann und Charlotte L. C. Biegler-König Invention -Applikation - Innovation. Hochschulen für angewandte Wissenschaften im deutschen Innovationssystem bietet mit seiner Forderung nach einer Anderung der staatlichen Forschungsförderpolitik zugunsten der Hochschulen für Angewandte Wissenschaften wieder Anlässe für eine klärende Auseinandersetzung. Seite 186

In dem nachfolgenden Artikel von Helen Knauf geht es um Hochschullehre und deren fundamentale Veränderung durch die steigende Digitalisierung. Im vorliegenden Fall geht es um die Nutzung der Möglichkeiten für das wissenschaftliche Bloggen in der Lehre. Der Text weist klar und gut verständlich auf die Chancen zu einer Weiterentwicklung der Lehre mit Hilfe der Blogs hin. Er zeigt die Möglichkeiten, Lernen mit deren Hilfe zu intensivieren. Der Artikel Lehre 2.0: Wissenschaftliches Bloggen mit (früh-) pädagogischen Fachkräften ermutigt zur Nachahmung in eigenen Lernveranstaltungen. Unter dem Einfluss und der erweiterten Verwendung digitaler Medien wachsen methodische Möglichkeiten der Lehre. Allerdings enthält der Text auch deutliche Hinweise auf Grenzen und Nachteile, die sich aus einer steigenden Digitalisierung der Lehre ergeben. Ein Artikel, der in mehreren Hinsichten wichtige Perspektiven zur Weiterentwicklung der Lehre sowie Anregungen für die Praxis entwickelt. Seite192

W. W.



Nachruf auf Gerd Köhler

Am 18.10.2017 ist im Alter von 73 Jahren Gerd Köhler gestorben, nachdem er sich einen Jugendtraum erfüllt hatte: Kraniche auf dem Darß zu beobachten. Mit ihm verliert die Sache der Hochschulreform einen hoch engagierten Anwalt – und seine fachlichen und politischen Weggefährtinnen und -gefährten einen Freund. Als langjähriges Mitglied des Geschäftsführenden Vorstandes der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW), zuständig für "Hochschule und Forschung", hatte er es sich zur Mission gemacht, die Hochschul- und Studienreform voranzutreiben. Als Ideengeber, Experte und gestaltender Gewerkschaftspolitiker gewann er bundesweite und internationale Bedeutung. Das ist Grund genug, seiner auch in dieser Zeitschrift zu gedenken.

Zunächst wichtige Stationen seines Lebens im Überblick: 1944 geboren, 1966-1972 Student der Geschichte, Politik und Pädagogik an der Universität Göttingen, zeitweise Mitglied des AStA, 1970/71 Mitglied des Vorstandes des Verbandes deutscher Studentenschaften (VDS) (der seinerzeit "reformistisch" genannten Linie der Studentenvertretungen), kurz Mitarbeiter des Deutschen Bildungsrates, ab 1973 Referent für Allgemeine Bildungspolitik beim GEW Hauptvorstand und schließlich 26 Jahre lang Mitglied des Geschäftsführenden Vorstandes der GEW als Leiter des Ressorts "Hochschule und Forschung" (1980-2006). Dazu kamen zeitlich darüber hinausreichend Mitgliedschaften in mehreren Stiftungs- und Hochschulräten (der Universitäten Gießen, Flensburg, Halle-Wittenberg und Frankfurt am Main) und hochschulpolitischen Gremien, u.a. in Kommissionen für Hochschule und Forschung mehrerer europäischer Gewerkschaftsorganisationen, im Kuratorium des Deutschen Studentenwerks (DSW) und der Universität Potsdam, im Deutschen Akkreditierungsrat und dem Landeshochschulrat Brandenburg; schließlich auch in der nationalen "Bologna-Follow-Up"-Gruppe.

Das Thema Hochschulreform hatte ihn schon im Studium gepackt. Er war in jenen bewegten Jahren nach 1966 in der studentischen Hochschulpolitik aktiv (s.o.) und nahm als studentischer Vertreter auch an den Beratungen des Hochschuldidaktischen Ausschusses der Bundesassistentenkonferenz (BAK) teil, aus denen u.a. das Konzept des Forschenden Lernens hervorging. Schon darin zeigte sich ein charakteristischer Zug von Gerd Köhler: Er verband das Engagement für strukturelle Reformen der Hochschule immer mit seinem Interesse an der inhaltlichen Reform von Studium und Lehre. Die Reformkonzepte entstanden im Diskurs (s.u.).

Eine ähnliche Verbindung zeichnete ihn in seiner späteren Tätigkeit für die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft aus. Zu Beginn (ab 1973) entstanden Studien zur Schulpolitik, "Lehrerschwemme" bzw. dem Personalbedarf der Schule. Von 1980 an war er als Vorstandsmitglied für "Hochschule und Forschung" zuständig. Die für ihn zum 60. Geburtstag herausgebrachte Festschrift beginnt ihr Vorwort mit dem Zitat seiner Worte: "Wir müssen Visionen entwickeln, wenn wir Mögliches erreichen wollen." Und setzt fort: "Mit diesem Leitsatz gestaltet Gerd Köhler seit 30 Jahren die Diskussion um deutsche Hochschulpolitik mit, verschafft den gewerkschaftlichen Positionen

Gehör und hat manche hochschulpolitische Entwicklung spürbar beeinflusst.... Mit Visionen und Beharrlichkeit, mit entschieden arbeitnehmerorientierter Grundhaltung und dem Blick auf das "große Ganze" setzt Gerd Köhler zukunftsweisende Themen auf die hochschulpolitische Tagesordnung, reagiert auf Entwicklun-

gen und wirbt für tragfähige Lösungen..."1

Seine Aufgabe, sich für die Wahrung oder Verbesserung der Arbeitsbedingungen, Beschäftigungsverhältnisse, beruflichen Perspektiven und Mitbestimmungsrechte der Hochschulmitglieder einzusetzen, besonders des sog. Mittelbaus, hat er intensiv wahrgenommen - und noch einmal besonders für die Gewerkschaftsmitglieder; seine Aktivitäten und Statements zu "Wissenschaft als Beruf" sind Legion; zu dem in seiner Nachfolge von Andreas Keller erfolgreich betriebenen Projekt "Traumjob Wissenschaft" hat er den Grund gelegt. Aber darüber hinaus, die strukturellen Fragen mit den inhaltlichen verbindend, hat er von der GEW aus die Diskussionen über Hochschulreform, Studienreform und Hochschuldidaktik vorangetrieben und mit gleichsam gutachterlichen Memoranden und Materialien fundiert. Während vorher nach unserer Erinnerung von einer Mitwirkung der GEW in diesen Diskussionen nur wenig zu spüren war: jetzt wurde ihre Stimme hörbar und gewichtig.

Er war also ein "Funktionär" dieser Gewerkschaft, und das auch mit Überzeugung, aber weit davon entfernt, darin nur zu "funktionieren". Er hat die Möglichkeiten seines Amtes bis an die Grenzen ausgeschöpft bzw. diese fruchtbar noch erweitert.

Sehr früh schon erkannte Gerd Köhler funktionale Defizite, Widersprüche zu den bildungstheoretischen Ideen der deutschen Universität sowie sich abzeichnende Reformlinien. Für die Ausformulierung möglicher Reformkonzepte bevorzugte er keine Dogmen, sondern den nachdenklichen Dialog auf hohem Niveau. Stießen die Konzepte auf argumentativen Widerspruch, war das Anlass für eine neue Runde der gemeinsamen Reflektion und Prüfung. Offener Dialog war die präferierte Form, aber auch Waffe, drängte er Gegner in der Sache doch auf ein ähnlich hohes Reflektionsniveau. Er war so ein verbindlich auftretender, aber hartnäckiger Partner und Agent des Besseren. Nicht alle schätzten das, denn es gab dabei auch Verlierer. Wegbegleiter nannten seine Art: "Kämpferische Diplomatie"²

Es waren nicht eigene große Monografien oder Reihen von Aufsätzen, durch die Gerd Köhler wirkte – die Liste der von ihm verfassten Schriften, sofern gesammelt und zu greifen, ist nicht umfangreich. Vielmehr wirkte er durch seine Fähigkeit und Energie, interessierte und interessante Leute, keineswegs nur aus den Gewerkschaften, sondern

166 HSW 6/2017

¹ Gützkow, F./Quaißer, G. (2004) (Hg.): Hochschule gestalten. Denkanstöße aus Hochschulpolitik und Hochschulforschung. Bielefeld.

² Die Herausgeber/innen der Festschrift hatten ihr Interview so überschrieben.



durchaus strategisch zusammen zu bringen und in fruchtbare Diskussion und Kooperation zu versetzen. Heute würde man ihn für Teile seiner Arbeit, die größere Ideen durch konsequente Verfolgung auch von Details real werden ließen, vielleicht einen "Netzwerker" nennen, der viele persönliche Beziehungen aufbaut. Ihm ist gelungen, um den Bereich Hochschule und Forschung "auf ganz unterschiedlichen Ebenen ... ein hochkomplexes Netzwerk zu knüpfen ... bezogen auf die klassischen, bildungspolitischen Gremien, aber auch die einzelnen Hochschulen." Dazu kamen persönliche Beziehungen in fast alle politischen Lager hinein, die ihm ermöglichten, zum Beispiel Hintergrundgespräche mit Fraktionsmitgliedern des Bundestages usw. zu führen.3 Von Anfang an suchte er internationale Zusammenarbeit, auch nach Osteuropa schon zur Zeit des Kalten Krieges, als Wissenschaftskontakte dorthin noch sehr schwierig waren. Nach der Wende 1990 wurden diese Kontakte noch vielfältiger. "Die europäische Zusammenarbeit im Bereich Hochschulbildung hat er im European Trade Union Committee for Education, ETUCE, mit aufgebaut. Das ist schon gewaltig, was er im Bereich Hochschule und Forschung geleistet hat."4 Zu gute kam ihm dabei seine soziale Kompetenz, wie man heute sagen würde; altmodischer gesprochen seine Geschicklichkeit, Beständigkeit und Beharrlichkeit im Anbahnen und Pflegen von Kontakten und Arbeitsbeziehungen - Anrufe und Aufforderungen von ihm zur Mitarbeit an diesem oder jenem Problem waren so dringlich und nachdrücklich, dass man sich ihnen kaum entziehen konnte – seine Fähigkeit zu konstruktivem Streit, wenn es sein musste, vor allem aber zu lang anhaltender, verlässli-

aus einem weiten Umkreis in Wissenschaft und Wissen-

schaftspolitik, zu aktuellen, oft brennenden Themen

stentenkonferenz (BAK), die diese Kräfte seit 1968 gebündelt hatte, sich 1974 aufgelöst hatte. So waren fähige jüngere Wissenschaftler/innen verfügbar, die sich engagieren wollten und angesprochen werden konnten. Die Formen, in denen Gerd Köhler solche Akteure zu-

cher Freundschaft. Zu Hilfe kamen aber auch äußere Be-

dingungen: der immer noch gewachsene Anteil des "Mit-

telbaus" am wissenschaftlichen Personal, dessen problematische Situation und auf umfassende Lösungen drän-

gende Unruhe und der Umstand, dass die Bundesassi-

sammenführte, waren im wesentlichen drei: (1) Ständige, sich kontinuierlich treffende Arbeitsgruppen (mit ca. 5-20 Mitgliedern) bei seinem Ressort bzw. dem Bundesfachgruppenausschuss Hochschule und Forschung. Diese Organisationsform konnte er schon von seinem Vorgänger, Dieter Schmidt, übernehmen und um so intensiver fortführen. Es waren diese Arbeitsgruppen, für unser Thema wichtig vor allem diejenigen zu Hochschulplanung und -recht, zur Studienreform und zur Hochschulforschung, in denen sich jeweils ein fester Kern von interessierten und kontinuierlich engagierten Leuten bildete, Freundschaften und mehr oder minder konstante Arbeitsbündnisse formten und die insgesamt so etwas wie einen think tank, assoziiert mit der GEW, aber engagiert für die Hochschule insgesamt ausmachten.

(2) größere Tagungen und zum Teil sehr große Kongresse unter dem Dach der GEW oder in Kooperation mit der Hans-Böckler-Stiftung und oft mit Unterstützung der Max-Traeger-Stiftung. Ihre Zahl ist groß, sie können hier nicht alle auch nur genannt werden. Besonders hervorzuheben, weil sehr markant und sehr typisch für Gerd Köhlers politischen Horizont, wäre der große "Göttinger Kongress" im Dezember 1984 mit seinen über 600 Teilnehmern aus allen Bereichen und Ebenen der Hochschulen und des politischen Umfeldes. Unter dem Thema "Hochschule in der Demokratie – Demokratie in der Hochschule" spannte sich ein weiter Bogen von "Teilhabe an Bildung und Wissenschaft" über soziale Gerechtigkeit in Förderung und Hochschulzugang, Arbeitsbedingungen der Wissenschaftler, Mitbestimmung in der Hochschule, Kritik der Wettbewerbsmaxime, Technologiefolgenabschätzung bis zu beispielhaften Reformprojekten.⁵ Denselben Einsatz für Verantwortung der Wissenschaft spürt man auch in dem Kongress "Wissenschaft für den Frieden – Hochschulen gegen den Krieg", 2003 in Göttingen, veranstaltet vom "Hochschulnetzwerk gegen den Krieg", in dem Köhler für die GEW zwar nur eines von zwölf Mitgliedern, aber doch maßgeblich beteiligt war. Weitere Kongresse behandelten z.B. "Internationalisierung statt Ausgrenzung – Hochschule und Forschung gegen Rassismus" (1997) oder "Internationalisierung der Hochschulen - ohne ausländische Studierende?" (2001). Die in Köhlers Zeit fallenden "Wissenschaftsforen" der oder mit der Max-Traeger-Stiftung galten z.B. Themen wie: "Zwischen regionaler Verantwortung und europäischer Dimension" (1991), "Innovationen statt Sanktionen. Anstöße für eine inhaltliche Reform von Lehre und Studium" (1994), "Fachhochschulen im Verteilungskampf" (1995) oder "Als Bachelor fitter für den Arbeitsmarkt?" (1998). Wiederholt, in verschiedenen Formen, stellte Köhler das Thema der Doktorandensituation und -förderung in den Mittelpunkt der Diskussion.

(3) Die "Sommerschulen" der GEW auf Sylt von 1981 bis 2003 wurden ursprünglich entwickelt, um die den Gewerkschaften angehörenden Mandatsträger in den Hochschulgremien zu schulen. Diese Sommerschulen sind zu einer Institution und berühmt geworden, weil sie, unterstützt von der Hans-Böckler-Stiftung, in jedem August für ca. eine Woche allmählich (vor allem nach der deutschen Vereinigung und dem Beitritt der Mitglieder der Gewerkschaft Wissenschaft der DDR) bis zu 140 Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus Hochschule, Forschung und Politik ausgerechnet im entlegenen Klappholttal auf Sylt zu Vorträgen und Diskussionsforen zusammenführten, darunter ausgesprochene "Koryphäen" – ein "Who is Who der bundesdeutschen Wissenschaftspolitik" (Andreas Keller). "Make trade union work enjoyable" – so ein anonymer Verfasser, vermutlich Gerd Köhler in einem Rückblick von 2004 "Vielen, die an einer GEW-Sommerschule teilgenommen haben, hat es so großen Spaß gemacht, dass sie immer wieder kommen: Einmal im Jahr frei von Terminzwängen und tagespolitischem Druck über ein wichtiges Thema der hochschul- und gewerkschaftspolitischen Arbeit ausführlich zu sprechen - das ist das Ziel der GEW-Sommerschule. Die vertrauten Positionen ohne taktisches Versteckspiel zu überprüfen, mal gegen

³ Friedhelm Arning in: Kämpferische Diplomatie: Gerd Köhler und die GEW-Hochschulpolitik. In: Gützkow/Quaißer 2004, S. 24.

⁴ Romin Reich in: Gützkow/Quaißer 2004, S. 25.

⁵ Köhler, G. (1986) (Hg.): Hochschule in der Demokratie – Demokratie in der Hochschule. Freiburg (darin bes. sein Vorwort, S. 12-24).

In eigener Sache

den Strich zu bürsten, manchmal auch über die Beschlusslagen hinaus zu denken und neue Ideen und Projekte selber zu entwickeln oder mit ihnen konfrontiert zu werden, um so den eigenen Überlegungen und Handlungen neue Anstöße zu geben - darum geht es in der GEW-Sommerschule." Nach den Überschriften der Tagungen und erst recht der Tagungsbeiträge war die Sequenz dieser Sommerschulen ein "Who is Who" auch der prominenten Themen von Hochschulpolitik, -reform und -forschung.6 Es macht Mühe, ein Thema zu finden, über das in diesem Diskurs nicht gesprochen wurde. 2004 markiert allerdings das Ende dieser prägenden Treffen. Der GEW Hauptvorstand konnte sich nicht entschließen, diese Veranstaltung weiter konzeptionell und finanziell zu unterstützen. Die direkt bevorstehende 24. Sommerschule musste - für Außenstehende völlig überraschend - quasi über Nacht abgesagt werden. Für Gerd Köhler war das ein schwerer Schlag, eine Wende in seinem Leben.

Nicht wenige Ergebnisse der Tagungen wirkten durch Publikationen fort – das weitere Mittel Gerd Köhlers, Nachhaltigkeit der Ergebnisse anzubahnen. Zwar sind längst nicht alle Arbeiten und Diskussionen aus diesen drei Foren heute noch auffindbar, aber doch vieles: Die Arbeiten in den zuerst genannten Arbeitsgruppen manifestierten sich in Memoranden oder setzten sich z.T. in von Köhler angestoßenen Gutachten fort (z.B. das von Martin Baethge u.a. zu "Studium und Beruf", 1986), etliche der erwähnten Tagungen und Kongresse sind in von ihm herausgegebenen Sammelbänden, andere und ebenfalls ein Teil der Sommerschulen in der seinerzeit weit verbreiteten Reihe der GEW "Materialien und Dokumente aus Hochschule und Forschung" (MatHoFo) von ihm herausgebracht worden.

Die Leistung zu würdigen, die Gerd Köhler damit für das Profil und die Position der GEW im weiten Feld der Hochschulpolitik vollbrachte, ist hier nicht der Ort (vgl. aber die Festschrift zu seinem 60. Geburtstag von Gützkow/Quaißer, insbes. S. 16ff.). In einem Nachruf für diese Zeitschrift geht es um die Bedeutung seiner Arbeit für Hochschulforschung und Hochschulreform.

Seine hochschulpolitische Bilanz ist eindrucksvoll: In der Bundesrepublik und in einer Zeit, in der die Hochschulforschung auch im internationalen Vergleich nur sehr schwach gefördert wurde und auf wenige wissenschaftliche Einrichtungen beschränkt war, hat Gerd Köhler es vermocht, zentrale Impulse für die Hochschulforschung zu setzen: wie ein Katalysator der Auseinandersetzungen zu wirken, durch die von ihm veranlassten Gutachten und seine Sammelbände die Fortsetzung dieser Diskussionen auf breitere Fundamente zu setzen, Beziehungen zu stiften und Anregungen zu geben, die an vielen Orten zu eigenen weiteren Arbeiten führten. "Er hat sich ... stets dafür eingesetzt ..., aus den komplexen und strittigen Diskussionen der verschiedenen Beteiligten aktuell bedeutsame und zukunftsweisende Orientierungen zu entwickeln" (Johannes Wildt in einer e-mail). "In den einschlägigen Institutionen der Hochschulpolitik, Kultusministerkonferenz, Hochschulrektorenkonferenz, auch in Hochschulgremien" ... war Gerd Köhler "überall eine Instanz, die auch weit über das Maß hinaus akzeptiert wird, das man landläufig einem Gewerkschaftsfunktionär unter Hochschulbedingungen zubilligt. ... dann hören auch Rektoren zu."7

Dieses Wirken erhielt seine Kraft und seine Richtung von einigen grundlegenden Überzeugungen, die Gerd Köhler konstant (allenfalls mit der jeweiligen Situation geschuldeten Akzentuierungen) vertrat (vgl. die Vor- oder Nachworte der von ihm herausgegebenen Bände oder auch noch seine statements für den Bad Wiesseer Kreis, s. HRK: Beiträge zur Hochschulpolitik 3/2006 und 10/2007):

- Zugänge zur und Partizipation an der Bildung für "die Vielen", Öffnung also auch der Hochschulen,
- zwar Differenzierung, aber vor allem auch Durchlässigkeit der Bildungseinrichtungen, so auch im Verhältnis zwischen Universitäten und Fachhochschulen, deren Entwicklung, Status und Internationalisierung ihm sehr am Herzen lag,
- Verstärkung des Berufspraxisbezuges des Studiums im allgemeinen und der Lehrerbildung im besonderen, aber dies immer auf dem Wege einer kritischen Auseinandersetzung mit diesem Verhältnis und mit den Interessen und Kräften, die darauf Einfluss nahmen, und einer entsprechenden Förderung von Projektstudien, integrierten Praktika und beruflicher Weiterbildung,
- Mitbestimmung von Studierenden und Mitarbeitern in der Gestaltung von Hochschule und Wissenschaft und eine vor allem auf eine demokratische Hochschule gerichtete Weiterentwicklung des Hochschulrechts,
- "Wissenschaft in gesellschaftlicher Verantwortung" als eine Maxime und Daueranforderung an kritische Diskussion und Reflexion der gesellschaftlichen Bedingungen und Folgen von Wissenschaft, an die Orientierung von Forschungsprojekten und an die Ausgestaltung von Praxisbezügen im Studium,

und bei seinen Interventionen in den Bologna-Prozess,

- Auf- und Ausbau der europäischen Kooperation im Sinne der vorstehenden Werte,
- Betonung der sozialen Dimension des "europäischen Hochschulraums" (inkl. der finanziellen Unterstützung der Studierenden und Förderung des internationalen Austauschs), wofür die europäischen Konzepte zu Hochschulforschung und "Hochschulraum" zusammengeführt werden müssten⁸ (vgl. Köhler 2013, auch 2017).

Dies alles ist nur ein Versuch, die Bedeutung zu würdigen, die Gerd Köhler als Mensch und Experte für die Sache der Hochschulreform hatte. Was er in seiner Person für die beteiligten Personen bedeutete, ist noch eine andere Geschichte, die eine andere Erzählung verlangte. Ihre Zusammenfassung steht in den Traueranzeigen: Er war uns ein Freund.

Ludwig Huber und Wolff-Dietrich Webler

168

⁶ Beispiele aus den Themen: Finanzierung der Hochschulen und Globalhaushalte, Soziale Öffnung und strukturelle Restauration, Zukunftsperspektiven und gesellschaftliche Verantwortung, Qualität von Lehre und Studium und Professionalität vs. Polyvalenz (bes. in der Lehrerbildung), die Hochschulen nach der Wiedervereinigung, im europäischen Hochschulraum, im Zeitalter der Globalisierung.

⁷ Uta Sändig und Romin Reich im Interview "Kämpferische Diplomatie …" in: Gützkow/Quaißer 2004, S. 24.

Köhler, G. (2013): Die soziale Dimension des Europäischen Hochschulraumes. In: Erichsen, H.-U./Schäferbarthold, D./Staschen, H./Zöllner, E.J. (Hg.): Lebensraum Hochschule. Siegburg. Ders. (2017): Soziale Kohäsion – Europa erfahrbar machen. Über Bildungsexpansion und Jugendarbeitslosigkeit. In: Webler, W.-D./Jung-Paarmann, H. (Hg.): Zwischen Wissenschaftsforschung, Wissenschaftspropädeutik und Hochschulpolitik. Bielefeld, S. 35-44.



David Johann & Sabrina Jasmin Mayer

Was Wissenschaftler/innen an Universitäten über das Promotionsrecht für Fachhochschulen denken¹





A broad discussion as to whether Germany's universities of applied sciences should have the right to award doctorates has occurred in the German public sphere and the media over the past few years. This paper investigates how scientists at German universities think about such deliberations. The analyses rely on data collected by the German Centre for Higher Education Research and Science Studies (DZHW) in 2016. The results reveal that scientists at German universities are rather critical about granting universities of applied sciences the right to award doctorates. The majority supports to maintain the status quo (only universities are permitted to award doctorates) or to attach this right to particular quality standards. One reason for this scepticism is the fear to devalue the quality of doctoral studies.

Seit einiger Zeit wird in der Öffentlichkeit und den Medien über die Vergabe des Promotionsrechts für Fachhochschulen diskutiert. Dieser Beitrag analysiert, wie Wissenschaftler/innen an Universitäten in Deutschland über das Promotionsrecht für Fachhochschulen denken. Datengrundlage ist eine aktuelle Befragung des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) aus dem Jahr 2016. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass Skepsis gegenüber einer Ausweitung des Promotionsrechts auf Fachhochschulen unter Wissenschaftler/innen an Universitäten weit verbreitet ist. Eine Mehrheit spricht sich dafür aus, den Status quo beizubehalten oder die Vergabe des Promotionsrechts an bestimmte Qualitätskriterien zu knüpfen, was u.a. mit der Angst vor Qualitätsverlusten begründet wird.

