



STUDIENREIHE HOCHSCHULFORSCHUNG ÖSTERREICH

Attila Pausits, Regina Aichinger,
Martin Unger, Magdalena Fellner,
Bianca Thaler (Hrsg.)

Rigour and Relevance

Hochschulforschung
im Spannungsfeld
zwischen Methodenstrenge
und Praxisrelevanz

WAXMANN

Studienreihe
Hochschulforschung Österreich

herausgegeben vom
Netzwerk Hochschulforschung Österreich

Band 2

Attila Pausits, Regina Aichinger, Martin Unger,
Magdalena Fellner, Bianca Thaler (Hrsg.)

Rigour and Relevance:
Hochschulforschung
im Spannungsfeld zwischen
Methodenstrenge und Praxisrelevanz



Waxmann 2021

Münster • New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Studienreihe Hochschulforschung Österreich, Band 2

Print-ISBN 978-3-8309-4459-1

E-Book-ISBN 978-3-8309-9459-6

<https://doi.org/10.31244/9783830994596>

Das E-Book ist unter der Lizenz CC-BY-NC-SA open access verfügbar.

© Waxmann Verlag GmbH, 2021

Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster

Satz: MTS. Satz & Layout, Münster

Dieses Werk ist unter der Lizenz CC BY-NC-SA 4.0 veröffentlicht:

Namensnennung – Nicht-kommerziell –

Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)



Inhalt

Das Spannungsfeld zwischen Methodenstrenge und Praxisrelevanz aus der Sicht des Netzwerks Hochschulforschung Österreich	7
<i>Attila Pausits, Regina Aichinger, Martin Unger, Magdalena Fellner & Bianca Thaler</i>	

Theoretischer Zugang und Praxisbezug

Methoden und Modelle der Hochschulforschung	17
<i>Uwe Wilkesmann</i>	

Building Capacity in IR and Decision Support Alliances for Higher Education Research (HER) and Institutional Research (IR)	31
<i>Karen L. Webber</i>	

Veränderungsprozesse und Entwicklungspotenziale im Hochschulsektor

Berufsbildung auf Postsekundar- und Tertiärebene Reflexionen über Systemveränderungen der letzten 20 Jahre in Europa, mit speziellem Fokus auf die Niederlande und Österreich	47
<i>Stefan Humpl & Janine Wulz</i>	

Steigende Heterogenität im Hochschulalltag Aktuelle Entwicklungen, Trends und mögliche Differenzierungspfade für Hochschulen	63
<i>Martina Gaisch</i>	

Strukturelle Einbettung von Nachhaltigkeit an österreichischen Universitäten	93
<i>Verena Radinger-Peer & Lisa Bohunovsky</i>	

Die Re-Organisation von Forschung und Lehre

Transformationsprozesse im Universitäts- und Hochschulbetrieb Eine Analyse am Beispiel der Etablierung von „Qualitätsmanagement“ unter Rückgriff auf das Parsons'sche Theoriemodell	113
<i>Paul Reinbacher</i>	

Der Service-Learning-Ansatz und andere praxisorientierte Methoden in der Hochschullehre	
Praxisrelevanz der Hochschullehre durch den Service-Learning-Ansatz und andere praxisorientierte Methoden stärken	131
<i>Katharina Resch</i>	

Chancengleichheit und Erfolgchancen

“Where are you and where can we pick you up?”	
Building diversity management competencies in higher education	147
<i>Elke Park & Silke Preymann</i>	

Wunschszzenarien und Konventionen	
Ein Szenarioprozess zum Thema Chancengleichheit im Hochschulraum Tirol	161
<i>Bernadette Müller Kmet & Vera Brandner</i>	

Einfluss der schulischen Vorbildung auf den Studienerfolg	
Abschluss und Verbleib im Studium bei fachnaher vs. nicht fachnaher schulischer Vorbildung	179
<i>Bianca Thaler</i>	

Opinion Piece

Vom Governance-zu-Governance-Lernen in Hochschulsystemen. Was kommt nach New Public Management?	
Jeder Hochschule ihre eigene Governance? Ein Opinion Piece	203
<i>David F. J. Campbell, Günther R. Burkert & Thomas Lampoltshammer</i>	

Autorinnen und Autoren	215
------------------------------	-----

Über die Studienreihe Hochschulforschung Österreich	219
---	-----

Das Spannungsfeld zwischen Methodenstrenge und Praxisrelevanz aus der Sicht des Netzwerks Hochschulforschung Österreich

*Attila Pausits, Regina Aichinger, Martin Unger,
Magdalena Fellner & Bianca Thaler*

Das Netzwerk Hochschulforschung umfasst in Österreich tätige Hochschulforscher*innen, agiert unabhängig, interdisziplinär und ist offen für alle, die im Sinne des Netzwerks nicht notwendigerweise ausschließlich, aber regelmäßig zu Hochschulthemen forschen. Die Organisation liefert damit einen wichtigen Beitrag zur Weiterentwicklung auf der System-, Institutions- oder Akteur*innenebene und setzt sich kritisch im Sinne einer Selbstreflexion mit aktuellen Entwicklungen in der Hochschulforschung auseinander. Die Forschungsarbeiten gehen über die Analyse der eigenen Institution, z. B. durch Reflexion und Interpretation, hinaus. Weitere Ziele des Netzwerks sind es, Personen und Institutionen zu vernetzen sowie die Sichtbarkeit und den Nutzen von Hochschulforschung in Österreich zu steigern. Das Netzwerk unterstützt die Hochschulpolitik, -leitungen und -verwaltung und ermöglicht einen wissenschaftlichen Diskurs.

Der zweite Tagungsband des Netzwerks zeigt nicht nur Forschungsergebnisse der Hochschulforschung aus Österreich, sondern beschäftigt sich auch mit der Verortung der Hochschulforschung selbst. In gewohnter Art und Weise beinhaltet diese Publikation Beiträge aus verschiedenen Disziplinen und setzt teils sehr unterschiedliche Forschungszugänge und -intentionen voraus. So werden Erkenntnisgewinn, Forschungsrelevanz, aber auch Praxis- und angewandter Forschungsbezug in den Beiträgen in unterschiedlicher Tiefe und Breite diskutiert und dargestellt. Eine erste Klassifikation der Hochschulforschung zeigt drei Strömungen oder generelle Ziele (Kehm, 2005, Teichler, 2009, Wilkesmann, 2019), die auch in diesem Buch abgebildet werden: Zum ersten geht es um eine forschungsbasierte Hochschulforschung mit der Intention der Theorie- und Methodenorientierung und deren Entwicklung aktiv und bewusst voranzutreiben. Nicht zuletzt durch die Notwendigkeit einer evidenzbasierter Hochschulentwicklung hat – zum zweiten – gerade in jüngster Vergangenheit die politikbezogene Hochschulforschung an Bedeutung gewonnen. Hier geht es primär um Erfolg und Wirkung bildungspolitischer Entscheidungen oder um die Analysen von Reformen und Förderinitiativen, die auch in dieser Publikation adressiert werden. Zum Dritten erscheint die stark praxisbezogene Hochschulforschung als wichtige Unterstützung der Strategie- und Politikberatung. Daher ist die Praxisrelevanz in den nachfolgenden Beiträgen ebenso ein zentrales Thema. In den meisten Fällen

kann aber Hochschulforschung nicht eindeutig oder ausschließlich einer dieser drei „Kategorien“ zugeordnet werden. Vielmehr geht es um die (Ver-)Mischung dieser Perspektiven in unterschiedlichen Tiefen und Breiten in den Forschungsarbeiten. So reflektiert diese Publikation auch durch die Vielfalt der Hochschulforschung von heute. Dabei geht es nicht um Gruppierungen und Bewertungen. Es gibt kein Ranking zwischen den drei Zugängen bezüglich Wichtigkeit oder Verwertung. Vielmehr erschließt sich ein buntes Feld an interessanten und spannenden Themen.

Gerade Veränderungsprozesse und mögliche Entwicklungspotenziale von Reformvorhaben sind zentrale Aspekte in aktuellen Forschungsarbeiten in diesem Band. Daneben geht es in den Beiträgen um die Re-Organisation von Forschung und Lehre, die Chancengleichheit und Erfolgchancen in den Hochschuleinrichtungen. Gerade die Kombination von Theorie und Praxis, unterschiedlicher Perspektiven der beteiligten und betroffenen Akteurinnen und Akteure oder die Verwendung von vielfältigen Forschungsmethoden zeigt nicht nur eine heterogene Forschungslandschaft in Österreich und anderswo, sondern belegt die Notwendigkeit der Öffnung der Hochschulforschung in Richtung anderer Forschungsgebiete. Die Hochschulforschung ist mehr und mehr sowohl disziplinär, thematisch als auch hinsichtlich der Forschungsbereiche (grundlagen- und anwendungsorientiert) als breites Feld aufgestellt. Dies zeigt sich insbesondere im Theoriereichtum und der Methodenvielfalt (siehe u. a. Huisman und Tight, 2018), die in den Beiträgen zu finden sind. So setzt sich diese Publikation mit Fragen der disziplinären wie interdisziplinären Verortung von Theorien und Modellen im Grundlagen- und Anwendungsbereich der Hochschulforschung ebenso auseinander wie mit der kritischen Reflexion der Kombination verschiedener Forschungsmethoden und -zugänge. Als logische Folge setzt Hochschulforschung auf ein forschungsgeleitetes, politikberatendes und praxisrelevantes Handeln, fördert ein situationsadäquates Verhältnis von Theorie, Empirie und Wirkungsentfaltung und bietet durch mögliche Konzeptgestaltung die Entwicklung der Makro-, Meso- und Mikroebenen.

In seinem Beitrag geht UWE WILKESMANN der Frage nach, was genau Hochschulforschung leistet, leisten kann und wie viele „Hochschulforschungen“ es eigentlich gibt. Die Idealvorstellung über explizit vorgegebene Methoden und Modelle der Hochschulforschung, und daraus à la longue abgeleitet eine eigene Disziplin, wird in seinem Beitrag ebenso kritisch hinterfragt wie die Notwendigkeit eines eigenen Methodenkanons. Die nicht festgelegten Karrierewege, die wiederum eine hohe methodische Offenheit zur Folge haben, erscheinen hier nicht nur als ein Folgeeffekt, sondern zeigen auch die Vielfalt in der und für die Hochschulforschung auf. So sind der Hochschulforschung zudem erkenntnistheoretische Probleme inhärent, die in diesem Beitrag aufgezeigt werden und deren Überwindung erläutert wird. Daraus abgeleitet schließt der Beitrag mit einem möglichen Erklärungsmodell innerhalb der Hochschulforschung ab. Dieses Modell schafft eine erste Verortung und liefert eine mögliche spezifizierte Zuordnung der weiteren Beiträge in diesem Band. Denn gerade diese Beiträge bereichern eine Diskussion der Theoriebildung und Modellentwick-

lung in der Hochschulforschung und bieten eine – für Österreich erstmalige – Auseinandersetzung mit Konzepten wie des Institutional Research.

Institutional Research ist eine Form der angewandten Forschung, die innerhalb einer Hochschule über diese durchgeführt wird und die oft konkrete strategische, aber auch operative Fragestellungen als Ausgangspunkt nimmt. Nach KAREN L. WEBBER erarbeitet Institutional Research eine Datengrundlage für Planung, Strategieentwicklung und Entscheidungsfindung an und für Hochschulen (Webber, 2018). Die durch Institutional Research erzeugten Forschungsergebnisse erheben keinen Anspruch auf allgemeine Relevanz, können aber auch über die Institution hinaus von Interesse sein. In jüngster Vergangenheit können Autonomie und Profilbildung von Hochschulen den Bedarf an Institutional Research vermehrt auch in Österreich belegen. Diese und andere Treiber sind im Beitrag von Karen L. Webber ebenso Gegenstand der Auseinandersetzung wie die Frage nach möglichen Hemmnissen des Institutional Research. Aktuelle Entwicklungen der Hochschulbildung auf der ganzen Welt erfordern von den Verantwortlichen im Hochschulwesen auf der Grundlage von Daten fundierte Entscheidungen zu treffen. Finanzielle Herausforderungen zwingen Hochschulen immer mehr unter konkreten Effizienz- und Effektivitätsaspekten zu agieren. Eine immer vielfältigere Studierendenpopulation und eine größere Rechenschaftspflicht führen u. a. ebenfalls dazu, dass genaue, kontextbezogene Daten für strategische Entscheidungen notwendig sind. Institutional Research, als bereits etablierter Tätigkeitsbereich an Hochschulen z. B. in den USA, hat auch in Österreich – zumindest was den Funktionsumfang und Leistungen des Institutional Research betrifft – an Bedeutung zugenommen. Gleichzeitig haben die neuen Rahmenbedingungen, das Interesse der Hochschulforschung geweckt, die Auswirkungen der sich verändernden Dynamik innerhalb der Hochschulen auf den Erfolg von Studierenden und Organisationen weiter zu untersuchen. Karen L. Webber stellt in ihrem Beitrag fest, dass die Verwendung großer Datenmengen, prädiktive Analysen und andere verwandte Methoden die Analytistinnen und Analysten und Entscheidungstragende dazu zwingen, sich immer mehr Gedanken darüber zu machen, wie sie mit diesen Daten und Informationen für eine wirksame Entscheidungsunterstützung umgehen. So erscheint es wichtig, dass Hochschulprofessionelle und politische Entscheidungsträger über Strategien nachdenken und die Maßnahmen aus der institutionellen Forschung und der Hochschulforschung miteinander verknüpfen. Nur so kann in der Zukunft eine robuste und effektive Entscheidungsunterstützung der Hochschulen gewährleistet werden.

STEFAN HUMPL und JANINE WULZ analysieren Berufsbildung auf Postsekundar- und Tertiärebene. Für berufsbildende Angebote lässt sich ein „academic drift“ und für hochschulische Angebote ein „vocational drift“ beobachten; in diesem Spannungsfeld verschwimmen die Grenzen zunehmend und neue Institutionen bzw. Angebote entstehen. In Anlehnung an Cedefop (2019) unterscheiden Humpl und Wulz („klassische“) akademische Hochschulbildung, berufliche Hochschulbildung (innerhalb EHEA) und höhere Berufsbildung (außerhalb EHEA aber innerhalb des

EQF).¹ Basierend auf dem analytischen Rahmen von Cedefop (2017) reflektieren die Autor*innen die Entwicklungen der höheren beruflichen Bildung in Europa, wobei Österreich und die Niederlande näher betrachtet und anschließend miteinander verglichen werden. In vielen Staaten gab es eine (bzw. den Versuch einer) Aufwertung beruflicher Qualifikationen. Zwar konnte damit ein gesellschaftlich breiterer Zugang zu höherer Bildung erreicht werden, andererseits fehlt aus akademischer Perspektive häufig das Verständnis für höhere Berufsbildung, was tendenziell zu mangelhafter Durchlässigkeit führt.

MARTINA GAISCH rekapituliert in ihrem Beitrag aktuelle Entwicklungen und Trends sowie mögliche zukünftige Entwicklungen im hochschulischen Bereich. Als kontextuelle Rahmenbedingungen für hochschulischen Wandel führt sie wirtschaftlichen, moralischen und gesellschaftspolitischen Druck an – etwa indem von Hochschulen erwartet wird, wesentlich zur Lösung der großen Herausforderungen unserer globalisierten Welt beizutragen. Diese Anforderungen führten zu unterschiedlichen Trends, die unter anderem mit den Schlagwörtern „massification“, „diversification“, „privatization“ und „accreditation“ beschrieben werden können. Als zukünftige hochschulische Handlungsoptionen werden einerseits Profilierungspfade für Hochschulen und andererseits Lernwege in Anlehnung an die Trendanalyse von Orr et al. (2019) beschrieben. Als mögliche Profilierungspfade beschreibt Gaisch neben dem Referenzszenario+ den regionalen Wissensplatz (ähnlich den Community Colleges, mit starker Third Mission), die digitale Hochschule on demand (Lernmodule im virtuellen Raum, insbesondere für berufstätige Erwachsene), die personalisierte Hochschule à la carte (flexible Lernpfade mit lernbegleitendem Coaching, insbesondere für unterrepräsentierte Gruppen) sowie den hybriden Verbund an Bildungseinrichtungen (starke Verschränkung von beruflicher und akademischer Bildung, auch im Sinne von „Patchwork-Studienverläufen“). Schließlich leitet die Autorin basierend auf ihren Analysen mehrere Gestaltungsempfehlungen ab.

VERENA RADINGER-PEER und LISA BOHUNOVSKY beschäftigen sich in ihrem Beitrag mit der strukturellen Einbettung von Nachhaltigkeit an österreichischen Universitäten. Institutionelle und organisationale Wandelprozesse als strukturelle Veränderungen haben unter anderem auch zur Einbettung von Nachhaltigkeit an Universitäten beigetragen. Während das „Was“ bei vielen Untersuchungen der Einbettung im Vordergrund steht, geht dieser Beitrag der Frage nach, „wie“ das Thema Nachhaltigkeit an eine Hochschule „gekommen ist“. Somit liegt der Fokus bei Radinger-Peer und Bohunovsky beim Prozess der strukturellen Einbettung sowie bei den Akteurinnen und Akteuren, die hierbei maßgeblich mitwirken. Sie beschreiben darüber hinaus an ausgewählten Beispielen auch den zeitlichen Verlauf der Entwicklungen, zeigen plakativ die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der einzelnen Prozesse an Hochschulen auf und dokumentieren das Zusammenspiel von organisationaler und systemischer Ebene.

1 EHEA: European Higher Education Area. EQF: European Qualifications Framework.

Der Beitrag über die Analyse der Etablierung von Qualitätsmanagement an Hochschulen beschäftigt sich ebenso mit Transformationsprozessen an Hochschulen. PAUL REINBACHER greift dabei auf das Parsons'sche Theoriemodell zurück und verwendet dieses, um den Transformationsprozess, welcher durch das Qualitätsmanagement an Hochschulen ausgelöst wurde, zu analysieren und ein Stück weit theoretisch fundiert zu erklären. So spielen Differenzierung oder Re-Integration von verschiedenen Ebenen und verschiedenen Dimensionen an Hochschulen ebenso eine wichtige Rolle wie die Komplexität der Breite des Qualitätsverständnisses. Der Beitrag unternimmt auch den Versuch der gesamtgesellschaftlichen Einbettung des Phänomens Qualitätsmanagement durch Interpretation der hochschulischen Entwicklungen.

Die Studie von KATHARINA RESCH beschäftigt sich mit der Anwendung des Service-Learning-Ansatzes in der hochschulischen Lehre aus der Perspektive von Hochschullehrenden unterschiedlicher Fächer. Dazu wurden Lehrende, die den Service-Learning-Ansatz bereits anwenden, mittels qualitativer Interviews zu ihren Einstellungen und Rollenverständnissen und dem wahrgenommenen Nutzen in der Anwendung praxisrelevanter Lehre befragt. Die Ergebnisse der Interviews zeigen, dass Service-Learning dazu beiträgt, die postulierte Theorie-Praxis-Lücke in den untersuchten Lehrveranstaltungen zu schließen. Hochschullehrende, die autobiografische Anknüpfungspunkte zu einer Dienstleistung (Service) haben, d. h. früher selbst mit vulnerablen Gruppen in Vereinen, der Gemeinde, in Schulen etc. gearbeitet haben, weisen eine höhere Wahrscheinlichkeit auf, in ihrer Lehre praxisorientierte Lehrmethoden einzusetzen. Weitere Gründe für den Einsatz von Service-Learning stellen die positive Einstellung gegenüber praxisorientierter Lehre dar sowie der erwartete Nutzen für die Studierenden, die Universität und die Gesellschaft. Ein Mehrebenenmodell zum Nutzen von Service-Learning wurde entwickelt. Der Beitrag zeigt auf, dass sich die vertiefte Auseinandersetzung mit Service-Learning in der Hochschullehre insofern lohnt, als dass Studierende so mit realitätsnahen Problemlagen und Herausforderungen konfrontiert werden, die sie auf ihre berufliche Karriere vorbereiten und gleichzeitig darin schulen, mit diversen Bevölkerungsgruppen und vulnerablen Zielgruppen in Kontakt zu kommen.

ELKE PARK und SILKE PREYMANN demonstrieren anhand einer Bedarfsanalyse zum Thema Diversity Management mit Studienprogrammleitern aus vier Ländern, dass insbesondere in Österreich noch ein Aufholbedarf in Bezug auf den Einsatz inklusiver und diversitätsförderlicher Maßnahmen im tertiären Sektor besteht, während andere Länder wie Großbritannien bei der Adaption der Studienmodalitäten und in der Bandbreite an Herangehensweisen bereits eine längere Tradition aufweisen. Sie nehmen die Ergebnisse der Umfrage zum Ausgangspunkt für die Entwicklung einer webbasierten Toolbox und eines Workshops für Studienprogrammleiter und kommen im Zuge der Pilotierung derselben zu dem Schluss, dass von Seiten der Teilnehmer*innen grundsätzlich ein praxisorientierter Zugang bevorzugt wird und die potenziellen Methoden jedenfalls einer Anpassung an den jeweiligen kontextuellen Umstand bedürfen.

BERNADETTE MÜLLER KMET und VERA BRANDNER identifizieren in ihrem Beitrag Wunschscenarien und Konventionen von Hochschulvertreter*innen zum Thema Chancengleichheit im Hochschulraum Tirol. Für die Analyse des partizipativen Szenarioprozesses greifen die Autor*innen auf eine für den Hochschulbereich adaptierte Form der Theorie der Konventionen zurück. Nach einer anfänglichen Bestimmung des Feldes wurden im Rahmen eines Workshops von den Teilnehmenden Extremszenarien zu Bildungsverständnissen und verschiedenen Konzeptionen des Hochschulzugangs erstellt. In Anlehnung daran entwickelten die Vertreter*innen der teilnehmenden Hochschulen institutionelle Wunschscenarien, welche aus der Perspektive der Konventionstheorie beleuchtet werden. Die Autorinnen beschließen den Beitrag mit der Darstellung und Analyse eines hochschulübergreifenden Wunschscenarios für den Tiroler Hochschulraum und einzelner Maßnahmen, die es für die Umsetzung auf systemischer, institutioneller und individueller Ebene bedarf.

Der Beitrag von BIANCA THALER widmet sich der Frage, inwiefern sich die Bildungsschwerpunkte an den unterschiedlichen Schultypen der Sekundarstufe II auf den Studienerfolg, welcher hier als Abschluss bzw. Verbleib in der begonnenen Studienrichtung definiert wird, auswirken. Der Fokus der Untersuchung liegt auf den Studienfächern Pädagogik, Wirtschaft, Technik/Informatik, Land-/Forstwirtschaft, Sprachen und Naturwissenschaften, welche mit Hilfe der ISCED-F-Klassifikation unterschieden werden. Um die relevante Grundgesamtheit in Österreich abzubilden, werden die Individualdaten der Hochschulstatistik herangezogen. Die Ergebnisse der Analyse deuten darauf hin, dass sich die Fachnähe der schulischen Vorbildung insgesamt positiv auf das Studium auswirkt. Diese Vorteile werden im technischen Bereich besonders deutlich, d. h. jene mit HTL-Matura haben in technischen Studien deutlich höhere Verbleibs-/Erfolgsquoten als jene mit Matura einer AHS oder einer anderen BHS. Die niedrigeren Verbleibs-/Erfolgsquoten von Frauen in technischen Studiengängen können in manchen – aber nicht allen – Fächern dadurch erklärt werden, dass diese seltener an einer HTL maturierten als Männer.

Mit ihrem Opinion Piece denken DAVID F. J. CAMPBELL, GÜNTHER R. BURKERT & THOMAS LAMPOLTSHAMMER Alternativen zu New Public Management an. New Public Management konnte sich als dominanter Governance-Ansatz für Universitäten, andere Hochschulinstitutionen und Hochschulsysteme etablieren, gleichwohl fand aber auch eine Entzauberung des New Public Management statt, da New Public Management für sich genommen zu sehr und zu einseitig bürokratische und technokratische Herangehensweisen fördert. Trotzdem gibt es noch immer kein klares Gegen-Paradigma zu New Public Management. Ein „Ersetzen“ des New Public Management läuft vielleicht darauf hinaus, New Public Management in einem größeren Governance-Kontext mit anderen Governance-Ansätzen zu (re-)kombinieren. Network Governance und Epistemic Governance liefern konkrete Beispiele für greifbare Governance-Alternativen. Dies würde ferner ermöglichen, dass in der Kombination von verschiedenen Ansätzen von Hochschulen auch ein „produktives“ Governance-Learning oder Policy-Learning stattfindet, beispielsweise im Sinne einer nachhaltigeren Umsetzung von Zielen (wie der Qualität von Forschung). Wird ein kompatibler

Gesamtrahmen für Governance in Hochschulsystemen gewahrt, bestünde ferner die Möglichkeit für das Politikexperiment, einzelnen Hochschulinstitutionen mehr Freiräume für die Weiterentwicklung eigener Governance-Ansätze einzuräumen.

Der Tagungsband präsentiert ausgewählte Beiträge, die die o.g. Ansprüche erfüllen und einen Beitrag für die aktuelle oder zukünftige (Weiter-)Entwicklung auf der System- oder Institutionenebene, bezogen auf die handelnden Personen, liefern.

Theoretischer Zugang und Praxisbezug

Methoden und Modelle der Hochschulforschung

Uwe Wilkesmann

1 Einleitung

Die Rede von Methoden und Modellen der Hochschulforschung unterstellt, dass zum einen eine klar definierte Disziplin Hochschulforschung existiert, die sich zum anderen dann auch noch intern auf einen Methodenkanon geeinigt hat. Beide Annahmen sind zumindest in dieser strikten Form nicht haltbar. Daraus resultieren nicht festgelegte Karrierewege, die wiederum eine hohe methodische Offenheit zur Folge haben. Der Hochschulforschung sind zudem erkenntnistheoretische Probleme inhärent, die in diesem Beitrag aufgezeigt werden und deren Überwindung erläutert wird. Abschließend wird ein Erklärungsmodell innerhalb der Hochschulforschung vorgestellt.

2 Hochschulforschung als Disziplin

Wenn Methoden der Hochschulforschung analysiert werden sollen, muss zuerst geklärt werden, ob eine Disziplin Hochschulforschung existiert. Diese Annahme ist sehr voraussetzungsreich. Hochschulforschung kann nicht als selbständige Disziplin und schon gar nicht als eigene Profession bezeichnet werden. Wann kann von einer eigenen Disziplin gesprochen werden? Dazu bedarf es eigener Studiengänge, eigener Fachgesellschaften, wissenschaftlicher Journals und natürlich Professuren mit der Denomination.

In Deutschland existieren dazu Ansätze, so gibt es zumindest ein paar Professuren, die direkt die Denomination Hochschulforschung führen, sowie viele Professuren, die sich hauptsächlich diesem Thema widmen und die vom BMBF auf einer Homepage gesammelt wurden.¹ Es existieren seit 15 Jahren eine eigene Fachgesellschaft, mindestens zwei eigene peer-reviewed wissenschaftliche Journals, die deutschsprachig publizieren und sich im engeren Sinne auf Hochschulforschung spezialisiert haben (Beiträge zur Hochschulforschung, Zeitschrift für empirische Hochschulforschung), und weitere Journals, die sich anwendungsorientierten und/oder praktischen Hochschulmanagementthemen widmen. Mindestens sechs Studiengänge (allerdings z.T. Weiterbildungsstudiengänge), die sich auf Hochschulforschung und Wissenschaftsmanagement konzentrieren, werden an deutschen Hochschulen angeboten. Dazu kommen weitere, die sich der Wissenschaftsforschung widmen. Darüber hinaus

1 <https://www.wihoforschung.de/de/professoren-professorinnen-768.php>

existieren große Forschungsinstitute zu dem Thema wie das DZHW (Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung) in Hannover, das INCHER (Internationales Zentrum für Hochschulforschung) in Kassel, das HoF (Institut für Hochschulforschung) in Halle-Wittenberg, das IHF (Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung) in München, das Hamburger Zentrum für universitäres Lehren und Lernen sowie das zhb (Zentrum für HochschulBildung) in Dortmund, um nur einige zu nennen (eine vollständige Aufzählung findet sich auf der Seite des BMBF²).

In Österreich ist die Situation weitaus bescheidener. Zwar existiert das IHS (Institut für höhere Studien) in Wien, die Professur von Hans Pechar zur Hochschulforschung ist bisher allerdings nicht nachbesetzt worden. Wenn es keine Professuren, wenige Institute und nur eine noch junge Fachgesellschaft gibt, dann existieren auch keine festen Karrierewege für Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler. Daraus resultieren zwei Folgen:

1. Es gibt keinen disziplinären Common Sense über Methoden und Theorien, da die Hochschulforschung interdisziplinär aufgestellt ist.
2. Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler müssen in sehr unterschiedlichen Feldern arbeiten, d.h. sie müssen ihre Karrierewege sehr breit anlegen, da es keine klaren Karrierewege gibt.

Dies trifft sicherlich auch auf Deutschland zu. So saß ich zuletzt auf dem Podium der HoFoNa (Hochschulforschungsnachwuchs)-Tagung, der Nachwuchsgruppe der GfHf (Gesellschaft für Hochschulforschung), zum Thema Karrierewege. Neben mir als Vertreter des Karrierewegs Wissenschaft waren eine Beraterin aus dem Bereich Hochschulforschung eingeladen, die den Karriereweg außerhalb der Hochschule repräsentierte, sowie ein Kanzler, der für den administrativen Karriereweg innerhalb der Hochschule stand. Diese drei Karrierepfade sind sicherlich typische Wege für Personen, die im Bereich Hochschulforschung arbeiten.

Ich möchte deshalb diese drei Arbeits- und Karrierefelder und deren unterschiedliche Anforderungen und Rollenerwartungen betrachten und dann einen Vorschlag für ein methodisches Vorgehen in der Hochschulforschung unterbreiten.

2.1 Beratung

Beraterinnen und Berater, auch wenn sie die Hochschule beraten, agieren außerhalb des eigentlichen Wissenschaftssystems auf einem Markt, d.h. ihr Auftrag und ihre Problemstellung werden (idealiter) vom Auftraggeber definiert. Sie sind Dienstleister in einer singulären marktlichen Beziehung. Idealtypisch besteht eine Beratung aus einer Ist-Soll-Analyse: Dabei wird zuerst das Problem analysiert (IST-Zustand) und dann ein idealer Zielzustand entwickelt (SOLL-Zustand), in der Regel mit dem Kunden zusammen. Schließlich wird noch ein Weg angegeben, moderiert und begleitet,

2 <https://www.wihoforschung.de/de/institute-im-inland-483.php>

der vom Ist- zum Soll-Zustand führt. Der Methodeneinsatz ist deswegen problemlösungs- und wirkungsorientiert. Wissenschaftliche Methoden spielen im engeren Sinne in der Beratung nur eine untergeordnete Rolle, da nicht die Wissenschaftlichkeit, sondern die Praktikabilität im Vordergrund steht.

2.2 Wissenschaftsmanagementpraxis innerhalb der Hochschule

Mittlerweile hat sich eine Gruppe von Wissenschaftsmanagern und -managerinnen in dem Schnittfeld von Wissenschaft und Verwaltung etabliert, die als „Hochschulprofessionelle“ (Kehm et al., 2010) bezeichnet werden. Sie kommen aus der Wissenschaft und wechseln ins Wissenschaftsmanagement, da sie keine weitere Karriereoption in der Wissenschaft finden oder keine Dauerstellen oder zumindest, um eine andere berufliche Karriereoption zu erlangen. Sie oszillieren dabei häufig zwischen den Rollenanforderungen der Praxis und den Rollenanforderungen der Wissenschaft hin und her. Dieses Wissenschafts-Praxis-Dilemma will ich gleich genauer charakterisieren. Da sie in den Feldern der Evaluationsforschung, der Organisationsentwicklung (also der Organisationsforschung) und des Human-Ressource-Managements arbeiten, entstammen ihre Methoden (im weitesten Sinne) den Sozialwissenschaften. Allerdings wird auch hier der Methodeneinsatz immer durch praktische Restriktionen limitiert. Ergebnisse müssen in einem gewissen Zeitfenster geliefert werden, deshalb lautet auch hier das methodische Motto, ähnlich wie in der Beratung: anwendungs- und zielorientiert.

2.3 Wissenschaft

Ausgangspunkt einer wissenschaftlichen Untersuchung ist die Forschungsfrage, die sich aus der wissenschaftlichen Community heraus entwickelt. Sie wird durch eine Forschungslücke in diesem Feld begründet. Dazu muss auf den Stand der Literatur state-of-the-art rekurriert werden, um eine theoretische Begründung oder Unterfütterung des Problems zu liefern, aus dem die Hypothesen generiert oder die forschungsleitenden Annahmen fundiert werden. Für die Empirie gelten die entsprechenden Methodenstandards und ihre Gütekriterien, die mit entsprechender Distanz zum Forschungsobjekt eingesetzt werden. Da es sich bei der Hochschulforschung um die Organisation Hochschule mit Mitgliedern und ihren sozialen Interaktions- und Aushandlungsprozessen handelt, ist ein sozialwissenschaftlicher Methodenkanon als angemessen zu bezeichnen.

2.4 Wissenschafts-Praxis-Dilemma

Gerade für die Personen, die im zweiten Feld der Wissenschaftsmanagementpraxis arbeiten, kann ein Wissenschafts-Praxis-Dilemma entstehen. Die Hochschulprofessionellen (Kehm et al., 2010) bewegen sich zwischen Praxisorientierung und Wissenschaftsorientierung. Dieses Dilemma wird häufig dadurch aufgelöst, dass eine klare

Priorisierung des einen zuungunsten des anderen vorgenommen wird (Schmid et al., 2019). So ist es z.B. empirischen Studien von Autorinnen und Autoren aus diesem Bereich anzumerken, wenn sie eigentlich „nur“ als eine Evaluationsstudie konzipiert wurden, aber nachträglich ein theoretisches und/oder methodisches Upgrade erhalten haben. Es wird schnell deutlich, dass die vorgelegte Forschungsfrage eine Sekundäranalyse ist. Die Personen, die in diesem Feld arbeiten, betreiben – neben der eigentlichen Managementarbeit – Evaluations-, Organisationsentwicklungs- und/oder Fallstudien, bei denen Theorie und Methode nachrangig zur Praxis sind. Von der Ausbildung, den Erwartungen und Ansprüchen sowie teilweise den Karriereoptionen müssen sie aber Anschlussfähigkeit an den wissenschaftlichen, theorieorientierten Diskurs herstellen. Hierin besteht das eigentliche akademische Dilemma für diese Gruppe.

Zwar existiert eine lange Tradition der Beschäftigung mit dieser Frage der Praxisforschung, von der Aktionsforschung (Reason, 1993) über den Diskurs zu Mode-2 (Gibbons et al., 1994) bis hin zur Auseinandersetzung um die Anwendungsorientierte Sozialforschung (Latniak & Wilkesmann, 2005), dennoch bleibt ein Grundproblem dabei ungelöst. Wenn die Forschung praxisnah sein soll, um Veränderungsprozesse anzustoßen, dann kämpft sie mit dem Problem, dass sie sich einem fortlaufend wandelnden Gegenstand anpassen muss. Damit bringt sie aber auch „ständig ihr eigenes Design ins Wanken“ (Kromrey, 1988, S. 228). Bleibt sie einem strengen Wissenschaftsverständnis treu, indem sie auf theoriegeleitete Forschungsfragen beharrt sowie einem festgelegten Forschungsdesign, kann es sein, dass ihre Ergebnisse praxisirrelevant werden.

Für Hochschulprofessionelle existiert damit häufig ein Rollenproblem: Sind sie im Feld der Wissenschaft oder im Bereich der Administration tätig? De facto im letzteren Bereich, aus dem dann auch die entsprechenden Zeitrestriktionen, Entscheidungsanforderungen und Ressourcenlimitationen entstammen. Andererseits wollen sie – zum Teil aus Karrieregründen oder Gründen des Selbstverständnisses – den Anschluss an das Feld der Wissenschaft nicht (vollständig) aufgeben. Die Lösung des Problems wird also nicht an die Organisation adressiert, sondern an die Individuen.

3 Erkenntnistheoretische Probleme der Hochschulforschung

3.1 Selbstobjektivierungs- und Selbstüberschätzungsproblem³

In allen drei Feldern, aber besonders im Feld der Beratung und/oder der Wissenschaftsmanagementpraxis innerhalb der Hochschule ergeben sich zwei erkenntnistheoretische Probleme, die ich im Folgenden kurz skizzieren und anschließend einer Lösung zuführen möchte: das Selbstobjektivierungsproblem und das Selbstüberschätzungsproblem (Wilkesmann, 2019a).

3 Vgl. zu diesem Kapitel Wilkesmann (2019, S. 39 ff.)

Die Bezeichnung *Selbstobjektivierungsproblem* stammt von Rindermann (2000) und bezeichnet die Gefährdung der Interessenfreiheit, da die Ergebnisse für die eigene Lebenswelt relevant sind. Als Organisationsmitglieder oder als Berater haben die Wissenschaftsmanagementpraktiker und -praktikerinnen sowie die Forscherinnen und Forscher ein eigenes Interesse in dem Feld, das sie beforschen oder beraten. Sie sind in einen Interessenkonflikt eingebunden, der ihre Sichtweise auf den Forschungsgegenstand bestimmt, und deshalb im strengen Sinne nicht neutral. Subjektive Sichtweisen unter bestimmten Statusmitgliedern, die in Befragungen erfasst werden, sind immer durch den eigenen Status geprägt. Personen aus der Wissenschaftsmanagementpraxis und/oder Beraterinnen und Berater wollen ihre präferierten Zielzustände mit wissenschaftlicher Expertise unterfüttern und so legitimieren. Innerhalb der Hochschule gilt ausschließlich wissenschaftlich begründetes Wissen als legitim. Für Professorinnen und Professoren gilt Ähnliches, wenn sie z. B. Forschung betreiben, deren Ergebnisse Auswirkungen auf die Autonomie von Professorinnen und Professoren haben könnten.

Da die Forschung immer praktische Konsequenzen bei einer möglichen Umsetzung in der Organisation hat und somit den Alltag der Forscherinnen und Forscher beeinflussen kann, wird die Interessenlage der Forschenden die Forschung selbst beeinflussen. Eine Professorin oder ein Professor, die oder der über die Situation der Professorenschaft forscht, kann das Untersuchungsdesign so anlegen, dass die Verschlechterung der eigenen Arbeitssituation empirisch belegt und damit Forderungen aus der Professorenschaft politisch unterstützt werden können. Das zentrale Ergebnis der Studie wird dann sein, dass die Autonomie der Professorenschaft nicht reduziert werden darf, da sonst die forschende oder lehrende Handlungseffizienz gefährdet ist. Es ist also immer zu reflektieren, ob nicht scheinbar evidenzbasierte Ergebnisse Ausdruck einer versteckten Interessenspolitik sein können.

Die zweite Besonderheit ist das *Selbstüberschätzungsproblem*: Alle Mitglieder der Organisation Hochschule, auch wenn sie nie zum Thema selbst geforscht haben, sehen sich selbst als Expert*innen für das Thema an. In der Hochschulforschung wird ihr eigener Alltag adressiert, z. B. in der Lehre, zu dem sie selbst viel anekdotische Erfahrung beisteuern können. Diese persönliche Erfahrung bezieht sich aber immer auf ihre persönliche Disziplin, die sich durch eine spezifische Fachkultur auszeichnet. Ebenso werden Erfahrungen aus der eigenen Fakultät oder der eigenen Hochschule unzulässig verallgemeinert. So können selektive Erfahrungen zu unzulässigen Schlüssen führen. Dabei kann durchaus das Selbstobjektivierungsproblem reflektiert, d. h. von speziellen Interessenlagen abstrahiert werden, dennoch bleiben spezifische Probleme eines Fachs oder eines Hochschultyps als blinde Flecken unerkannt. Erfahrungen aus der eigenen Fach- und Fakultätskultur werden unzulässig auf alle anderen Fächer und Kulturen übertragen. Dies kann gerade auch in der Beratung und der Wissenschaftsmanagementpraxis auftreten. Im Feld der Beratung existiert das Interesse, Probleme so zu lösen, dass eine Abhängigkeit, d. h. Anschlussverträge, zustande kommt. In der Wissenschaftsmanagementpraxis können bestimmte Sichtweisen eines

administrativen Bereichs verallgemeinert und so unter das Selbstüberschätzungsproblem fallen.

Ich möchte hier nicht die erkenntnistheoretischen Probleme theoretisch weiter entfalten, sondern sie einer methodischen Lösung zuführen, also die Frage beantworten: Mit welchen sozialwissenschaftlichen Methoden (Hochschulforschung ist Sozialwissenschaft) können beide erkenntnistheoretischen Probleme überwunden werden?

3.2 Die Konstruktion erster und zweiter Ordnung als Überwindung des Selbstobjektivierungs- und Selbstüberschätzungsproblems

Der Soziologie Schütz (1971) differenziert zwischen der sozialen Konstruktion erster und zweiter Ordnung. Es ist immer beides notwendig: deutendes Verstehen und Erklären. Wenn etwas soziologisch erklärt wird, dann muss immer auch die symbolische Vermittlung der Situationsdefinition aus der Lebenswelt der beobachteten Akteure einbezogen werden. In den Sozialwissenschaften befassen wir uns nicht mit unabhängigen Objekten, sondern mit der sozial konstruierten Lebenswelt handelnder Akteure. Die beiden Konstruktionen lassen sich folgendermaßen beschreiben:

1. Die *Konstruktion erster Ordnung* umfasst die Lebenswelt der analysierten Akteure und deren symbolische Vermittlung einer Situationsdefinition. Gemeint ist mit dieser Ebene, dass sich die Akteure mittels Interaktion auf ein gemeinsames mentales Modell verständigen. Es geht um die von den sozialen Akteuren in Interaktion kollektiv generierte Vorstellung der Situation. Es geht hier also um „die subjektiven Theorien der Akteure“ (Esser, 1999, S. 211), die entweder als solche im Mittelpunkt stehen oder auch in Erklärungsmodelle eingebettet werden können.
2. Die *Konstruktion zweiter Ordnung* sind die wissenschaftlichen Theorien über die Konstruktionen erster Ordnung. Also Theorien, die Handeln erklären und „die der Sozialwissenschaftler auf das zu erklärende Handeln unter Benutzung der subjektiven Theorien des Alltagsmenschen anwendet“ (Esser, 1999, S. 211).

Wenn soziologische Theorie nicht nur verstehen, sondern auch erklären will, dann gilt: „Der Sozialwissenschaftler *muß* erst die Konstruktion erster Ordnung, die Gründe der Menschen verstanden haben, ehe er an die Konstruktion seiner Konstruktion zweiter Ordnung, an seine Theorien und an soziologische Erklärungen gehen kann“ (Esser, 1999, S. 212).

Wie kann dies auf den Bereich der Hochschulforschung übertragen werden? Die Lebenswelt der Forschenden ist die Konstruktion erster Ordnung. Gemeint ist das Verstehen dieser Lebenswelt. In dem hier behandelten Fall kann dies vorausgesetzt werden, da die Beraterinnen und Berater, die Wissenschaftsmanagerinnen und Wissenschaftsmanager sowie die Forscherinnen und Forscher selbst Teil dieser Lebenswelt sind und somit an der Sinnkonstruktion teilhaben. Dennoch muss dies nicht heißen, dass das Verstehen immer vorausgesetzt werden kann. Ein Rektorat definiert aus seiner Sicht die Lebenswelt der Hochschule anders als Erstsemester derselben

Hochschule. Diese Konstruktionen lassen sich durch die Wissenschaft methodisch kontrolliert erheben: Sie können mit Hilfe interpretativer, qualitativer, aber auch quantitativer Methoden beantwortet werden. Die quantitative Variante ist jedoch nur dann sinnvoll, wenn es darum geht, die Verteilung von Einstellungsmustern repräsentativ zu beantworten (Schmid & Wilkesmann, 2015).

Die Konstruktion zweiter Ordnung umfasst die Ebene der Theorien, deren Wettbewerb und empirische Fundierung. Fragen aus dem Bereich der Hochschulforschung sind u. a.: Haben selektive Anreize Auswirkungen auf das Lehr-Engagement von Professorinnen und Professoren (Wilkesmann & Schmid, 2011)? Wie kann erklärt werden, dass Kinder von Akademikerinnen und Akademikern eine größere Chance haben, zu studieren als Kinder aus Arbeiterhaushalten (Becker, 2009)?

Beide Ebenen sind für die wissenschaftliche Forschung notwendig. Es kann nicht eine Ebene zugunsten der anderen vernachlässigt werden. Allerdings existiert in der Hochschulforschung eine Besonderheit: Die Befragten sind selbst Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler und sehen sich deshalb auch selbst als Expertinnen und Experten auf der Ebene der Konstruktion erster und zweiter Ordnung. Aus diesem Grund wollen sie in den Forschungsprozess eingreifen und sowohl die Wahl der Methode, der Theorie als auch der Auswertung und Interpretation beeinflussen, auch wenn es nicht ihre eigene Forschung ist.

Zusammenfassend lassen sich die oben genannten beiden Probleme der Hochschulforschung demnach wie folgt überwinden:

1. Das *Selbstobjektivierungsproblem* betrifft die Konstruktion der zweiten Ebene. Es kann jederzeit durch die offene Interaktion der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler überwunden werden. Die soziale Institution des wissenschaftlichen Wettbewerbs sorgt dafür, dass sich keine Sonderinteressen in Forschungsergebnissen verstecken, die zur scheinbar evidenzbasierten Tarnung von sozialen Interessenlagen dienen. Deshalb ist der wissenschaftliche Wettbewerb als soziale Institution so wichtig. Damit wird die Überwindung des Selbstobjektivierungsproblems nur im Feld der Wissenschaft adressiert und nicht (zumindest nicht in institutionalisierter Form) in der Beratung oder in der Wissenschaftsmanagementpraxis.
2. Das *Selbstüberschätzungsproblem* betrifft die Konstruktion erster Ordnung. Zur Überwindung ist ein Perspektivenwechsel zum Verstehen der Lebenswelt aller Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus anderen Disziplinen notwendig. Die Möglichkeit des kommunikativen Handelns oder dialogischer lebensweltlicher Interaktion wird zur Überwindung dieses Problems führen. Damit ist die Überwindung des Selbstüberschätzungsproblems nicht nur im Feld der Wissenschaft möglich, sondern wird explizit im Feld der Beratung und des Wissenschaftsmanagements adressiert. Dazu bedarf es institutionalisierter Formen der interaktiven Klärung verschiedener Sichtweisen. So findet z. B. in der Organisationsentwicklung in Form von fach-, funktions- und hierarchieübergreifenden Projektgruppen auch eine gemeinsame Konstruktion erster Ordnung statt. Auch in Beratungsprozessen kann und sollte sich zuerst auf eine gemeinsame Situations-

definition verständigt werden, indem in einer gemeinsamen Gruppe von Klienten und Klientinnen und Beratern und Beraterinnen das Problem und damit der Beratungsauftrag definiert wird.

Abschließend soll ein Erklärungsmodell im Rahmen der Hochschulforschung vorgestellt werden, das den eben diskutierten Anforderungen im wissenschaftlichen Sinne genügen kann. Dies gilt nur im Feld der Wissenschaft.

4 Ein Erklärungsmodell im Rahmen der Organisation Hochschule im Feld der Wissenschaft⁴

Im Bereich der Hochschulen lassen sich Erklärungen theoretisch und empirisch gut begründen, da Hochschulen Organisationen sind. Organisationen eignen sich hervorragend für den Ebenenwechsel, der bei Erklärungen notwendig ist. Das „Badewannenmodell“ nach Coleman (1990; Esser, 1993) ist ein gutes Beispiel für einen solchen Ebenenwechsel. In Organisationen wird das Verhalten der Organisationsmitglieder durch die Organisationsstrukturen beeinflusst. Handeln ist legitimerweise nur innerhalb der Strukturen möglich. Die Handlungsräume der Organisationsmitglieder werden durch die Organisationsstrukturen und die vorherrschenden Normen, Werte und Rollenerwartungen innerhalb der Organisation geprägt. Dennoch sind Veränderungen auf der Ebene der Struktur durch Handlungen auf der Mitgliederebene und deren Aggregation erklärbar. Durch das Handeln der Mitglieder werden die Strukturen, Normen und Rollenerwartungen reproduziert oder aber verändert, wenn es nämlich Abweichungen von den vorgegebenen Mustern gibt. Organisationsstrukturen und -normen sind geronnene Handlungen aus früheren Zeitpunkten durch damalige Mitglieder.

4.1 Situationslogik

Die Situationslogik meint die Konstruktion und Rekonstruktion der gemeinsam geteilten Lebenswelt und stellt somit die Konstruktion erster Ordnung dar. In diesem Bereich wird die Situation bestimmt und damit erfasst, welche Handlungsmöglichkeiten ein Akteur überhaupt besitzt.

Die Definition einer Situation ist nicht objektiv gegeben, sondern kommunikativ und damit sozial konstruiert, aber diese Konstruktion findet nicht im ‚luftleeren Raum‘ statt, sondern ist an bestimmte Parameter und Rahmenbedingungen geknüpft. Die Situationsdefinition und ihre Aushandlung bedürfen eines gemeinsamen Interaktionsprozesses. Dieser kann auch in der Vergangenheit liegen und durch ehemalige Organisationsmitglieder vorgenommen worden sein. Den jetzigen Akteuren tritt dann die damals vorgenommene Situationsdefinition als mehr oder weniger fremd in Form von Normen, Rollenerwartungen oder allgemeiner als soziale Institutionen

4 Vgl. zu diesem Kapitel Wilkesmann (2019a, S. 51 ff.).

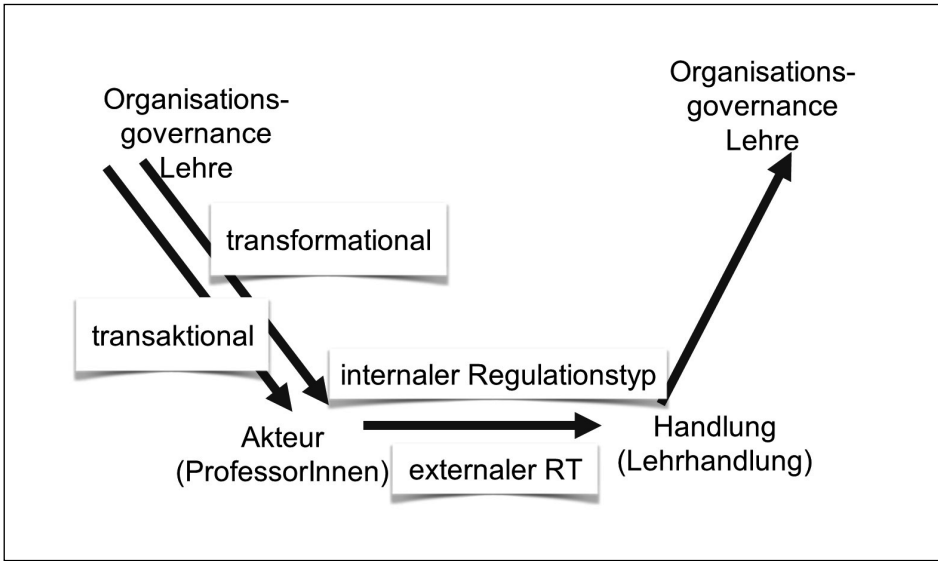


Abb. 1: Erklärungsmodell von akademischer Lehre (eigene Darstellung)

gegenüber. Dennoch bleibt jede Situation eine sozial konstruierte (Berger & Luckmann, 2004 [1969]).

Das Modell soll an dem Beispiel der Governance der Lehre illustriert werden. Folgende Forschungsfrage soll beantwortet werden: Welche Lehr-Governance bewirkt welche Lehrhandlungen bei Professorinnen und Professoren, und reproduziert diese die ursprüngliche Lehr-Governance bzw. führt dies zu Innovationen in der Lehre auf der organisationsstrukturellen Ebene?

Wie die Akteure die Organisations-Governance wahrnehmen, wird durch die *Situationslogik* bestimmt. Es werden für dieses Beispiel zwei Formen der Governance differenziert: transaktionale oder transformationale Governance. Transaktionale Lehr-Governance wird durch die selektiven Anreize des New Public Managements bestimmt. Demgegenüber steht eine Lehr-Governance, in der z. B. Form und Inhalt der Lehre dem professionellen Selbstverständnis unterliegt. Diese transformationale Governance formuliert eine gemeinsame Lehr-Vision (Wilkesmann, 2016a).

4.2 Logik der Selektion

Damit hat die Wahrnehmung einer bestimmten Situation eine spezielle Handlungsselektion zur Folge. Esser beschreibt dies unter der Logik der Selektion (Esser, 1993, S. 94–96), wobei er dies aber auf eine Handlungstheorie beschränkt, nämlich eine Rational-Choice-Theorie. Handeln in Organisationen ist häufig eher durch Routinen geprägt und zeichnet sich weniger durch bewusste Selektion aus. Ein eingetübter Habitus, wie z. B. das typische professorale Verhalten, wird unreflektiert ausgeübt. Gehört ein hohes Engagement in der Lehre zum Selbstbild guter akademischer Tätigkeit,

dann ist dieses Selbstbild sozialisiert und vermutlich nicht rational verfügbar, sondern eine internalisierte Handlungsroutine (Wilkesmann, 2016b). Andererseits kann das Lehrengagement auch nach dem Typus rationaler Wahl verlaufen: Wenn nämlich für gute Lehre ein Bonus von 500 Euro bezahlt werden würde oder für die Betreuung von mehr als 20 Abschlussarbeiten im Jahr eine Mitarbeiterstelle zusätzlich vergeben werden würde, dann kann es rational sein, dieser Belohnung in der eigenen Handlungsauswahl zu folgen.

Sowohl die *Situationslogik* als auch die *Logik der Selektion* wird hier beispielhaft theoretisch mit der *Self-Determination-Theory* (SDT) (Ryan & Deci, 2000) als adaptierte sozialpsychologische Handlungstheorie begründet. Dieser Ansatz eignet sich deshalb so gut, weil er einen Zusammenhang zwischen wahrgenommener Organisationssituation und einem Motivations- bzw. Handlungsregulationstyp herstellt (Wilkesmann, 2019b). In der SDT wird die Organisationssituation zwischen den Polen Fremdbestimmtheit und Selbstbestimmtheit verortet, je nach der Wahrnehmung der Organisationsstruktur. Wichtig ist auch nach der SDT der Zusammenhang zwischen den grundlegenden Bedürfnissen der Akteure und der Motivation. Als grundlegende Bedürfnisse werden die Autonomie-Wahrnehmung, die Kompetenzwahrnehmung und soziale Eingebundenheit verstanden. Es wird damit ein Zusammenhang zwischen den grundlegenden Bedürfnissen der Akteure, der Wahrnehmung der Organisationssituation und der Handlungsregulation begründet. Hohe Autonomie- und Kompetenzwahrnehmung sowie starke soziale Eingebundenheit korrelieren mit hoher Selbstbestimmung. Umgekehrt korreliert eine geringe Ausprägung dieser Dimensionen mit Fremdbestimmung. Die Wahrnehmung einer starken Fremdbestimmtheit korrespondiert mit Amotivation. Dies beschreibt ein Nicht-Handeln als Regulations-typ. Müssen die Lehrstuhl-Mitarbeiterinnen und -Mitarbeiter die ungeliebte Übung übernehmen, die keiner machen will, wobei die Inhalte der Veranstaltung vom Chef/ von der Chefin bis ins Detail vorgegeben sind, dann führt dies zu Amotivation. Pocht der bzw. die Vorgesetzte auf Einhaltung und erinnert an die arbeitsvertraglich festgelegte Verpflichtung, dann liegt eine etwas schwächere Fremdbestimmtheit mit extrinsischer Motivation und damit einem external regulierten Handlungstyp vor. Am anderen Pol-Ende der SDT ist eine hohe Selbstbestimmtheit zu finden, die mit intrinsischer Motivation korrespondiert und somit als ein internal regulierter Handlungstyp zu verstehen ist. Dazwischen existieren nach Ryan und Deci (2000) verschiedene Formen der extrinsischen Motivation und Handlungsregulation. Diese Formen sind durch verschiedene Phasen der Sozialisation und Internalisierung bestimmt: Das New Public Management unterstellt, dass Handlungen nur aufgrund von Belohnung oder Bestrafung ausgeführt werden. Dies entspricht der externalen Regulation, die mit einer noch hohen Fremdbestimmtheit korrespondiert. Ein Beispiel dafür sind selektive Anreize für die Lehre. Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler engagieren sich nur dann in der Lehre, wenn diese Anreize für jedes positive Verhalten vergeben werden. Die Internalisierung dieser Belohnungs- und Bestrafungsanreize heißt introjizierte Regulation, d. h. der Akteur belohnt oder bestraft sich selbst. Seine Seminare einfach ausfallen zu lassen, erzeugt einem solchen Akteur doch ein schlechtes Gewissen (Wil-

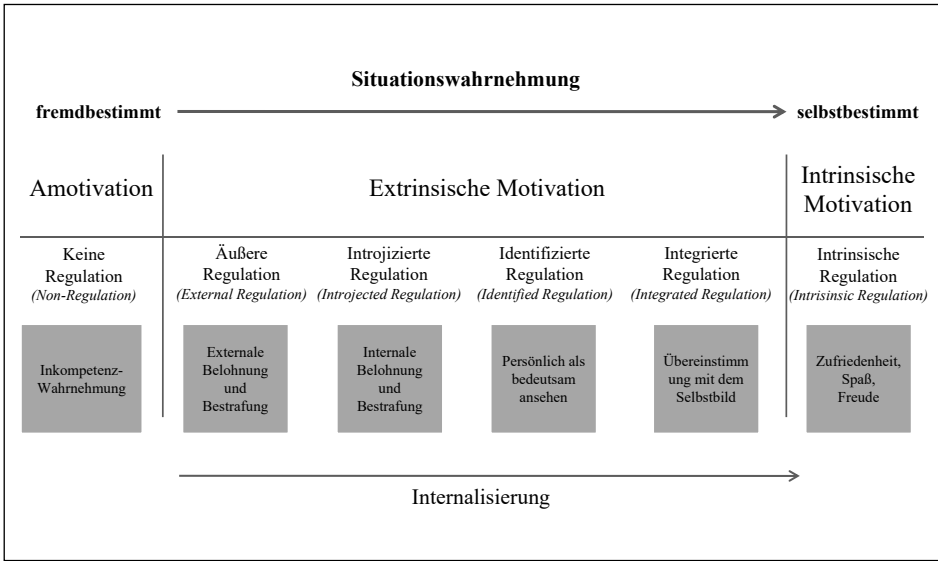


Abb. 2: Self-Determination-Theory nach Ryan und Deci (2000, S. 72)

kesmann & Lauer, 2018). Identifizierende Regulation beschreibt eine Verhaltensweise, deren Werte und Ziele integraler Bestandteil des Selbstkonzeptes sind. In diesem Fall werden soziale Normen internalisiert und befolgt; eine Handlungsregulation, wie sie in Universitäten zu finden ist, die durch wissenschaftliche Professionsnormen gesteuert wird. Findet die Handlung in Übereinstimmung mit dem Selbstkonzept statt, dann wird von integrierter Regulation gesprochen. Gemeint ist eine Integration von Zielen und Normen, mit denen das Individuum vollkommen übereinstimmt. Als gute Wissenschaftlerin oder guter Wissenschaftler bemüht sich die Person auch um gute Lehre, weil dies zum Selbstbild dazugehört. Intrinsische Motivation meint dann ein von den äußeren Anreizen und Zwängen freies Handeln, das nur ausgeführt wird, weil es Spaß, Freude oder Zufriedenheit bringt. Die Lehrenden engagieren sich in der Lehre, weil der Wissenstransfer mit den Studierenden einfach Freude bereitet.