1. Forschungsstand und Fragestellung

Lange Zeit dominierte die Vorstellung von Universitäten als Ort der grundlagenorientierten Wissenschaft und von Fachhochschulen als Stätten der anwendungsorientierten Ausbildung. Seit einigen Jahren hat jedoch ein Prozess des Umdenkens eingesetzt, der sich in Initiativen wie die des BMBF "Forschung an Fachhochschulen", die gezielt die Forschungsorientierung von Fachhochschulen fördern soll, manifestiert. Ausdruck dieses Prozesses ist die mit großem medialen Echo geführte Diskussion um die Einführung des Promotionsrechts für Fachhochschulen (Fietkau 2016; Burchard 2015; Hoffmeister 2017). Diskutiert wird vor allem eine Entdifferenzierung der beiden Hochschultypen: Es wird die Frage aufgeworfen, ob das Abschwächen der Unterschiede von Fachhochschulen und Universitäten nicht schlussendlich in einer Ausweitung des Promotionsrechts münden sollte (vgl. auch Webler 2016).

Die Vergabe des Promotionsrechts an Fachhochschulen wird von den Bundesländern in den Landeshochschulgesetzen geregelt (Keller 2016). Zuletzt haben erste Bundesländer Vorstöße unternommen, das Promotionsrecht für Fachhochschulen zu öffnen. So wurde in Hessen mit der Änderung des Hessischen Hochschulgesetzes 2015 forschungsorientierten Fakultäten von Fachhochschulen die Möglichkeit eröffnet, das Promotionsrecht bedingt und befristet verliehen zu bekommen (Burchard 2015). Erstmalig wurde 2016 der Hochschule Fulda das Promotionsrecht für das "Promotionszentrum Sozialwissenschaften" verliehen (Fietkau 2016; Hoffmeister 2017). Andere Bundesländer schließen die Vergabe des Promotionsrechts an Fachhochschulen weiterhin aus (Webler 2016). Eine in allen Landeshochschulgesetzen verankerte und auch durchweg genutzte Möglichkeit sind jedoch kooperative Promotionsverfahren (Hochschulrektorenkonferenz o.J.). Hier erfolgt in der Regel eine gemeinsame Betreuung durch Professor/innen von Fachhochschulen und Universitäten, das eigentliche Promotionsverfahren findet jedoch an der kooperierenden Universität statt (Schwar 2007). Seit der Einführung dieser Möglichkeit Mitte der 2000er Jahre ist die Anzahl der kooperativen Promotionen stetig angestiegen (Hoffmeister 2017; Dudek/Tauch 2013). Allerdings haben Kooperationspromotionen einige Schwächen: So wird zwar die Arbeit (etwa die Laborarbeit) für die bzw. an den entsprechenden Dissertationen vorwiegend an Fachhochschulen geleistet, die "Lorbeeren" ernten i.d.R.

Die Autoren bedanken sich bei den Gutachter/innen für ihre wertvollen Anregungen, bei Anne Wegener für ihre Mitarbeit bei der Codierung der offenen Fragen sowie bei Nele Albrecht und Jakob Kemper für das Korrekturlesen und Kommentieren des Manuskriptes.

Hochschulforschung HSW

aber die Universitäten, etwa in Form von Patentrechten oder schlicht, weil die Kooperationspromotionen in die Promotionsstatistik der Universitäten einfließen und Universitäten dadurch einen Vorteil bei der leistungsorientierten Mittelvergabe generieren. Auch geben die Universitäten bei Kooperationspromotionen üblicherweise die Regeln vor und FH-Professor/innen werden nicht selten als Betreuer/innen zweiter Klasse angesehen – was auch damit zu tun haben könnte, dass Universitätsprofessor/innen grundsätzlich die Erstgutachter/innen stellen (Webler 2016). Folglich tragen Kooperationspromotionen, so wie sie bisher ausgestaltet sind, in gewisser Weise diskriminierende Züge und bieten Potential für Konflikte.

Vor dem Hintergrund der dargelegten Entwicklungen wurden in den letzten Jahren von vielen Seiten Argumente für und wider eine Ausweitung des Promotionsrechts auf Fachhochschulen vorgebracht (z.B. Engelfried/Ibisch 2016; Bad Wiesseer Kreis - Mitgliedergruppe der Fachhochschulen in der HRK 2014; Wissenschaftsrat 2010; Niederdrenk 2013; Borgwardt 2016; Ibisch 2014; Ibisch 2016; Müller-Bromley 2014; Kempen 2014; Deutscher Hochschulverband 2014; Webler 2016). Insbesondere hochschulpolitische Gremien und Verbände haben sich zu diesem Thema positioniert. Während die öffentlichen Aussagen von Gremien- bzw. Verbandsvertretern Einblicke in die wichtigsten Argumente geben, fehlen jedoch bisher repräsentative Studien, die sich explizit der Frage widmen, wie die Scientific Community zu dieser Thematik steht. Da die Promotion i.d.R. eine informelle Zugangsvoraussetzung zur Scientific Community darstellt (Gülker/Böhmer 2016), ist es von erheblicher Wichtigkeit, dass die Scientific Community in Gänze eine mögliche Ausweitung des Promotionsrechts mitträgt. Tut sie dies nicht, besteht die Gefahr eines Schismas der wissenschaftlichen Gemeinschaft, das sich darin manifestiert, dass Promotionen je nach verleihendem Hochschultyp mehr oder weniger Ansehen genießen. Ohne den Rückhalt in der Gemeinschaft der Wissenschaftler/innen – auch und insbesondere jener an Universitäten – ist die Akzeptanz einer hochschulpolitischen Entscheidung zugunsten des Promotionsrechts für Fachhochschulen in hohem Maße gefährdet.

Im vorliegenden Beitrag analysieren wir die Einstellungen der Wissenschaftler/innen an Universitäten in Deutschland zum Promotionsrecht für Fachhochschulen. Konkret beantworten wir folgende Fragen: Welche Meinung haben Wissenschaftler/innen an Universitäten in Deutschland zum Promotionsrecht für Fachhochschulen? Wie werden diese Meinungen begründet? Und welche Merkmale hängen mit den Meinungen zum Promotionsrecht für Fachhochschulen zusammen? D.h. lassen sich innerhalb der Universitäten bestimmte Gruppen identifizieren, die einer Ausweitung des Promotionsrechts auf Fachhochschulen z.B. aufgrund von individuellen Betroffenheiten - besonders kritisch oder besonders positiv gegenüberstehen? Um die Ergebnisse besser einordnen zu können, wird im Folgenden zunächst kurz auf die Entwicklung des deutschen Fachhochschulsektors eingegangen. Außerdem werden die wichtigsten öffentlich geäußerten Argumente für und wider die Vergabe des Promotionsrechts für Fachhochschulen dargelegt. Anschließend analysieren wir unter Rückgriff auf eine aktuelle Befragung des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) die Einstellungen zum Promotionsrecht. Der Beitrag schließt mit einem Fazit, das die Ergebnisse zusammenfasst und diskutiert und die hochschulpolitischen Implikationen unserer Ergebnisse herausstellt.

2. Zunehmende Konkurrenz durch Fachhochschulen?

Während zahlreiche Universitäten in Deutschland auf eine mehrere hundert Jahre lange Tradition zurückblicken, ist der deutsche Fachhochschulsektor erst etwa 50 Jahre alt. Ausgangspunkt war die Bildungsexpansion der 1960er Jahre, die sowohl zu steigenden Studierendenzahlen als auch zu einer wesentlichen Zunahme der Kosten im Hochschulwesen führte (Enders 2016; Holuscha 2013). Als Reaktion auf diese Entwicklungen kam es 1968 nach einer Konferenz der Ministerpräsidenten zur Einführung des Fachhochschulsektors. Ziel war es, Ingenieursschulen, höhere Fachschulen und Akademien zu vereinheitlichen und eine praxisorientierte Ausbildung mit kürzeren Studienzeiten anzubieten. Dieser Hochschultypus wurde in den darauffolgenden Jahren in den jeweiligen Landeshochschulgesetzen verankert (Angerer 2002; Holuscha 2013). Auch heute noch ist die Unterteilung in Hochschultypen (Universitäten vs. Fachhochschulen) Teil des deutschen Hochschulwesens, auch wenn sich eine stetig fortschreitende Konvergenz beider Hochschultypen beobachten lässt (Niederdrenk 2013; Mälzer 2016). Das Hochschulrahmengesetz von 1976 erlaubte die Verleihung des Diplomgrads für die Absolvent/innen der Fachhochschulen mit dem Zusatz "(FH)" (Müller-Bromley 2014). Seit der Novellierung des Hochschulrahmengesetzes 1985 ist zudem die anwendungsorientierte Forschung, neben der praxisorientierten Lehre, Aufgabe der Fachhochschulen, was in die Landeshochschulgesetze entsprechend aufgenommen wurde (Lieckfeldt 2013). Ferner gibt es seit den 1990er Jahren Forschungsförderprogramme des Bundes und der Länder, wie das BMBF-Programm "Forschung an Fachhochschulen", dessen Budget 2017 über 50 Millionen Euro umfasst. Auch soll Fachhochschulen mit eigenen Fördermaßnahmen die erfolgreiche Beantragung beim EU-Rahmenprogramm Horizont 2020 erleichtert werden (BMBF 2017). Diese Förderprogramme sollen die anwendungsorientierte Forschung an Fachhochschulen stärken.² Nicht zuletzt ist im Zuge der Bologna-Reform die Unterscheidung zwischen Fachhochschul- und Universitätsstudiengängen weggefallen: Akkreditierung vorausgesetzt, sind mit der 4. Novelle zum

170 HSW 6/2017

² Einschränkend anzumerken ist jedoch, dass Fachhochschulen von Seiten der DFG systematische Benachteiligung erfahren: Die konkrete Ausgestaltung der Forschungsförderung der DFG wird in ihren Gremien vorgenommen, bis heute ist jedoch keine Fachhochschule Mitglied der DFG. Zudem deuten Interviews mit Fachhochschulvertretern darauf hin, dass auf Seiten der DFG eine eher kritische Haltung zur Forschung an Fachhochschulen vorherrscht. Wissenschaftler/innen an Fachhochschulen sind zwar generell antragsberechtigt, jedoch stammt nur ein Bruchteil aller bewilligten DFG-Anträge von Wissenschaftler/innen, die an Fachhochschulen tätig sind (Holuscha 2013). Es scheint daher notwendig, eine der bisherigen Voraussetzungen der DFG-Mitgliedschaft – eine Einstufung als forschungsintensive Einrichtung – zu überdenken, um der veränderten Realität mit forschungsstarken Fachbereichen an Fachhochschule gerecht zu werden (Webler 2011b; 2011a).

Hochschulrahmengesetz 1998 Bachelor- und Masterabschlüsse beider Hochschultypen gleichwertig (HRG §19). Somit haben sich auch die Zugangsvoraussetzungen zur Promotion geändert. Entgegen früherer Urteile (Niederdrenk 2013) wurde zudem in einer Entscheidung des Bundesverfassungsgerichts von 2010 darauf verwiesen, dass Fachhochschulen ebenso wie Universitäten wissenschaftliche Einrichtungen darstellen und sich Fachhochschullehrer/innen in gleichem Maße auf die Freiheit von Wissenschaft, Lehre und Forschung (Art. 5 Abs. 3 GG) berufen können (1 BvR 216/07).

Fasst man die dargestellte Entwicklung in Deutschland zusammen, lässt sich konstatieren, dass sich Fachhochschulen und Universitäten angeglichen haben. Unterschiede zeigen sich noch am ehesten (a) in Berufungsverfahren, bei denen Fachhochschulen neben der Promotion i.d.R. eine fünfjährige berufliche Praxiserfahrung, davon drei Jahre außerhalb von Hochschulen, verlangen, (b) im Lehrdeputat der Professorenschaft, das an Fachhochschulen in aller Regel deutlich höher ausfällt als an Universitäten, und (c) im Promotionsrecht, das nahezu ausnahmslos weiterhin Universitäten vorbehalten ist (Holuscha 2013; Webler 2004; Webler 2016; vgl. auch Kerres 2006).

Betrachtet man nun mögliche Konsequenzen der beschriebenen Entwicklungen im Hochschulsektor, so sollte die Angleichung zwischen den Hochschultypen zu einer zunehmenden Konkurrenz zwischen Universitäten und Fachhochschulen führen. Mit der Theorie des realistischen Gruppenkonflikts (Sherif et al. 1961) lässt sich die Konkurrenz zwischen Universitäten und Fachhochschulen als Wettbewerb um knappe Ressourcen beschreiben, bei dem um Forschungsschwerpunkte, Kooperationen mit der Wirtschaft und Drittmittel konkurriert wird. Dieser Wettbewerb könnte darin Ausdruck finden, dass viele Wissenschaftler/innen an Universitäten Vorbehalte gegenüber einer Vergabe des Promotionsrechts an Fachhochschulen haben - nicht zuletzt, da mit der Ausweitung des Promotionsrechts eines der letzten zentralen Unterscheidungskriterien zwischen den Hochschultypen verloren zu gehen droht. Daran anknüpfend lässt sich auch vermuten, dass insbesondere jene Forschenden an Universitäten die Vergabe des Promotionsrechts an Fachhochschulen ablehnen, die sowieso schon mit einer großen Konkurrenz innerhalb ihres Fachs zu kämpfen haben bzw. deren Fächer in beiden Hochschultypen verankert sind und die deswegen bereits in besonderem Maße mit Fachhochschulen um knappe Ressourcen konkurrieren. Dies gilt es im Folgenden genauso zu prüfen wie die Annahme, dass sich die Meinungen zur Ausweitung des Promotionsrechts auf Fachhochschulen je nach Alter und akademischer Position der Forschenden unterscheiden, da sich im Alter und der akademischen Position wiederum jeweils spezifische Betroffenheiten und Erfahrungen und daraus resultierende Sichtweisen widerspiegeln können.

3. Die öffentliche Debatte zur Vergabe des Promotionsrechts an Fachhochschulen

Die bisher seitens der deutschen Wissenschaftsgemeinschaft und ihrer Gremien öffentlich geäußerten Sicht-

weisen auf das FH-Promotionsrecht variieren deutlich. Im Folgenden werden auszugsweise einige der vorgebrachten Argumente referiert.

Der Deutsche Hochschulverband (DHV) und dessen Präsident, Bernhard Kempen, positionieren sich klar: "Das Promotionsrecht für Fachhochschulen birgt das Risiko, die gesamte Architektur des gegliederten Hochschulsystems zu zerstören. [...] Die Verleihung des Promotionsrechts an die Fachhochschulen würde die verschiedenen Hochschularten einebnen und ihre unterschiedlichen Aufgaben in Ausbildung und Wissenschaft verwässern" (Deutscher Hochschulverband 2014, S. 1). Der DHV befürchtet, dass die Ausweitung mit einer "Fehlallokation [von Ressourcen] zu Lasten der unterfinanzierten Universitäten" und folglich mit der Forderung nach der Angleichung der Lehrdeputate einhergeht (Deutscher Hochschulverband 2014, S. 2; siehe auch Kempen 2014). Der Präsident der Hochschulrektorenkonferenz, Horst Hippler, beurteilt das FH-Promotionsrecht ebenfalls kritisch. Er verweist darauf, dass lediglich Universitäten eine entsprechende Forschungsinfrastruktur und Personalressourcen aufweisen (Kessler 2013). Eine ähnliche Position vertritt der Präsident der Technischen Universität München, Wolfgang A. Herrmann. Den Fachhochschulen fehle sowohl die Forschungsintensität als auch die Ressourcenausstattung und Infrastruktur. Es sei Aufgabe der Universitäten, sich um exzellente FH-Absolventinnen und -Absolventen zu kümmern (Herrmann 2013). Klaus Herrmann, Honorarprofessor an der Brandenburgischen Technischen Universität (BTU) Cottbus-Senftenberg, verweist darauf, dass zwar keine rechtlichen Gründe gegen das Promotionsrecht für Fachhochschulen sprechen, aber nicht garantiert sei, dass Professor/innen an Fachhochschulen habilitiert sind. Daher solle von einem FH-Promotionsrecht abgesehen werden (Herrmann 2014). Der Wissenschaftsrat (2010, S. 5) unterstützt die Typendifferenzierung im deutschen Hochschulsystem. Die Unterscheidung zwischen Universitäten und Fachhochschulen sei funktional und sollte bestehen bleiben. Stattdessen empfiehlt der Wissenschaftsrat Kooperationsplattformen zur besseren Koordinierung der kooperativen Promotionen zwischen Fachhochschulen und Universitäten.

Andere lehnen die Beibehaltung des Status quos, auch unter der Einführung von kooperativen Promotionen, ab. So wendet sich der Bad Wiesseer Kreis, die Mitgliedergruppe der Fachhochschulen in der Hochschulrektorenkonferenz (HRK), aufgrund des daraus resultierenden Verwaltungsmehraufwands gegen kooperative Promotionen. Stattdessen wird ein eigenständiges Promotionsrecht "für forschungsstarke Bereiche [von Fachhochschulen] auf der Basis eines strukturierten qualitätsgesicherten Verfahrens" gefordert (Bad Wiesseer Kreis - Mitgliedergruppe der Fachhochschulen in der HRK 2014, S. 1). Nicolai Müller-Bromley, Präsident des Hochschullehrerbunds, der die Interessen der Professor/innen an Fachhochschulen vertritt, verweist darauf, dass "Fachhochschulen von Universitäten in der Forschung schon heute nicht mehr unterscheidbar" sind (Müller-Bromley 2014, S. 4). Auch er plädiert für ein FH-Promotionsrecht, das an die Erfüllung von bestimmten "qualitativen Voraussetzungen" gekoppelt sein soll (Müller-Bromley 2014,

Hochschulforschung HSW

S. 13). Pierre Ibisch, Forschungsprofessor an der Hochschule für nachhaltige Entwicklung Eberswalde, sieht in der anhaltenden "Diskriminierung der Fachhochschulen im 21. Jahrhundert [...] eher ein Hochschulpolitikum", das nicht durch wissenschaftstheoretische Argumente gerechtfertigt werden kann (Ibisch 2016, S. 33). Er schlägt vor, nicht nur das geltende Recht, sondern die Promotionspraxis generell zu reformieren (Ibisch 2016, S. 38). Erich Kohnhäuser, Präsident a.D. der FH Regensburg, und Renate Lieckfeldt, ehemalige Rektorin der Hochschule für Technik, Wirtschaft und Kultur Leipzig, plädieren für ein individuelles Promotionsrecht für forschungsstarke Professor/innen an Fachhochschulen, bei gleichzeitig besserer Mittelausstattung und Entlastung im Lehrdeputat (Kohnhäuser 2009, S. 67; Lieckfeldt 2013). Wolff-Dietrich Webler, Leiter des Instituts für Wissenschafts- und Bildungsforschung Bielefeld, versucht die Debatte zu versachlichen. Er wägt die Vor- und Nachteile eines Promotionsrechts für Fachhochschulen ab und weist darauf hin, dass qualitativ gegen das Promotionsrecht für Fachhochschulen nicht mehr spricht als gegen das Promotionsrecht für Universitäten, weil sich das wissenschaftliche Niveau eher zwischen einzelnen Hochschulen und nicht zwischen den Hochschul*typen* unterscheidet. Es gebe keine Rechtfertigung für den Ausschluss von Fachhochschulen vom Promotionsrecht, zumal Hochschulabsolvent/innen die Möglichkeit eingeräumt werden sollte, an jenen Hochschulen zu promovieren, an denen sie einen berufsqualifizierenden Abschluss erworben haben. Webler gibt jedoch zu bedenken, dass die "quantitative Fehlentwicklung" (es gibt jetzt schon zu viele Doktorand/innen) durch das Promotionsrecht für Fachhochschulen verstärkt werden könnte und ferner die Gefahr bestünde, dass Promovierende seitens der Fachhochschulen nur angeworben werden, weil sie eine Art Prestigeobjekt darstellen (Webler 2016).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Befürworter eines FH-Promotionsrechts in der öffentlichen Debatte im Wesentlichen selbst an Fachhochschulen tätig sind. Gegner finden sich hauptsächlich unter Universitätsprofessor/innen. Es stellt sich die Frage, wie repräsentativ die öffentlich geäußerten Positionen sind und ob sich innerhalb der Universitäten bestimmte Gruppen identifizieren lassen, die einer Ausweitung des Promotionsrechts auf Fachhochschulen – z.B. aufgrund von individuellen Betroffenheiten – besonders kritisch oder besonders positiv gegenüberstehen. Dieser Frage wird in den folgenden Kapiteln nachgegangen.

4. Daten und Methode

4.1 Datengrundlage

Zur Beantwortung der Forschungsfragen greifen wir auf eine aktuelle Befragung des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) aus dem Jahr 2016 zurück. Die DZHW-Wissenschaftlerbefragung 2016 ist eine repräsentative Onlinebefragung unter Wissenschaftler/innen (Professorenschaft sowie wissenschaftliche Mitarbeiter/innen) an deutschen Universitäten, an pädagogischen, theologischen und medizinischen Hochschulen sowie an Kunst- und Musikhoch-

schulen. Die Daten wurden im Zeitraum März bis Mai 2016 erhoben. Die Rücklaufquote liegt bei etwa 10 Prozent, der Datensatz beinhaltet 4.844 Fälle (Befragte) (nähere Informationen zu den Daten und der Qualität der Stichprobe finden sich bei Neufeld/Johann 2016).³ Die Befragung erlaubt erstmalig eine umfangreiche aktuelle und repräsentative Analyse, welche Positionen hinsichtlich der Ausweitung des Promotionsrechts bei Wissenschaftler/innen an Universitäten vorherrschen.

4.2 Methode und Vorgehen

Für diese Untersuchung sind zwei Variablen zentral. Die Befragten wurden zunächst mittels einer geschlossenen Frage gebeten, ihre Meinung zur Einführung des Promotionsrechts für Fachhochschulen kundzutun. Dabei standen ihnen vier Antwortvorgaben zur Verfügung:

- (1) Alle Fachhochschulen sollten uneingeschränkt das Promotionsrecht erhalten
- (2) Unabhängig von der Art der Einrichtung sollten nur diejenigen Einrichtungen/Fakultäten das Promotionsrecht erhalten bzw. behalten, die diesbezüglich bestimmte Qualitätsstandards erfüllen
- (3) Das Promotionsrecht sollte (bedingungslos) ausschließlich den Universitäten vorbehalten bleiben
- (4) Ich habe mir dazu (noch) keine Meinung gebildet

Anschließend wurden die Befragten in einer offenen Frage aufgefordert, ihre Meinung zum Promotionsrecht zu begründen. Im Folgenden werden die zentralen Variablen zunächst deskriptiv analysiert.

Für die Analyse der offenen Antworten zur Begründung der Position zum Promotionsrecht an Fachhochschulen stehen insgesamt 1.288 Fälle zur Verfügung.⁴ Da bis jetzt keine systematischen Untersuchungen der Begründungen für die Positionen zum FH-Promotionsrecht vorliegen, greifen wir für die Analyse auf ein induktives Vorgehen zur Generierung eines Kodierschemas zurück. So kann sichergestellt werden, dass keine relevanten Positionen übersehen werden (Hsieh/Shannon 2005). Das Kodierschema ist im Anhang in Tabelle A1 dargestellt. Es wurden nur die Unterkategorien kodiert. Die Kodierung wurde unabhängig von zwei Kodiererinnen durchgeführt. Die Interkoderreliabilität liegt mit Holsti=0,84 im annehmbaren Bereich. Kodierungen, die nicht übereinstimmten, wurden von einem dritten Kodierer geprüft und zugeordnet. Für die Analyse wurden die Unterkategorien zum einen separat ausgewertet, zum anderen wurden sie auf die übergeordneten Kategorien aggregiert. Von den Befürworter/innen der Ausweitung des Promotionsrechts auf Fachhochschulen haben 66 ihre Antwort begründet. Von denjenigen, die die Vergabe des Promotionsrechts von der Erfüllung von Qualitätsstandards abhängig machen möchten, liegen 541

172

³ Die Befragung wurde modularisiert durchgeführt, d.h. nicht alle Fragen wurden allen Teilnehmenden gestellt, weswegen die Fallzahlen bei den folgenden Analysen kleiner ausfallen. Dies hat jedoch keine Auswirkungen auf die Repräsentativität der Daten.

⁴ Zehn der Antworten konnten nicht kodiert werden, da die Befragten lediglich mit "Keine Antwort"/"weiter"/"..." antworteten.

Begründungen vor. 681 Antworten sind Personen zuzuordnen, die sich gegen das Promotionsrecht für Fachhochschulen ausgesprochen haben. 855 Antworten (66,4%) konnten lediglich einer Unterkategorie zugeordnet werden, 367 (28,5%) entfallen auf zwei Unterkategorien, 57 (4,4%) auf drei und neun (0,7%) Antworten können vier Unterkategorien zugewiesen werden.⁵

Im Anschluss an die deskriptiven Analysen fokussieren wir auf einige spezifische Merkmale, die mit den Meinungen zum Promotionsrecht zusammenhängen. Wir berücksichtigen erstens die Fachzugehörigkeit, wobei wir diese Variable auf zweierlei Weise kodieren: Zum einen als dichotome Variable, bei der zwischen solchen Fächern unterschieden wird, die an beiden Hochschultypen anzutreffen sind (Wirtschaftswissenschaften, Biologie, Agrar- und Forstwissenschaften, Chemie und Ingenieurwissenschaften), und solchen, die vornehmlich an Universitäten verankert sind (Geisteswissenschaften, Sozial- und Verhaltenswissenschaften, Rechtswissenschaften, Medizin, Mathematik, Physik und Geowissenschaften), zum anderen deutlich feingliedriger als eine Variable, bei der die genannten zwölf Fächer einzeln ausgewiesen sind. Zweitens berücksichtigen wir eine Einstellungsvariable, die auf einer 5-stufigen Ratingskala beruht. Diese misst die wahrgenommene Konkurrenz unter den Fachkolleg/innen in Deutschland und kann als "subjektives Pendant" zur dichotomen, objektiven Fächerkonkurrenzvariablen angesehen werden. Drittens werden das Alter und die berufliche Position berücksichtigt. Das Alter fließt kategorisiert in die Analysen ein (21-30 Jahre, 31-40 Jahre, 41-50 Jahre sowie 51 Jahre und älter). Die Position unterscheidet zwischen nicht promovierten und promovierten wissenschaftlichen Mitarbeiter/innen bzw. akademischen Räten und der Professorenschaft. Innerhalb der Professorenschaft ist noch separat die Gruppe ausgewiesen, die in den letzten fünf Jahren das Amt des Dekans/der Dekanin inne hatte, da die Position des Dekans/der Dekanin oftmals mit der Verantwortlichkeit für Management und strategische Ausrichtung der Fakultät einhergeht.

5. Ergebnisse

5.1 Wie denken Wissenschaftler/innen an Universitäten über das Promotionsrecht an Fachhochschulen?

Insgesamt, d.h. über alle befragten Wissenschaftler/innen an Universitäten hinweg, zeigt sich, dass nur ein geringer Anteil das Promotionsrecht uneingeschränkt an Fachhochschulen vergeben würde (3,6%). 38,2 Prozent sprechen sich dafür aus, dass das Promotionsrecht wie bisher ausschließlich bei den Universitäten liegen sollte. Immerhin 39,3 Prozent würden die Vergabe des Promotionsrechts von Qualitätsstandards abhängig machen und nicht vom Hochschultyp. 18,5 Prozent der Befragten geben an, dass sie keine Meinung haben.

5.2 Welche Begründung liefern Wissenschaftler/innen an Universitäten für ihre Position zum Promotionsrecht? 26,8 Prozent der Gegner/innen nennen Argumente, die als Bestandswahrung klassifiziert werden können. 9,4 Prozent der Nennungen entfallen auf Sorgen vor einer

Inflation der Doktortitel in Deutschland ("[...] Inflationierung der Abschlüsse [...]") und 20,76 Prozent auf die Angst vor einem Rückgang der Qualität der Forschung ("Gefahr einer [...] Abwertung einer Promotion auf das Niveau einer Masterarbeit.").

Die Mehrzahl der Gegner/innen des FH-Promotionsrechts (53,9%) begründet ihre Position mit der horizontalen Differenzierung als konstituierendem Element des deutschen Hochschulsystems. Die am stärksten besetzte Unterkategorie (42,2%) ist hierbei der Verweis auf die klare Zweiteilung im Hochschulsystem (z.B.: "Universitäten und Fachhochschulen haben genuin eine andere Aufgabe im Bildungssektor"). Die strikte Trennung beider Hochschultypen habe "[...] signifikant zu Deutschlands Forschungsstärke beigetragen". Schlussendlich würden durch eine Entdifferenzierung Nachteile entstehen ("[...] würde aus meiner Sicht mittelfristig zu einer Verwischung der Grenzen zwischen beiden und in der Folge zum Verlust der Vorzüge beider Systeme führen"). Zudem wird vermutet, dass diese Entdifferenzierung vor allem dazu dienen könnte, finanzielle Einsparmaßnahmen durchzusetzen. Zusätzlich wird befürchtet, dass durch eine Angleichung beider Hochschultypen die Möglichkeiten der Einflussnahme der Politik auf die Universitäten steigt ("Politisch besteht ein deutliches Interesse daran die Universitäten zu fachhochschulisieren (Stichwort: höheres Lehrdeputat noch bessere politische Einflussnahmen)"). Knapp acht Prozent der Gegner/innen verwiesen auf das Promotionsrecht als "ein wesentliches Alleinstellungsmerkmal von Universitäten", etwa 10 Prozent darauf, dass bereits heute kooperative Promotionen zwischen Universitäten und Fachhochschulen möglich sind.

42,2 Prozent der Gegner/innen nennen Argumente, die sich mit den spezifischen fehlenden Voraussetzungen der Fachhochschulen, die in ihren Augen einer Gewährung des Promotionsrechts entgegenstehen, beschäftigen. Hauptsächlich (30,9%) wird hier das zu geringe Forschungsniveau der Fachhochschulen ("Kaum jemals erscheint ein Artikel einer Fachhochschule in einer ernstzunehmenden wissenschaftlichen Zeitschrift.") bzw. der dort tätigen Professor/innen bemängelt ("Mangelnde Forschungsqualifikation der Hochsschullehrer an FHs"). Auch wird kritisch darauf hingewiesen, dass die Professor/innen an Fachhochschulen oftmals nicht habilitiert sind. Fehlende Ressourcen der Fachhochschulen, wie beispielsweise die fehlende Einbindung in ein Forschungsumfeld durch Graduiertenschulen, eine zu geringe Infrastruktur/Ausstattung sowie die zu hohe Lehrbelastung der Professor/innen, werden von 8,5 Prozent der Gegner/innen des Promotionsrechts als Begründung ins Feld geführt. Der fehlende fachliche Hintergrund der Studierenden bzw. die Tatsache, dass Studierende an Fachhochschulen auch ohne Abitur studieren können,

⁵ 39 Antworten (3,0%) wurden der Kategorie "Sonstiges" zugewiesen. Diese Antworten werden von der Analyse ausgeschlossen.

⁶ Da knapp 3,3 Prozent der Gegner/innen gleichzeitig Argumente beider Unterkategorien nennen, addieren sich die beiden Anteile nicht zu 26,8 Prozent auf.

wird von etwa 7 Prozent thematisiert. Weitere fehlende Voraussetzungen, wie die Unabhängigkeit von der Wirtschaft/Industrie, werden von knapp 6 Prozent der Gegner/innen genannt.

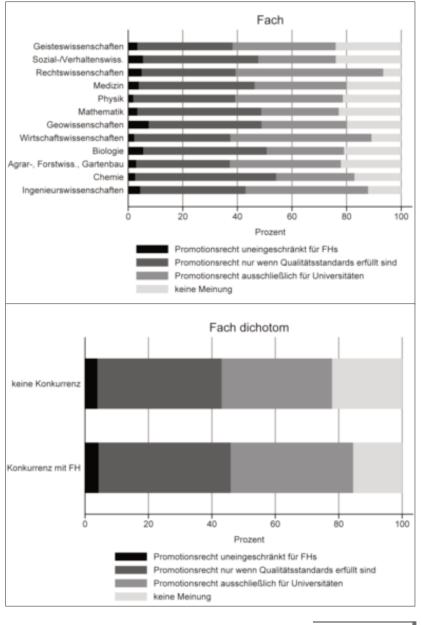
Die Gruppe der Befürworter/innen umfasst zahlenmäßig nur wenige Befragte. Hier verweist die große Mehrzahl (67,2%) darauf, dass es bereits heute kaum noch Unterschiede zwischen Universitäten und Fachhochschulen gibt ("An Fachhochschulen wird mittlerweile ganz normal geforscht"), oftmals auch mit Hinweis auf die bereits erfolgte Angleichung der Abschlüsse durch die Bologna-Reformen. Eine Beibehaltung des Status quo würde daher eher durch andere Motive als die Sicherung der wissenschaftlichen Qualität der Promotionsarbeiten gesteuert (z.B. "[E]s gibt keine inhaltlichen Gründe die dagegen sprechen außer Standesdünkel"). Durch das Promotionsrecht an Fachhochschulen würden vermehrt auch anwendungsbezogene Promotionen entstehen, was etwa 12 Prozent der Befürworter/innen für sinnvoll erachten. 11,5 Prozent verweisen

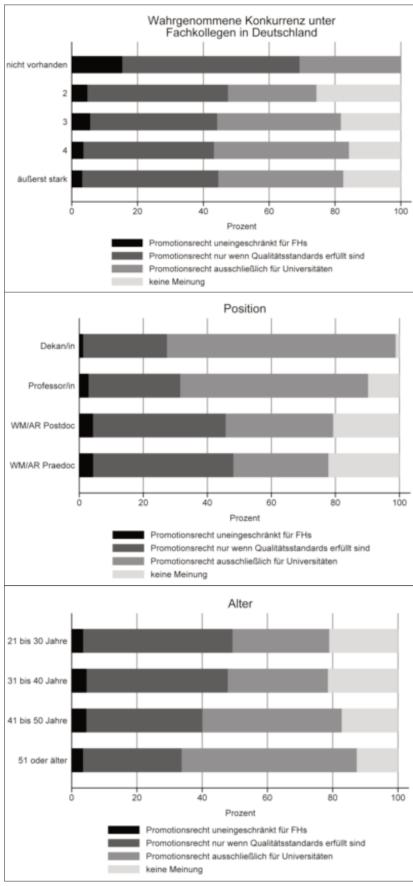
darauf, dass es auch heute schon große Unterschiede innerhalb der Hochschultypen gibt und teilweise bestimmte Fachhochschulen bessere Forschungsleistungen erbringen als Universitäten. Da es manche Fächer nur an Fachhochschulen gibt, wie beispielsweise das Fach Soziale Arbeit, würde das FH-Promotionsrecht nach Ansicht von 3 Prozent der Befürworter/innen der Rekrutierung von wissenschaftlichem Nachwuchs für diese Fächer dienen. Wichtig ist aber für knapp ein Fünftel der Befürworter/innen, dass Qualitätsstandards für Promotionen eingeführt werden (z.B. "Es sollten Kontrollinstanzen geschaffen werden die einen wissenschaftlichen Standard garantieren diese sollten aber auch für Universitäten gelten").

Unter jenen, die die Vergabe des Promotionsrechts von der Erfüllung von Qualitätsstandards abhängig machen würden, nennt die knappe Mehrheit (57,6%) keine spezifischen Kriterien, sondern verweist nur allgemein darauf, dass "gewisse Qualitätskriterien" festgelegt werden müssen. Die andere Hälfte der Befragten gibt entweder an, dass die Betreuung der Arbeit gewährleistet und dass der Betreuer/die Betreuerin von Promotionen selbst in der Forschung tätig sein bzw. habilitiert sein sollte (19,9%) oder dass die Hochschule forschungsstark sein muss (12,6%). 6 Prozent nennen weitere Standards wie die Unabhängigkeit der Forschung von der Wirtschaft/Industrie. Dass die Begutachtung der Arbeit durch ein qualifiziertes Gremium erfolgen muss bzw. dass die Dissertation auf peer-reviewten Artikeln beruhen sollte, wird von 3 Prozent betont. Nur ein Bruchteil gibt an, dass der Zugang zur Promotion nur für die besten Studierenden möglich sein sollte (1%).

5.3 Welche Faktoren hängen mit den Meinungen zum Promotionsrecht zusammen?

Unsere Analysen (vgl. Abbildungen) deuten zunächst darauf hin, dass individuelle Betroffenheiten mit dem Vorhandensein einer Meinung zum Thema FH-Promotionsrecht einhergeht. So sind die Anteile jener, die angaben, keine Meinung zum Thema zu haben, unter Wissenschaftler/innen aus Fächern, die nicht in Konkurrenz zu Fachhochschulen stehen, insgesamt am höchsten. Dies gilt im Besonderen für Mathematiker/innen sowie Sozial- und Verhaltenswissenschaftler/innen (ca. 22 bzw. 23%). Ein vergleichsweise geringer Anteil ohne Meinung zum Thema findet sich hingegen innerhalb der Professorenschaft, und hier insbesondere bei den Dekan/innen. Generelle Ablehnung des FH-Promotionsrechts findet sich erwartungsgemäß vergleichsweise häufig in Fächern, in denen obiektive Konkurrenz zwischen Universitäten und Fachhochschulen besteht. Fokussiert man auf einzelne lassen sich hier insbesondere SO Ingenieurwissenschaftler/innen (ca. 47%) und Wirt-





Anmerkung: Die Zusammenhänge zwischen den berücksichtigten Merkmalen und den Meinungen zum Promotionsrecht sind jeweils statistisch signifikant (Cramérs $V, p \le 0,01$)

schaftswissenschaftler/innen (ca. 53%) nennen. Auch ältere Wissenschaftler/innen ab 51 Jahren sowie Dekan/innen stehen dem FH-Promotionsrecht besonders skeptisch gegenüber.

Eine vergleichsweise große Zahl an Wissenschaftler/innen, die die Vergabe des Promotionsrechts von der Erfüllung von Qualitätsstandards und nicht vom Hochschultyp abhängig machen würden, findet sich unter Mathematiker/innen und Chemiker/innen. Und auch ein großer Anteil junger Wissenschaftler/innen würde eine Ausweitung des Promotionsrechts an Qualitätsstandards knüpfen.

Das Promotionsrecht uneingeschränkt an Fachhochschulen vergeben würden insgesamt nur wenige Wissenschaftler/innen. Am häufigsten geäußert wurde diese Option noch von Geowissenschaftler/innen. Und auch jene, die in ihrem Fach keine Konkurrenz zwischen Fachkolleg/innen in Deutschland wahrnehmen, sprechen sich vergleichsweise häufig für eine uneingeschränkte Vergabe des Promotionsrechts an Fachhochschulen aus.

Ein abschließender Blick auf die Begründungen der Meinungen zum Promotionsrecht zeigt, dass die ablehnende Haltung unter Geistes- und Sozialwissenschaftler/innen insbesondere mit der Befürchtung einer Promotionsinflation begründet wird. Ingenieure führen hingegen eher fehlende Ressourcen und die Präferenz für eine klare Zweiteilung der Hochschullandschaft als Begründung an. Unter Dekan/innen wird die ablehnende Haltung wiederum häufig mit der Präferenz der Zweiteilung der Hochschullandschaft begründet. Professor/innen stützen ihre ablehnende Haltung häufiger als Postdocs und Praedocs auf die bestehende Möglichkeit von Kooperationspromotionen. Praedocs führen im Vergleich zur Professorenschaft eher den fehlenden fachlichen Hintergrund bzw. fehlende Methodenkenntnisse der FH-Absolvent/innen ins Feld.

6. Diskussion und Fazit

Die Befunde der vorliegenden Analysen deuten darauf hin, dass Skepsis gegenüber einer Ausweitung des Promotionsrechts auf Fachhochschulen unter Wissenschaftler/innen an Universitäten weit verbreitet ist. Zwar ließen sich mit Blick auf individuelle Merkmale wie das Alter, die Fachzugehörigkeit oder die berufliche Position Unterschiede in den Einstellungen der befragten Wissenschaftler/innen feststellen, das Promotionsrecht uneingeschränkt an Fachhochschulen vergeben würden aber



nur die Wenigsten. Stattdessen spricht sich eine Mehrheit entweder dafür aus, den Status quo beizubehalten oder die Vergabe des Promotionsrechts an bestimmte Qualitätskriterien zu knüpfen. Somit spiegeln sich in den Ergebnissen die gelegentlich öffentlich geäußerten Bedenken zur Ausweitung des Promotionsrechts wider. Es zeichnet sich jedoch ein gewisser Wandel ab, da Nachwuchswissenschaftler/innen an Universitäten Promotionen an Fachhochschulen vergleichsweise offen gegenüberstehen.

Die wenigen Befürworter/innen des Promotionsrechts für Fachhochschulen verweisen auf eine bereits erfolgte Entdifferenzierung beider Hochschultypen, die sich z.B. darin zeigt, dass sich die (Forschungs-)Leistung angeglichen hat. Die große Zahl der Gegner/innen des Promotionsrechts für Fachhochschulen betont hingegen die fehlenden fachlichen Voraussetzungen, die Angst vor Qualitätsverlusten und die Differenzierung in zwei Hochschultypen als konstitutives Element des deutschen Hochschulsystems, das viele Vorteile mit sich gebracht hat bzw. immer noch bringt. Wird auf Qualitätsstandards als zentrales Entscheidungskriterium verwiesen, denken Wissenschaftler/innen an Universitäten noch am ehesten an die Qualität der Promotionsbetreuung, die Qualifikation der Promotionsbetreuer/innen sowie die Qualität der Begutachtung. Die Vorbehalte gegenüber der Qualifikation der Betreuer/innen beziehen sich dabei nicht auf die Promotion, die ja ebenfalls an Universitäten erworben wurde, sondern vor allem auf die fehlende formale Habilitation der Be-

Welche Implikationen haben die Befunde? Sollte die Hochschulpolitik zu der Auffassung gelangen, dass das Promotionsrecht in Zukunft flächendeckend an Fachhochschulen zu vergeben ist, sind begleitende Maßnahmen zur Förderung der Akzeptanz der Ausweitung des Promotionsrechts auf Fachhochschulen erforderlich. Andernfalls besteht die Gefahr, dass Promotionen an Fachhochschulen seitens weiter Teile des Wissenschaftssystems als Promotionen zweiter Klasse angesehen werden und FH-Promovend/innen außerhalb von Fachhochschulen nur schwer in der Scientific Community Fuß fassen können. Akzeptanz kann dadurch befördert werden, dass die Bedenken der Wissenschaftler/innen an Universitäten ernst genommen werden. So sollte z.B. die Qualität der Promotionen an Fachhochschulen sichergestellt werden, bspw. indem die nötigen strukturellen und personellen Ressourcen gegeben sind, die potentiellen Doktormütter und -väter die zur Betreuung nötige Qualifikation aufweisen und die Betreuungsqualität gewährleistet wird. Diese Punkte gelten jedoch genauso für Promotionsverfahren an Universitäten, bei denen mit Blick auf die Qualität und Betreuung von Promotionen ebenfalls Verbesserungspotenzial besteht (vgl. auch Hornbostel/Johann 2017). Auch die Ausdehnung strukturierter Doktorandenausbildungen unter Einbindung von Fachhochschulen könnte eine nützliche Maßnahme sein. Keinesfalls sollte die Hochschulpolitik dem Trugschluss erliegen, dass die gelegentlich öffentlich geäußerten Bedenken Einwände Einzelner darstellen.

Die Ergebnisse geben darüber hinaus auch Hinweise darauf, bei wem die größte Überzeugungsarbeit zu leisten ist: Das sind an Universitäten vor allem ältere Wissenschaftler/innen bzw. jene mit Professur. Zudem kommen kritische Stimmen oftmals aus Bereichen, die in Konkurrenz zu Fachhochschulen stehen, was auch daran liegen mag, dass hier eigene Erfahrungen hinsichtlich der fachlichen Leistungen der Fachhochschulen vorliegen und daher ein Bewusstsein dafür besteht, dass die Leistungen von Wissenschaftler/innen an Fachhochschulen vielfach mit denen von Universitäten vergleichbar sind oder diese sogar teilweise übertreffen.

Insgesamt lässt sich konstatieren, dass sich beide Seiten bewegen sollten: Wissenschaftler/innen an Universitäten sollten bestehende Bilder über die Forschung an Fachhochschulen kritisch hinterfragen und sich der neuen Konkurrenz stellen. Wissenschaftler/innen an Fachhochschulen sollten offensiver auf ihre Leistungen in Forschung und Lehre aufmerksam machen, um stärker als bisher wahrgenommen zu werden und es ihren Kolleg/innen an Universitäten zu ermöglichen, bestehende Vorurteile abzubauen (Kerres 2006).

Wird weiterhin auf eine flächendeckende Vergabe des Promotionsrecht für Fachhochschulen verzichtet, sollte zumindest strukturellen Benachteiligungen entgegengetreten werden, die sich z.B. darin äußern, dass (a) i.d.R. lediglich Universitätsprofessor/innen Erstgutachter/innen von Dissertationen stellen dürfen, (b) Universitäten deutlich mehr als Fachhochschulen von Kooperationspromotionen profitieren und (c) Fachhochschulabsolvent/innen faktisch einen schwierigeren Promotionszugang haben (Czornohus et al. 2012; Webler 2016). Ein alternativer Weg zur Vergabe des Promotionsrechts an Fachhochschulen sind externe, gemeinsame Promotionszentren, in denen Professoren/innen beider Hochschultypen gleichberechtigt als Betreuer/innen fungieren und zu denen Absolvent/innen beider Hochschultypen de facto gleichberechtigt Zugang haben (Webler 2016).

Abschließend sei auf einige Limitationen unserer Analysen hingewiesen. So sind weitere, die Meinungen der Wissenschaftler/innen an Universitäten erklärende Merkmale denkbar, für die keine Daten vorliegen. Bspw. kann angenommen werden, dass die Einstellungen zum FH-Promotionsrecht davon abhängen, ob Wissenschaftler/innen an Universitäten mit ihren Kolleg/innen an Fachhochschulen kooperieren, da Kooperationen mit einem Einblick in die Arbeit und Forschung der jeweiligen Partner einhergehen und als solche den Wunsch nach Statuserhalt reduzieren oder verstärken könnten. Es wäre wünschenswert, wenn sich weiterführende Forschung diesem Aspekt widmen könnte. Wichtig zu untersuchen wäre in diesem Zusammenhang auch, wie viel Wissenschaftler/innen an Universitäten tatsächlich über Fachhochschulen und etwaige Unterschiede zu Technischen Universitäten wissen. In gleicher Weise könnte eine gleichzeitige Befragung von Wissenschaftler/innen an Fachhochschulen wichtige Erkenntnisse über deren Ansichten und Vorbehalte liefern und folglich zu einem differenzierten Bild der gegenseitigen Wahrnehmungen beitragen. Interessant für die weitere Forschung wäre



auch, inwieweit sich in den Meinungen zur Ausweitung des Promotionsrechts ein Bewusstsein für die Probleme bei Promotionsverfahren an Universitäten widerspiegelt. Und nicht zuletzt sollten sich zukünftige Studien auch eingehender dem Vergleich der fachlichen Leistung zwischen den Hochschultypen widmen, etwa mittels bibliometrischer Analysen der wissenschaftlichen Produktivität sowie der Rezeption von Veröffentlichungen.

Literaturverzeichnis

- Angerer, R. (2002): Zum Praxisbezug der wirtschaftswissenschaftlichen FH-Studiengänge. Vergl. Studie: Österreich – Baden-Württemberg. Hamburg.
- Bad Wiesseer Kreis Mitgliedergruppe der Fachhochschulen in der HRK (2014): Bad Wiesseer Eckpunktepapier.
- BMBF (2017): Forschung an Fachhochschulen. http://www.forschung-fach-
- hochschulen.de/programm/forschung-an-fachhochschulen. Borgwardt, A. (2016): Zwischen Forschung und Praxis. Die Rolle der Fach-
- hochschulen im Wissenschaftssystem. Berlin. Burchard, A. (2015): Dr. FH bald möglich. In: Tagesspiegel, 29.11.2015.
- Czornohus, S./Dobersalske, K./Heuel, F./Petrow, N. (2012): Auf dem Weg zur Promotion: zur Benachteiligung von Fachhochschul-Absolventinnen und Absolventen. In: Das Hochschulwesen, 60 (5), S. 110-117.
- Deutscher Hochschulverband (2014): Zum Promotionsrecht der Fachhochschulen. Resolution des 64. DHV-Tages. Frankfurt a. M.
- Dudek, K./Tauch, C. (2013): Promotionen von Fachhochschulabsolventinnen und Fachhochschulabsolventen in den Prüfungsjahren 2009, 2010 und 2011. Hochschulrektorenkonferenz.
- Enders, J. (2016): Differenzierung im deutschen Hochschulsystem. In: Simon, D./Knie, A./Hornbostel, S./Zimmermann, K. (Hg.): Handbuch Wissenschaftspolitik. Wiesbaden, S. 503-516.
- Engelfried, C./Ibisch, P. L. (Hg.) (2016): Promovieren an und mit Hochschulen für Angewandte Wissenschaften. Am Wendepunkt? Leverkusen-Opladen.
- Fietkau, L. (2016): Erste Fachhochschule mit Promotionszentrum. In: Deutschlandfunk, 10.10.2016.
- Gülker, S./Böhmer, S. (2016): Nachwuchspolitik. In: Simon, D./Knie, A./Hornbostel, S./Zimmermann, K. (Hg.): Handbuch Wissenschaftspolitik. Wiesbaden, S. 176-192.
- Herrmann, K. (2014): Promotionsrecht der Fachhochschulen Gefährdung der Wissenschaft? In: Wissenschaftsrecht, 47 (3), S. 237-266.
- Herrmann, W. A. (2013): Sollen die Fachhochschulen das volle Promotionsrecht bekommen? In: Bayerische Staatszeitung, 06.12.2013.
- Hochschulrektorenkonferenz (o.J.): Promotion. https://www.hrk.de/themen/forschung/promotion/.
- Hoffmeister, C. (2017): Promotionsrecht. Frau Doktor Fachhochschule. In: DIE ZEIT. 3.
- Holuscha, E. (2013): Das Prinzip Fachhochschule Erfolg oder Scheitern? Eine Fallstudie am Beispiel NRW. Zugl.: Marburg, Univ., Diss., 2013. Münster.
- Hornbostel, S./Johann, D. (2017): Summa cum laude. Promotionsnoten in Deutschland. In: Forschung & Lehre 5, S. 420-422.
- Hsieh, H.-F./Shannon, S. E. (2005): Three approaches to qualitative content analysis. In: Qualitative health research, 15 (9), pp. 1277-1288.
- Ibisch, P. L. (2014): Promotionsrecht an Fachhochschulen: Schluss mit der Zweiklassenwissenschaft. In: DIE ZEIT, 29.01.2014.