4.3 Logik der Aggregation

Bisher ist der Weg von der Organisationsstruktur zur Handlungsebene der Organisationsmitglieder betrachtet worden. Es fehlt noch der Schritt von der Handlungsebene der Akteure zurück auf die Ebene der Organisationsstruktur. Esser (1993) nennt diesen letzten Schritt die Logik der Aggregation. Sie ist allerdings sowohl theoretisch als auch empirisch schwer zu bestimmen. Dies gilt ebenso für das oben gebrachte Beispiel der akademischen Lehre. Lehre ist das Ergebnis kollektiven Handelns, d. h., nicht eine Person alleine trägt die Lehre eines Studiengangs, sondern viele Dozentinnen und Dozenten gemeinsam erbringen das kollektive Gut Lehre. Außerdem sind an der Lehr-Lern-Situation Dozierende und Studierende gleichermaßen beteiligt,

schließlich geht es um das Lernen der Studierenden. So kann der Output der Lehre nur nach Aggregationsregeln kollektiven Handelns bestimmt werden. Im Gegensatz zu den anderen beiden Logiken finden sich kaum Regeln für den Übergang von der Handlungs- auf die Strukturebene. Am Beispiel der Lehre bedeutet dies: Wie wird das kollektive Handeln der Lehre untereinander abgestimmt und organisiert? Eine Hypothese in diesem Zusammenhang wäre, dass eine externe Handlungsregulation bei den Akteuren zu einem Trittbrettfahrerverhalten führt. Der Trittbrettfahrer kann sich das Leben in der Lehre einfach machen, indem er seine Kosten reduziert und möglichst wenige Prüfungen abnimmt. Jede Dozentin, jeder Dozent kann dies selbst steuern, indem sie oder er möglichst schlechte Noten vergibt. Rationale Studierende werden dann auf die Professorinnen und Professoren ausweichen, von denen sie bessere Noten erwarten. So reduziert die Person, die besonders schlechte Noten vergibt, das eigene Arbeitsvolumen und verschiebt es auf Kollegen und Kolleginnen. Damit würde dann ein Regime der externalen Kontrolle produziert und reproduziert werden. Die Anzahl der eigenen Studierenden lässt sich so einfach kontrollieren und steuern, da die Studierenden auch die Kosten reduzieren wollen, d. h., die besten Noten bei geringster Belastung anstreben.

5 Resümee

Drei Problemstränge sind diskutiert worden: ein methodisches Problem, das sich aus der Organisation der Karrierewege ergibt, ein erkenntnistheoretisches Problem sowie ein Erklärungsmodell innerhalb der Hochschulforschung.

Es existiert kein einheitlicher und festgelegter Methodenkanon in der Hochschulforschung. Dies ist darin begründet, dass die Hochschulforschung (noch) keine eigene Disziplin ist und deshalb für sich auch (noch) keine eigene Profession darstellt. Sie ist vielmehr durch sehr verschiedene disziplinäre Zugänge gekennzeichnet, da die Personen aus unterschiedlichen disziplinären Hintergründen in die Hochschulforschung gekommen sind. Ebenso existieren keine festen Karrierewege, sondern im Rahmen der Karriere müssen alle Personen in diesem Feld relativ offen bleiben. Dies führt auch zu unterschiedlichen methodischen Anforderungen in den einzelnen Berufsfeldern.

In allen drei Karriere- und Arbeitsfeldern ergeben sich aber erkenntnistheoretische Probleme, die hier als Selbstobjektivierungsproblem und als Selbstüberschätzungsproblem gekennzeichnet wurden. Beide Probleme können durch institutionalisierte Formen der Reflexion und des Wettbewerbs überwunden werden. Traditionell geschieht dies für das Selbstobjektivierungsproblem durch die Institution des wissenschaftlichen Wettbewerbs und für das Selbstüberschätzungsproblem durch institutionalisierte Formen des Perspektivwechsels in Beratung und Organisationsentwicklung.

Abschließend ist ein Erklärungsmodell innerhalb der Hochschulforschung vorgestellt worden. Es handelt sich dabei um das Badewannenmodell, das die Konstruktion erster und zweiter Ordnung sowie die Ebene zwischen Organisation und Handlung der Mitglieder verbindet.

Literatur

- Becker, R. (2009). Wie können „bildungsferne“ Gruppen für ein Hochschulstudium gewonnen werden? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 61, 563–593. <https://doi.org/10.1007/s11577-009-0081-6>
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (2004 [1969]). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*. Fischer Taschenbuchverlag.
- Coleman, J. S. (1990). *Foundations of Social Theory*. Belknap Press of Harvard University Press.
- Esser, H. (1993). *Soziologie. Allgemeine Grundlagen*. Campus.
- Esser, H. (1999). *Soziologie – Spezielle Grundlagen Band 1: Situationslogik und Handeln*. Campus.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. & Trow, M. (1994). *The New Production of Knowledge*. Sage.
- Kehm, B. M., Merkator, N. & Schneijderberg, C. (2010). Hochschulprofessionelle?! Die unbekannten Wesen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 5(4), 23–39. <https://doi.org/10.3217/zfhe-5-04/03>
- Kromrey, H. (1988). Akzeptanz- und Begleitforschung. Methodische Ansätze, Möglichkeiten und Grenzen. *Massacommunicatie*, 3, 221–242.
- Latniak, E. & Wilkesmann, U. (2005). Anwendungsorientierte Sozialforschung. *Soziologie*, 34(1), 65–82. <https://doi.org/10.1007/s11617-005-0233-7>
- Reason, P. (1993). Sitting between appreciation and disappointment: A critique of the special edition of human relations on action research. *Human Relations*, 46(10), 1253–1270. <https://doi.org/10.1177/001872679304601007>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Schmid, C. J., Maschwitz, A., Wilkesmann, U., Nickel, S., Elsholz, U. & Cendon, E. (2019). Wissenschaftliche Weiterbildung in Deutschland – Ein kommentierter Überblick zum Stand der Forschung. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 41(4).
- Schmid, C. J. & Wilkesmann, U. (2015). Ansichtssache Managerialismus an deutschen Hochschulen – Ein empirisches Stimmungsbild und Erklärungen. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 37(2), 56–87.
- Schütz, A. (1971). Das Wählen zwischen Handlungsentwürfen. In A. Schütz (Hrsg.), *Gesammelte Aufsätze, Band 1: Das Problem der sozialen Wirklichkeit* (S. 77–110). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-010-2858-5_3
- Wilkesmann, U. (2016a). Teaching matters, too – Different ways of governing a disregarded institution. In L. Leisyte & U. Wilkesmann (Hrsg.), *Organizing academic work in higher education: Teaching, learning, and identities* (S. 33–54). Routledge.
- Wilkesmann, U. (2016b). Wettbewerb und Hierarchie versus Markt- und Wahrheit-Fetisch – Allokationsmechanismen in der (Erziehungs-)Wissenschaft. *Erziehungswissenschaft*, 53, 43–52. <https://doi.org/10.3224/ezw.v27i2.25658>
- Wilkesmann, U. (2019a). *Methoden der Hochschulforschung. Eine methodische, erkenntnis- und organisations-theoretische Einführung*. Beltz Juventa.
- Wilkesmann, U. (2019b). Motivation und Mitgliedschaft. Das Verhältnis von Organisation und Mitglied. In M. Apelt, I. Bode, R. Hasse, U. Meyer, V. von Groddeck, M. Wilkesmann & A. Windeler (Hrsg.), *Handbuch Organisationssoziologie* (S. 1–20). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15953-5_22-1

- Wilkesmann, U. & Lauer, S. (2018). The influence of teaching motivation and New Public Management on academic teaching. *Studies in Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1539960>
- Wilkesmann, U. & Schmid, C. J. (2011). Lehren lohnt sich (nicht)? Ergebnisse einer deutschlandweiten Erhebung zu den Auswirkungen leistungsorientierter Steuerung auf die universitäre Lehrtätigkeit. *Soziale Welt*, 62(3), 251–278. <https://doi.org/10.5771/0038-6073-2011-3-251>

Building Capacity in IR and Decision Support

Alliances for Higher Education Research (HER) and
Institutional Research (IR)

Karen L. Webber

1 Introduction

Current issues in higher education across the world require higher education leaders to thoughtfully make data-informed decisions. Reduced government funding support, greater reliance on tuition fees, increasingly diverse student populations, and greater accountability prompt the need for accurate, contextualized data. These issues prompt higher education researchers to further examine the effect of changing dynamics within colleges and universities on student and organizational success. As such, higher education scholars apply their skill and deep knowledge of theory of policy application to the study of institutional issues. In addition, current matters call on the work of data analysts and strategic planners, many of whom serve broadly as institutional research practitioners, as they play a pivotal role in providing data that has been transformed into useful information for decision making. Especially as higher education institutions (HEIs) move further into the use of Big Data, predictive analytics and other related methods that use large volumes of data, analysts and decision makers will need to consider how to use data and information for effective decision support.

As a professional field, institutional research is taking a stronger hold in HEIs around the world. Currently in Austria and other parts of the EU, the issues, activities, and strategic directions for institutional research are somewhat different than those used in traditional academically-focused education research. However, there are also some commonalities. As higher education continues to move into the next decade, it seems important that HEI practitioners and policymakers consider strategies that will blend actions from both institutional research and higher education research to ensure strong and effective decision support and student success.

2 Institutional Research and Higher Education Research Defined

2.1 Institutional Research (IR)

Institutional Research (IR) has been a distinct profession in U.S. higher education for over 50 years. Saupe (1990) defined IR as “the sum of all activities directed at em-

pirically describing the full spectrum of functions (educational, administrative, and support) at a college or university, which are used for the purposes of institutional planning, policy development, and decision making” (p.1). Fincher (1985) described IR as a specialized administrative function and fittingly portrayed its practitioners as organizational intelligence specialists. In considering the existing literature on the foundations and practice of this decision support function, Fincher described the IR office as the ‘engine room’ of the university, developers of policy-related research and research-led policy, and catalysts for institutional change. Fincher’s work prompted Terenzini (1993; 2013) to consider the forms of personal and professional competence, institutional understanding, and knowledge needed for effective IR practice. IR practitioners may be called or tasked with duties related to data collection, analysis, and/or reporting. They may do broader academic planning and strategy, or quality assurance. IR leaders are most effective when they are part of senior level discussions on data and its interpretations within the context of the particular institutional setting. Calderon (2011) remarks that some IR practitioners are playing an active and visionary role in developing and assessing strategy and long-term positions for institutions as well as state and national higher education systems. This level of knowledge is acquired through experience in the field, keeping abreast of the latest scholarly literature, contemplation of the literature, and collaboration with peers on how IR professionals can provide effective decision support at their institution. To assist in an increased understanding of IR, The Association for Institutional Research (AIR) offers succinct information on the roles and functions of IR, see <https://www.airweb.org/ir-data-professional-overview/duties-and-functions-of-institutional-research>.

The depth and breadth of IR and decision support and the manner in which it is carried out depends on the environment within the institution and within the boundaries where institutions operate (Webber & Calderon, 2015). Across the world, government legislation and funding seek to improve individuals and society as a whole. In many educational systems, and increasingly so in many parts of the world, the central role of IR has been cemented through these legislated requirements for institutions to provide information on the evidence of effectiveness. Ultimately, the purpose, functions, activities, services, roles, and mission of IR are determined by institutional decision makers. IR is what serves best or fits the purpose of institutions and this is what then defines IR within an institution. There is not an easy way to describe what the typical IR office generally does, nor what it is expected to perform. The extent of an IR unit’s responsibilities is based on the institution’s organizational structure and to whom the IR office reports. However, acknowledging the variation, there is a set of tasks, roles, and functions that come together to define institutional research in today’s higher education.

2.2 Higher education research (HER)

Higher education research (HER), on the other hand, is generally viewed as objective, research that examines particular topics related to higher education populations or

organizations, typically intended for a community of peer scholars who also study the subject. Teichler (2014) comments that HER examines the views, the activities, and the work context of those who study current activities policies, and anticipate the future roles of actions. This may include analysis of activities or policies enacted for a single institution, but more likely it is the study of higher education issues for a larger set of institutions within a region, nation, or perhaps trends across the world. With its greater focus on theoretical concepts and relationships, HER research does not necessarily draw practical solutions and compared to the US and Canada, many European policy makers believe that HER should be performed in academic departments and institutes, not in the administration (Borden & Webber, 2015). As an interdisciplinary field, higher education scholars often find guidance from theories that have been developed in other academic disciplines such as economics, organizational management, and personal growth and psychosocial change that occurs over time. With strong theoretical frames to guide, traditional empirical HER offers results from rigorous positivist and postpositivist designs. However, HER scholars are more recently acknowledging the value of qualitative, constructivist studies that offer insights about today's college students, including marginalized populations. Regardless of the research method, HER scholars remain dedicated to uncovering new insights about the higher education community or the organization. Since HER activities may be supported by externally-funded grants, they are motivated firstly by knowledge inquiry and less by institutional problem-solving. HER may also serve decision making and resource allocation purposes, but more often focuses on policy at higher levels, including regional and national governments.

Although tasks consistent with IR have been carried out in European institutions for a little over a quarter century, IR was formally established in the US over 50 years ago, and is now strengthening in some other regions of the world. In the 1980s, as some EU national governments granted higher education institutions more autonomy in exchange for forms of accountability (Neave & van Vught, 1991), institutions were prompted to use their internal capacity to generate information and data in order to satisfy the government's demands to oversee the institutions. Over the past few decades, government oversight has continued and higher education researchers have sought to inform local and national policymakers related to higher education issues. Professional associations may also serve to facilitate discussion of higher education policy. As the leading educational research association in the EU, and although its focus is much more strongly related to traditional HER, the European Higher Education Society (EAIR) plays an important role in HE research policy and practice in Europe and beyond (see <http://www.eairweb.org>).

Indeed, both types of research ultimately serve improvement purposes: for IR the target of improvement is a specific institution's programs and overall effectiveness; for HER, the target of improvement of higher education as a sector in its service to the education and development needs of the populace (Borden & Webber, 2015). Because today's decisions require broad and deep data and decisions, working among colleagues is important. Borden and Kezar (2012) argued that decision making in higher

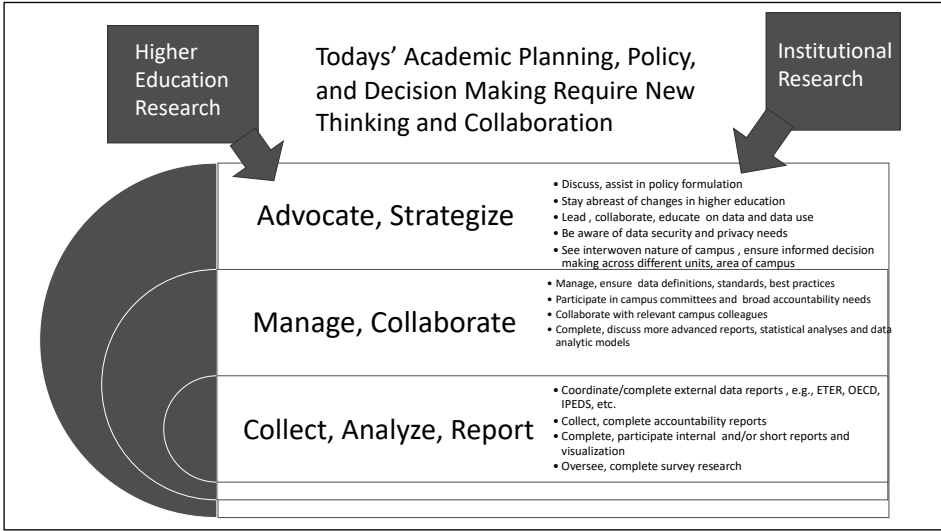


Fig. 1: Model for New Thinking and Collaboration between HER and IR

education is a collaborative organizational process and not as much an activity among just a few managers as implied through earlier definitions and perspectives of institutional research. As a result, they suggest the need to shift “the purpose of IR from one that informs decisions to one that contributed to organizational learning and thereby facilitates improvements in organizational effectiveness” (p. 86). This shift and challenges in today’s higher education further reinforce the benefits of alliance between HER and IR. Perhaps a visual way to view the alliance is seen in Figure 1.

As shown in the figure, HER and IR professionals engage in a variety of tasks. Some may fall in a category of routine collection, analysis, and reporting of data, many of which might be done more frequently or using less overall personnel time or resources. Aligning with Terenzini’s tiers of intelligence (2013), additional tasks and time commitment may be allocated to management of data and/or collaboration with others to more deeply study, analyze, or publish research findings. While tasks related to collection, analysis, and management are important to advance informed decision making, more senior level IR and HER staff may invest some or a greater proportion of their time contributing to strategies that ensure appropriate use and analysis of data as well as planning and policy development. In this proposed framework, IR and HER officials may take on various tasks depending on individual skill levels and/or as assigned within the unit’s organization. Importantly, however, there are many opportunities for further involvement in IR and decision support through individual contribution or collaboration among IR and HER staff.

3 Characteristics of Effective Institutional Research

Along with an understanding of HER, effective IR practitioners possess a number of skills and understandings regarding higher education strategy, management, and organizational roles. These competencies include a knowledge of basic statistics, educational research methods, strategies and practices for program evaluation, principles of quality assurance, survey research design and implementation, key roles and responsibilities for higher education leaders, and familiarity with the roles of key external stakeholders. In line with Terenzini's Tiers of Organizational Intelligence (2013), these Tier 1 (technical and analytic) and Tier 2 (issues) skills are best implemented when the IR practitioner executes Tier 3 (organizational intelligence, including deep knowledge of higher education that enables one to effectively communicate information that is situated within the specific context at hand.

Other scholars have contributed to our understanding of IR. Volkwein (1999; 2008) defined IR on the basis of its managerial purpose, identifying four functions or faces of IR. Largely as information analyst, Volkwein views the IR practitioner also as a policy analyst, 'spin doctor', scholar/researcher. These last three functions are deemed secondary to the information analyst function. However, Huisman (2013) poses the question whether this is problematic for IR in that it appears to be inward-looking.

Somewhat in line with Volkwein's roles, Maasen (1986) identified IR on the basis of the services it provides, including data collection on institutional performance; data collection on the institutional environment; analysis and interpretation of data collected, and transformation of the data into information for decision support in planning and management. Similarly, Delaney (2009) defines IR on the basis of services it provides, with practitioners engaged as higher education industry knowledge analysts, and functioning as knowledge brokers. Collectively, these scholars acknowledge that IR officials are first and foremost focused on completing tasks that serve to better inform institution leaders about one or more aspect of the institution, typically an issue that requires additional information that can help senior leaders determine a solution to ensure smooth operations within the institution.

Adding to the ideas put forth by Terenzini (2013), Huisman (2013) and other scholars noted, I would add that today's effective IR leaders must be well-versed with new data analytic techniques (such as predictive analytics and quasi-experimental methods) and be integral in the institution's development of a broad and collaborative data governance plan. To ensure success, data management, security, and distribution of select information should not remain solely in the IR unit. However, IR leaders must remain central in institution-wide discussions about all aspects of student, staff, and institution-level data. Leading IR practitioners understand data definitions and nuances of data within a specific context, thus providing valuable information to senior decision makers. Key discussions about data access, governance, security, and privacy are all critical and can benefit from knowledgeable IR leader involvement and prompt the importance of ensuring that IR leaders remain central in data governance models.

For more information, Glasgal and Nestor (2020) detail the role for IR in data governance.

A number of recent discussions debate the value and need for ‘democratization’ of data (e.g., Swing & Ross, 2016). As HEIs have enabled active data users in a wide range of departments across campus, these authors advocate for a more decentralized structure as IR would allow decision makers across the institution to develop their own data reports. In many cases, such a decentralized structure may allow for the development of additional data repositories that would be in contrast to a single source model. Although Swing and Ross (2016) argue that such expansion would not diminish the perceived value or strength of the IR office, it seems likely that such a federated network model, unless structured correctly, has the potential for increasing the misuse and misunderstanding of data and, consequently, a lower perceived value of IR. It seems likely to me that misunderstandings that come from an unregulated dissemination of data to untrained users unfamiliar with data definitions will lower the perceived value of the IR unit, leading to its reduced stature and staff size. While a broader set of institutional data users is appropriate, a reasonable approach requires thorough training of new users prior to data release to ensure knowledge of data definitions, context for specific elements that may be unique to one’s environment, and knowledge of principles related to good graphic and visual design that ensure against misinterpretation. More information on the need for and value of good graphic design can be found in Webber and Morn (2020).

4 Drivers in the Evolution of Institutional Research

When one considers the state of higher education today, it is likely that data-informed decision making will remain a priority in HEIs (Lane & Finsel, 2014; Klemençic, 2016), and individuals who develop detailed and contextualized information will be valued. The growth of IR across many parts of the world is observed clearly in the increased number of international affiliate groups to AIR. Due to insightful leaders and/or governments that see the value of higher education for more citizens, IR is expanding at a rapid pace in some global regions, while less so in others, but nevertheless growing and securing a place of value in HEI decision making. Mathies (2018) identifies three key elements that have contributed to the evolution of IR: 1) major technological advances; 2) increased demands for accountability; and 3) substantive changes in university administration. Many changes have and will continue to occur related to technology changes, including the way institution officials capture, integrate, analyze, and report data, the push to integrate cloud, web-based servers, and large-scale databases and increased external stakeholder interest in accountability and quality assurance.

In particular, technology changes will ensure that data analytics will receive greater attention among HEI leaders. Following the lead of activities in business and industry over the past two+ decades as well as a small number of innovative scholars and HEIs over the past 5–10 years (e.g., Daniel, 2017; Lane & Finsel, 2014; Khalil & Ebner, 2015;

Viberg, Hatakka, Balter & Mavroudi, 2018), more faculty and staff will likely be involved in the use of larger volumes of data (often at the level of Big Data) and relevant analytic and visualization techniques that assist in student and institution success. Increases in technology, lower costs for data storage and computing power have enabled IR and other data analysts to use (or learn to use) data from multiple sources, organize following strong and effective data governance principles, perhaps using complex algorithms and predictive analytic techniques. Primary areas for stronger data analytic techniques include enrollment management, student recruitment, classroom learning, and student advising, as well as the use of analytics to manage facilities maintenance and to analyze many operations within institutional finance both of which are important to ensure good return on investment (ROI).

Overall, the growing needs related to new technology and increased institutional accountability have prompted a growth in HEI administrative staff to help complete day-to-day reports and long-term planning activities. While the timing of the growth of IR may have coincided with massification in some regions, it has benefitted IR by increasing its visibility, size of staff, and professionalization. Combined with the growth in student enrollments, IR officials will remain busy with the increasing number of tasks being added to their work responsibilities.

Due in part to the addition of new staff as well as new work tasks, such as data analytics, may likely require some additional training or professional development by IR and other data analysts. Regional and local conferences such as the Austrian Higher Education Researchers' Network, EAIR- The European Higher Education Society, and organizations such as the Association for Institutional Research (AIR) are offering opportunities for colleagues to discuss and learn as well as adding new training sessions (webinars, face-to-face training) to enhance skills in advanced analytics techniques, understanding of artificial intelligence, machine learning, and ways in which these techniques can be used in higher education.

5 Building Capacity in Institutional Research

As the demand for data-informed decisions grows, IR practitioners will be seen as valued colleagues by senior administrative leaders. Today's technology and strategies for the use of data for student and institutional success will require IR professionals with advanced skills. That means we that must increase the number of staff and knowledge set of IR practitioners. Following the works of scholars such as Cooper (2007), Dill (2000), Lancrin (2004), and Marginson (2006), building capacity in IR requires leaders to consider the drivers that shape higher education today. A growing discussion in higher education management, particularly in the EU, is that of HEI's Third Mission (Pausits, 2016): and here too, IR can contribute to this discussion. Individuals engaged in capacity building, particularly at the organizational level, must be aware of and strategic in their interactions with individuals within and across organizational departments. As well, specifics of the environment, relationships, and indirect author-

ities across organizational units can contribute to the assignment of responsibilities and the effectiveness of collaborative work.

Today's IR practitioners face a tall order; they must have technical and analytic skills, they must understand the foundations and practice of higher education, and they must be able to seamlessly use their knowledge and skills to provide accurate and useful information for decision making. IR directors must balance proactive and reactive reporting and information needs, and articulate it in a way that can be heard by the stakeholder. As Bramblett and Broderick (2018) point out, building capacity in IR includes a deep understanding of the organizational structure, how information flows, and how one's specific college or university is interconnected with other units on campus. This requires IR practitioners with deep and wide skills sets as well as knowledge of the institution's plan for short-term and a vision for long-term goals. Such skills may require additional professional development, particularly related to techniques for completing data analytics as well as knowledge of management principles that facilitate the institution-wide transition to successful data-informed decision making broadly across the organization.

Professional development for individuals who perform IR tasks is a primary way to build capacity. Through annual face-to-face conferences such as the AUT Network, EAIR, and seminars and online workshops, IR practitioners have access to formal and informal opportunities to increase their knowledge and skills. For a broader reach, AIR offers a professional development activity, the *Holistic Approach to IR* (<http://www.airweb.org/EducationAndEvents/OnlineLearning/Pages/A-Holistic-Approach.aspx>). This activity may be valuable to professionals who are new to IR: this program is offered online as well as in a hybrid version of face-to-face and online work to ensure transmission of important information for those new to IR and an opportunity to build collegial relationships with others.

Capacity building is also about mature growth. Better institutional research and decision support will benefit from growth in practitioner knowledge, skills, and experience, and broader capacity development ideally takes place within a framework of three interrelated levels – individual, organizational, and environmental, all of which facilitate growth and change. In some regions or countries of the globe, IR and decision support are well-known concepts to higher education leaders. However, in some regions, capacity building will be easier once senior leaders are well informed about the practices broadly included in IR and the value that IR can bring to decision making.

Growing a strong IR function will support its long-term position in higher education, one that is valued by senior leaders in decision making. In my view, building the capacity of IR requires the acquisition of staff with four competencies: 1) skills in statistics, research methods, and tools; 2) knowledge of higher education literature and theory; 3) good communication and a robust understanding of the context; and 4) a willingness and organizational commitment to collaboration with other institutional colleagues who are also vital to effective decision support. Establishing these capac-

ities may not happen overnight, but prudent goal-setting can ensure their achievement, and the outcome can be better decision making within the institution.

6 Broadening and Strengthening the Practice of IR in Austria and Beyond

The desire for more effective decision making by HEI leaders in Austria offers a unique opportunity for institutional research to grow and become a more substantial contributor to an institution's decision support. Strengthening the IR function will require senior leader support and resources to add staff members as well as ensure professional development training. Stronger alliances with HER researchers are also beneficial. Perhaps it is even possible to have some HE faculty who serve part of their time in an IR capacity. HE scholars can use a high blend of literature and theory-based knowledge to examine institutional questions that are of practical importance. This might result in a mix of action-based and policy-affected scholarly research that investigates relevant issues that have an impact on institutions.

In some regions of the world, IR is already more closely aligned to institutional policy and program development. In Australia for example, Calderon (2015) observed a growing trend for IR practitioners to undertake studies within and across industry sectors that may require specialized knowledge residing outside IR offices. This requires that IR practitioners be aware of the wider spectrum of institutional activities, strategic intent, and policy implications within the education industry and across industries over multiple jurisdictions. In other regions, traditional models of university governance are progressively being transformed so that HEIs are becoming not only strategic actors competing in decentralized markets comparable to private companies (Slaughter & Rhoades, 2006; Cantwell & Kauppinen, 2014), but are also knowledge production actors supporting public policy goals of government, with an increased public accountability and scrutiny, despite shrinking government financial support (Whitley & Gläser, 2014). These reforms in HE activities are planned, implemented, and assessed and these changes invariably have an impact on the roles, functions, service and purpose of IR. IR practitioners are not only required to adapt and embrace new forms of work, but need to respond by broadening and deepening their skills so they can be effective in the emerging workplace models resulting from ongoing reforms taking place worldwide.

When integrated within the HEI setting, IR practitioners operate across several functional units and perform various roles within the university, including admissions, marketing, quality, assessment, and strategic planning. This means that IR professionals must be knowledgeable about institution functions and practices broadly. According to Whitchurch (2013), the increasing interdisciplinary nature of higher education, influences and implementations of technology, manager and learner preferences for team work, and ideological commitments to widening participation in higher education prompt more diffuse roles. These conditions may create 'blended'

types of knowledges, contextual cross-boundary knowledge that transforms *information* into *knowledge*. ‘Blended’ relationships emphasizes partnerships and credibility is based on social and professional capital. It requires individuals to know the institution and broader higher education issues well, to think about their role more broadly, and to develop new language to communicate with partners. For the IR professional, this less-constricted sense of identity (or redefined identity!) can be advantageous, as it can be an incentive for innovative work practices and for pursuing exploratory and speculative research to advance the institution’s mission and play an active role in shaping HE policy generally.

The opportunity to broaden and strengthen IR in the future will be especially critical as higher education moves into a new era of Big Data and advanced data analytics. While many private businesses have been using these strategies and techniques for the past decade or so, the higher education sector is now embracing them in a larger way. Knowledge of analytics, how to capture, store, and use the data, how to keep it secure, and how to use it properly for student and institution success will be required from many in HEIs, and IR professionals can be instrumental in guiding an institution’s broader use of Big Data and advanced analytics.

Today’s advanced educational technologies include learning management systems (LMS), early alert or early warning advising systems (EWS), dashboards, and other tools that provide information on student application and enrolment, the management of student performance, course retention, and degree progress. Big Data and other data analytics are also being used to monitor heating and cooling of campus buildings, to examine frequency and length of library and recreation facility use, and to identify the most time-efficient bus routes. Advanced analyses, both traditional inferential analyses based on previous or current data, as well as predictive modeling and machine learning techniques, enable analysts to discern patterns that can be combined with contextual judgement to inform decisions. I believe data analytics will become a larger part of an institution’s decision fabric that requires strategic planning from a broad institutional perspective. It will require the allocation of resources that reflect its growing importance in support of the institution’s mission and vision for the future.

In the era of advanced data analytics, effective data-informed decision making will require three main conditions: people, technology, as well as process and culture. Along with institutional leaders who play a critical role in providing resources and the vision for analytics implementation, institutions will need more data engineers, data architects, data scientists, visualization analysts, and analytics translators. HEIs will also need advanced technology and relevant software, a strong data governance system that includes policies on user access and standard data definitions and specifications. Because adherence to Government Data Protections Regulation (GDPR) and other privacy policies are necessary, transparency and security should be integral to learning analytics technology rather than afterthoughts (Reidenberg & Schaub, 2018). Successful data-informed decision making will require institution leaders to modify their business processes and intentionally build an analytics culture. Leaders will

need vision about how and where to embed learning analytics into specific as well as institution-wide decision making. At this time, there is some HER-level literature that has examined some initial attempts at learning analytics (e.g., Khalil & Ebner, 2016; Viberg et al., 2018), but much more research is needed. Due to space constraints here, more discussion about data analytics in higher education can be found in the upcoming book by Webber and Zheng (2020).

References

- Association for Institutional Research. (2017). Duties and functions of institutional research. Resource document. AIR. https://www.airweb.org/Resources/Documents/AIR-Duties-and-Functions-of_IR.pdf. Accessed 12 May 2017.
- Birnbaum, R. (1988). *How colleges work*. Jossey Bass.
- Borden, V. M. H., & Kezar, A. (2012). Institutional research and collaborative organizational learning. In R. D. Howard, G. W. McLaughlin, W. E. Knight, & Associates (Eds.), *The handbook of institutional research* (pp. 86–106). Jossey-Bass.
- Borden, V. M. H. & Webber, K. L. (2015). Institution and educational research in higher education: Common origins, diverging practices. In K. L. Webber & A. J. Calderon (Eds.), *Institutional research and planning in higher education: Global themes and context*, (pp. 16–27). Routledge.
- Botha, J, & Hunter-Husselman, M. (2016). The management and use of research-related information by a selection of research-intensive universities in South Africa. In J. Botha & N. Muller (Eds.), *Institutional research in South Africa: Global contexts and themes* (pp. 299–318). Sun Press. <https://doi.org/10.18820/9781928357186/15>
- Bramblett, S., & Broderick, M. (2018). Professional development for the institutional research (IR) professional: Institutional research and decision support in the United States and Canada. In K.L Webber & A. J. Calderon (Eds.), *Institutional research and planning in higher education: Global themes and context*, (pp. 135–154). Routledge/Taylor Francis Press. https://doi.org/10.1007/978-3-319-71162-1_9
- Calderon, A. (2012). Massification continues to transform higher education. Resource document. *University World News*, Issue No. 237. <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20120831155341147>. Accessed 2 Feb 2017.
- Calderon, A.J. (2015). Institutional research, planning, and decision support in higher education today. In Webber, K. & A. Calderon (Ed.) *Institutional research and planning: Global contexts and themes*, (pp. 186–196). Routledge.
- Cooper, P. (2007). Building capacity for public health. *Journal of the Royal Society for the Promotion of Health*, 127(6), 257–258. <https://doi.org/10.1177/1466424007081739>
- Daniel, B.K. (Ed.) (2017). *Big Data and learning analytics in higher education: Current theory and practice*. https://doi.org/10.1007/978-3-319-06520-5_1
- Delaney, A. M. (2009). Institutional researchers' expanding roles: Policy, planning, program evaluation, assessment, and new research methodologies. In C. Leimer (Ed.) *Imagining the future of institutional research, New Directions for Institutional Research*, no. 143, (pp. 29–41) San Francisco: Jossey Bass. <https://doi.org/10.1002/ir.303>
- Dill, D. D. (2000). Capacity building as an instrument of institutional reform: Improving the quality of higher education through academic audits in the UK, New Zealand, Sweden,

- and Hong Kong. *Journal of Comparative Policy Analysis: Research and Practice*, 2(2), 211–234. <https://doi.org/10.1080/13876980008412643>
- Dressel, P. L. (1981). The shaping of institutional research and planning, *Research in Higher Education*, 14(3), 229–258. <https://doi.org/10.1007/BF00983391>
- Fincher, C. (1985). The art and science of institutional research. In M. W. Peterson & M. Corcoran (Eds.), *Institutional research in transition* (pp. 17–37). New Directions for Institutional Research, No. 46. San Francisco: Jossey-Bass. <https://doi.org/10.1002/ir.37019854604>
- Glasgal, R. & Nestor, V. (2020). Data governance, data stewardship, and the building of an analytics organizational culture. In K. Webber & H. Zheng (Eds.). *Big Data on campus: Data-informed decision making in higher education*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Huisman, J. (2013, July). Institutional Research in Higher Education: Speaking truth to power ... and whether it would be wise to do that on your own. Keynote address, *Sixth conference U.K. and Ireland Institutional Research*. Birmingham, England.
- Khalil, M., & Ebner, M. (2015). Learning Analytics: Principles and Constraints.” In *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2015*, pp. 1326–1336. Chesapeake, VA: AACE.
- Khalil, M., & Ebner, M. (2016). “What is learning analytics all about? A survey of different methods used in 2013–2015.” Conference Proceedings of the 8th e-Learning Excellence Conference, Dubai, UAE.
- Klemenčič, M. (2016). The role of institutional research positioning universities: Practices in Central and Eastern European countries. In R. Pritchard, A. Pausits, & J. Williams (Eds.) *Positioning higher education institutions: From here to there*, (pp. 3–18), Rotterdam, Sense Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6300-660-6_1
- Klemenčič, M. & Brennan, J. (2013). Institutional research in a European context: A forward look, *European Journal of Higher Education*, 3(3), 265–279. <https://doi.org/10.1080/21568235.2013.823726>
- Lancrin, S. V. (2004, October). Building capacity through cross border tertiary education. In *UNESCO/OECD Australia forum on trade in educational services* (pp. 11–12). Sydney.
- Lane, J. E., & Finsel, B. (2014). Fostering Smarter Colleges and Universities: Data, Big Data, and Analytics. In *Building a Smarter University: Big Data, Innovation, and Analytics*, 3–27, J. E. Lane (Ed.). Albany: State University of New York Press.
- Maasen, P. (1986, September). Institutional research and organizational adaptation. Paper presented at the eighth European Association for Institutional Research, Loughborough, England. <https://doi.org/10.1002/ir.37019864903>
- Maasen, P. & Sharma, R. (1985). *What is institutional research? A primer on institutional research in Australasia*. Melbourne, AU: Australasian Association for Institutional Research.
- Marginson, S. (2006). Dynamics of national and global competition in higher education. *Higher Education*, 52(1), 1–39. <https://doi.org/10.1007/s10734-004-7649-x>
- Mathies, C. (2018). Ethical use of data. In C. Mathies & C. Ferland (Eds.) *IR in the Digital Era. New Directions for Institutional Research*, (pp. 98–114), Boston: Wiley. <https://doi.org/10.1002/ir.20269>
- Neave, G. & van Vught, F. (eds.) (1991). *Prometheus Bound: The Changing Relationship between Government and Higher Education in Western Europe*. Oxford: Pergamon Press.

- Pausits, A. (2016). The knowledge society and diversification of higher education: From the social contract to the mission of universities. In In: Curaj A., Matei L., Pricopie R., Salmi J., Scott P. (Eds) *The European higher education area.*, (pp. 267–284). https://doi.org/10.1007/978-3-319-20877-0_18
- Pfeffer, J. & Salancik, G. (1978). *The external control of organizations*. New York: Harper and Row.
- Reidenberg, J.R. & Schaub, F. (2018). Achieving Big Data privacy in education. *Theory and Research in Education* 16(3) 1–7, <https://doi.org/10.1177/1477878518805308>
- Saupe, J. (1990). *The functions of institutional research, 2nd ed.*, Tallahassee, FL: The Association for Institutional Research.
- Slaughter, S. & Rhoades, G. (2004). *Academic capitalism and the new economy: Markets, state, and higher education*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Teichler, U. (2014). Opportunities and problems of comparative higher education research: The daily life of research. *Higher Education*, 67(4), 393–408. <https://doi.org/10.1007/s10734-013-9682-0>
- Terenzini, P. T. (1993). On the nature of institutional research and the knowledge and skills it requires. *Research in Higher Education*, 34, 1–10. <https://doi.org/10.1007/BF00991859>
- Terenzini, P. T. (2013). On the nature of institutional research. Revisited: Plus ça change, *Research in Higher Education*, 54(2), 137–148. <https://doi.org/10.1007/s11162-012-9274-3>
- Viberg, O., Hatakka, M., Balter, O. & Mavroudi, A. (2018). The current landscape of learning analytics in higher education. *Computers in Human Behavior*, 89, 98–110. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.07.027>
- Volkwein, J. F. (1999). The four faces of institutional research. In J.F. Volkwein (Ed.) *IR: What is it all about? New Directions for Institutional Research*, volume 104, (pp. 9–19), San Francisco: Jossey Bass. <https://doi.org/10.1002/ir.10401>
- Volkwein, J. F. (2008). *The foundations and evolution of institutional research*. In D. G. Terkla, (Ed.). *Institutional research: More than just data. New Directions for Higher Education*, No.141, (pp. 5–20). San Francisco: Jossey Bass/Wiley. <https://doi.org/10.1002/he.289>
- Webber, K.L. (2015). Eyes to the future. In K. L. Webber & A. Calderon (Eds.), *Institutional research and planning in higher education: Global themes and contexts* (pp. 229–237). New York: Routledge.
- Webber, K. L., & Calderon, A. J. (2015). *Institutional research and planning in higher education: Global contexts and themes*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315777726>
- Webber, K.L. & Morn, J. (2020). Limitations in data analytics: Potential misuse and misunderstanding in data reports and visualizations. In K. Webber & H. Zheng (Eds.). *Big Data on campus: Data-informed decision making in higher education*. Baltimore, MD; Johns Hopkins University Press.
- Webber, K.L. & Zheng, H. (2020). *Big Data on campus: Data-informed decision making in higher education*. Baltimore, MD; Johns Hopkins University Press.
- Whitchurch, C. (2013). *Reconstructing identities in higher education: the rise of third space professionals*. Abingdon, Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203098301>
- Whitley, R., & Gläser, J. (2014). The impact of institutional reforms on the nature of universities as organizations. *Research in the Sociology of Organizations*, 42, 19–49. doi:10.1108/S0733-558X20140000042000.

Veränderungsprozesse und Entwicklungspotenziale im Hochschulsektor

Berufsbildung auf Postsekundar- und Tertiärebene

Reflexionen über Systemveränderungen der letzten 20 Jahre in Europa,
mit speziellem Fokus auf die Niederlande und Österreich

Stefan Humpl & Janine Wulz

1 Einleitung

Während der letzten Jahrzehnte veränderten sich in Österreich und Europa nicht nur die Anforderungen an Hochschulen, auch die Hochschullandschaft selbst befindet sich im Wandel: Hier wird akademische Exzellenz gefordert, dort mehr Forschungstätigkeit, die Lehre soll sich an den Bedürfnissen der Studierenden orientieren, und Absolventinnen und Absolventen sollen direkt für den Arbeitsmarkt ausgebildet werden. Im sich daraus ergebenden Spannungsfeld zwischen „academic drift“ (für berufsbildende Angebote) einerseits und „vocational drift“ (für Hochschulen) andererseits verändern sich Bildungssysteme und Hochschulen, werden neue Studienangebote geschaffen und Curricula überarbeitet. Dabei verschwimmen die Grenzen zwischen Hochschulbildung (traditionell auf postsekundärer und tertiärer Ebene) und Berufsbildung (traditionell auf Sekundarstufe II) zunehmend und neue Institutionen wie auch Studienangebote entstehen. Eine Stoßrichtung ist hier die Herausbildung neuer Formen von hochschulischer Berufsbildung. Berufsbildung auf postsekundärer und tertiärer Ebene ist dabei häufig nicht klar definiert, kommt in unterschiedlichen Hochschultypen und Studiengängen vor und weist Überlappungen mit Weiterbildungsangeboten auf.

Auf Basis der europäischen Studie „The Changing Nature and Role of VET“¹ werden im folgenden Beitrag Entwicklungen und Veränderungsprozesse der postsekundären und tertiären Berufsbildung in Europa diskutiert. Die Autor*innen des vorliegenden Beitrags wirkten an der Cedefop-Studie mit und analysieren die Resultate der angeführten Studie, insbesondere die Beispiele Österreich und Niederlande, zwei Hochschulsysteme mit ähnlicher hochschulischer Landschaft, im Detail. Dabei werden die vorliegenden Ergebnisse genutzt, um die Frage zu beantworten, wie sich die Hochschullandschaft hinsichtlich des Trends der „Verberuflichung“ in Österreich und den Niederlanden verändert: Inwiefern hat die berufliche Dimension im Hoch-

1 Cedefop (2019). The changing nature and role of vocational education and training in Europe. Volume 6: vocationally oriented education and training at higher education level. Expansion and diversification in European countries. Luxembourg: Publications Office. Cedefop research paper; No 70. <http://data.europa.eu/doi/10.2801/02004>

schulsektor zugenommen, welche Angebote beruflicher postsekundärer und tertiärer Bildung entstehen innerhalb und außerhalb des Hochschulsektors und welche Folgen und Implikationen haben diese generellen Entwicklungen für spezifische Programme und Qualifikationen auf höherer Ebene? Dabei werden über die beiden spezifisch betrachteten Systeme in den Niederlanden und Österreich hinaus auch Entwicklungen berufsorientierter Hochschulsysteme in ganz Europa analysiert.

Der folgende Beitrag stellt europäische Veränderungsprozesse der letzten Jahre vor und analysiert Entwicklungen der beruflichen höheren Bildung – also der neuen berufsbildenden Programme im Tertiärbereich² und somit außerhalb der traditionellen Berufsbildung. Spezifisches Augenmerk wird auf die Systeme in Österreich und den Niederlanden gelegt und diese beiden werden auch kurz vergleichend analysiert. In einem Ausblick werden mögliche zukünftige Entwicklungen der postsekundären und tertiären Berufsbildung beleuchtet.

2 Dimensionen postsekundärer und tertiärer Berufsbildung

In ganz Europa lassen sich in den letzten Jahren zwei unterschiedliche Entwicklungsrichtungen für Institutionen in Hochschulsystemen beobachten. Neben den „klassisch-akademischen“ Universitäten gibt es eine wachsende Zahl an Institutionen im Bereich der beruflichen Hochschulbildung („professional higher education“) sowie Institutionen im Bereich der höheren Berufsbildung („higher VET“ – „higher vocational education and training“). Während Institutionen der beruflichen Hochschulbildung häufig neu entstandene berufliche Tätigkeitsbereiche abdecken, die aber in ihrer Ausrichtung eine starke Orientierung an akademischen Werten impliziert,³ sind gerade letztere („higher VET“ oder höhere Berufsbildung) häufig nicht an hochschulischen Institutionen angesiedelt, werden im Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR/EQF) aber explizit als höheres Bildungsangebot auf vergleichbarer Stufe dargestellt. Beispiele dafür wären etwa Aus- und Weiterbildungszertifikate an nicht-akademischen Weiterbildungsinstitutionen, die teilweise eine Berufsberechtigung bzw. den Zugang zu einem spezifischen Berufsfeld ermöglichen (Steuerberater*in-

-
- 2 Einige akademische Programme weisen traditionell eine starke berufliche Orientierung auf, hauptsächlich manifestiert durch die spezifische gesellschaftliche Einbindung ihrer beruflichen Handlungsfelder (z. B. Medizin, Veterinärmedizin, Architektur), die aufgrund gleichzeitiger langer akademischer Traditionen in diesen Feldern aber nicht beleuchtet werden. Gemeint sind hier vielmehr Qualifizierungsangebote in meist industriellen und zum Teil auch dienstleistungsorientierten berufsbildenden Bereichen, die durch Veränderungen beruflicher Anforderungen und technischer Innovationen verstärkt höhere Qualifikationsebenen abdecken (z. B. in den Bereichen IT, Bank- und Versicherungswesen oder auch Marketing und Verkauf, aber auch in den Bereichen Steuerberatung, Lebens- und Sozialberatung oder im elementarpädagogischen Bereich).
 - 3 Wie etwa Fachhochschulen, die ihre Profilierung als „hochschulische Institutionen“ in der Bildungslandschaft explizit suchen (akademische Abschlüsse, Implementierung akademischer Werte wie Reflexion und Theoriebildung, Drang nach Promotionsrecht etc.).

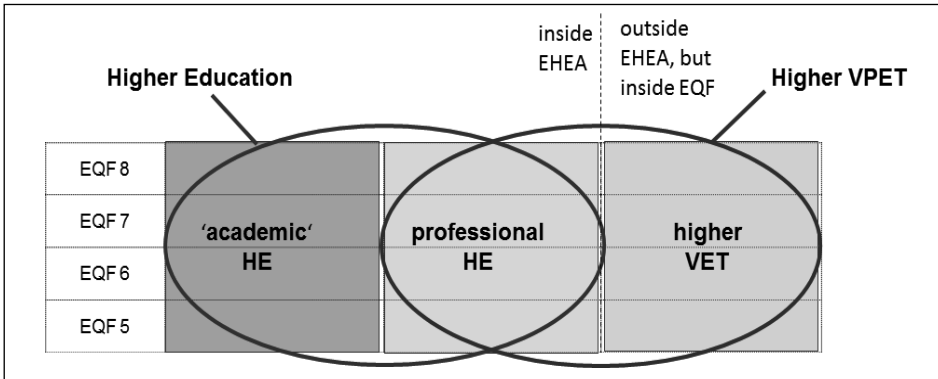


Abb. 1: Schnittstellen professioneller höherer Bildung
Quelle: Cedefop (2019), S. 15

nen, Lebens- und Sozialberater*innen, einzelne elementarpädagogische Berufe etc.). Damit werden Angebote höherer Berufsbildung zunehmend als Teile des höheren Bildungssystems gesehen sowie Überlappungen mit hochschulischen Studienprogrammen und Lehrgängen sichtbar.

In Abbildung 1 werden die Bildungsangebote der höheren Berufsbildung in der European Higher Education Area (EHEA)⁴ zugeordnet, weiters sind höhere berufsbildende Angebote außerhalb des hochschulischen Bereichs zu sehen, die jedoch durch den Europäischen Qualifikationsrahmen wie hochschulische Angebote auf den Ebenen 5 bis 8 definiert sind. Die Abbildung stellt die Überlappungen der traditionellen Bereiche im Bereich der professionellen höheren Bildung „klassisch-akademische“ Hochschulen („academic HE“) – berufliche Hochschulbildung („professional HE“) und höhere Berufsbildung („higher VET“) dar, die beiden letzteren werden auch als higher VPET zusammengefasst „higher VPET“ („higher vocational/professional education and training“).

2.1 Relevante Entwicklungen im Bildungssystem

Die zunehmende Verwischung der Grenzen zwischen Hochschulbildung und Berufsbildung wird, wie oben dargestellt, durch neue Formen der Berufsbildung auf Hochschulebene evident. Das Thema „VET at higher levels“ gewinnt auch in aktuellen politischen Debatten auf nationaler und europäischer Ebene an Bedeutung. Nicht zuletzt wurden die EU-Mitgliedsstaaten im Anschluss an die Minister*innenkonferenz in Brügge (2010) dazu aufgerufen, postsekundäre berufsbildende Angebote zu entwickeln oder deren Entwicklung voranzutreiben, um das europäische Ziel von zumindest 40% von Bildungsabschlüssen auf Tertiärebene oder äquivalenter Ebene

4 European Higher Education Area (EHEA) ist der Europäische Hochschulraum (geographisch Europa und Teile Asiens) und umfasst jene Institutionen, die durch den Bologna-Prozess diesem zugeordnet werden.

zu erreichen. Teilweise werden dazu auch bestehende Abschlüsse „aufgewertet“, also in EQF-Bereiche „gehoben“, wodurch z. B. viele BHS-Absolvent*innen in Österreich plötzlich in internationalen Statistiken als Akademiker*innen erfasst werden. Mit der Europäischen Strategie der New Skills Agenda (2016) wurde eine weitere Steigerung von berufsbildenden Angeboten auf Postsekundarebene sowie eine erhöhte Wertschätzung der beruflichen höheren Bildung sowohl bei Lernenden als auch Arbeitgeber*innen angestrebt.

2.2 Relevante Entwicklungen spezifisch im Hochschulbereich

Aber auch im seit 1999 stattfindenden Prozess zur Entwicklung des Europäischen Hochschulraums, dem Bologna-Prozess, wurden berufsbildende Prinzipien für die Weiterentwicklung des Europäischen Hochschulraums festgehalten, wie man zum Beispiel in der aktuellen „Communication on a renewed EU agenda for higher education“ ablesen kann:

„Higher education should also allow students to acquire skills and experiences through activities based around real-world problems, include work-based learning and, where possible, offer international mobility. Cooperation with employers can allow HEIs to increase the relevance of their curricula and deliver them effectively, and to increase opportunities for students to access high quality work-based learning.“ (European Commission, 2017, S. 5)

Europäische Strategieprozesse generieren demnach sowohl einen „academic drift“ zur formalen Gleichstellung höherer Berufsbildung mit akademischer höherer Bildung⁵ als auch einen „vocational drift“ zur anwendungsorientierteren Gestaltung akademischer Bildung. Wie die Cedefop-Studie (2019) zeigt, lassen sich beide Prozesse, in unterschiedlicher Ausprägung, in allen europäischen Staaten beobachten.

3 Versuch einer Analyse auf europäischer Ebene

In vielen europäischen Ländern nimmt die Bedeutung von beruflich orientierten Bildungsprogrammen auf den EQF-Levels 5 bis 8 zu. Ein Effekt davon ist, dass diese Programme an unterschiedlichen postsekundären und hochschulischen Institutionen, auf unterschiedlichen Bildungsebenen und in unterschiedlichen Institutionen angeboten werden. Beruflich orientierte Angebote auf Hochschulebene zeigen dabei unterschiedliche Formen, sind meist nicht klar definiert, werden oft nicht als einheitlicher Bildungssektor wahrgenommen und überlappen sich häufig mit Weiterbildungsangeboten oder etablierten Hochschulstudien. Dadurch entstehen auch Phänomene wie steigende Konkurrenz zwischen Bildungsinstitutionen (über die klassischen Be-

5 Zum Teil wird darunter noch allgemeiner auch die Integration von mehr allgemeinbildenden Kompetenzen (Fremdsprachen, Verstehen komplexer Zusammenhänge, Reflexionsfähigkeit) verstanden.

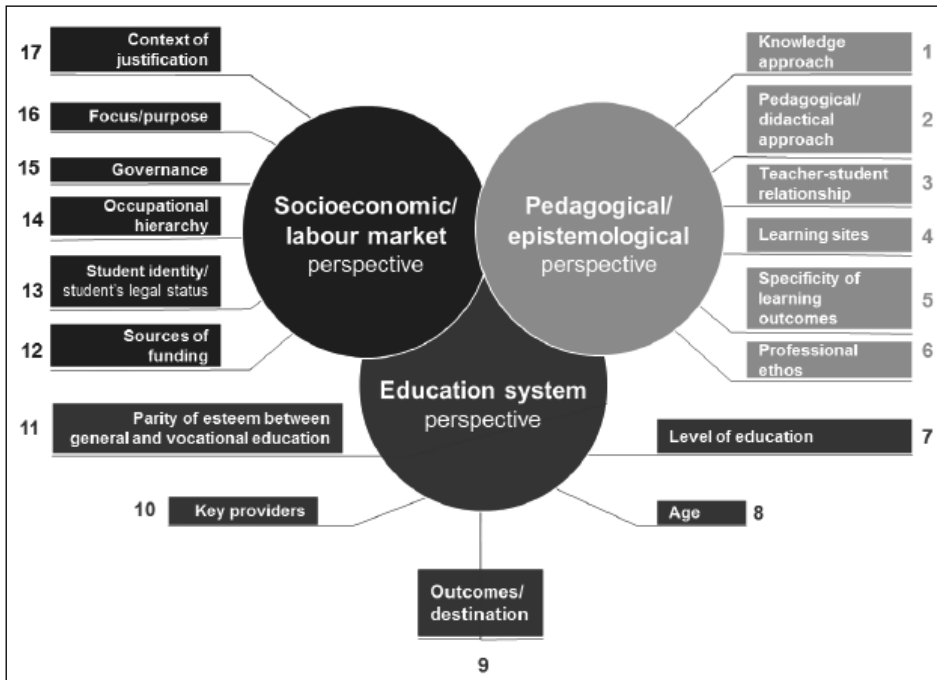


Abb. 2: Analytische Blickwinkel auf die Entwicklung der höheren Berufsbildung
Quelle: Cedefop (2017a), S. 31

reichsebenen Berufsbildung, Weiterbildung und Hochschulbildung hinweg). Durch den in der Cedefop-Studie (2017a) gewählten multiperspektivischen Ansatz sollen diese Angebote im Kontext der Berufsbildungssysteme verglichen werden sowie systemische Charakteristika und Veränderungen dargestellt werden.

3.1 Analytischer Rahmen

Für den analytischen Vergleich der Entwicklung der beruflichen höheren Bildung in Europa in den vergangenen 30 Jahren werden folgend drei zentrale Perspektiven berücksichtigt (vgl. dazu auch Abbildung 2):

- Die bildungssystemische Perspektive beleuchtet die Dimensionen Abschnitt und Ebene im Bildungssystem, also auch das Verhältnis von allgemeiner und beruflicher Bildung, die Zahl, das Alter und den Bildungshintergrund der Lernenden, Abschlüsse und Destinationen am Arbeitsmarkt bzw. im Bildungssystem, die institutionelle Landschaft und der Status der Lernenden.
- Die sozioökonomische bzw. Arbeitsmarktperspektive diskutiert Fragen der Steuerung im Sinne von Governance, die Identität bzw. den Status und den Hintergrund der Lernenden, welchen Zweck Bildung verfolgt und welche politischen

Grundüberlegungen dahinter stehen; wer sind die finanzierenden Akteurinnen und Akteure und gibt es Einflüsse einer beruflichen Hierarchie?

- Die epistemologische oder pädagogische Perspektive beschreibt den pädagogischen/didaktischen Ansatz; welcher Erkenntnisansatz ist sichtbar, in welchem Verhältnis stehen die Lehrenden und Lernenden zueinander und welche Qualifikation haben die Lehrenden, wie sind Lernumgebungen und Lernorte gestaltet, worin liegen die Besonderheiten der Lernergebnisse und gibt es einen Einfluss des „professionellen Ethos“?

3.2 Bildungssystemische Ebene

Auf bildungssystemischer Ebene können wir eine europaweite Tendenz der Expansion höherer Berufsbildung beobachten (Cedefop, 2019), die ab den Sechzigerjahren viele Teile Westeuropas (insbesondere das Vereinigte Königreich und Deutschland) umfasste und ab den Neunzigerjahren, in einer Art zweiten Welle, jene Länder erreichte, die bis dahin keine derartigen Entwicklungen verzeichneten. In Osteuropa setzte eine vergleichbare Ausweitung der beruflichen höheren Bildung mit Beginn des 21. Jahrhunderts ein. Dabei verliefen die bildungssystematischen Entwicklungen durchaus unterschiedlich: In der Hochschulbildung findet man meist ein binäres System vor (berufsorientierte und akademisch orientierte Hochschulinstitutionen, die den Effekten von „academic drift“ und „vocational drift“ ebenfalls ausgesetzt sind). Hingegen entwickelt sich die höhere Berufsbildung äußerst divers sowohl inner- als auch außerhalb des formalen Bildungssystems, in Formaten der post-sekundären Berufsbildung, höherer Weiterbildung (CVET) oder in neuen, nicht im Bildungssystem verankerten Bildungsinstitutionen. Dennoch verfügen höhere Berufsbildung und professionelle Hochschulbildung in der Regel über ein im Vergleich zur klassischen akademischen Bildung schlechteres Image (Cedefop, 2019, S. 57), auch wenn in manchen Ländern professionelle Hochschulbildungssysteme als „Erfolgsgeschichte“ hinsichtlich Bildungsbeteiligung und Integration der Absolvent*innen am Arbeitsmarkt gefeiert werden, wie beispielsweise die Fachhochschulen in Österreich.