- Ibisch, P. L. (2016): Promotionsrecht an Fachhochschulen: "Ein wissenschaftspolitisches oder wissenschaftstheoretisches Problem?". In: Engelfried, C./Ibisch, P. L. (Hg.): Promovieren an und mit Hochschulen für Angewandte Wissenschaften. Am Wendepunkt? Leverkusen-Opladen, S. 19-42.
- Keller, A. (2016): Promotionsrecht für Fachhochschulen und Promotionszugang von Fachhochschulabsolventen und Fachhochschulabsolventinnen in der Bundesrepublik Deutschland. Hochschule für Technik und Wirtschaft Berlin. https://www.htw-berlin.de/fileadmin/HTW/Zentral/HSL_Promotion/Synopse_Promotionsrecht_Fachhochschulen.pdf.
- Kempen, B. (2014): Das Promotionsrecht gehört den Universitäten. Berlin. Kerres, M. (2006): Fachhochschule, Universität? Die Hochschulwelt ordnet sich neu. In: Das Hochschulwesen, 54 (4), S. 118-121.
- Kessler, J. (2013): Doktorhut von der FH. In: Frankfurter Rundschau, 20.11.2013.
- Kohnhäuser, E. (2009): Die Exzellenzinitiative und die Fachhochschulen. In: Beiträge zur Hochschulforschung, 31 (1), S. 62-72.
- Lieckfeldt, R. (2013): Eigenes Promotionsrecht für Fachhochschulen? In:
 Denkströme. Journal der Sächsischen Akademie der Wissenschaften,
 10.
- Mälzer, M. (2016): Auf der Suche nach der neuen Universität. Die Entstehung der »Reformuniversitäten« Konstanz und Bielefeld in den 1960er Jahren. Göttingen.
- Müller-Bromley, N. (2014): Fachhochschulen brauchen das Promotionsrecht. Berlin.
- Neufeld, J./Johann, D. (2016): Wissenschaftlerbefragung 2016 Methodenbeschreibung und Fragebogen. DZHW. Hannover/Berlin. http://www.forschungsinfo.de/Publikationen/Download/DZHW_WB_2016_Methoden-v1_2.pdf.
- Niederdrenk, K. (2013): Zur Rolle der Fachhochschulen im deutschen Hochschulsystem. In: Baden-Württemberg-Stiftung gGmbH (Hg.): Gleichartig aber anderswertig? Zur künftigen Rolle der (Fach-)Hochschulen im deutschen Hochschulsystem. Bielefeld, S. 11-31.
- Schwar, B. (2007): Überlegungen zu einem Promotionsrecht für Fachhochschulen. In: Zeitschrift für Hochschulrecht, Hochschulmanagement und Hochschulpolitik: zfhr, 6 (3), S. 74-82.
- Sherif, M./Harvey, O. J./White, B. J./Hood, W. R./Sherif, C. W. (1961): Intergroup conflict and cooperation: The Robbers Cave experiment. Norman.
- Webler, W.-D. (2004): Die Fusion von Fachhochschule und Universität Ein Modell für die Hochschulentwicklung in der Bundesrepublik? In: Das Hochschulwesen, 52 (5), S. 184-193.
- Webler, W.-D. (2011a): Veränderungen zwischen Grundlagen- und angewandter Forschung einige Folgen für die Forschungsförderung. Teil I:
 Die Art staatlicher Förderung angewandter Forschung führt zu Problemen. In: Forschung, 4 (3+4), S. 60-66.
- Webler, W.-D. (2011b): Veränderungen zwischen Grundlagen- und angewandter Forschung einige Folgen für die Forschungsförderung. Teil II: Das Programm des SNF zur anwendungsorientierten Grundlagenforschung vergleichbare Förderchancen in Deutschland? In: Forschung, 4 (3+4), S. 72-74.
- Webler, W.-D. (2016): Promotionsrecht f
 ür Fachhochschulen? Eine andere Perspektive. In: Forschung, 9 (3+4), S. 86-97.
- Wissenschaftsrat (2010): Empfehlungen zur Rolle der Fachhochschulen im Hochschulsystem.

- Dr. David Johann, Wiss. Mitarbeiter, Projektleiter "DZHW-Wissenschaftlerbefragungen Barometer für die Wissenschaft", Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung, Abteilung 2 "Forschungssystem und Wissenschaftsdynamik", E-Mail: johann@dzhw.eu
- Dr. Sabrina Jasmin Mayer, Wiss. Mitarbeiterin, Projektmanagerin "Migrantenwahlstudie", Universität Duisburg-Essen, Institut für Politikwissenschaft,

E-Mail: sabrina.mayer@uni-due.de



Anhang

Tab. 1: Das verwendete Kodierschema

Übergeordnete	Unterkategorien
Kategorien	
1 Bestandswahr	ung
	Inflation der Promotionen verhindern
	Qualitätssenkung der Promotionen verhindern, Promotion als Auszeichnung
2 Funktionale Dit	fferenzierung als Merkmal des deutschen Hochschulsystems
	Promotion ist Privileg von Universitäten, sie definiert den Status von Universitäten
	Zweiteilung: FHs als Ort praktischer Ausbildung, Universitäten als Ort der (Grundlagen)-
	Forschung
	Kooperationspromotionen sind schon möglich, weitere Änderungen unnötig
3 Fehlende Vora	ussetzungen auf Seiten der FHs
	Forschungsniveau an FHs zu niedrig / fehlende Habilitationen der Betreuer
	Fehlende Ressourcen an FHs (strukturell/personell), wie Graduiertenschulen, Mittel für
	Geräte
	FH-Studierenden fehlt der fachliche Hintergrund/fehlen Methodenkenntnisse
	Sonstige Voraussetzungen
4 Entdifferenzier	ung: Unterschiede kaum noch wahrnehmbar
	Allgemein: FHs und Unis leisten beide gute Arbeit, heute schon kaum Differenzen; warum nicht?
	Binnendifferenzierung besteht schon jetzt: gute FHs, schlechte Unis
	Manche Fächer nur an FHs vertreten / mehr Nachwuchs für FHs
	Praxis-/Anwendungsbezogene Promotionen auch sinnvoll
5 Promotionsrec	ht an Qualitätsstandards knüpfen
	Betreuung: muss gewährleistet werden, Hintergrund des Betreuers: muss habilitiert sein,
	forschungsstark sein
	Hochschule: Muss Forschungsstark sein, Forschungsleistung der FH
	Peer-Review/Wissenschaftliche Qualität der Arbeit durch Begutachtung sichern
	Nur die besten Studierenden sollen promovieren
	Sonstige Standards: Graduiertenkolleg, Infrastruktur, Unabhängigkeit der Forschung
	Nicht weiter spezifiziert, allgemein Anforderungen und Standards an Promotionen

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 Autorenhinweisen oder sonstigen Fragen, besuchen Sie unsere Website www.universitaetsverlagwebler.de oder wenden Sie sich direkt an uns:

E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de

<u>Telefon:</u> 0521/ 923 610-12

Fax: 0521/ 923 610-22

Postanschrift:

UniversitätsVerlagWebler, Bünder Straße 1-3, 33613 Bielefeld



Zuzanna Kita

Studienabbruch und Studienerfolg im Bachelor-Studium in Sozialer Arbeit



Students who choose to study social work have a strong motivation, a specific value system and high social skills. The candidates must either complete a pre-studies programme or have working experience of at least six months in social field. This should make them familiar with the challenges of the practice and the working conditions of that field. Nevertheless, some students break their studies. The other ones continue despite many burdens – be it in the private, professional or studies-related area. The results of a research at the School of Social Work FHNW show that dropouts are mainly due to misconceptions of the studies content, the relation between theory and practice or personal reasons. In contrast, trust in the high school curriculum concept, good contact with fellow students and the ability to develop and implement good coping strategies are decisive for the success of the studies.

Studierende, die sich für ein Studium in Sozialer Arbeit entscheiden, verfügen über eine starke Motivation, ein spezifisches Wertesystem sowie soziale Kompetenzen. Dank dem vor dem Studium absolvierten Vorpraktikum oder einer mindestens sechsmonatigen Arbeitserfahrung sind ihnen die Herausforderungen der Praxis und die Arbeitsbedingungen des Sozialfeldes bekannt. Dennoch brechen einige Personen das Studium ab. Die anderen führen das Studium trotz vieler Belastungen – sei es im privaten, beruflichen oder studienbezogenen Bereich weiter. Die Ergebnisse einer Studie an der Hochschule in Sozialer Arbeit Fachhochschule Nordwestschweiz zeigen, dass Studienabbrüche hauptsächlich auf unzutreffende Vorstellungen vom Studium respektive von der Theorie-Praxis-Relationierung und persönliche Gründe zurückzuführen sind. Für den Studienerfolg ist dagegen das Vertrauen in das hochschulische Curriculumskonzept und ein guter Kontakt zu den Mitstudierenden entscheidend, genauso wie die Fähigkeit, gute Bewältigungsstrategien zu entwickeln und umzusetzen.

Studien zum Thema Studienabbruch haben eine lange Tradition (u.a. Blüthmann/Lepa/Thiel 2012; Heublein/Spangenberg/Sommer 2003; Heublein et al. 2014). Studienerfolg dagegen rückt "erst allmählich in den Blickpunkt der Hochschulen" (Lorson et al. 2011, S. 197). Die beiden Phänomene werden aus verschiedenen Perspektiven diskutiert. Aus ökonomischer Perspektiven wird Studienabbruch oft unter dem Aspekt unnötiger (gesellschaftlicher) Kosten betrachtet (vgl. "Bildung als knappes Gut" in Leemann 2015a, S. 118). Studienabbruch und Studienerfolg gelten als anerkannte Merkmale für die Effizienz einer akademischen Ausbildung. Eine möglichst niedrige Studienabbruch- und eine möglichst hohe Studienerfolgsquote werden oft explizit als Ziele

des Hochschulsystems definiert (Pixner/Schüpbach 2008) und sind aus bildungspolitischer Perspektive zu einer der wichtigsten Prioritäten der hochschulischen Qualitätssicherung geworden (Christensen/Meier 2014). Einige Autoren vertreten jedoch die Meinung, die Abbruchquote sei, unter Berücksichtigung des institutionellen Aspekts, eine eher ungeeignete Evaluierungsdimension (Georg 2008; Pixner et al. 2009). Obwohl die Studienerfolgsquote¹ auf Bachelorebene an den Fachhochschulen, die den Studiengang Soziale Arbeit anbieten, sehr hoch ist, stellt sich die Frage nach Gründen der Studienabbrüche und Präventionsmöglichkeiten einer Hochschule.

Methodisches Vorgehen

Studierende in Sozialer Arbeit verfügen meistens über eine starke Studienmotivation und über erste Berufserfahrungen im sozialen Bereich. Dennoch brechen einige Personen das Studium nach einer gewissen Zeit ab. Der Studienabbruch ist als multifaktorieller komplexer Prozess zu verstehen, der sowohl durch innere als auch durch äußere Bedingungen beeinflusst wird (vgl. u.a. Heublein/Spangenberg/Sommer 2003; Pohlenz/Tinsner/Seyfried 2007). Ebenso facettenreich ist die Entscheidung, ein Studium trotz belastender Situationen fortzusetzen. Um die subjektiven Sichtweisen der Studierenden und deren Entscheidungsprozesse rekonstruieren zu können, kam in dieser Studie eine qualitativ-empirische Methode zur Anwendung. Nur auf diese Weise kann

¹ Erfolgsquote 89%, Bundesamt für Statistik, veröffentlicht am 07.09.2016.



"die Welt im Kopf von Menschen" (Helfferich 2011, S. 29) rekonstruiert werden und das Subjekt mehr "zur Sprache" kommen (Mayring 2010, S. 123). Dabei geht es in erster Linie nicht um ein Erklären, sondern um Verständnis oder um die Ergründung des subjektiven Sinns von menschlichem Verhalten (Pickel et al. 2009, S. 449). Ein Forschungsgegenstand, also Erzählpersonen, werden dabei in "ihrem alltäglichen Kontext untersucht" (Flick 2002, S. 17), um deren Komplexität gerecht zu werden. Als Datenerhebungsverfahren wurde das problemzentrierte Interview nach Witzel (2000) eingesetzt. Dieses Vorgehen erlaubt es, individuelle Handlungen und subjektive Wahrnehmungen sowie Verarbeitungsweisen gesellschaftlicher Realität so objektiv wie möglich zu erfassen. Im problemzentrierten Interview werden mithilfe eines Leitfadens insbesondere biografische Daten im Hinblick auf ein bestimmtes Problem thematisiert (Flick 2002, S. 135). Die Auseinandersetzung mit subjektiven Sichtweisen der befragten Personen bildet den theoretischen Hintergrund dieser Methode. "Orientierung an einer gesellschaftlich relevanten Problemstellung" (Witzel 2000) - in diesem Fall am Studienabbruch bzw. an während des Studiums erlebten Schwierigkeiten und verschiedenen Belastungen – ist eines der wichtigsten Kennzeichen dieser Interviewform. Diese Variante von Interview ist dialogisch und am Problem orientiert.

Im Rahmen der Studie hat die Autorin im Zeitraum von Oktober 2012 bis September 2014 insgesamt zwanzig Personen (je zehn Männer und Frauen) interviewt: zehn Personen, die ihr Studium in Sozialer Arbeit abgebrochen hatten, und zehn, die ihr Studium trotz im und außerhalb des Studiums erlebter Schwierigkeiten fortsetzten. Zugang zu den Studienabbrecher/innen erfolgte anhand der hochschulischen Administrativdaten (Dossiers exmatrikulierter Studierender, Daten im Evento-Verwaltungsprogramm) und der hochschulischen Studierendenstatistik. Es wurden nur die Studienabbrüche infolge einer individuellen Entscheidung berücksichtigt (mit formeller Abmeldung vom Studium bei der Studienleitung bestätigt). Befragt wurden sowohl Personen, die das Studium bereits nach dem ersten Semester beendet hatten, als auch solche, die sich erst nach fünf Semestern für den Studienabbruch entschieden. Der Zeitpunkt der Studienabbruchentscheidung spielte eine tragende Rolle. Ein Abbruch zu Beginn des Studiums ist nämlich anders zu bewerten als ein Abbruch in einer späteren Phase respektive kurz vor Beendigung des Studiums (vgl. Oberschelp 2012, S. 80). In diesem Zusammenhang sprechen mehrere Autoren (vgl. Berning/Schindler 1997; Griesbach et al. 1998; Heublein/Spangenberg/ Sommer 2003; Kolland 2002; Wendt/Kaschytza/Schneider 1997) von den "frühen" und "späten" Studienabbrecher/innen und verweisen auf unterschiedliche Abbruchgründe, die für die beiden Gruppen charakteristisch seien.

Personen aus der zweiten Gruppe – diejenigen, die das Studium trotz Schwierigkeiten fortgesetzt hatten – standen zum Zeitpunkt des Interviews kurz vor Studienabschluss (Diplomverleihung), hatten gerade abgeschlossen oder befanden sich bereits im Master-Studium. Auf Unterstützung der hochschulischen Studierendenberatung konnte die Autorin aus ethischen Gründen nicht

zurückgreifen. Studierende, die eine solche Hilfe in Anspruch nehmen, müssen nicht selten vielerlei Probleme persönlicher Natur verkraften, etwa psychische und physische Gesundheitsprobleme oder Mehrfachbelastungen durch familiäre und berufliche Verpflichtungen. Die Beratungsinhalte werden vertraulich behandelt und können also nicht weitergegeben werden. Deshalb erfolgte der Zugang über "Türwächter" (Gatekeeper) (Helfferich 2011, S. 175) - in diesem Fall über die Leitung des Bachelor-Studiums in Sozialer Arbeit und über eine studentische Organisation (Fachschaft der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW). Um eine möglichst breite Variation von Erfahrungen zu garantieren, wurden Studierende unterschiedlichen Alters, aus verschiedenen Kohorten, Studienmodi und Studienorten befragt. Bei der Auswahl der Interviewpartner/innen orientierte sich die Autorin am Verfahren des theoretischen Samplings (Glaser/Strauss 1998; vgl. auch "schrittweise Festlegung der Samplestruktur" bei Flick 2002, S. 102 oder das "Prinzip einer bewusst heterogenen Auswahl" bei Kelle/Kluge 1999, S. 52). Nach Rosenthal (2008) ist die gleichmäßige Geschlechterverteilung der Befragten in einer Probe nur dann plausibel, wenn die Kategorie Geschlecht für eine Forschung funktionale Bedeutung besitzt (a.a.O., S. 86). Im Hinblick auf die Forschungsfrage konnte vermutet werden, dass das Geschlecht sowohl bei den Abbruchprozessen als auch bei den Schwierigkeiten im Studium eine wichtige Rolle spielte. Für Frauen beispielweise stellen Geburt und Kinderbetreuung während des Studiums eine große Herausforderung dar (vgl. Heublein/Spangenberg/Sommer 2003, S. 45ff.). Interessant war auch zu prüfen, ob Männer Soziale Arbeit als traditionellen Arbeitsbereich für Frauen wahrnehmen und ob diese Stereotypisierung eventuell die Identifikation mit dem Beruf erschwert.

In der Studie hat die Autorin mit zwei Leitfäden gearbeitet. Die Studienabbrecher/innen wurden nach dem Weg zum Studienabbruch und der Rolle der hochschulischen Institution und der sozialen Umgebung in diesem Prozess befragt. Bei den Absolvent/innen fragte die Autorin vor allem nach den während des Studiums erlebten Schwierigkeiten und Belastungen sowie Bewältigungsstrategien. Die Fragen nach Studienmotivation, Einstieg ins Studium, Empfehlungen an andere Studierende bzw. an die Hochschule sowie nach der aktuellen Situation der Befragten (Zeitpunkt des Interviews) wurden allen Interviewpartner/innen gestellt. Die Auswertung des umfangreichen Datenmaterials erfolgte anhand der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring 2010), die sich optimal zur Auswertung der problemzentrierten Interviews eignet (u.a. Pickel et al. 2009, S. 449; Flick 2002, S. 198). Die qualitative Inhaltsanalyse hat Kommunikation zum Gegenstand und ermöglicht es, Gegenstände, Zusammenhänge und Prozesse nicht nur zu analysieren, sondern auch "sich in sie hineinzuversetzen, sie nachzuerleben oder sie zumindest nacherlebend sich vorzustellen" (Mayring 2010, S. 19). Die Analyse wurde mithilfe eines computergestützten Verfahrens (AQUAD) durchgeführt. Sieben Interviews waren ins Hochdeutsche zu übertragen. Für die Autorin, deren Muttersprache Polnisch ist, war die Transkription der auf Schweizerdeutsch geführten Interviews deutlich erschwert, obwohl sie Schweizerdeutsch sehr gut versteht. Aus diesem Grund hat eine externe Person die Gespräche in die Schriftsprache übertragen. Die Situation, in der Forschende und Beforschte nicht dieselbe Sprache sprechen, stellt generell eine große Herausforderung dar (vgl. Büschi/Le Breton/Parpan-Blaser 2012, S. 16). Die Transkription ins Hochdeutsche kann dabei als eine Form von Übersetzung gelten und als solche bereinigend wirken (a.a.O., S. 32). Bestimmte Wendungen und Ausdrücke können nicht sinngemäß wiedergegeben werden, wodurch eine gewisse Distanz zum Material entsteht. Dies würde andere Analysemethoden (z.B. sequenzanalytisches Vorgehen) ausschliessen, die eines exakten Wortlauts bedürfen. Die qualitative Inhaltsanalyse stellte in diesem Fall eine passende Auswertungsmethode dar.

Herausforderungen des Studienalltags

Der Zugang zum Studium in Sozialer Arbeit ist in der Regel subjektiv geprägt (Harmsen 2004, S. 323). Dabei spielen die in der Biografie beigebrachten Normen und Werte eine wesentliche Rolle. Die Absicht, anderen zu helfen, ist ein verbreitetes Motiv im Kontext Sozialer Arbeit (Müller-Hermann 2012, S. 225), was sich auch in den Interviews widerspiegelt. In ihren Antworten auf die Frage, wie sie auf die Idee gekommen seien, Soziale Arbeit zu studieren, verweisen manche Studierende auf frühere Erfahrungen, sei es im persönlichen Umfeld oder in beruflichen Tätigkeiten oder auf Kontakte mit Professionellen. Die Entscheidung für die Soziale Arbeit wird auch durch ein in Kindheit und Jugend verinnerlichtes Wertesystem (religiös und säkular) beeinflusst (a.a.O., S. 248). Der Studienbeginn stellt allerdings, trotz meist starker Motivation, für Studierende grundsätzlich eine große Herausforderung dar. Neue Begrifflichkeiten, eine Fülle an organisatorischen Informationen und noch fehlende soziale Kontakte erschweren den Einstieg ins Studium spürbar. Die Studierenden müssen sich mit einem neuen Umfeld und dessen Normen und Regeln auseinandersetzen. Im Gegensatz zu den kleinen, vertrauten Gruppenkonstellationen, die Erstsemestrige von früheren (Weiter-)Bildungsstufen kennen, treffen sich Studierende nun in großen Gruppen, was den Austausch erschwert und Anonymitätsgefühle zur Folge hat. Wie sich übergreifend festhalten lässt, erlebten die befragten Studierenden die erste Zeit an der Hochschule als große Belastung. Gerade diese Phase ist für einen eventuellen Studienabbruch oder die Fortsetzung der Ausbildung entscheidend (vgl. Brandstätter/Grillich/Farthofer 2006, S. 122). Diese Zeitspanne wird u.a. als "Transitionsphase" bezeichnet (Graf/Krischke 2004, S. 44). Die Studierenden versuchen, sich mit dem gewählten Studienfach zu identifizieren und ihre Vorstellungen und Erwartungen werden mit der Wirklichkeit konfrontiert. Insbesondere wissenschaftliche Themen erweisen sich für die befragten Studierenden als problematisch. Vor allem bei Abbrecher/innen wird deutlich, dass sie aufgrund der Informationen aus hochschulischen Informationsveranstaltungen verzerrte Vorstellungen vom Studium in Sozialer Arbeit hatten. Zwar war ihnen bewusst, wie wichtig wissenschaftliche Module und Forschungsfragen im Rahmen des Curriculums sind; welches Gewicht solche

Aspekte indessen wirklich besitzen, war ihnen zu Beginn des Studiums jedoch kaum bewusst. Die theoretischen Inhalte stehen im Widerspruch zu deren Erwartungen und wirken entmutigend. Sie beginnen die Ausbildung in der Annahme, das "Rüstzeug" zu erwerben, das ihnen erlauben würde, den Anforderungen der Praxis zu genügen (vgl. dazu auch Harmsen 2004, S. 325). Die Befragten versuchen, die Lerninhalte gleich in der Praxis auszuprobieren oder umzusetzen. Spannungsverhältnisse, die daraus resultieren, führen zu großer Belastung, insbesondere für Studierende mit studienbegleitender Praxisausbildung, die wiederholt als schwierigste Studienform bezeichnet wird. Außer Herausforderungen organisatorischer Natur (Studium, berufliche Tätigkeit und oft auch familiäre Verpflichtungen miteinander in Einklang zu bringen) befinden sie sich im Spagat zwischen den hochschulischen Anforderungen und dort diskutierten Inhalten und dem Alltag der Sozialen Arbeit, den sie während der Ausbildung in der Praxis erleben. Aus solchen Spannungsverhältnissen können Studienabbrüche resultieren, wie das Beispiel von Igor² zeigt. Seine Vorstellungen vom sozialen Beruf entsprachen nicht der Realität der Institution, in der er seine Ausbildung machte. Der Umgang mit der Klientel im Heim stand im Widerspruch zu den Werten und Idealen, die ihm an der Hochschule und im Elternhaus beigebracht wurden. In der Praxis erlebte er immer wieder Situationen, in denen er mit einem Machtgefälle zu tun hatte. Der Umgang mit Klienten, der durch Bestrafen und Belohnen geregelt wurde, löste bei ihm Assoziationen an Dressur aus. Dadurch entstand eine starke Dissonanz, die für ihn schwer auszuhalten war. Er hegte ganz bestimmte Erwartungen an die Hochschule und ging davon aus, im Studium konkrete Hinweise zu bekommen, wie Herausforderungen der Praxis zu bewältigen sind. Dies war nicht der Fall, wie er mit der Zeit feststellen musste. Das Wissen über neue Theorien und Konzepte, das Igor sich mit großem Interesse und Elan aneignete, stand in starkem Kontrast zu den Verhältnissen, die er aus der Praxis kannte. Seine Versuche, die neuesten Methoden und Ideen umzusetzen, stießen in der Praxis auf Widerstand. Probleme in der Praxisausbildung beeinflussten auch den Studienverlauf der Absolventinnen und Absolventen. Gabrielle berichtet von Konfliktsituationen in der Praxis, die sie viel Kraft und Energie gekostet hätten. Die Lerninhalte aus dem Studium durfte sie nicht in der Praxis ausprobieren. Ihre Ideen stießen auf kein Verständnis, und sie hatte zu wenig Selbstvertrauen, um diese Ideen durchzusetzen. Sie geriet wegen fachlicher Meinungsverschiedenheiten in einen Konflikt mit dem Ausbildner, fühlte sich aber den Klientinnen und Klienten verpflichtet und konnte ihnen gegenüber die Sichtweise des Praxisausbildners nicht vertreten. Eigentlich hätte sie erwartet, dass die Arbeitsweise in der Praxisorganisation mit sozialpädagogischen Ansätzen, wie sie sie an der Hochschule kennengelernt hat, übereinstimmen würde. Dies war nicht der Fall, was sie enttäuschte. Die Praxisorganisationen stel-

² Die Angaben zu befragten Personen wurden während der Auswertung des Materials anonymisiert.

Hochschulforschung HSW

len einerseits Spannungsfelder dar, in denen Studierende die Lerninhalte umzusetzen versuchen – oder auch Konfliktgefäße. Andererseits bekommen aber Studierende dort auch oft Unterstützung, wenn sie aufgrund von hochschulischen Anforderungen bzw. persönlichen Problemen überfordert sind. Während Urs nur in der Arbeit Erholung von seinen persönlichen Problemen finden konnte, erzählt Simon, wie sich sein ganzes Team engagierte, damit er sein Studium fortsetzen und es am Ende erfolgreich abschließen konnte.

Auf Mehrfachbelastung weisen vor allem Interviewte hin, die Schichtarbeit zu leisten hatten, was sich negativ auf ihre Gesundheit, das persönliche Umfeld und die Bewältigung des Studiums auswirkte. Nach einer Nachtschicht (die in der Praxis der Sozialen Arbeit keine Seltenheit ist) kämpfen Studierende mit Konzentrationsschwierigkeiten und Müdigkeit. Während des Studiums sind für die Studierenden oft die knappen Finanzen ein Problem. Besonders Studierende, die familiäre Verpflichtungen haben, alleinerziehend oder einzige Ernährer/in der Familie sind, erleben diese Zeit als äußerst schwierig. Petra, die als Einzige in der Familie arbeitet, gibt im Interview an, sie und ihre Kinder hätten während des Studiums am Existenzminimum gelebt. Auch Roger erklärt, er habe aufgrund des viel Zeit beanspruchenden Vollzeitstudiums und familiärer Verpflichtungen finanzielle Schwierigkeiten in Kauf nehmen müssen. Urs, der das Studium aus finanziellen Gründen abbrach, verweist auch auf problematische Lohnverhältnisse im sozialen Bereich. Einige Studierende hatten während des Studiums gesundheitliche Probleme zu verkraften, was eine Bewältigung des Studiums deutlich erschwerte. Anhand der Interviews lässt sich festhalten, dass den Studierenden während des Studiums meist Partner oder Partnerinnen zur Seite stehen, die sie bei ihren Entscheidungen und in ihrem Handeln unterstützen. Wie die Interviews mit Roger und Hans allerdings dokumentieren, geht die (Selbst-) Reflexion, die im Studium in Sozialer Arbeit permanent stattfindet, auch mit einer intensiven Auseinandersetzung mit sich selbst und mit eigenen Beziehungen einher. Das stellt eine Partnerschaft auf die Probe.

Aus Mehrfachbelastung durch Kinderbetreuung kann auch Studienabbruch resultieren. Dies wird etwa in den Interviews mit Tanja und Gabriela ersichtlich, die auf ihr Studium zugunsten ihrer Familie und Kinder verzichtet haben. Am Anfang glaubte Gabriela noch, sie könne Familie, Arbeit und Ausbildung miteinander vereinbaren. Die Mehrfachbelastung wurde aber zu groß, wie sie nach der Geburt schnell merken musste. Auch die Schwangerschaft von Tanja komplizierte ihre Studiensituation wesentlich. Die beiden Studienabbrecherinnen prüften zwar Möglichkeiten der Kinderbetreuung an der Hochschule bzw. eines Fernstudiums. Weil solche Möglichkeiten aber nicht gegeben waren, fühlten sie sich der Familie verpflichtet und brachen das Studium ab. Auch wenn der Abbruch eine gewisse Wehmut verursacht, lässt sich aus den Interviews keine große Dissonanz rekonstruieren. Gabriela musste Prioritäten setzen und entschied sich "natürlich" für Familie und Arbeit, Tanja konnte sich andere Optionen als einen Abbruch "überhaupt nicht vorstellen". Beide Frauen verfügen über eine

Berufsausbildung oder Berufserfahrung. Dies verminderte vermutlich zusätzlich ihre Motivation, das Studium fortzusetzen. Auch wenn neue Familienmodelle hierzulande gerne diskutiert werden, ist die Realität der Kleinfamilie anders (Scherrer/Zumsteg 2015, S. 226). Erstens beeinflusst die Volkschule stark den Familienalltag (Mittagessen zu Hause, wenn es von der Schule nicht angeboten wird), zweitens steht Männern noch immer kein breites Angebot an Teilzeitstellen zur Verfügung. So werden Väter ins Vollzeitverlaufsmuster gedrängt, Mütter ins Muster des Familien- und Teilzeiterwerbsverlauf (a.a.O., S. 228f.). Übergreifend lässt sich festhalten, dass jeder Abbruchentscheidung intensive Überlegungen vorangehen. Der innere Kampf beginnt manchmal schon kurz nach Studienbeginn, allerdings versuchen die Studierenden, ihre Bedenken zunächst zu überwinden.

Bewältigungsstrategien und Erfolgsfaktoren

Wie die Interviews dokumentieren, entwickeln Studierende, die auf Schwierigkeiten stoßen, - sei es im Studium, in der Praxisausbildung oder im privaten Leben – Bewältigungsstrategien mannigfacher Art. Diese Strategien werden von den Studierenden anhand meist konkreter Methoden oder Praktiken dargestellt, wie etwa Studierendenberatung in Anspruch zu nehmen. Dabei haben Personen, die sich in einer schwierigen Lage befinden, allerdings eine psychische Barriere zu meistern: Sie müssen eigene Hemmungen überwinden und sich mit Schamgefühlen auseinandersetzen. Einige Studierende befürchten, sie könnten infolge der Beratung "abgestempelt" sein, andere versuchen, das Studium um jeden Preis selbstständig zu bewältigen, und stoßen dabei oft an ihre Grenzen. Angst vor "Stigmatisierung mit gravierenden Nachteilen" kommt bei betroffenen Studierenden oft vor (Graf/Krischke 2004, S. 55). Sie versuchen, Probleme wie depressive Stimmung, Ängste oder mangelndes Selbstwertgefühl zunächst allein zu bewältigen. Dem liegt vielleicht eine Vermutung zugrunde, dass psychische Störungen ein in der Gesellschaft immer noch unerwünschtes Phänomen darstellen. Eine andere Strategie, die Studierende im Laufe des Studiums entwickeln, ist die offene Kommunikation. Es erweist sich als hilfreich, gegenüber Dozierenden bzw. gegenüber der Bachelor-Leitung die eigene Mehrfachbelastung zu thematisieren. Meistens stoßen die Studierenden auf Verständnis und Empathie, wie die Interviews mit Hans, Roger oder Urs dokumentieren. Achtsamer Umgang mit psychischen oder körperlichen Ressourcen ist eine weitere Bewältigungsstrategie. Gabrielle, die aufgrund der Konfliktsituation in der Praxis sehr belastet war, verfasste gleichzeitig Zeit ihre Bachelor-Arbeit. Sie wusste, dass sie dafür Energie und Kraft brauchen würde, deswegen gab sie oft nach, um einen Konflikt nicht weiter eskalieren zu lassen und die eigenen Kräfte zu schonen. Auch Beatrice war sich schnell bewusst, dass ihre psychischen Ressourcen während ihrer Krankheit begrenzt waren, und entwickelte daher eine passende Lernstrategie. Wenn sie in guter Verfassung war, nutzte sie jeden Augenblick optimal, um die Leistungsnachweise zu erbringen.

Eine der zentralen Strategien, die Absolvierende für den Studienerfolg einsetzen können ist, dem hochschulischen System zu vertrauen, was etwa Fabienne zum Ausdruck bringt. Sie konnte den Sinn von Aufgaben und Leistungsnachweisen während des Studiums nicht immer klar erkennen. Sie ging ihnen aber mit Geduld und Vertrauen nach, verließ sich auf die dahinterstehenden hochschulischen Konzepte. Irgendwann würde sie Nutzen und Gewinn für ihre persönliche Entwicklung erkennen können, davon war sie überzeugt. Auch für Hans war der Sinn von einigen Lerninhalten am Anfang des Studiums nicht erkennbar. Erst mit der Zeit wurde ihm klar, wie er das erworbene Wissen zuordnen sollte.

Die wichtigste Ressource während des Studiums stellt ein guter Kontakt zu den Mitstudierenden dar. Je besser solche Beziehungen sind, gepaart mit Interesse an freiwilligen Hochschulaktivitäten, desto größer sind die Chancen auf Studienerfolg. Dabei sind die formalen Kontakte ebenso wichtig wie diejenigen im informellen Rahmen. Vergleichbares zeigt sich auch in den Ergebnissen dieser Studie (Kolland 2002, S. 175ff.). Die größte Unterstützung in der Studienzeit bleiben für Roger Mitstudierende, die ähnliche Schwierigkeiten erlebten, die "im selben Boot sitzen". Beatrice berichtet, dass ihre Erkrankung eine große psychische Belastung dargestellt und die Fortsetzung ihres Studiums gefährdet habe. Die Unterstützung durch Studienfreude war in dieser Zeit entscheidend, betont sie mehrfach während des Interviews. Als Beispiel für solches Engagement nennt sie Gruppenarbeiten, die ihr zuliebe im Spital stattgefunden hätten. Wie hingegen aus den Äußerungen der Abbrecher/innen ersichtlich wird, haben sie im Studium keine oder kaum Beziehungen aufgebaut.

Der Erwerb des Diploms bleibt für die Bachelor-Studierenden einer der zentralen Motivationsfaktoren während des Studiums. Denn der Studienabschluss liefert nicht nur die Bestätigung der Berufsqualifikationen, er garantiert auch Zugang zu attraktiveren Stellen im sozialen Bereich und damit auch zu höherem Lohnniveau, wie etwa die Erfahrungen von Roger und Petra zeigen. Petra konnte, trotz ihrer zwanzigjährigen Berufserfahrung in sozialem Bereich ohne Diplom nicht das gewünschte Einkommensniveau erreichen, sie kämpft aber auch um "institutionelle Anerkennung" (Bourdieu (1983). Dies ist erst mit dem Hochschulabschluss möglich. In diesem Zusammenhang spricht Leemann vom "symbolischen Wert von Bildungszertifikaten" (2015a, S. 111).

Empfehlungen für ein hochschulisches Unterstützungsangebot

Der Einstieg ins Studium beeinflusst wesentlich den späteren Studienverlauf (u.a. Brandstätter/Grillich/Farthofer 2006). Aus diesem Grund hat die Betreuung der neu ins Studium eintretenden Personen (Götti/Gotte bzw. "Buddy" Programme, Peer Tutoring oder japanisches Senpai/Kōhai System) zunehmende Bedeutung (vgl. auch Webler 2012a, 2012b). In dieser Rolle stehen freiwillige, im Studium weiter fortgeschrittene Studierende als erste Ansprechpartner den Anfänger/innen bei praktischen Fragen und Problemen im Studienalltag zur

Seite. Eine Vergütung in Form von zusätzlichen ECTS-Punkten könnte dabei in Erwägung gezogen werden. Eine intensive Betreuung in der ersten Studienphase ist notwendig, auch wenn diese zeitliche und finanzielle Ressourcen beansprucht (Hachmeister 2008). Denn so lässt sich die Erfolgsquote erhöhen. Die Investition sollte sich also "später in Form einer höheren Zahl erfolgreicher Absolventen sowohl für die Hochschule als auch für die Gesellschaft auszahlen" (a.a.O., S. 65). Wie in der Studie deutlich wird, fühlen sich einige Studienabbrecher/innen zu wenig bzw. falsch informiert. Sie beginnen das Studium in der Hoffnung, von Anfang an praxisbezogene Themen an konkreten Beispielen diskutieren und das erworbenes Wissen umsetzen zu können. Die Studierenden äußern konkrete Verbesserungsvorschläge, zum Beispiel eine Art Studienprobezeit ("Schnupperwoche"), um feststellen zu können, ob die Studienwahl sich als richtig erweist. Bei Informationsveranstaltungen soll auch das Gewicht wissenschaftlicher Modulinhalte im Curriculum deutlicher zum Ausdruck kommen. Besonders von Studierenden mit studienbegleitender Praxisausbildung wird gezielte Information bei den Informationsveranstaltungen bzw. im Aufnahmeverfahren erwünscht. Die finanzielle Machbarkeit des Studiums sowie die familiäre und berufliche Situation (Arbeitsbelastung bzw. Schichtarbeit) der Kandidat/innen sollen nämlich genau geprüft werden.

Bei der Gestaltung des Curriculums soll ferner darauf geachtet werden, dass wissenschaftliche Modulinhalte von Anfang an anhand praktischer Beispiele diskutiert werden (Kasuistik-Module, Fallarbeit etc.) was eine vertiefte Auseinandersetzung mit der Theorie-Praxis-Relationierung ermöglichen würde. Studierende erkennen den großen Wert der informellen Kommunikation für ihre persönliche Weiterentwicklung (Ebert 2012, S. 292). Der Austausch mit anderen Studierenden und eine damit verbundene Arbeitsteilung oder gegenseitige Unterstützung gehören zu den wichtigsten Erfolgsfaktoren. Dies soll von der Hochschule aufgenommen werden, indem sie eine adäquate Infrastruktur bereitstellt, damit Studierende sich "mit der Hochschule identifizieren und im Umfeld der Hochschule zu Hause fühlen" (a.a.O., S. 292). Wie die Ergebnisse zeigten, erleben Studierende mit finanziellen Schwierigkeiten einen Erlass der Studiengebühren als große Hilfe vonseiten der Hochschule, ebenso die Anerkennung der Berufserfahrung als Praktikum, was wertvolle Zeit gewinnen lässt. Unterstützung der Dozierenden ist in schwierigen Momenten sehr wichtig. Unverzügliche Rückmeldungen der Studienleitung bzw. der Dozierenden wissen Studierende zu schätzen, ebenso deren Dialogbereitschaft. Darüber hinaus es ist wichtig, dass eine Hochschule über eine professionelle Beratungsstelle verfügt. Dort können Studierende erfahren, wie sie mit Krisensituationen umgehen können, um das Studium erfolgreich abzuschließen (Graf/Krischke 2004, S. 56f.) Da die Studienabbrecher/innen zunächst oft eine Studienpause in Anspruch nehmen, sollen die Gesuche um eine Beurlaubung als wichtiges (Warn-)Signal wahrgenommen werden. In diesem Zusammenhang kann eine Studierendenberatung oder ein Gespräch mit der Studienleitung als Standardmaßnahmen bei Beurlaubungen erwogen werden. Studienab-



bruchforschung spielt für die Gestaltung der Curricula und das hochschulische Qualitätsmanagement eine wichtige Rolle, allerdings lassen sich im Hinblick auf ihren Ex-post-Charakter kaum Prozesse zur Früherkennung von Studienabbrüchen definieren (Christensen/Meier 2014, S. 182). Quantitative Hochschulanalysen oder Studierendenstatistiken sollen durch qualitative Untersuchungen des Wegs zum Studienabbruch und der Belastung von Studierenden ergänzt werden. Nur auf dieser Basis lässt sich ein optimales Unterstützungsangebot an einer Hochschule weiterentwickeln resp. optimieren.

Krisen im Studium sind für den Bildungsprozess notwendig. Verunsicherungen und Irritationen bisheriger Denk- und Handlungsmuster, die Studierende mit höherstufigen Theorie- und Sinnsystemen vertraut machen sollen, gehören immer dazu (Grasshoff/Schweppe 2012, S. 247f; Schweppe 2006, S. 136f.). Persönliche Schwierigkeiten der Studierenden, wie familiäre Verpflichtungen oder Krankheiten, und daraus resultierende Studienabbrüche kann die Hochschule aber kaum beeinflussen. Bei den unzutreffenden Vorstellungen vom Studium respektive von der Theorie-Praxis-Relationierung bedeutet ein Studienabbruch kein Versagen der Betroffenen, sondern Korrektur bzw. Optimierung des Ausbildungswegs. Wie die Studie zeigt, nehmen sie ein anderes (passenderes) Studium auf oder verschieben sie ihre Prioritäten zugunsten einer Berufstätigkeit oder der Elternrolle. Die Hochschule soll sich vielmehr darauf konzentrieren, das Unterstützungsangebot für diejenigen Studierenden weiterzuentwickeln, die auf Schwierigkeiten stoßen, aber die nötigen Voraussetzungen erfüllen bzw. über starke Studienmotivation verfügen. Wichtig ist dabei, bedürfnisgerechte Maßnahmen zu prüfen, wie Stipendien für Studierende mit finanziellen Schwierigkeiten, Kinderbetreuungsangebote oder flexible Studienformen (bzw. Blended-Learning, online Kurse). Für Studierende, die unterschiedliche Probleme bewältigen müssen, spielt ein Entgegenkommen der Hochschule resp. der Studienleitung und deren Verständnis für schwierige Lebenslagen eine zentrale Rolle. Das Gefühl, ernst genommen zu werden, trägt zusätzlich zum Studienerfolg bei.

Literaturverzeichnis

- Berning, E./Schindler, G. (1997): Studienverläufe und Studienabbruch an der Universität Regensburg. Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung. In: Beiträge zur Hochschulforschung, Themenheft "Studienabbruch", 4, S. 417-426.
- Blüthmann, I./Lepa, S./Thiel, F. (2012): Überfordert, enttäuscht, verwählt oder strategisch? Eine Typologie vorzeitig exmatrikulierter Bachelorstudierender. In: Zeitschrift für Pädagogik, 58 (1), S. 89-108.
- Bourdieu, P. (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, R. (Hg.): Soziale Ungleichheiten. Göttingen, S. 183-198
- Brandstätter, H./Grillich, L./Farthofer, A. (2006): Prognose des Studienabbruchs. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 38 (3), S. 121-131.
- Büschi, E./Le Breton, M./Parpan-Blaser, A. (2012): Verstehensarbeit Methodische Aspekte der qualitativen Forschung mit Untersuchungspersonen anderer Erstsprache. In: Schnurr, S./Gredig, D. (Hg.): Forschen in der Sozialen Arbeit. Baltmannsweiler, S. 14-35.
- Christensen, B./Meier, J.-H. (2014): Zur Frühidentifikation von Studienabbrüchen. In: Das Hochschulwesen, 62 (6), S. 182-185.

- Ebert, J. (2012): Erwerb eines professionellen Habitus im Studium der Sozialen Arbeit. Hildesheim.
- Flick, U. (2002): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Vollständig überarbeitete und erweiterte Neuausgabe, 6. Auflage. Reinbek bei Hamburg.
- Georg, W. (2008): Individuelle und institutionelle Faktoren der Bereitschaft zum Studienabbruch – eine Mehrebenenanalyse mit Daten des Konstanzer Studierendensurveys. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 28 (2), S. 191-206.
- Glaser, B. G./Strauss, A. L. (1998): Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. Bern.
- Graf, G./Krischke, N. R. (2004): Psychische Belastungen und Arbeitsstörungen im Studium. Grundlagen und Konzepte der Krisenbewältigung für Studierende und Psychologen. Stuttgart.
- Grasshoff, G./Schweppe, C. (2012): Fallarbeit Studium Biographie. In: Becker-Lenz, R./Busse, S./Ehlert, G./Müller-Hermann, S. (Hg.): Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule. Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität im Studium Sozialer Arbeit. Wiesbaden, S. 235-250.
- Griesbach, H./Lewin, K./Heublein, U./Sommer, D. (1998): Studienabbruch-Typologie und Möglichkeiten der Abbruchquotenbestimmung. HIS Kurzinformation A5/98.
- Hachmeister, C.-D. (2008): Optimierung der Studienentscheidung durch verbesserte Studieninformation. In: Heinz S./Benedikt H. (Hg.): Studierendenauswahl und Studienentscheidung. Göttingen, S. 57-66.
- Harmsen, T. (2004): Die Konstruktion professioneller Identität in der Sozialen Arbeit: Theoretische Grundlagen und empirische Befunde. Heidelberg
- Helfferich, C. (2011): Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. Wiesbaden.
- Heublein, U./Spangenberg, H./Sommer, D. (2003): Ursachen des Studienabbruchs. Analyse 2002. Reihe Hochschulplanung. Band 163. Hannover.
- Heublein, U./Richter, J./Schmelzer, R./Sommer, D. (2014): Die Entwicklung der Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. Statistische Berechnungen auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2012. Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung DZHW: Forum Hochschule, 4/2014.
- Kelle, U./Kluge, S. (1999): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Opladen.
- Kolland, F. (2002): Studienabbruch: Zwischen Kontinuität und Krise. Eine empirische Untersuchung an Österreichs Universitäten. Wien.
- Leemann, R. (2015a): Zum gesellschaftlichen Wert, den Funktionen und der (ungleichen) Verteilung von Bildung. In: Leemann, R./Rosenmund, M./ Scherrer, R./Streckeisen, U./Zumsteg, B. (Hg.): Schule und Bildung aus soziologischer Perspektive. Ein Studienbuch für Lehrpersonen in Ausund Weiterbildung. Bern, S. 106-144.
- Lorson, P./Lubinski, A./Nickel, M./Toebe, M. (2011): Studienerfolg Was verstehen Hochschulen aus dem deutschsprachigen Raum darunter? In: Das Hochschulwesen, 59 (6), S. 192-198.
- Mayring, P. (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11., aktualisierte und überarbeitete Auflage. Weinheim.
- Müller-Hermann, S. (2012): Berufswahl und Bewährung. Fallrekonstruktionen zu den Motivlagen von Studierenden der Sozialen Arbeit. Wiesbaden.
- Oberschelp, A. (2012): Berichtswesen und Hochschul-Steuerung. Was und wie viel müssen Hochschul-Manager über Erfolg in der Lehre wissen? In: Hochschulmanagement, 7 (3), S. 75-82.

 Pickel, S./Pickel, G./Lauth, H.-J./Jahn, D. (Hg.) (2009): Methoden der ver-
- Pickel, S./Pickel, G./Lauth, H.-J./Jahn, D. (Hg.) (2009): Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft. Neuere Entwicklungen und Anwendungen. Wiesbaden.
- Pixner, J./Mocigemba, D./Kraus, M./Krempkow, R. (2009): Sag mir, wo die Studis sind. Wo sind sie geblieben? Outputorientierte Qualitätssicherung auf Studiengangsebene mithilfe der Studienverlaufsanalyse. In: Das Hochschulwesen, 57 (1), S. 6-13.
- Pixner, J./Schüpbach, H. (2008): Zur Vorhersagbarkeit von Studienabbrüchen als Kriterium des Studien(miss-)erfolgs. In: Schuler, H./Hell, B. (Hg.): Studierendenauswahl und Studienentscheidung. Göttingen, S. 122-128.
- Pohlenz, P./Tinsner, K./Seyfried, M. (2007): Studienabbruch. Ursachen, Probleme, Begründungen. Saarbrücken.
- Rosenthal, G. (2008): Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung. 2., korrigierte Auflage. Weinheim.
- Scherrer, R./Zumsteg, B. (2015): Bildungsverlauf als Teil des Lebensverlaufs in westlichen Gesellschaften. In: Leemann, R./ Rosenmund, M./Scherrer, R./Streckeisen, U./Zumsteg, B.(Hg.): Schule und Bildung aus soziologischer Perspektive. Ein Studienbuch für Lehrpersonen in Aus- und Weiterbildung. Bern, S. 198-234.
- Schweppe, C. (2006): Studienverläufe in der Sozialpädagogik: Biographische Rekonstruktionen. Weinheim.
- Webler, W.-D. (Hg.) (2012a): Studieneingangsphase? Das Bachelor-Studium braucht eine neue Studieneingangsphase! Band I: Studierfähigkeit für ein frei(er)es Studium. Bielefeld.
- Webler, W.-D. (Hg.) (2012b): Studieneingangsphase? Das Bachelor-Studium

braucht eine neue Studieneingangsphase! Band II: Lösungsmodelle. Bielefeld

Wendt, C./Kaschytza, J./Schneider, C. (1997): Einflussfaktoren auf Studienverlauf und Studienerfolg am Institut für Soziologie der Universität Heidelberg. In: Beiträge zur Hochschulforschung, Themenheft "Studienabbruch", 4, S. 371-389.