Dabei liegen die Vorteile aus bildungssystematischer Sicht teilweise auf der Hand: Professionelle Hochschulbildung erreicht neue Zielgruppen (z. B. Lernende mit beruflichen Qualifikationen und/oder Arbeitserfahrung), auch wenn diese Zielgruppen die dadurch geschaffenen Möglichkeiten eines nichttraditionellen Zugangs zur Hochschulbildung bislang nur in geringem Ausmaß⁶ nutzen – nicht zuletzt aufgrund der oft guten Arbeitsmarktperspektiven, die mit einem berufsbildenden Abschluss auf Sekundarebene verknüpft sind. In manchen europäischen Ländern kann beobachtet werden, dass Absolvent*innen „klassischer“ universitärer Studien ein zusätzliches

6 So finden wir etwa an österreichischen Fachhochschulen 2018/19 weniger als 15% der Studierenden vor, die über keine Matura einer AHS oder BHS verfügen (Unger et al., 2019, S. 108), obwohl berufliche Zugänge abseits der Matura von Anfang an im FH-Studiengesetz (BGBl. Nr. 340/1993) vorgesehen waren.

Studium an einem berufsorientierten/professionellen Programm, teilweise auch auf niedrigerem Level (EQF 5) absolvieren, um damit eine arbeitsmarktrelevante Zusatzqualifikation zu erlangen (Cedefop, 2019, S. 8). Teilweise etablierten sich aber auch neue Hochschulformate, wie zum Beispiel duale Studiengänge, die insbesondere in Deutschland einen Boom erleben. Formate der höheren Berufsbildung hingegen basieren nach wie vor auf bestehenden beruflichen Qualifikationen sowie Arbeits Erfahrungen und zeigen damit nur geringe Veränderungen gegenüber traditionellen Berufsbildungsabschlüssen. Während berufliche Hochschulbildung („professional HE“) unter anderem als eine neue Form bzw. Erweiterung des Zugangs zu höherer Bildung definiert werden kann – oder im weitesten Sinne auch als „Status-Upgrade“ der Absolvent*innen, geht es bei höherer Berufsbildung („higher VET“) nach wie vor vorrangig um den Erfolg am bzw. den Zugang zum Arbeitsmarkt.

3.3 Sozioökonomische Perspektive

Aus sozioökonomischer Perspektive wird die Kooperation zwischen Hochschulen und Arbeitsmarkt mittlerweile häufig in den hochschulischen Governance-Strukturen abgebildet, z. B. in Form von Arbeitsmarktbedarfsstudien für Fachhochschulen, die Einbindung von Arbeitgeber*inneninstitutionen in Steuerungs- und Beratungsstrukturen, oder auch in der Lehre. In der höheren Berufsbildung hingegen gibt es nur wenige oder geringe Veränderungen: Hier herrscht durch die Einbindung von Arbeitgeber*innen- und Arbeitnehmer*innenorganisationen nach wie vor eine traditionell enge Verbindung zum Arbeitsmarkt vor. Während Fachhochschulen größtenteils öffentlich finanziert werden, sind die Finanzierungsstrukturen in höherer Berufsbildung hingegen vielfältiger.

Die gleichzeitige Entwicklung eines „academic drifts“ und „vocational drifts“ in der Hochschulbildung ist auch politisch und wirtschaftlich motiviert. Für viele Länder steht die Sicherstellung von hochqualifizierten Arbeitskräften für Innovation und ökonomisches Wachstum im Vordergrund. Gleichzeitig stellt eine höhere Qualifizierung auch für Individuen Möglichkeiten des sozialen und ökonomischen Aufstiegs dar. Darüber hinaus spielt nicht nur die Weiterqualifizierung an sich, sondern auch der Inhalt der jeweiligen Programme eine Rolle – der Wert einer Qualifikation für den Arbeitsmarkt lässt sich dabei unter dem Stichwort Employability zusammenfassen. Die Motive hinter dem Akademisierungstrend sind demnach vielfältig und finden sich sowohl im zunehmenden Bedarf an Wissen und Fertigkeiten, in der Steigerung der Attraktivität der Berufsbildung selbst, aber auch in individuellen Gründen.

3.4 Pädagogische und epistemologische Perspektive

Die Trends der Akademisierung und Verberuflichung führen dazu, dass berufsbildende höhere Programme aus pädagogischer oder epistemologischer Perspektive sowohl akademische als auch berufliche Elemente beinhalten und auf die Entwicklung ebensolcher Kompetenzen abzielen. Dies führt einerseits zu einer Annäherung von

verschiedenen Hochschultypen und -programmen, andererseits stärkt es die Orientierung hin zu breiten, transversalen Lernergebnissen, die die (berufsspezifischen) Profile der Absolvent*innen verbreitern. In der höheren Berufsbildung liegt der Fokus nach wie vor auf der Entwicklung von anwendungsorientierten Kompetenzen, die durch akademische Kompetenzen ergänzt und untermauert werden. Dadurch bedingt entwickelten sich auch neue pädagogisch-didaktische Zugänge, und das praxisorientierte Lernen rückt in den Vordergrund, manifestiert in der Entwicklung von Praktika, dualen Studien und Formen von „New Apprenticeship“. Anwendungsorientierte Elemente finden sich aber auch zunehmend in akademischen Curricula wieder, so haben beispielsweise viele Bachelorstudien mittlerweile verpflichtende Berufspraktika integriert. Gleichzeitig rücken auch in der professionellen Hochschulbildung „akademische Prinzipien“ in den Vordergrund, das Verfassen akademischer Abschlussarbeiten oder das Erfassen komplexer theoretischer Modelle sind Teil vieler angewandter Programme.

4 Höhere Berufsbildung in Österreich und den Niederlanden

4.1 Österreich

Die österreichische Entwicklung von professioneller höherer Bildung hat im europäischen Vergleich erst spät stattgefunden; die Etablierung von Fachhochschulen Mitte der Neunzigerjahre fand etwa 25–30 Jahre nach anderen großen Hochschulsystemen (Deutschland, Vereinigtes Königreich) statt und reagierte auf den zunehmenden Druck von Arbeitgeber*innen- und Arbeitnehmer*innenorganisationen, die eine Modernisierung des Hochschulsystems forderten, das die wachsende Professionalisierung in vielen Berufsfeldern abbilden sollte.

Die untenstehende Grafik zeigt die Anzahl der aufgenommenen Studien an Hochschulen in Österreich. Sie stellt einerseits die generell steigende Bildungsbeteiligung, andererseits aber auch die seit den Neunzigerjahren in Österreich gleichzeitig zu beobachtende Zunahme akademisch orientierter Bildungsangebote und beruflich orientierter Bildungsangebote im Hochschulsystem dar. Die Einführung und der Ausbau der Fachhochschulen kann als Ausdruck des „vocational drift“ verstanden werden. Aber auch die Re-Strukturierung vieler universitärer Curricula nach arbeitsmarktspezifischen Gesichtspunkten oder die Etablierung von sogenannten Karriereservice-Zentren an Hochschulen verdeutlichen diese Entwicklung. Eine Akademisierung fand in mehreren Berufsfeldern beinahe zeitgleich statt, indem beispielsweise sekundäre Bildungsprogramme, wie Soziale Arbeit oder verschiedene Gesundheitsberufe, in hochschulische Studienprogramme umgewandelt wurden. Auch die Neugestaltung der PädagogInnenbildung 2014 mit Lehrverbünden zwischen den Pädagogischen Hochschulen und Universitäten stellt eine Akademisierung dar, der 2006 der Aufwertung der Pädagogischen Akademien als Pädagogische Hochschulen (ebenfalls als Akademisierungsschritt) vorausgegangen war. Angesichts sich stark verändernder Anforderungen am Arbeitsmarkt beispielsweise durch den Euro-

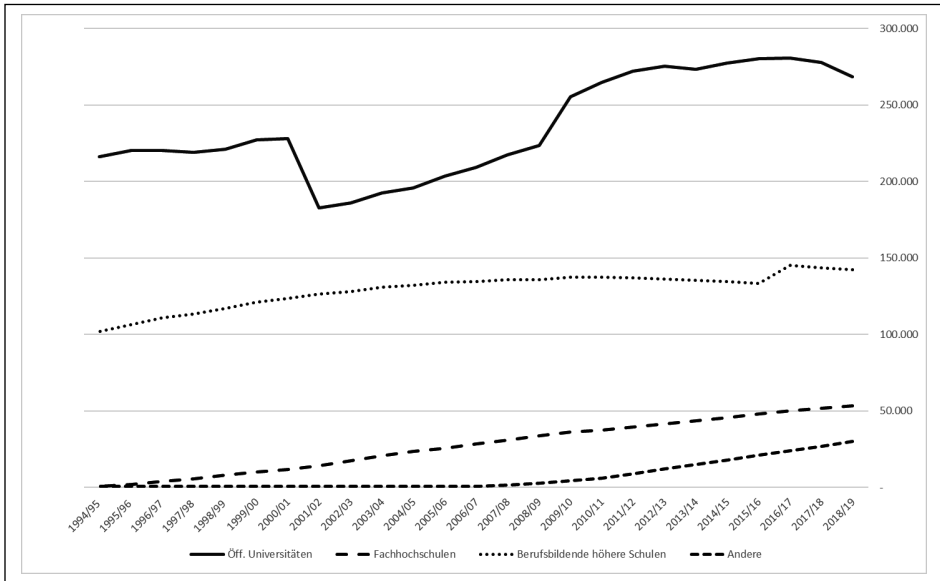


Abb. 3: Entwicklung und Ausdifferenzierung des österreichischen Hochschulsystems – Entwicklung der Studierendenzahlen nach Institutionentypen
Quelle: 3s-Darstellung nach Statistik Austria, Daten zu formaler Bildung

Anm.: Andere: Fasst die Studien an Pädagogischen Hochschulen, Privatuniversitäten und höhere berufliche Abschlüsse (etwa Fachakademien) im Zeitverlauf zusammen.

päischen Integrationsprozess sowie Trends wie Globalisierung, Technologisierung und die zunehmende Relevanz des Informationssektors kann ein starkes Wachstum von hochschulischen Weiterbildungsangeboten beobachtet werden (vgl. z.B. Stock, 2013), was – neben anderen Aspekten – auch auf eine sich verändernde Rolle von Hochschulen in der Gesellschaft hinweist. Hochschulen sind zunehmend nicht nur Bildungsinstitutionen für junge Schulabsolvent*innen, sie entwickeln sich auch zu Weiterbildungsinstitutionen für erwachsene Lernende. Gleichzeitig expandierten Weiterbildungsangebote mit dem Anspruch „höherer Bildung“ außerhalb von Hochschulen in den letzten Jahren, vgl. dazu die wachsende Zahl von ein- bis zweijährigen Aufbaulehrgängen, die von klassischen Weiterbildungsanbietern angeboten werden, teilweise auch die Vergabe akademisch anmutender Qualifikationstitel („Akademisch geprüfter ...“ oder auch die Angebote der WIFI Berufsakademie). Auf systemischer Ebene haben aber nach wie vor die berufsbildenden höheren Schulen eine tragende Rolle in der Ausbildung von kompetenten Arbeitskräften in vielen wirtschaftlichen Bereichen. Sie ermöglichen zum Teil sekundäre berufliche UND akademische Bildung, weil sie als wesentliches Element der Bildungsexpansion der siebziger Jahre neue Zugangsmöglichkeiten zur Hochschulbildung geschaffen haben. Während die berufsbildenden höheren Schulen neue Wege in die Hochschule und neue Trends zur Professionalisierung eröffneten, können an den traditionellen akademischen Hochschulen nur langsam Öffnungsprozesse beobachtet werden, die den Wechsel von

berufsbildenden Ausbildungen in ein universitäres Studium leicht ermöglichen. Das österreichische Bildungssystem scheint dazu zu führen, dass die Universitäten – vorerst – „elitär-akademisch“ verbleiben.

Ebenfalls in den Bereich der höheren Abschlüsse (ab Level 5 im Nationalen Qualifikationsrahmen) werden nun auch Meisterprüfungen und die Ingenieursqualifikation in Österreich gezählt, mit denen wir uns hier aber nicht weiter beschäftigen wollen.

4.2 Niederlande

Der Anteil der Lernenden in Institutionen der höheren Bildung steigt, vergleichbar mit Österreich, auch in den Niederlanden seit Anfang der Neunzigerjahre stetig an. Damit einher geht auch das Wachstum in der Beteiligung an höherer beruflicher Bildung.

Die Niederlande zeigen ebenfalls die Tendenzen einer „Verberuflichung“ („vocational drift“) und einer „Akademisierung“ („academic drift“) gleichzeitig: So wurden „Angewandte Hochschulen“ im Rahmen der Higher Vocational Education (HBOs,⁷ in etwa vergleichbar mit Fachhochschulen in Österreich) schon vor mehr als fünf Jahrzehnten als eigenständiger Sektor etabliert und damals institutionell aus dem Universitätssystem ausgegliedert. Der Sektor entstand in den 1960er Jahren und wurde Mitte der 1980er Jahre als eigenständiger Hochschulektor neben Universitäten im entsprechenden Gesetz anerkannt (Cedefop, 2019, S. 49), nachdem die vielfältige, komplexe und schwer zu regulierende Landschaft an sektorspezifischen höheren beruflichen Bildungsinstitutionen in regionale berufsbildende Kollegs zusammengeführt wurde. In den 1990er Jahren wurden diese zu angewandten Universitäten, vergleichbar den österreichischen Fachhochschulen. Die Brücke zwischen der Berufsbildung und dem HBO-Sektor wurde insbesondere in den vergangenen beiden Jahrzehnten bewusst gestärkt, einerseits durch die Einführung von „associate degrees“ – eine kürzere hochschulische Ausbildung im gleichen Berufsfeld wie der berufliche Abschluss – und andererseits als (Weiter-)Bildungsmöglichkeit für Erwachsene mit Berufserfahrung im Rahmen von „upskilling“-Strategien, die für letztere als Anpassung an Arbeitsmarktanforderungen ins Leben gerufen wurden. An den Universitäten wurden in neu eingeführten oder überarbeiteten Curricula zunehmend Praktika und Traineeships etabliert, zudem ist eine stärker werdende Differenzierung zwischen arbeitsmarktorientierten und rein disziplinenorientierten Studien an den niederländischen Universitäten beobachtbar. Curriculare Entwicklung basiert zum Teil auf der Berücksichtigung von Arbeitsmarktbedürfnissen und neue Finanzierungsmodelle forcierten im vergangenen Jahrzehnt eine stärkere Kooperation von Universitäten mit Unternehmen.

Eine Tendenz zur Akademisierung zeigt sich aber auch in den Niederlanden an systemrelevanten Punkten. Während die HBOs neuerdings vermehrt theoretisch

7 HBO – Hoger beroepsonderwijs – Higher Vocational Education

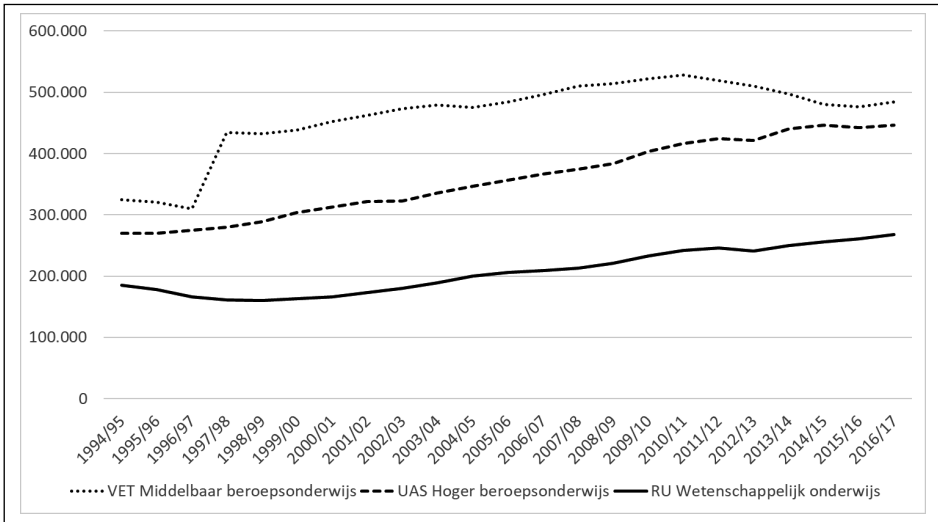


Abb. 4: Entwicklung und Ausdifferenzierung des niederländischen Hochschulsystems – Entwicklung der Studierendenzahlen nach Institutionentypen
Quelle: 3s-Darstellung nach CBS Statline, Onderwijsinstellingen; grootte, soort, levenbeschoulijke grondslag

fundiertere Hochschulangebote mit verstärkt wissenschaftlichen Elementen in ihren Studienrichtungen anbieten (sozusagen Akademisierung nach Verberuflichung), ist auch in den Niederlanden die direkte Durchlässigkeit von der Berufsbildung auf Sekundarebene an die traditionellen Universitäten kaum möglich. Darüber hinaus können HBOs PhD-Studiengänge nur in Kooperation mit oder unter der „Aufsicht“ von traditionellen Universitäten (hier sind Universitäten in die Qualitätssicherung eingebunden) anbieten. Neben berufsorientierter Bildung haben die HBOs seit 2001 auch den politischen Auftrag, neues Wissen zu generieren und den Transfer dessen in Unternehmen sicherzustellen, eine Folge einer Forschungsinitiative an HBOs, die Hand in Hand mit der breiten Einführung von wissenschaftlichem Personal ging. Eine wesentliche Unterscheidung in Bezug auf die Forschungsinteressen ist allerdings gegeben, so sollte die Forschung an HBOs praxisnah und an den Bedürfnissen des Arbeitsmarktes orientiert sein, auch wenn dafür öffentliche Forschungsfinanzierung gewährt wird. Daneben hat sich aber auch die Bildungsbeteiligung an klassischer Berufsbildung in den Niederlanden noch einige Zeit verstärkt, stagniert allerdings seit rund 10 Jahren auf etwa gleichbleibendem Niveau.

Ebenso wie in Österreich gibt es auch in den Niederlanden einen berufsbildenden Bereich außerhalb des formalen Bildungssystems („non-regulated qualifications“) auf den Ebenen 5 bis 7 des Nationalen Qualifikationsrahmens, zu denen es aber – aufgrund des Neuheitscharakters und der nichtsystematischen Erfassung – kaum statistisch verwertbare Daten gibt.

4.3 Vergleich Niederlande – Österreich

Im Vergleich der Bildungssysteme Österreichs und der Niederlande kann eine binäre Hochschulstruktur in beiden Ländern erkannt werden, wobei Kombinationen in den Niederlanden leichter möglich sind und die Trennlinie in Österreich demnach schärfer eingeschätzt werden kann. So wurden Fachhochschulen in Österreich in den Neunzigerjahren als neuer Hochschultypus mit einem sich von jenem traditioneller Universitäten grundlegend unterscheidenden Profil etabliert – sie sind anwendungsorientiert und können Forschungsinfrastruktur in deutlich geringerem Ausmaß anbieten. Derzeit liegt der Anteil der FH-Studierenden unter allen Studierenden bei weniger als 20%.⁸ Obwohl die HBOs seit den Sechzigerjahren Bestandteil des Hochschulsystems sind, dürfen sie erst seit 2006/07 den Titel „University of Applied Sciences“ führen. Die Mehrheit der Studierenden auf Hochschulebene studiert an einer solchen angewandten Hochschule.

Als Reaktion auf internationale Kritik an der niedrigen Akademiker*innenquote in Österreich wurden die fünfjährigen berufsbildenden höheren Schulen und die Kollegs nunmehr auf der Ebene 5 des Europäischen Qualifikationsrahmens dargestellt. Durch diese Änderung in der bildungsstatistischen Betrachtung weisen diese nunmehr ebenfalls auf EQF-Level 5 geführten Bildungsmöglichkeiten eine mehr als doppelt so hohe Zahl an Lernenden auf, als es Studierende an Fachhochschulen gibt. Die berufsbildenden höheren Schulen sind dabei eine Hybridform – sie sind gleichzeitig EQF-Level 4, also qualifizierend für postsekundäre Ausbildungen, und ihre Abschlüsse gelten seit 2014 selbst als postsekundär (EQF-Level 5). In der OECD-Publikation „Bildung auf einen Blick 2015“ wurde dieses Phänomen, das Österreich eine plötzlich um 10 Prozentpunkte höhere Akademiker*innenquote bescherte, beleuchtet (OECD, 2015).

Die Entwicklung der HBOs in den Niederlanden, die erst später – aber noch vor Entwicklung der Fachhochschulen in Österreich – gesetzlich in den Hochschulsektor integriert wurden, zeigt, dass es nicht unbedingt gesetzliche Grundlagen braucht, um eine bestehende Nachfrage zu befriedigen. Andererseits war die zahlenmäßige Entwicklung der Fachhochschulen in Österreich etwas verhaltener, vermutlich nicht zuletzt aufgrund der Restriktionen im Fachhochschul-Studiengesetz und hohen Anforderungen in der Qualitätsentwicklung. Beide Teilsysteme bringen letztlich aber auch Absolvent*innen hervor, die in der Regel gut in den Arbeitsmarkt integriert werden können.

8 Bei den Studienanfänger*innen ist der Anteil aus zwei Gründen höher (sie machen rund ein Drittel aller Studienanfänger*innen an Universitäten, Fachhochschulen, Privatuniversitäten und Pädagogischen Universitäten aus): Einerseits wird die Mindeststudien-dauer an Fachhochschulen deutlich häufiger eingehalten, andererseits kommen jährlich weitere Studienangebote hinzu. Fachhochschulen sind hinsichtlich der Studierenden-zahlen nach wie vor ein Wachstumssegment. Quelle: Statistik Austria online: https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung/hochschulen/studierende_belegte_studien/index.html

5 Conclusio und Ausblick

Die beschriebenen Trends zur Verberuflichung und Akademisierung der höheren Bildung in Österreich und den Niederlanden, aber auch anderen europäischen Ländern, bringen verschiedene Herausforderungen für die zukünftige Entwicklung von Hochschulsystemen mit sich. Zum einen lässt sich ein Spannungsfeld zwischen den Bedürfnissen des Arbeitsmarktes, sozialen und gesellschaftlichen Zielsetzungen sowie akademischen Werten beobachten. Viele postsekundäre berufliche Programme müssen in diesem Spannungsfeld eine Balance zwischen akademischen und beruflichen Prinzipien finden, während es für akademische Studiengänge darum geht, die gleichzeitige Relevanz von theoretischem Wissen und praktischen Kompetenzen anzuerkennen. In vielen Fällen versuchen Staaten eine Gleichstellung von akademisch orientierten und beruflich orientierten Qualifikationen zu erreichen, wobei – aus akademischer Sicht – häufig das Verständnis für höhere Berufsbildung fehlt, was sich in einer mangelhaften Durchlässigkeit zwischen den verschiedenen Programmen manifestiert. Eine besondere Herausforderung stellen professionelle Hochschulbildung und höhere Berufsbildung für die Bildungsberatung dar. Dort müssen nicht nur die Fähigkeiten und Interessen der Ratsuchenden berücksichtigt werden, sondern darüber hinaus muss auch noch mit ihnen gemeinsam abgestimmt werden, welcher Pfad höherer Bildung für sie nun der tatsächlich passende ist. Die Ratsuchenden sind dabei – ebenso wie die Bildungsberater*innen selbst – nicht davor gefeit, Vorurteile gegenüber einzelnen Bildungspfaden zu haben, die in der individuellen Beratung ebenfalls reflektiert werden müssen.

Bei einer Ausdehnung des hochschulischen Angebots und höherer Berufsbildung ist jedenfalls zu erwarten, dass die Zahl der Menschen mit höheren Bildungsabschlüssen am Arbeitsmarkt weiter zunehmen wird. Mittlerweile kann man zwar davon ausgehen, dass eine Zunahme von Akademiker*innen nicht zwangsläufig zu einer höheren Akademiker*innenarbeitslosigkeit führt, sofern Programme als wesentliches qualitätssicherndes Merkmal eine systematische Abstimmung mit den zukünftigen Bedarfen des Arbeitsmarktes berücksichtigen (Reisz & Stock, 2013). Dennoch kommt es zu einer Diffundierung von akademisch gebildeten Arbeitskräften in Berufsfelder, die bislang hauptsächlich von Absolvent*innen berufsbildender Institutionen besetzt waren. Inwiefern sich hier Tendenzen wie „downgrading“ von Arbeitskräften oder „upgrading“ von Jobs begegnen, sei dahingestellt und sollte in eigenen Arbeiten überprüft werden. Letztlich kann aber davon ausgegangen werden, dass sich höhere Berufsbildung in Europa als Teil des Hochschulsektors in den kommenden Jahren weiter etablieren wird. In Ländern mit schwer zugänglichen Hochschulsektoren ist damit zu rechnen, dass sich höhere Berufsbildungsinstitutionen möglicherweise in einem „Paralleluniversum“ entwickeln und so über bestimmte Umwege (Privatuniversitäten, Zusammenarbeit mit akademischen Institutionen im In- und Ausland) dennoch ihren Platz in der Hochschullandschaft manifestieren werden. Derzeit gibt es kaum Beobachtungen, dass hochschulische Institutionen aus dem System verschwinden,

vielmehr zeigt die Erfahrung der vergangenen Jahre, dass sich die Etablierung neuer hochschulischer Institutionen fortsetzen wird.

Literatur

- Bathmaker, A.-M. (2017). Post-secondary education and training, new vocational and hybrid pathways and questions of equity, inequality and social mobility: introduction to the special issue. *Journal of vocational education and training*, 69(1), 1–9. <https://doi.org/10.1080/13636820.2017.1304680>
- Baumeler, C. & Engelage, S. (2017). Neue Steuerung durch Klassifikationssysteme: Nationale Qualifikationsrahmen in der Schweiz, Österreich und Deutschland. In A. Bolder et al. (Hrsg.). *Bildung für Arbeit unter neuer Steuerung* [Education for work under new control] (S. 223–245). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15412-7_11
- Cedefop (2017a). *The changing nature and role of vocational education and training in Europe. Volume 1: conceptions of vocational education and training: an analytical framework*. Publications Office. Cedefop research paper; No 63. <http://dx.doi.org/10.2801/532605>
- Cedefop (2017b). *The changing nature and role of vocational education and training in Europe Volume 2: results of a survey among European VET experts*. Publications Office. Cedefop research paper; No 64. <http://dx.doi.org/10.2801/548024>.
- Cedefop (2019). *The changing nature and role of vocational education and training in Europe. Volume 6: vocationally oriented education and training at higher education level. Expansion and diversification in European countries*. Publications Office. Cedefop research paper; No 70. <http://data.europa.eu/doi/10.2801/02004>
- European Commission (2016). A new skills agenda for Europe: working together to strengthen human capital, employability and competitiveness: Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. COM (2016) 381 final. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52016DC0381&from=EN>
<http://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=15572&langId=en>
- European Commission (2017). *Renewed EU agenda for higher education: Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions*. COM(2017) 247 final.
- Graf, L. (2013). *The hybridisation of vocational training and higher education in Austria, Germany and Switzerland*. Budrich UniPress. <https://doi.org/10.3224/86388043>
- Graf, L. (2015). The rise of work-based academic education in Austria, Germany and Switzerland. *Journal of vocational education and training*, 68(1), 1–16. <https://doi.org/10.1080/13636820.2015.1107749>
- Graf, L. (2017). Combined modes of gradual change: the case of academic upgrading and declining collectivism in German skill formation. *Socioeconomic review*, 16 (1), 185–205. <https://doi.org/10.1093/ser/mww044>
- Griffioen, D. & de Jong, U. (2013). Academic drift in Dutch non-university higher education evaluated: a staff perspective. *Higher education policy*, 26(2), 173–191. <https://doi.org/10.1057/hep.2012.24>
- Hippach-Schneider, U. & Schneider, V. (2016). Tertiary vocational education in Europe: examples from six education systems. Bonn: BIBB. Academic discussion papers.
- OECD (2015). *Education at a Glance*. OECD Publication.

- Reisz, R. & Stock, M. (2013). Hochschulexpansion, Wandel der Fächerproportionen und Akademikerarbeitslosigkeit in Deutschland. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16, 137–156. <https://doi.org/10.1007/s11618-013-0337-9>
- Statistik Austria (2020). *Hochschulstatistik Österreich*. Online: https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung/hochschulen/studierende_belegte_studien/index.html
- Stock, M. (2013). Hochschulentwicklung und Akademisierung beruflicher Rollen. Das Beispiel der pädagogischen Berufe. *Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung*, 22(1), 160–172.
- Tight, M. (2015). Theory development and application in higher education research: the case of academic drift. *Journal of educational administration and history*, 47(1). <https://doi.org/10.1080/00220620.2015.974143>
- Unger, M. et al. (2020). *Studierenden-Sozialerhebung 2019 – Kernbericht. Projektbericht/Research Report*. Institut für Höhere Studien, IHS.

Steigende Heterogenität im Hochschulalltag

Aktuelle Entwicklungen, Trends und mögliche

Differenzierungspfade für Hochschulen

Martina Gaisch

Die Anforderungen der modernen Wissensgesellschaft bringen zahlreiche Veränderungen für hochschulische Systeme mit sich, allen voran der Ruf nach einer breiten Teilhabe an Hochschulbildung und der einhergehenden Bildungsexpansion und zügig voranschreitenden Massifizierung der Hochschulen. Dies führt dazu, dass sich tertiäre Bildungseinrichtungen, die sich jahrzehntelang nur der Ausbildung der Eliten verschrieben, zunehmend mit einer heterogenen Zusammensetzung von Studierenden konfrontiert sehen. Im Wissen, dass die Wettbewerbsfähigkeit einer Nation primär vom Bildungsgrad und der Innovationsbereitschaft ihrer Bevölkerung abhängt, stellen sich zahlreiche Hochschulen auf diesen dynamischen Wandel ein. Der Wunsch nach sozialer Mobilität, verstärkt durch technologische Transformationen, die wachsende Bedeutung von lebenslangen Lernen und einer erhöhten *Employability* ermutigt immer mehr nichttraditionelle Studierende, ein Hochschulstudium aufzunehmen (Gaisch et al., 2019).

Dieser Umstand zusammen mit dem Streben nach qualitativ hochwertigen, effizient und effektiv erbrachten Hochschulleistungen (de Boer & Jongbloed, 2012) führte dazu, dass europäische Regierungen ihre nationalen Hochschulsysteme in den letzten zwei Jahrzehnten auf vielfältige Weise reformierten. Ziele des New Public Management zusammen mit einer verstärkten Qualitätssicherung für Bildung und Forschung, mehr Inklusion und Gerechtigkeit sowie eine größere Rechenschaftspflicht gegenüber Stakeholdern (Motiejunaite et al., 2019; Camilleri, 2021) führten zu strukturellen Reformen in der europäischen Hochschulfinanzierung und -governance, bei denen das angelsächsische Modell in weiten Teilen als Vorbild diente (Keczer, 2014). Adaptiert an die unterschiedlichen hochschulischen Kontexte der Nationalstaaten (de Boer & Huisman, 2020) brachte dieses Modell zahlreiche Transformationen innerhalb traditioneller kontinentaleuropäischer Hochschulmodelle hervor.

Dieser Beitrag untersucht den globalen Kontext, die Ursachen und intervenierenden Bedingungen einer sich rasant ändernden Hochschulbildung und leitet davon mögliche hochschulische Handlungsoptionen für Studien- und Hochschulmodelle ab, um ein Mehr an akademisch-qualifizierten Beschäftigten zu gewährleisten, aber auch um dem Bedarf von weiter entwickelten beruflich-praktischen Qualifikationen gerecht zu werden (siehe auch Hirsch-Kreinsen, 2013, S. 27). In einem weiteren Schritt werden Gestaltungsempfehlungen für die Hochschule der Zukunft abgeleitet

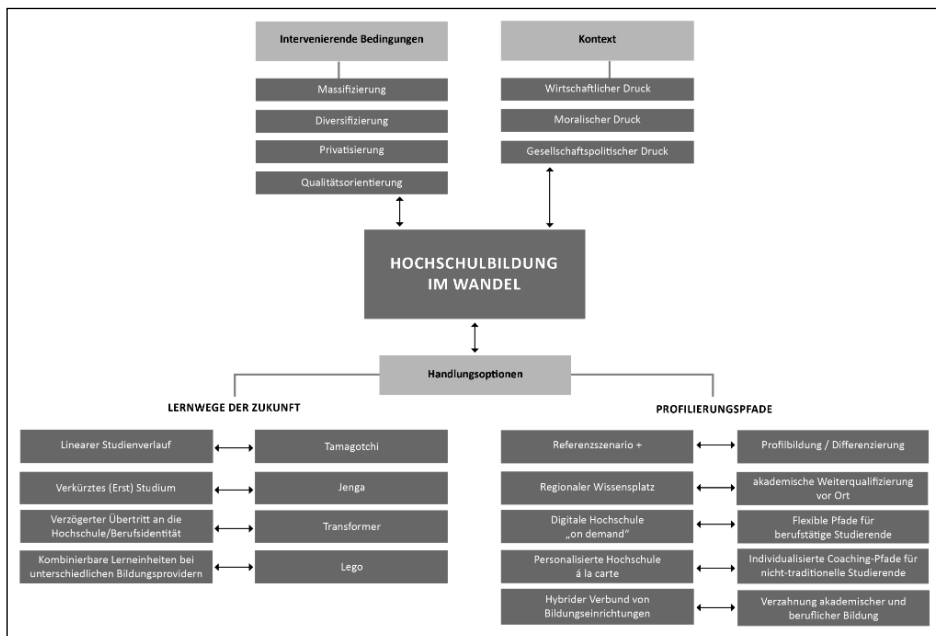


Abb. 1: Hochschulbildung im Wandel (eigene Darstellung)

und zur Diskussion gestellt. Es hat den Anschein, dass vor dem Hintergrund einer Post-COVID-19-Gesellschaft, deren etablierten Arbeitsabläufe, Work-Life-Routinen und Arbeits(zeit-)organisationen in ihren Grundfesten erschüttert wurden, auch das Wissenschaftssystem nicht mehr einfach zu einem Pre-COVID-19-Modus zurückkehren wird können. Mehr als je zuvor wird es innovativer und flexibler Bildungs- und Lernpfade bedürfen, die einer zunehmend heterogenen, individualisierten und digitalisierten Studierendenschaft Rechnung tragen. In diesem Kontext gibt Abbildung 1 einen Überblick über die in diesem Beitrag diskutierten Kontextvariablen und zeigt potenzielle Lernwege der Zukunft und unterschiedliche hochschulische Profilierungspfade auf.

Durch die Expansion der Hochschulbildung und die daraus resultierenden Transformationen der Bildungs- und Beschäftigungssysteme sind Hochschulen zunehmend gefordert, widersprüchliche Rollen als bürgerliche, regionale, nationale und globale Einheiten mit unterschiedlichen Orientierungen, Prioritäten und Konturen zu übernehmen (Preymann et al., 2016). In diesem Zusammenhang wechseln sie zwischen verschiedenen Identitäten und Schwerpunktsetzungen, um die immer vielfältigeren Anforderungen der Interessengruppen auszugleichen.

Und obwohl Hochschulen seit Anbeginn vielschichtige Institutionen waren, haben sie sich in den letzten Jahrzehnten zu immer komplexeren Gebilden entwickelt, die internen und externen Zwängen unterliegen, um Verwaltung, Management und Führung des akademischen Lebens professionell zu koordinieren und ihren vielfältigen akademischen Rollen, Missionen und Netzwerken gerecht zu werden. Hinzu

kommt, dass der Einfluss von Unternehmensstrukturen und -prozessen sowie der Zufluss von Fremdmitteln aus Wirtschaft und Industrie die heutige Hochschullandschaft dramatisch verändert haben (Pasque & Lechuga, 2016). Darüber hinaus werden die Forderungen nach messbaren Ergebnissen und finanzieller Rechenschaftspflicht immer lauter (Olssen, 2016). In diesem Zusammenhang wird auf die situationsbedingte Einbettung dieser Veränderungsprozesse genauer eingegangen.

1 Kontext

Die kontextuellen Rahmenbedingungen für diese hochschulischen Transformationen werden hier im Wesentlichen auf drei Ebenen skizziert (*wirtschaftlich*, *moralisch* und *gesellschaftspolitisch*). Der *wirtschaftliche* Druck, den Hochschulen aufgrund des gegenwärtigen Umbaus zu „*Entrepreneurial Universities*“ entlang der Prinzipien des *New Public Managements* (NPM) verspüren, zeigt sich primär durch eine zunehmende Ökonomisierung und steigende Effektivitäts- und Effizienzbestrebungen im Rahmen der Hochschulgovernance (De Boer et al., 2017). Hinzu kommt, dass sich die Ausrichtung der Hochschulpolitik an dem Leitbild der ‚autonomen Hochschule‘ orientiert und dabei zusätzlich auf Dezentralisierung und Ergebnisverantwortung setzt (Zechlin, 2012). Traditionellerweise richteten sich Aktivitäten im Hochschulbereich auf akademisches Kapital und Reputation, die nicht auf wirtschaftlichen und/oder politischen Kriterien basieren, sondern rein auf akademischen Referenzwerten (Naidoo & Jamieson, 2005). Diese waren bislang Anerkennung unter der Kollegenschaft, Streben nach Exzellenz, Beitrag zur disziplinären Wissensbasis sowie die intellektuelle Weiterentwicklung einer weitgehend aus gesellschaftlichen Eliten rekrutierten Studierendenschaft. Verständlicherweise wurden kommerzielle Interessen lange Zeit als eine grundlegende Bedrohung für die Werte der Humboldtschen Universität angesehen, in der intellektuelle Freiheit, autonome Wahrheitssuche und Grundlagenforschung als Kernprioritäten galten.

Heute scheinen diese Werte jedoch immer mehr im Schatten eines organisatorischen Wandels zu stehen (Bertram, 2007, S. 179), bei dem die Verbindungen zwischen Industrie und Universität zunehmend institutionalisiert, die akademischen Strukturen rationalisiert und die Kriterien für Lehre und Forschung standardisiert werden. Was in Bezug auf Hochschulen als „unternehmerisch“ bezeichnet werden kann, ist ihr wachsender finanzieller und wirtschaftlicher Druck, die Gestaltung und Bereitstellung von Universitätslehrplänen im Einklang mit den Bedürfnissen der Unternehmen, das Diktat der Beschäftigungsfähigkeit von Absolvent*innen, die Ausrichtung der wissenschaftlichen Forschung auf die Anforderungen von Unternehmen. Darüber hinaus werden Hochschulen zusehends aufgrund finanzieller Engpässe und des steigenden Wettbewerbsdrucks aus ihren traditionellen Bereichen herausgedrängt. Es ist zu beobachten, dass die Ökonomisierungsprozesse des öffentlichen Sektors mit neuen betriebswirtschaftlichen Organisations- und Steuerungsmechanismen in den letzten Dekaden auch massiv auf das Wissenschaftssystem Einfluss nehmen (Münch, 2009). Durch die Einführung der NPM-Instrumente und Bologna-Ziele hinsichtlich

Anwendungsorientierung und Employability erhielten außerwissenschaftliche Interessenslagen in Wissenschaftssystemen einen noch nie dagewesenen Impetus (Teichler, 2008). Heute konzentrieren sich wirtschaftsorientierte Hochschulsysteme primär auf Wettbewerb, Marktplätze und Anreize, alles Faktoren, die die öffentliche Grundlage der Hochschulbildung kontinuierlich schwächen (Maassen & Olsen, 2007). In diesem Sinne konstatiert auch Simoleit (2016), dass Europa und die Europäische Union in der Hochschulpolitik nicht nur stetig an Bedeutung gewinnen, sondern dass sich auch Hochschulbildung und Hochschulforschung durch zentrale Vernetzung und finanzielle Förderung als wichtige Triebfedern entwickeln (vgl. Simoleit, 2017; Teichler, 2010; Maassen & Olsen, 2007). Jungblut (2014) zeigt außerdem, dass sich die europäische Hochschulbildung allmählich von einem Instrument des Wohlfahrtsstaates zu einem Instrument der Innovation und des Wirtschaftswachstums wandelt. Dies wird durch Beobachtungen von Reihlen und Wenzlaff (2016) untermauert, wonach die meisten europäischen Hochschulen heute nach dem Vorbild einer unternehmerischen und betriebswirtschaftlichen Logik arbeiten, was zu mehr marktförmiger Steuerung und einer Zunahme von zwischenkontinentalem Wettbewerb führt. Gleichzeitig ist in Zukunft aber auch mit nationalstaatlichen und regionalspezifischen Sonderwegen und Nischenbildungen zu rechnen.

Die zweite Kontextvariable ist der *moralische* Druck, den Hochschulen immer deutlicher durch das ethische Diktat verspüren, die globale Welt zu einem besseren und nachhaltigeren Ort zu machen. Es wird von ihnen erwartet, dass sie im Rahmen des globalen Aktionsplans verantwortungsvolle, passgenaue und inter-/transdisziplinäre Antworten auf die zahlreichen gesellschaftlichen Herausforderungen finden.¹ Zur Erreichung dieser nachhaltigen Ziele braucht es fachkulturübergreifende und demokratische Forschungsk Kooperationen auf Augenhöhe, vor allem auch auf Hochschulebene.

Im gleichen Maße greift das Bewusstsein um sich, dass die sogenannten „grand challenges“ oder „wicked problems“ unserer globalisierten Welt von einer Fachdisziplin alleine nicht mehr lösbar sind und es daher nicht nur weltumspannende, sondern auch interdisziplinäre Verschränkungen braucht, um die von der UN gesteckten Ziele der Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung zu erreichen. In diesem Sinne werden Hochschulen als transversale Problemlöserinnen in die Pflicht genommen (Goastellec & Picard, 2014, S. 45) und es wird erwartet, dass sie diese fundamentalen Herausforderungen und „vertrackten“ Probleme konzertiert in Angriff nehmen und das vorherrschende Silodenken überwinden (Gaisch, 2014). Es wird davon ausgegangen, ja sogar als eine *moralische* Verpflichtung gesehen, dass hochschulische Einrichtungen geeignete, nachhaltige und ethisch verantwortungsvolle Lösungen für fundamentale

1 2015 verfassten die Vereinten Nationen einen globalen Aktionsplan mit 17 Zielen für nachhaltige Entwicklung (Sustainable Development Goals (SDG)) mit dem Anspruch, bis 2030 die „Grand Challenges“ grenz- und disziplinenübergreifend in Angriff zu nehmen. Diese SDGs reichen von Armutsbekämpfung über Gleichberechtigung, einer hochwertigen Bildung für alle bis hin zu sauberem Wasser und Klimaschutz.

Problemstellungen generieren. Diese reichen von globaler Erwärmung, Verknappung der Energie-, Wasser- und Nahrungsmittelversorgung, über Alterung der Gesellschaft und demografischen Wandel bis hin zu Fragen der öffentlichen Gesundheit oder Sicherheit. Je schwerer diese bildungs- und gesellschaftspolitische Erwartungshaltung auf den Schultern der Hochschulen lastet, desto lauter werden kritische Stimmen, die auch eine drastische Neuausrichtung und nachhaltige und verantwortungsvolle Orientierung hochschulischer Lehre und Forschung fordern (Helmers & Ilchmann, 2019; Herzig et al., 2018). Dalrymple und Miller bezeichneten bereits 2006 Interdisziplinarität als *den* Schlüssel für „real-world learning“ und sahen vor allem im Ingenieurwesen aufgrund der fachlichen Spezialisierung und Vertiefung im Hauptfach Nachholbedarf.

Obwohl der Trend zu einer interdisziplinären Ausbildung auch das Ingenieurwesen erfasst (Klaassen, 2018), scheint das „strategische Paradigma der nachhaltigen Entwicklung“ dort generell zu wenig verankert (Mulder, 2017). Es bleibt offen, wie viel davon in die traditionell eher „geschlossene“ Welt der Technikausbildung gelangt und wie lange es dauern wird, bis dort die recht monodisziplinäre Einstellung des Spezialistentums aufgeweicht wird (Kerschbaumer & Gaisch, 2018; Harrison et al., 2007). Ein Schritt in die richtige Richtung scheint die Forderung nach innovativen didaktischen Lehr- und Lernformaten mit fächerübergreifenden Kompetenzen und hohem überfachlichen Anteil zu sein. In solchen Designs sollten Network Thinking, Interdisziplinarität, ein stärkeres Bewusstsein für globale, inklusive und nachhaltige Fragen, eine hohe Problemorientierung und Praxisnähe Platz greifen (Herth et al., 2018; Henkel et al., 2018; Gaisch et al., 2019). Solche Arrangements haben das Potenzial, ausgeprägtes „Inseldenken“ aufzubrechen und Wissensnormen, Forschungsrahmen und Innovationssysteme innerhalb der Wissenschaft nachhaltig zu verschieben (Bertams, 2007). Alles in allem liegt die *moralische* Herausforderung für Hochschulen darin, mehr soziale Gerechtigkeit, Partizipation und Demokratisierung zu generieren und dabei eine offenere und nachhaltigere Gesellschaft zu etablieren, in der (sozial-) kritisches Denken, kognitive Flexibilität, Anpassungsfähigkeit und Eigeninitiative als Schlüsselwerte einer nachhaltigen Bildung gelten (Gaisch et al., 2017).

Die dritte kontextuelle Ausprägung, in die das sich verändernde Hochschulwesen eingebettet ist, ist der *gesellschaftspolitische* Druck, der vor allem arbeitsmarkt-relevante Erwägungen inkludiert. Liburd (2013) spricht in diesem Zusammenhang von Universitäten 4.0, mit einer engen Anbindung an gesellschaftliche Bedürfnisse, einer starken Anlehnung an Beschäftigungsfähigkeit sowie einer ausgeprägten Third Mission (siehe auch Schuetze & Casey, 2006; Maassen & Olsen, 2007). Der Anspruch an die Hochschulen, sich mit der Gesellschaft, deren Teil sie ja sind, auseinanderzusetzen und einen gesellschaftspolitischen Impact zu hinterlassen, besteht seit je her (Brandenburg, 2009). Eine neue Dynamik erhielt der Diskurs aber zuletzt aufgrund von Diskussionen rund um Third Mission und den aktuellen Attributen im Bereich erhöhter Beschäftigungsfähigkeit. So scheinen auch *Future Skills* (Ehlers, 2020) oder *21st Century Skills* (Binkley et al., 2012; Bellanca, 2010), die Absolvent*innen und Bürger*innen benötigen, um sich verändernden Anforderungen einer hochemergenten

Arbeitswelt anzupassen, dynamischen Veränderungen unterworfen. Es zeigt sich, dass neben fachspezifischen und transversalen Kompetenz- und Qualifikationsportfolios auch Aspekte wie das soziale Kapital, die Integration von akademischen und beruflichen Identitäten und die Einbindung von Persönlichkeitsmerkmalen Effekte zeitigen (Gaisch et al., 2020).

Durch technologische und ökonomische Entwicklungen wie der Internationalisierung und Digitalisierung von Geschäfts- und Produktionsprozessen nimmt die Komplexität des beruflichen Handelns stetig zu (Reiber, 2015, S. 19). Dabei gewinnen Organisations- und Kommunikationsfähigkeiten genauso an Bedeutung wie Kenntnisse über geeignete Interaktionsformen mit demografisch, kognitiv, fachlich, funktionell oder institutionell zusammengesetzten Teams (Gaisch et al., 2019; Hammermann & Stettes, 2016). Um mit den dynamischen und globalen Herausforderungen einer neuen komplexen Arbeitswelt effektiv umgehen zu können, erweist sich auch im deutschsprachigen Raum ein Brückenschlag zwischen im Studium erworbener fachwissenschaftlicher Expertise und sozialen und kommunikativen Kompetenzen als Schlüssel zum Erfolg (DAAD/IW, 2016). Die Fähigkeit, akademisches Fach- und Methodenwissen in die Praxis zu übersetzen, wird von Unternehmen als oberste Priorität genannt (Konegen-Grenier & Winde, 2017). Vor dem Hintergrund der kurzen Halbwertszeit des Wissens und der steigenden Komplexität von Prozessabläufen in unterschiedlichen Anwendungsfeldern in der Wissenschaft und Wirtschaft scheint es für Hochschulen entscheidend zu sein, Absolvent*innen auch in episodischen Bildungsformaten handlungskompetent, professionell und dynamisch auf die Arbeitswelt vorzubereiten.

All dies hat – zusammen mit dem digitalen Wandel und globalen Herausforderungen unserer Zeit – eine akademische Transformation des tertiären Bildungsbereichs ausgelöst, die hinsichtlich des Umfangs und der Vielfalt in dieser Art einzigartig ist. Im Folgenden werden die intervenierenden Bedingungen durch die Phänomene der *Massifizierung*, *Diversifizierung*, *Privatisierung* und *Qualitätsorientierung* näher erläutert.

2 Intervenierende Bedingungen

Die Neuausrichtung der Hochschullandschaft basiert in hohem Maße auf den Herausforderungen, die die moderne Wissensgesellschaft mit sich bringt. Diese Anforderungen führten zu zahlreichen Veränderungen, die sich mit den Schlagwörtern „*massification*“, „*diversification*“, „*privatization*“ und „*accreditation*“ umspannen lassen. Zum einen bringen die Bildungsexpansion und der Ruf nach einer breiten hochschulischen Teilhabe viele hochschulische Institutionen an ihre Kapazitätsgrenzen. Der Trend zur Erhöhung des Anteils Hochqualifizierter – nicht zuletzt durch die Akademisierung von Berufsfeldern, aber auch aufgrund von dynamischen Veränderungen in der Beschäftigungsstruktur – lässt die *Massifizierung* weiter voranschreiten. Dies bringt eine immer stärkere *Diversifizierung* der Hochschulsysteme mit sich. In diesem Zusammenhang weisen Altbach et al. (2017) auf die Unterscheidung von Diversifizierung

und Differenzierung hin und konstatieren, dass postsekundäre Bildung sich zwar zunehmend diversifiziert, jedoch ohne angemessene Differenzierung zwischen den Institutionen. Sie kommen zu dem Schluss, dass zwar zahlreiche neue tertiäre Bildungsinstitutionen auf den Markt drängen, diese sich aber weder hinsichtlich ihrer Mission noch Ausbildungsziele ausreichend differenzieren.

Gerade *private* Hochschulanbieter gewinnen weltweit rasant an Bedeutung, von privaten kirchlichen Hochschulen in Lateinamerika über private Business Schools in Indien bis hin zu zahlreichen neuen Anbietern in Afrika kommen stetig neue Bildungsanbieter hinzu. Problematisch dabei ist, dass dieses massive Wachstum privater Hochschulen standardisierter *Akkreditierungsverfahren* und *Qualitätssicherungsmaßnahmen* bedarf, diese jedoch vielerorts fehlen oder noch in unzureichender Form angeboten und umgesetzt werden. Es verwundert daher nicht, dass eine diversifizierte Hochschullandschaft nicht nur zu neuen Finanzierungsformen, sondern auch zu höchst unterschiedlichen Akkreditierungsformen führt. Die Einführung von Qualitätsstandards und Akkreditierungs- und Evaluierungsverfahren ist in manchen Ländern eine zentrale Herausforderung, die mit einer schleichenden Etablierung einer Qualitätsbürokratie einhergeht.

Blickt man auf hochschulische Strukturen in Europa, so ist zu erkennen, dass es hier sowohl die weltweit am stärksten diversifizierte Bildungslandschaft als auch aufgrund von Bologna die mit Abstand meist standardisierten und überregulierten Systeme gibt. Eine der größten Herausforderungen für den Europäischen Hochschulraum scheint die vollständige Integration dieser breiten Palette an überregulierten Systemen. Während einige der Hochschulsysteme reformiert wurden und einige der renommiertesten Universitäten der Welt beinhalten, sind andere tief verwurzelt, konservativ und unreformiert, andere wiederum sehr jung und mit einem viel weniger fortgeschrittenen Reifegrad (Larsen, 2006, S. 141).

Wohl nicht zuletzt auch aufgrund dieser Vielfalt fallen in Europa eine Reihe von paradoxen Entwicklungen auf. Der rasche Übergang zu einer globalen wissensbasierten Wirtschaft, in der das Humankapital zum wichtigsten Faktor des Wirtschaftswachstums geworden ist, macht den Ruf nach Durchlässigkeit und einer fundierten fachlichen und akademischen Ausbildung immer lauter (Maassen & Stensaker, 2011). Begleitet von politischer Rhetorik in Bezug auf den steigenden Fachkräftemangel gelten akademisch gebildete Arbeitskräfte zunehmend als wichtigstes *Asset* für wachsende Volkswirtschaften. Gleichzeitig werden aber auch immer mehr Stimmen laut, dass das Phänomen der Massifizierung die Gefahr eines sinkenden akademischen Niveaus birgt (Molloy, 2014; Morgan, 2013; Larsen, 2006), was wiederum dem Exzellenzgedanken und dem Konzept einer Elitenbildung Vorschub leistet (Dulle, 2010).

Ein weiteres Phänomen, das auffällt, ist die zunehmende Europäisierung im globalen Hochschulsystem. War Europa Ende der Neunzigerjahre noch besonders besorgt über seine Innovationsfähigkeit, seine wirtschaftliche und wissenschaftliche Wettbewerbsfähigkeit, so dürfte sich der hochschulische Schulterschluss im Rahmen des zunehmenden Europäisierungsphänomens bezahlt gemacht haben. In dieser Zeit begannen europäische Hochschulen, individuelle Profile zu entwickeln, um in den

verschiedenen hochschulischen Bezugssystemen einen Wettbewerbsvorteil im Kampf um Ressourcen zu generieren (Kosmützky, 2012, Preymann et al., 2019). Diese Profilbildungsprozesse hatten zum Ziel, Transparenz für interne und externe Akteur*innen (z. B. Studierende oder Fördergeber*innen) zu schaffen (van Vught & Huisman, 2013) und die Bewertung von Ähnlichkeiten bzw. Differenzen zwischen Hochschulen zu ermöglichen (Klumpp, Boer & Vossensteyn, 2014).

Der Trend zur Personalisierung und Individualisierung innerhalb der Hochschulbildung, der federführend von der anglophonen Welt im Sinne einer Neuausrichtung von Lehr- und Lernformaten angestoßen wurde, führte auch in Kontinentaleuropa zu zahlreichen innovativen didaktischen Konzepten. Einer davon ist *Learnification* mit dem Ziel, komplexe Zusammenhänge zu vereinfachen, also das Bestreben, vielschichtige Sachlagen im Bildungsprozess zu reduzieren und in einfachere Input-Output-Steuerungsmodelle zu übertragen (Deimann, 2016). Hinzu kommt, dass nichttraditionelle Studierende (für eine begriffliche Definition siehe Unger, 2015) ein verändertes Lern- und Studierverhalten mit sich bringen. Dabei sind auch die Erwartungen hinsichtlich ihrer Handlungskompetenzen und übergreifenden Fähigkeiten andere als jene traditioneller Studierender (jung, ohne Arbeitserfahrung und Betreuungspflichten).

Während die wohl größte Veränderung, Modernisierung und Entwicklung im Bereich der digitalen Hochschullehre durch die COVID-19-Pandemie innerhalb nur eines einzigen Semesters ausgelöst wurde (Kreidl & Dittler, 2021), bleibt nun die Frage, ob die aktuellen didaktischen Designs im Rahmen digitaler Lehr-/Lernformate auch nach der Pandemie weiterentwickelt oder ob viele dieser Ad-Hoc-Lösungen wieder in Vergessenheit geraten werden. Generell deutet aber diese massive Steigerung der Online-Bildung auf eine strukturelle Veränderung der Hochschulen hin (Amemado, 2020). Es ist davon auszugehen, dass das zeit- und ortsunabhängige Studieren dem Trend der Personalisierung weiter Vorschub leisten und somit auch Menschen mit beruflichen und familiären Verpflichtungen das Aufnehmen eines Studiums erleichtern wird. Ein Desktop Research über den Einfluss von COVID-19 auf die Erreichung des SDG 4 (qualitativ hochwertige Bildung für alle) lässt den Schluss zu, dass die aktuellen digitalen Transformationen tiefgreifende Spuren in der Bildungslandschaft hinterlassen und mittelfristig zu flexibleren und dynamischeren Lehrplänen und Lehr- und Lernpfaden führen werden (Gaisch & Rammer, 2021). Es hat sich aber auch gezeigt, dass ein erzwungener Einsatz von virtuellen Lehrformaten bedingt durch eine Ausnahmesituation wie jener der Pandemie die intensive Auseinandersetzung mit neuen Technologien und die individuelle Akzeptanz der Akteur*innen nicht ersetzen kann (Vallaster & Sageder, 2020). Mittelfristig wird es daher zwingend notwendig sein, dass digitale Technologien gute didaktische Konzepte unterstützen und nicht nur oder primär als Instrument zur Erreichung nichtpädagogischer Ziele dienen (Bedenlier & Deimann, 2020).

In diesem Zusammenspiel kontextueller Rahmenbedingungen, intervenierender Faktoren und globaler Ursachen für ein sich veränderndes Wissenschaftssystem haben Hochschulen eine Reihe von Handlungsoptionen, die im Folgenden kurz er-

läutert werden. Zum einen werden Veränderungen von Hochschultypen und mögliche Institutionsdifferenzierungen diskutiert, zum anderen (mögliche) innovative Studienmodelle aufgezeigt.

3 Hochschulische Handlungsoptionen

Aufgrund der Expansion der postsekundären Bildung steht das globale Hochschulsystem vor zentralen Herausforderungen, die sich in diversen Differenzierungs- und Profilbildungsdiskursen widerspiegeln (Altbach et al., 2017). In diesem Spannungsfeld adressieren unterschiedliche Hochschultypen die zunehmende Heterogenität von Studierenden auf unterschiedliche Weise. Zum einen gibt es jene Hochschulsysteme, die primär auf äußere Differenzierungen mit unterschiedlichen Hochschultypen setzen, zum anderen jene, die eine verstärkte Profilbildung innerhalb und zwischen den Hochschulen anstreben. Es scheint unumstritten, dass sich die europäische Gesellschaft auf ein vielfältiges Hochschulsystem einstellen kann und dass dabei unterschiedlich denkbare Szenarien einer Ausdifferenzierung des Hochschulsektors möglich sind.

Blickt man unter diesen Gesichtspunkten nun auf die österreichische Hochschullandschaft, ist auch hierzulande davon auszugehen, dass sich neben den klassischen Volluniversitäten, den Spezialuniversitäten, den Fachhochschulen, den Pädagogischen Hochschulen und den Privatuniversitäten (und seit neuestem auch den Privathochschulen) in naher Zukunft eine noch stärker ausdifferenzierte institutionelle Vielfalt breitmachen könnte. In diesem Beitrag werden fünf mögliche Szenarien für Hochschulmodelle skizziert (siehe auch Ziegele et al., 2019, Ehlers, 2020).

Das erste Szenario, als *Referenz+* bezeichnet, meint die aktuelle Hochschullandschaft, die sich jedoch in Zukunft mittels einer klaren Positionierung und institutionellen Differenzierung zwischen den einzelnen Hochschulen vom Status quo unterscheiden wird. Das zweite Szenario, hier als *regionaler Wissensplatz* benannt, referenziert auf das Konzept der US-Amerikanischen Community Colleges und einer ausgeprägten Third Mission. Mit dem Konzept der *digitalen Hochschule „on demand“* wird eine Institution beschrieben, die sich primär an berufstätige Erwachsene richtet, die sich Lernmodule selbstgesteuert im virtuellen Raum erschließen, während sich die *personalisierte Hochschule à la carte* an unterrepräsentierte Studierendengruppen richtet, denen Inhalte mittels lernbegleitendem Coaching im Rahmen von flexiblen Lernpfaden nähergebracht werden. Der *hybride Verbund an Bildungseinrichtungen* schließlich verzahnt akademische mit beruflicher Bildung und ermöglicht Patchwork-Studienverläufe.