Witzel, A. (2000): Das problemzentrierte Interview [25 Absätze]. www.quali tative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2519 (25.09.2017).

■ Dr. Zuzanna Kita, Stabsmitarbeiterin, Zentrum Entwicklung und Services, Bereich Qualität und Strategie, ZHAW Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften, Departement Soziale Arbeit, E-Mail: zuzanna.kita@zhaw.ch



pun

Wissenschaft

Hochschulwesen:

Tobina Brinker & Karin Ilg (Hrsg.) Lehre und Digitalisierung.

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

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

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



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

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

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

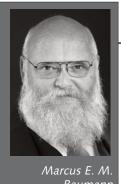
Hochschulentwicklung/-politik



Marcus E. M. Baumann & Charlotte L. C. Biegler-König

Invention – Applikation – Innovation

Hochschulen für angewandte Wissenschaften im deutschen Innovationssystem





Marcus E. M. Charlotte L. C. Baumann Biegler-König

The German innovation system is one of the strongest in the world. Small and medium-sized businesses (SMB) benefit strongly from the partnership with Universities for Applied Sciences (UAS). While traditional universities focus on basic research (invention), UAS focus on applicable research and have tight relations to SMB to transform their research into economic innovations. This triangle, however, is often denied by decision-makers in politics and the educational sector, which can be seen in the way the state invests intensively into basic research. It is time to acknowledge the partnership between the three elements, which together make a formula that defines Germany's economic wealth.

In den vergangenen 20 Jahren hat sich viel bewegt in der deutschen Bildungs- und Hochschulpolitik: Bologna-Reform, Hochschulautonomie und Exzellenzinitiative sind nur einige Schlagworte. Nach wie vor wird heftig debattiert: Über die Internationalisierung der deutschen Hochschulen, die Bologna-Reform, das Promotionsrecht an Hochschulen für Angewandte Wissenschaften (HAW), den fortwährende Fachkräftemangel und die damit zusammenhängende Leistungsfähigkeit der deutschen Volkswirtschaft. Schlussendlich heißt die neue Exzellenzinitiative jetzt Exzellenzstrategie und verspricht damit eine langangelegte hochdotierte Förderung von Universitäten und ihrer Grundlagenforschung.

Das Wissenschaftssystem hat die Aufgabe, auf wissenschaftlicher Basis Erkenntnisse zu generieren. Egal, ob es sich um Geistes- oder Naturwissenschaften handelt, Grundlagenforschung steht immer am Anfang der Erkenntnis. Doch so, wie die finanzielle Ausstattung der deutschen Hochschul- und Forschungslandschaft derzeit gestaltet ist, gewinnt man den Eindruck, dass sie zugleich auch das Ende der Erkenntnis markiert. "Vor dieser Sackgasse warnt kein Schild" (Klaue 2016) titelte kürzlich die Frankfurter Allgemeine Zeitung. Dabei steht die Sackgasse hier für die Forderung nach besserer Finanzierung und Forschungsförderung an HAWs. Tatsächlich führt jedoch die einseitige großzügige Finanzierung der Inventions- und Grundlagenforschung und die im Vergleich schlecht geförderte Applikations- und Innovationsforschung in eine Sackgasse bzw. zu einem

Die Bedeutung der Applikationsforschung wird häufig unterschätzt und für selbstverständlich genommen. Dabei gibt es zahllose Beispiele, die belegen, wie lang und beschwerlich der Weg von der wissenschaftlichen Erkenntnis zu einer nutzbaren Anwendungsidee derselben ist. So brauchte die Menschheit lange Zeit, um von dem Wissen um die Aggregatzustände des Wassers zur Beherrschung dieser Zustände und den nützlichen Anwendungsideen zu kommen. Noch länger dauerte es dann, zur Nutzung von Wasserdampf in einem Dampfpflug zu gelangen, also einer innovativen Idee, welche die Landwirtschaft im 19. Jahrhundert revolutionierte (DLM 2017). Ein aktuelles Beispiel ist die Erforschung von Klebe- und Fügungstechniken auf Basis der Erkenntnisse von Adhäsionseigenschaften (Fraunhofer IWM 2014), die inzwischen auch beim Bau von Flugzeugen Verwendung findet (Strassmann 2002). Es ist also ein langer erkenntnisreicher Weg von einer Invention, über eine Applikationsidee, hin zu einem innovativen Produkt.

Der Auftrag an die Forschung ist, mit allen Freiheiten eines unbeeinflussten, selbstständigen und unabhängigen Wissenschaftssystems die Grundlagen für Innovationen zu schaffen. Mit der Ausdifferenzierung in verschiedene Hochschultypen und außeruniversitäre Forschungseinrichtungen ist das deutsche Wissenschaftssystem für diese Aufgabe bestens aufgestellt. Durch die Grundlagenforschung werden Inventionen ermöglicht und befördert, danach diese durch Applikationsforschung anwendungsorientiert weiterentwickelt und schließlich - oft in enger Zusammenarbeit mit der Wirtschaft und Industrie - zu innovativen Produkten umgesetzt. Die Begriffe Invention (i.e. "Erfindung"), Applikation (i.e. "Anwendung") und Innovation (i.e. "Erneuerung") beschreiben die unterschiedlichen Aufträge des ausdifferenzierten deutschen Bildungs- und Wissenschaftssystems. Alle drei ergänzen einander und beantworten gemeinsam die Frage: "Wie kommt das Neue in die Welt?"

186 HSW 6/2017



Standort Deutschland

In den internationalen Medien wird Deutschland häufig mit "German Engineering" (Oltermann 2016) assoziiert. Die deutsche Ingenieurskunst genießt einen exzellenten Ruf und wird weltweit nachgefragt. Der Wissenschaftsstandort und der Wirtschaftsstandort Deutschland sind sich gegenseitig befruchtende Konzepte und interagieren mit vielen weiteren gesellschaftlichen Faktoren, die schlussendlich den Erfolg der deutschen Wirtschaft in den vergangenen Jahrzehnten bestimmt haben und die Marke "Made in Germany" zu einem internationalen Exportschlager machen. Im Fokus dieses Aufsatzes liegen daher HAWs mit naturwissenschaftlich-technischem Schwerpunkt.

HAWs am Wirtschaftsstandort Deutschland

Die Stärke der Deutschen Wirtschaft liegt in ihren kleinen und mittleren Unternehmen (KMU). Laut des Instituts für Mittelstandsforschung (IfM) Bonn definieren sich KMU durch einen Jahresumsatz ≤ 50 Millionen € und einer Beschäftigungszahl < 500 Mitarbeitern (IfM Bonn 2017a). KMUs stehen in Deutschland für

- 96,6% aller umsatzsteuerpflichtigen Unternehmen,
- 59,2% aller sozialversicherungspflichtigen Beschäftigten,
- und 35,5% aller erwirtschafteten Umsätze (IfM Bonn 2017b).

Damit stellen KMUs in Deutschland einen zentralen

Wirtschaftsfaktor dar und werden gerne als "Herz der deutschen Wirtschaft" (BMBF 2016b) bezeichnet. Während Großunternehmen häufig eigene Abteilungen für Forschung und Entwicklung führen (z.B. Siemens, BMW und Dr. Oetker), sind die finanziellen Kapazitäten kleiner und mittlerer Unternehmen für ergebnisoffene Forschungsunternehmungen meistens begrenzt. Forschung und Entwicklung sind ein Musterbeispiel für eine unternehmerisch negative Kosten-Nutzen-Analyse. Häufig dauert die Entwicklung einer Innovation sehr lange und bindet sehr viel Kapital. Der daraus entspringende Nutzen ist dagegen kurzfristig meistens vergleichsweise gering; langfristig gesehen aber sichert die Innovation die Marktposition oder gar die Existenz des Unternehmens. Privatwirtschaftliches Handeln setzt jedoch selten auf langfristig angelegte Risikokapitalinvestitionen, aus denen vielleicht eine hervorragende Innovation resultiert – oder vielleicht auch nicht. Viele KMUs sehen sich hier mit einer Knightischen Unsicherheit (Knight 1921), also einem unkalkulierbaren Risiko konfrontiert, die sie von langfristigen und kostspieligen Investitionen in Forschung und Entwicklung abhält.

Mazzucato (2013) wirbt daher für den "Unternehmerstaat", da nur dieser es sich leisten kann, langfristig und kapitalintensiv in unsichere und risikobehaftete Forschung zu investieren: "der Staat als risikobereiter Visionär" (S. 39). Diese Forderung ist nicht neu. Bereits Joseph Schumpeter (1942) forderte, dass der Staat in Bereiche investieren solle, die mittelbar die Innovationskraft eines Staates und damit den Wohlstand der Gesellschaft steigerten. Zu diesen Bereichen zählen Infrastruk-

tur, wohlfahrtsstaatliche Institutionen, berufliche Qualifikation und Forschung und Entwicklung. Zwischen technischem Fortschritt und wirtschaftlichem Wachstum besteht somit ein direkter Zusammenhang. Die Schaffung und Förderung eines Innovationssystems erhält eine besondere Bedeutung. Unter einem *Innovationssystem* versteht man

"the network of institutions in the public and private sector whose activities and interaction initiate, import, and diffuse new technologies" (Freeman 1987).

Der Partnerschaft zwischen öffentlicher und privater Hand kommt also eine zentrale Bedeutung zu. In einer kürzlich erschienenen Pressemitteilung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung wird folgende Formel aufgestellt: "KMU + Netzwerk = Innovation" (BMBF 17.08.2016). Weiter heißt es:

"Für kleine und mittlere Unternehmen (KMU) kann es schwierig sein, im Zuge der Digitalisierung notwendige Innovationen aus eigener Kraft zu stemmen: Um neue Marktpotenziale zu erschließen, sind KMU besonders herausgefordert, ihre Prozesse, Produkte und Dienstleistungen und auch ihre Geschäftsmodelle zu erneuern. Hilfreich ist dabei die enge Verzahnung mit anderen Unternehmen, Hochschulen oder Forschungseinrichtungen in Netzwerken oder regionalen Clustern, die bereits Innovationsstrategien entwickelt haben und ihre Erfahrungen und Kompetenzen teilen. Diese Einbindung von KMU in neue anwendungsorientierte Forschungs- und Entwicklungsprojekte in Netzwerken und Clustern wird jetzt besonders durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert."

Damit greift das BMBF die vorhergehende Argumentationskette auf: Komplexe, ergebnisoffene und anwendungsbezogene Forschung muss der Staat finanzieren und fördern, damit die daraus entwickelten Applikationen zu Innovationen in der Privatwirtschaft werden können und folglich zur Mehrung des gesamtgesellschaftlichen Wohlstands und Attraktivität des Wirtschaftsstandorts Deutschland beitragen.

Die bisherigen Förderprogramme in der Wissenschaft lassen diesen positiven Befund missen. Denn Förderung findet, wie eingangs bereits erwähnt, hauptsächlich und schwerpunktmäßig in der universitären Grundlagenforschung und damit fernab des unmittelbaren wirtschaftlichen Mehrwerts statt. KMUs kooperieren jedoch besonders stark mit HAWs, da diese den Innovationsbedarf der Unternehmen erkennen und durch anwendungsorientierte Forschung (Applikationsforschung) bedienen können. Es ist also die Kooperation zwischen HAWs und KMUs, die finanziell gefördert werden muss, damit sich beide Organisationsformen gegenseitig befruchten und den Wirtschaftsstandort Deutschland voranbringen können: Innovationsbedarfe müssen von Wissenschaftlern und Unternehmen identifiziert werden. Dadurch ermöglichen die Hochschulen den Unternehmen Innovationsschübe, während KMUs gleichzeitig den angehenden Absolventen Betriebserfahrung und Forschern neue Denkansätze bieten. Strategien zur Stärkung der Innovationskraft von KMUs müssen folglich sehr viel später ansetzen

Hochschulentwicklung/-politik



als in der Grundlagenforschung, nämlich in der Applikations- und Innovationsforschung. Hier sind HAWs die primären Ansprechpartner!

Neben dem zu beobachtenden Innovationsstau, ergeben sich durch die aktuelle Förderpraxis weitere Problemlagen: Die Unabhängigkeit der Wissenschaft ist gefährdet, da HAWs nur dort effektiv forschen können, wo sie förderwillige Praxispartner finden (Webler 2015). Wissenschaft wird quasi zur Wirtschaftsförderung instrumentalisiert, da Praxispartner erstens kaum Interesse an der Übertragbarkeit der Forschungsergebnisse auf andere Praxisfälle haben und zweitens die Veröffentlichung der Forschungsergebnisse einschränken können (Webler 2011). Damit werden Personal und Infrastruktur mit öffentlichen Geldern finanziert, während die Ergebnisse ihrer Arbeit bzw. die daraus entstehenden Profite in die Privatwirtschaft fließen (Mazzucato 2013). Zusammengefasst bedeutet dies, dass Fachhochschulen "in ihrer Forschung [...] von der Zustimmung von Praxispartnern abhängig, ja der Praxisseite ausgeliefert" (Webler 2011, S. 65) sind.

HAWs am Wissenschaftsstandort Deutschland

Nach dem Global Innovation Index 2016 belegt Deutschland Platz 10 der weltweit innovativsten Länder. Dabei werden neben der Kreativität der Forscher auch staatliche Förderungen und allgemeine Rahmenbedingungen in der Umsetzung von Erfindungen in Innovationen untersucht. Zu den ausschlaggebenden Gründen, die Deutschland erstmals in die Top 10 gebracht haben, zählen die gute Kooperation zwischen Hochschulen, Forschungseinrichtungen und Firmen und das duale Bildungssystem (Cornell University 2016). Die Ausdifferenzierung des Hochschulsystems in Institutionen der Grundlagenforschung (Universitäten) und der anwendungsbezogenen Forschung (HAWs) trägt unmittelbar zum Erfindungsgeist deutscher Forscher und zur Innovationskraft deutscher Unternehmen bei.

Auf der Grundlage des "Abkommens der Länder in der Bundesrepublik Deutschland zur Vereinheitlichung auf dem Gebiet des Fachhochschulwesens" wurden seit den 1970er Jahren im damaligen Westdeutschland Fachhochschulen gegründet. Diese gingen zumeist aus bestehenden Fachschulen (z.B. Ingenieursschulen) hervor: "Es herrschte dringender Bedarf an qualifizierten und praxisnah ausgebildeten Fachkräften. [...] Der technologische Wandel führte zu deutlich höheren Anforderungen im Beruf" (Schulze 2011). Diese weitreichende Reform des Wissenschaftsstandorts Deutschland hat bewirkt, dass es aktuell insgesamt 415 Hochschulen gibt, darunter 106 Universitäten und 207 Fachhochschulen (BMBF 2016c).

Während Fachhochschulen in ihrer ursprünglichen Verfasstheit lediglich eine durch wissenschaftliche Erkenntnisse ergänzende Berufsbildung vermitteln sollten und dadurch noch eher den ursprünglichen Ingenieurschulen denn Hochschulen ähnelten, hat sich ihre Funktion seither grundlegend weiterentwickelt. Beispielhaft hierfür ist die Verankerung des Forschungsauftrages der Fachhochschulen in allen Landeshochschulgesetzen seit den 1990er Jahren.

Technische Universitäten bilden gleichsam eine Brücke zwischen Fachhochschulen und Universitäten. Sie haben zwar einen naturwissenschaftlich-technischen Schwerpunkt, können durch ihre Verfasstheit als Universität jedoch an allen namhaften Förderprogrammen teilhaben. Sie betreiben gleichermaßen Grundlagenforschung mit Anwendungsbezug. Durch den Zugang zu hochdotierten öffentlichen Förderprogrammen können sie Praxispartnern auf Augenhöhe begegnen und kooperieren eher, jedoch nicht ausschließlich, mit den Forschungsabteilungen von Großunternehmen.

An Fachhochschulen findet Forschung unter dem Primat der Lehre statt. Dabei verlieren sie ihren anwendungsbezogenen Markenkern nicht aus dem Auge. Dazu gehören in den Studienordnungen verankerte Praxissemester, die Arbeit in Laboren und Unternehmen und die Zusammenarbeit mit Betrieben. Fachhochschulen bieten Seiteneinsteigern die Möglichkeit, anwendungsbezogenes Grundlagenwissen zu erlangen. Vor allem ermöglichen sie jungen Menschen aus bildungsfernen Milieus den Bildungsaufstieg. Dadurch tragen sie entscheidend zur Durchlässigkeit des Bildungssystems und zur Teilhabe weiterer Bevölkerungsschichten am gesamtgesellschaftlichen Wohlstand bei. Seit außerdem im Zuge des Bologna-Prozesses die Abschlüsse zwischen Universitäten und Fachhochschulen vereinheitlicht wurden, bewegen sich die Bildungsinstitutionen zunehmend auf Augenhöhe. Dies spiegelt sich bislang jedoch nicht in den diversen Förderprogrammen von Bund und Ländern wider.

Förderpraxis im deutschen Hochschulsystem

Beispielhaft für die asymmetrische Förderung von Fachhochschulen und Universitäten ist die Exzellenzstrategie: Das "auf unbestimmte Zeit" beschlossene Programm ist im Jahr 2017 mit 80 Millionen € sowie ab 2018 mit jährlich insgesamt 533 Millionen € dotiert (BMBF 2016d). Hinzu kommen weitere Programme, die den Universitäten zugutekommen, wie zum Beispiel zur Förderung des universitären Nachwuchses: Im Laufe von 15 Jahren sollen 1.000 Tenure Track-Professuren mit einer weiteren Milliarde € finanziert werden (BMBF 2016d). Diese Asymmetrie lässt sich in Abbildung 1 besonders gut ablesen.

Da die Fachhochschulen nicht an der Exzellenzstrategie teilnehmen können, wird ihnen als "Ersatz' ein eigenes Programm, die "Innovative Hochschule" zuteil. Dieses Programm wird im Zeitraum bis 2027 550 Millionen € an Fachhochschulen und kleine und mittlere Universitäten verteilen. Im Vergleich zur Exzellenzstrategie kann man diese Summe lediglich als "Tropfen auf den heißen Stein" (De Ridder 2016) und "kleines Trostpflaster" (FAZ 2016) bezeichnen, zumal von dem Programm nicht nur Fachhochschulen profitieren sollen. Zudem zielt das Programm nicht auf die Förderung von Innovationsforschung, sondern setzt da an, wo innovative Projekte bereits erfolgreich umgesetzt sind und es darum geht, die Strukturen für den Transfer in die Industrie und Wirtschaft zu optimieren.

Die Zahlen in Abbildung 1 lassen vermuten, dass die Entscheider in der Politik keine ausreichenden Kenntnis-

188

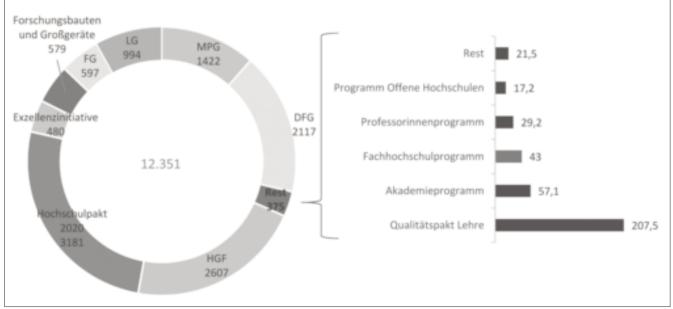


Abb. 1: Gemeinsame Förderung des Bundes und der Länder nach Förderbereichen 2013 (in Mio. €)

Quelle: BMBF 2016a, S. 62

se von den Leistungen haben, die Fachhochschulen für den Bildungs- und Wirtschaftsstandort Deutschland erbringen. Häufig werden sie noch als "Fach(hoch)schulen" gesehen, gleichermaßen als kleine Schwestern der Universitäten mit geringem wissenschaftlichen Anspruch. Dass 58% der 1,6 Millionen deutschen Ingenieure von Fachhochschulen kommen (Heimann 2016, S. 16) und dass 41% der deutschen Professor/innen an Fachhochschulen lehren und forschen (Reissert 2016), wird häufig übersehen.

HAWs im deutschen Innovationssystem

Die Bedeutung anwendungsbezogener Forschung für den Mittelstand und die Verwurzelung der Fachhochschulen in ihren Regionen wird oft unterbewertet. KMUs richten sich an Fachhochschulen auf der Suche nach Ansprechpartnern, Netzwerken, Förderprogrammen, Fachkräften, Innovationen und Weiterbildungsmaßnahmen für ihre Führungskräfte. Fachhochschulen verfolgen somit einen Graswurzelansatz, der darauf ausgerichtet ist, mit lokalen und regionalen Unternehmen einen Innovationstransfer durchzuführen (Fraunhofer 2012, S. 39). Damit haben Fachhochschulen einen eigenen spezifischen Auftrag im deutschen Wissenschaftssystem, der, durch die besondere Stärke deutscher KMUs, unmittelbar zur Innovationskraft des hiesigen Wirtschaftsstandorts beiträgt:

"Fachhochschulen, die bei der Forschung mit den Unternehmen vor Ort intensiv kooperieren, tragen erheblich zu einer guten wirtschaftlichen Entwicklung der ganzen Region bei. Die Innovationskraft wird erhöht, Forschungsergebnisse finden leichter den Weg in die Anwendung und die Ausbildung von Fachkräften erhält neue Impulse." (BMBF 2015)

Diese Aussage von Bundesforschungsministerin Johanna Wanka wurde vom ehemaligen Sprecher der Fachhochschulen in der Hochschulrektorenkonferenz, Prof. Dr. Micha Teuscher, ergänzt: "Durch ihre Forschung und Entwicklung neuer und verbesserter Produkte und Dienstleistungen stärken sie auch die Wettbewerbsfähigkeit ihrer Partner" (edb.). Dies verdeutlicht den spezifischen Auftrag der Lehre und Forschung an Fachhochschulen im Kontrast zur Lehre und Forschung an Universitäten: Sie sind applikations- und innovationsbezogen. Fachhochschulen betreiben Forschung, die sowohl ihre Studierenden an die Praxis heranführt, als auch Unternehmen mit Fachkräften versorgt.

Daraus ergibt sich die Stärke des Bildungsstandortes Deutschland. Es macht folglich keinen Sinn, Universitäten und Fachhochschulen als Bildungsinstitutionen abgestufter Lehr- und Forschungsqualität zu betrachten. Diese Sichtweise wirkt sogar schädigend auf die universitäre Forschung, da sie den aktuellen Trend verschärft, demgemäß Forschung "real solutions" für "real problems" (Schmoll 2016) produzieren soll. Bei den beiden Bildungseinrichtungen handelt es sich um gleichartige Institutionen mit unterschiedlichen aber gleichwertigen Aufträgen. Um die Innovationskraft der deutschen Wirtschaft zu erhalten und zu steigern, ist es notwendig, dies anzuerkennen und die öffentliche Förderung entsprechend zu gestalten. Das bezieht sich nicht nur auf eine Ergänzung der Exzellenzinitiative zugunsten der HAWs, sondern auch auf den Tätigkeitsbereich der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG).

Deren Förderschwerpunkt liegt auf universitärer Grundlagenforschung. Anwendungsbezogene Forschung und die Zusammenarbeit von Hochschulen mit wirtschaftlichen Akteuren umfasst dies nicht. Zudem ist die DFG-Mitgliedschaft an die Einstufung einer Hochschule als "Einrichtung der Forschung von allgemeiner Bedeutung" (DFG 2014, §3) abhängig. Dies schließt HAWs aus, obwohl sich hier zunehmend forschungsstarke Institute bilden. Die HAWs unterliegen damit einem privatwirtschaftlichen "Partnerzwang" (Webler 2011, S. 65).

Würde dieser aufgelöst, Abb. 2: Kompetenzbereiche und Kooperationspartner von Universitäten und Fachhochließen sich auch Lösungen für das Dilemma ,Kosten sozialisieren, Gewinne privatisieren' finden. Mazzucato (2013) schlägt vor, dass der Staat Tantiemen der von ihm finanzierten Innovationen erhalten solle, sodass die Öffentlichkeit am privatwirtschaftlichen Gewinn teilhaben kann. Außerdem kann diskutiert werden, ob das Kooperationsreglement dadurch ergänzt werden könnte, dass Forschungsergebnisse mit vollständiger staatlicher Finanzierung, ebenso vollständig veröffentlicht werden müssen.