3.1 Profilierungspfade

3.1.1 Referenzszenario+

Durch die Bemühungen der Europäischen Kommission zur Schaffung eines europäischen Hochschul- und Forschungsraums, mit dem Ziel Europa mittelfristig in eine dynamische und wettbewerbsfähige Wissensgesellschaft zu transformieren, wurden tiefgreifende Reformen angestoßen, die den Status quo der Hochschulsysteme nachhaltig verändern. Hochschulen fungieren in diesem Spannungsfeld in einer für sie gänzlich ungewohnten strategischen Rolle, in der sie teilweise eigenständig und proaktiv auf die multiplen Anforderungen ihrer Umwelt reagieren sollen.

Obwohl davon auszugehen ist, dass die bestehenden Hochschulen mit ihrem institutionellen Status auch in Zukunft koexistieren werden, weist das *Referenzszenario+*, das die Entwicklung der bestehenden Hochschullandschaft widerspiegelt, auch in diesem Bereich auf dynamische Veränderungen hin. In diesem Kontext prognostizieren Euler und Sporn (2018) eine Ausdehnung von privaten Hochschulen, eine stärkere Verbindung von akademischer und beruflicher Bildung und einer deutlichen Profilbildung im Bereich von Studium und Lehre. Generell ist zu erwarten, dass die Expansion der postsekundären Bildung und die Bologna-Reform zu einer höheren institutionellen Differenzierung und einer verstärkten Profilbildung führen werden.

Daher wird in diesem Zusammenhang von einem *Referenzszenario+* gesprochen, das darauf hinweisen soll, dass die Hochschulen der unterschiedlichen Sektoren des Tertiärbereichs in mehreren Bereichen konvergieren werden, sofern nicht eine klare institutionelle Differenzierung vorgenommen wird. Unterschiedliche Dimensionen der Differenzierung und mögliche Profilierungspfade wurden im deutschsprachigen Raum bereits vor 20 Jahren diskutiert (Teichler, 1999). Nun gilt es, das + für die jeweilige Hochschule zu eruieren, um sich auf demografische, regionale, nationale und internationale Einflüsse einzustellen und sich im Prozess zunehmender Ausdifferenzierung den passenden Platz zu sichern. Dabei scheint die Zahl der Differenzierungsdimensionen als wesentlicher Indikator für die Leistungs- und Reaktionsfähigkeit des jeweiligen Hochschulsystems zu dienen (Deutscher Wissenschaftsrat, 2010).

3.1.2 Regionaler Wissensplatz

Demografisch, ökonomisch und regional unterschiedliche Dynamiken erweisen sich als Herausforderungen, denen sich Hochschulen in Zukunft nicht mehr verschließen können. Regionale Asymmetrien in der Hochschullandschaft könnten zu einer Mehr-Klassen-Gesellschaft von qualitativ unterschiedlichen Hochschulregionen führen (Deutscher Wissenschaftsrat, 2010). Sie könnten aber auch zu einem etablierten Hochschulmodell führen, das sich als regional verankerte Bildungsdrehscheibe mit einem breitgefächerten niedrigschwelligen Studienangebot mit intensiver Betreuung versteht. Hinzu kommt ein stark ausgeprägtes Third-Mission Profil und Themenfelder wie Wissens- und Ideentransfer sowie gesellschaftliches Engagement vor Ort.

Im idealtypischen Fall würde die lokale Hochschule als *regionaler Wissensplatz* fungieren, der mittels intensiver Zusammenarbeit mit regionalen Stakeholdern sein tertiäres Bildungsangebot auch mit kürzeren Bildungsformaten an die Bedarfe der Wirtschaft und Interessen vor Ort ausrichtet. Dabei wären Beschäftigungsfähigkeit der Absolvent*innen, eine nachhaltige Stärkung der Region, interregionale Mobilität und Vernetzung primäre Ziele. Zivilgesellschaftliche Kooperationen und Aktivitäten mit anderen Praxispartnern sowie bedarfs- und anwendungsorientierte Lehre würden durch professionelle Wissenschaftskommunikation vorangetrieben.

Der *regionale Wissensplatz* sieht sich zudem auch dem Ideentransfer verpflichtet und nimmt Impulse für die Gestaltung wesentlicher regionaler Handlungsfelder (z. B. nachhaltige Entwicklung, digitale Transformation, innovative Mobilität, verantwortungsvolle Innovationen) aus der Gesellschaft auf. Um diesen wechselseitigen Interaktionen zwischen Hochschule und außerhochschulischer Umwelt gerecht zu werden, reagiert er schnell und dynamisch auf gesellschaftliche Bedarfe.

Im Unterschied zu den bestehenden Fachhochschulen, die auf eine starke internationale Vernetzung setzen, einen angewandten Forschungsfokus legen und klare Zugangsregeln aufweisen, würde sich der *regionale Wissensplatz* ähnlich wie die Community Colleges in den USA verstehen. Hier ginge es primär um eine (höhere) Berufsbildung, die im Rahmen von zwei- bis vierjährigen Ausbildungsgängen erworben wird. Ziel ist es, einer breiten regionalen Bevölkerung im Sinne größtmöglicher sozialer Mobilität eine passgenaue Vorbereitung auf den Arbeitsmarkt zu ermöglichen. Die Zugangsvoraussetzungen basieren auf dem „Open access“-Prinzip und die Bildungspfade können schnell, unbürokratisch und flexibel auf die lokalen Bedürfnisse der Unternehmen angepasst werden.

Im didaktischen Design setzt der *regionale Wissensplatz* genauso wie die anderen angewandten Hochschulsektoren auf zukunftsweisende Lernräume (Fablabs, Maker-spacers, InnovationLabs), um kreatives und innovatives Ausprobieren möglich zu machen und monolithische Angebotsstrukturen aufzuweichen. Darüber hinaus bietet er im Rahmen seiner vielfältigen Lehr- und Lernarrangements didaktische Modelle an, die sowohl auf die unterschiedlichen Bildungsverläufe von unterrepräsentierten Studierendengruppen Rücksicht nehmen als auch eine Individualisierung von diversen Lernpfaden berücksichtigen.

3.1.3 Digitale Hochschule „on demand“

Die COVID-19-Pandemie löste eine bisher einzigartige digitale Transformation des Hochschulwesens aus. Während noch vor kurzem sowohl bei Lernenden als auch bei Lehrenden zahlreiche Digitalisierungsbemühungen ins Leere liefen, wurden digitale Lehr-/Lernformate seit dem Sommersemester 2020 nahezu alternativlos (Stichwort „emergency remote teaching“ siehe Hodges et al., 2020). Obwohl manche kritisch darauf hinweisen, dass die tertiäre Krisenintervention weder als Blaupause für digitale Hochschullehre noch als neue Normalität technikdeterministischer – und folglich – verkürzter Sichtweisen auf „Distant Learning“ zu verstehen sei (Deimann et al, 2021),

scheint die *digitale Hochschule* ein Format, das nicht nur salonfähig wurde, sondern auch zu einem kräftigen Aufmischen der aktuellen Hochschulsektoren führen könnte.

Seit Jahren schon wird orts- und zeitunabhängiges Lernen als ein Beitrag zur Stärkung von mehr Bildungsgerechtigkeit propagiert und als notwendige Veränderung des hochschulischen Status quo forciert (Zimmermann, 2020). Aufgrund der aktuellen Transformationen ist davon auszugehen, dass es wohl auch im tertiären Bereich kein Zurück mehr zur Pre-COVID-19-Normalität geben wird und mit nachhaltigen Veränderungen für die hochschulische Lehre zu rechnen ist. Daher liegt der Schluss nahe, dass das Modell einer digitalen Hochschule in Zukunft vermehrt Platz greifen wird. Noch vor wenigen Jahren schien dieses Modell im deutschsprachigen Raum nur eine Fiktion, doch nun stoßen die digitalen Transformationen einen umfassenden Differenzierungsprozess im Hochschulsystem an (Hochschulforum Digitalisierung, 2015). Folglich wurde augenscheinlich, dass es wegen anhaltender institutioneller Differenzierungs- und Positionierungsbestrebungen auch bei diesem Hochschulmodell einer klaren Profilbildung bedarf.

Ein mögliches Szenario wird hier mit dem Begriff *digitale Hochschule „on demand“* skizziert. Eine solche Institution bietet nicht nur geeignete Studienformate mit dynamischen Rahmenbedingungen an, sondern integriert dabei auch digitale Tools und virtuelle Lehr-/Lernarrangements im Einklang mit räumlichen, zeitlichen und didaktischen Strukturen. Die adressierte Zielgruppe soll sich die Lerninhalte in großen Zügen proaktiv, selbstgesteuert und selbstorientiert im virtuellen Raum erarbeiten. Hierfür werden primär berufstätige Erwachsene oder auch (fachtreue) Menschen z. B. mit Betreuungspflichten angesprochen, die nicht nur größtmögliche Flexibilität, sondern auch eine hohe Anerkennung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen und Qualifikationen erwarten.

Das Attribut „*on demand*“ steht in diesem Zusammenhang für innovative Konzepte zur Wissensvermittlung, die weit über die technisch deterministische Perspektive der reinen Bereitstellung von Online-Unterlagen und digitalen Inhalten hinausgehen (Gaisch & Kerschbaumer, 2018). Weil es sich bei diesen Studienkohorten primär um Menschen handelt, die bereits seit längerem in den Arbeitsmarkt integriert sind, liegt der Fokus nicht per se auf Wissensaneignung, sondern vielmehr auf der kreativen Verknüpfung bestehender und neuer Wissensbestände und dem Erlernen einer professionellen „Handlungsfähigkeit in hochemergenten Kontexten“ (Ehlers, 2020, S. 279). Um im aktuellen oder möglicherweise zukünftigen Berufsfeld erfolgreich zu sein und/oder zu bleiben, werden Fähigkeiten wie Ambiguitätstoleranz, Problemlösekompetenz, ein effizienter Umgang mit Unsicherheit oder auch kritische Reflexionskompetenz immer wesentlicher.

Dieser radikale Wandel des Qualifikationsportfolios von Absolvent*innen führt auch zunehmend zu einem veränderten Verständnis über jene Kompetenzen, die zu einer erhöhten Beschäftigungsfähigkeit führen (Gaisch et al., 2020). Galt noch vor wenigen Jahren profundes Expert*innenwissen als das zentrale Eintrittsportal in die Arbeitswelt, so haben sich nun weitere wichtige Faktoren wie die Fähigkeit zum Perspektivwechsel oder kognitive Flexibilität hinzugesellt.

Im idealtypischen Fall wäre die *digitale Hochschule „on demand“* in der Lage, mit dem geeigneten didaktischen Design Antworten auf komplexe Problemlagen einer global vernetzten Arbeitswelt zu liefern. Berufsbegleitend Studierende würden durch die innovativen Studieninhalte nicht nur dazu befähigt, in hochemergenten Professionskontexten zu interagieren, sondern hätten durch das raumzeitlich flexible Studium die Möglichkeit, individualisiert Off-Campus zu lernen.

3.1.4 Personalisierte Hochschule à la carte

Die Breitenakademisierung bringt eine Öffnung der Hochschulen für neue Zielgruppen mit sich, was sich in einer Vielzahl bislang unterrepräsentierter Studiengruppen mit unterschiedlichen Biografien, Kompetenzen und Bedürfnissen widerspiegelt. Dieser fundamentale Wandel führt auch zu einem Paradigmenwechsel hinsichtlich des Verständnisses eines „typischen Studienanfängers“. Noch vor wenigen Jahrzehnten galt dieser als männlich, weiß, direkt von der Schule, ohne Berufserfahrung, dafür mit akademischem Familienhintergrund und klaren Vorstellungen von Hochschulbildung.

Es scheint daher als logischer Schritt, dass die breite Teilhabe an Hochschulbildung und die zunehmende Öffnung gegenüber einer heterogenen Studierendenschaft dazu führt, Hochschulmodelle zu konzipieren, die den veränderten Bedürfnissen und Erwartungen dieser nichttraditionellen Studierenden gerecht werden. Dabei stehen flexiblere Lehr-/Lernpfade, individualisierte und niedrigschwellige Beratungs- und Studienangebote und eine allgemeine Flexibilisierung der Studienorganisation im Fokus. Die Möglichkeit eines Studiums in unterschiedlichen Geschwindigkeiten soll zudem auf unterschiedliche Lebensphasen Bedacht nehmen. An der *personalisierten Hochschule à la carte* stehen Lernbegleitung und die gemeinsame Verantwortung für einen erfolgreichen Studienabschluss² im Mittelpunkt.

Dabei werden Lehrende zu Lernbegleitenden, die Studierenden Möglichkeiten aufzeigen, sich Wissen selbst zu erarbeiten und dabei ihr Lerntempo und ihren Lernstil selbst zu bestimmen. Zielvorgaben werden individuell mit den Lernbegleitenden definiert und mittels unterschiedlicher Lernerfolgsabfragen evaluiert. Lehrende in diesem Studienmodell nehmen die Rolle als „Meddler in the Middle“ (Mc Williams, 2009) ein, fungieren also als Coaches, die studierendenzentrierte Lernumgebungen schaffen und mittels einer situativen Perspektive Wissen als integralen Bestandteil von Kontext, Kultur und Co-Kreation verstehen (Gaisch, 2014). Dies bedarf aber auch einer besonderen Ausbildungs- und Weiterbildungskultur, die die Leitung der *personalisierten Hochschule à la carte* verinnerlicht hat. Lehrende, die sich als Coaches verstehen, brauchen neben der fachlichen Qualifikation vor allem auch fundierte Kenntnisse in den Bereichen Supervision, Beratung und Mediation. In diesem Sinne leistet dieses Studienmodell nicht nur einen wertvollen Beitrag zur Demokratisierung

2 Ein Indiz für diese Entwicklung ist der Abschluss einer Lehrvereinbarung (Learning Agreements) wie in der UG Novelle 2021 vorgesehen.

des Hochschulzugangs, sondern trägt auch durch zahlreiche Supportstrukturen aktiv zum Studienerfolg aller Studierenden bei (Ziegele et al., 2019).

3.1.5 Hybrider Verbund von Bildungseinrichtungen

Ein interessanter hochschulischer Trend ist in Australien zu beobachten, wo private und staatliche Institute, die bislang primär auf berufliche Bildung setzten, nun vermehrt in den akademischen Bereich vordringen. Aus hochschulpolitischer Sicht ist deren Bemühen interessant, Bachelorabschlüsse zu vergeben, die sich sowohl curricular als auch methodisch-didaktisch klar von den Studiengängen an den Universitäten unterscheiden (Euler & Sporn, 2018). Ziel ist nicht eine Orientierung an wissenschaftlichen Disziplinen, sondern vielmehr eine dynamische Ausrichtung an den komplexen Herausforderungen der korrespondierenden Praxis mit interaktiven didaktischen Designs, die primär Problemorientierung ins Visier nehmen.

Auch Europa bietet ein breites Spektrum an möglichen Abschlüssen an der Schnittstelle von beruflicher und akademischer Bildung an. So bietet exemplarisch Dänemark Abschlüsse an, die sich von meist zweijährigen Short-Cycle-Programmen mit 120 ECTS über drei- bis vierjährige Medium-Cycle-Programme mit einem Abschluss in „Professional Bachelor“ bis zu an Bologna angelehnte Long-Cycle-Programme strecken. Die unterschiedlichen Abschlüsse sind mit Hochschulprofilen vergleichbar, in denen die Schnittstellen zwischen (höherer) Berufsbildung und akademischer Bildung verschwimmen (CEDEFOP, 2012, S. 14). In formalisierter Art und Weise sind auch in anderen europäischen Hochschulen Weiterbildungsstudiengänge oder kürzere Zertifikatsprogramme geschaffen worden (Hanft & Knust, 2007; Schaumann, 2014). So ist die Qualifikationsüberprüfung in Form von digitalen Badges, Nano-Degrees und Microcredentials ein neues Konzept, das primär für die Anerkennung von online durchgeführten Kursarbeiten bei oft kürzeren Zertifikatsprogrammen befürwortet wird (Lemoine & Richardson, 2015).

In Deutschland zum Beispiel vereint das Versicherungswesen duale Berufsausbildung, akademische Bildung und Weiterbildung unter einem Dach (Wiesner, 2017). Eine solche Verzahnung ermöglicht neue Chancen, zumal sich die Auszubildenden erst nach einer gemeinsamen Eingangsphase für den weiteren Weg entscheiden. Das Zusammenspiel von Hochschulen, Handelskammern, Unternehmen und Berufsverbänden führt zu einem gemeinsamen Ziel, das den tatsächlichen Anforderungen des Berufsbilds sehr praxisnah entspricht und wesentliche Stakeholder-Ansprüche vereint. Gerade weil dieser *hybride Verbund* ein hohes Potenzial hat, am Puls der Zeit sehr schnell, kleinteilig und bedarfsorientiert auf arbeitsmarktrelevante Bedürfnisse zu reagieren, braucht es hier klare Richtlinien hinsichtlich der Differenzierungen zu anderen Modellen. Die Frage, wie man mit Abschlüssen aus einem so diversifizierten Feld umgeht und welche Bedeutung diese Abschlüsse im globalen Hochschulsystem haben, spielen mit Sicherheit eine immer zentralere Rolle.

Wie in Kapitel 3.1 beschrieben, gibt es eine Vielzahl an bestehenden Hochschultypen und eine weitere Fülle an Möglichkeiten, unterschiedliche Profilierungspfade

zur institutionellen Differenzierung einzuschlagen. Doch es gibt auch weitere hochschulische Handlungsoptionen, die es erlauben, mit innovativen didaktischen Modellen Lernwege der Zukunft zu beschreiten. Im Folgenden werden vier mögliche Modelle zur Hochschulbildung diskutiert.

3.2 Lernwege der Zukunft in Anlehnung an Orr et al.

Im Rahmen des Projekts „(A) Higher Education Digital (AHEAD) – Internationales Horizon-Scanning/Trendanalyse zur digitalen Hochschulbildung“ wurden aktuelle Trends und Anforderungen in den Bereichen Wissens- und Kompetenzanforderungen in der deutschen Hochschullandschaft analysiert. Dabei wurden die neuesten Entwicklungen in der Lerntheorie, Didaktik sowie in der digitalen Bildungstechnologie vor dem Hintergrund einer (zunehmend) digitalisierten und diversifizierten Hochschulbildung ins Visier genommen.

Während Dominic Orr bei einem Interview (Hochschulforum Digitalisierung, 2019) noch die „Ausschöpfung des Digitalisierungspotenzials“ vermisst und eine „Veränderung des gesamten Hochschulsystems“ fordert, kam während der COVID-19-Pandemie unerwartet schnell Bewegung in diese Thematik. Der Einsatz digitaler Medien in Lehre und Studium scheint durch das Virus einen Schub erfahren und Hochschulen dauerhaft verändert zu haben (Hafer et al., 2021). Hinzu kommt, dass pragmatische Ansätze nötig wurden, die zwar nicht zu perfekten, aber zu schnellen Lösungen führten, um die allgemeine Handlungsfähigkeit innerhalb der Lehre aufrecht zu erhalten. Es scheint, dass hier gerade die deutschsprachige Welt, die generell eine hohe Unsicherheitsvermeidung und ein regelorientiertes, verinnerlichtes Verantwortungsbewusstsein mit einem hohen Grad an Fehlervermeidung (Schroll-Machl & Nový, 2000) aufweist, für die Zukunft aus diesem Szenario voll Unsicherheit und Ambiguität lernen könnte. Innovationsfähigkeit scheint dann am besten zu gelingen, wenn auch Fehler zugelassen werden und diese als Quelle weiterer Inspiration in Innovationsprozessen genutzt werden (Hafer et al., 2021). In einem nächsten Schritt gilt es, diese Ad-hoc-Lösungen zu evaluieren, nachzubessern und dann nachhaltig in die Strukturen der Hochschulen zu implementieren. Auch der Diskurs über einen systemischen Kulturwandel hat durch COVID-19 deutlich an Fahrt aufgenommen. Dabei ist die Frage, welche Kompetenzportfolios der Zukunft, unterstützt durch digitale Plattformen, institutions- und sektorenübergreifend gemeinsam vermittelt werden können, lediglich ein erster Schritt in Richtung Lernszenarien der Zukunft.

Die Ergebnisse der Trendanalyse von Orr et al. (2019) weisen darauf hin, dass digital vermittelte Lehrinhalte, verfeinerte, technologisch unterstützte Bildungsszenarien und flexible Lernpfade das Potenzial haben, hochschulische Zugangshürden für unterrepräsentierte Studierendengruppen abzubauen. Es konnte auch aufgezeigt werden, dass Digitalisierung im Allgemeinen das „Student Lifecycle Management“ positiv unterstützen kann. Folglich ist davon auszugehen, dass sich bestehende Studienmodelle weiterentwickeln und vermehrt auf die Bedürfnisse neuer Zielgruppen anpassen werden. Es wird aber auch erwartet, dass sich zusätzliche innovative Lehr-/

Lernformen etablieren werden, um einer möglichst breiten Gruppe von potenziell Studierenden die Möglichkeit zum sozialen Aufstieg einzuräumen und somit auch wissensbasierte Volkswirtschaften in ihrer Wettbewerbsfähigkeit zu stärken (Balke & Stange, 2018).

Während Bildungsteilhabe durch Erweiterung der Lernmöglichkeiten ohne Zweifel ein mögliches und wünschenswertes Szenario ist, sei hier aber auch kritisch auf potenzielle Bildungsgrenzen anhand gesellschaftlicher Segregationsprozesse hingewiesen (Holon IQ, 2018). Die im Berliner Kommuniké (2003) erstmals erwähnte *soziale Dimension* ist ein Schritt in die richtige Richtung. Sie setzt auf eine heterogene Studierendenschaft, offene und flexible Übergänge und messbare Maßnahmen im Abbau sozialer und geschlechtsspezifischer Ungleichheiten. Ziel ist es, die soziale Selektivität im tertiären Bereich abzumildern und dadurch die Zugangs-, Teilnahme- und Abschlussquoten unterrepräsentierter und benachteiligter Gruppen an der Hochschulbildung zu erhöhen. Im Zuge der Diskurse im Rahmen der unterschiedlichen Kommunikés (London, Bukarest, Jerewan) wurde 2017 in Österreich die nationale Strategie zur sozialen Dimension in der Hochschulbildung anhand von drei Aktionslinien verabschiedet. Diese Handlungsfelder (integrativerer Zugang, Abbruch verhindern und Studienerfolg verbessern, Rahmenbedingungen schaffen und hochschulpolitische Steuerung optimieren) sollen bis 2025 in Umsetzung gebracht werden.

Eine weitere Herausforderung bei der Adressierung neuer Studierendengruppen wird auch darin bestehen, dass Hochschulen viel flexibler und unbürokratischer auf vorhandene Fähigkeiten und Vorkenntnisse reagieren werden müssen. Dabei wird es wesentlich sein, sowohl Lehrinhalte und Angebote anzupassen als auch die Zertifizierung von online erworbenen Kompetenzen zu ermöglichen.

Im Folgenden werden vier lernbasierte Szenarien (*Tamagotchi*, *Jenga*, *Transformer Lego*) skizziert (Orr et al., 2019) und im Rahmen der oben erläuterten Profilierungspfade diskutiert.

3.2.1 Tamagotchi

Tamagotchi, das klassische Hochschulmodell, steht für den unmittelbaren Übergang von Schule zur Hochschule. Das Studium wird in einem geschlossenen Ökosystem linear in Vollzeit absolviert und nach Abschluss erfolgt der direkte Einstieg ins Berufsleben. Der Erwerb von berufsqualifizierenden Kompetenzen für eine gute Beschäftigungsfähigkeit und eine partizipative Mitgestaltung der Umwelt stehen hier im Fokus. Mit klar definierten und linearen Lernpfaden dient dieses traditionelle Studienmodell als Mittelpunkt des Lehr- und Lerngeschehens – nicht unähnlich den bereits sozialisierten Pfaden der Schullaufbahn. Das hochschulische Leben findet primär am Campus statt; das Lernen wird von globalen Kommunikationstools begleitet und die Lernerfahrungen in innovativen Lernräumen angereichert.

Auch Orr et al. (2019) deuten bei diesem Modell aufgrund der zunehmenden Diversifizierung der Studierenden auf einen Status quo Plus hin, was den Profilierungspfad im Sinne des *Referenzszenario+* entspricht. Es ist davon auszugehen, dass dieser

Lernweg auch in Zukunft für junge Menschen attraktiv bleiben wird, jedoch wird er in angereicherter und adaptierter Form mit einer Reihe von andere Bildungsverläufen koexistieren. Es ist zu erwarten, dass sich auch bei diesem Typus das Studienverhalten der Studierenden verändern wird. In Folge werden sich auch die klassischen Hochschultypen auf zielgruppenspezifische, technologische und gesellschaftspolitische Gegebenheiten einstellen (müssen).

3.2.2 Jenga

Jenga gilt als ggf. verkürztes Erststudium in Vollzeit, das stark anwendungsorientierte Inhalte lehrt und durch Lernblöcke erweitert werden kann. Dieses Modell wird auch aufgrund der Akademisierung von z. B. Gesundheitsberufen und Berufsfeldern in den Erziehungswissenschaften in Zukunft mehr nachgefragt werden. In diesem Studienmodell steht sowohl ein Upskilling von mittleren Qualifikationen als auch ein Side Skilling (Kompetenzerwerb für den Wechsel der fachlichen Richtung) im Vordergrund. Diese weiteren Lernblöcke können durch verschiedene Bildungsanbieter zur Verfügung gestellt werden. Somit wird dynamisch auf berufliche Veränderungen mit Kompetenzerwerb reagiert und Studierende werden auf neue Bedürfnisse aus der Arbeitswelt vorbereitet, ohne jedoch die Grundstruktur eines Hochschulstudiums ins Wanken zu bringen. Hier stellt sich die Frage, ob das ursprünglich angedachte Modell in Vollzeitform aufgrund der Erwartungshaltung einer Post-COVID-19-Gesellschaft nicht auch wesentlich durch digitale Lehrinhalte angereichert werden muss. Gerade hinsichtlich Flexibilität und einer „*Work/Life/Study Integration*“ würde sich ein Blended-Learning-Format mit einem elaborierten E-Learning-Design gut anbieten.

Diese tendenziell etwas kürzere Ausbildungsphase könnte mit dem Profilierungspfad des *regionalen Wissensplatzes* oder auch mit dem *hybriden Verbund von Bildungseinrichtungen* verknüpft werden.

3.2.3 Transformer

Transformer ist ein Modell, das vor allem Menschen mit bereits etablierter Berufsidentität und möglichen Betreuungspflichten anspricht. Studierende in dieser Lebensphase benötigen ein Studium mit flexibilisierten Lehr- und Lernpfaden. Viele dieser „*mature students*“ (25+) (Richardson, 1994) sind erstmals an einer Hochschule und studieren mit der Erwartung, ihr berufliches Leben zu transformieren, entweder mittels Up- oder Side-Skilling. Bereits heute nimmt rund ein Viertel aller deutschen Studierenden ein Studium im Anschluss an eine Berufsausbildung auf. Knapp vier Prozent der Studierenden haben keine klassische Hochschulzugangsberechtigung, sondern diese über andere Wege erworben, z. B. berufliche Qualifikation (Nickel et al., 2020). In Österreich sind es 10% mit Berufsreifeprüfung/Studienberechtigungspüfung und ein Viertel der Studierenden beginnt „verzögert“ (siehe Unger et al., 2020, S. 104).

Da diese Lernenden mit unterschiedlichen Biografien, Kenntnissen und Erfahrungen an die Hochschule kommen, bedarf es eines stabilen Gleichgewichts zwischen akademischem Support, Anerkennung bereits erworbener Qualifikationen und der Möglichkeit zum selbstgesteuerten Lernen. Durch den späten Übergang an die Hochschule, meist durch Ausbildungsabschluss, Erwerbstätigkeit oder Betreuungspflichten, scheint diese lebenserfahrene Personengruppe (mehr als andere) ein flexibles Studium zu benötigen, das zwischen didaktischer Fremd- und Selbstbestimmung alterniert.

Als möglicher Profilierungspfad könnte sich für diese Zielgruppe die *digitale Hochschule „on demand“* eignen.

3.2.4 Lego

Lego versteht sich als Modell mit einem individuell kombinierbaren Bildungsbaukasten. Unterschiedliche Module und Lerneinheiten können flexibel und nicht-standardisiert bei unterschiedlichen Bildungsanbietern mit unterschiedlichen Lehr- und Lernformaten absolviert werden. Eine Herausforderung bei diesem Studienmodell liegt an der Anerkennung von informell und non-formal erworbenen Qualifikationen, die Hochschulen nach diversen Upskilling-Einheiten in formale Zertifikate überführen müssen. Eine weitere darin, dass die Institution ‚Hochschule‘ in den Hintergrund rückt und sich primär in einer Rolle als Bildungsberaterin wiederfindet, in der sie Studieninteressierten individualisierbare Lernräume mittels digitaler Plattformen zur Verfügung stellt.

Studierende, die sich für diesen Bildungspfad entscheiden, streben primär nach unmittelbar verwertbaren Kompetenzen, die für sie berufliche, aber auch persönliche Relevanz haben. Es ist davon auszugehen, dass die Zahl der Lernenden, die kombinierbare Module bei unterschiedlichen Bildungsanbietern belegen wollen, signifikant zunehmen wird. Dies wird auch Auswirkungen auf die Studienorganisation mit sich bringen und Learning-Analytics-Methoden weiter vorantreiben. Variable Bildungsverläufe, bei denen Lernende Lernphasen und praxisnahe Lerneinheiten selbstbestimmt und bei unterschiedlichen Anbietern durchlaufen, deuten auf den Profilierungspfad des *hybriden Verbunds von Bildungseinrichtungen* hin.

3.3 Allgemeine Überlegungen

Es zeigt sich, dass sich der hochschulischen Ausgestaltung hinsichtlich unterschiedlicher Hochschulmodelle und Lernwege der Zukunft zahlreiche Möglichkeiten bieten.

Keiner dieser Profilierungspfade oder lernbasierten Szenarien kann trennscharf voneinander abgegrenzt werden. Im gleichen Maße, wie sich die Zielgruppen im Hochschulsystem verändern, braucht es auch unterschiedliche Definitionen von Studienerfolg und dynamischere Formen der Hochschulbildung. Bislang wurde dieser Diskurs vor allem im Bereich der Hochschulforschung und im Rahmen des Strategieprozesses der *sozialen Dimension* geführt. Nun gilt es, den Fokus auf die praktische

Umsetzung zu legen, damit das Hochschulsystem auf die immer stärker werdende Gruppe der nichttraditionellen Studierenden agil reagieren kann.

Während es für beruflich Qualifizierte schon einige unterschiedliche Formate gibt (berufsbegleitendes oder berufsermöglichendes Studieren), wäre gerade im Bereich von unterrepräsentierten Gruppen (z.B. bildungsfern, Menschen mit Behinderung, Fluchterfahrung, Migrationshintergrund) ein „lernbegleitendes“ Hochschulmodell wie jenes, das oben als *personalisierte Hochschule à la carte* beschrieben wurde, eine Alternative. Kritisch sei hier anzumerken, dass es durch diese ausgewiesenen Profilierungspfade zu einer Verfestigung zugeschriebener Stereotype oder eines Otherings kommen könnte. Daher wären in diesem Kontext die Außenkommunikation und Marketing- oder besser Inklusionsstrategie von zentraler Bedeutung. Es stellt sich die Frage, ob die von Orr et al. (2019) vorgeschlagene Bezeichnung der *lernbegleitenden Hochschule* nicht eher Assoziationen wie Hilfsbedürftigkeit hervorruft oder als klarer Hinweis auf die Abweichung von der studentischen Norm zu verstehen ist, zumal mangelndes Zugehörigkeitsgefühl, Anpassungsschwierigkeiten und fehlende soziale Kontakte als Hauptgründe für ein vorzeitiges Ausscheiden aus der Hochschule eruiert wurden. Anstatt, wie bislang üblich, darauf zu setzen, zielgruppenspezifische Angebote im Sinne einer Defizitperspektive zu schaffen, die oft schlecht angenommen und als stigmatisierend wahrgenommen werden, wäre bei der *personalisierten Hochschule à la carte* der Fokus auf verstärkter Interaktion mit den Lehrenden, der Rolle der Lehrenden als Coaches, einem individuell anpassbaren Lerntempo und einer hohen Identifikation mit der Hochschule.

Aufgrund oder gerade auch wegen des komplexen Zusammenspiels von Kontext, intervenierenden Bedingungen und hochschulischer Handlungsoptionen lassen sich eine Reihe von Gestaltungsempfehlungen ableiten, die sowohl für die Ausgestaltung von Hochschulpolitik relevant sein können als auch in Bezug auf die institutionelle Profilbildung und Positionierung der einzelnen Hochschulen.

4 Gestaltungsempfehlungen

Integration vermeintlicher Dichotomien

Noch nie zuvor schien es wichtiger, Spannungsfelder innerhalb hochschulischer Systeme aufzuweichen. Während sich traditionelle Spannungen zwischen Theorie- und Praxisorientierung, Forschung und Lehre, Bildung und Ausbildung abspielen, gruppieren sich neuere hochschulische Herausforderungen um Fragen wie akademische Freiheit, gesellschaftliche Verantwortung, Stakeholder-Ansprüche, Tradition versus Innovation, Autonomie versus staatliche Aufsicht, Beschäftigungsfähigkeit und Massen- versus Eliteausbildung. Bei der neu hinzugekommenen Vielfalt an vermeintlichen Dichotomien (Vollzeit/Teilzeitstudium; Präsenz-/Distanzlehre; Disziplinarität/Interdisziplinarität; Regionalität/Internationalität; Differenzierung der Studieninhalte/Vereinheitlichung der Studienformen) wird die Kunst darin bestehen, institutionell wie prozedural vom ‚Entweder-oder‘ zum ‚Und‘ zu gelangen.

Gerade COVID-19 hat gezeigt, dass manche Entwicklungen globale Auswirkungen für alle Bildungsinstitutionen mit sich bringen und dass z. B. Komponenten der digitalen Lehre wohl an allen Hochschulen nachhaltig integriert werden (müssen). Hier stellt sich also nicht mehr die Frage von *entweder* Online- oder Präsenzlehre, sondern vielmehr einer sinnvollen Integration beider Lehr-/Lernformate. Dabei scheint klar, dass disruptive Veränderungen nicht inkrementell gelöst werden können. Ein verengter Fokus auf technische Hilfsmittel mag kurzfristig ein kleiner Schritt ins digitale Lehren sein, jedoch bleibt der fahle Beigeschmack, dass jegliche Kompetenzen für die digitale Arbeitswelt (siehe Fokus auf 21st Century Skills) außen vorgelassen werden (Gaisch & Kerschbaumer, 2018).

Die große Herausforderung wird in Zukunft also darin bestehen, vermeintliche Dichotomien zu erkennen und zu integrieren, während es bei den traditionellen Spannungen trotz allem einer eindeutigen Positionierung bedarf. Im Sinne einer klaren Profilbildung und institutionellen Differenzierung werden Hochschulen künftig Farbe bekennen müssen, um sich des Verdachts der hochschulischen Selbstdarstellung einer ‚eierlegenden Wollmilchsau‘ zu entledigen.

Fokus auf 21st Century Century/Future Skills

Um Absolvent*innen auszubilden, die flexibel und effektiv auf die dynamischen Anforderungen der Wissensgesellschaft reagieren können, reicht die Vermittlung von allein fachlichen Kompetenzen nicht mehr aus. Mit den Begriffen *21st Century* oder *Future Skills* werden Fertigkeiten bezeichnet, die künftig für das Berufsleben und die gesellschaftliche Teilhabe deutlich an Bedeutung gewinnen werden. Dazu gehören neben formalen Fachkompetenzen auch digitale und überfachliche oder transversale Kompetenzen, bei deren Vermittlung den Hochschulen eine zentrale Rolle zukommt.

Bei der Analyse komplizierter Sachverhalte werden neben Fachexpertise auch Fähigkeiten wie Aneignungskompetenz zur Selektion von Informationen, Adaptionskompetenz zur Integration vorhandener Wissensbestände und Identifikationskompetenz zur kontextuellen und situativen Anwendung von Wissen auf komplexe Fragestellungen benötigt (siehe auch Bellanca, 2010; Suchanek, 2011; Gaisch et al., 2020). Neben dem klassischen Expert*innenwissen (I-shape) und dem breiter angelegten Generalist*innenwissen (T-shape), das neben Fachwissen auch transversale Kompetenzen und *Soft Skills* (z. B. unternehmerisches Denken, Problemlösungskompetenz, Teamfähigkeit, interkulturelle Skills) umfasst, wird es in Zukunft auch um die Fähigkeit gehen, Gelerntes neu zu ordnen, mit neuem Wissen innovativ und kreativ zu verknüpfen und flexibel zu adaptieren, ja sogar wieder zu verlernen (Z-shape). Hier scheint die Forschung im Bereich Neuroplastizität vielversprechende Erkenntnisse über adaptives Lernen zu generieren (Wilkinson et al., 2019; Guglielman, 2012).

Bei der Konzeption innovativer Curricula werden Hochschulen dieses Kompetenzportfolio berücksichtigen müssen, mit dem Ziel, Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenzen mittels vielfältiger Lehr- und Lernformate einfließen zu lassen. Was Ehlers (2020) als „next mode“ des Studierens bezeichnet, ist der dezidierte Fo-

kus darauf, Wissen anzuwenden, zu reflektieren und auf kreative Weise neu zu verknüpfen und weiterzuentwickeln. Ein Weg, dort hinzugelangen, wären didaktische Designs wie exemplarisches Erfahrungslernen und die Einbindung von Simulationen (Planspiele und Projektarbeiten). In diesem Zusammenhang gilt Problemorientiertes Lernen (POL) als der größte Hoffnungsträger unter den didaktischen Settings, die Studierende zum selbstständigen Bearbeiten von speziellen, oft berufsspezifischen Sachverhalten befähigen. Als interaktiver Lernprozess mit konkretem Anwendungsbezug hat POL das Potenzial, unterschiedliche Ausprägungen studentischer Zusammenarbeit zu fördern und problemorientierte und interdisziplinäre Anforderungssituationen im Studium zu simulieren.

Soziale Bildungsmobilität weiter erhöhen

Im Allgemeinen wird der Diskurs über die Durchlässigkeit in der Hochschulbildung auf drei Ebenen geführt. Es geht um Durchlässigkeit zur Reduzierung von Ungleichheit, Durchlässigkeit in die hochschulische Bildung als Reformvorhaben der beruflichen Bildung sowie die transnationale Durchlässigkeit der Bildungssysteme im Rahmen der bildungspolitischen Konvergenzbemühungen der Europäischen Union (Freitag, 2020; Bernhard, 2017). Obwohl alle Formen der Durchlässigkeit wesentlich sind, wurde in diesem Beitrag besonders auf die soziale Bildungsmobilität innerhalb Österreichs Bedacht genommen (siehe Nationale Strategie zur sozialen Dimension (Keplinger, 2017)).

Der Trend zu einer höheren Bildungsbeteiligung und zum lebenslangen Lernen scheint durch die Zielsetzungen im Rahmen der Nationalen Strategie weiter fortgeführt. Die hochschulische Öffnung für unterrepräsentierte Studierende muss weiter erleichtert werden, um eine möglichst große Zahl an Menschen auf die komplexen Handlungssysteme der Arbeitswelt vorzubereiten und unser Land in der dynamischen Wissensgesellschaft von heute wettbewerbsfähig zu halten. Als besonders wirksamer Hebel für ein *Social Dimension Mainstreaming* könnte sich in weiterer Folge das Begleit-Monitoring (inklusive verbesserter Daten- und Informationslagen) sowie Evaluierung und Wirkungsanalysen der im Rahmen der Nationalen Strategie zur *sozialen Dimension* gesetzten institutionellen Maßnahmen erweisen. Aufgrund dieser Erkenntnisse können spezifische Schwerpunkte innerhalb der definierten Handlungsfelder und zusätzliche Impulse für die Erreichung der drei Aktionslinien gesetzt werden.

Integration einer Nachhaltigkeitsdimension

Bereits 1972 wiesen Meadows et al. darauf hin, dass aufgrund der Folgen des Wirtschaftswachstums bisherige Lebensgrundlagen ohne eine Nachhaltigkeitsorientierung nicht aufrecht zu erhalten sind. Hochschulen bilden Absolvent*innen aus, die in leitenden Positionen unter dem Gesichtspunkt der Nachhaltigkeit folgenreiche Entscheidungen in komplexen Handlungslagen treffen (werden). Doch trotz einer

Reihe von nachhaltigkeitsrelevanten Projekten scheint der Nachhaltigkeitsgedanke in den meisten Hochschulen noch nicht systematisch verankert (Kerschbaumer & Gaisch, 2018). Unter den bildungstheoretischen Prämissen von Offenheit, Reflexivität und Zukunftsfähigkeit und mit Bedacht auf die 17 SDGs bedarf es systematischer Bildungsangebote für eine nachhaltige Entwicklung, um Lernende (wohl auch in ihrer Rolle als künftige Entscheidungsträger*innen) aktiv und verantwortungsbewusst zu befähigen, einen Beitrag zu einer gerechten und umweltverträglichen Weltentwicklung zu leisten. Elemente gesellschaftspolitischer Themenbereiche wie Technikfolgenabschätzung, Ethik, nachhaltiger Umgang mit Ressourcen oder Gender & Diversity Management sollten systematisch in hochschulische Curricula integriert werden.

Qualitätsorientierung mit Bedacht auf Entbürokratisierung

In Zukunft wird eine große hochschulische Herausforderung darin bestehen, eine ausgewogene Balance zwischen einer zunehmenden Qualitätsbürokratie und einer wettbewerblich agierenden Qualitätsorientierung (inklusive Qualitätsbestimmung, Qualitätsentwicklung und Qualitätsbewertung) zu finden. Dies schließt auch die Umsetzungswege mittels Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement mit ein. Um die Qualität und Attraktivität vielfältiger neuer Studiengänge zu gewährleisten, wird eine vermehrte Anzahl von Akkreditierungs- und Evaluationsverfahren zu bewältigen sein. Was es dabei braucht, ist ein sorgfältiges Abwägen von Qualitätsorientierung, Konzentration auf hochschulische Kernaufgaben und Stakeholder-Gruppen bei gleichzeitiger Entbürokratisierung und Kostendisziplin.

Klare Zieldefinitionen in Bezug auf Veränderungen der Studienstruktur

Mit der Einführung von Bachelor- und Masterabschlüssen gingen zahlreiche Veränderungen der Studienstruktur einher (gestufte Studienstruktur, Modularisierung, Credit Points, studienbegleitende Prüfungen, Akkreditierung, Evaluierung auf Studierbarkeit, Qualität der Lehre und Berufsrelevanz). Dies brachte große Veränderungen der Rahmenbedingungen mit sich. Hochschulen sollen klarer als zuvor aufgefordert werden, in Forschung, Lehre und Third Mission unterscheidbare Profile zu entwickeln, aber auch die Zieldefinitionen gestufter Studiengänge, Vervielfältigung von individuellen Studieroptionen oder der Flexibilisierung und Virtualisierung der Lehre darzulegen. In diesem Kontext braucht es auch eine stärkere Standardisierung hybrider Bildungsgänge zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung und neue Systeme der Anerkennung und Zertifizierung, um solche flexiblen Weiterbildungsangebote jenseits des Regelstudiums anbieten zu können.

Zugeschnittene Kompetenzportfolios für Hochschulmitarbeitende

Aufgrund der institutionellen Differenzierungen und unterschiedlichen Profilbildungen bedarf es auch Mitarbeitende, die sich nicht nur dem Konzept des lebenslangen

Lernens verschreiben, sondern – je nach hochschulischem Modell – eine ausgeprägte Serviceorientierung entwickeln und fundierte *Soft* oder *Coaching Skills* erwerben. Bislang waren fachliche Qualifikationen (und hier primär eine exzellente Forschungsreputation) das (oftmals) einzige Kriterium für Hochschullehrende; dies wird für Universitäten, die sich im Exzellenzspektrum positionieren wollen, sicher weiter eine zentrale Bedeutung haben; weniger aber für den *regionalen Wissensplatz* oder die *personalisierte Hochschule à la carte*, wo es zusätzlich darum geht, Studierende bestmöglich zu begleiten und mit Coaching-Lehrpfaden zu unterstützen, um Drop-out zu reduzieren und den Studienerfolg zu sichern. Die Personalstruktur, oder mit anderen Worten die auf die institutionellen Bedürfnisse zugeschnittenen Kompetenzportfolios der jeweiligen Hochschulmitarbeiter*innen werden ein entscheidender Erfolgsfaktor für die jeweilige Hochschule der Zukunft sein.

Jedoch darf trotz aller maßgeschneiderter Ansätze nicht darauf vergessen werden, dass es zur Sicherung eines qualitativ hochwertigen und modernen Lehrbetriebs eine allumfassende Bewusstseinsbildung für Gleichstellungsthemen unter *allen* Hochschulangehörigen benötigt. Die Schaffung von diversitätssensibler Studienstrukturen entlang des „*Student Lifecycle*“ und die Sicherung ausgewogener Geschlechterverhältnisse auf allen Ebenen muss trotz zugeschnittener Kompetenzportfolios für alle Lehrenden und das gesamte Verwaltungspersonal eine Selbstverständlichkeit darstellen (Gaisch & Linde, 2020).

Überdenken aktueller Finanzierungsmodelle hochschulischer Lehre

Wenngleich im deutschsprachigen Raum vor allem das Modell der „Studienplatzfinanzierung“ diskutiert wird, zeigt ein Blick über den österreichischen Tellerrand eine Reihe an unterschiedlichen Finanzierungsmodellen und Kombinationen (z. B. leistungsorientierte Finanzierung; Ausweitung der kompetitiven Finanzierung, Studiengebühren, Marktorientierung von Hochschulen, private Finanzierungsquellen). Auffallend dabei ist, dass die Finanzierung durch private Akteur*innen zwar zugenommen hat, der Großteil der Finanzierung aber dennoch in Form eines Basisbudgets durch die öffentliche Hand bereitgestellt wird. Hier sei angemerkt, dass die Ausgestaltung eines geeigneten Finanzierungsmodells nur vor dem Hintergrund der Charakteristika des Wissenschafts- und Bildungssystems eines Landes und dessen jeweiligen kontextuellen Bedingungen beantwortet werden kann (Leitner et al., 2011).

Generell gilt jedoch, dass das veränderte Studienverhalten zentrale Auswirkungen auf das Hochschulsystem haben wird. Einerseits, weil die Inanspruchnahme konkreter Lehrangebote variabler werden wird, was sich sowohl auf die Steuerung als auch auf die Finanzierung der Institutionen auswirken wird. Eine Pauschalfinanzierung könnte in diesem Falle die tatsächliche Auslastung nicht mehr korrekt abbilden. Hier könnte es zu dynamischeren Finanzierungsmodellen kommen – wie jenes vom deutschen Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie entwickelte Studienkontenmodell, durch das die Hochschulen auf Basis der jeweiligen ECTS-Punkte finanziert werden.

5 Diskussion

Weltweit befinden sich Hochschulen inmitten von akademischen, wirtschaftlichen, sozialen und politischen Spannungsfeldern. Zum einen müssen sie geltende Bildungsstandards und -normen einhalten, zum anderen oft widersprüchliche Interessen von Unternehmen und gesellschaftliche Bedürfnisse unter einen Hut bringen. Hinzu kommt, dass die Natur der Hochschulbildung weitgehend durch das gesellschafts- und bildungspolitische Prisma jeder einzelnen Nation geprägt wird. Neue Anforderungen an Berufs- und Arbeitsfelder, Branchenverschiebungen, Veränderung der Arbeits- und Geschäftsprozesse verstärken vor allem vor dem Hintergrund einer zunehmend digitalisierten Welt die Forderung nach einem durchlässigen und attraktiven tertiären Bildungssystem. Dabei können der hochschulübergreifende Austausch erworbener Studierendenleistungen, das Angebot von Schnittstellen für externe Bildungseinrichtungen, eine ausgewogene Symbiose aus traditionellen und mediengerechten Lehr-/Lernszenarien sowie die Entwicklung und Einführung flexibler Support-Strukturen entscheidende Faktoren sein, um Hochschulen inklusiver zu gestalten.

Hinzu kommt, dass trotz unterschiedlicher Missionen und strategischer Ausichten eine Reihe von globalen Umweltfragen adressiert und die großen Herausforderungen der Gegenwart in konzertierten Aktionen bewältigt werden müssen. Hier sind Hochschulen besonders gefordert, vor allem vor dem Hintergrund, dass sie ihre eigene institutionelle Legitimität in einem sich ständig verändernden Umfeld finden und absichern müssen.

Obwohl Bildungssysteme sich immer mehr verzahnen, scheint es gewiss, dass etablierte Hochschultypen mit ihren natürlichen Merkmalen weiter bestehen werden, wenngleich mit dynamischen Vorzeichen. In Deutschland ist erkennbar, dass aufgrund der Exzellenzinitiative zunehmend eine Kluft zwischen normalen Volluniversitäten und sogenannten Eliteuniversitäten entsteht. Im globalen Trend steht auch das stete Wachstum des privaten Hochschulsektors, der sich im deutschsprachigen Raum primär auf bestimmte Studienformate und auf Nischenthemen fokussiert. Hierbei wurde eine Reihe an Faktoren (z. B. Markt-, Praxis-, Bedarfs-, Ziel- und Studierendenorientierung) identifiziert, die als relevant für die Profilbildung von privaten Hochschulen gelten (siehe Enkelke et al., 2017). Was den Fachhochschulsektor anlangt, so sind sowohl Konvergenz- als auch Differenzierungsbemühungen zu beobachten. Während man Konvergenztendenzen zwischen Fachhochschulen und Universitäten daran erkennt, dass sich bestimmte Fachhochschulen als besonders forschungsstark profilieren und zugleich das Promotionsrecht einfordern, zeigen sich Differenzierungsbemühungen durch die enge Anbindung an wichtige hochschulische Stakeholder und einer stark ausgeprägten Third Mission mit regionaler Ausrichtung in eng definierten Nischenmärkten.

Trotz einer bereits gut ausdifferenzierten Hochschullandschaft wird das Wissenschaftssystem der Zukunft wohl noch vielfältiger und wandlungsfähiger werden (müssen), um mit den komplexen und dynamischen Herausforderungen Schritt halten zu können. Dabei wird die Digitalisierung der Lehre eine zentrale Stellung einnehmen

und Individualisierungstendenzen, höhere Motivationslagen und eine aktivere Einbindung von Studierenden weiter verstärken (Castro, 2019). Vor diesem Hintergrund scheint es umso wesentlicher, von vermeintlich unverrückbaren Pfadabhängigkeiten Abstand zu nehmen, um sowohl der steigenden Heterogenität im Hochschulalltag als auch den zeitgemäßen individuellen Ansprüchen einer Post-COVID-19-Gesellschaft gerecht zu werden.

Literatur

- Altbach, P. G., Reisberg, L., & de Wit, H. (Hrsg.). (2017). *Responding to massification: Differentiation in postsecondary education worldwide*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-6351-083-7>
- Amemado, D. (2020). COVID-19: An unexpected and unusual driver to online education. *International higher education*, 102, 12–14.
- Balke J., Stange C. (2018) Aufstieg durch Bildung: Teilhabe oder soziale Selektivität? In I. Buß., M. Erbsland, P. Rahn, P. Pohlenz (Hrsg.) *Öffnung von Hochschulen*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20415-0_3
- Bedenlier, S. & Deimann, M. (2020). ‚Bildung‘ und ‚Digitalisierung‘ im Spiegel von Digitalisierungsstrategien. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 15(1), 41–59.
- Bellanca, J. A. (Hrsg.). (2010). *21st century skills: Rethinking how students learn*. Solution Tree Press.
- Bernhard, N. (2017). *Durch Europäisierung zu mehr Durchlässigkeit?* Budrich Unipress Ltd. <https://doi.org/10.2307/j.ctvbkk2wm>
- Bertrams, K. (2007). *From managerial to entrepreneurial: Universities and the appropriation of corporate-based paradigms. An historical perspective from Europe and the United States*. Towards a multiversity, 179–200. <https://doi.org/10.14361/9783839404683-009>
- Brandenburg, U. (2009). Gesellschaftliches Engagement–Oder wie steht die Hochschule zur Gesellschaft? *Wissenschaftsmanagement*, 15(4), 45–47.
- Camilleri, M. (2021). Using the balanced scorecard as a performance management tool in higher education. *Management in Education*, 35(1), 10–21. <https://doi.org/10.1177/0892020620921412>
- Castro, R. (2019). Blended learning in higher education: Trends and capabilities. *Education and Information Technologies*, 24(4), 2523–2546. <https://doi.org/10.1007/s10639-019-09886-3>
- Cedefop (2012). *Learning and innovation in enterprises*. Research Paper No. 27. Publications Office of the European Union
- DAAD/IW Köln. (2016). *Deutscher Akademischer Austauschdienst/Institut der deutschen Wirtschaft Köln (Hrsg.), Hochschulabsolventen mit Auslandserfahrungen auf dem deutschen Arbeitsmarkt*.
- Dalrymple, J. & Miller, W. (2006). Interdisciplinarity: a key for real-world learning. *Planet*, (17), 29–31. <https://doi.org/10.11120/plan.2006.00170029>.
- De Boer, H., Enders, J., & Schimank, U. (2007). *On the way towards new public management? The governance of university systems in England, the Netherlands, Austria, and Germany. In New forms of governance in research organizations* (S. 137–152). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-5831-8_5

- De Boer, H., & Huisman, J. (2020). Governance trends in European higher education. In G. Capano & D. Jarvis (Hrsg.), *Convergence and divergence in the governance of higher education : comparative perspectives* (S. 333–354). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108669429.013>
- De Boer, H. & Jongbloed, B. W. A. (2012). A cross-national comparison of higher education markets in Western Europe. In A. Curaj, P. Scott, L. Vlasceanu & L. Wilson (Hrsg.), *European higher education at the crossroads: Between the Bologna process and national reform* (S. 553–571). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-3937-6_30
- Deimann, M. (2016). *Stärkere Individualisierung der Lehre durch Neue Medien*. Arbeitspapier Nr. 26. Berlin: Hochschulforum Digitalisierung.
- Deimann, M.; Karapanos, M. & Rummler, K. (2021). CoViD-19 und die digitale Hochschulbildung. Irritationen, Einsichten und Programmatiken. *Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, (40).
- Deutscher Wissenschaftsrat (2010). *Empfehlungen zur Differenzierung der Hochschulen*.
- Ehlers, U. D. (2020). *Vier Szenarien für die Hochschule der Zukunft* (S. 263–292). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29297-3_13
- Engelke, J., Müller, U., & Röwert, R. (2017). *Erfolgsgeheimnisse privater Hochschulen. Wie Hochschule atypische Studierende gewinnen und neue Zielgruppen erschließen können*. CHE, Centrum für Hochschulentwicklung.
- Euler, D., & Sporn, B. (2018). Institutionelle Differenzierung und Profilbildung im Hochschulbereich. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 13(3), 9–15. <https://doi.org/10.3217/zfhe-13-03/01>
- Freitag, W. K. (2020). *Das Paradigma Durchlässigkeit und die wissenschaftliche Weiterbildung. In Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 175–193). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17643-3_11
- Gaisch, M. (2014). *Affordances for teaching in an international classroom*. (Dissertation, Universität Wien). <https://othes.univie.ac.at/36432/>
- Gaisch, M. & Kerschbaumer, B. (2018). *Brave New Digital World: Warum der Einsatz von digitaler Technologie nicht alles ist*. TAGUNGSBAND Tag der Lehre der FH Oberösterreich 2018. Linz. https://www.fh-ooe.at/fileadmin/user_upload/fhooe/landingpages/tag-der-lehre/2018/docs/fhooe_Onlinetagungsband6TagderLehre.pdf
- Gaisch, M., & Linde, F. (2020). *Der HEAD CD Frame: ein ganzheitlicher Zugang zu einem inklusiven Curriculum Design auf Basis des HEAD Wheels In Diversität Konkret. Handreichung für das Lehren und Lernen an Hochschulen*. Zentrum für Hochschulqualitätsentwicklung der Universität Duisburg-Essen. https://duepublico2.uni-due.de/receive/duepublico_mods_00071251
- Gaisch, M., Noemeyer, D., & Aichinger, R. (2019). Third Mission Activities at Austrian Universities of Applied Sciences: Results from an Expert Survey. *Publications*, 7(3), 57. <https://doi.org/10.3390/publications7030057>
- Gaisch, M. & Rammer, V. (2021). Can the new COVID-19-normal help to achieve Sustainable Development Goals (SDG) 4? In B. Broucker, R. Pritchard, G. Melin, G. & C. Milsom (Hrsg.) *Sustaining the future of higher education*. Brill Sense.
- Gaisch, M., Rammer, V., Hrušková, L., Krátká, J., & Mádlová, G. (2017). Content Language Integrated Learning as a Driver for Enhanced Graduate Employability. *In Cross-Cultural Business Conference 2017* (p. 233).

- Gaisch, M., Rammer, V., Preymann, S., Sterrer, S., & Aichinger, R. (2020). The Applicability of Two Graduate Employability Frameworks: How Possession, Position, Integration and Engagement Shape Graduate Employability. In *Universities as Political Institutions* (S. 287–310). Brill Sense. https://doi.org/10.1163/9789004422582_013
- Goastellec, G., & Picard, F. (Hrsg.). (2014). *Higher Education in Societies: A Multi Scale Perspective*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-6209-746-9>
- Guglielman, E. (2012). The ageing brain: Neuroplasticity and lifelong learning. *eLearning Papers*, 29, 1–7.
- Hafer, J., Kostädt, P., Lucke, U. (2021) Das Corona-Virus als Treiber der Digitalisierung? In U. Dittler, C. Kreidl (Hrsg.) *Wie Corona die Hochschullehre verändert*. Springer Gabler. https://doi.org/10.1007/978-3-658-32609-8_15
- Hammermann, A. & Stettes, O. (2016). Qualifikationsbedarf und Qualifizierung. Anforderungen im Zeichen der Digitalisierung, *IW policy paper*, 3/2016. <https://doi.org/10.15358/1613-0669-2016-4-3>
- Hanft, A. & Knust, M. (Hrsg.) (2007). *Internationale Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen*, Bonn: BMBF. Verfügbar unter: http://www.bmbf.de/pub/internat_vergleichsstudie_struktur_und_organisation_hochschulweiterbildung.pdf [04.08.09].
- Harrison, G. P., McPherson, D. E. & Williams, D. A. (2007). Promoting interdisciplinarity in engineering teaching. *European Journal of Engineering Education*, 32(3), 285–293. <https://doi.org/10.1080/03043790701276775>
- Helmers, E., & Ilchmann, F. (2019). Sustainability Subjects in University Education-Development of a Comprehensive Indicator System and Quantitative Analysis of Degree Programs at German Universities. *European Journal of Sustainable Development Research*, 3(4), em0092. <https://doi.org/10.29333/ejosdr/5771>
- Henkel, A., Hobuß, S., Jamme, C., & Wuggenig, U. (Hrsg.). (2018). *Die Rolle der Universität in Wissenschaft und Gesellschaft im Wandel. Pro Business*.
- Herth, C., Petrlic, A., & Potthast, T. (2018). Lehre heute für die Herausforderungen von morgen: Studium Oecologicum und Bildung für Nachhaltige Entwicklung an der Universität Tübingen. In *Nachhaltigkeit in der Lehre* (S. 207–222). Springer Spektrum. https://doi.org/10.1007/978-3-662-56386-1_13
- Herzig Van Wees, S. L., Målvist, M., & Irwin, R. (2018). Achieving the SDGs through interdisciplinary research in global health. *Scandinavian Journal of Public Health*, 1403494818812637. <https://doi.org/10.1177/1403494818812637>
- Hirsch-Kreinsen, H. (Hrsg.). (2013). *Organisation und Mitarbeiter im TQM*. Springer-Verlag. <https://doi.org/10.5771/9783845273099-608>
- Hochschulforum Digitalisierung (2015). *Diskussionspapier. 20 Thesen zur Digitalisierung der Hochschulbildung*. Arbeitspapier No. 14.
- Hochschulforum Digitalisierung (2019). *Trendanalyse für die Hochschullandschaft 2030. Ein Interview mit Dominic Orr*. <https://www.youtube.com/watch?v=D2QeSbLGgZ8>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, T. & Bond, A. (2020). *The difference between emergency remote teaching and online learning*. EDUCAUSE Review, 27 March. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Holon IQ (Hrsg.) (2018). *Education in 2030. Five scenarios for the future of learning and talent*. Holon IQ.

- Jungblut, J. (2014). Partisan politics in higher education policy: How does the left-right divide of political parties matter in higher education policy in Western Europe? *Higher education in societies: A multi scale perspective*, 87–112. https://doi.org/10.1007/978-94-6209-746-9_7
- Keczer, G. (2014). Az egyetemek szerepe, irányítása és működése a 21. század elején. Szeged: Egyesület Közép Európa Kutatására Keplinger, M. (2017). *Nationale Strategie zur sozialen Dimension in der Hochschulbildung. Für einen integrativeren Zugang und eine breitere Teilhabe*. Wien: Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft.
- Kerschbaumer, B., & Gaisch, M. (2018). *Bildung für nachhaltige Entwicklung an Hochschulen- Ein spezieller Blick auf die Informatik*. Forschungsforum der Österreichischen Fachhochschulen.
- Klaassen, R. G. (2018). Interdisciplinary education: a case study. *European Journal of engineering education*, 43(6), 842–859. <https://doi.org/10.1080/03043797.2018.1442417>
- Klumpp, M., Boer, H. de, Vossensteyn, H. (2014). Comparing national policies on institutional profiling in Germany and the Netherlands. *Comparative Education*, 50(2), 156–176. doi: 10.1080/03050068.2013.834558.
- Konegen-Grenier, C./Winde, M. (2017). *Bildungsinvestitionen der Wirtschaft 2015*, Edition Stifterverband, Essen.
- Kosmützky, A. (2012). Between Mission and Market Position. Empirical findings on mission statements of German Higher Education Institutions. *Tertiary Education and Management*, 18(1), 57–77. <https://doi.org/10.1080/13583883.2011.617466>
- Kreidl, C., & Dittler, U. (2021). Die Corona-Lehre: Wahrnehmung der Studierenden. In *Wie Corona die Hochschullehre verändert* (S. 15–35). Springer Gabler. https://doi.org/10.1007/978-3-658-32609-8_2
- Larsen, J. E. (2006). The role of the humanities in the Bologna idea of a university: learning from the American model? *Revista española de educación comparada*, (12), 309–328.
- Leitner, K. H., Ecker, B., & Steindl, C. (2011). *Finanzierungsmodelle universitärer Lehre: Internationale Beispiele, Erfahrungen und mögliche Strategien für Österreichs Universitäten. Endbericht*. Wien.
- Lemoine, P. A., & Richardson, M. D. (2015). Micro-credentials, nano degrees, and digital badges: New credentials for global higher education. *International Journal of Technology and Educational Marketing (IJTEM)*, 5(1), 36–49. <https://doi.org/10.4018/ijtem.2015010104>
- Liburd, J. (2013). *Towards the collaborative University, Lessons from Tourism Education and Research*. Doctoral Dissertation, University of Southern Denmark.
- Maassen, P. & Olsen, J. (Hrsg.) (2007): *University Dynamics and European Integration*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4020-5971-1>
- Maassen, P., & Stensaker, B. (2011). The knowledge triangle, European higher education policy logics and policy implications. *Higher Education*, 61(6), 757–769. <https://doi.org/10.1007/s10734-010-9360-4>
- McWilliam, E. (2009). Teaching for creativity: from sage to guide to meddler. *Asia Pacific Journal of Education*, 29(3), 281–293. <https://doi.org/10.1080/02188790903092787>
- Meadows, D. H., Meadows, D. L., Randers, J., & Behrens, W. W. (1972). The limits to growth. *New York*, 102(1972), 27. <https://doi.org/10.4324/9780429322204-3>
- Molloy, F. 2014. Critical masses. *Campus Review* 24(9), 12–14.
- Morgan, M. (2013). *The context of learning in Higher Education*. In *Improving the Student Experience* (S. 27–38). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203817513-9>

- Motiejunaite, A., Riiheläinen, J., Horvath, A., Noorani, S. & Parveva, T. (2019). *Structural indicators for monitoring education and training systems in Europe-2019*. Brussels: Eurydice. <https://doi.org/10.2797/256641>
- Mulder, K. F. (2017). Strategic competences for concrete action towards sustainability: An oxymoron? Engineering education for a sustainable future. *Renewable and Sustainable Energy Reviews*, 68, 1106–1111. <https://doi.org/10.1016/j.rser.2016.03.038>
- Münch, R. (2009): *Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA*, McKinsey & Co, Frankfurt a. M.
- Naidoo, R., & Jamieson, I. (2005). Knowledge in the marketplace: The global commodification of teaching and learning in higher education. In *Internationalizing higher education* (S. 37–51). Springer. https://doi.org/10.1007/1-4020-3784-8_3
- Nickel, S., Thiele, A. & Leonowitsch, I. (2020). *Studieren ohne Abitur in Deutschland: Update 2020*. Centrum für Hochschulentwicklung. Arbeitspapier 228.
- Olssen, M. (2016). Neoliberal competition in higher education today: Research, accountability and impact. *British Journal of Sociology of Education*, 37(1), 129–148. <https://doi.org/10.1080/01425692.2015.1100530>
- Orr, D., Lübcke, M., Schmidt, P., Ebner, M., Wannemacher, K., & Dohmen, D. (2019). *AHE-AD-Internationales Horizon-Scanning: Trendanalyse zu einer Hochschullandschaft in 2030*. Berlin. Hochschulforum Digitalisierung.
- Pasque, P. A., & Lechuga, V. M. (Hrsg.). (2016). *Qualitative Inquiry in Higher Education Organization and Policy Research*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315619392>
- Preymann, S., Sterrer, S., Aichinger, R., & Gaisch, M. (2019). Stakeholder und deren Einfluss auf die Positionierung von österreichischen Fachhochschulen. In A. Pausits, R. Aichinger, & M. Unger (Hrsg.). (2019). *Quo vadis, Hochschule?: Beiträge zur evidenzbasierten Hochschulentwicklung*. Waxmann Verlag.
- Preymann, S., Sterrer, S., Ehrenstorfer, B.; Gaisch, M., Aichinger, R. (2016). Harmonising the interface between academic and administrative mind-sets. In C. Sarrico, P.N. Teixeira & A. Magalhães (Hrsg.), *Global Challenges, National Initiatives, and Institutional Responses. The Transformation of Higher Education* (S. 237–264). Sense Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6300-675-0_12
- Reiber, K. (2015). *Zur Ausgewogenheit eines Studiums zwischen Bildungsanspruch und Beschäftigungsfähigkeit – Ein Kompetenzmodell für Hochschulbildung*. In *Lehrkompetenzen in der wissenschaftlichen Weiterbildung* (S. 37–47). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-08869-9_3
- Reihlen, M., & Wenzlaff, F. (2016). Institutional change of European higher education: The case of post-war Germany. In *Multi-level governance in universities* (S. 19–48). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-32678-8_2
- Richardson, J. T. (1994). Mature students in higher education: Academic performance and intellectual ability. *Higher Education*, 28(3), 373–386. <https://doi.org/10.1007/BF01383723>
- Schaumann, P. (2014). *Das Weiterbildungs- und Studieninteresse von beruflich Qualifizierten. Eine Studie der Servicestelle Offene Hochschule Niedersachsen* (Servicestelle Offene Hochschule Niedersachsen, Hrsg.), Hannover.
- Schroll-Machl, S., & Nový, I. (2000). *Perfekt geplant oder genial improvisiert. Kulturunterschiede in der deutsch-tschechischen Zusammenarbeit*. Hampp.

- Schuetze, H. G., Casey, C. (2006). Models and Meanings of Lifelong Learning: Progress and barriers on the road to a learning society. *Compare*, 36(2), 279–287. <https://doi.org/10.1080/03057920600872365>
- Simoleit, J. (2016). *Europäisierung der Universität. Individuelle Akteure und institutioneller Wandel in der Hochschule*. Springer Verlag VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-12574-5>
- Simoleit, J. (2017). Europäisierung der Hochschule. Individuelle Akteure und institutioneller Wandel in der Hochschule. *Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung*, 26 (2), 106–117. URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-166537
- Suchanek, J. (2011). *Professionalisierungsanforderungen im Trend*. In *Wissenschaft und Hochschulbildung im Kontext von Wirtschaft und Medien* (S. 205–224). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92648-3_12
- Teichler, U. (1999). Profilierungspfade der Hochschulen im internationalen Vergleich. *Profilbildung-Standards-Selbststeuerung. Ein Dialog zwischen Hochschulforschung und Reformpraxis* (S. 27–38). Deutscher Studien Verlag.
- Teichler, U. (2008). Der Jargon der Nützlichkeit. Zur Employability-Diskussion im Bologna-Prozess. *Das Hochschulwesen. Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik* 56(3), 68–79.
- Teichler, U. (2010). Europäisierung der Hochschulpolitik In D. Simon, A. Knie & S. Hornbostel (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftspolitik* (S. 51–70) Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91993-5_5
- Unger, M. (2015). *Nicht-traditionelle Studierende in Österreich*. Abschlussbericht der Arbeitsgruppe „Förderung nicht traditioneller Zugänge“ der Österreichischen Hochschulkonferenz. Wien.
- Unger M., Binder D., Dibiasi A., Engleder J., Schubert N., Terzieva B., Thaler B., Zaussinger S. & Zucha V. (2020). *Studierenden-Sozialerhebung 2019 – Kernbericht*. IHS-Forschungsbericht, Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). Wien.
- Vallaster, C., & Sageder, M. (2020). Verändert Covid-19 die Akzeptanz virtueller Lehrformate in der Hochschulausbildung? Implikationen für die Hochschulentwicklung. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 15(4), 281–301.
- Van Vught, F. & Huisman, J. (2013). Institutional Profiles: Some Strategic Tools. *Tuning Journal for Higher Education*, 1(1), 21–36. [https://doi.org/10.18543/tjhe-1\(1\)-2013pp21-36](https://doi.org/10.18543/tjhe-1(1)-2013pp21-36)
- Wiesner, K. M. (2017). *Image und Attraktivität der deutschen Berufsbildung für Studierende in Deutschland* (S. 267–278). W. Bertelsmann Verlag.
- Wilkinson, S. T., Holtzheimer, P. E., Gao, S., Kirwin, D. S., & Price, R. B. (2019). Leveraging neuroplasticity to enhance adaptive learning: the potential for synergistic somatic-behavioral treatment combinations to improve clinical outcomes in depression. *Biological psychiatry*, 85(6), 454–465. <https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2018.09.004>
- Zechlin, L. (2012). *Zwischen Interessenorganisation und Arbeitsorganisation? Wissenschaftsfreiheit, Hierarchie und Partizipation in der ‚unternehmerischen Hochschule‘*. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18770-9_3
- Ziegele, F., Neubert, P. & Mordhorst, L. (2019). Die Hochschule der Zukunft: Fels in der Brandung? *allgemeiner deutscher hochschulsportverband. Hochschulsport*, 20–22.
- Zimmermann, B. (2020). Lehren und Lernen im digitalen Zeitalter – Orientierung in einem weiten Feld. *Theologiestudium im digitalen Zeitalter*, 57.

Strukturelle Einbettung von Nachhaltigkeit an österreichischen Universitäten

Verena Radinger-Peer & Lisa Bohunovsky

1 Einleitung

Der Nachhaltigkeitsdiskurs und die Rolle der Universitäten darin geht auf die 1990er Jahre zurück. Ausgelöst durch den Brundtland Report „Our common future“ im Jahr 1987 thematisierte die Tailleres Declaration (1990) erstmals die bedeutende und führende Rolle von Universitäten, um eine nachhaltige Entwicklung der Gesellschaft voranzutreiben. Vor allem der Universitätsleitung wird die Verantwortung übertragen, diese führende Rolle der Hochschulen zu fördern und interne Ressourcen bereitzustellen sowie externe Unterstützung wahrzunehmen (z. B. in den Leistungsvereinbarungen, durch interuniversitäre Kooperationen, Mitgliedschaften). Dem folgten einige weitere Deklarationen im Hochschulbereich (e.g. Copernicus Charter, Kyoto Declaration, Global Higher Education for Sustainability Partnership (GHESP) (Lozano et al., 2013) welche einerseits die gesellschaftliche Erwartung gegenüber Hochschulen für eine nachhaltige Entwicklung zum Ausdruck bringen und andererseits das Selbstverständnis derselben.

In Österreich wurde 2002 die Nachhaltigkeitsstrategie der Bundesregierung „Österreichische Strategie für Nachhaltige Entwicklung“ (NSTRAT, 2002) verabschiedet, welche die Zielebenen „Lebensqualität“, „dynamischer Wirtschaftsstandort“, „Lebensräume“ und „Österreichs Verantwortung“ thematisiert und die Verantwortung unter anderem von Bildung und Forschung in diesem Prozess betont. Auf internationaler Ebene wurde im Jahr 2005 durch die Vereinten Nationen die Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung (2005–2014)“ ausgerufen, womit die zentrale Rolle der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung der Gesellschaft hervorgehoben wird. Um einen Bewusstseinswandel in Richtung Nachhaltigkeit bei Lernenden und Lehrenden in allen Bildungsbereichen zu unterstützen, wurde im Jahr 2008 die „Österreichische Strategie zur Bildung für Nachhaltige Entwicklung“ beschlossen. Als „Agenten des Wandels“ (Stephens et al., 2008; Zilahy & Huisingsh, 2009) bezeichnet, nehmen Hochschulen über Lehre, Forschung, Third Mission, Betrieb und Governance eine Vorbildfunktion ein, um Veränderungsprozesse sowohl nach innen (z. B. Strukturen, Werthaltungen, Anreizsysteme) als auch nach außen (z. B. Mission, Interaktion und Kooperation mit anderen Stakeholdern) aktiv mitzugestalten und Multiplikatoren (z. B. Absolvent*innen) hervorzubringen (Pausits, 2015). Insbesondere wird der Beitrag von Universitäten in der Entwicklung von strategischen langfristigen Visionen

und Zielen (Stephens et al., 2008; Zilahy & Huisinigh, 2009) im Überbrücken interdisziplinären Wissens (Caniels & van den Bosch, 2011) und in der Brückenfunktion zwischen Stakeholdern aus Praxis und Wissenschaft (Pflitsch & Radinger-Peer, 2018) gesehen. Forschungsarbeiten zum Beitrag von Hochschulen zur nachhaltigen Entwicklung fokussieren a) auf die Integration von Nachhaltigkeit in organisationsinterne Managementprozesse (Arbo & Benneworth, 2007; Lozano, 2006), b) auf die Inkorporation von Nachhaltigkeit in die Lehre (Cortese, 2003) und Forschung (Waas et al., 2010) als auch c) auf gesamtuniversitäre Konzepte wie die „Nachhaltige Universität“ (Adomssent et al., 2007; Velazquez et al., 2006).

Während das „Was“ bei vielen dieser Untersuchungen im Vordergrund steht, liegt bisher in der Literatur noch kaum Evidenz darüber vor, „wie“ das Thema Nachhaltigkeit an eine Hochschule „gekommen ist“, das heißt, wie sich der Prozess der strukturellen Einbettung darstellt (Hoover & Harder, 2015) und welche Akteure hierbei maßgeblich mitwirken. Diese strukturelle Einbettung stellt einen vielschichtigen Prozess organisationalen Lernens (Cebrian et al., 2013; Tilbury, 2011) als auch von institutionellen und organisationalen Veränderungen dar. Dem gegenständlichen Beitrag liegt ein sozialwissenschaftliches Verständnis von Institutionen zugrunde, welches sich auf die Regeln und Muster bezieht, die das Verhalten und Zusammenleben der Menschen steuern (Scott, 2001). In diesem Verständnis beziehen sich Institutionen *nicht* auf Organisationen oder physische Strukturen, sondern werden unterteilt in regulative (z. B. Rechtsrahmen, Gesetze und Richtlinien, formalisierte Standesregeln/Berufsregeln), normative (informelle gesellschaftliche Normen wie Werthaltungen, „richtiges“ Benehmen/Verhalten aber auch das persönliche (berufliche) Rollenverständnis) sowie kulturell-kognitive Institutionen (z. B. Paradigmen, mentale Modelle). Im gegenständlichen Beitrag steht „institutioneller Wandel“ im Sinne von regulativen, normativen und kulturell-kognitiven Veränderungen, die auf eine nachhaltige Entwicklung Einfluss nehmen, im Vordergrund. Dies bezieht sich beispielsweise auf neue formelle Regelungen oder die Ankündigung von neuen freiwilligen Standards, welche gewisse Praktiken zugunsten von Nachhaltigkeit gegenüber den Universitätsangehörigen, aber auch dem universitären Umfeld legitimieren oder nicht nachhaltiges Verhalten delegitimieren.

Das Verständnis von organisationalem Wandel beinhaltet im gegenständlichen Beitrag (in Anlehnung an Pflitsch & Radinger-Peer, 2018):

- a) das Gründen neuer Organisationseinheiten mit eigener Administration, technischen und/oder finanziellen Ressourcen;
- b) Arbeitsgruppen als lose gekoppelte Einheiten von unabhängigen Akteuren ohne eigene Ressourcen;
- c) Projekte, welche als institutionalisierte temporär befristete Events einen speziellen Zweck erfüllen und zu neuen Strukturen führen,
- d) die Mitgliedschaft in Organisationen/Netzwerken, die sich dem Thema Nachhaltigkeit verschrieben haben.

Diese institutionellen und organisationalen Wandelprozesse verstehen wir als strukturelle Veränderungen, die zur Einbettung von Nachhaltigkeit an Universitäten beitragen. Die Literatur verweist auf die Rolle von Strukturen als Vehikel, um Wandel durch individuelle und kollektive Prozesse zu erreichen (Baker-Shelley et al., 2017, Hoover & Harder, 2015). Zugleich sind Strukturen mannigfaltig und reichen von rigid bis flexibel sowie von formell bis informell. Während es formellen Strukturen häufig an Flexibilität mangelt, fehlt informellen Strukturen oft die Anerkennung (Hoover & Harder, 2015). Dieser Beitrag geht anhand von ausgewählten Fallbeispielen – Mitgliedern des Netzwerkes Allianz Nachhaltige Universitäten in Österreich – den Fragen nach:

- a) Welche unterschiedlichen Prozesse der strukturellen Verankerung von Nachhaltigkeit (organisational und institutionell) an Universitäten können beobachtet werden?
- b) Welche Akteure sind maßgeblich involviert?
- c) Zeitlicher Verlauf der Entwicklungen: Gemeinsamkeiten und Unterschiede, Zusammenspiel von organisationaler und systemischer Ebene.

2 Untersuchungsgegenstand und Methode

Untersuchungsgegenstand sind 13 von 22 öffentlichen österreichischen Universitäten, welche Mitglied der Allianz Nachhaltige Universitäten in Österreich sind.¹ Die Allianz Nachhaltige Universitäten in Österreich wurde Anfang 2012 als informelles Netzwerk mit dem Ziel gegründet, universitätsübergreifende Aktivitäten durchzuführen, Erfahrungen auszutauschen und Synergien zu nutzen. Des Weiteren bestand auch die Möglichkeit, Synergien zu den Verhandlungen der Leistungsvereinbarungen für den Zeitraum 2013–2015 und zur Erstellung des Hochschulplans zu nutzen und beispielsweise universitätsübergreifende Aktivitäten zu verankern, sowie als Vorzeigeeinitiative des BMWF im Rahmen Rio+20 aufzutreten. Ein wesentlicher Teil dieses Netzwerkes ist der Austausch in der sogenannten Expert*innengruppe, welche aus vom Rektorat gewählten Vertreter*innen der jeweiligen Universitäten besteht, sowie über themenspezifische Arbeitsgruppen und Projekte. Alle Mitgliederuniversitäten verpflichten sich, ein Nachhaltigkeitskonzept für ihre Universität zu erarbeiten. Tabelle 1 listet die Universitäten mit ihren Eckdaten und Kurzbezeichnungen auf. Zwischen März und September 2018 wurden leitfadenbasierte Interviews mit einem Vertreter bzw. einer Vertreterin jeder der angeführten Universitäten geführt. Die Interviewpartner*innen waren größtenteils Vertreter*innen der o.g. Expert*innengruppe. Damit kann davon ausgegangen werden, dass sie einen guten Überblick über Nachhaltigkeitsaktivitäten als auch die Geschichte der Nachhaltigkeit an der jeweiligen Universität haben.

1 In der Zwischenzeit sind 16 Universitäten Mitglieder dieser Allianz. Weitere Infos: www.nachhaltigeuniversitaeten.at

Die Interviews zielten darauf ab, Prozesse und Hauptakteure der Nachhaltigkeitsaktivitäten an den jeweiligen Universitäten ausfindig zu machen und den Entwicklungsprozess von Aktivitäten und neuen Strukturen der Nachhaltigkeit nachzuzeichnen. Um die Ergebnisse zu verifizieren und ggfs. auch noch zu ergänzen, wurden die in den Interviews erhaltenen Informationen und darauf aufbauenden Interpretationen a) in einem Meeting der Expert*innengruppe der Allianz Nachhaltige Universitäten in Österreich präsentiert und diskutiert; b) an alle Interviewpartner*innen mit der Bitte um Kommentare und Feedback ausgesendet; c) an die Studierendenvereinigung jeder Universität ausgesendet. Durch diese Vorgehensweise wurde die Datenanalyse und -interpretation verifiziert. Des Weiteren wurden die Ergebnisse durch Online-recherchen (z. B. Leitbilder, Berichte, Leistungsvereinbarungen, Informationen über neue Organisationseinheiten) ergänzt. Die Ergebnisse wurden einerseits tabellarisch, andererseits graphisch dargestellt (s. Abb. 1–3 und Tab.2)

Tab. 1: Übersicht der Interviewpartner*innen. Dabei werden folgende Interviewgruppen differenziert: Wissenschaft, Management, Administration; Alle Interviewpartner*innen mit Ausnahme jener, die mit * gekennzeichnet sind, sind Mitglieder der Expert*innengruppe der Allianz Nachhaltige Universitäten in Österreich; (2) = Parallelinterview mit 2 Personen;

ID	Universität	Abk.	Kurzbeschreibung	Allianz-mitglied seit	Interview mit einer/m Vertreter*in der
1	Alpen-Adria Universität Klagenfurt	AAU	4 Fakultäten: Interdisziplinäre Forschung und Fortbildung, Kulturwissenschaften, Wirtschaftswissenschaften, Technische Wissenschaften	2012	Wissenschaft
2	Universität für Bodenkultur	BOKU	Life Science Universität	2012	Wissenschaft
3	Donau Universität Krems	DUK	Weiterbildungsuniversität	2017	Management*
4	Universität Linz	JKU	4 Fakultäten: Technik und Naturwissenschaften, Wirtschaft und Gesellschaft, Recht, Medizin	2018	Wissenschaft (2)
5	Universität Graz	KFU	Volluniversität	2012	Management
6	Kunstuniversität Graz	KUG	Kunstuniversität	2012	Verwaltung
7	Musikuniversität Wien	MDW	Kunstuniversität	2017	Verwaltung

ID	Universität	Abk.	Kurzbeschreibung	Allianz- mitglied seit	Interview mit einer/m Vertreter*in der
8	Mozarteum Salz- burg	MOZ	Kunstuniversität	2018	Management
9	Montanuniversität Leoben	MUL	Montanuniversität	2018	Management*
10	Universität Salzburg	PLUS	4 Fakultäten: Katho- lisch-Theologische, Kultur- und Geistes- wissenschaftliche, Na- turwissenschaftliche, Rechtswissenschaftliche	2012	Wissenschaft
11	TU Graz	TUG	Technische Universität	2012	Wissenschaft (2)
12	Uni Innsbruck	UIBK	Volluniversität	2012	Wissenschaft
13	WU Wien	WU	Wirtschaftsuniversität	2012	Wissenschaft

3 Ergebnisse – Typen, Akteure und zeitlicher Verlauf

Im Folgenden wird anhand von Beispielen dargestellt, wie Nachhaltigkeit an den genannten Universitäten verankert wurde. Die Darstellung konzentriert sich auf die – im Sinne einer strukturellen Verankerung – wesentlichen Aspekte und erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Untersucht wurden Veränderungen in Richtung Nachhaltigkeit entlang der Zeitachse, wobei unterschieden wurde zwischen

- den in der Einleitung genannten Typen organisationalen Wandels sowie institutionellem Wandel
- den fünf Bereichen: Lehre, Forschung, Third Mission, Universitätsbetrieb, Governance. Eine Verankerung in allen Bereichen, d. h. ein whole-institution approach, gilt in der Fachliteratur als wesentliches Merkmal einer nachhaltigen Universität (siehe beispielsweise Dlouhá et al., 2017; Niedlich et al., 2020; Ruiz-Mallén & Heras, 2020).

Darüber hinaus wurde jede Veränderung einer Akteursgruppe zugeordnet, um Hinweise auf die treibenden Kräfte hinter den Veränderungen zu bekommen: nichtwissenschaftliche Akteure, wissenschaftliche Akteure, Universitätsmanagement, Studierende, externe Akteure.

Die Universitäten wurden in vier Typen mit jeweils ähnlichen Charakteristika eingeteilt. Ein Überblick dazu findet sich in Tabelle 3.

Tab. 3: Übersicht zu den unterschiedlichen Typen struktureller Verankerung von Nachhaltigkeit

	Anzahl an NH relevanten Veränderungen	Bereiche (Lehre, Forschung, Universitätsbetrieb, Organisationskultur, dritte Mission)	Akteure	Zeitachse
Typ A: BOKU, KFU	hoch	in allen Bereichen	viele, unterschiedliche Akteure, Fokus auf Vertreter*innen der Wissenschaft	Beachtliche Reihe/Anzahl von Änderungen seit der frühen 2000er
Typ B: AAU, PLUS, WU, TUG, UIBK	geringer als in Typ A	in (fast) allen Bereichen	Unterschiedliche, aber weniger Akteure als bei A; Fokus auf Vertreter*innen der Wissenschaft	Anstieg der Änderungen seit den späten 2000ern
Typ C: KUG; MDW; MOZ	Geringer als in Typ A und B	in Universitätsbetrieb und Organisationskultur verankert; Im Bereich Forschung durch das Projekt UniNetZ	Wenige Akteure, Hauptfokus auf Administration und Management, keine aktiven Studierendengruppen	Unterschiedlich: KUG: Beginn in der Mitte der 2000er; mdw: Beginn in den frühen 2010ern; MOZ: Beginn in den späten 2010ern
Typ D: MUL, DUK, JKU	Geringer als in Typ A und B	In drei von fünf Bereichen	Starker Fokus auf Wissenschaft oder Universitätsmanagement und keine akteursübergreifenden Aktivitäten	Einzelne Veränderungen in den 2000er; zunehmend seit der Mitte der 2010er

3.1 Typen struktureller Verankerung

Typ A: Vorreiterinnen mit einer strukturell breiten Einbettung von Nachhaltigkeit

Unter Typ A fallen Universitäten, die eine Vorreiterrolle einnehmen. An diesen Universitäten gab es bereits seit den 1990er Jahren Veränderungen in Richtung Nachhaltigkeit. Bis in die 2000er Jahre waren diese bereits in allen fünf Bereichen der Universität (Forschung, Lehre, Third Mission, Universitätsbetrieb und Governance) verankert. Die Anzahl und Art der nachhaltigkeitsrelevanten Veränderungen ist dem-

entsprechend höher als bei anderen Universitäten. Darüber hinaus sind viele unterschiedliche Akteure daran beteiligt – wobei Wissenschaftler*innen eine besonders aktive Rolle einnehmen. In diese Gruppe fallen zwei Universitäten, die BOKU und KFU. Sie waren gemeinsam mit dem Wissenschaftsministerium auch maßgeblich daran beteiligt, dass 2012 die Allianz Nachhaltige Universitäten gegründet wurden – und können somit zurecht Vorreiter-Universitäten genannt werden.

Abbildung 1 zeigt exemplarisch die Verankerungen an der Universität für Bodenkultur Wien (BOKU). Nachhaltigkeitsthemen und nachhaltigkeitsaffine Studienrichtungen spielen an der BOKU aufgrund ihrer thematischen Ausrichtung sehr früh eine wichtige Rolle (baseline). Sie nennt sich selbst Universität des Lebens oder auch Nachhaltigkeitsuniversität. Die BOKU war eine der ersten Universitäten, welche die Copernicus Charter (2001) unterzeichnet hat oder eine Öko-Zertifizierung (2002) erhalten hat. Das Thema Nachhaltigkeit ist im Universitätsbetrieb (z. B. EMAS-Zertifizierung seit 2006, erster Nachhaltigkeitsbericht 2006), in der Lehre (z. B. Arbeitsgruppe „Bildung für Nachhaltige Entwicklung“, Verankerung in Lehrveranstaltungen: 68% der Lehrveranstaltungen weisen eine (sehr) hohe Nachhaltigkeitsrelevanz oder Umweltbezug auf) sowie in der Forschung (z. B. Doctoral Schools zu Nachhaltigkeit) der Universität umfassend verankert. Wie aus Abbildung 1 hervorgeht, sind viele Veränderungen (z. B. Mitbegründung der Allianz, Mitbegründung des CCA, neue organisationale Einheit gW/N an der BOKU) auf die Aktivitäten eines wissenschaftlichen Akteurs zurückzuführen (P 2.1). Dies führte im Jahr 2010 mit Unterstützung des Rektorats zur Gründung der neuen Organisationseinheit „Zentrum für globalen Wandel und Nachhaltigkeit“ (gW/N), dessen Aufgabe in der Vernetzung und dem Vorantreiben des Themas Nachhaltigkeit an der BOKU und darüber hinaus besteht. Wie aus Abbildung 1 ersichtlich, wurden durch diese neue Organisationseinheit (gekennzeichnet mit „C“) zahlreiche andere strukturelle Veränderungsprozesse in Gang gesetzt. Des Weiteren spielte die BOKU 2011 eine führende Rolle in der Gründung des Climate Change Centre Austria (CCCCA) und 2012 der Initiierung der Allianz Nachhaltige Universitäten. Die beiden Netzwerke nehmen eine zentrale Stellung bei der weiteren Verankerung von Nachhaltigkeit an den beiden Universitäten ein, was auch in Abbildung 1 deutlich wird. Alle Mitgliederuniversitäten der Allianz Nachhaltige Universitäten in Österreich haben sich in den Leistungsvereinbarungen 2013–15 dazu verpflichtet, ein Nachhaltigkeitskonzept zu entwickeln. Die BOKU kam dieser Verpflichtung 2013/14 erstmals nach und erarbeitete in einem partizipativen Prozess eine erste BOKU-Nachhaltigkeitsstrategie, welche aktuell (2019/20) überarbeitet wird. Angeregt durch die Sustainable Development Goals (SDG) wurde 2015 eine SDG-Arbeitsgruppe ins Leben gerufen, welche in das 2019 gestartete universitätsübergreifende Projekt UniNetZ überführt wurde. Bei Letzterem handelt es sich um ein Projekt von 18 Partnerinstitutionen, welches das Ziel verfolgt, bis 2021 einen Optionenbericht zur Umsetzung der SDGs zu erarbeiten und der Bundesregierung vorzulegen (www.uninetz.at).



Abb. 1: Prozess der strukturellen Einbettung von Nachhaltigkeit an der Universität für Bodenkultur Wien

Die Entwicklungen an der KFU starteten ähnlich früh und waren von Anfang an breit aufgestellt. Hier seien nur einige Beispiele genannt:

- 1992 Studium „Umweltsystemwissenschaften“ (USW), durch das gemeinsame Engagement von Studierenden und Wissenschaftler*innen
- 2005 Wegener Center für Klima und Globalen Wandel
- 2006 RCE Styria on Education for Sustainable Development (ESD)
- 2007 Umwelt-, Regional- und Bildungswissenschaftliche Fakultät mit dem Institut für Systemwissenschaften, Innovation und Nachhaltigkeitsforschung
- 2008 Mitinitiierung des Sustainability4U-Netzwerk aller Grazer Universitäten
- 2011 Mitinitiierung Climate Change Centre Austria
- 2012 Mitinitiierung Allianz Nachhaltige Universitäten in Österreich
- 2015 Gründung eines Nachhaltigkeitsbeirates zur Beratung des Rektorats

Typ B: Breite Einbettung von Nachhaltigkeit mit einem späteren Start, getrieben von Wissenschaftler*innen

Zu dieser Gruppe zählen fünf Universitäten mit ähnlichen Merkmalen wie die Universitäten des Typs A. Vereinzelte Veränderungen sind auch hier in den 2000er Jahren zu beobachten, zu einer stärkeren Verbreitung kommt es allerdings erst nach 2010 – wodurch sie nicht mehr zu den Vorreiterinnen gehören. Diese universitätsinternen Entwicklungen gehen Hand in Hand mit der Teilnahme an den organisationsübergreifenden Netzwerken Allianz Nachhaltige Universitäten in Österreich sowie dem CCCA. Die Anzahl der Veränderungen ist insgesamt etwas niedriger als bei Typ A. Nachhaltigkeit ist aber auch bei diesen Universitäten recht breit über alle Bereiche und auf diverse Arten organisational und institutionell verankert. Institutionell ist das Thema v. a. über strategische Papiere wie den jeweiligen Entwicklungsplänen verankert. Alle Universitäten zeigen aber auch neue Organisationseinheiten und Arbeitsgruppen, die sich mit dem Thema Nachhaltigkeit befassen. Noch stärker als im Typ A spielten Wissenschaftler*innen eine wichtige Rolle bei der Verankerung von Nachhaltigkeit an der Universität, andere Akteursgruppen sind zu einem geringeren Anteil präsent.

Exemplarisch sei hier die Entwicklung an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt (AAU) genannt. An der AAU war die Gründung der Fakultät für Interdisziplinäre Forschung und Fortbildung (IFF) 2004 ein bedeutender Grundstein für weitere Entwicklungen Richtung Nachhaltigkeit, welche v. a. seit 2010 stattgefunden haben. Häufig initiiert durch Mitglieder der IFF wurden Veränderungsprozesse durch die Universitätsleitung und engagierte Mitglieder des Universitätsrates (z. B. EMAS-Zertifizierung 2016, Einführung von Nachhaltigkeit als Forschungsschwerpunkt 2013) unterstützt. Veränderungen umfassen sowohl den Bereich Lehre und Forschung als auch den universitären Betrieb und werden kontinuierlich ausgebaut und fortgeführt, auch wenn Ende der 2010er Jahre durch die Abwanderung von großen Teilen der IFF an andere Universitäten und die Beendigung der CCCA-Mitgliedschaft eine gewisse

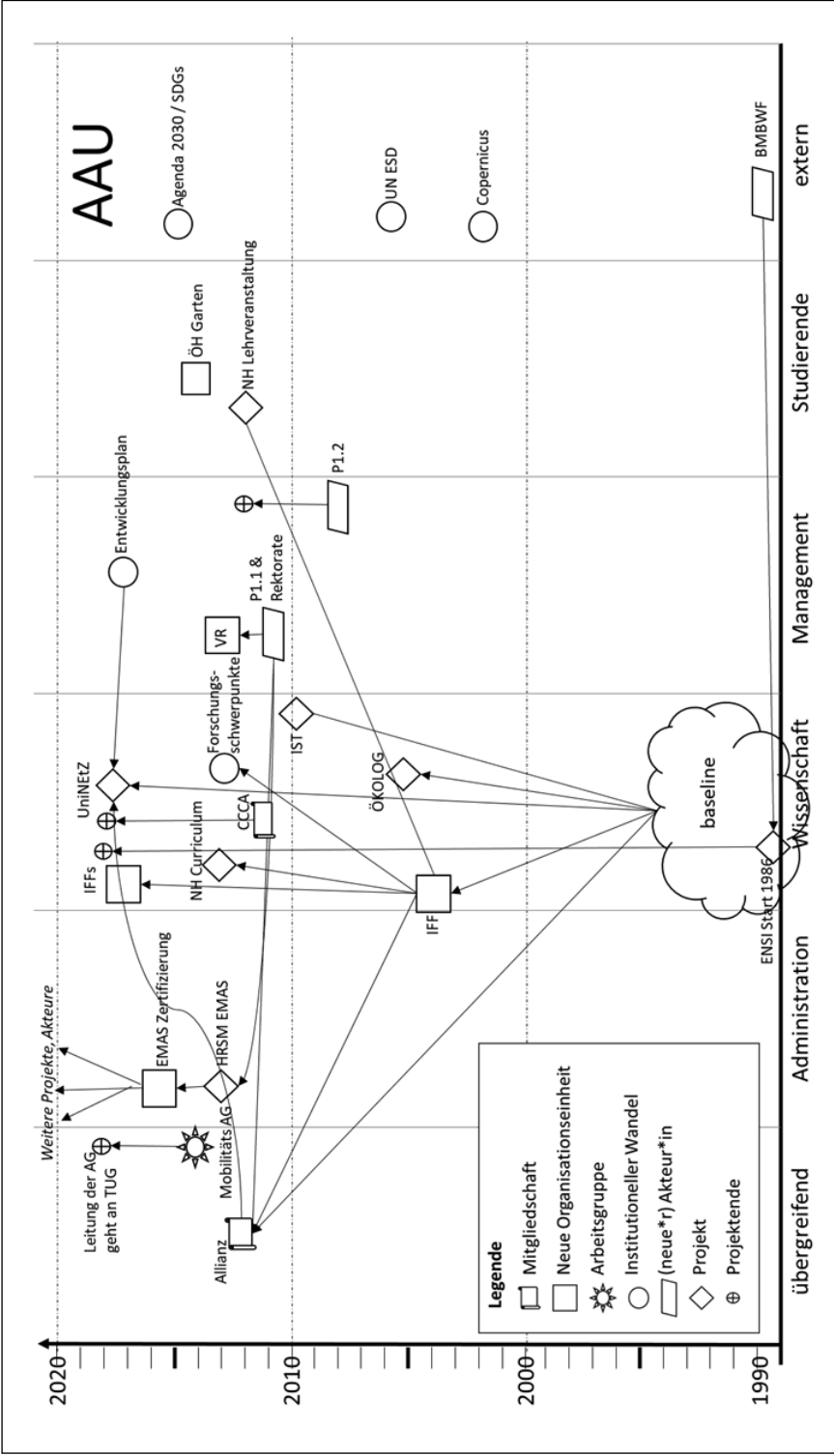


Abb. 2: Prozess der strukturellen Einbettung von Nachhaltigkeit an der AAU

Schwächung der strukturellen Verankerung zu verzeichnen ist. Die AAU ist nach wie vor Mitglied der Allianz Nachhaltige Universitäten in Österreich als auch des UniNetZ-Projektes und engagiert sich v. a. im Rahmen der EMAS-Zertifizierung in diversen Vorhaben zu Umweltmanagement, aber auch Lehre. Abbildung 2 zeigt den Entwicklungspfad der Universität für AAU.

Von den anderen Universitäten seien wieder nur exemplarische Veränderungen hervorgehoben: An der PLUS war die Gründung der Initiative „PLUS Green Campus“ (PGC) Startpunkt für die stärkere Verankerung von Nachhaltigkeit. Sie wurde ausgehend von einer studentischen Initiative „Uni nachhaltig“ 2010 von einem Professor der Biowissenschaften und dem Rektorat vorangetrieben. PGC stellt seitdem das Dach für unterschiedlichste Projekte im Betrieb der Universität dar.

Auch an der WU haben vereinzelte Aktivitäten bereits um das Jahr 2000 stattgefunden. Ein wichtiger Schritt war 2013 die Gründung des Kompetenzzentrums Nachhaltigkeit, dessen Tätigkeiten z. B. die Organisation öffentlicher Events, der WU-Nachhaltigkeitstage oder die Initiierung eines Nachhaltigkeitsstrategieprozesses umfassten. Im Jahr 2016 wurde eine Umweltmanagementposition gegründet, welche von den Umweltteams der Fakultäten unterstützt wird.

Das Nachhaltigkeitsengagement der TU Graz reicht bis in die 1990er Jahre zurück, als einzelne Wissenschaftler*innen nachhaltigkeitsrelevante Themen wie Technikfolgenabschätzung, Energiesysteme oder Verfahrenstechnik aufgriffen. 2005 mündete dies in einen der ersten Nachhaltigkeitsberichte österreichischer Universitäten sowie 2008 der Mitgründung des Netzwerkes „Sustainability4U“ zwischen vier in Graz ansässigen Universitäten. Neuerlichen Aufwind und breitere Verankerung bekam das Thema ab Mitte der 2010er Jahre mit der Erarbeitung einer Nachhaltigkeitsagenda und der Gründung eines Nachhaltigkeits-Advisory Boards.

An der UIBK fokussieren die Veränderungen v. a. auf den wissenschaftlichen Bereich, z. B. mit der Einrichtung einer Professur für „Angewandte Geographie und Nachhaltigkeit“ 2002, dem Forschungszentrum „Globaler Wandel – regionale Nachhaltigkeit“ am Institut für Geographie (2004). Erst Anfang 2010 haben sich auf Initiative der neuen Vizerektorin für Infrastruktur die auf Nachhaltigkeit ausgerichteten Akteure der UIBK vernetzt und den Auftrag bekommen, das Thema weiter voranzutreiben. In den letzten Jahren zeigte sich mit der studentischen Initiative INUI auch ein starkes Engagement auf Studierendenebene.

Typ C: Fokus auf den Betrieb und persönliche Motivation von Universitätsangehörigen (Kunstuniversitäten)

Gemeinsam ist dieser Gruppe, dass die Veränderungen sehr stark vom Bereich des Universitätsbetriebs ausgehen, d. h. Projekte im Bereich Ressourcennutzung, Mobilität u. Ä. Das Engagement im Bereich Forschung beschränkt sich bei diesem Typ großteils auf ihre – sehr engagierte – Mitwirkung im UniNetZ-Projekt. Dieser Typ deckt die drei Kunstuniversitäten innerhalb des Netzwerkes Allianz Nachhaltige Universitäten in Österreich ab. Die Anzahl an Aktivitäten ist insgesamt geringer verglichen mit

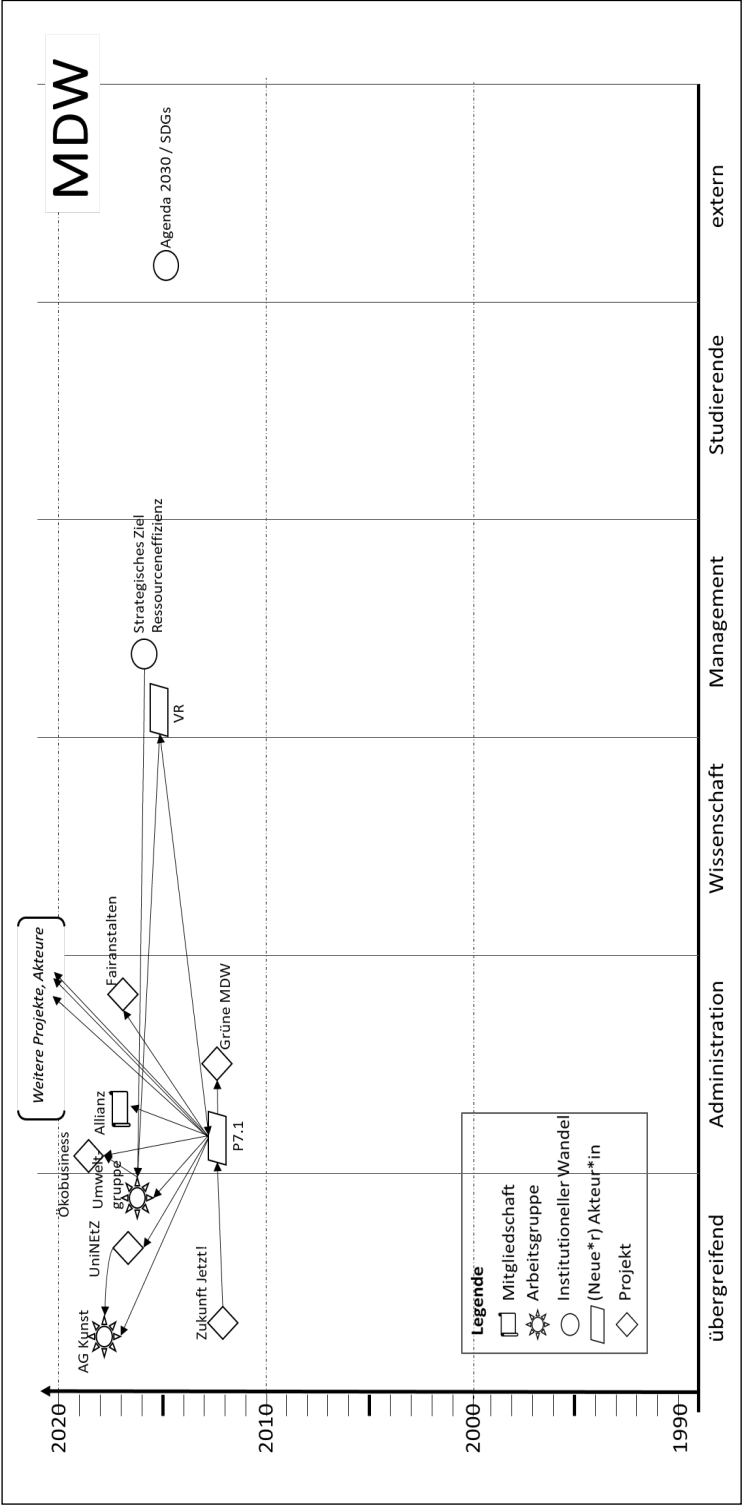


Abb. 3: Prozess der strukturellen Einbettung von Nachhaltigkeit an der MDW

den Typen A und B. Auch bei den untersuchten Kunstuniversitäten hat das Thema Nachhaltigkeit Niederschlag in strategischen Papieren gefunden. Darüber hinaus geschah die Verankerung bisher stärker auf Projektebene als im Typ A und B, es gibt kaum neue Organisationseinheiten. In Bezug auf die Zeitachse unterscheiden sich die Universitäten dieses Typs: Die KUG hat bereits in den Jahren 2000 damit begonnen, sich in gemeinsamen Initiativen mit den anderen Universitäten in Graz (Grazer Netzwerk „Sustainability4U“) zu engagieren. Die MDW startete in den frühen 2010er Jahren und MOZ einige Jahre später durch das Engagement in der Allianz und im Projekt UniNetZ.

An der MDW ging das Engagement von einer einzigen hochmotivierten Person der Administration (P7.1) aus, die im Laufe der Jahre zunehmend Unterstützung des Rektorats und aus anderen Arbeitsbereichen erfuhr. Dies zeigt sich auch sehr deutlich in Abbildung 3. Auf ihr Engagement sind mehrere Nachhaltigkeitsprojekte unter dem Label „Grüne MDW“ zurückzuführen sowie die Mitgliedschaft in der Allianz und die Gründung einer MDW-Arbeitsgruppe zum Thema Umwelt, welche mittlerweile mit einem eigenen Budget ausgestattet ist. Ressourceneffizienz wurde zudem zu einem strategischen Ziel der MDW erklärt. Die MDW lancierte z. B. auch eigene Richtlinien für nachhaltige Veranstaltungen – „FairAnstalten“. Die Universität engagiert sich auch im UniNetZ-Projekt sowie einer universitätsübergreifenden Nachhaltigkeitsarbeitsgruppe der Kunstuniversitäten.

An der KUG wurde das Thema Nachhaltigkeit in den 1990er Jahren eingeführt, als – ebenfalls initiiert von einer Person aus der Administration – die Universität mit einem Ökolabel ausgezeichnet wurde. Weitere Schritte in diese Richtung sind erst 10 Jahre später zu beobachten, als der neue Vize-Rektor weiteres Engagement der KUG im Nachhaltigkeitsbereich anregte, beispielsweise die Mitgründung des Netzwerkes „Sustainability4U“, die Zusammenstellung eines Nachhaltigkeitsteams an der KUG sowie die Teilnahme an der Allianz und dem UniNetZ-Projekt.

Am MOZ startete der Nachhaltigkeitsprozess erst kürzlich mit der Teilnahme im UniNetZ-Projekt, dem Beitritt zur Allianz sowie einigen Aktivitäten im Bereich Universitätsbetrieb.

Typ D: Kürzlich initiierte Nachhaltigkeitsprozesse (DUK; MUL, JKU)

Dieser Typ zeichnet sich durch rezente Entwicklungen im Bereich Nachhaltigkeit aus (Mitte 2010 bis 2018), dahingehend ist die Anzahl der Veränderungen, deren Verankerung und Breite geringer als bei den anderen Typen. Zurzeit ist die Verankerung noch an wenigen Akteur*innen und an strategischen Entscheidung festzumachen. Allen drei Universitäten ist außerdem gemeinsam, dass die Veränderungen noch kaum miteinander verbunden sind. Eine breite Basis, welche die Veränderungen trägt, ist noch nicht zu beobachten. Durch den im Vergleich zu den anderen Universitäten späten Start lässt sich aktuell noch schwer abschätzen, wie die Verankerung an diesen Universitäten weiter ablaufen wird und ob es sich wirklich um einen eigenen Typ handelt.

An der DUK und der MUL wird das Thema stark von der Universitätsleitung getrieben, so hat das Thema Nachhaltigkeit an der DUK mit dem Wechsel des Rektorats im Jahr 2013 sowie der Bestellung einer Professur für Systemwissenschaft und Ressourcennutzung im Jahr 2015 an Bedeutung gewonnen. Auch an der MUL wurden Veränderungen wie nachhaltigkeitsfokussierte Studienprogramme oder die Gründung eines Zentrums, welches sich im Besonderen für die Verankerung von Nachhaltigkeit in Forschung und universitärem Engagement einsetzt, vorwiegend von Seiten des Universitätsmanagements angeregt. Aktivitäten an der JKU rühren von einem hohen Engagement einzelner Persönlichkeiten her, bleiben aber über einen langen Zeitraum fragmentiert. Erst im Jahr 2018 wurde ein neuer Entwicklungsplan erarbeitet (für den Zeitraum 2019–2024), welcher Nachhaltigkeit als einen der drei Forschungsschwerpunkte der JKU ausweist. Zeitgleich wurde die JKU Mitglied im Netzwerk Allianz Nachhaltige Universitäten in Österreich und beteiligt sich am Uni-NEtZ-Projekt.

3.2 Akteure des Wandels

Die empirischen Untersuchungen zeigen, dass die Initiierung des Nachhaltigkeitsdiskurses an den jeweiligen Universitäten maßgeblich auf Akteure aus der Wissenschaft zurückgeht, wobei zahlreiche individuelle, fragmentierte Aktivitäten im Bereich der Nachhaltigkeit und Umweltwissenschaften in Lehre und Forschung bis in die 1990er Jahre zurückreichen. Eine Ausnahme hierbei bilden die Kunstuniversitäten, bei denen die Veränderungen stark aus dem administrativen Bereich kommen und vor allem den Universitätsbetrieb betreffen. Der organisationale und institutionelle Wandel geschah einerseits durch Initiativen zur Gründung neuer Institute (z. B. AAU, JKU, UIBK), Kompetenzzentren (BOKU, WU) als auch neuer Studienbereiche oder Spezialgebiete (KFU, TUG, UIBK) oder auch in Form von Arbeitsgruppen (mdw, KUG) sowie Strategien und Nachhaltigkeitsberichterstattungen. Aus den Interviews geht hervor, dass die Motivation für dieses Nachhaltigkeitsengagement eine Mischung aus persönlicher Überzeugung und dem Selbstverständnis der eingenommenen Position und den damit einhergehenden Gestaltungs- und Entscheidungsmöglichkeiten ist. In drei Universitäten (KUG, MOZ, DUK) gehen Veränderungsprozesse Richtung Nachhaltigkeit auf das Rektorat zurück. In diesen Universitäten wurde das Thema Nachhaltigkeit vor allem in strategischen Zielen, Leitbildern und Entwicklungsplänen verankert. Vor allem an der BOKU und WU war es das Zusammenspiel zwischen dem Engagement der Wissenschaft und der Unterstützung durch das Rektorat und Universitätsmanagement, welches umfassende organisationale und institutionelle Veränderungen Richtung Nachhaltigkeit ermöglichte. An dieser Stelle ist auch das BMWF (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung) als einflussreicher externer Akteur zu nennen, welches einerseits über die Leistungsvereinbarungen Einfluss auf die strategische und operative Ausrichtung der Universitäten nimmt sowie über andere direkte Maßnahmen, wie beispielsweise die Unterstützung der Gründung der Netzwerkes Allianz Nachhaltige Universitäten in Österreich. An

der KFU muss zudem die aktive Rolle der Studierenden betont werden, welche sich mit Unterstützung von Wissenschaftler*innen vor Ort aktiv für die Einführung des Studiums „Umweltsystemwissenschaften“ eingesetzt haben.

3.3 Zeitlicher Verlauf der Entwicklungen

An allen untersuchten Universitäten gab es bis Mitte der 2000er Jahre wenige und vereinzelte Aktivitäten im Bereich Nachhaltigkeit. In diesem Zeitraum gehen organisationale und institutionelle Entwicklungen vor allem auf das Engagement einzelner Wissenschaftler*innen zurück, welche die Unterstützung des Universitätsmanagements eingefordert haben (Hoover & Harder, 2015; Radinger-Peer & Pflitsch, 2017). An vielen Universitäten, die zu den Früheinsteigern zählen, war aufgrund von internationalen Entwicklungen bereits ein Bewusstsein für Umwelt und Nachhaltigkeitsthemen vorhanden, welches das Saatbeet für einen organisationalen Wandel in weiterer Folge darstellt. Insgesamt führt das Zusammenspiel von Bottom-up-Engagement und Top-down-Unterstützung der Universitätsleitung zu einer breiten Einbettung von Nachhaltigkeit in der universitären Lehre, Forschung, Third Mission, Betrieb und Governance.

Eine starke Zunahme der Aktivitäten im Bereich Nachhaltigkeit ist rund um das Jahr 2011 zu verzeichnen, was mit der Gründung des Netzwerkes Allianz Nachhaltige Universitäten in Österreich im Jahr 2012 und dem Climate Change Centre Austria (CCCA) 2011 korreliert. Ein zweiter Peak an Veränderungen ist ab 2015 zu beobachten, nachdem das Wissenschaftsministerium das Thema Nachhaltigkeit in die Vorlage für die Leistungsvereinbarungen mit den Universitäten aufgenommen hat und somit eine Beschäftigung mit diesem Thema notwendig wurde. Zuletzt brachten die vorbereitenden Maßnahmen auf das UniNETZ-Projekt (<https://www.uninetz.at>) zusätzlich Dynamik in die Nachhaltigkeitsaktivitäten der untersuchten Universitäten.

Resümee

Die Untersuchung der strukturellen Einbettung von Nachhaltigkeit an 13 österreichischen Universitäten hat gezeigt, dass diese in unterschiedlichen Geschwindigkeiten, mit unterschiedlichen Ausgangssituationen und auf unterschiedliche Art und Weise erfolgt. Welcher Weg auch eingeschlagen wurde, er führte zu einer Verankerung und Verbreitung des Themas Nachhaltigkeit in den verschiedenen Bereichen einer Universität (v.a. Lehre, Forschung, Betrieb). Bei der Art der Veränderung wurde zwischen institutioneller Verankerung (z. B. Verankerung in strategischen Papieren) und organisationaler Verankerung unterschieden. Bei organisationalen Veränderungen sind sowohl neue Organisationseinheiten (wie z. B. ein Zentrum für Nachhaltigkeit an der Universität) als auch Arbeitsgruppen oder Mitgliedschaften zu finden. Die beschriebenen Typen der Verankerung unterscheiden sich z. B. im Zeitverlauf, den involvierten Akteuren oder der Art der Veränderung – so liegt bei Kunstuniversitäten (Typ C) der Schwerpunkt bei Arbeitsgruppen, bei Universitäten des Typs A und B

treten alle Formen auf. Da alle Typen eine zunehmend breite Verankerung von Nachhaltigkeit an der Universität aufweisen, kann nicht von dem einen zielführenden Pfad gesprochen werden, vielmehr ist festzustellen, dass jede Universität ihren Weg findet. Für weitere Ausführungen zur strukturellen Einbettung von Nachhaltigkeit an österreichischen Universitäten verweisen wir auf Bohunovsky, Radinger-Peer und Penker (2020).

Aus der Analyse der Universitäten des Netzwerks Allianz Nachhaltige Universitäten Österreich gehen nachfolgende Faktoren hervor, welche maßgeblichen Einfluss auf die einzelnen nachhaltigen Entwicklungspfade genommen haben. Es sind diese Faktoren und deren Zusammenspiel, welche den Veränderungsprozess der einzelnen Universität prägen.

An erster Stelle und aufgrund seiner Bedeutung hervorzuheben ist das Engagement von einzelnen *Universitätsangehörigen*, welche organisationalen Wandel anregen und die dafür notwendigen Ressourcen und Unterstützung von der Universitätsleitung sowie dem externen Umfeld einfordern. Diese kamen in den meisten Fällen aus dem wissenschaftlichen Bereich, aber auch Personen aus der Administration gaben an einzelnen Universitäten den Ausschlag zu Veränderungen.