Universitäten schulen/HAWs Applikation Invention Innovation Großunternehmen Kleine und mittlere Unternehmen

Einschränkungen hierbei könnten entsprechend dem finanziellen Proporz der Praxispartner festgelegt werden. Solange es jedoch beim Status quo bleibt, orientieren sich HAWs auf der Suche nach geeigneten Drittmittelgebern an anderen Akteuren als dies die meisten (auch Technische) Universitäten tun. Gleiches gilt für KMUs: Das Zentrale Innovationsprogramm Mittelstand (ZIM) bietet bezüglich seiner Themen- und Technologieoffenheit sowie unbürokratischen Prozesse für KMUs zwar positive Anreize, stellt jedoch hinsichtlich seines Umfang und seiner Systematik keine grundsätzliche und nachhaltige Förderung des niederschwelligen Wissenstransfers im deutschen Innovationssystem dar (ZIM-BMWI 2017). Die Gründung einer Deutschen Transfergemeinschaft (DTG) zur Förderung der Innovationsforschung, wie sie von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern des Bad Wiesseer Kreises 2016 erstmalig in Berlin empfohlen wurde, ist daher dringend erforderlich, um eine ganzheitliche Förderung der gesamten hochschulspezifischen Innovationserkenntniskette zu gewährleisten.

schulen/HAWs

Fazit

Die vorangegangenen Abschnitte haben gezeigt, dass sich die unterschiedlichen Aufträge des deutschen Bildungs- und Wissenschaftssystems in den Hochschultypen widerspiegeln: Universitäten betreiben in der Regel Grundlagen- und Inventionsforschung und finden ihre Kooperationspartner eher in externen Forschungseinrichtungen und Großunternehmen; Technische Universitäten und HAWs betreiben vornehmlich Applikationsforschung und in Zusammenarbeit mit KMUs Innovationsforschung und -entwicklung (siehe Abb. 2). Dadurch ergänzt das Hochschulsystem das deutsche Wirtschaftssystem, das seine Stärke in besonderem Maße aus KMUs bezieht.

Es existiert jedoch ein großes Ungleichgewicht in der Förderpraxis. Dies gilt es zu überwinden. Wenn das Bundesministerium für Wirtschaft und Energie sagt, dass "hohe Innovationsaktivität [...] für langfristiges wirtschaftliches Wachstum, Wohlstand und neue Arbeitsplätze" (BMWI 2016) sorgt, zielt es mit dieser Aussage direkt auf den Bildungsauftrag von HAWs ab. Dies muss den Entscheidungsträgern in Hochschulen und Politik sowie den Multiplikatoren in Medien und Interessenverbänden bewusst sein, um sowohl den Bildungsstandort Deutschland optimal zu gestalten, als auch den Wirtschaftsstandort Deutschland zu unterstützen und bewerben zu können. HAWs sind der wissenschaftliche Motor der deutschen Wirtschaft, weil sie mit dem Herzstück unserer Wirtschaft zusammenarbeiten: den KMUs. Bisher führen die massive Förderung der Grundlagenforschung und die fast gar nicht vorhandene Förderung der Applikations- und Innovationsforschung zu einem Innovationsstau und gefährden darüber hinaus die Freiheit der Wissenschaft an HAWs. Die unmittelbaren Verlierer sind die KMUs, die von der Kooperation mit öffentlichen Bildungseinrichtungen abhängig sind. Es ist folglich unabdingbar, dass sich die bildungs- und wissenschaftspolitischen Entscheidungsträger intensiv mit dem deutschen Innovationsmanagement auseinandersetzen. Die zuvor zitierte Formel des BMBF "KMU + Netzwerk = Innovation" sollte daher beherzt und schnell umgesetzt werden (BMBF 17.08.2016).

Es bedarf einer systematischen Förderung des Transfers von Wissen zwischen Hochschulen und Unternehmen. Eine Ergänzung der Exzellenzinitiative hinsichtlich der Applikations- und Innovationsforschung ist vonnöten, damit die Innovationskraft der deutschen Wirtschaft Bestand haben kann. Um dies zu gewährleisten, muss die Wissenschaftsförderung um den gesamten Innovationsprozess vervollständigt werden. Zu diesem Zweck muss neben die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) eine Deutsche Transfergemeinschaft (DTG) gestellt werden, die auf die Bedürfnisse von HAWs eingestellt ist und durch ihre Finanzierung die Forschungsfreiheit garantiert. Diese Ausführungen verdeutlichen, dass das differenzierte Hochschulsystem eine besondere Stärke für den Wirtschafts- und den Wissenschaftsstandort Deutschland darstellt. Die gesellschaftlichen und politischen Ak-

190 HSW 6/2017 teure müssen sich dieser Stärke bewusst werden und den unterschiedlichen Aufträgen der Hochschultypen Rechnung tragen, denn sie ergänzen sich im Innovationsprozess, der den deutschen Wissenschaftsstandort bereichert und den deutschen Wirtschaftsstandort wettbewerbsfähig hält. Universitäten und HAWs tragen gemeinsam zum weltweiten Prestige des Standorts Deutschland bei.

Literaturverzeichnis

- BMBF (2016a) (Hg.): Bundesbericht Forschung und Innovation 2016.
 BMBF (2016b): Innovativer Mittelstand. www.bmbf.de/de/mittelstand-31
 33 html (18 08 2016)
- BMBF (2016c): Studium. www.bmbf.de/de/studium-70.html (21.09.2016).
 BMBF (2016d): Wissenschaftlicher Nachwuchs Das neue Tenure-Track-Programm. www.bmbf.de/de/wissenschaftlicher-nachwuchs-144.html (21.09.2016)
- BMBF (18.06.2015): Starke Fachhochschulen für starke Regionen. Pressemitteilung 085/2015. www.bmbf.de/de/starke-fachhochschulen-fuerstarke-regionen-108.html (22.09.2016).
- BMBF (17.08.2016): KMU + Netzwerk = Innovation. Pressemitteilung 091/2016. www.bmbf.de/de/kmu-netzwerk-innovationen-3247.html (18.08.2016).
- BMWI (2016): Innovationspolitik. www.bmwi.de/DE/Themen/Technologie/innovationspolitik.html (09.11.2016).
- ZIM-BMWI (2017): Kooperationsprojekte. www.zim-bmwi.de/kooperationsprojekte (09.06.2017).
- Cornell University (2016) (Hg.): The Global Innovation Index 2016 Winning with Global Innovation. www.globalinnovationindex.org/gii-2016-report (12.04.2017).
- De Ridder, D. (10.05.2016): Tropfen auf den heißen Stein. In: Frankfurter Rundschau.
- DFG (2014): Satzung der Deutschen Forschungsgemeinschaft. www.dfg.de/ dfg_profil/satzung/ (20.11.2017).
- DLM (2017): Deutsches Landwirtschaftsmuseum. www.dlm-hohenheim.de /willkommen/ (12.04.2017).
- FAZ (21.05.2016) (Hg.): Millionenpaket für Hochschulen.
- Fraunhofer IWM (24.02.2017): Wann haften raue Oberflächen? www.iwm.fraunhofer.de/de/presse/pressemitteilungsliste/24_02_14_w ann haftenraueoberflaechen-.html (16.12.2016).
- Fraunhofer Institut für Innovations- und Innovationsforschung (2012): Endbericht zur Metastudie Wirtschaftsfaktor Hochschule. Im Auftrag vom Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft.
- Freeman, C. (1987): Technology Policy and Economic Performance. Lessons from Japan. Printer: London.

- Heimann, K. (2016): Die neue Macht. In: DSW Journal 1/2016.
- IfM Bonn (2017a): KMU-Definition. www.ifm-bonn.org/definitionen/kmu-definition-des-ifm-bonn/ (12.04.2017).
- IfM Bonn (2017b): Kennzahlen der KMU. www.ifm-bonn.org/statistiken/mittelstand-im-ueberblick/#accordion=0&tab=1 (12.04.2017).
- Klaue, M. (03.02.2016): Vor dieser Sackgasse warnt kein Schild. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung.
- Knight, F. (1921): Risk, Uncertainty and Profit. Houghton Mifflin: Boston and New York.
- Mazzucato, M. (2013): Das Kapital des Staates. Anthem Press: London/New York
- Oltermann, P. (03.02.2016): Hello Berlin, goodbye optimism. Why is Germany's glass half empty? In: The Guardian: www.theguardian.com/commentisfree/2016/feb/03/berlin-optmism-germany-confidence (12.04.2017).
- Reissert, B. (03.03.2016): Wo gibt es Jobs für die vielen Postdoktoranden? In: DIE ZEIT.
- Schulze, S. (30.07.2011): 40 Jahre Fachhochschule in NRW: Eine Erfolgsgeschichte feiert Geburtstag: www.wissenschaft.nrw.de/presse/pressemel dungen/details/eine-erfolgsgeschichte-feiert-geburtstag/ (21.09.2016).
- Schumpeter, J. (1942) [1972]: Kapitalismus, Sozialismus und Demokratie. München.
- Strassmann, B. (04.07.2002): Gott gebe, dass es klebe. In: DIE ZEIT www.zeit.de/2002/28/200228_t-kleben_neu.xml (16.12.2016).
- Webler, W.-D. (2011): Veränderungen zwischen Grundlagen- und angewandter Forschung einige Folgen fürdie Forschungsförderung. Teil I: Die Art staatlicher Förderung angewandter Forschung führt zu Problemen. In: Forschung, 4 (3+4), S. 60-66.
- Webler, W.-D. (2015): Der Innovations-Inkubator Lüneburg: Fu. E-Transfer Third Mission Wissensbasierte Regionalentwicklung. Ein Konzept, mit Wissenschaft die Region zu stärken. In: FO 8 (1+2), S. 53-63.
 - Dr. Marcus E. M. Baumann, Professor für Biotechnologie, Rektor der Fachhochschule Aachen, E-Mail: rektor@fh-aachen.de
 - Charlotte L. C. Biegler-König, Referentin der HochschulAllianz für Angewandte Wissenschaften (HAWtech),
 - E-Mail: charlotte.biegler-koenig@freenet.de

Sandra Mittag, Rüdiger Mutz & Hans-Dieter Daniel Institutionelle Qualitätssicherung der Lehre auf dem Prüfstand: Eine Fallstudie an der ETH Zürich

Im Rahmen der vorliegenden Studie wurde das Qualitätssicherungssystem der ETH Zürich im Bereich Lehre einer umfassenden Meta-Evaluation unterzogen.

Das Qualitätssicherungssystem stützt sich auf die vier Instrumente Lehrveranstaltungs-beurteilung, Absolventenbefragung, Selbstevaluation und Peer Review.

Die Ergebnisse zeigen unter anderem, dass die ETH Zürich über etablierte Qualitäts-sicherungsinstrumente verfügt, die weitestgehend akzeptiert sind.

Allerdings bestehen bei allen vier Instrumenten Optimierungspotentiale.

ISBN 978-3-937026-74-9, Bielefeld 2012, 115 Seiten, 19.50 Euro zzgl. Versand

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

Reihe: Qualität - Evaluation - Akkreditierung

Hochschulentwicklung/-politik

HSW

Helen Knauf

Lehre 2.0: Wissenschaftliches Bloggen mit (früh-)pädagogischen Fachkräften



At almost all Universities in Germany virtual learning platforms such as *Blackboard* or *StudIP* are used to support the teaching (Nistor 2013, p. 182). They are widely used as a shared archive and as a space for communications supporting the classroom teaching. But what other opportunities does the internet offer for the extension of the higher education teaching? The following article discusses the possibilities of scientific blogging with students in a theoretical and a practical way and looks at the limits of using it in university education.

An nahezu allen Hochschulen in Deutschland wird die Lehre inzwischen durch Lernplattformen wie beispielsweise *Blackboard* oder *StudIP* unterstützt (Nistor 2013, S. 182). Sie dienen als gemeinsames Archiv und teilweise auch als Kommunikationsort zur Begleitung der Präsenzlehre. Doch welche weiteren Möglichkeiten bietet das Internet zur Ergänzung oder Erweiterung der Hochschullehre? Der folgende Beitrag lotet die Möglichkeiten des wissenschaftlichen Bloggens mit Studierenden in theoretischer und praktischer Perspektive aus und diskutiert die Grenzen ihrer Integration in die Hochschullehre.

Blogs in der Lehre?

Die Bezeichnung Weblog (kurz: Blog) setzt sich aus den Begriffen Web (für World Wide Web) und Log (für Tagebuch) zusammen. Ein Blog ist eine Website im Internet, auf der regelmäßig zu einem Thema von einer Person Personengruppe Texte veröffentlicht werden. 1 Weblogs beinhalten oftmals eine Kommentarfunktion, mit der Leserinnen und Leser zu den Artikeln eigene Überlegungen und Ergänzungen als für alle sichtbare Antworten geben können. Deshalb werden Blogs auch als dem "Web 2.0" zugehörig angesehen (Bauer/Hamann 2013, S. 16), das durch eine reziproke Nutzung des Webs gekennzeichnet ist: Nutzerinnen und Nutzer sind nicht nur Konsumenten, sondern auch zugleich Produzenten (Gaiser/Thillosen 2009, S. 185).

Die Nutzung von Blogs in Bildungskontexten ist verschiedentlich diskutiert worden (z.B. Bauer/Hamann 2013; Carell/Schaller 2009; Schiefner 2011). Als zentrale Motive für den Einsatz von Blogs im Kontext von Seminaren werden die Möglichkeiten des Austauschs zwischen den Studierenden, die Herstellung von Öffentlichkeit, die Förderung selbstorganisierten Lernens in Ver-

bindung mit einer gesteigerten Partizipation und nicht zuletzt auch der Aufbau von digitalen Kompetenzen bei den Studierenden gesehen.

Inzwischen vorliegende Publikationen sehen einen Haupteinsatzbereich von Blogs im Bereich von Lerntagebüchern (z.B. Betz/Eunicke 2017), weil Blogs eine veranstaltungs- und modulübergreifende Reflexion von Lernprozessen ebenso ermöglichen, wie die Realisierung des Portfolioprinzips, bei dem ausgewählte Produkte ("Best of") publiziert werden. Einen anderen Ansatz eröffnet das wissenschaftliche Bloggen, das im Mittelpunkt des vorliegenden Beitrags steht.

Wissenschaftliche Blogs

Eine besondere Sparte von Blogs sind Wissenschaftsblogs. Sie werden entweder von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern geführt oder stellen ein wissenschaftliches Thema in den Mittelpunkt. Damit sind sie von anderen Blog-Formen abgegrenzt, wie etwa journalistischen oder politischen Blogs aber auch Reise- oder Lebenshilfe-Blogs. Über die Verwendung so genannter Permalinks sind die einzelnen Blogbeiträge dauerhaft auffindbar und zitierbar (Panke et al. 2012, S. 2).

Wissenschaftliche Blogs zielen darauf ab, einen Einblick in wissenschaftliche Diskurse und Forschungsergebnisse zu geben und so eine breitere Öffentlichkeit zu erreichen. Gerade angesichts der Tatsache, dass viele Forschungsergebnisse und Debatten in wissenschaftlichen Journals stattfinden, die für zahlreiche Interessierte nicht

192

¹ Entsprechend dieser Herleitung des Begriffs wird teilweise auch der sächliche Artikel (das Blog) verwendet. Weiter verbreitet ist jedoch der männliche Artikel (der Blog), der im Folgenden verwendet wird.

zugänglich sind (z.B. wegen hoher Kosten), ist dies ein Schritt zur Schaffung von Transparenz und Partizipation. Gleichzeitig liegt bei Veröffentlichungen in wissenschaftlichen Zeitschriften oftmals ein großer Zeitraum zwischen Einreichung des Beitrags und dessen Publikation, so dass die Ergebnisse oftmals schon an Aktualität eingebüßt haben.

Ein Beispiel für wissenschaftliches Bloggen ist "Archälogik" (http://archaeologik.blogspot.de), der Blog des Tübinger Archäologen Rainer Schreg, der es sich u.a. als Ziel gesetzt hat, auf weniger beachtete Fragen der Archäologie einzugehen und hierfür Öffentlichkeit zu schaffen (Schreg o.J.). Vielfach ist auch der Stil wissenschaftlicher Blogs so gestaltet, dass sie leichter zu lesen sind als Zeitschriftenartikel. Dies ist insbesondere das Ziel der Blogs von öffentlichen Institutionen, die ihre Themen einem breiteren Publikum zugänglich machen möchten; so etwa der Blog des Deutschen Luft- und Raumfahrtzentrums DLR (http://www.dlr.de/blogs/alleblogs.aspx). Einige Wissenschafts-Blogs werden inzwischen auch von Zeitungen und Verlagen präsentiert, und erhalten einen Rahmen durch so genannte Blogfarmen, also Plattformen für mehrere Blogs. Beispiele hierfür sind "Scilogs – Tagebücher der Wissenschaft" (Spektrum der Wissenschaft) oder "ScienceBlogs" (Konradin Mediengruppe). Im internationalen Kontext sind Blogplattformen auch an Hochschulen bereits relativ verbreitet (z.B. Harvard University: http://blogs.harvard.edu), aber auch an deutschen Hochschulen wurden inzwischen Blogplattformen eingerichtet und bieten Lehrenden und Studierenden die Möglichkeit, leicht und kostenfrei einen Weblog einzurichten (z.B. die Uni Bremen: https://blogs.uni-bremen.de).

Wissenschaftliche Blogs bieten eine Möglichkeit, mit Kolleginnen und Kollegen sowie anderen Interessierten ins Gespräch zu kommen. Die Möglichkeit, Kommentare zu hinterlassen, regt Diskussionen und Austausch an. Ein besonders herausstechendes Beispiel für eine ausgeprägte Kommentar- und Debattenkultur ist der Blog Klimazwiebel (http://klimazwiebel.blogspot.de), der von dem Hamburger Klimaforscher Hans von Storch betrieben wird. Hier finden sich zu einzelnen Beiträgen über hundert Kommentare, die teilweise wiederum selbst kleine wissenschaftlich fundierte Statements sind. So wird teilweise auch "work in progress" veröffentlicht und zur Diskussion gestellt (Panke et al. 2012, S. 11). Eine nicht-kommerzielle und institutionenübergreifende Blogplattform für die Geistes- und Sozialwissenschaften stellt hypotheses.org dar, das von verschiedenen französischen Wissenschaftsorganisationen betrieben wird. Momentan stellt hypotheses.org eine Plattform für über 2.000 Wissenschaftsblogs bereit, die größtenteils von kleineren Instituten, Einzelpersonen oder Seminargruppen betrieben werden (Hypotheses o.J.).

Wissenschaftliche Blogs in der Lehre

Für die Hochschullehre eröffnet das Blogging eine neue Möglichkeit, mit Studierenden eine fachlich ausgerichtete Nutzung des Internets zu erproben und erste Schritte in der Wissenschaftskommunikation zu gehen. Im Gegensatz zu einer Nutzung von Blogs als Lerntagebuch oder Portfolio stehen nicht Selbstreflexion und Lernprozessbegleitung im Vordergrund, sondern die fachliche Auseinandersetzung mit inhaltlichen Themen.

Den Kern des didaktischen Konzepts von Wissenschaftsblogs in der Lehre bildet in der Regel die Veröffentlichung eigener fachlicher Beiträge in einem Blog durch die Studierenden. Das heißt, die in vielen Lehrveranstaltungen vorgesehene schriftliche Ausarbeitung besteht nicht in einer Hausarbeit, einem Essay oder dergleichen, sondern in einem Blogbeitrag. Die öffentliche Sichtbarkeit dieser schriftlichen Leistung hat dabei Auswirkungen, die über die Nutzung eines anderen Kommunikationskanals oder die Verwendung einer anderen Form deutlich hinausgehen. Die durch den Blog hergestellte Öffentlichkeit bedeutet in der Lehre:

- Die Texte werden nicht nur für die Dozentin oder den Dozenten geschrieben, sondern adressieren die gesamte interessierte Öffentlichkeit,
- die Studierenden stehen weithin sichtbar mit ihrem eigenen Namen für ihren Text,
- die Öffentlichkeit des Blogs gibt den Studierenden als Akteure in ihrer Scientific Community oder auch ihrer Community of Practice eine Stimme,
- der Blog ist eine Plattform und ein Publikationsort, um in einem wissenschaftlichen und seriösen Umfeld als Reflektierende und Analysierende sichtbar zu werden (z.B. als Ausweis ihrer Qualifikation für Arbeitgeber),
- Hochschule öffnet sich auf diese Weise für die Gesellschaft und macht akademisches Lernen und wissenschaftliche Reflexion transparent.

Darüber hinaus hat ein Blog dokumentarische Funktion. Wie beim Blog Digital Humanities Cologne (https://dhc. hypotheses.org/245#more-245), in dem die Sitzungen einer Lehrveranstaltung (in diesem Falle ein Kolloquium mit externen Referentinnen und Referenten) durch Studierende zusammengefasst werden. Durch Kommentare zu einzelnen Blogbeiträgen wird zudem der gemeinsame und interaktive Lernprozess dokumentiert.

Neben diesen auf die konkrete Lehrveranstaltung bezogenen Effekten kann die Arbeit mit einem Blog die Entwicklung zusätzlicher Kompetenzen fördern: Der sachkundige Umgang mit Web 2.0-Anwendungen und anderen digitalen Tools gilt immer mehr als eine Basisfähigkeit, so dass Erfahrungen mit dem Bloggen auch zu gesellschaftlicher Teilhabe und Beschäftigungsfähigkeit beitragen können (Bauer/Hamann 2013, S. 18).

Auf der anderen Seite zeigen erste Erprobungen des Einsatzes von Blogs in Lehrveranstaltungen, dass auch Probleme in der Umsetzung entstehen. Als eine zentrale Schwierigkeit erweist sich die Tatsache, dass die mit der Blog-Integration verbundenen didaktischen Konzepte oft unklar und zu wenig differenziert sind (Schiefner 2011, S. 233). Gerade in einer klassischen Präsenzveranstaltung, in der sich die Studierenden wöchentlich sehen, wird der Nutzen eines Blogs oft nicht erkennbar (ebd.). Zudem geht die Nutzung eines Blogs oftmals mit stärker selbstgesteuerten Lernformen einher, die dann in Widerspruch stehen zu einem oftmals hierarchischen Verhältnis zwischen Lehrenden und Studierenden sowie mit der Notwendigkeit, die Aktivitäten im Blog zu benoten (a.a.O., S. 228).



Lehre mit wissenschaftlichen Blogs konkret

Vor dem Hintergrund der skizzierten Möglichkeiten und unter Berücksichtigung typischer Probleme wird im Folgenden eine Veranstaltung skizziert, in der das studentische Bloggen zentral ist. Der Titel der Lehrveranstaltung lautet "Inklusion/Exklusion - eine multidisziplinäre Einführung"; sie hat einen Umfang von 4 SWS. Die Lehrveranstaltung findet im Rahmen des Studiengangs B.A. Soziale Arbeit Online Dual an der Hochschule Fulda statt. Der Studiengang richtet sich als berufsbegleitendes Blended-Learning Angebot an Studierende, die bereits im Feld der Sozialen Arbeit erwerbstätig sind. Das Modulangebot sieht neben reinen Präsenzveranstaltungen insgesamt 17 Online-Module vor, die über die Lernplattform OLAT durchgeführt werden. Die Studierenden der hier vorgestellten Lehrveranstaltung sind deshalb mit dem virtuellen Lernkontext prinzipiell vertraut. Die Veranstaltung "Inklusion/Exklusion" ist im Modulhandbuch als reine Online-Veranstaltung konzipiert, enthält also keine Präsenzphasen.

Inklusion ist in den letzten Jahren zu einem gesellschaftlichen Paradigma geworden. Die in der Sozialen Arbeit Tätigen – also auch die Studierenden in dieser Veranstaltung - haben oftmals die Aufgabe, Inklusion umzusetzen. Vor diesem Hintergrund soll die Veranstaltung die Auseinandersetzung der Studierenden mit den theoretischen Grundlagen von Inklusions- und Exklusionsprozessen, Umsetzungsmöglichkeiten von Inklusion, mit Perspektiven und Visionen sowie mit den Problemen und Grenzen von Inklusion anregen.

Die Veranstaltung erstreckt sich, wie in der Struktur von BASA-Online üblich, über acht Veranstaltungswochen. Die studienbezogenen Aktivitäten der Studierenden konzentrieren sich in dieser Zeit weitgehend auf

dieses Online-Modul. Abbildung 1 gibt einen Überblick über die Veranstaltung.

Das Konzept der Veranstaltung lässt sich in sieben Phasen gliedern:

Phase 1: Fachlicher Einstieg

Die fachliche Grundlage des Moduls bildet der gezielt für diese Lehrveranstaltung geschriebene Grundlagentext; ergänzt wird dieser durch aktuelle Aufsätze. Diese Materialien werden den Studierenden zu Beginn online bereitgestellt und von ihnen im weiteren Verlauf selbstständig gelesen.