Zweitens kommt der laufenden Unterstützung durch die *Universitätsleitung* eine wesentliche Bedeutung für die Institutionalisierung und Sicherstellung der neu geschaffenen Strukturen zu. Sie ist in der Position, für längerfristige Institutionalisierung und Kontinuität zu sorgen. Mehrfach gehen Entwicklungen in Richtung oder auch entgegen Nachhaltigkeit Hand in Hand mit Personalveränderungen im Universitätsmanagement. Insbesondere bei den kürzlich initiierten Prozessen der strukturellen Einbettung von Nachhaltigkeit spielen das Universitätsmanagement und die Rektorate eine entscheidende Rolle. Deren Engagement ist vielfach auch als Konsequenz der Entwicklungen im organisationalen Umfeld der Universität zu sehen: So hat die Teilnahme im Netzwerk Allianz Nachhaltige Universitäten in Österreich zu universitätsinternen Veränderungen geführt und die Rolle von universitätsinternen Nachhaltigkeitsakteuren gestärkt, was in der Folge von der Universitätsleitung aufgegriffen wurde. Auf der anderen Seite kann der Verlust von Unterstützung oder eine neue strategische Ausrichtung durch das Universitätsmanagement zu einer Schwächung/Abschaffung ebendieser neuen Strukturen führen.

Als dritter wesentlicher Einflussfaktor sind einschlägige *Netzwerke und Plattformen* (Allianz Nachhaltige Universitäten in Österreich, UniNetZ) und deren unterstützende und einflussreiche Wirkung auf organisationsinterne Wandelprozesse zu nennen. Dies zeigt sich vor allem in der Zunahme von Veränderungen nach der Gründung der Allianz Nachhaltige Universitäten und den Veränderungen, die mit der Aufnahme der Vorarbeiten zum UniNetZ-Projekt zusammenhängen. Hier scheint die Zugkraft von Vorreiter-Universitäten und ein gewisser Isomorphismus dazu zu führen, dass sich die Universitäten gegenseitig bei ihren Wandelprozessen anregen und unterstützen.

Viertens spielt das *Wissenschaftsministerium* eine wichtige Rolle, indem es regulative Veränderungen initiiert (z. B. durch die Aufnahme von Nachhaltigkeit in die Vor-

lage der Leistungsvereinbarungen). Des Weiteren werden Initiativen wie die Allianz Nachhaltige Universitäten oder das CCCA immer wieder finanziell und ideell unterstützt und damit auch ein normativer Wandel im universitären Umfeld ausgelöst.

Forschungsbedarf besteht einerseits darin, die Motivation dieser Akteure und den investierten und in Kauf genommenen Aufwand zu erheben. Zugleich gibt es noch wenig Wissen über die Barrieren, Stolpersteine und Zielkonflikte im inneruniversitären Veränderungsprozess Richtung Nachhaltigkeit. Auch wäre es wichtig, eingehender zu untersuchen, wie die strukturellen Veränderungen innerhalb der Universität Wirkung entfalten (bspw. Ausbreitung des Nachhaltigkeitsthemas in der Lehre und Forschung, Ausbreitung auf bisher weniger damit befasste Institute etc.) und ob sie als gemeinschaftlicher Prozess oder isoliert stattfinden.

Zusammenfassend zeigt sich, dass die verschiedensten hier aufgezeigten Wege zu einer breiten Verankerungen führen – auch wenn sich das für jene Universitäten, bei denen die Veränderungsprozesse erst in den letzten Jahren an Dynamik gewonnen haben, noch nicht endgültig verifizieren lässt. In keiner der Universitäten sind die Veränderungen nur von einer Akteursgruppe getragen. Vor allem, wenn es darum geht, Nachhaltigkeit breit zu verankern, zeigt sich, dass es das Zusammenspiel der genannten Akteursgruppen ist, das zum Erfolg geführt hat.

Literatur

- Adomssent, M., Godemann, J., & Michelsen, G. (2007). Transferability of approaches to sustainable development at universities as a challenge. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 8 (4), 385–402. <https://doi.org/10.1108/14676370710823564>
- Arbo, P., & Benneworth, P. (2007). *Understanding the Regional Contribution of Higher Education Institutions: A Literature Review* (No. 9; Education Working Paper). OECD.
- Bohunovsky, L., Radinger-Peer, V., & Penker, M. (2020). Alliances of Change Pushing Organizational Transformation Towards Sustainability across 13 Universities. *Sustainability*, 12, 2853. <https://doi.org/10.3390/su12072853>
- Caniels, M., & van den Bosch, H. (2011). The role of higher education institutions in building regional innovation systems. *Papers in Regional Science*, 90: 271–286. <https://doi.org/10.1111/j.1435-5957.2010.00344.x>
- Cebrian, G., Grace, M., & Humphris, D. (2013). Organisational learning towards sustainability in higher education. *Sustainability Accounting, Management and Policy Journal*, Vol. 4 No. 3, pp. 285–306. <https://doi.org/10.1108/SAMPJ-12-2012-0043>
- Cortese, A. D. (2003). *The critical role of higher education in creating a sustainable future*. 31, 15–22.
- Dlouhá, J., Glavič, P., & Barton, A. (2017). Higher education in Central European countries – Critical factors for sustainability transition. *Journal of Cleaner Production*, 151, 670–684. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2016.08.022>
- Hoover, E., & Harder, M. K. (2015). What lies beneath the surface? The hidden complexities of organizational change for sustainability in higher education. *Journal of Cleaner Production*, 106, 175–188. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2014.01.081>

- Lozano, R. (2006). Incorporation and institutionalization of SD into universities: Breaking through barriers to change. *Journal of Cleaner Production*, 14 (9–11), 787–796. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2005.12.010>
- Lozano, R., Lukman, R., Lozano, F., Huisingh, D., & Lambrechts, D. (2013). Declarations for sustainability in higher education: Becoming better leaders, through addressing the university system. *Journal of Cleaner Production*, 48 (10–19). <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2011.10.006>
- Niedlich, S., Bauer, M., Doneliene, M., Jaeger, L., Rieckmann, M., & Bormann, I. (2020). Assessment of Sustainability Governance in Higher Education Institutions. A Systemic Tool Using a Governance Equalizer. *Sustainability*, 12(5). <https://doi.org/10.3390/su12051816>
- Pausits, A. (2015). The Knowledge Society and Diversification of Higher Education: From the Social Contract to the Mission of Universities. In C. Adrian, L. Matei, R. Pricopie, & J. Salmi (Eds.), *The European Higher Education Area* (pp. 267–284). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-20877-0_18
- Pflitsch, G., & Radinger-Peer, V. (2018). Developing Boundary-Spanning Capacity for Regional Sustainability Transition-A comparative case study of the Universities of Augsburg (Germany) and Linz (Austria). *Sustainability*, 10(4), 918. <https://doi.org/10.3390/su10040918>
- Radinger-Peer, V., & Pflitsch, G. (2017). The role of Higher Education Institutions in Regional Transition Paths towards Sustainability. The case of Linz (Austria). *Rev Reg Res*, 37, 161–187. <https://doi.org/10.1007/s10037-017-0116-9>
- Ruiz-Mallén, I., & Heras, M. (2020). What Sustainability? Higher Education Institutions' Pathways to Reach the Agenda 2030 Goals. *Sustainability*, 12(4). <https://doi.org/10.3390/su12041290>
- Scott, W. R. (2001). *Institutions and organizations*. Sage.
- Stephens, J. C., Hernandez, M. E., Roman, M., Graham, A. C., & Scholz, R. W. (2008). Higher education as a change agent for sustainability in different cultures and contexts. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 9 (3), 317–338. <https://doi.org/10.1108/14676370810885916>
- Tilbury, D. (2011). Higher education for sustainability: A global overview of commitment and progress. In GUNI (Ed.), *Higher Education in the World 4. Higher Education's Commitment to Sustainability: From Understanding to Action*.
- Velazquez, L., Munuia, N., & Platt, A. (2006). Sustainable university: What can be the matter? *Journal of Cleaner Production*, 14 (9–11), 810–819. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2005.12.008>
- Waas, T., Verbruggen, A., & Wright, T. (2010). University research for sustainable development: Definition and characteristics explored. *Journal of Cleaner Production*, 18 (7), 629–636. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2009.09.017>
- Zilahy, G., & Huisingh, D. (2009). The roles of academia in Regional Sustainability Initiatives. *Journal of Cleaner Production*, 17(12), 1057–1066. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2009.03.018>

Die Re-Organisation von Forschung und Lehre

Transformationsprozesse im Universitäts- und Hochschulbetrieb

Eine Analyse am Beispiel der Etablierung von „Qualitätsmanagement“ unter Rückgriff auf das Parsons'sche Theoriemodell¹

Paul Reinbacher

It should not be forgotten, however,
that applicability to the study
of the real behavior of human beings
is the ultimate test of any theoretical scheme.
(Talcott Parsons)

Der Wissenschafts- bzw. Universitäts- und Hochschulbetrieb als Institution, Universitäten und Hochschulen als Organisationen (vgl. z. B. bereits Luhmann, 1992 und jüngst dazu Zechlin, 2019) sowie letztlich individuelle Akteur*innen geraten seit einigen Jahren und Jahrzehnten unter erheblichen Veränderungsdruck, wie nach der Etablierung von „New Public Management“ (vgl. z. B. Schimank, 2005) nun beispielsweise an neuen Aufgabenfeldern für Hochschulen (Stichwort: „Third Mission“) und an neuen Aufgabenprofilen an Hochschulen (Stichwort: „Third Space“) ablesbar ist. Dies wiederum ist, so die These des gegenständlichen Beitrags, nur auf den ersten Blick das Resultat bildungs- und wissenschaftspolitischer Steuerung im herrschenden (spät-)modernen „Paradigma“, das oft – verkürzt – auf den Nenner „Ökonomisierung“ gebracht wird (Stichwort: „New Public Management“). Auf den zweiten Blick kommen nämlich der Veränderungsdruck, das politische Steuerungsparadigma und die in ökonomischen Zusammenhängen frühzeitig feststellbaren (und deswegen oft als „Ökonomisierung“ bezeichneten) Entwicklungen gleichermaßen als Ergebnis der Einbettung in gesamtgesellschaftliche, letztlich durch einen gesellschaftlichen Wertewandel ausgelöste Entwicklungen der „longue durée“ in den Blick (vgl. z. B. Parsons & Platt, 1973, Kap. 2).

Die zu beobachtenden *Transformationsprozesse im Universitäts- und Hochschulbetrieb*, wie beispielsweise die flächendeckende Etablierung von internen und externen Verfahren des „Qualitätsmanagements“ (als Oberbegriff für Qualitätssicherung bzw. „assurance“ und Qualitätsentwicklung bzw. „enhancement“), lassen sich daher einerseits als Ausdruck einer *Verschränkung in vertikaler Richtung*, also zwischen der Makro-, der Meso- und der Mikroebene von Institution, Organisation und Interak-

1 Ich danke Attila Pausits für seine wertvollen Hinweise zur ersten Version des Manuskripts.

tion, andererseits als Indiz für die *Verschränkung auf horizontaler Ebene*, also zwischen unterschiedlichen Bereichen – wie z. B. zwischen akademischer Forschung und konkreten Anwendungsfeldern („Third Mission“) oder zwischen Wissenschaft und Wissenschaftsmanagement („Third Space“) – interpretieren (vgl. dazu auch Reinbacher, 2016, 2017a, 2019a).

1 Ausgangspunkt

Der Beitrag analysiert die Etablierung von „Qualitätsmanagement“ als Beispiel für Transformationsprozesse im Universitäts- und Hochschulbetrieb aus einer Parsons'schen Perspektive (vgl. z. B. Parsons & Shils, 1951; Parsons, 1970 [1952], 1956a und b, 1958; Parsons & Platt, 1973) und legt dabei Wert auf zumindest dreierlei: *erstens* auf eine (analytische) Differenzierung und (synthetische) Re-Integration von verschiedenen Ebenen und verschiedenen Dimensionen des (empirischen) Handelns. Damit einhergehend *zweitens* auf eine Komplexität der Breite anstelle einer Komplexität der Tiefe durch Berücksichtigung der (Handlungs-)Dimensionen jenseits jener im engeren Sinne sozialen Dimension, auf die sich die Luhmann'sche Perspektive beschränkt (vgl. nur Luhmann, 1984, 1990, 2000). Sowie *drittens* auf eine gesamtgesellschaftliche Einbettung des Phänomens „Qualitätsmanagement“ durch dessen Interpretation als Ausdruck langfristiger („evolutionärer“) Entwicklungen in den gesellschaftlichen Tiefenstrukturen.

Ausgangs- und Angelpunkt ist dabei das prominente „AGIL-Schema“ als (nota bene!) analytisches Schema zur Beschreibung von empirischen Handlungs- und Sozialsystemen – also beispielsweise von organisiertem sozialen Handeln und von Organisationen als Sozialsystemen (vgl. Abb. 1), aber auch von gesellschaftlichen „Komplexen“, wie beispielsweise dem „kognitiven Komplex“ im Fall von Universitäten und Hochschulen, die nicht nur als Organisationen, sondern – zuvor noch – als gesellschaftliche Institutionen zu verstehen sind (vgl. Abb. 2).² Das basale Schema entsteht dabei durch die Überkreuzung einer räumlichen Achse (innen/außen) und einer zeitlichen Achse (Mittel/Zweck bzw. instrumentell/konsumatorisch), die zum Ausdruck bringt, dass Systeme einerseits nicht nur interne Aufgaben, sondern darüber hinaus auch Austauschprozesse mit ihrer Umwelt zu bewältigen haben, und dass Systeme andererseits nicht nur bestimmte Mittel für Zwecke einsetzen, sondern

-
- 2 Unterschieden wird demnach in klassischer soziologischer Perspektive (vgl. z. B. Durkheim, 1984 [1895], Luhmann, 1984, S. 15 ff., 1992, 1997, S. 757 ff.; auch Abels, 2007, Kap. 4 u. 5) neben den *Interaktionen* auf der Mikroebene des Handelns zwischen *Institutionen* als nicht-intendiert entstandenen normativen Regulierungen, die Lösungen für zentrale Bestandsprobleme der Gesellschaft auf der Makroebene darstellen (→ Dominanz von Wertrationalität und Funktionsperspektive (s. dazu unten)), einerseits und *Organisationen* als intendiert errichteten, strategischen Formen der Kooperation zur instrumentellen Erreichung von Zielen auf der Mesoebene (→ Dominanz von Zweckrationalität und Leistungsperspektive (s. dazu unten)) andererseits.

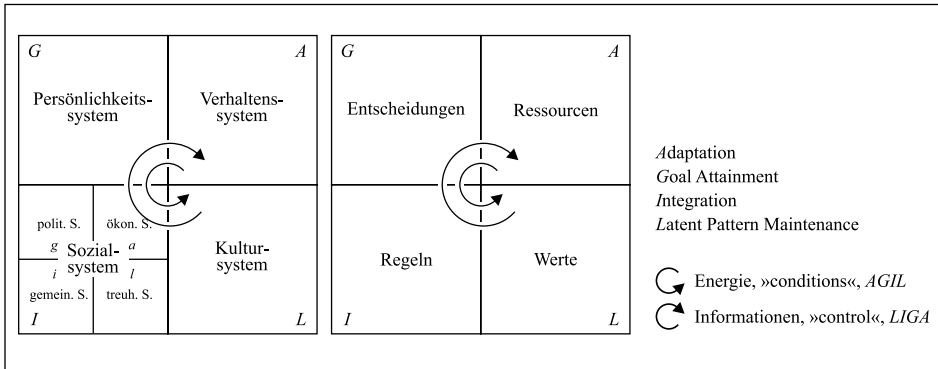


Abb. 1: links: Organisiertes Handeln als System, rechts: Organisation als System

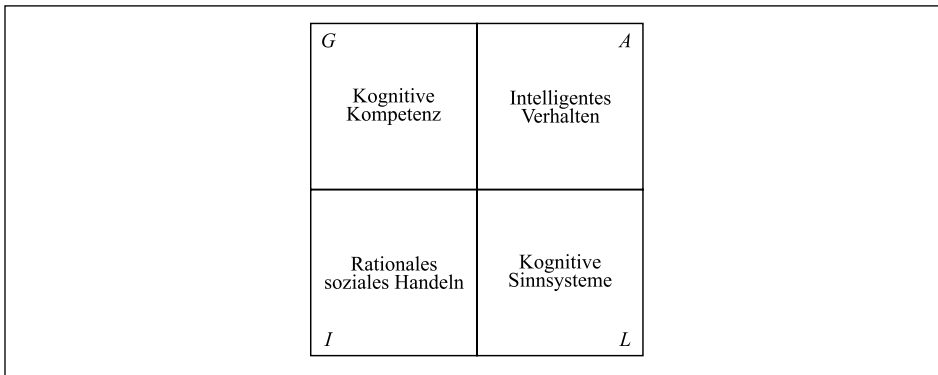


Abb. 2: Kognitiver Komplex

außerdem bestimmte Zwecke ihrerseits als bereits an sich wertvoll anerkennen müssen. So erscheinen dann soziale Phänomene der empirischen Wirklichkeit in theoretischer Perspektive als „Systeme“, die mit ihren Subsystemen die Aufrechterhaltung von vier Funktionen (Adaptation, A; Goal Attainment, G; Integration, I; Latent Pattern Maintenance, L) und die Balance zweier gegenläufiger kybernetischer Prozesse (↻ AGIL-Energiefluss; ↻ LIGA-Steuerungsfluss) sicherstellen bzw. als „Komplexe“, die funktionale Elemente unterschiedlicher Ebenen analytisch differenzieren und synthetisch integrieren müssen (vgl. auch Reinbacher, 2016, 2021).

Mit anderen Worten: Soziale Systeme müssen die externe Anpassung an die Umwelt und den Austausch von Ressourcen mit dieser Umwelt regeln (A), sie müssen kollektiv verbindliche Ziele unter Bezug auf die externe Umwelt festlegen und intern durchsetzen (G), sie müssen ihre interne Integration über normative Strukturen und Rollen sicherstellen (I) und sie müssen ihre Identität als System mit Bezug auf grundlegende Ideale, nämlich auf der Basis kultureller Werte bzw. Wertmuster aufrechterhalten (L). Dabei sind diese Funktionen miteinander insofern verschränkt, als beispielsweise die im „Leitbild“ verbriefte Kultur mit ihren Werten die „Prozesse“ und „Positionen“ der Sozialstruktur legitimiert (L→I), diese Sozialstruktur wiederum die

individuellen „Motive“ der „Mitglieder“ formt ($I \rightarrow G$), und diese Persönlichkeitsstrukturen wiederum ihren Ausdruck im individuellen Verhalten finden ($G \rightarrow A$). In einem gegenläufigen Prozess ($A \rightarrow G \rightarrow I \rightarrow L$) können Veränderungen im Ressourcenaustausch mit der Umwelt (z. B. neues Personal, Budgetkürzungen etc.) zu Veränderungen in den Entscheidungen (z. B. über Planstellen und Mittelvergaben etc.) und in den Regelstrukturen (z. B. Besetzung von Professuren, Einrichtung/Schließung von Studienprogrammen) führen sowie letztlich zu einer veränderten Kultur (z. B. „Employability“ statt „Elfenbeinturm“) beitragen.

Das *Handlungssystem* braucht demnach Verhalten (A), Persönlichkeitsstruktur (G), Sozialstruktur (I) und Kultur (L), um auf Dauer den Bestand zu sichern. Die *Organisation als Sozialsystem* bedarf der Ressourcen (A), der Entscheidungen (G), der Regeln (I) und der Werte (L). Der *institutionalisierte* „kognitive Komplex“ wiederum baut auf intelligentes Verhalten (A), auf kognitive Kompetenz (G), auf rationales soziales Handeln (I) und auf Wissen in Gestalt kognitiver Symbolisierung (L).

Der Universitäts- und Hochschulbetrieb lässt sich damit *erstens* auf seiner Mikro-, Meso- und Makroebene der Interaktion, der Organisation und der Institution in den Blick nehmen (vgl. z. B. Luhmann, 1992 und dazu Zechlin, 2019, auch oben Fn. 2), *zweitens* jeweils auf Basis eines allgemeinen Schemas analysieren, und *drittens* im Kontext gesamtgesellschaftlicher Entwicklungen verorten (vgl. Abschnitt 3). Ein Beispiel dafür ist die *Etablierung* von „Qualitätsmanagement“ als *Epiphänomen* gesellschaftlicher, sich auf allen drei *Ebenen* manifestierender *Entwicklungen* (vgl. Abschnitt 2 und Abschnitt 4).

2 Anlassfall

Unter *Qualität* verstehen wir im herrschenden Paradigma gemäß DIN EN ISO (als der Doyenne des Diskurses) zunächst ganz allgemein den „Grad, in dem ein Satz inhärenter Merkmale eines Objekts Anforderungen“ erfüllt (vgl. mittlerweile klassisch Harvey & Green, 1993; auch z. B. Nickel, 2006, 2008 und kürzlich Harris-Huemmert, 2016 oder ausführlich Reinbacher, 2019a sowie natürlich die prominenten „Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area“ (ESG, 2015)). Zum *Qualitätsmanagement* zählen wir davon ausgehend alle Versuche, das „Ist“ (der Realität) mit dem „Soll“ (der Anforderungen) zur Deckung zu bringen. Man denke beispielsweise an Kriterien für „gute Lehre“, deren Erfüllung zuerst durch Praktiken der „Evaluierung“ festgestellt und anschließend durch Fortbildungen zur „Hochschuldidaktik“ verbessert werden soll (\rightarrow Qualitätsmanagement erster Ordnung bzw. „internes“ Qualitätsmanagement). Man denke aber auch an die von Agenturen im Zuge von Verfahren der „Auditierung“ überprüften Kriterien für internes Qualitätsmanagement, deren Erfüllung dann zur „Akkreditierung“ (ggf. mit „Auflagen“) führt, meist jedoch mit „Empfehlungen“ zur Verbesserung verbunden ist (\rightarrow Qualitätsmanagement zweiter Ordnung bzw. „externes“ Qualitätsmanagement). Und man denke an die für Agenturen in den ESG 2015 formulierten Kriterien bzw. besser: an die Kriterien für eine Aufnahme in das „European Quality Assurance Register for

Higher Education“ (EQAR), mit der die Compliance der Agenturen mit den ESG 2015 verbrieft wird (→ Qualitätsmanagement dritter Ordnung).

Es ist der all dem zugrundeliegende fundamental formale Zugang zu Qualität und in weiterer Folge zu ihrem Management, der (neben einer Quantifizierung über die „Hintertür“ der Definition von Qualität als *Grad* der Erfüllung von Anforderungen) *erstens* eine breite Anwendung in unterschiedlichsten Bereichen (von erwerbswirtschaftlichen Unternehmen über Einrichtungen des Sozial- und Gesundheitsbereichs bis hin zu Schulen, Hochschulen und Universitäten) ermöglicht hat, der *zweitens* das „dirty little secret“ des Diskurses (nämlich das Fehlen inhaltlicher Festlegungen, was denn Qualitätsanforderungen, Qualitätsziele und das Qualitätsmanagement einerseits von anderen Anforderungen, Zielen und ganz allgemein dem Management unterscheidet, sowie das damit einhergehende Abdriften in opportunistische Machtspiele der Anspruchsgruppen) ausblenden muss, und der *drittens* in einen infiniten Regress unter dem Damoklesschwert des Dezisionismus führt, weil nicht ersichtlich ist, weshalb das Qualitätsmanagement dritter Ordnung, also die Prüfung der Agenturen auf Compliance mit den ESG, der Schlussstein sein muss – außer natürlich aus pragmatischen Gründen, wie beispielsweise aufgrund begrenzter Ressourcen, die der Unendlichkeit ein Ende setzen (vgl. dazu z. B. Reinbacher, 2014a, 2015, 2016, 2017a und b).

Der Ausweg wird oft in einem für politische Steuerung typischen, für den Universitäts- und Hochschulbetrieb jedoch aus traditioneller Perspektive wohl eher überraschenden „Brutalpragmatismus“ (Ursula Schneider), dem es an theoretischer Reflexion mangelt, gesucht und – wie sich unschwer feststellen lässt – gefunden (vgl. durchwegs kritisch z. B. Reinbacher, 2019a), wenngleich sich gerade dieser letztgenannte Mangel kaum durch „Evidenzbasierung“ und andere zeitgenössische Erscheinungsformen des datengetriebenen Empirismus beheben lässt (siehe dazu auch in diesem Beitrag nochmals weiter unten in Abschnitt 3).

3 Analyse

Die in Abschnitt 2 kurz skizzierten Grundprinzipien des Qualitäts- und des Qualitätsmanagement-Diskurses, nämlich im Kern das Verständnis von Qualität als *Erfüllung* von Anforderungen und das Verständnis von Qualitätsmanagement als Organisation eines Systems zur *Sicherstellung* dieser Erfüllung von Anforderungen, bilden – das ist die *erste Beobachtung* – gemeinsam mit zumindest vier impliziten, den üblichen normativen Qualitätsmanagementkonzepten zugrunde liegenden, im Folgenden kurz umrissenen Funktionsprinzipien die „Grammatik“ (Ulrich Bröckling) des zeitgenössischen Qualitätsmanagementdiskurses (vgl. Reinbacher, 2016, 2019a, Kap. IV), wobei die Grammatik die richtige Auslegung und Anwendung der Grundprinzipien regelt: Das Prinzip des „Magnetismus“ empfiehlt in diesem Zusammenhang die Etablierung einer sogenannten „Qualitätskultur“, also die Verankerung von „Qualität“ als handlungsleitendem Wert in der Organisationskultur – ausgehend beispielsweise von sogenannten „Lehrverfassungen“ oder „Leitbildern für gute Lehre“. Dies ist Aus-

druck der Hoffnung, dass gemeinsame, also von möglichst allen Angehörigen einer Universität bzw. einer Hochschule geteilte Werte im Handeln wirksam werden. Das Prinzip der „Mechanik“ hingegen baut auf die Etablierung formaler Strukturen und Prozesse, um sicherzustellen, dass Anforderungen erfüllt werden. Die Hoffnung, dass die Form eine positive Wirkung auf den Inhalt hat, ist nicht nur ablesbar an dem von der DIN-ISO inspirierten „Prozessmanagement“, sondern auch an klassischen Mechanismen, wie beispielsweise Curricula, Prüfungs- und Habilitationsordnungen oder neuerdings auch an ECTS-Leitfäden etc. Das Prinzip „Markt“ wiederum ist inspiriert von „Qualitätspreisen“ (wie z. B. dem Malcolm Baldrige National Quality Award oder dem EFQM Excellence Award), indem es davon ausgeht, dass entsprechende Anreizstrukturen den Wettbewerb fördern – und sich letztlich Angebote mit hoher Qualität (oder gar: Exzellenz) durchsetzen. Man denke in diesem Zusammenhang nur an Lehrpreise, an Rankings oder an die Vergabe von Drittmitteln. Zu guter Letzt ist es das Prinzip „Mensch“, das der individuellen Qualitätsorientierung von Angehörigen einer Universität bzw. Hochschule als einem kritischen Faktor besondere Bedeutung zumisst – was in allen möglichen Formaten der Personalentwicklung (z. B. in Fortbildungsangeboten zur Hochschuldidaktik) zum Ausdruck kommt.

Bereits ein solcher, bloß kursorischer Blick hinter die Kulissen des konventionellen Qualitätsmanagements zeigt zumindest dreierlei: *Erstens* zeigt er nochmals (wie bereits in Abschnitt 2 erläutert), dass es dem Qualitätsmanagement vor allem um die Organisation eines Systems zur Sicherstellung der Erfüllung von Anforderungen (als Maß für die Qualität) geht, wobei es sich unterschiedlicher Zugriffspunkte im Sinne des AGIL-Schemas (vgl. Abschnitt 1 und dazu Abb. 1) bedient. *Zweitens* zeigt er, dass dessen basale Prinzipien mit ihren daraus abgeleiteten normativen Management-Empfehlungen jeweils vorrangig auf eine der vier Dimensionen organisierter Handlungs- und Sozialsysteme im Parsons'schen Sinne abzielen (vgl. Abb. 1), nämlich mit „Magnetismus“ auf die L-Funktion der Kultur und der Werte, mit „Mechanik“ auf die I-Funktion der sozialen Strukturen und der Regeln, mit „Markt“ auf die A-Funktion des Verhaltens und der Ressourcenbeschaffung und mit „Mensch“ auf die G-Funktion der Persönlichkeit und der Entscheidungen. *Drittens* zeigt er, weshalb die Präferenz für einzelne Prinzipien und darauf basierende Strategien die interne Systemdynamik, also die (Wechsel-)Wirkung zwischen den vier Dimensionen (vgl. in Abb. 1 den Energie- und den Steuerungsfluss AGIL bzw. LIGA) nicht vernachlässigen darf – ganz im Sinne des „totalen“ Qualitätsmanagements: Werte der kulturellen Dimension sind nicht nur schwer zu beeinflussen, sondern sie werden auch nicht „an sich“ wirksam. Vielmehr bedürfen sie der Implementierung in soziale (Regel-)Strukturen und in psychische (Motivations-)Strukturen, um letztlich auch verhaltenswirksam zu werden. Dies ist seit Langem aus unzähligen gescheiterten Leitbild-Prozessen bzw. besser: Leitbild-Implementierungs-Prozessen wohlbekannt und ablesbar an Klagen, dass „Leitbilder nicht gelebt werden“, wie es dann so schön heißt.

Umgekehrt lässt sich zwar – und auch das ist verbreitet zu beobachten – Verhalten (das im Unterschied zum Handeln bekanntlich deutlich weniger komplex ist) einigermaßen direkt steuern, beispielsweise, wenn sich Lehrende in ihren Lehrveranstaltungen

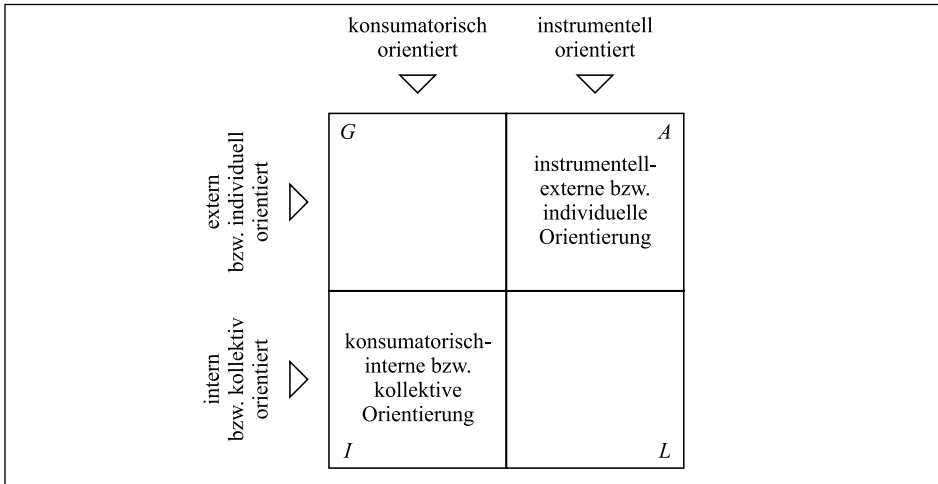


Abb. 3: Systemische Handlungsorientierungen im AGIL-Schema

gen oder Studierende in ihren Abschlussarbeiten an Gender-Sprachregelungen halten, weil sie andernfalls keine Lehraufträge mehr erhalten, bzw. um die Approbation ihrer Arbeiten fürchten müssen. Doch lässt sich von diesen erwünschten, letzten Endes allerdings nur oberflächlichen Verhaltensänderungen kaum unmittelbar auf geänderte persönliche Einstellungen oder eine geänderte soziale bzw. kulturelle Struktur der Hochschule schließen.

Den Kern dieser (gemäß unserer Analyse aus zumindest vier Prinzipien bestehenden) „Grammatik“ des Qualitätsmanagementdiskurses bildet – und das ist die *zweite Beobachtung* – eine zunehmend gesellschaftsweit anzutreffende Rationalität der Instrumentalisierung und Individualisierung, wie sie bereits von T. Parsons in seinen Gesellschaftsanalysen anhand des doppelten Wertmusters von „instrumental activism“ und „institutionalized individualism“ beschrieben worden ist (vgl. z. B. Parsons & Platt, 1973, S. 40 ff.; Parsons, 2007, Kap. 4 und 10). Hintergrund dieser Diagnose ist eine zweifache Parsons'sche Unterscheidung, bzw. besser: die Kombination einer zweifachen Unterscheidung, die bereits dem AGIL-Schema als Prämisse zugrundliegt (vgl. Abb. 3): Einerseits kann sich das Handeln (idealtypisch) entweder *instrumentell* auf die Erreichung bestimmter Zwecke richten (z. B. die Erlangungen von ECTS-Punkten durch den Besuch einer Lehrveranstaltung, deren Besuch laut Curriculum verpflichtend vorgesehen ist), oder es kann *konsumatorisch* seinen Zweck in sich tragen (z. B. in Gestalt des Gewinns, den man aus der Beteiligung an den Diskussionen in einem Seminar zieht, unabhängig davon, ob man dieses laut Curriculum absolvieren muss oder nicht). Andererseits kann das Handeln entweder *extern* auf die Befriedigung *individueller* Bedürfnisse einzelner, außerhalb des Systems zu verortender, Personen gerichtet sein (z. B. Aneignung von Wissen zum eigenen Kompetenzerwerb) oder sich *intern* auf die *kollektiven* Bedürfnisse der Gruppe als System richten (z. B. das Hervorbringen neuer Einsichten durch die „universitas magistrorum et scholarium“).

Beispiele aus dem Universitäts- und Hochschulbetrieb sind Legion. Man denke auf der Mikroebene der Interaktion an die Lehre oder auf der Mesoebene der Organisation an die Curricula, jeweils mit den – unter Einbindung der sogenannten Anspruchsgruppen – formulierten Kompetenzzielen, deren Erreichung als Indikator für Qualität gilt (vgl. oben). Dabei geht es heute nicht mehr so sehr um „Bildung“ als (konsumatorischen) Selbstzweck und um „Einüben“ in eine (kollektive) Praxis der „universitas“, die es fortzuschreiben gilt. Zunehmend steht „Ausbildung“ als (instrumentelles) Mittel zum Zweck der „Employability“ von Studierenden im Vordergrund, sodass es nun vorrangig um die Aneignung von (individuellen) Kompetenzen geht (vgl. gewissermaßen als extremes Beispiel das „Sammeln“ von ECTS und dessen „Entbettung“ aus dem sozialen Kontext in Gestalt sogenannter Massive Open Online Courses, kurz: MOOCs, bei denen der Kurs mit den Lehrenden und den anderen Studierenden als Kollektiv in den Hintergrund tritt bzw. die instrumentelle Nutzung des Kurses durch individuelle Studierende als Mittel der Erlangung von Credits im Vordergrund steht). Diese Veränderung betrifft allerdings gleichermaßen „auf der anderen Seite“ die Universitätsangehörigen, die ihre Lehre nicht mehr als professionelle, also kollektiv-konsumatorische Verpflichtung verstehen (müssen), sondern die durch Installierung von „Lehrpreisen“, durch Etablierung von „Lehrverfassungen“ etc. individuell und instrumentell motiviert werden (sollen). Man denke in diesem Zusammenhang aber auch an die Forschung, die zunehmend Instrument für individuelle Karrieren ist, und in diesem Zusammenhang an den anhaltenden Trend von der Theoriearbeit hin zu geradezu empiristischer Datengenerierung (Stichwort „Evidenzbasierung“).

Diese und zahlreiche weitere aktuelle Entwicklungen sind Indizien für eine Überformung der professionellen Gestalt des Universitätsbetriebs, also: des professionellen (und mit ihm des kognitiven) „Komplexes“ im Parsons'schen Sinne (vgl. neben Parsons & Platt, 1973 auch z. B. Parsons, 1937, 1939, 1968 und 1940, dazu z. B. Wenzel, 2005), einschließlich der damit stets einhergehenden korporativen Elemente (vgl. Stichweh, 1996, Parsons, 1970, S. 100, Parsons & Platt, 1973, S. 261) durch neue organisationale Imperative (vgl. Luhmann, 1992, Zechlin, 2019 und auch am Ende dieses Beitrags) als Ausdruck einer um sich greifenden individuellen und instrumentellen Rationalität in der Moderne. Mögen „Professionen [bzw. im Parsons'schen Sinne: der professionelle Komplex] ein Phänomen des Übergangs von der ständischen Gesellschaft des alten Europa zur funktional differenzierten Gesellschaft der Moderne“, so Stichweh (1996, S. 49), gewesen sein, so stellen sie in weiterer Folge nur mehr „eine Anomalie in der Rationalität der modernen Gesellschaft“ (Wenzel, 2005, S. 49) dar.³

3 Die Rede ist hier (wie durchwegs im gesamten Beitrag) von „Professionen“ in einem engeren, professionssoziologischen Sinne – im Unterschied zu jenem „neoliberalen Professionalisierungsjargon“ (Stock & Wernet, 2005, S. 9), den das Qualitätsmanagement (aber auch in besonderem Maße beispielsweise die Hochschuldidaktik) durchwegs pflegt, nicht zuletzt um damit (paradoxaerweise!) die Deprofessionalisierung zu befördern.

Dieser Wertewandel von einem vorrangig kollektiv-konsumatorischen hin zu einem vorrangig individuell-instrumentellen Wertmuster ermöglicht den betroffenen Systemen – also der Gesellschaft und ihren Subsystemen, mithin auch dem Universitäts- und Hochschulbetrieb – zwar einerseits eine höhere Leistungsfähigkeit („adaptive upgrading“ in Parsons’scher Terminologie), führt allerdings – als Rückseite der Medaille – durch die damit einhergehende Überbetonung der A-Funktion⁴ auf Kosten der I-Funktion zu „integrative strains“. Mit anderen Worten: Die gesteigerte externe Anpassungsfähigkeit von Systemen an ihre Umwelt (A-Funktion) wird gewissermaßen mit internen Integrationsproblemen (I-Funktion) erkaufte (vgl. zu dieser Disbalance nochmals Abb. 3). Im Universitäts- und Hochschulbetrieb bedeutet dies beispielsweise, dass die gesteigerte Ausrichtung an den Erwartungen der sogenannten „Stakeholder“, wie zum Beispiel an der „Employability“, das System zwar leistungsfähiger macht (→ *adaptive upgrading*), intern aber zu Spannungen führt, weil dies mitunter der traditionellen Vorstellung von guter wissenschaftlicher Praxis im „Elfenbeinturm“ widerspricht (→ *integrative strains*); man denke beispielsweise an die Leitungsorientierte Mittelvergabe (kurz: LOM) in Deutschland oder an die Leistungsverträge zwischen dem Bund und den Universitäten bzw. an die Ziel- und Leistungspläne des Ministeriums für die Pädagogischen Hochschulen in Österreich.

Deshalb braucht es in weiterer Folge „compensating mechanisms“, also ausgleichende Mechanismen, die der Bestandsgefährdung des Systems durch einen Ausgleich der Spannungen vorbeugen. Vor diesem Hintergrund kommt letztlich auch die große Bedeutung und gleichzeitig die prekäre Lage der Professionen bzw. der professionellen „Communities“ in den Blick: Einerseits wird deren (*ursprünglich*) vorrangig kollektive und konsumatorische Orientierung durch die um sich greifende individuelle und instrumentelle Orientierung in der Gesellschaft aber in weiterer Folge auch im Universitäts- und Hochschulsystem zunehmend überformt (Stichwort „Deprofessionalisierung“, Etablierung von Qualitätsmanagement als Epiphänomen des gesellschaftlichen Wertewandels etc.). Andererseits liegt gerade den Professionen bzw. den professionellen „Communities“ (*nach wie vor*) ein fünftes implizites Funktionsprinzip des Qualitätsmanagement (neben den in Abschnitt 3 beschriebenen „Magnetismus“, „Mechanik“, „Markt“ und „Mensch“) zugrunde, das die durch zunehmende Leistungsorientierung und Leistungsfähigkeit entstehenden Spannungen ausgleichen kann bzw. könnte (→ *compensating mechanisms*): der „Mythos“ (vgl. Reinbacher, 2016, 2019a, Kap. IV).

4 Diese ist nicht gleichzusetzen mit der „ökonomischen“ Dimension, wie vom Mainstream des Ökonomisierungsdiskurses durchwegs verkürzt angenommen (vgl. Abb. 1 und Abb. 2). Vielmehr „the pattern of rationality has contributed to a pattern-congruence between economic and cognitive rationality rather than direct causal influence of one factor on the other – for example, an economic pay-off of knowledge ... the same value-system that favored economic development also favored cognitive development.“ (Parsons & Platt, 1973, S. 44)

Dieses fünfte Prinzip kommt in jenen traditionellen Praktiken der Qualitätssicherung und der Qualitätsentwicklung zum Ausdruck, die zumeist „unter der Hand“ tradiert werden und ganz wesentlich auf „tacit knowledge“ (Polanyi, 1966) beruhen, die in „theories-in-use“ (Argyris & Schoen, 1978) eingebettet sind und in „Communities of Practice“ (Schoen, 1983, Wenger et al., 2002) kultiviert werden. Dort pflegt man einen alternativen Zugang zu Qualität: „Gute Arbeit“ (Zech, 2015) gilt im Sinne von „craftsmanship“ (Sennett, 2008) *per se*, also intrinsisch und nicht nur als Mittel zur Erreichung externer Zwecke (z. B. zur Erfüllung von Erwartungen oder von Ansprüchen von Anspruchsgruppen) als erstrebenswert. Qualität ist ein Selbstzweck der professionellen Arbeit bzw. der Arbeit in der professionellen Community – ein Selbstzweck, der mitunter gegen (externe) Ansprüche individueller und instrumenteller Interessenslagen und damit insgesamt gegen die Institutionalisierung einer individuellen und instrumentellen Rationalität verteidigt wird: „Craftsmanship names an enduring, basic human impulse, the desire to do a job well *for its own sake*. [...] It] focuses on objective standards, on the thing in itself“ (Sennett, 2008, S. 8 f., Herv. P.R.). Mit anderen Worten (und in Parsons'scher Perspektive): Während die an Magietismus, Mechanik, Markt und Mensch orientierten „modernen“ Strategien des Qualitätsmanagement eine Instrumentalisierung des Universitäts- und Hochschulbetriebs (als organisiertes System bzw. als organon) für individuelle Interessenslagen unterstützen, erlauben die am Mythos orientierten Praktiken eine gewissermaßen „vormoderne“ Anerkennung kollektiver Anstrengungen (der „Community“) mit konsumatorischer Absicht.

Die am „Mythos“ orientierten Praktiken sind geradezu revolutionär, gegebenenfalls subversiv, weil sie sich gegen die vorschnelle Vereinnahmung durch das konventionelle Qualitätsmanagement mit seinen einseitigen, individuell und instrumentell orientierten Strategien sperren. Sie unterbrechen dessen gewohnten Gang, indem sie dessen Konventionen hinterfragen und diese mit einem Gegenmodell konfrontieren. Wenn beispielsweise die Evaluation der Qualität von Forschung und Lehre mittels quantifizierender Leistungskennzahlen abgelehnt wird, so lässt sich daraus nicht automatisch und ausschließlich auf die Ablehnung von Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung schließen. Dies mag vorkommen, aber ebenso mag es vorkommen, dass Kennzahlen als unzureichendes Surrogat für das Begreifen von Qualität gesehen werden. Bei der Ablehnung von „Prüfungsaktivität“ und „Drittmittelquote“ handelt es sich dann mitunter nicht bloß um revolutionäre Strategien der Anti-Ökonomisierung bzw. der Anti-Politisierung, also um eine Revolution gegen eine Habermas'sche „Kolonialisierung“ des Universitäts- und Hochschulbetriebs durch ökonomische bzw. politische Imperative, sondern – grundsätzlicher noch – um eine *Stärkung konsumatorischer und kollektiver Wertmuster*, die sich am Funktionieren des größeren Ganzen statt an aufsummierten Partikularinteressen orientieren und die das größere Ganze als Selbstzweck statt nur als Mittel für externe Zwecke (wie zum Beispiel das Erlangen von ECTS-Punkten auf Seiten der Studierenden oder das Einheimsen von Lehrpreisen auf Seiten der Lehrenden) anerkennen.

All dies ist – so die *dritte Beobachtung* – Indiz für eine auf Veränderungen des gesamtgesellschaftlichen Wertmusters in Richtung „institutionalized individualism“ und „instrumental activism“ rückführbare Transformation im Kern des „kognitiven Komplexes“, also im institutionellen Kern von Universität und Hochschule und damit auf der Makroebene (vgl. Reinbacher, 2019b), die nachvollziehbar macht, weshalb Sozialtechniken des „New Public Management“ (Hood, 1991; Schedler & Pröller, 2000), wie eben „Qualitätsmanagement“, sich so rasch verbreiten konnte – und zwar jenseits sozialer Diffusions- und Anpassungsprozesse (Mimesis, Isomorphismus etc.), die von neoinstitutionalistischen Ansätzen als Erklärung herangezogen werden (z. B. Freiling, 2001; Walgenbach, 2001). Demgegenüber lässt sich die erfolgreiche Etablierung von „Qualitätsmanagement“ unter Rückgriff auf das Parsons'sche Theoriemodell auf einen Wandel der Wertorientierungen im kulturellen System bzw. im kulturellen Treuhandsystem zurückführen (vgl. Abb.1, links, Parsons & Platt, 1973; auch Reinbacher, 2014bc).

Man denke nur an den eingangs genannten „Third Space“ (Whitchurch, 2006, 2008) als neu institutionalisierten Aufgabenbereich an Universitäten und Hochschulen. Man denke aber auch an die (ebenfalls eingangs genannte) „Third Mission“ (z. B. Zomer & Benneworth, 2011), die anstelle der gesellschaftlichen Funktion nun zunehmend die „Leistung für die Gesellschaft“ zum Indikator von Qualität machen will. Allerdings lässt sich in der Tradition von Parsons und auch im Anschluss an Luhmann klar zwischen der „Funktion“ eines Subsystems für das umfassende/übergeordnete System und der „Leistung“ eines Subsystems für andere Subsysteme innerhalb des umfassenden/übergeordneten Systems unterscheiden (vgl. z. B. Luhmann, 1990, S. 635 ff.; 1997, S. 757 ff.; dazu Reinbacher, 2019a, Kap. III). So produziert der Universitäts- und Hochschulbetrieb beispielsweise ausgebildete Arbeitskräfte für die Wirtschaft (Arbeitsmarkt), abgesichertes Steuerungswissen für die Politik (Beratung) oder aktuelles Orientierungswissen für die Öffentlichkeit (Medien) – das ist seine *Leistung* für *andere Systeme* in der Gesellschaft. Der Universitäts- und Hochschulbetrieb stattet aber auch die Gesellschaft selbst mit Innovationskraft aus, indem er durch die „Überwindung einer Schwelle der Unwahrscheinlichkeit“ (Luhmann, 1990, S. 216) unvertrautes, überraschendes, möglicherweise auf den ersten Blick unbrauchbares Wissen generiert und dafür einen Sonderbereich einrichtet – das ist seine *Funktion* für die *Gesellschaft* insgesamt. Dabei kann es selbstverständlich nicht um die Frage gehen, ob die Leistungen oder die Funktionen wichtiger sind, da es ihrer beider bedarf. Nicht zuletzt deshalb ist der derzeit zu beobachtende Trend in Richtung eindimensionale Leistungsorientierung (auch im Qualitätsmanagement; vgl. ausführlich Reinbacher, 2019a) so problematisch (→ *adaptive upgrading, integrative strains*).

Insofern ist es wenig sinnvoll, unter dem Titel „Third Mission“ von der Erbringung einer Leistung für die Gesellschaft zu reden, denn eine solche adressiert eher Subsysteme bzw. sogenannte „Stakeholder“ mit ihren partikularen bzw. individuellen Interessen, was möglicherweise mangels „holistischer“ Orientierung am Ganzen der Gesellschaft das an und für sich richtig diagnostizierte Problem eher verschlimmert als löst. Was es braucht ist weniger eine neue („Dritte“) Mission als vielmehr eine

Rückbesinnung auf die alte gesellschaftliche Funktion des Universitäts- und Hochschulbetriebs, die teilweise mit Absicht, teilweise unbeabsichtigt unterminiert worden ist bzw. weiter vorangetrieben wird.

4 Auswirkungen

Zum Ausdruck kommen die soeben geschilderten Sachverhalte gebündelt in jener Zieldominanz (also: in der Dominanz der G-Funktion), die Universitäten und Hochschulen zwar nicht als Institutionen, jedoch umso mehr als Organisationen von der Gesellschaft zugeschrieben bzw. unterstellt wird (vgl. Parsons, 1956ab, 1958). Mit anderen Worten: Universitäten und Hochschulen werden (wie über lange Zeit vor allem Unternehmen) von der Gesellschaft so behandelt, „als ob“⁵ sie Ziele – allen voran die Erzeugung von (für die Gesellschaft relevanten) Outputs bzw. Leistungen – verfolgten und so als (instrumentelle) Mittel für (individuelle) Zwecke, kurz: als organ α eingesetzt werden könnten: Für Studierende beispielsweise gelten Universitäten und Hochschulen zunehmend als Mittel zum Zweck der Erlangung von *Kompetenzen*, für Forschende wiederum gelten sie oft vorrangig als Mittel zum Zweck der Realisierung der eigenen *Karrieren* und für manch andere Anspruchsgruppen sind sie ein Mittel zum Zweck der Generierung von „*Know-how*“ für technologische Entwicklungsaufgaben als Leistung (was bekanntlich etwas anderes ist als die Hervorbringung von Wissen oder gar von Erkenntnis sowie damit zusammenhängend die Ausstattung der Gesellschaft mit Innovationskraft als Funktion; vgl. dazu die Ausführungen am Ende des vorherigen Abschnittes).

Im „institutionellen Kern“ von Universitäten und Hochschulen lässt diese durch „Qualitätsmanagement“ geförderte Implementierung einer instrumentellen und individuellen Rationalität als dominierendes Wertmuster unter anderem eine Verschiebung des Fokus von einer „Erkenntnis um ihrer selbst willen“ in Richtung einer „Erkenntnis zum Zweck der Problemlösung“ (Parsons & Platt, 1973, Kap. 4 und dort in Abb. 2.6, Teil (a) die G-Funktion; auch Kap. 2 und dort im Anhang in Abb. 2.8, Teil (b) die G-Funktion), also von zukunftsöffener „Grundlagenforschung“ bzw. „curiosity driven research“ oder „blue-sky research“ hin zu zielorientierter, also: zu einer von prinzipiell geschlossenen Zukunftsentwürfen her denkender „angewandter Forschung“ bzw. „agenda-driven research“ erwarten (vgl. Reinbacher, 2019b). Wenn gleich dies nicht für alle Sektoren des mittlerweile einigermaßen ausdifferenzierten Universitäts- und Hochschulbetriebs⁶ in gleicher Weise gilt (beispielsweise weil jener der Fachhochschulen definitionsgemäß für anwendungsorientierte Forschung steht;

5 Vgl. zu dieser Figur des „Als ob“ neben Parsons insbesondere Vaihinger, 1922 [1911] und mit Bezug darauf ausführlich Ortmann, 2004 sowie im Kontext von Qualitätsmanagement auch Reinbacher, 2019a, Kap. II.

6 Dass diese Ausdifferenzierung einerseits die Leistungsfähigkeit des Universitäts- und Hochschulbetriebs steigert, andererseits aber zu integrativen Spannungen entlang der Frage nach einer Luhmann'schen „Einheit der Differenz“ führt, wäre, nota bene, ein wei-

vgl. nur das österreichische FHStG), so ist es doch ein interessantes Indiz, dass die „Stärkung der Grundlagenforschung“ als explizites Ziel für die Universitäten im gesamtösterreichischen universitären Entwicklungsplan für die Jahre 2019–2024 (vgl. BMWF, 2017) verankert werden musste und diese mithin keine Selbstverständlichkeit mehr darstellt (q.e.d.).⁷

Die Gefahr einer solch einseitigen Fokussierung auf die Leistungsdimension (man denke beispielsweise an Kompetenzzaneignung, Karriereentwicklung, Know-how-Generierung) in Fragen der „Qualität“ liegt in der damit einhergehenden Diskreditierung der Funktionsdimension – d. h. im Fall der Universitäten und Hochschulen bzw. kurz: des „kognitiven Komplexes“ die Ausstattung der Gesellschaft mit kognitiver Rationalität und die „Schöpfung“ von „Intelligenz“ als „Intelligenzbank“ (Parsons & Platt, 1973, Kap. 7) sowie im Zuge dessen die Übernahme treuhänderischer Verantwortung für diejenigen Werte der Kultur, die die Standards der kognitiven Rationalität betreffen. Denn letztlich droht daraus⁸ eine für den Universitäts- und Hochschulbetrieb insgesamt problematische Beschränkung der innovativen Kraft als (unerwünschte?) Nebenwirkung von „Qualitätsmanagement“ (vgl. Reinbacher, 2019ab). Es heißt dann nicht mehr: „the sky is the limit“, sondern, wie bereits Aristoteles in seiner „Metaphysik“ geschrieben hat: „Ziel ist Grenze“. Und gerade das „(New Public) Management“ braucht – schenkt man zumindest der orthodoxen Managementlehre Glauben – dringend „objectives“ (prominent: Drucker, 1954).

5 Abschluss

Die hier angestrebte, an der Parsons'schen Heuristik ausgerichtete theoretisch konzeptionelle Analyse zeigt, wie Entwicklungen der „longue durée“, insbesondere der Wertewandel in modernen, westlichen Gesellschaften vermittelt über gesellschaftliche Institutionen wie den Universitäts- und Hochschulbetrieb auf einzelne Organisationen wie Universitäten und Hochschulen sowie letztlich auf die Interaktionsebene des Handelns wie beispielsweise von Universitäts- und Hochschulangehörigen in Studium und Lehre quasi „durchschlagen“. Die Etablierung von „Qualitätsmanagement“ lässt sich damit interpretieren als Epiphänomen gesamtgesellschaftlicher Entwicklungen, die zu neuen institutionellen Arrangements, zu neuen organisationalen Steuerungsregimes sowie letztlich zu einer Anpassung der individuellen Handlungsstrategien führen. Angelpunkt ist dabei der bereits von Parsons identifizierte Wertewandel hin zu dem modernen, westliche Gesellschaften vorrangig kennzeichnenden Wertmuster des „instrumental activism“ und „institutionalized individualism“, das zwar einerseits zu einer gesteigerten Anpassungs- und Leistungsfähigkeit der Systeme und Subsys-

teres Beispiel für die Janusköpfigkeit von „adaptive upgrading“ und „integrative strains“ (vgl. dazu auch Reinbacher, 2019c).

7 Für den Hinweis auf dieses Detail danke ich Attila Pausits.

8 Neben den bereits von Parsons und Platt (1973, Kap. 7) ausführlich analysierten inflationären und deflationären Krisen im Universitäts- und Hochschulbetrieb.

teme führt („*adaptive upgrading*“), andererseits jedoch (gleichsam als Rückseite der Medaille) mit integrativen Spannungen einhergeht („*integrative strains*“) und den Bedarf für „*compensating mechanisms*“ erzeugt. Verstärkt werden diese Entwicklungen durch jene Zieldominanz, die Universitäten und Hochschulen als Organisationen (im Sinne von organa) kennzeichnet: Sie gelten zunehmend als (instrumentelle) Mittel für (individuelle) Zwecke – seien es zu erlangende Kompetenzen (in der Lehre), zu realisierende Karrieren (in der Forschung) oder zu generierendes Know-how (in der Entwicklung). Damit einher geht die Fokussierung auf einen leistungs-, statt auf einen funktionsorientierten Qualitätsbegriff, der außerdem zu einer geschlossenen, anstelle einer offenen Konzeption der Zukunft als zeitlicher Entwicklungshorizont für individuelles Handeln, für organisationale Strategien und für institutionelle Veränderungen tendiert (vgl. ausführlicher Reinbacher, 2019a). In Summe sind dies Entwicklungen, mit denen – und dafür sensibilisiert eine im weiteren Sinne „systemische“ Sichtweise – sowohl evolutionäre Vorteile bzw. Chancen („*adaptive upgrading*“) als auch entsprechende Nachteile bzw. Risiken („*integrative strains*“) einhergehen. Insgesamt macht eine Analyse unter Rückgriff auf das Parsons'sche mehrdimensionale Mehrebenenmodell deutlich, weshalb sich die im Alltag des Universitäts- und Hochschulbetrieb („praktisch“) spürbaren Transformationsprozesse („theoretisch“) ohne Rückgriff auf gesamtgesellschaftliche Entwicklungen (unabhängig von deren Interpretation als Fort- oder Rückschritt) bestenfalls unzureichend analysieren lassen.

6 Anmerkung

Wenn professionelle Communities bzw. Professionen oder, in Parsons'scher Diktion: der „professionelle Komplex“ ein Phänomen des Übergangs zur modernen Gesellschaft (Stichweh, 1996) oder gar eine Leitstruktur dieser modernen Gesellschaft (Parsons, 1939, 1968 und dazu z.B. Wenzel, 2005) waren, so bleibt wohl die Frage, was deren Zurückdrängen bzw. was die Kolonialisierung dieses „professionellen Komplexes“ (und damit auch des „kognitiven Komplexes“) durch die um sich greifenden, an individuellen und instrumentellen Wertmustern orientierten Imperative des Qualitätsmanagement auch im Kontext des Universitäts- und Hochschulbetriebs in der Informations- und Wissensgesellschaft (vgl. Schneider, 1990, Willke, 1998) zu bedeuten hat – zumal deren Aufgabe laut Parsons doch die „treuhänderische Verwaltung“ des kognitiven Rationalität ist, letztlich also „Erzeugung, Nutzung und Vermittlung rationalen Wissens, deren Wurzeln historisch sehr weit – bis in die Anfänge des modernen Universitätswesens“ (Wenzel, 2005, S. 47 f.) – zurückreichen. Während Parsons (1968) den professionellen Communities eine strahlende Zukunft prophezeit hat, beobachten wir möglicherweise heute ein regressives Moment der gesellschaftlichen Entwicklung, bei dem auf die Probleme der späten, „zweiten“ Moderne (bzw. allenfalls der sogenannten „Postmoderne“) mit den Mitteln der frühen, „ersten“ Moderne reagiert wird, was die Probleme unter Umständen langfristig verschlimmert statt lin-

dert,⁹ sodass, mit anderen Worten, nicht nur „die vollends aufgeklärte Erde“, sondern auch der vollends durch die individuelle und instrumentelle Leistungsorientierung deformierte, ehemals vorrangig kollektiv und konsumatorisch orientierte Universitäts- und Hochschulbetrieb „im Zeichen triumphalen Unheils [strahlt]“ (Horkheimer & Adorno, 2006 [1944], S. 9).

Literatur

- Abels, H. (2007). *Einführung in die Soziologie. Band 1: Der Blick auf die Gesellschaft* (3. Aufl.). VS Verlag.
- Argyris, Ch., Schoen, D. A. (1978). *Organizational Learning. A Theory of Action Perspective*. Addison-Wesley.
- Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft (BMFWF) (2017). *Der Gesamtösterreichische Universitätsentwicklungsplan 2019–2024 (GUEP 2017)*.
- Drucker, P. F. (1954): *The Practice of Management*. Harper & Row.
- Durkheim, E. (1984 [1895]). *Die Regeln der soziologischen Methode*. Herausgegeben, eingeleitet und aus dem Französischen von René König. Suhrkamp.
- European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), European Students' Union (ESU), European University Association (EUA), European Association of Institutions in Higher Education (EURASHE) (2015). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)*. Brussels.
- Freiling, J. (2001). Die Ausbreitung von Managementkonzepten als Diffusionsprozess – das Beispiel Qualitätsmanagement. In H. Wächter & G. Vedder (Hrsg.), *Qualitätsmanagement in Organisationen. DIN ISO 9000 und TQM auf dem Prüfstand* (S. 27–49). Gabler. https://doi.org/10.1007/978-3-322-90436-2_2

9 Vielleicht geht bzw. ist die Entwicklung auch insofern (noch) nicht weit bzw. radikal genug, als sich vermuten lässt, dass Universitäten und Hochschulen derzeit einem unzeitgemäßen (bzw. besser: überholten) Organisations- und Managementregime unterworfen werden, das andernorts seit Jahrzehnten versagt und infolgedessen mühsam an aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen angepasst werden muss – wobei bei genauerem Hinsehen gerade die dort entwickelten innovativen „Netzwerkstrukturen“ mit ihrer „lateralen Selbstorganisation“ und „Lernfähigkeit“ etc. eigentlich über weite Strecken jenem Modell entsprechen, das im Universitäts- und Hochschulbetrieb anzutreffen war, bevor dort das andernorts gescheiterte (Qualitäts-)Management nun als „New Public Management“ revitalisiert bzw. „relaunched“ mit seinem Organisationsregime Einzug gehalten hat. Mit anderen Worten: Möglicherweise wurde und wird die Transformation des Universitäts- und Hochschulbetriebs entweder zu spät forciert (weil die jetzt implementierten Steuerungsmechanismen aus dem 19. und 20. Jahrhundert ihre besten Zeiten bereits hinter sich haben), oder aber sie wurde bzw. wird zu früh in Angriff genommen (weil noch nicht absehbar ist, welche Folgen und vor allem Nebenfolgen die Zerstörung des professionellen kognitiven Komplexes mit sich bringt und demgegenüber vielleicht eher ein Rückgriff auf die alten, an Toennies'scher „Gemeinschaft“ orientierten, assoziativen Mechanismen (vgl. Parsons, 1970, S. 100) empfehlenswert wäre).

- Harris-Huermann, S. (2016). Thoughts on the Meaning and Evolution of the Term „Quality“ in Higher Education. *Qualität in der Wissenschaft*, 10(2), 39–45.
- Harvey, L. & Green, D. (1993). Defining Quality. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9–34. <https://doi.org/10.1080/0260293930180102>
- Hood, Ch. (1991). A Public Management for all Seasons. *Public Administration*, 69(1), 3–19. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9299.1991.tb00779.x>
- Horkheimer, M. & Adorno, Th. W. (2006 [1944]). *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente*. S. Fischer.
- Koschorke, A. (2004). Wissenschaftsbetrieb als Wissenschaftsvernichtung: Einführung in die Paradoxologie des deutschen Hochschulwesens. In D. Kimmich & A. T. (Hrsg.), *Universität ohne Zukunft?* (S. 142–157). Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1984). *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1990). *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1992). Die Universität als organisierte Institution. In Ders., *Universität als Milieu: Kleine Schriften, hrsg. von André Kieserling* (S. 90–99). Haux.
- Luhmann, N. (1997). *Die Gesellschaft der Gesellschaft. Band 1+2*. Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2000). *Organisation und Entscheidung*. VS Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-97093-0>
- Münch, R. (2009). *Globale Eliten, lokale Autoritäten: Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co.* Suhrkamp.
- Münch, R. (2011). *Akademischer Kapitalismus: Über die politische Ökonomie der Hochschulreform*. Suhrkamp.
- Nickel, S. (2006). Qualitätsmanagement. In A. Pellert (Hrsg.), *Einführung in das Hochschul- und Wissenschaftsmanagement. Ein Leitfaden für Theorie und Praxis* (S. 47–63). Lemmens.
- Nickel, S. (2008). Qualitätsmanagementsysteme an Universitäten und Fachhochschulen. Ein kritischer Überblick. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 30(1), 16–39.
- Ortmann, G. (2004). *Als Ob. Fiktionen und Organisationen*. VS Verlag.
- Parsons, T. (1937). Education and the Professions. *International Journal of Ethics*, 47(3), 365–369. <https://doi.org/10.1086/intejethi.47.3.2989392>
- Parsons, T. (1939). The Professions and Social Structure. *Social Forces*, 17(4), 457–467. <https://doi.org/10.2307/2570695>
- Parsons, T. (1940). The Motivation of Economic Activities. *Canadian Journal of Economics and Political Science*, 6(2), 187–202. <https://doi.org/10.2307/137203>
- Parsons, T. (1956a). Suggestions for a Sociological Approach to the Theory of Organizations I. *Administrative Science Quarterly*, 1(1), 63–85. <https://doi.org/10.2307/2390840>
- Parsons, T. (1956b). Suggestions for a Sociological Approach to the Theory of Organizations II. *Administrative Science Quarterly*, 1(2), 225–239. <https://doi.org/10.2307/2390988>
- Parsons, T. (1958). Some Ingredients of a General Theory of Formal Organization. In Ders., *Structure and Process in Modern Societies* (S. 59–96). The Free Press.
- Parsons, T. (1968). Professions. In D. L. Sills (Hrsg.), *International Encyclopedia of the Social Sciences, Vol. 12, Pers–Psys*. (S. 536–547). Macmillan.
- Parsons, T. (1970 [1952]). *The Social System*. Routledge & Kegan Paul.
- Parsons, T. & Platt, G. M. (1973). *The American University*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/harvard.9780674423626>

- Parsons, T. & Shils, E. A. (1951). *Toward a General Theory of Action. Theoretical Foundations for the Social Sciences*. Harvard University Press.
- Polanyi, K. (1966). *The Tacit Dimension. The Terry Lectures*. Doubleday.
- Reinbacher, P. (2014a). Die Katze im Sack. Oder: Qualität als Managementaufgabe. *Zeitschrift Führung + Organisation*, 83(3), 180–183.
- Reinbacher, P. (2014b). Paradigmenwechsel in der Sozialwirtschaft: Sozialmarketing als neue Steuerungsphilosophie? Eine Analyse unter Rückgriff auf T. Parsons. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, 39(3), 181–198. <https://doi.org/10.1007/s11614-014-0139-1>
- Reinbacher, P. (2014c). Marketing als Meta-Konzept für das Management von Schulen?! *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 4(2), 173–189. <https://doi.org/10.1007/s35834-014-0087-7>
- Reinbacher, P. (2015). Grundsätze ordnungsmäßiger Organisation. Qualitätsmanagement als Schaf im Wolfspelz? *Zeitschrift für Hochschulmanagement*, 10(1+2), 2–9.
- Reinbacher, P. (2016). Qualitätsmanagement in organisierten Handlungssystemen: Eine theoriebasierte Analyse normativer Strategien der Praxis. *Gruppe. Interaktion. Organisation*. 47(1), 73–84. <https://doi.org/10.1007/s11612-016-0299-5>
- Reinbacher, P. (2017a). „Third Space“ – ein Fall für Prozessmanagement?! In Ph. Pohlenz, S. Harris-Huemmert & L. Mitterauer (Hrsg.), *Third Space revisited Jeder für sich oder alle für ein Ziel?* (S. 19–28). Universitätsverlag Webler.
- Reinbacher, P. (2017b). Qualität als Form. Qualitätsmanagement zwischen „anything goes“ und „rien ne va plus“. *Qualität in der Wissenschaft*, 11(2), 34–38.
- Reinbacher, P. (2019a). *Qualität und Qualitätsmanagement im Universitäts- und Hochschulbetrieb: Plädoyer für einen Paradigmenwechsel*. Beltz Juventa.
- Reinbacher, P. (2019b). Institutionelle Innovation zwischen Evaluation und Evolution. Qualitätsmanagement als Treiber und als Getriebener im Veränderungsgefüge hochschulischer Institutionen. In S. Harris-Huemmert, L. Mitterauer & Ph. Pohlenz (Hrsg.), *Systeme im Wandel: Hochschulen auf neuen Wegen?* (S. 31–48). Waxmann.
- Reinbacher, P. (2019c). Imitation oder Innovation? 10 Jahre Pädagogische Hochschulen in Österreich. In R. Aichinger, A. Pausits & M. Unger (Hrsg.), *Quo vadis Hochschule? Beiträge zur evidenzbasierten Hochschulentwicklung* (S. 55–70). Waxmann.
- Reinbacher, P. (2021, im Druck). Moral als integraler Bestandteil organisierter Handlungssysteme: Eine Parsons'sche Perspektive. In C. Besio & A. Armbruster (Hrsg.), *Organisierte Moral*. Springer Gabler.
- Schedler, K. & Pröller, I. (2000). *New Public Management*. Haupt.
- Schimank, U. (2005). Die akademische Profession und die Universitäten: „New Public Management“ und eine drohende Entprofessionalisierung. In T. Klatetzki & V. Tacke (Hrsg.), *Organisation und Profession* (S. 143–164). VS Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-322-80570-6_6
- Schneider, U. (1990). *Kulturbewusstes Informationsmanagement*. Oldenbourg.
- Schoen, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. Basic Books.
- Sennett, R. (2008). *The Craftsman*. Yale University Press.
- Stichweh, R. (1996). Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 49–69). Suhrkamp.
- Stock, M. & Wernet, A. (2005). Hochschulforschung und Theorie der Professionen. *die hochschule. journal für wissenschaft und bildung*. 1/2005, 7–14.

- Vaihinger, H. (1922 [1911]). *Die Philosophie des Als Ob. System der theoretischen, praktischen und religiösen Fiktionen des Menschen aufgrund eines idealistischen Positivismus*. Felix Meiner.
- Walgenbach, P. (2001). Historisch-Institutionalistische Analyse der QM-Entwicklung. In H. Wächter & G. Vedder (Hrsg.), *Qualitätsmanagement in Organisationen. DIN ISO 9000 und TQM auf dem Prüfstand* (S. 3–25). Gabler. https://doi.org/10.1007/978-3-322-90436-2_1
- Wenger, E., McDermott, R., Snyder, W. M. (2002). *Cultivating Communities of Practice*. Harvard Business School Press.
- Wenzel, H. (2005). Profession und Organisation. Dimensionen der Wissensgesellschaft bei Talcott Parsons. In Th. Klatetzki & V. Tacke (Hrsg.), *Organisation und Profession*. (S. 45–71). VS Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-322-80570-6_3
- Whitchurch, C. (2006). Who Do They Think They Are? The Changing Identities of Professional Administrators and Managers in UK Higher Education. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 28(2), 159–171. <https://doi.org/10.1080/13600800600751002>
- Whitchurch, C. (2008). Shifting Identities and Blurring Boundaries. The Emergence of Third Space Professionals in UK Higher Education. *Higher Education Quarterly*, 62(4), 377–396. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2273.2008.00387.x>
- Willke, H. (1998). *Systemisches Wissensmanagement*. Lucius & Lucius.
- Zech, R. (2015). *Qualitätsmanagement und gute Arbeit. Grundlagen einer gelingenden Qualitätsentwicklung für Einsteiger und Skeptiker*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-07504-0>
- Zechlin, L. (2019). Die Erfassung der Universität als „institutionalisierte Organisation“ und ihre Bedeutung für das Hochschulmanagement. In S. Harris-Huemmert, L. Mitterauer & Ph. Pohlenz (Hrsg.), *Systeme im Wandel: Hochschulen auf neuen Wegen?* (S. 13–30). Waxmann.
- Zomer, A., Benneworth, P. (2011). The Rise of the University's Third Mission. In J. Enders, H. F. de Boer & D. Westerheijden (Hrsg.), *Reform of Higher Education in Europe*. (S. 81–101). Sense Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6091-555-0_6

Praxisrelevanz der Hochschullehre durch den Service-Learning-Ansatz und andere praxisorientierte Methoden stärken

Katharina Resch

1 Einleitung

Theorie und Praxis stellten immer schon zwei Bereiche der Hochschuldidaktik dar, denen eine Lücke zugeschrieben wurde (Darling-Hammond, 2006). Theorievermittlung umfasst in der Hochschullehre verschiedene Formen theoriegeleiteten Wissens, wissenschaftlichen Wissens oder formale Theorien. Sie stellt eine klassische Aufgabe der Hochschule dar, während die Vermittlung von Praxiswissen bzw. berufsspezifischem Wissen weniger als Kernaufgabe betrachtet wird.

Studierende lernen nicht nur im Unterricht, sondern auch außerhalb von wissensvermittelnden Lehrveranstaltungen, etwa in Praktika, Projektkooperationen oder durch forschendes Lernen. Diese Formen des Lernens bedingen eine Bereitschaft der Studierenden, sich auf diese praktischen Formen des Lernens einzulassen und sich außerhalb der Lehrveranstaltung – in Non-Profit-Organisationen, Praktika an Schulen, Lernwerkstätten, Unternehmen oder der Gemeinschaft – zu engagieren. Dazu hat sich in den letzten Jahren ein Diskurs auf europäischer Ebene zum Thema „student engagement“ bzw. dem Lernen durch Engagement formiert (Kahu, 2013). Durch „student engagement“ werden verschiedene Arten des Lernens angestoßen. Studierende erhalten einen vertieften Einblick in reale Bedarfslagen und Kontakt zu diversen Bevölkerungsgruppen (Chambers & Lavery, 2017). Die grundsätzliche Zuständigkeit von Hochschulen für Engagement und soziale Verantwortung wird immer häufiger in der Hochschulentwicklung und -forschung diskutiert („Third Mission“ oder „soziale Verantwortung“) (Brand, Holzer, Schober, Somoza & Spiel, 2018; Tomaschek & Resch, 2018).

Während Studierende auf der einen Seite meistens zu wenig Praxis in der universitären Lehre bemängeln, bemühen sich Hochschullehrende auf der anderen Seite, praxisnahe Lehrmethoden trotz Theorieeinbindung zu implementieren. Diese werden in der vorliegenden Studie vor den Vorhang geholt. Im Zentrum der vorliegenden Studie steht ein spezifischer Lehransatz – jener des „Service-Learnings“. Service-Learning verbindet gesellschaftliches Engagement (service) mit der Schulung fachlicher, me-

thodischer und sozialer Kompetenzen (learning) von Studierenden (Caspersz & Olaru, 2017). Die Definition von Bringle et al. zeigt die Vielschichtigkeit des Konzepts auf:

„Service-learning is a course-based, credit-bearing educational experience in which students a) participate in an organized service activity that meets identified community needs and b) reflect on the service activity in such a way as to gain further understanding of course content, a broader appreciation of the discipline, and an enhanced sense of personal values and civic responsibility.“ (Bringle, Hatcher & McIntosh, 2006, S. 12)

Die Vorteile des Service-Learning-Ansatzes sind international belegt (Bringle et al., 2006; Mergler et al., 2017; Carrington, 2011), allerdings fehlen entsprechende empirische Belege für Österreich, die diesen Lehransatz in den Blick nehmen. Seifert, Zentner und Nagy (2012, S. 14) beschreiben sechs Qualitätskriterien für eine qualitätsvolle Umsetzung von Service-Learning in der Hochschullehre. Diese sind ein realer Bedarf, an dem partizipativ gearbeitet wird, die curriculare Anbindung, Reflexion der Praxiserfahrung, Partizipation der Lehrenden, ein Engagement außerhalb der Hochschule und eine Form der Anerkennung bzw. des Abschlusses des Engagements.

Die vorliegende Studie beschäftigt sich mit der Anwendung des Service-Learning-Ansatzes in der hochschulischen Lehre aus der Perspektive von Hochschullehrenden unterschiedlicher Fächer (n=13), die im Jahr 2019 mittels qualitativer Interviews befragt wurden. Vorangestellt zeigt die Studie die Ergebnisse eines lehrmethodischen Mappings praxisorientierter Lehrmethoden, die dem Service-Learning-Ansatz ähnlich sind, um diesen zu klassifizieren bzw. von anderen Lehrmethoden abzugrenzen.

2 Forschungsdesign und Methodik

Forschungskontext der Studie stellt das Projekt ENGAGE STUDENTS (2018–2021) dar, das sich der Frage widmet, wie durch den Service-Learning-Ansatz die Praxisrelevanz in der universitären Lehre gestärkt werden kann. Ziel ist die Exploration des Service-Learning-Ansatzes aus hochschuldidaktischer bzw. methodischer Perspektive. Die konkreten Forschungsfragen lauten:

- Wie unterscheidet sich der Service-Learning-Ansatz von anderen praxisorientierten Lehrmethoden?
- Wie können diese Lehrmethoden strukturiert und systematisiert dargestellt werden?
- Welche Einstellungen haben Lehrende, die den Service-Learning-Ansatz anwenden, zum Theorie-Praxis-Ausgleich und welchen Nutzen sehen sie in der Anwendung praxisrelevanter Lehre?

Im Rahmen des Projekts wurde ein (lehr-)methodisches Mapping auf Basis einer Literaturrecherche durchgeführt. In diesem Mapping wurden insgesamt sechs Lehrmethoden anhand der Kriterien von Bringle et al. (2006) gegenübergestellt und de-

ren Gemeinsamkeiten und Abgrenzungsmöglichkeiten zu Service-Learning erörtert: community-based research, projektbasiertes Lernen, Aktionsforschung und participatory action research, Praktika, freiwilliges Engagement und social entrepreneurship.

Zweitens fand eine qualitative Interviewstudie mit insgesamt n=13 Hochschullehrenden an der Universität Wien zur Anwendung von Service-Learning statt. Die Studienteilnehmer*innen waren Lehrende, die praxisorientierte Lehrmethoden anwenden und mittels purposive Sampling für ein Interview gewonnen werden konnten. Die 13 Interviews wurden zwischen 8. April und 4. Juni 2019 entweder persönlich oder in einem Fall per Telefon durchgeführt. Im Juni 2019 erfolgte die vollständige Transkription der Interviews. Elf Frauen und zwei Männer nahmen an der Studie teil. Die Interviews dauerten zwischen 21 und 71 Minuten. Die Auswertung erfolgte thematisch nach Flick (2018).

3 Ergebnisse

3.1 Mapping von praxisrelevanten Lehrmethoden

Als praxisnahe Lehrmethoden, die sich inhaltlich mit dem Service-Learning-Ansatz überlappen, konnten sechs Ansätze identifiziert werden: community-based research, projektbasiertes Lernen, Aktionsforschung und participatory action research, Praktika, freiwilliges Engagement und social entrepreneurship. In der nachfolgenden Tabelle werden die Methoden mit dem Service-Learning-Ansatz anhand der erwähnten Kriterien nach Bringle et al. (2006) verglichen (Tab. 1). Das Ergebnis des Mappings zeigt, dass Service-Learning wohl den umfassendsten Ansatz darstellt.

Tab. 1: Lehrmethodisches Mapping (eigene Darstellung)

Lehrmethodisches Mapping	Communitybased Research	Projektbasiertes Lernen	Aktionsforschung	Praktika	Freiwilliges Engagement	Social Entrepreneurship	Service-Learning
im Rahmen einer Lehrveranstaltung	X	X	X	X			X
ECTS-Punkte	X	X	X	X			X
abgegrenztes „Service“				X	X	X	X
aufbauend auf Bedürfnissen der Praxispartner*innen	X		X		X	X	X
integrierte Reflexion der Erfahrung	X	X	X	X			X

*Vergleichende Kriterien nach Bringle et al., 2006

Community-based research (CBR) ist ein Forschungszugang, der eine Partnerschaft von Universität und Community (Praxis) auf Augenhöhe vorsieht, in der Hochschullehrende, Studierende und Praxispartner*innen gemeinsam angewandte Forschung betreiben (Guta & Roche, 2014). CBR weist dabei Ähnlichkeiten mit der Aktionsforschung und dem Service-Learning-Ansatz auf, in denen ebenfalls die partnerschaftliche Zusammenarbeit der Hochschule mit der Praxis im Vordergrund steht. In CBR werden forschungsgeleitete Ergebnisse entwickelt, die allen Beteiligten nutzen und die einen Beitrag dazu leisten, soziale Ungleichheiten abzubauen. Für die Studierenden steht das forschende Lernen in der Praxis im Vordergrund. Im Gegensatz zu Service-Learning wird jedoch kein „Service“ angeboten.

Projektarbeit und projektbasiertes Lernen umfassen das Arbeiten von Studierenden an einem Thema über einen längeren Zeitraum (ein Semester oder länger), das Kennenlernen von unterschiedlichen Perspektiven und das Sammeln von eigenen, praktischen Erfahrungen, die Studierende im Zuge dessen machen. Projektbasiertes Lernen umfasst einen aktiven und realitäts- und praxisnahen Lernprozess und wird wie folgt definiert:

Project based learning is a systematic teaching and learning method, which engages students in complex, real world tasks that result in a product or presentation to an audience, enabling them to acquire knowledge and life-enhancing skills. (Chen & Yang, 2019, S. 71).

Projektbasiertes Lernen stellt die Studierenden und deren Projekt in den Mittelpunkt, während in CBR und der Aktionsforschung Anliegen aus der Praxis im Vordergrund stehen. Im projektbasierten Lernen erarbeiten Studierende eine leitende Frage und versuchen, diese praxisnah zu beantworten. Im Gegensatz zu Service-Learning können Studierende in diesem Ansatz häufig das Thema wählen, d. h. die Relevanz und Interessensgeleitetheit geht von den Studierenden aus. Ein weiterer Unterschied zu Service-Learning besteht darin, dass kein Fokus auf „community needs“ gelegt werden muss und dass das Interesse der Studierenden Einfluss auf das Projektthema hat. Beide Ansätze enthalten jedoch prozessorientierte Elemente, wie die Projektentwicklung, Umsetzung und den Abschluss.

Die Aktionsforschung geht auf Kurt Lewin zurück, der in den 1940er Jahren erstmals mit dieser Methode arbeitete (Lewin, 1946). Im Zentrum stand dabei die angewandte Forschung mit einem gesellschaftlichen Impact. Elemente der CBR finden sich in diesem methodischen Zugang wieder, da ebenfalls partizipativ mit Praxispartner*innen an einer aus der Praxis stammenden Frage gearbeitet wird. Zyklen von Aktion und Reflexion werden in der Aktionsforschung stetig wiederholt (Somekh & Zeichner, 2009). Praxispartner*innen werden als Ko-Produzent*innen des neuen Wissens betrachtet, die gemeinsam mit Lehrenden und Studierenden Praxiserfahrungen erforschen und reflektieren. Im Vergleich zu Service-Learning bieten Studierende in der Aktionsforschung kein „Service“ an, sondern engagieren sich in einem zyklischen Aktions-Reflexions-Prozess in der Praxis.

Praktika stellen eine der gängigsten Methoden zur Sammlung von praxisrelevanten Kompetenzen im Hochschulstudium dar. Praktika dienen der praktischen Arbeitserfahrung im potenziellen Berufsfeld und finden während des Studiums statt. Sie stärken die Berufschancen und Employability und verknüpfen Theorie und Praxis. Service-Learning ist im Gegensatz dazu ein weniger berufsorientiertes Konzept. Praktika müssen zudem keine Verbindung zu spezifischen Lehrveranstaltungsinhalten herstellen. Gemeinsamkeiten der beiden Ansätze sind, dass die Praxiserfahrungen der Studierenden steigen und in beiden Fällen Reflexion tlw. in begleitenden Seminaren stattfindet.

Im Vergleich zur Gemeinwesenarbeit oder dem freiwilligen Engagement wird das Arbeiten mit dem Service-Learning-Ansatz im Curriculum verankert, während dies bei freiwilligem Engagement nicht den Grundgedanken darstellt. Hochschulen sind außerdem per Gesetz keine klassischen Freiwilligenorganisationen (Universitätsgesetz, 2002 versus Freiwilligengesetz, 2011). Jedoch haben beide Ansätze gemein, dass sie einen Mehrwert für die Gesellschaft darstellen und dass jegliche Form des Engagements bzw. des Services nicht bezahlt werden.

Social entrepreneurship bezieht sich auf Unternehmen, die mit Praxisprojekten einen gesellschaftlichen Impact erzeugen wollen. Service-Learning und social entrepreneurship haben daher ein gemeinsames Ziel: zum Gemeinwohl beizutragen und dabei Bildung und praxisnahe Problemlagen zusammenzuführen (Jones et al., 2010). Obwohl social entrepreneurship mit Non-Profit-Organisationen verbunden wird, zeigt die Forschung, dass die Grenzen zwischen profit und non-profit in diesem Bereich verschwimmen (Defourny & Nissens, 2010). Im Gegensatz zu Service-Learning, in welchem Studierende, die Hochschulen und die Praxis profitieren, spricht social entrepreneurship noch breitere Anspruchsgruppen an, wie etwa andere öffentliche oder private Stakeholder. Social entrepreneurship verfügt in der Regel nicht über eine curriculare Anbindung, wie es bei Service-Learning der Fall ist.

3.2 Perspektiven der Hochschullehrenden auf Service-Learning

Service-Learning stellt einen im deutschsprachigen Raum wenig verbreiteten Lehransatz dar, der Theorie und Praxis verbindet und Studierenden ermöglicht, in einer organisierten Dienstleistung oder Aktivität (Service) mitzuwirken und diese Erfahrung in einer dazugehörigen Lehrveranstaltung so zu reflektieren (Learning), dass ein verstärktes Verständnis von Praxisrelevanz und bürgerschaftlichem Engagement erlernt und erlangt werden kann (Rosenkranz, Roderus & Oberbeck, 2020).

3.2.1 Service-Learning als Methode

Der Begriff des Service-Learning als didaktische Methode ist vielen Hochschullehrenden bisher unbekannt, während andere methodische Konzepte, die sich wie bereits oben gezeigt, mit dem Service-Learning-Ansatz überschneiden, bekannt sind und begrifflich eingeordnet werden können. Die Service-Learning-Methode ist im

amerikanischen, kanadischen und australischen Raum bereits wesentlich etablierter (Carrington, 2011, Chambers & Lavery, 2007), erlangt aber nun auch im deutschsprachigen Raum Bedeutung (Rosenkranz et al., 2020).

Basierend auf den Interviews mit Hochschullehrenden in der Interviewstudie konnten vier Funktionen von Service-Learning herausgearbeitet werden:

- Die interviewten Lehrenden argumentieren, dass Service-Learning eine verbindende Funktion zwischen Studium, Lernen, Curriculum, Beruf und Gesellschaft innehat und Theorie und Praxis damit gewinnbringend verzahnt. Service-Learning ist ein *schnittstellenverbindendes* Konzept.
- Andere Lehrenden berichten darüber hinaus, dass beim Service-Learning das Engagement außerhalb der Hochschule für das Gemeinwohl im Vordergrund stehen würde, was bei anderen Methoden nicht im gleichen Ausmaß der Fall wäre. Sie betrachten Service-Learning als *hochschulöffnendes* Konzept.
- Durch die Mitwirkung von Studierenden in einer organisierten Dienstleistung (Service) schreiben die interviewten Lehrenden dem Service-Learning-Ansatz eine Funktion in der Berufsorientierung zu. Lehrende, die diesen Ansatz vertreten, stellen die *berufsorientierte* Funktion in den Vordergrund.
- Andere Lehrende betrachten Service-Learning eher aus einer stärkeren Lernorientierung heraus, da für sie dabei das Lernen außerhalb des Unterrichts im Vordergrund steht. Service-Learning hat damit eine *lernmotivationale* Funktion.

Die Interviewten betonen, dass das Kennenlernen von praxisnahen Problemlagen außerhalb der Universität für Studierende einen Mehrwert darstellt. Außerdem lernen die Studierenden durch diese praxisorientierten Methoden, wie etwa ein Forschungsprojekt in den einzelnen Phasen von Organisation, Management bis hin zur Durchführung und Berichtslegung durchgeführt wird (Interviews C, H). „Also dieses Praxisforschungsseminar kann ich nur sagen ermöglicht es Studierenden ein Schul- oder Unterrichtsprojekt von der Projektmanagement-, Projektorganisations- und Projektdurchführungsseite bis hin eben zur Berichtslegung mal so insgesamt kennenzulernen“ (Interview C: 449). Dabei steht auch der fachlich-methodische Mehrwert im Vordergrund (Interview H). Die Verbindung von Theorie und Praxis hätte den interviewten Lehrenden zufolge für die Studierenden noch einen positiven Effekt, nämlich dass sie durch die praxisnahen Erfahrungen einen anderen Blick auf das Studium bekommen (Interview H).

Das heißt wir bemühen uns, die Lehre so zu gestalten, dass die Studierenden einerseits wissenschaftlich fundiertes Wissen mitnehmen. Das heißt sie bekommen Aufgaben, Hausübungen, sie müssen Abschlussarbeiten verfassen. Da achten wir darauf, auch auf die Wissenschaftlichkeit (...). Auch damit sie (...) als Lehramtsstudierende in der Inklusiven Pädagogik Wissen mitnehmen, das sie später, wenn sie einmal an einer Schule zum Beispiel arbeiten, dieses auch anwenden können. Das ist uns wichtig. Also sie sollen wirklich etwas mitnehmen für sich, sie sollen etwas lernen am

Service Learning und nicht nur Service. Genau, das ist unser großer Plan. (Interview A: 49–57)

Unter Theorie versteht dieser Lehrende Wissenschaftlichkeit. Hausübungen und das Verfassen von Seminararbeiten zählen zur Theorie. Wissen soll aber in seinen Service-Learning-Lehrveranstaltungen hauptsächlich einen Anwendungscharakter aufweisen, sodass Studierende „etwas mitnehmen“ und „nicht nur tun (service), sondern auch lernen (learning)“.

3.2.2 Verbindung von Theorie und Praxis

Im Interviewmaterial lassen sich unterschiedliche Herangehensweisen an die Theorie-Praxis-Balance finden. Zum besseren Transfer von Theorie in die Praxis beschreiben die befragten Hochschullehrenden die Entwicklung oder das Heranziehen von Tools als hilfreich, die Wissen zur Anwendung bringen, um die Theorie-Praxis-Lücke zu schließen. Theorie und Praxis werden nicht als unüberwindbar getrennte Elemente der Service-Learning-Lehre geschildert, sondern als zu verbindende. Lehrende I. schafft diese Brücke etwa mithilfe von Tools, die Studierenden bei der Beobachtung und Reflexion in konkreten Praxissituationen unterstützen.

Also die Studierenden sind in der Regel immer mal überfordert, zunächst also es braucht schon Theorieinputs [...] und [...] Tools haben sich sehr bewährt find' ich, irgendwas, an dem sie sich wirklich festhalten können [...] und das ist dann leichter, wenn man ihnen Hilfsmittel gibt, also wie zum Beispiel diesen Kompass oder diese PCK¹ Mindmap. (Interview I: 401–408)

Sie stellt das „Festhalten an etwas“ in den Mittelpunkt ihres Theorie-Praxis-Ausgleichs und sucht nach verbindenden Elementen, wie zum Beispiel der Verwendung eines Tools wie der PCK-Mindmap, die aus einer Theorie heraus entwickelt wurde. Damit ist für sie das Verbindungsglied zwischen Theorie und Praxis hergestellt.

Die Lehrende L. reflektiert die Abfolge von Theorie und Praxis in ihrer Praxislehrveranstaltung, die dem forschenden Lernen zugeordnet werden kann. Sie beschreibt ihre Situation als eine Umstellung von Theorie-Praxis zu Praxis-Theorie:

Also ich habe z. B. die Strukturierung des Kurses umgestellt. Ich habe sehr stark theoretisch begonnen und bin dann erst so in der Mitte des Semesters zu konkreten Verfahren gekommen. Und ich bin draufgekommen, dass das nicht gut ist. Also das ist immer wieder gekommen, dieses Handwerkszeug am Anfang und die Theorie, also eigentlich Studierende wollen ja nur Handwerkszeug, eh klar. Aber ich habe umgestellt. Ich mach relativ bald Handwerkszeug. Obwohl mir das ganz schwerfällt. Weil ich eher theorielastig bin. Und die Theorie kommt danach. Mir ist es noch nicht gelungen. Das mach ich nächstes Semester noch konsequenter. Ich habe dieses Mal wieder mit, also zwei Einheiten mit theoretischen Begriffen gemacht. Und ich glaube es

1 PCK = Pedagogical Content Knowledge

ist viel, viel besser, also das konsequent durchzuziehen. Und nachher Theoretisieren. Also das ist ein langer Prozess für mich jetzt auch gewesen, aber ich habe verstanden, das ist für die Studierenden wichtig. (Interview L:189-200)

An dieser Interviewpassage werden die Reflexionsprozesse der Lehrenden L. sichtbar. Sie reflektiert die Struktur ihrer Lehrveranstaltung und die darin enthaltene Theorie-Praxis-Balance. Dabei ist sie im Speziellen an der zeitlichen Abfolge von Theorie und Praxis interessiert und gibt an, nun die Praxis voranzustellen. Das begründet sie mit dem Wunsch bzw. den Bedürfnissen der Studierenden nach Handwerkszeug. Die Hochschullehrende gibt weiter an, dass ihr die Umstellung von Theorie-Praxis zu Praxis-Theorie schwerfällt: weil „ich“ theorielastig bin. In ihrer Selbstidentität als Hochschullehrende bezeichnet sie sich als Theoretikerin, die in der Lehrer*innen-bildung künftige Lehrkräfte an Schulen ausbildet. Sie rahmt die Umstellung zu mehr Praxis als einen dauerhaften Lernprozess, „es ist ein langer Prozess für mich gewesen“. Der Grund für die Umstellung, den sie zwei Mal benennt, ist die Relevanz der Praxis für die Studierenden.

Im Gegensatz dazu reflektiert die Lehrende I. aus dem Bereich der Biologie ebenfalls über die Abfolge von Theorie und Praxis und kommt für sich zum genau umgekehrten Schluss: Sie stellt die Praxis voran. Im Interview reflektiert sie diesen Aspekt in Bezug auf die Schüler*innen im Biologieunterricht.

Also Kinder die sicher net, also sicher net freiwillig einen Fachartikel über was weiß ich, Salinenkrebse, durchlesen würden, machen das dann zu dem Zeitpunkt, wo sie irrsinnig viel angeschaut haben und das Gefühl haben, sie kommen da jetzt mit dem Anschauen nicht weiter, dass sie dann sagen, sie brauchen Informationen und dann aber die Informationen aber sehr effektiv verarbeiten. (Interview I: 275-279)

Die Lehrende I. setzt „Theorie“ hier mit dem Lesen von Fachartikeln gleich. Sie argumentiert, dass die Schüler*innen im Fach Biologie einen Text über eine Krebsart erst lesen würden, wenn der praktische Prozess des Anschauens beendet wäre und es hierbei keinen Lerneffekt mehr gäbe. Wissen und Informationen bekommen sie dann in der Theorie. Lesen wäre Theorievermittlung. Die Lehrende stellt den Praxisbezug – das Anschauen – im Unterricht klar voran und erst, wenn diese Lernerfahrung gemacht wurde, rahmt sie das Thema mit Theorie.

Lehrende mit einer zweisemestrigen Lehrveranstaltung teilen Theorie und Praxis bewusster auf. Der Lehrende F. aus der Inklusiven Pädagogik beschreibt, dass im ersten Semester Theorien zu Haltung, Menschenbildern sowie der Inklusionsbegriff durchgenommen werden, während im zweiten Semester seiner Service-Learning-Lehrveranstaltung das Begleiten einer*s Studierenden mit Behinderung vorgesehen ist. Er betont, dass sowohl Theorie als auch Praxis denselben Stellenwert (ECTS-Punkte, d.h. Arbeitsaufwand) darstellen und unterstreicht damit die Gleichwertigkeit von Theorie und Praxis.

Also es ist ein zweisemestriges Paket. Im ersten Semester gibt es ein Theorieseminar, das hat zwei also es hat einen Umfang von zwei ECTS Punkten [...] und dieses zweite Semester ist dann das, was sie ansonsten in der Schulpraxis machen würden, das heißt die gleiche Stundenanzahl von 50 Echtstunden wird nicht in der Schule als Praxis abgeleistet, sondern an der Universität als Unterstützung für Studierende mit Behinderung. (Interview F: 109–120)

Auch in diesem Beispiel beginnt der Lehrende F. seine zweisemestrigte Lehre mit Theorie, für die er allerdings ein ganzes Semester Zeit hat. Im ersten Semester werden außerdem konkrete Aufgabenfelder oder Fälle von Menschen mit Behinderungen aus der Praxis besprochen – anhand von anonymisierten oder fiktiven Fällen. Der Serviceteil im zweiten Semester besteht aus der Betreuung eines Studierenden mit Behinderung. Die Praxis wird hier eher formal definiert, mit einer Stundenanzahl und dem Ort, aber weniger inhaltlich, wie sie sich von der Theorie unterscheidet.

Lerntheoretisch spannend ist außerdem, an welchem Ort Service-Learning-Lehrveranstaltungen abgehalten werden. Da der Service-Learning-Ansatz davon ausgeht, dass Studierende im Serviceteil außerhalb des Unterrichts lernen (Zinger, 2020), ist es bedeutsam, diese (Lern-)Räume zu reflektieren. Die Lehrende I beschreibt ganz klar getrennte Räume für das Vermitteln von Theorie und Praxis anhand der Biologie. Sie unterscheidet zwischen den Lernorten Universität, Freiland und Schulpraxis.

Es gibt sozusagen eine Unterteilung in Theorieblocks an der Uni, also einführende Theorieblocks, so zu fachbiologischen Themen [...]. Dann gibt's quasi einen Freilandteil zu den biologischen Grundlagen, aber auch zu den Vermittlungsgrundlagen, zu den methodischen, wo wir das mit den Studierenden dann einmal alleine zwei Tage sehr intensiv im Freiland machen. Und dann haben die Studierenden einen Schultag mit den Schülern, wo sie die Schüler darauf vorbereiten, dann zu einem Thema im Freiland zu forschen und da, also da, das ist sozusagen die Vorbereitungszeit in der Schule. Und dann sind die Studierenden mit den Schülern und uns im Freiland. (Interview I: 158–167)

In diesem Beispiel besteht das Ziel des Service-Learnings im gemeinsamen Lernen zwischen Schüler*innen und Studierenden im Freiland. Die Lehrende startet ihre Lehrveranstaltung mit Theorie, diese findet räumlich an der Universität statt. Sie bezeichnet die Theorie als einführend. Auch die Fachdidaktik wird an der Universität vermittelt. Danach beschreibt sie einen Freilandteil/Praxisteil, der nicht an der Universität stattfindet, sondern im Freien. Dort lernen die Studierenden zwei Tage am Stück; das experimentelle Lernen findet abseits der Universität als Lernort statt. In einem dritten Teil gehen Studierende dann an Schulen und geben ihr Wissen dort an die Schüler*innen weiter. Im vierten Teil gehen dann alle – Lehrende, Studierende und Schüler*innen – gemeinsam ins Feld und erreichen damit das letztendliche Ziel: draußen in der freien Natur über Vögel und Amphibien zu lernen. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Theorie und Praxis (lern-)raumbezogene Konzepte darstellen, die mitunter in getrennten Welten stattfinden.

3.2.3 Mehrwert von Service-Learning

Der Mehrwert von Service-Learning kann anhand des hochschulischen Auftrags in der Gesellschaft (Tomaschek & Resch, 2018, Rosenkranz et al., 2020, Resch, 2018) dargestellt werden: Den drei Missionen der Hochschulen folgend – Mission (1) Lehre, Mission (2) Forschung, Mission (3) Third Mission und gesellschaftliche Verantwortung (Brand et al., 2018) – trägt Service-Learning zu allen drei Bereichen bei, wobei der stärkste Nutzen im Bereich der Third Mission anzusiedeln ist.

Zur Lehre (Mission 1) trägt der Service-Learning-Ansatz insofern bei, dass ein Beitrag zur Berufsbezogenheit der Hochschulbildung geleistet wird sowie die Verzahnung von Theorie und Praxis in der Hochschuldidaktik damit gestärkt wird. „Und die Uni profitiert insofern, als sie dann Absolvent*innen hat, die da fit sind für dieses Berufsfeld“ (Interview J: 273).

Die Hochschule profitiert davon, da sie sozusagen diesen Austausch hat zwischen... man kann Theorie und Praxis ohnehin nicht trennen, aber sozusagen kann man es besser verknüpfen, miteinander in Verbindung bringen. Es braucht nicht so viel an Vermittlungsarbeit, wenn man so ein Service-Learning oder so einen Kontakt zur Praxis hat, wird vieles einfacher und schneller verständlich und ist den Lernenden einleuchtender, denke ich einmal. Warum braucht die Gesellschaft das? Ja, weil dieser Austausch halt wichtig, dass auch die Dinge, die an der Universität passieren, auch nach außen dringen. Dass es transparenter wird, was wird da eigentlich gemacht, wie wird dort gearbeitet, also das man nicht so auf einem Elfenbeinturm ist, sondern dass sich das ein bisschen vermischt und die Grenzen schwammiger werden. (Interview K: 164–173)

Diese Lehrende sieht Wissenschaft und Praxis als untrennbar, jedoch rahmt sie die Lücke als kaum verknüpft. Sie fokussiert auf die Wichtigkeit des Austausches zwischen Hochschule und Schule. In Projekten könne so für die jeweilige Arbeitsweise Transparenz geschaffen werden.

Zur (angewandten) Forschung (Mission 2) trägt der Service-Learning-Ansatz damit bei, dass die Praxis Herausforderungen neue Forschungsfelder anregen können.

Hauptsächlich ist der Mehrwert im Bereich der Third Mission (Mission 3) anzusiedeln: Hier wird ein Beitrag zur Gesellschaftsbildung geleistet, zur Öffnung der Hochschulen nach außen sowie zur Verringerung der Distanz zur sozialpolitischen und gesellschaftlichen Praxis. Die Universität wird somit wieder gesellschaftsnaher. Ein Aspekt, den die Interviewpersonen aufbringen, ist, dass sich Studierende im Rahmen einer Service-Learning-Lehrveranstaltung als Teil der Gesellschaft verstehen und sich aktiv einbringen (Interview H) (*active citizenship*). Die Gesellschaft profitiert von Service-Learning, da die Auseinandersetzung mit gesellschaftlicher Verantwortungsübernahme und mit gesellschaftlichem Zusammenhalt ein Bestandteil von Service-Learning ist (Interviews E, G) (*social responsibility*). Eine Interviewperson erkennt den Mehrwert für die Gesellschaft darin, dass durch Service-Learning bestimmte benachteiligte Zielgruppen unterstützt werden (Interview A). Die Gesellschaft profitiert

von Service-Learning, da Studierende zum gesellschaftlichen Engagement hingeführt und verschiedene gesellschaftliche Bedürfnisse abgedeckt werden (Interviews B, F) (*civic engagement*). „Also die Hochschule profitiert sicher durch diese Verzahnung von Universität und Praxis, die ja Bestandteil von Service-Learning ist, indem sie näher aneinanderrücken.“ (Interview H: 159). Eine Interviewperson weist darauf hin, dass Wissenschaft und Praxis eng zusammenhängen und sich mit Service-Learning optimal in Verbindung bringen lässt (Interview K) (*Wissenstransfer*). Beim universitären Lernen steht die Praxisbezogenheit im Fokus, wodurch eine stärkere Vernetzung zwischen Schule und Hochschule stattfindet (Interviews D, G). Auch die Hochschule profitiert davon, sich der Gesellschaft zu öffnen (Interview C).

Der Mehrwert für Studierende kann der Auswertung entsprechend in vier Felder eingeteilt werden (Tab. 2).

Tab. 2: Mehrwert von Service-Learning für Studierende (eigene Darstellung)

a) Nutzen für den späteren Berufsalltag <ul style="list-style-type: none"> • z. B. Praxiserfahrung gewinnen, wissenschaftlichen Zugang zum Beruf erlangen 	b) Beitrag zur Horizonterweiterung <ul style="list-style-type: none"> • z. B. unterschiedliche Perspektiven kennenlernen, neue Rollen lernen, andere Lebensweisen verstehen, Entwicklung der Persönlichkeit
c) Beitrag zum Sozialkapital <ul style="list-style-type: none"> • z. B. Kontakte zur Berufswelt aufbauen, Beziehungsaufbau mit diversen Gruppen üben 	d) Förderung von bürgerschaftlichem Engagement <ul style="list-style-type: none"> • z. B. Einfluss nehmen, gesellschaftliche Verantwortung übernehmen

Nutzen für den späteren Berufsalltag

Die Service-Learning-Erfahrungen sind den Interviewpartner*innen zufolge für den späteren Berufsalltag der Studierenden bedeutsam. Dabei geht es um den wissenschaftlichen Zugang zur Praxis und die eigenen Erfahrungen, die durch Service-Learning gesammelt werden. Studierende erhalten durch die Praxiserfahrung (Service) ein gewisses Handwerkszeug und bekommen einen Einblick, was sie im Berufsalltag erwartet (Interview J). Durch diesen Einblick sammeln Studierende Wissen, auf welches sie später zurückgreifen können (Interview A). Ein Hauptmehrwert, der häufig von den Interviewpersonen genannt wurde, ist die Praxiserfahrung, die durch Service-Learning gefördert wird (Interviews A, E, F, L). „Ja wie schon gesagt, die Praxiserfahrung, auf die Studierende zurückgreifen können“ (Interview A: 161). Des Weiteren führt eine Interviewperson an, dass ihre Service-Learning-Lehrveranstaltung auch dazu führe, dass Studierende einen realistischen Einblick in das Praxisfeld „Schule“ bekommen und somit für den zukünftigen Beruf als Lehrkraft einen Mehrwert erhalten (Interview K).

Beitrag zur Horizonterweiterung

Einen Hauptmehrwert sehen die Interviewpersonen in der Erweiterung des persönlichen und sozialen Horizonts der Studierenden. Studierende erweitern diesen, indem sie nicht nur die lernende Rolle, sondern auch die aktive Rolle der Praxisforscher*innen, der Serviceanbieter*innen, der Unterstützer*innen etc. in der Praxis einnehmen (Interviews C, E, G, H). Durch die verschiedenen aktiven Rollen lernen Studierende die Praxis aus unterschiedlichen Blickwinkeln kennen (Interviews C, G).

Das ist halt wirklich ein, also das glaube ich, ist halt ein echt spannender Mehrwert in diesem Konzept, dass man als Lehramtsstudentin/Student nicht nur den Fokus auf die Klasse, da vermittele ich meine Inhalte, Fachdidaktik, sondern eben auch den Fokus auf Schule als Organisation. (Interview E: 121)

Durch Service-Learning erhalten die Studierenden einen tieferen und authentischeren Einblick in die Praxis und erfahren somit, was Schule außerhalb des Unterrichts auch noch bedeuten kann (Interviews D, K). Durch Service-Learning-Projekte wird nicht nur das akademische Lernen gefördert, sondern es rücken auch andere berufsrelevante Themen in den Blick der Studierenden (Interviews J).

Sozialkapital

Durch Service-Learning gelingt es Studierenden, zusätzliches Sozialkapital durch Kontakte mit Institutionen, Gruppen oder Einzelpersonen aufzubauen, je nachdem, wie intensiv gemeinsam an Projekten gearbeitet wird. Zwei der befragten Personen geben an, dass Studierende durch Service-Learning die Möglichkeit erhalten, Kontakt mit der späteren Berufswelt aufzunehmen (Interviews G, J). Wichtig wäre dabei, dass der Kontakt bestehen bleibt, auch wenn die Service-Learning-Lehrveranstaltung endet (Interviews F, L). Studierende engagieren sich oft weiterhin für das Projekt, in dem sie beteiligt waren (Interview L). „Also ich glaube, manche Leute bleiben dann ja auch in der ein oder anderen Form dem treu, was sie dort kennenlernen.“ (Interview F: 251). Die Erfahrung der einzelnen Studierenden bleibt durch die Einbettung von Service-Learning in die Hochschullehre nicht nur bei der Person selbst, sondern es kommt zu einem angeleiteten Austausch zwischen den Studierenden im Zuge von Reflexionseinheiten (Interview F).

Förderung der Übernahme gesellschaftlicher Verantwortung

Durch Service-Learning wird die Übernahme gesellschaftlicher Verantwortung gefördert. Die Interviewpersonen sehen den Mehrwert von Service-Learning auch darin, dass Studierende in den Service-Learning-Projekten durch aktive Rollen gesellschaftlichen Einfluss nehmen, indem außerhalb der Universität Dienstleistungen erbracht werden, die der Gesellschaft oder Gemeinschaft zugutekommen. Studierende lernen

dabei nicht nur, auf ihre eigenen Bedürfnisse zu achten, sondern auch das Gemeinwohl zu achten (Interview H).

4 Schlussfolgerungen für die Hochschulforschung und -didaktik

Der Beitrag zeigt auf, dass sich die vertiefte Auseinandersetzung mit Service-Learning in der Hochschullehre insofern bezahlt macht, als dass Studierende so mit realitätsnahen Problemlagen und Herausforderungen konfrontiert werden, die sie auf ihre berufliche Karriere vorbereiten und gleichzeitig darin schulen, mit deren Lebensrealitäten in Kontakt zu kommen. Die Einstellungen der Hochschullehrenden zu praxisorientierter Lehre ist dabei zentral.

Service-Learning ist als neuer Methodenansatz in Österreich noch weniger bekannt als andere praxisorientierte Methoden. Gemeinsam haben diese Methoden, dass sie Elemente der Theorie und der Praxis verbinden. Verbindungen können etwa mithilfe von Handwerkszeug oder Methodentools für die Arbeit im Praxisfeld gestiftet werden. Hochschullehrende wenden beide Varianten an, entweder theoretische Überlegungen vor den praktischen Erfahrungen zu lagern oder die Theorie der Praxis folgen zu lassen. Beide Varianten werden praktiziert, wobei das Voranstellen der Theorie gängiger ist und auch mit dem Selbstverständnis der Lehrenden zusammenhängt, ob diese sich als Theoretiker*innen oder Praktiker*innen betrachten. Ein interessantes, raumbezogenes Ergebnis der Studie ist, dass Theorie und Praxis an unterschiedlichen Lernorten vermittelt werden.

Der Mehrwert von praxisorientierter Hochschullehre ist vielschichtig und kann als Beitrag zur Third Mission, zur praxisorientierten Lehre und zur sozialpolitischen Positionierung der Hochschulen in der Gesellschaft zusammengefasst werden.

Wünschenswert wäre künftig eine Selbsteinschätzung der Lehrenden nach lehrmethodischen Ansätzen, inwiefern sie die erwähnten Ansätze anwenden, methodische und didaktische Schulung benötigen und sich mit den Vor- und Nachteilen der jeweiligen Methoden beschäftigt haben. Für die künftige Hochschulforschung wünschenswert wäre außerdem eine intensive Diskussion nicht nur über die Theorie-Praxis-Lücke, sondern über die Wissens-Anwendungs-Lücken, vor der Studierende im Berufsleben stehen. Für die Hochschulentwicklung erstrebenswert wäre regelmäßiger, anregender kollektiver Austausch über praxisorientierte Lehre unter Hochschullehrenden.

Die vorliegende Studie wurde aus Mitteln des Erasmus+ Programms mit der Grant Agreement Number 2018-1-RO01-KA203-049309 kofinanziert.

Literatur

- Brandt, L., Holzer, J., Schober, B., Somoza, S. & Spiel, C. (2018). Die systematische Verankerung der Third Mission an Hochschulen. Der motivationspsychologische Ansatz der Universität Wien. In N. Tomaschek & K. Resch (Hrsg.), *Die Lifelong Learning Universität der Zukunft. Institutionelle Standpunkte der wissenschaftlichen Weiterbildung* (S. 187–201). Waxmann.

- Bringle, R. G., Hatcher, J. A. & McIntosh, R. E. (2006). Analyzing Morton's Typology of Service Paradigms and Integrity. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 2006, 5–15.
- Carrington, S. (2011). Service-Learning Within Higher Education: Rhizomatic Interconnections Between University And The Real World. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(6), 1–14. <https://doi.org/10.14221/ajte.2011v36n6.3>
- Caspersz, D. & Olaru, D. (2017). The value of service-learning: the student perspective. *Studies in Higher Education*, 42(4), 685–700.
- Chambers, D. & Lavery, S. (2017). Introduction to service-learning and inclusive education. *International Perspectives on Inclusive Education*, 12, 3–19. <https://doi.org/10.1108/S1479-363620170000012001>
- Chen, C.-H. & Yang, Y.-C. (2019). Revisiting the Effects of Project-Based Learning on Student's Academic Achievements: A Meta-Analysis Investigating Moderators. *Educational Research Review*, 26, 71–81. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.11.001>
- Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Defourny J. & Nyssens M. (2010). Conceptions of Social Enterprise and Social Entrepreneurship in Europe and the United States: Convergences and Divergences. *Journal of Social Entrepreneurship*, 1(1), 32–53. <https://doi.org/10.1080/19420670903442053>
- Flick, U. (2018). Thematic Coding and Content Analysis. In U. Flick (Hrsg.), *An introduction to qualitative research* (S. 473–492). SAGE.
- Guta, A. & Roche, B. (2014). Community-based research. In D. Coghlan & M. B. Miller (Hrsg.), *The SAGE Encyclopedia on action research* (S. 156–159). SAGE.
- Jones, L. A., Warner, B. & Kisser, P. (2010). Service-Learning and Social Entrepreneurship: From Strangers to Allies. *Partnerships: A Journal of Service-Learning & Civic Engagement*, 1(2), 1–15.
- Kahu, E. R. (2013). Framing student engagement in higher education. *Studies in Higher Education*, 38(5), 758–773. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.598505>
- Lewin K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34–46. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x>
- Mergler, A., Carrington, S. B., Boman, P., Kimber, M. P. & Bland, D. (2017). Exploring the Value of Service-learning on Pre-service Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 42(6), 69–80. <https://doi.org/10.14221/ajte.2017v42n6.5>
- Resch, K. (2018). Third Mission and service learning. A narrative evaluation of the relevance of students' experiences. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 13(2), 127–139. <https://doi.org/10.3217/zfhe-13-02/08>
- Rosenkranz, D., Roderus, S. & Oberbeck, N. (2020). *Service Learning an Hochschulen. Konzeptionelle Überlegungen und innovative Beispiele*. Weinheim: Juventa.
- Seifert, A., Zentner, S. & Nagy, F. (2012). *Praxisbuch Service-Learning: Lernen durch Engagement an Schulen*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Somekh, B. & Zeichner, K. (2009). Action research for educational reform: remodelling action research theories and practices in local contexts. *Educational Action Research*, 17(1), 5–21. <https://doi.org/10.1080/09650790802667402>
- Tomaschek, N. & Resch, K. (2018). *Die Lifelong Learning Universität der Zukunft. Institutionelle Standpunkte der wissenschaftlichen Weiterbildung*. Münster: Waxmann.
- Zinger, B. (2020). Die Bedeutung von Service Learning für die Hochschuldidaktik. In D. Rosenkranz, S. Roderus & N. Oberbeck (Hrsg.), *Service Learning an Hochschulen. Konzeptionelle Überlegungen und innovative Beispiele* (S. 116–121). Weinheim: Juventa.

Chancengleichheit und Erfolgchancen

“Where are you and where can we pick you up?”

Building diversity management competencies in higher education

Elke Park & Silke Preymann

1 Introduction

There is a clear commitment by European ministers for education that the composition of the student body should reflect that of the general population, regarding both access to higher education as well as student success.¹ However, evidence shows that certain groups remain under-represented in higher education and, further, that once in higher education, these groups face considerably higher dropout rates (Unger et al., 2020; Nairz-Wirth, 2017; Aina, 2018). Closing the admissions and attainment gap of so-called “non-traditional students”, which can refer to students from low SES-backgrounds, first-in-family students, students with disabilities or care obligations, mature students or those on alternative entry paths, has become a priority.²

There are several rationales or arguments why inclusion and diversity management (IDM) – as a means to combat this disparity – are increasingly becoming a priority and necessity in higher education.

First, there is the economic perspective: on the one hand, the exclusion of wide parts of the population from higher education ultimately leads to a loss of “human capital”, whereby talent and potential cannot be adequately “exploited”, especially as higher-level skills needed in today’s knowledge economy increasingly require tertiary education (see OECD, 2008, p. 13).³ Also, to put it quite simply, dropout is expensive,

1 Bologna Ministerial Conference 2007, London Communiqué: “... the student body entering, participating in and completing HE at all levels should reflect the diversity of our populations”.

2 Referred to as “Widening Access and Participation” in the UK or the “Social dimension in Higher Education” in continental Europe.

3 Ibid., p. 13: “The widespread recognition that tertiary education is a major driver of economic competitiveness in an increasingly knowledge-driven global economy has made high quality tertiary education more important than ever before. The imperative for countries is to raise higher-level employment skills, to sustain a globally competitive research base and to improve knowledge dissemination to the benefit of society.”

This is not to say that vocational tracks especially in countries with a differentiated “dual” system of education, such as Austria and Germany, do not play an equally important role. However, with a view to life-long learning, educational biographies are increasingly less limited to one sector alone and enhancing the permeability between

for the system as well as for individual institutions. Further, in some disciplines, especially in STEM fields, HEIs are increasingly encountering problems to fill available study places. They are thus aiming to make programmes more attractive to non-traditional students.

Another argument often primarily associated with IDM is the social-justice argument and ethical issues regarding participation and success in higher education: Access and the ability to profit from higher education should not be limited to a privileged few. There are normative pressures to ensure equitable educational outcomes for all.

Ultimately, the political perspective: Diversity management and inclusion are vital tools in order to safeguard and maintain social cohesion and the makeup of our societies in today's increasingly polarised political climate with an observable split between educational haves and have-nots.

While the importance of increasing diversity and inclusion within higher education and the student body is affirmed by policy-makers and institutional leadership, the question remains to what extent this importance has been recognised and has reached those working within higher education institutions.

Further, even if an openness towards the IDM discourse exists, what needs to be done on the programme and individual level to increase the participation of previously under-represented groups and to ensure their success remains unclear. While methods and tools in teaching, assessment and curriculum design exist, these approaches have to be made available to those responsible for overseeing these tasks, and further, staff at higher education institutions has to be made aware of their usefulness and effectiveness.

In order to achieve this goal, a recent Erasmus+ project at four higher education institutions in Austria, Germany, Finland and the UK aimed at developing training formats for academic middle-management to enhance their diversity management competencies and to increase their abilities to deal with the demands of an ever more diverse student body. In the following, the design, implementation and lessons learnt within the project will be presented.

2 Study programme leaders as a target group

While institutional strategies for IDM have been developed and laid out at most higher education institutions, “there is no way in which the university’s expectations will be realised if HODs [head of departments] as ‘middle managers’ are unable or unwilling to put them into action” (Jones, 2011, p. 281).

Thus, the training measures presented here focus on middle management at HEI. This group is often referred to as programme leaders (PLs), as course directors or as

educational sectors is gaining importance in workforce development: providing access for and including students on alternative entry paths or the validation of non-formal and informal learning are both labour market and diversity management issues.

programme coordinators. Typically, they belong to academic staff with responsibility for the delivery of teaching programmes (such as bachelor or master degrees) within their HEI.