Phase 2: Fragenformulierung

Nach dieser Phase des Selbststudiums überlegt sich jede Studentin bzw. jeder Student eine Fragestellung innerhalb des Gesamtthemas, die sie oder ihn besonders interessiert. Dabei können insbesondere auch Perspektiven vor dem Hintergrund der eigenen Berufserfahrung eingenommen werden. Bezogen auf

dieses Thema formulieren die Studierenden Fragen, die dann in einem Diskussionsforum auf der Lernplattform vorgestellt werden.

Phase 3: Beratung

Nun beginnt eine Phase des Austauschs und der Beratung: Die Fragen werden von den Kommilitoninnen und Kommilitonen kommentiert, um Präzisierung wird gebeten, Literatur- und Linktipps werden gegeben. Die Dozentin verfolgt die Diskussion. Bei Bedarf wird ergänzt, weiteres Material zur Verfügung gestellt oder in eine angemessenere Richtung geleitet.

Phase 4: Textentwurf

Auf diese Weise gerüstet, beginnen die Studierenden mit der Formulierung eines Textentwurfs. Neben der vorangegangenen inhaltlichen Beratung durch die Seminargruppe stehen auf der Lernplattform Checklisten und Handreichungen zur Formulierung von Blogbeiträgen als spezifischer Textsorte bereit. Neben der persönlichen Unterstützung durch die Lehrperson und die Peers steht für diese Phase Material bereit, das die Bewältigung dieser neuen Aufgabe unterstützen soll. Mit Handreichungen und Checklisten wird das Erstellen dieser für die Studierenden meist neuen "Textsorte Blogbeitrag" begleitet.

Phase 5: Feedbackschleife 1 und 2

Sobald die Textentwürfe fertig sind, startet ein Peer Review in der Studierendengruppe. Dabei lesen jeweils zwei Studierende gegenseitig ihre Texte, wobei einerseits auf inhaltliche Aspekte (Argumentation, Fundierung mit Literatur) und andererseits auf Formalia (Rechtschreibung, Sprache) geachtet wird. Aufgrund des Reviews überarbeiten die Studierenden die Texte. Nach

Abb. 1: Überblick über den Veranstaltungsablauf



194 HSW 6/2017

dieser ersten Feedbackschleife werden die Texte an die Lehrende für ein abschließendes Feedback geschickt. Diese letzte Feedbackschleife soll sicherstellen, dass die Studierenden einen Text online stellen, mit dem sie sich auch in der Öffentlichkeit gut präsentieren können. Dieser sanktionsfreie Lernzusammenhang mit der Freiheit, folgenlos Fehler machen zu können, ist für den Lernprozess unabdingbar. Zugleich hat der oder die Lehrende hier die Verantwortung ein qualitatives Mindestmaß sicherzustellen, um die Lesezeit der Leserinnen und Leser nicht mit Texten minderwertiger Qualität zu belasten. Die Feedbackschleifen erhalten durch die Veröffentlichung im Blog "Ernstfallcharakter" und werden von den Studierenden entsprechend ernst genommen. Dieser mehrstufige Schreibprozesses ist auch auf methodischer Ebene ein Kernelement der Lehrveranstaltung. Dabei liegt die Abgabe der ersten Fassung einer schriftlichen Prüfungsaufgabe nicht am Ende der Lehrveranstaltung, sondern in der Mitte und knüpft an im anglo-amerikanischen Raum verbreitete Formen der Leistungsbewertung (etwa bei der Erstellung von Essays) an, bei denen die Möglichkeit zur Überarbeitung vor der endgültigen Bewertung steht (Boud/Molloy 2013). Schreiben wird dadurch als Entwicklungsprozess sichtbar und nach dem Prinzip des Scaffolding (Roberts et al. 2016) unterstützt.

Phase 6: Veröffentlichung im Blog

Die erneut überarbeiteten Texte können nun veröffentlicht werden. Der Blog wird über die Internetadresse https://inklusion.hypotheses.org erreicht. Dazu müssen sich die Studierenden mit der Blogplattform Hypotheses.org vertraut machen. So lernen sie zugleich das verbreitete Blogtool WordPress kennen. Zwar ist die Handhabung intuitiv relativ einfach, jedoch wurde für die Studierenden zusätzlich ein kurzes Video-Tutorial erstellt (https://wilma.hypotheses.org/182). Auf dieser Grundlage bereiten die Studierenden eigenständig ihren Blogpost vor: Sie müssen den Text in die Eingabemaske einfügen, verschlagworten und mit anderen verlinken und mit einem passenden Foto versehen. Hierbei werden auch Hinweise zur Wahrung von Urheberrechten gegeben, so dass auch über die konkrete Anforderung in diesem Modul hinaus Wissen erworben werden kann.

Studierende, die ihren Beitrag nicht veröffentlichen möchte, können den Text auf traditionelle Weise einreichen (ohne weitere Begründungen, um die Schwelle möglichst gering zu halten). Bislang wurde die Lehrveranstaltung dreimal auf diese Weise durchgeführt; dabei sind 135 Blogbeiträge entstanden. Davon sind zwei anonym veröffentlich worden, drei Studierende haben den Beitrag auf traditionelle Weise eingereicht, also nicht publiziert (Stand: Juni 2017).

Phase 7: Lesen und Kommentieren

Durch die Veröffentlichung im Blog haben die Studierenden erstmals im Studium auch die Möglichkeit, in einem größeren Rahmen Texte ihrer Kommilitoninnen und Kommilitonen zu lesen. So erfahren sie, womit sich die anderen im Rahmen des Moduls beschäftigt haben und können dabei zugleich ihre inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Rahmenthema vertiefen. Eine zusätzliche interaktive Komponente entsteht schließlich durch

das gegenseitige Kommentieren. So erhalten die Studierenden auch voneinander noch einmal eine Rückmeldung, oft Ermutigung und Lob für gelungene Beiträge.

Ein viel diskutierter Punkt bei der Einbeziehung von Blogs in die Lehre ist die Frage nach der Leistungsbewertung (Schiefner 2011, S. 226). Die Struktur der Lehrveranstaltung stellt das Feedback der Dozentin nicht ans Ende, sondern integriert es in die Lehrveranstaltung. Die Studierenden haben so die Möglichkeit, die Rückmeldungen in ihre Texte einfließen zu lassen. Die Benotung erfolgt erst nach Abschluss von Phase 7 und bezieht sich auf die tatsächlich erbrachte Leistung in Form des abschließend eingereichten Blogbeitrags. Wie in allen Veranstaltungen des Studiengangs besteht die Rückmeldung nicht nur aus einer Benotung, sondern aus einem differenzierten individuellen Feedback in schriftlicher Form. Die Leistungsbewertung kann so zu einer Ressource für weitere Verbesserungen der Studierenden werden.

Die Bewertung bezieht sich vornehmlich auf die wissenschaftliche Durchdringung des Themas. Jedoch wird auch der individuelle Entwicklungsweg einbezogen, der von der ersten Formulierung der Fragestellung in Phase 2 bis zur Veröffentlichung in Phase 7 oft erheblich ist. Ebenfalls berücksichtigt wird das Engagement bei der Unterstützung der Kommilitoninnen und Kommilitonen – beginnend mit den Beratungen in Phase 2 und endend mit den Kommentaren in Phase 7.

Die zentrale Ressource zur Unterstützung der Studierenden ist die persönliche Unterstützung - durch die Dozentin ebenso wie gegenseitig durch die Studiengruppe. Gerade im Kontext der Online-Lehre, die oft als anonym und unpersönlich empfunden wird, ist diese zwischenmenschliche und individuelle Interaktion besonders wichtig. Konkret erfordert dies, dass die Dozentin für die Studierenden sehr gut erreichbar ist und zügig auf Fragen antwortet ("24-Stunden-Regel"). Dies trägt wesentlich zu einer positiven, leistungsorientierten Arbeitsatmosphäre bei, die die meisten Studierenden mitreißt und anspornt. Die Arbeit an einem gemeinsamen Produkt im Rahmen des Blogs wirkt sich grundlegend auf die Zusammenarbeit zwischen der Lehrenden und den Studierenden aus. Die Rolle der Lehrenden ist weniger die der Be-Lehrenden, sondern eher die einer Beratenden. Die Aufgabe besteht darin, die Studierenden bei der Erstellung des individuell bestmöglichen Textes zu unterstützen. Dabei geht es in erster Linie um die fachliche Expertise der Lehrperson, aber auch um Fragen der Argumentation und wissenschaftlichen Fundierung sowie Rahmung eines Textes.

Ein weiterer Lerneffekt ist auch darin zu sehen, dass wissenschaftliche Texte als Ergebnisse eines Interaktionsund Diskussionsprozesses sichtbar werden. Insofern ist das Geben und Einholen von Feedback auch eine wichtige Kompetenz im Bereich des wissenschaftlichen Arbeitens, die hier integraler Bestandteil der Lehrveranstaltung wird.

Durch die Integration des Blogs in die Lehre wird es darüber hinaus möglich, Studierende unterschiedlicher Jahrgänge eines Studiengangs bzw. unterschiedlicher Studiengänge miteinander in Austausch zu bringen.



Evaluation und Resonanz

Die Lehrveranstaltung ist für alle Beteiligten sehr arbeitsintensiv. Die Erfahrungen und auch die Evaluationen zeigen, dass es eine besondere Herausforderung für Studierende ist, einen Text zu verfassen, der öffentlich publiziert wird. So stimmt in der Veranstaltungsevaluation die deutliche Mehrheit der Befragten (80%) der Aussage zu bzw. eher zu, zu Beginn Bedenken gehabt zu haben, einen Text für die Öffentlichkeit zu schreiben. Im Nachhinein waren dann aber über 80% der Meinung, dass die Arbeit mit einem Blog eine positive Erfahrung war. Auch die Notwendigkeit, sich auf die technische Handhabung des Blogs einzulassen, ist für viele Studierende eine Klippe. Die folgenden Zitate aus den offenen Antworten der Evaluation dokumentieren diese Befürchtungen:

"Trotz anfänglicher Unsicherheit bei Arbeit mit dem Inklusions-Blog war der Umgang damit einfach und übersichtlich. Durch die vielfältigen Einblicke in andere Berufsfelder ist der Inklusions-Blog sehr informativ."

"Den Blogbeitrag online zu stellen, war für mich eine große Herausforderung. Das Einfügen von Interviews, Grafiken etc. war für mich etwas erschwert, da Wordoder Excel- Dokumente nicht eingefügt werden konnten, sondern nur als JPG. Allerdings finde ich diesen Blogbeitrag nachhaltig, da jederzeit nachgelesen werden kann und das Wissen für viele Menschen zugänglich ist – anders als in Hausarbeiten."

Die Evaluation macht deutlich, dass insbesondere die enge Betreuung durch die Lehrende als Ressource wahrgenommen wurde. Hierdurch konnten viele Unsicherheiten ausgeglichen werden. Als positiv wird auch bewertet, dass durch die Rückmeldungen zu den Texten das wissenschaftliche Arbeiten verständlicher wurde, wie diese Studentin schreibt:

"Man konnte durch diese individuellen Rückmeldungen viel lernen, für mich persönlich ist auch im Bezug auf wissenschaftliches Arbeiten daher nochmal einiges klarer als vorher. Den Blog zu schreiben, war mal was anderes, die Recherche dazu war höchst interessant und abwechslungsreich und hat mir persönlich viel gebracht. Auch der Austausch mit den Mitstudierenden war äußerst konstruktiv und das Lesen der Beiträge der anderen, durch die gemeinsame Vorbereitung (und das dadurch entstandene "gespannt sein"), war nicht lästig, sondern höchst interessant!"

Die hohe Beteiligung der Studierenden an allen Phasen der Veranstaltung unterstreicht die positive Einschätzung. Sowohl die gegenseitige Beratung im Forum, als auch der Peer-Review-Prozess fanden unter starkem Einsatz der Studierenden statt.

Neben der in Lehrveranstaltungen üblichen Evaluation entsteht durch den Blog noch eine zusätzliche Form von Resonanz: Die Aufmerksamkeit durch Leserinnen und Leser des Blogs. Im Zeitraum Mai 2016 bis Mai 2017 wurde durchschnittlich mehr als 20.000-mal pro Monat auf den Blog zugegriffen (Abb. 2). Die Blogstatistik zeigt, dass auch die älteren Beiträge immer noch auf großes Interesse stoßen. Die Leserzahlen sind seit der Einrichtung des Blogs kontinuierlich gestiegen; auch noch nach Abschluss der hier vorgestellten Lehrveranstaltung im Januar 2017 liegen die Zugriffe pro Monat zwischen 11.500 und 14.000.

Zwar sind die Zugriffszahlen allein noch kein Ausdruck der Qualität der Beiträge, denn ob die Leserinnen und Leser des Blogs die Beiträge als Gewinn betrachten, lässt sich daran nicht ablesen. Jedoch können die Seitenzu-

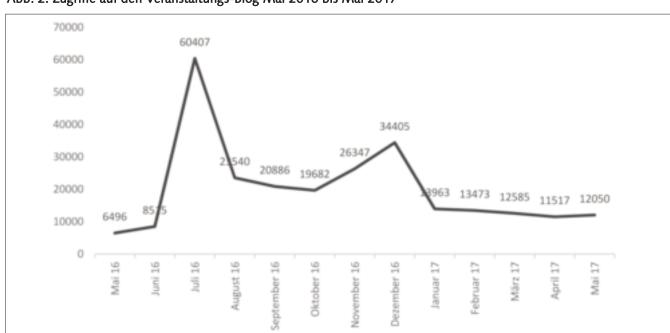


Abb. 2: Zugriffe auf den Veranstaltungs-Blog Mai 2016 bis Mai 2017

196 HSW 6/2017



griffe als ein Indikator dafür gesehen werden, dass die Blogposts der Studierenden als interessant, relevant und lesenswert erachtet werden. Es wird zudem deutlich, dass die Studierenden mit ihren Texten Aufmerksamkeit für ein Thema und für ihre Sichtweisen auf das Thema erzeugen können. Ausdruck dieser Resonanz ist auch die Tatsache, dass der Blog seit 2016 von der Deutschen National-Bibliothek (DNB) mit einer ISSN-Nr. (2366-990X) geführt wird.

Fazit und Ausblick

Die gemeinsame Arbeit an einem Blog wurde von den Studierenden in diesem Beispiel als sehr positiv wahrgenommen. Die intensive und konstruktive Zusammenarbeit an den Texten fokussiert auf die Inhalte und durch die Feedbackschleifen entsteht eine deutlich sichtbare Leistungssteigerung. Die abschließende Publikation im Blog und die meist sehr wertschätzenden Kommentare werden als ein echtes Erfolgserlebnis erfahren.

Dies wird vor allem dann möglich, wenn die Studierendengruppe einander zuverlässig und engagiert gegenseitige Unterstützung und Beratung gibt. Außerdem ist eine fachlich fundierte, schnelle und wertschätzende (Online-)Kommunikation mit der Lehrperson unabdingbar. Hier zeigt sich, dass selbstgesteuertes, freies Lernen nicht gleichzusetzen ist mit dem Rückzug der Lehrenden aus der Interaktion, sondern vielmehr eine klare Strukturierung und hohe Erwartungen zur Voraussetzung haben (Konrad 2014, S. 152).

Die gemeinsame Erstellung eines Blogs ist als Prinzip leicht auf andere Lehrveranstaltungen übertragbar, denn inhaltlich ist diese Form für viele Lehrveranstaltungen denkbar (in der Onlinelehre wie auch in der Präsenzlehre). Blogplattformen wie hypotheses.org bieten ein vorbereitetes Umfeld mit technischem Support für Wissenschaftsblogs, ohne dass für die Nutzenden Kosten entstehen.

Voraussetzung sind eine Studiengangstruktur sowie ein Modulhandbuch, die Lehrenden genügend Freiräume lassen, einen Blogbeitrag als schriftliche Prüfungsleistung zu bewerten. Zudem ist ein relativ hohes zeitliches Engagement auf Seiten der Lehrenden notwendig, die schnell auf Anfragen und Probleme reagieren müssen und sich so intensiv in vielfältige Themen hineindenken müssen, dass ein veröffentlichungsfähiger Beitrag entsteht.

Literaturverzeichnis

- Bauer, P./Hamann, S. (2013): Einsatz von Blogs in der Lehre. In: Beyer, A./Rathje, B. (Hg.): Methodik für Wirtschaftswissenschaftler. München, S. 15-27.
- Betz, T./Eunicke, N. (2017): Kinder als Akteure in der Zusammenarbeit von Bildungsinstitutionen und Familien? In: Frühe Bildung, 6 (1), S. 206-214
- Boud, D./Molloy, E. (2013): Rethinking models of feedback for learning: the challenge of design. In: Assessment & Evaluation in Higher Education, 38 (6), pp. 698-712.
- Carell, A./Schaller, I. (2009): Medieneinsatz im Prozess des forschenden Lernens. In: Journal Hochschuldidaktik, 20 (2), S. 27-29.
- Gaiser, B./Thillosen, A. (2009): Hochschullehre 2.0 zwischen Wunsch und Wirklichkeit. In: Apostolopoulos, N./Hoffmann, H./Mansmann, V./ Schwill, A. (Hg.): E-Learning 2009. Münster, S. 185-196.
- *Hypotheses (o.J.):* About hypotheses. https://hypotheses.org/about-hypotheses.
- Konrad, K. (2014): Lernen lernen allein und mit anderen. Wiesbaden.
- Nistor, N. (2013): Etablierte Lernmanagementsysteme an der Hochschule: Welche Motivation ist dabei wünschenswert? In: Bremer, C./Krömker, D. (Hg.): E-Learning zwischen Vision und Alltag. Münster, S. 181-191.
- Panke, S./Gaiser, B./Maaß, S. (2012): Wenn Edusphäre und Blogosphäre sich treffen. MedienPädagogik, Themenheft 21.
- Roberts, P./Maor, D./Herringtin, J. (2016): ePortfolio-Based learning environments: recommendations for effective scaffolding of reflective thinking in higher education. In: Journal of Educational Techniology and Society, 19 (4), pp. 22-33.
- Schiefner, M. (2011): Mythos web 2.0: Medien in Bildungsinstitutionen. In: Weil, M./Schiefner, M./Eugster, B./Futter, K. (Hg.): Aktionsfelder der Hochschuldidaktik: Von der Weiterbildung zum Diskurs. Münster, S. 221-235.
- Schreg, R. (o.J.): Über dieses Blog. http://archaeologik.blogspot.de/p/ zurintention-dieses-blogs-ziel-1.html (18.06.2017).

■ Dr. Helen Knauf, Professorin für frühkindliche Bildung an der Hochschule Fulda, Fachbereich Sozialwesen,

E-Mail: helen.knauf@sw.hs-fulda.de

Jahresverzeichnis 2017

Das Inhaltsverzeichnis des Jahrgangs 2017 der Zeitschrift "Das Hochschulwesen" können Sie auf unserer Website als PDF herunterladen:

https://www.universitaetsverlagwebler.de/jvz

HSW 6/2017

Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften



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

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

HM

ZBS

Forschung

Politik - Strategie - Management

Fo 3+4/2017 Forschungsethik im Wandel

Gert G. Wagner
Ethische Prinzipien beim
Forschungsprozess und dessen
Verwertung sind nur durch
Selbstdisziplin der Akteure
durchsetzbar

Alena Buyx

Forschungsethische Implikationen von Big Data im Gesundheitsbereich: die Stellungnahme des Deutschen Ethikrats von November 2017

Jan-Hendrik Heinrichs & Dirk Lanzerath Nichtmedizinische Forschung am Menschen – Probandenschutz jenseits der Medizin

Sebastian Graf von Kielmansegg Forschungslegitimation durch Einwilligung: Zwischen Autonomie und staatlicher Regulierung

Stefan Brandenburg, Michael Minge, Dietlind Helene Cymek & Laura Zeidler

Ethische Aspekte in der Forschung zu Mensch-Maschine-Systemen – Einblicke in die Arbeit einer Ethik-Kommission

Fo-Gespräch mit Regina Riphahn, der Vorsitzenden des Rats für Sozial- und Wirtschaftsdaten (RatSWD)

Marcus E.M. Baumann & Charlotte L.C. Biegler-König Invention – Applikation – Innovation Hochschulen für angewandte Wissenschaften im deutschen Innovationssystem

Hochschulmanagement

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

HM 4/2017 Internationale Aspekte von Impact und Transfer

Organisations- und Managementforschung

Margareth Gfrerer

The European Open Science Cloud: Opportunities for Research in Developing and Emerging Countries using Ethiopia as an Example

Victor Winter

Open Educational Resources within Higher Education: a comparison between Germany and the Netherlands

Susan Harris-Huemmert & David Palfrayman Impacts in Higher Education from a British and German perspective

Politik, Entwicklung und strukturelle Gestaltung

Mario Clemens & Christian Hochmuth Kooperation im Hochschulkontext: top-down und bottom-up

Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

ZBS 4/2017 Studienberatung vs. Ökonomisierung Positionen – Diskussionen

Daniel Wilhelm Kritische Reflektion einiger Ökonomisierungstendenzen in der Studienberatung

Fritz S. Ahrberg

Marketing und Studienberatung

- Gegensätze als Chance begreifen

Markus Diem Gedanken zur Ökonomisierung der Studienberatung in der Schweiz

Martin Scholz
Ressourcenorientierte Beratung –
zwischen methodischem Konzept
und ökonomischem Kalkül
– Studienberatung als Teil des Hochschulmarketing?

Dennis Mocigemba
Die Beziehungen zwischen
Studienberatung
und Studierendenmarketing
– ein Dialog

Tillmann Grüneberg
Praxis der Studienberatung im
Spannungsfeld organisationaler
Rahmenbedingungen und
Beratungsselbstverständnis

Daniela Seybold
Die Kunst der Selbstmotivation:
Ein Selbstkompetenz-Training für
Studierende

Tagungsankündigung

IV HSW 6/2017



Infos & Bestellung:

E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de Web: www.universitaetsverlagwebler.de Telefon: 0521/ 923 610-12, Fax: 0521/ 923 610-22

P-OE

QiW

IVI

Personal- und Organisationsentwicklung

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

P-OE 4/2017 (Vorschau)

Katharina Schurz
& Martina Holtgräwe
Welche hochschuldidaktischen
Qualifizierungswünsche haben
Lehrende an einer Fachhochschule?
Eine Bedarfsstudie

Antje Nissler
Didaktische Beratung und
Begleitung von Hochschullehrenden
in der Praxis

– Das Beratungskonzept
aus dem Projekt HD MINT

Thomas Hartmann, Katharina Greiner & Kerstin Baumgarten Auf dem Weg zu einer gesundheitsfördernden Hochschule

Qualität in der Wissenschaft

Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in Forschung, Studium und Administration

QiW 3+4/2017 Felder der Qualitätsentwicklung: Akkreditierung, Rankings, Übergänge

Wilfried Müller

Systemakkreditierung: Die Schließung des Qualitätskreislaufes und neue Einflussbereiche zentraler QS-Stäbe und -Referate. Eine Dokumentenanalyse

Kerstin Fink & Katharina Michel Institutionelle Akkreditierung durch den Wissenschaftsrat. Eine empirische Analyse der Bewertungspraxis von Gutachter/innen

Ewald Scherm

Was verbirgt sich hinter dem DHV-Ranking "Rektor des Jahres"?

René Krempkow

Welche Faktoren bestimmen die Übergänge nach dem Bachelor? Eine empirische Analyse anhand von Absolvent/innenstudien

Sarah Berndt, Annika Felix & Claudia Wendt Übergänge meistern! Mathematische Unterstützungsangebote in der Studieneingangsphase im Kontext zunehmender studentischer Heterogenität

Andrea Bittner & Detlef Urhahne
Evaluation eines Trainings zum Erwerb
von rhetorischen Kompetenzen für
Studierende

Daniela Unger-Ullmann & Eva Seidl Aspekte der Qualitätsentwicklung im universitären Fremdsprachenunterricht

René Krempkow

Das Wissenschaftssystem vom Kopf auf die Füße stellen?

Eva Inés Obergfell
Wie gelingt gute Lehre?

– Diskussionsanregungen aus einer großen Universität

Internationalisierung, Vielfalt und Inklusion in der Wissenschaft

Internationalisation, Diversity and Inclusivity

IVI 3/2017

Christina Möller
Internationalität und soziale
Ungleichheit. Professor*innen mit
Migrationsbiografie an der
Universität

Henning Marquart Intensivsprachkurse für Geflüchtete in Niedersachsen

Daniela Worek Mobilität in der Lehrerbildung – Wirklichkeit oder Utopie?

Dominik Herzner

Problemfelder und Einblicke in die Lebenswelt internationaler Studierender. Hypothesen über ihren Alltag basierend auf der Analyse eines studienbegleitenden Onlinekurses und daraus resultierende Ansatzpunkte für Beratungsangebote

Wolff-Dietrich Webler & Helga Jung-Paarmann (Hg.) Zwischen Wissenschaftsforschung, Wissenschaftspropädeutik und Hochschulpolitik Hochschuldidaktik als lebendige Werkstatt

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



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

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