Study programme leaders occupy a central position within higher education institutions and represent an ideal target group for awareness raising measures. Often, they supervise and regulate access to their programmes by setting admission criteria and selecting applicants for their programmes. They are responsible for the design and implementation of (inclusive, flexible) curricula. Most often, they are teachers themselves and thus retain personal contact with students and are aware of their problems in navigating the curriculum and in the classroom. Further, they act as supervisors to other teaching and administrative staff, dispose of formal and/or informal authority and are able to seek out and secure support for the implementation of diversity-sensitive practices at a faculty or institutional level. In consequence, this group of academic middle managers has far-reaching potential to create more inclusive study environments.

Overall, a PL's role is demanding and displays challenging characteristics. It is frequently not clearly specified or even documented, and may not be rewarded or well resourced (Vilkinas and Cartan, 2015; Ehrenstorfer et al., 2015). Due to their broad range of tasks and responsibilities, PLs impart significant cross-sectional insight and (formal or informal) influence to their colleagues (both teaching staff and administrative/support personnel). While they often do not have the authority that comes with official line management responsibilities, they can either lead staff without official power or make use of their line manager's support (Vilkinas and Cartan, 2015). At the same time, they have a keen interest in securing the academic health of their programmes and in the implementation of high quality teaching and learning. This gives them legitimacy to call for inclusivity within their study programmes and their institutions. Thus, PLs are an important target group to translate inclusive practice into action as they need to articulate and deliver effective inclusion and diversity management strategies in the interests of all those involved (tutors, students, central teams) as well as for their university as a whole (Vilkinas and Cartan, 2015).

Still, we only have limited knowledge how well equipped PLs are for implementing IDM within their scope of responsibility and how willing they are at all to take on this task. Although HEIs rely heavily on their PLs in the development, delivery and management of their study programmes, PLs seem to get limited support in ensuring student success for an increasingly diverse student population (Joubert and Martins, 2013).

3 PLs' attitudes and approaches towards the IDM discourse

As a first step in the project a needs assessment in the form of an online survey was carried out to inform the design of the following training measures to be developed. In addition, the survey also tried to gauge general awareness and attitudes towards IDM and asked for approaches and methods currently employed by participating

programme leaders. The questionnaire was sent out to 270 programme leaders at four institutions across Europe,⁴ and was completed by 85 participants, bringing the return rate to roughly a third.

Due to the relatively small sample size and the different disciplinary focus and setup of the four participating institutions, the – often striking – results do not provide statistically sound evidence. However, they can be used as a source for generating further hypotheses, opening up questions and pointing towards possibly existing problems. They can be seen as a starting point for taking the inquiry further and, ultimately, can be used as a tool to define needs expressed in the responses.

To assess familiarity with the concept, programme leaders were first asked to what extent they feel they understand what diversity management is. Overall, responding PLs appeared rather confident as 72% of them agreed to the statement “I clearly understand what diversity management is.”⁵ However, responding PLs were already less familiar with the concept of “inclusive practice”, with only 65% concurring that they “have a clear understanding of what inclusive practice actually means” (see Table 1 for an overview of all items).

It is one thing to understand what diversity management and inclusive practice are, and quite another to know how to implement these concepts on the programme level as the survey results aptly show: Overall, only a third of respondents (36%) state they “know how to implement IDM-measures on the programme level.” Especially in Austria a clear call for support regarding the implementation of IDM measures emerged (AT: 15%, UK: 44%, Finland: 43%, DE: 35%). Austrian PLs thus express a strong need for concrete advice on how to tackle inclusion in their programmes, on what to do exactly.

A certain disparity between the two German-speaking institutions on the one hand and the UK and Finland on the other appears throughout the survey-results. Often, a decisive split especially between the Austrian – more technically oriented – institution and the UK institution with a disciplinary focus on Health and Teacher Training could be observed.

For example, British PLs seemed to be much more familiar and at ease with providing (reasonable) adjustments. Only 16% of UK respondents claimed to “find it hard

4 Fachhochschule Oberösterreich in Austria, TH Köln in Germany, Birmingham City University, UK and Laurea University of Applied Sciences in Finland. The samples from the four institutions differ in various respects: Whereas respondents from BCU (n=33), an institution with a highly diverse student body, came mainly from the areas of Health and Teacher Training (69%) and 58% were female, respondents from the two German-speaking institutions (AT: n=20; GER: n=17) came from more technical disciplines and were predominantly male (AT: 90% male; DE: 82% male) with a more homogeneous student body. The Finnish sample (n=15) consists mostly of PLs from Business and Economics (46%) and Health (33%); 80% of Finnish respondents were women.

5 Agreement refers to the percentage of respondents who checked value 1 or 2 on a Likert-type scale from 1 (fully agree) to 5 (do not agree at all).

to make adjustments for individual students with special needs”, while this seems to be the case for over half of respondents from Austria (53%). On the one hand, this disparity could be attributed to the disciplinary focus of the UK institution with most respondents (69%) coming from the fields of Health and Teacher training; however, it could also be interpreted as a corollary of the legal framework. The Equality Act of 2010 legally requires higher education institutions in the UK to provide “anticipatory reasonable adjustments” for students: Reasonable adjustment – for example longer time during examinations or alternative assessment formats for students with disabilities – is not to be provided only on a case-to-case or individual basis, but rather is to be anticipated in advance within the programmes to cover for all possible cases. However, in Finland respondents also appear to be more attuned to providing adjustments (only 21% claim to find it hard, DE: 38%).

Tab. 1: Attitudes and approaches to inclusion⁶

Please indicate to what extent the following statements apply to your work as a programme leader: Scale from 1 (To a very great extent) to 5 (Not at all).

Agreement: <3; Unweighted data.

	Total Agreement (n=85)	AT Agree (n=20)	UK Agree (n=33)	FIN Agree (n=15)	DE Agree (n=17)	Female Agree (n=37)	Male Agree (n=40)
I clearly understand what Diversity Management is.	72%	80%	79%	53%	71%	69%	78%
I have a clear understanding of what inclusive practice actually refers to/means.	65%	61%	78%	27%	82%	66%	66%
IDM/Inclusive practice represents an added workload for me and my staff.	48%	56%	33%	27%	88%	36%	59%
Inclusive practice benefits all students.	66%	37%	85%	80%	56%	91%	44%

⁶ Selected items were drawn and adapted from Smith, 2010.

	Total Agreement (n=85)	AT Agree (n=20)	UK Agree (n=33)	FIN Agree (n=15)	DE Agree (n=17)	Female Agree (n=37)	Male Agree (n=40)
I am worried that academic standards drop by catering to learners' different backgrounds and abilities.	26%	45%	21%	0%	35%	11%	40%
I am interested in having a more diverse range of students in my programme.	47%	20%	70%	47%	47%	56%	43%
I feel that I am not allowed to say what I think regarding IDM-measures/ inclusive practice.	17%	11%	12%	7%	29%	6%	21%
I know how to apply IDM-measures on the programme level.	36%	15%	44%	43%	35%	38%	30%
I think implementing inclusive teaching and learning practices is difficult.	39%	42%	42%	29%	29%	29%	46%
I find it hard to make adjustments for individual students with special needs.	31%	53%	16%	21%	38%	14%	46%
I clearly see the added value of implementing IDM-related measures for my study programme.	66%	37%	84%	64%	63%	85%	42%

	Total Agreement (n=85)	AT Agree (n=20)	UK Agree (n=33)	FIN Agree (n=15)	DE Agree (n=17)	Female Agree (n=37)	Male Agree (n=40)
My institution requires the implementation of certain IDM-measures but, personally, I am not convinced of their effectivity/usefulness.	15%	17%	6%	7%	40%	3%	24%

Flexible or alternative assessment methods, as one of the key tools in the IDM method repository, were also addressed in a separate battery of questions asking for approaches and measures currently used by PLs (see Table 2). When asked if they employed “multiple assessment techniques” or “adapt assessment methods to their students’ needs” Austrian and German PLs showed considerably lower agreement rates than respondents from Finland and the UK. This result provided valuable clues regarding the design and content of training input.

Tab. 2: Approaches to IDM in the study programme

Please indicate to what extent the following statements apply to your work as a programme leader (PL): Scale of 1 (To a very great extent) to 5 (Not at all):
Agreement: <3

	Total Agreement (n=85)	AT Agree (n=20)	UK Agree (n=33)	FIN Agree (n=15)	DE Agree (n=17)	Female Agree (n=37)	Male Agree N=40
I evaluate student learning using multiple assessment techniques.	55%	26%	73%	73%	35%	69%	38%
I adapt assessment methods to my students’ needs/offer flexible assessment methods.	48%	26%	56%	73%	35%	57%	38%

Closely linked to the question of assessment is that of upholding academic standards and academic rigour. It refers to a fear that a “softening” of academic standards by making exceptions or making it “easier” for some students would undermine quality. 45% of Austrian PLs stated they were “worried that academic standards drop by catering to learners’ different backgrounds and abilities” (UK: 21%, FIN: 0%, DE: 35%).

In the sample, men were decidedly more worried academic quality could suffer than women (40% vs. 11%). Interestingly, Finnish respondents did not seem worried at all.

Often, the UK institution emerges as the most “progressive” or “in-tune” with the IDM agenda, while the two German-speaking institutions repeatedly express a more critical view. This could point to differences in national or cultural discourses or to differences in the maturity of those discourses. Both in Austria and Germany, the discussion regarding the “social dimension” of higher education is a comparatively recent phenomenon, gaining track only in recent years, whereas in the UK – and to some extent in Finland – this discourse has been around (accompanied by legal action) for a longer period of time.⁷

A peculiarity of the German sample is that German PLs appear to be most mistrustful towards IDM and least convinced of the usefulness of existing institutional strategies. Also, they most openly address pressures for “political correctness” often associated with IDM. German PLs feel most strongly that “they are not allowed to say what they think regarding IDM” (29% as opposed to AT: 11%, UK: 12% and FIN: 7%) and almost half (40%) of them claim that while their “institution requires the implementation of certain IDM-measures, personally, they are not convinced of their effectivity/usefulness”. Also PLs from the German institution associated IDM most strongly with additional, time-consuming tasks, as almost 90% agreed to the statement that “IDM/Inclusive practice represents an added workload for me and my staff” (56% AT, 33% UK, 27% FIN).

Finally, programme leaders were asked to indicate which issues related to student diversity were currently particularly relevant or pertinent to their work (see Table 3). “Students’ time constraints due to work obligations” emerged as the top issue at all four institutions. But also different levels of participation in classroom activities, (lack of) academic literacy and different educational and professional biographies were quoted as particularly relevant. Cultural and disciplinary differences, as well as accessibility issues were considered less pertinent issues by participating PLs.

Tab. 3: Relevant issues

“Which of the following issues are currently particularly relevant or pertinent to your work as a programme leader?” Percentage quoted shown.

	Total quoted
Students’ time constraints due to work obligations, commuting	75%
Different levels of participation in classroom activities	60%
(lack of) academic literacy/difficulties with academic language	54%

7 In Austria, the “National Strategy on the Social Dimension in Higher Education” was launched in 2017, in the year leading up to this survey, see: <https://www.bmbwf.gv.at/The-men/HS-Uni/Studium/Leitthemen/SozDim.html>, whereas in the UK “diversity management” has been an integral part of NPM-inspired HE policy reforms since the 1990s and 2000s; the Equality Act 2010, for example, requires anticipatory reasonable adjustment for all higher education institutions (see also Smith, 2010). In Finland, on the other hand, “equity” can be seen as a defining characteristic of the Finnish educational system more generally.

	Total quoted
Different educational and professional biographies (i.e. age, professional experience, access paths to higher education)	51%
Students' time constraints due to care responsibilities	41%
(lack of) fluency or proficiency in English/German/Finnish	35%
Different disciplinary backgrounds	33%
Students' different (cultural, religious) value structures	27%
Accessibility issues/providing accessible learning environments	14%

4 Designing and implementing a training concept

Using the survey as a preliminary needs assessment, a clear call for providing concrete, tangible advice on how to implement IDM measures – not general information or a normative debate on diversity as a concept – emerged. However, the results also showed that awareness raising for the issues at hand remains essential. The project team was thus tasked with devising a training concept that suited and addressed programme leaders' specific needs in a format tailored to their professional situation, which would ultimately be accepted by them. A recent study (EUA, 2019) underlines the importance of staff trainings as a means for raising awareness. However, it also found that while such trainings are available at the majority of HEIs – usually on a voluntary basis – they seem to remain ineffective and not fit to overcome existing challenges. Direct involvement of the target group(s) in developing and implementing IDM strategies and activities was found to be particularly important. Ultimately, the study proposes that sharing good practice and peer learning helps to conceive activities that are fit for purpose and correspond to the actual needs of staff and students alike. Peer learning opportunities appear as one of the major success factors for overcoming obstacles.

Overall, however, there is still little insight on how training or support for PLs needs to be carried out (Thorpe and Garside, 2017, Floyd, 2016, Murphy and Curtis, 2013, Vilkinas and Cartan, 2015). Evidence suggests that diversity workshops spark transformative initiatives and have a positive impact on inclusive management among those who attend these workshops. Participants are better equipped to deal with diversity issues and are more aware of challenges at hand (Joubert and Martins, 2013). Still, traditional forms of professional development (seminars) are insufficient to meet the requirements and expectations of programme leaders in higher education. Role-specific, practice-based, peer-supported and self-managed learning is more in line with PLs time constraints caused by the manifold duties and tasks in teaching, research, administration and management (Ehrenstorfer et al., 2015). Although seminars and workshops impart fresh knowledge and new methods, further input is required, such as institutionalised and complementary coaching and mentoring models intended to strengthen the capability for self-reflection (Ehrenstorfer et al., 2015; Scott et al.,

2008). In addition, informal exchange as well as reflective practice amongst colleagues and supervisors act as a beneficial source of learning (Scott et al., 2008; Bolden et al., 2008; Ehrenstorfer et al., 2015).

Reflective practice is generally recognised as a valuable tool in professional development as it provides the opportunity to jointly reflect on professional experience in order to provide new insights for future practice (Thorpe and Garside, 2017). In this sense, it seems to be especially important to promote and create a supportive space amongst peers for “guided critical reflection on practice” (Inman, 2009, p. 431 in Thorpe and Garside, 2017). Reflective practice amongst peers enables knowledge exchange on dilemmas arising from PLs’ professional experiences. PLs’ different backgrounds and disciplines may contribute to various good working solutions and thus draw out issues and opportunities to enhance professional development (Thorpe and Garside, 2017).

Based on these initial outlines and requirements, the project consortium proposed a blended-learning training for PLs, aimed at maintaining a balance between content and peer-to-peer exchange. The training consisted of a three-day face-to-face workshop for twelve participants from four different countries and a subsequent e-learning course; as a third important component a web-based IDM-“toolbox” was created serving as an open access online inventory of concrete methods and possible solutions to IDM-related issues in higher education.

As the first part, the face-to-face workshop among programme leaders intended to raise general awareness for the topic and to outline the implications of increased student diversity for the everyday work of programme leaders.

The success of the workshop depended heavily on the ability to facilitate exchange and discussion between international colleagues in order to be able to reflect on one’s own perspective but also – quite simply – to receive advice on how to deal with challenging situations regarding student diversity from other programme leaders and listen to their experiences.

Sessions did include theoretical input (e.g. diversity dimensions, arguments for the importance of IDM in higher education, unconscious bias) combined with discussions and interactive exercises based on participants’ personal experiences and challenges. For example, so-called “critical diversity incidents” were discussed, with the aim of arriving at possible solutions for difficult diversity-related situations together (for example: international students continue to arrive late to class – what would you do?) Further, based on student profiles, PLs imagined student journeys through their curriculum, identifying resources students can offer and obstacles they might face. Along six fields of action (curriculum design, inclusive teaching and learning, academic assessment and feedback, accessible and supportive learning environments, staff engagement, institutional management) PLs were called to share good practices from their institutions: how students’ needs can be addressed and alleviated in the curriculum, how awareness for IDM can be raised at staff level and how a change process towards more inclusion can be initiated at the programme level.

As a final step, participants were asked to draft a personal “action plan” for their programme based on the problems they identified and targeted to their own needs. This section of the training was considered extremely useful by participants as they were able to translate what they had heard and discussed (possibly advice or experience taken up by other colleagues) into their own situations and specific problem areas.

Ultimately, the exchange between colleagues from four European countries proved fruitful and represented the most valuable output of the training according to the feedback received by participants. The exchange also highlighted differences in discourse and practice at the various institutions, even within a Western European context. What seemed normal practice at one institution, was considered altogether surprising to colleagues from the other. For example, one participant mentioned that at his/her institution, a deaf student was enabled to complete a course in Sound Engineering. Met with initial reactions of disbelief (“this is taking it too far”) by other participants, the colleague proceeded to explain how the learning outcome of the course, the underlaying of film sequences, was reached using sound visualisations leading some participants to reflect on their initial dismissal. These and other differences discussed between esteemed colleagues worked as helpful catalysts, enabling participants to reflect on their own viewpoints and positions and to put them into perspective.

However, there were also limitations to the format; for example, regarding the disciplinary background of participating PLs: Especially participants from more technically oriented fields expressed interest in sharing good-practice with PLs from their own disciplines rather than from more remote fields such as Health Services and Nursing. They claimed their problems were too different and repeatedly argued for a more disciplinary homogenous group setting. This call for homogeneity, however, called into question the very setup and aim of the training. While working in homogenous groups can often be easier, with less friction and more efficient, the learning curve increases by incorporating and processing more foreign viewpoints. As a lesson learned, while it does not seem beneficial to hold the training only in and for homogenous groups, breaking up into more homogenous subgroups and then returning to the forum could present a viable solution for future iterations of the training. As a result, it seems vital to provide various group formations and switching them according to discipline, institution or other aspects. In fact, groupings in which programme leaders from one institution got together to discuss their most relevant issues, also proved highly successful as these PLs rarely get a chance for exchange at their institution.

For future trainings, the lesson learned will be that while a sound theoretical point of departure is important, the focus should not be so much on predefined general input, but rather on topics that participants themselves bring to the table and need discussed.

As a second step, and in order to deepen participants' understanding and further encourage reflection an extensive e-learning course was set up.⁸ The e-learning part of the training draws on the HEAD-Wheel (Gaisch et al., 2019) as well as on the EEDC model (Embedding Quality and Diversity in the Curriculum, May and Thomas, 2010). The so-called HEAD-Wheel (short for Higher Education Awareness for Diversity) was designed to serve as a frame of reference for a holistic diversity management that embraces five interconnected diversity segments (demographic, cognitive, disciplinary, functional and institutional diversity). The EEDC model is meant to be used flexibly by institutions to assist in the process of embedding equality and diversity within the curriculum. It can be used by staff, students, departments, services, or by cross-institutional teams representing the whole institution, as appropriate (May and Thomas, 2010).

The e-learning modules address demographic categories, such as gender, disabilities, social background, and why and how they affect students in their journey (for example, addressing the question "Why does age matter in higher education?"), and provide further input on the theoretical foundations, such as the concepts of "stereotype threat" or "unconscious bias". In addition, it offers concrete ideas and suggestions on how to deal with (student and staff) diversity on the programme level: An array of methods, tools and measures are made available, often in an interactive format or supported by video content. The structure of the e-learning follows the student life cycle and also reflects PLs' task-portfolio: From access (for example, "how to hold fair admission interviews?") to designing inclusive curricula and inclusive teaching practice (classroom management, assessment methods) to, ultimately, ways to ensure student success and creating a sense of belonging for all students. Further, issues such as institutional management and staff engagement ("How to get staff on board?") are addressed.

Rounding out the training framework, a web-based IDM-"toolbox" (www.idm-toolbox.eu) was created. It is designed as an online inventory of concrete methods, tips and suggestions along the lines of the e-learning modules. Even after the end of the training, this open access inventory provides ideas and possible solutions to specific diversity-related issues. It is intended to serve as a continuing source of inspiration and orientation.

5 Conclusion

It became clear throughout the project that programme leaders' attitudes, priorities and needs differ, according to the national discourses they are embedded in, the institutional and disciplinary focus, the specific situation within their study programme as well as their personal experiences, with each of them approaching the IDM discourse from a different "starting point". How to get programme leaders "on board" and inter-

8 For more information on the course see: <http://enhanceidm.eu/wordpress/output/blended-learning-training-on-idm-for-programme-leaders/>

ested in the agenda, point them towards the importance and possible advantages of a more inclusive approach, which arguments to use (with economic arguments often emerging as the most convincing) certainly depends on the person at hand and their situation. These differences also proved to be an important source of learning as peer-to-peer exchange among international colleagues proved to be a most valuable aspect and outcome of the training.

On the other hand, a clear need and call for hands-on advice was articulated from project leaders who took part in the project's output: What can be done concretely, what do I have to watch out for, how do I design an "inclusive" curriculum? What is inclusive teaching practice? How can I handle a situation (better), what can I do to make my programme more inclusive? Thus, the focus of the project's outputs was very much on providing tools that programme leaders have at their disposal to ensure equitable outcomes for all of their students. Translating the IDM agenda into workable action plans, away from normative discourse remains a challenge in designing, implementing and conceptualising training measures.

While the (training) measures developed in this project tried to focus on concrete advice as much as possible, ultimately, raising awareness among higher education staff and sensitising them to their own unconscious bias and the varying demands of an ever more diverse student population is and remains a central aspect and the starting point. As with most complex societal issues we face today, clear and unambiguous answers and simple formulaic solutions are hard to come by. Instead of providing pre-fixed solutions, rules or recipes, the answer seems to lie more in encouraging a process of reflection and reflected action in dealing with diversity in all its aspects. It is not so much what to do – which certainly depends on each given case – but how to approach the problem at hand.

Only then can concrete methods out of the "IDM-toolbox" take hold. Examples can include group-formation activities in the classroom to mix up existing dynamics and engage students, or inverted classroom techniques, alternative assessment formats based on clearly defined learning outcomes, modularised curricula or the integration of blended-learning elements, measures to increase students' sense of belonging, enhanced feedback processes and increased student-faculty interaction, or the sensitive use of language, etc.

What is common to all these "tools" is that they highlight the fact that one approach does not fit all and that flexibility and adaptability to accommodate various needs are the key as we shift towards a more student-centred perspective.

References

- Aina, C., Baici, Casalone, G. & Pastore, F. (2018). *The Economics of University Dropouts and Delayed Graduation: A Survey*. IZA Discussion Papers No. 11421. Berlin: IZA – Institute of Labour Economics. Available online at: <http://ftp.iza.org/dp11421.pdf>
- Bolden, R., Petrov, G., & Gosling J. (2008). *Developing collective leadership in higher education: Final report*. London: Leadership Foundation.

- Ehrenstorfer, B., Sterrer, S., Preymann, S., Aichinger, R. & Gaisch, M. (2015). *Multi tasking talents? Roles and competencies of middle-level manager-academics at two Austrian Higher Education Institutions*. In R. Pritchard, M. Klumpp, & U. Teichler (Eds.), *Diversity and excellence in higher education*. 175–200. Rotterdam: Sense Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6300-172-4_10
- Floyd, A. (2016): *Supporting Academic Middle Managers in Higher Education. Do We Care?* Higher Education Policy, 29:2, 167–183. <https://doi.org/10.1057/hep.2015.11>
- Gaisch, M., Preymann, S., & Aichinger, R. (2019). *Diversity management at the tertiary level: an attempt to extend existing paradigms*. Journal of Applied Research in Higher Education. <https://doi.org/10.1108/JARHE-03-2018-0048>
- Joubert, J.P.R.; Martins, N. (2013). *Staff responsiveness to transformation initiatives and diversity at a South African university*. Africa Education Review 10 (1), 111–131. <https://doi.org/10.1080/18146627.2013.786878>
- May, H. & Thomas, L. (2010). *Embedding equality and diversity in the curriculum. Self-evaluation framework The Higher Education Academy*, pp. 1–20.
- Murphy, M.; Curtis, W. (2013): *The micro-politics of micro-leadership. Exploring the role of programme leader in English universities*. Journal of Higher Education Policy and Management 35 (1), 34–44. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2012.727707>
- Nairz-Wirth, E. & Feldmann, K. (2017). *Habitus conflicts and experiences of symbolic violence as obstacles for non-traditional students*, European Educational Research Journal, 16: 1, 12–29. <https://doi.org/10.1177/1474904116673644>
- Organisation for Economic Co-operation and Development – OECD (2008). *Tertiary Education for the Knowledge Society: VOLUME 1: Special features: Governance, Funding, Quality*. Paris: OECD.
- Scott, G., Coates, H. & Anderson, M. (2008). *Learning leaders in times of change: Academic leadership capabilities for Australian higher education*. Melbourne: ACER.
- Smith, M. (2010). *Lecturers' Attitudes to Inclusive Teaching Practice at a UK University: Will staff "resistance" hinder implementation?* Tertiary Education and Management, 16, 211–227. <https://doi.org/10.1080/13583883.2010.497378>
- Thorpe, A. & Garside, D. (2017). *(Co)meta-reflection as a method for the professional development of academic middle leaders in higher education*. Management in Education 31 (3), 111–117. <https://doi.org/10.1177/0892020617711195>
- Vilkinas, T. & Cartan, G. (2015). *Navigating the turbulent waters of academia. The leadership role of programme managers*. Tertiary Education and Management 21 (4), 306–315. <https://doi.org/10.1080/13583883.2015.1082189>
- Unger, M. et al. (2020). *Studierenden-Sozialerhebung 2019. Kernbericht*. Wien. Available online at: http://sozialerhebung.at/images/Berichte/Studierenden-Sozialerhebung_2019_Kernbericht.pdf

Wunschszzenarien und Konventionen

Ein Szenarioprozess zum Thema Chancengleichheit im Hochschulraum Tirol

Bernadette Müller Kmet & Vera Brandner

1 Einleitung

Im Zuge der Schaffung eines Europäischen Hochschulraums erlangte die „soziale Dimension“ in der Hochschulbildung zunehmend Sichtbarkeit und öffentliche Beachtung, indem die Erhöhung der sozialen Durchlässigkeit im Hochschulsystem zum erklärten Ziel der europäischen sowie österreichischen Bildungspolitik avancierte. Angestrebt wird die Angleichung der Studierendenpopulation in ihrer Zusammensetzung an jene der Gesamtbevölkerung auf allen Ebenen des Hochschulzugangs, im Studienverlauf sowie bei den Abschlüssen (London Communiqué, 2007). Die Schaffung inklusiver Hochschulsysteme und die Reduktion von ungleichen Zugangschancen zur Hochschulbildung werden seither verstärkt angestrebt und in diversen Strategiepapieren bekundet, wie zuletzt in einer Mitteilung der Europäischen Kommission (2017, S. 5; 7 ff.) „über eine europäische Erneuerungsagenda für die Hochschulbildung“. Auf nationaler Ebene veröffentlichte das ehemalige österreichische Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft die „Nationale Strategie zur sozialen Dimension in der Hochschulbildung“ (BMWF, 2017), worin konkrete quantitative Zieldimensionen formuliert werden, an denen die gewünschte Annäherung der Studierendenpopulation an die Gesamtbevölkerung gemessen werden soll. Obwohl die Ziele mit konkreten Zahlen wie z. B. der Steigerung des Anteils unter Studienanfänger*innen mit Eltern ohne Matura oder die Erhöhung des Anteils von Studienanfänger*innen mit nichttraditionellen Zugängen klar benannt werden, nehmen die Wege und Mittel zur Erreichung dieser weniger scharfe Konturen an. Es wird zwar festgelegt, in wessen Verantwortungsbereich die Erreichung fällt, aber die genaue Ausgestaltung der Ausführung bleibt den identifizierten Akteur*innen überlassen. Diese sind neben dem Bundesministerium an vorderster Stelle die Hochschulen selbst, aber auch die Österreichischen Hochschüler*innen, die Bildungsberatung und bei einigen wenigen Zielen auch die Sozialpartner*innen und die Bundesländer (BMWF, 2017).

Durch eine Initiative des Bundesministeriums wurde ein Hochschulraumstrukturmittelprojekt ermöglicht, durch das eine Hochschulkoooperation zur Förderung von nichttraditionellen Studierenden in Tirol initiiert und wissenschaftlich begleitet werden konnte. Das vom Bundesministerium und vom Land Tirol geförderte Projekt

„Chill die Basis: Förderung von nichttraditionellen Studierenden“ hat die Realisierung von Chancengleichheit und Förderung von sozialer Durchlässigkeit im Hochschulraum Tirol zum Ziel. Um dieses Ziel zu erreichen, initiierte das Projektteam u. a. einen partizipativen Szenarioprozess mit fünf Tiroler Hochschulen (Fachhochschule (FH) Kufstein, Management Center Innsbruck (MCI), Pädagogische Hochschule Tirol (PHT), Private Universität für Gesundheitswissenschaften, Medizinische Informatik und Technik (UMIT), Universität Innsbruck (UIBK)) und weiteren Kooperationspartner*innen (Arbeiterkammer Tirol, talentescout-tirol, Psychologische Studierendenberatung Innsbruck). Im Laufe dieses Szenarioprozesses entwickelten Vertreter*innen¹ der teilnehmenden Institutionen zunächst institutionelle Wunsch-szenarien und darauf aufbauend ein Wunschscenario zur Entwicklung des Tiroler Hochschulraums in Bezug auf die Realisierung von mehr Chancengleichheit. Die Entwürfe der institutionellen Wunsch-szenarien beruhen auf unterschiedlichen Bildungsverständnissen, Wahrnehmungen von sozialen Ungleichheit(en) in der (Hochschul-)Bildung, Gerechtigkeitskonzeptionen und Vorstellungen über zu fördernde Studierendengruppen an den Hochschulen. Basierend auf Ergebnissen aus diesem Prozess erörtern wir in diesem Beitrag die folgende Forschungsfrage: Welche Konventionen sind in den unterschiedlichen Wunsch-szenarien der Tiroler Hochschulen identifizierbar? Zunächst stellen wir die Rolle der Konventionen für das Handeln in Organisationen dar und illustrieren die Anwendung der Theorie der Konventionen (Boltanski & Thévenot, 2007; Diaz-Bone & Thévenot, 2010) auf die Themenstellung dieses Beitrags. Im darauffolgenden Abschnitt beschreiben wir die methodische Vorgehensweise im Szenarioprozess, um daran anschließend die daraus resultierenden Ergebnisse darzustellen und diese aus der Perspektive der Konventionstheorie zu beleuchten.

2 Theoretischer Rahmen

Akteur*innen an den Hochschulen haben einen relativ großen Handlungsspielraum bei der Umsetzung und Ausgestaltung von hochschulpolitischen Vorgaben in der nationalen Strategie zur sozialen Dimension in der Hochschulbildung. Gleichzeitig ist dieser Handlungskontext geprägt von Unklarheiten und Orientierungslosigkeit, wenn es darum geht, konkrete Maßnahmen für bestimmte Zielgruppen zu entwerfen und umzusetzen. Für die Untersuchung der Frage, wie Akteur*innen unklare Situationen bewältigen und dabei mit Unsicherheiten umgehen, liefert die Theorie der Konventionen eine fruchtbare analytische Perspektive. Dieser theoretische Ansatz nahm seine Anfänge in den sogenannten „neuen französischen Sozialwissenschaft-

1 In den meisten Fällen entsandten die Hochschulleitungen für die Mitarbeit im Projekt zwei bis drei Personen. Daraus ergab sich eine heterogene Gruppe in Bezug auf die Funktionen und Positionen der Mitarbeitenden, welche von Verwaltungspersonal, Beauftragten bzw. Mitgliedern von Arbeitskreisen für Gender und Diversity bis hin zu Führungskräften reichte.

ten“. Es handelt sich dabei um einen interdisziplinären Zugang, bei dem eine Brücke zwischen strukturalistischen (z.B. der kritischen Soziologie Pierre Bourdieus) und pragmatisch-ethnomethodologischen Ansätzen geschlagen wird. Letztere betonen stärker die Offenheit von Handlungssituationen (Diaz-Bone & Thévenot, 2010, S. 2). Ausgehend von der französischen Originalausgabe des Werkes „De la justification. Les économies de la grandeur“ (dt. Titel: Über die Rechtfertigung. Eine Soziologie der kritischen Urteilsfähigkeit) übertrug Derout (1992) die Konventionstheorie auf das Feld der Bildung.²

Aus der Perspektive der Konventionstheorie wird den Akteur*innen im Feld kritische Reflexionsfähigkeit, Evaluations- und Handlungskompetenzen zugeschrieben, mit denen sie Unsicherheiten im Alltag, die z. B. aus unklaren Vorgaben und Regeln resultieren, bewältigen können (Dodier, 2011). Anders als bei stärker strukturalistischen Ansätzen erfolgt Handeln weniger vorreflexiv, sondern eher situativ, wodurch eine Handlungskoordination mit anderen erforderlich wird. Dazu müssen Regeln ausgehandelt und interpretiert werden. Die Konventionstheorie hebt die Handlungsmächtigkeit (agency) und Kritikfähigkeit (critical capacity) der Handelnden hervor (Grüttner, 2015, S. 251). Dabei beziehen sich die Akteur*innen auf Konventionen, die ihnen als interpretative Rahmen dienen: „Konventionen sind kollektive Rahmen (oder kulturelle Formen), die Akteure (sic) heranziehen, um Evaluationen zu tätigen, um Konflikt und Koordination zu bewerkstelligen“ (Diaz-Bone & Thévenot, 2010, S. 6). Boltanski und Thévenot (2007) haben auf Basis einer Diskursanalyse³ sechs solcher möglichen, idealtypischen Konventionen und die entsprechenden „Welten“, in denen sie Gültigkeit haben, identifiziert: (1) Staatsbürgerliche Welt, (2) Industrielle Welt, (3) Marktförmige Welt, (4) Familiäre Welt, (5) Welt der Inspiration, (6) Rufförmige Welt, die in weiteren Untersuchungen noch um die (7) Projektförmige Welt und um die (8) Ökologische Welt ergänzt wurden (Boltanski & Chiapello, 2003).

Imdorf et al. (2019) haben dieses Konzept für den Bildungsbereich angepasst. In der folgenden Tabelle 1 adaptieren wir die Darstellung von Leemann und Imdorf (2019, S. 8 ff.), um die identifizierten Konventionen und deren Ausgestaltung für den Hochschulbereich nutzbar zu machen. Bei der vereinfachten und knappen Darstellung der relevanten Konventionen und deren Ausgestaltung im Hochschulbereich legen wir den Fokus auf die folgenden beiden Dimensionen, die sich im Zuge des Szenarioprozesses mit den Hochschulvertreter*innen und weiteren Beteiligten als zentral erwiesen haben: a) Bildungsverständnis und b) Konzeptionen des Hochschulzugangs. Weiters ordnen wir den Konventionen ein jeweiliges Gemeinwohl zu, das die Basis für die Rechtfertigung von Handlungen wie z. B. die Inklusion oder Förderung von bestimmten Personengruppen beim Hochschulzugang oder während des

2 Für die deutschsprachige Rezeption in der Bildungsforschung gibt der Band von Imdorf, Leemann & Gonon (2019) einen guten Überblick.

3 Der Datenkorpus für die Diskursanalyse setzte sich aus klassischen Werken der politischen Philosophie, Handbüchern für Unternehmen, Management- und Organisationsliteratur zusammen.

Tab. 1: Überblick zu Konventionen in unterschiedlichen Hochschulwelten (in Anlehnung an Leemann und Imdorf 2019, S. 8ff.)

Konventionen und Hochschulwelten	Gemeinwohl	Bildungsverständnis	Hochschulzugang
<ul style="list-style-type: none"> Staatsbürgerliche 	<ul style="list-style-type: none"> Bildung im Dienste der Allgemeinheit Ermöglichung gesellschaftlicher und politischer Teilhabe durch Bildung Zivile Solidarität: soziale Verantwortung und Engagement 	<ul style="list-style-type: none"> Neuhumanistisches Bildungsideal Allgemeinbildung 	<ul style="list-style-type: none"> Chancengleichheit offener Hochschulzugang (mit vorgelagerter Selektion durch das Schulsystem)
<ul style="list-style-type: none"> Häusliche 	<ul style="list-style-type: none"> Gemeinschaftliches Zusammenleben Tradition Charakterbildung Vertrauen, Nähe Bindung 	<ul style="list-style-type: none"> Charakterbildende Bildung Vermittlung von Werten und Normen Praktische Erfahrung 	<ul style="list-style-type: none"> Offener Hochschulzugang für Mitglieder der „Gemeinschaft“ Sozialisation der Studierenden entsprechend der institutionellen Werte
<ul style="list-style-type: none"> Industrielle 	<ul style="list-style-type: none"> Funktionalität Expertise, Kompetenz, Fachwissen Planbarkeit und Effizienz 	<ul style="list-style-type: none"> Fundierte Ausbildung zur Erlangung von Fachexpertise Verwertung der (Hochschul-)bildung am Arbeitsmarkt 	<ul style="list-style-type: none"> Eignungstests Langfristige Planung und Orientierung am fachlichen Bedarf am Arbeitsmarkt
<ul style="list-style-type: none"> Marktförmige 	<ul style="list-style-type: none"> Fortschritt und Entwicklung durch Wettbewerb Wirtschaftlicher Wohlstand 	<ul style="list-style-type: none"> Vermittlung und Aneignung von am Arbeitsmarkt nachgefragten Kompetenzen Starke Output-Orientierung Verwertung der (Hochschul-)bildung am Arbeitsmarkt 	<ul style="list-style-type: none"> Wettbewerb um die besten Studienplätze und besten Studierenden Selektion durch Leistung Suche nach Talenten Exzellenz- und Begabtenförderung

Konventionen und Hochschulwelten	Gemeinwohl	Bildungsverständnis	Hochschulzugang
<ul style="list-style-type: none"> • Rufförmige 	<ul style="list-style-type: none"> • Prestige und öffentliche Anerkennung • Visibilität und Bekanntheit • Positives Image/guter Ruf 	<ul style="list-style-type: none"> • Präsentationskompetenz • Profilbildung • Distinktion durch Bildung und spezifische Kompetenzen 	<ul style="list-style-type: none"> • Selektion durch die Hochschulinstitutionen auf Basis von Performance und Distinktion • Profilierung und Marketing der Hochschulen zur Steigerung der Nachfrage seitens der Studierenden
<ul style="list-style-type: none"> • Projektförmige 	<ul style="list-style-type: none"> • Flexibilität • Autonomie 	<ul style="list-style-type: none"> • Selbstoptimierung durch Aneignung von Schlüsselkompetenzen und soft skills • Selbstmanagement • Lebenslanges Lernen und Weiterbilden 	<ul style="list-style-type: none"> • Durchlässigkeit zwischen Bildungssektoren unter der Voraussetzung von der Erfüllung spezifischer Bildungsstandards • Flexibel: reguliert durch Prüfung von individuellen Kompetenzen
<ul style="list-style-type: none"> • Inspirierende 	<ul style="list-style-type: none"> • Inspiration • Berufung • Innovation 	<ul style="list-style-type: none"> • Selbstentfaltung, Selbstverwirklichung • Forschendes Lernen • Künstlerische Bildung 	<ul style="list-style-type: none"> • Offener Hochschulzugang • gesteuert durch Interessen und Neigungen der Studieninteressierten

Hochschulstudiums bildet. Das Gemeinwohl definiert in unterschiedlichen Welten, in denen jeweils unterschiedliche Konventionen gelten, was für die Allgemeinheit bzw. die Allgemeingesellschaft als „gut“ angesehen wird. Konventionen dienen dabei als Rechtfertigung. „Akteure verwenden Konventionen, um ihre Aussagen über Qualitäten und darüber, wie Dinge sein sollten, zu konstruieren und zu rechtfertigen“ (Diaz-Bone & Thévenot, 2010, S. 4).

Der knappe Überblick zu Konventionen in unterschiedlichen Hochschulwelten wird durch die empirische Analyse des gesammelten Materials im durchgeführten Szenarioprozess mit den Vertreter*innen von unterschiedlichen Hochschulen und -typen in Tirol vertieft und erweitert. Im Forschungsprozess gingen wir von der An-

nahme aus, dass in den unterschiedlichen Hochschultypen divergierende Konventionen identifizierbar und dominant sind, was sich anhand der Ergebnisse bestätigt hat (siehe Abschnitt 4 in diesem Beitrag). Dennoch stehen den Akteur*innen im Feld prinzipiell plurale Konventionen zur Handlungskoordination und Ausgestaltung von Wunschszenarien und den daraus abgeleiteten Maßnahmen zu deren Realisierung zur Verfügung.

3 Methodisches Design

Im Projekt wurde ein Szenarioprozess umgesetzt, in dessen Rahmen ein Methodenmix für die Datenerhebung angewandt wurde. Dabei hat sich ein vielschichtiger Datenkorpus ergeben, der von Expert*inneninterviews, über Akteursmappings, Protokollen aus Rückspiegelungsgesprächen und den Szenarioworkshops bis hin zu den individuellen und kollektiven Wunschszenarios der beteiligten Akteur*innen reichte. Mit Blick auf die zentrale Fragestellung, die diesem Beitrag zugrunde liegt, wurde eine qualitative Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2012) mit den Wunschszenarios der einzelnen Hochschulen vorgenommen.

Der Szenarioprozess diente uns als methodologischer Rahmen anhand dessen wir einerseits mit den Hochschulpartner*innen kooperativ, im Sinne von mehr Chancengerechtigkeit in der Zukunft, zusammenarbeiten konnten. Andererseits handelt es sich dabei um eine Form des institutionsübergreifenden, forschenden Lernens, durch das wertvolle Erkenntnisse über den Umgang mit Aspekten der sozialen Dimension innerhalb der Institutionen und auch im gesamten Hochschulraum gewonnen werden konnten. Die Szenariotechnik kommt ursprünglich aus der Zukunftsforschung. Es geht dabei um die Problematik, dass immer mehrere Zukunftspfade denkbar sind, im Treiben des Alltags meist jedoch ein einziger Pfad Beachtung erlangt und sich durchsetzt. „Deshalb ist es sinnvoll, von möglichen ‚Zukünften‘ (im Plural) zu sprechen“ (Kosow et al., 2008, S. 6). Die Anerkennung der Vielfalt möglicher Zukünfte ist die Ausgangssituation für einen Szenarioprozess. Darauf aufbauend gilt es, auf strukturierte und kohärente Weise Methoden im Gruppenkontext anzuwenden, die diese möglichen Zukunftsvorstellungen sichtbar und nachvollziehbar machen. In einem solchen Prozess geht es also nicht vordergründig um die Erreichung eines Konsenses, sondern darum, Ambivalenzen und unterschiedliche Sichten auf verschiedene Zukunftsszenarien herauszuarbeiten und dadurch verhandelbar zu machen (ebd.). Grundsätzlich beinhaltet ein Szenarioprozess die Darstellung einer möglichen zukünftigen Situation (Zukunftsbild), die Entwicklungspfade, die zu der zukünftigen Situation führen und Entwicklungen, Dynamiken und treibende Kräfte, aus denen ein bestimmtes Zukunftsbild resultiert (Mietzner & Reger, 2004). Ein Szenario stellt kein umfassendes Bild der Zukunft, sondern es richtet die Wahrnehmung auf mehrere, abgegrenzte Ausschnitte der Wirklichkeit. Durch den Szenarioprozess wird keine Prognose hervorgebracht, ein Szenario kann aber Aspekte von Prognosen beinhalten.

Es gibt verschiedene Schulen der Szenarioanalyse. Sie unterscheiden sich vor allem im Bezug auf den Umgang mit der Gestaltbarkeit der Zukunft. Grundsätzlich besteht

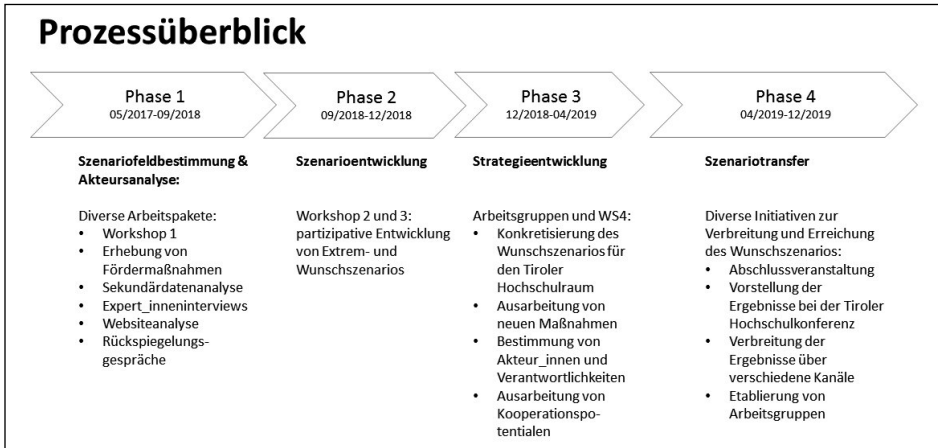


Abb. 1: Überblick über die Phasen des Szenarioprozesses

eine Spannung zwischen dem Wissen über die Zukunft, den Grenzen dieses Wissens und der Möglichkeit des Einflusses auf die Zukunft (Kosow, 2008, S. 14). Jeder Szenario-Konstruktion liegen bestimmte Annahmen zugrunde, diese verweisen auf umfassende mentale Zukunftsentwürfe. Diese impliziten Annahmen müssen transparent gemacht werden. Der Szenarioprozess erfüllte im vorliegenden Projekt vor allem eine Kommunikations- und Strategiebildungsfunktion und wurde in Anlehnung an das Konzept des kreativ-narrativen Szenarios und dem Phasenmodell von Kosow (et al., 2008, S. 20, 21) wie folgt aufgebaut:

- (1) *Szenariofeldbestimmung und Akteursanalyse:* Es wurde eine partizipative Akteursanalyse durchgeführt. Dabei wurde der Ist-Zustand im Rahmen eines Workshops hinsichtlich der sozialen und regionalen Zusammensetzung der Studierenden basierend auf Daten der Statistik Austria (USTAT 1, Bildungsstandregister) sowie bestehende Fördermaßnahmen an den beteiligten Hochschulen umfassend erhoben und analysiert. Parallel zu den statistischen Analysen wurden Expert*inneninterviews mit Verantwortlichen im Bereich Gleichstellung und Diversity an den beteiligten Hochschulen durchgeführt. In Rückspiegelungsgesprächen wurde eine individuelle Rückmeldung der wissenschaftlichen Ergebnisse an die Vertreter*innen der einzelnen beteiligten Hochschulen gegeben und mit ihnen diskutiert.
- (2) *Szenarioentwicklung:* In der zweiten Phase wurden die bisherigen Ergebnisse aus den einzelnen Akteursanalysen im Rahmen von Workshops mit allen Hochschulvertreter*innen und weiteren Partnerinstitutionen (AK Tirol, Psychologische Studierendenberatung, Projekt talentescout-tirol) zusammengeführt und diskutiert. In einem weiteren Schritt wurden Extremszenarien und mögliche Zukunftsszenarien für die Entwicklung des Hochschulraum Tirols in Bezug auf Hochschulzugang und Bildungsverständnis entworfen. Diese verschiedenen Wunschsznarien dienten wiederum der Erarbeitung eines hochschulübergreifenden Wunschsznarios für den Hochschulraum Tirol.

- (3) *Strategieentwicklung*: In der dritten Phase wurde das Wunschszenario für den Hochschulraum Tirol noch weiter ausgearbeitet und konsolidiert. Es wurden Handlungsmöglichkeiten und -fähigkeiten ausgearbeitet sowie Synergien zwischen den einzelnen Institutionen sichtbar und nutzbar gemacht. Weitere wichtige Akteur*innen wurden identifiziert und zukünftige Fördermaßnahmen zur Realisierung von mehr Chancengleichheit im Hochschulraum Tirol präsentiert, diskutiert und priorisiert.
- (4) *Szenariotransfer*: Auf Basis des Wunschszenarios wurde vom Projektteam ein Konzept zur konkreten Umsetzung der Ergebnisse erarbeitet, das die Einrichtung einer Koordinationsstelle und eines Beirats sowie hochschulübergreifender Aktivitätsfelder und Arbeitsgruppen vorsieht. Als zentrale Akteurin für die erfolgreiche Umsetzung wurde die Tiroler Hochschulkonferenz identifiziert. Die Projektergebnisse und der Vorschlag für weiterführende hochschulübergreifende Kooperation im Sinne der sozialen Dimension wurde der Hochschulkonferenz präsentiert und zur Diskussion gestellt. Jedoch wurde die Relevanz gemeinsam für die soziale Dimension aktiv zu werden, von der Hochschulkonferenz als gering eingeschätzt und der Vorschlag ohne formelle Begründung abgelehnt. In der Diskussion zeigten sich die teilnehmenden Rektor*innen wenig interessiert an der Umsetzung hochschulübergreifender Maßnahmen zur Erhöhung der Chancengleichheit. Die ursprüngliche Zielsetzung des Hochschulraumstrukturmittelpunkts, nämlich dass durch das Projekt strukturelle Änderungen im Sinne der sozialen Dimension im Hochschulraum umzusetzen sind, wurde nicht weiter verfolgt. Als Rechtfertigung wurden bestehende Maßnahmen der einzelnen Hochschulen angeführt. Außerdem wurde die Handlungsmacht der Hochschulen zur Erhöhung der Chancengleichheit im Bildungssystem als relativ schwach eingeschätzt. Die Verantwortung wurde der Gesellschaft, der Wirtschaft, dem vorgelagerten Schulsystem und dem Individuum selbst (nach dem Motto „wer will der kann“) zugeschrieben.

4 Ergebnisse

4.1 Der Szenarioprozess: Von Extremszenarien zu institutionellen Wunschszenarien

In einem ersten Schritt wurden von den Teilnehmer/innen Extremszenarios erstellt. Die Extremszenarios wurden anhand der Dimensionen „Bildung zur Selbstentfaltung – Bildung zur Verwertbarkeit am Arbeitsplatz“ und „Hochschulzugang ausschließlich für Talentierte und/oder Reiche – Hochschulzugang für alle“ gebildet und anhand folgender Leitfragen ausgearbeitet: Wie wird der Hochschulraum Tirol in 10 Jahren aussehen? Und wie geht es den nichttraditionellen Studierenden in diesem Hochschulraum? Die einzelnen Extremszenarios lassen sich wie folgt zusammenfassen:

Extremszenario 1: Reich und schlau zur Selbstentfaltung ODER Studieren können nur mehr Reiche und/oder Talentierte. Zur Selektion bestehen institutionsübergreifende Beratungs- und Assessment-Stellen. Der Selektionsprozess setzt bereits im frühen Kindesalter durch Familie und Schule ein. Entsprechend Talentierte werden durch ein Stipendiensystem unterstützt. Die Mehrheit der Bevölkerung ist von Hochschulbildung ausgeschlossen.

Extremszenario 2: All you can study ODER Jedem nach seinen Bedürfnissen/Möglichkeiten: Es besteht ein kostenfreier Hochschulzugang für alle, unabhängig von der jeweiligen Vorbildung. Der Hochschule ist die Gesamtschule vorgelagert. Selbstentfaltung ist wichtiger als Arbeitsmarktorientierung. Die Ausdifferenzierung des Hochschulsystems verschwindet und es gibt nur mehr einen Hochschultyp, der vom Staat finanziert wird. Ressourcen sind knapp, weshalb auf e-learning, kleine Verwaltungsapparate, Fusionierungen und staatliche Fördermaßnahmen gesetzt wird.

Extremszenario 3: Eliteschmiede ODER Money makes the world go round: Der Hochschulraum ist von Leistungsorientierung geprägt. Die Studiengebühren sind hoch, wobei Leistungstipendien für besonders Talentierte bestehen. Selektion beginnt früh im Schulsystem. Schulen, Hochschulen und Stipendien werden von der Wirtschaft finanziert. Der Staat übt wenig Einfluss auf das Bildungssystem aus. Die Hochschulen stehen im direkten Wettbewerb zueinander und werden durch Rankings bewertet. Die inhaltliche Ausgestaltung der Studiengänge ist vorrangig auf Verwertbarkeit am Arbeitsmarkt orientiert.

Extremszenario 4: Bildung on Demand ODER Planwirtschaft: Es gibt keine Zugangsbeschränkungen, alle können studieren, jedoch wird vom Arbeitsmarkt reguliert, was studiert werden kann und wann. Die Wirtschaft stellt die Ressourcen für den Hochschulraum bereit und steuert die Inhalte. Studienabschlüsse sind weniger wert, mehrere verschiedene Abschlüsse steigern die Verwertbarkeit am Arbeitsmarkt. Mit Abschluss eines Studiums steigt aber nicht automatisch das Einkommen, sondern die Bezahlung erfolgt weiterhin nach der Funktion.

Ausgehend von den Extremszenarien erarbeiteten die Vertreter*innen der teilnehmenden Hochschulen jeweils ein WunschszENARIO für die Entwicklung ihrer Hochschule in Bezug auf Chancengleichheit. Die Ausarbeitung gestaltete sich wiederum entlang der beiden zentralen Dimensionen des Bildungsverständnisses und des Hochschulzugangs, jedoch in deren wahrgenommenen spezifischen Ausgestaltung an der eigenen Hochschule. An dieser Stelle muss betont werden, dass am Szenarioprozess Vertreter*innen der Hochschulen beteiligt waren, die jeweils ihre spezifische Sichtweise einbrachten, die nicht zwingend jener der gesamten Institution entspricht. Aus der Perspektive der Theorie der Konventionen stehen den Akteur*innen in Institutionen ohnehin stets plurale Werte zur Verfügung, auf die sie zur Urteilsbildung zurückgreifen können. Aus diesem Grund würde die Identifikation nur einer spezifisch gültigen Konvention ohnehin nicht der Alltagspraxis an den Hochschulen ent-

sprechen. Im Folgenden analysieren wir – entsprechend der Forschungsfrage dieses Beitrags – welche Konventionen den entwickelten institutionellen Wunschszenarien zugrunde liegen. Dies erfolgt anhand einer Beschreibung der jeweiligen Konventionen (Boltanski & Thévenot, 2007; Boltanski & Chiapello, 2003; Leemann & Imdorf, 2019) und deren Erscheinungsform in den institutionellen Wunschszenarien.

4.2 Die institutionellen Wunschszenarien aus der Perspektive der Konventionstheorie

Die *staatsbürgerliche Konvention* kommt dem Ideal der Chancengleichheit im Sinne einer Inklusion aller gesellschaftlichen Gruppen in Bildungseinrichtungen am nächsten. Diese Konvention ist gekennzeichnet durch ein Bildungsverständnis, in dem Bildung als Allgemeingut betrachtet wird und prinzipiell jedem zugänglich sein sollte. Historisch findet sich diese Perspektive auf Hochschulbildung in den Reformen mit der Zielsetzung einer sozialen Öffnung in den 1960er und 1970er Jahre wieder (vgl. Pechar, 2007). Im institutionellen Wunschszenario der Universität Innsbruck wird mehrmals die Inklusion aller gesellschaftlichen Gruppen hervorgehoben:

„Die gesellschaftliche/soziale Zusammensetzung der Hochschule spiegelt die Zusammensetzung der Gesellschaft wider. Wissen und Bildung ist ein Allgemeingut im Sinne eines Rechtes und wird nicht als Machtmittel sondern als Mittel zur Gewährleistung einer friedlichen Weiterentwicklung der Gesellschaft eingesetzt. Bildung trägt zum Schließen der gesellschaftlichen „Schere“ bei“ (IWS_UIBK)“

Die Inklusion möglichst aller gesellschaftlichen Gruppen dient dabei dem Gemeinwohl einer friedlichen Weiterentwicklung der Gesellschaft sowie zur Stärkung des gesellschaftlichen Zusammenhalts. Als öffentliche Universität und älteste sowie größte Bildungsinstitution im Hochschulraum Tirol verfügt die Universität Innsbruck im Vergleich zu den anderen Hochschulen über die meisten Erfahrungen mit Gleichstellung von unterschiedlichen sozialen Gruppen. Dies zeigte sich in der Institutionalisierung der Thematik in Form eines Büros für Gleichstellung und Gender Studies. Auf Basis unserer Recherchen (Analyse der Webseiten, Expert/inneninterviews) wird ersichtlich, dass an keiner anderen Tiroler Hochschule eine vergleichbare Organisationseinheit besteht.

Allerdings erfuhr das erklärte Ziel einer sozialen Öffnung der Universitäten bereits in den 80er Jahren des vergangenen Jahrhunderts verstärkte Kritik, was zu einem zweiten Reformzyklus führte, der durch eine Diversifizierung des Hochschulsektors, d. h. der Einführung von Fachhochschulen und Privatuniversitäten, und einer zunehmenden wirtschaftlichen Ausrichtung gekennzeichnet war (Pechar, 2007). Aufgrund einer andersartigen Entstehungsgeschichte und staatlich zugewiesener Funktion von Fachhochschulen gestaltet sich hier das zugehörige Gemeinwohl sowie das Bildungsverständnis anders als an öffentlichen Universitäten und gründet in stärkerem Maße in der *industriellen Konvention*. Im Sinne dieser Konvention wird Bildung vornehmlich als Ausbildung verstanden, die das Hervorbringen von Fachexpert*innen für

die Wirtschaft zum Ziel hat. Zentral in den Wunschsznarien der Fachhochschulen ist auch der Wunsch nach längerfristiger bzw. zumindest mittelfristiger Planbarkeit: „Kooperation mit Politik und Wirtschaft müssen abgestimmt sein und langfristig bestehen“ (IWS_FHK). In Bezug auf den Hochschulzugang sind Fachhochschulen an die staatlichen Vorgaben gebunden, die auf Grundlage der Bedürfnisse der Wirtschaft und der vorhandenen Ressourcen die Anzahl der Studienplätze vorgeben. Dementsprechend ist der institutionelle Handlungsspielraum diesbezüglich sehr gering und Forderungen nach einer Steigerung der Studienplätze in einem planbaren Setting werden geäußert: „Wachstum sowohl räumlich, personell (Studierende) als auch thematisch (Lehrende) bedarf einer mittelfristigen und gesunden Wachstumsstrategie um auch qualitativ den bestehenden Standard zu erhalten“ (IWS_FHK). Die Fachhochschulen wünschen sich einen breiteren Hochschulzugang, um gleichsam nicht-traditionelle und traditionelle Studierende rekrutieren zu können, was aber nicht zu einem Qualitätsverlust der Lehrveranstaltungen führen darf. Um dieser Gefahr vorzubeugen, werden hierzu vorbereitende und begleitende Kurse zur Kompensierung etwaiger Lücken und Mängel an Kompetenzen angeboten. Denn Qualitätssicherung stellt eine relevante Größe in der industriellen Welt dar.

Die staatliche Regulierung des Fachhochschulsektors steht in Bezug auf die *marktförmige Konvention* in Widerspruch, da dies den Fachhochschulen wenig Flexibilität gewährt, um auf die Bedürfnisse des Marktes zu reagieren. Dennoch finden sich viele marktförmige Elemente in allen Wunschsznarien, was ein Indikator dafür darstellt, dass diese Konvention den Bildungsbereich wie auch andere zentrale gesellschaftliche Bereiche durchdringt. Dieses Ergebnis entspricht den zahlreichen Befunden zur Neoliberalisierung und Ökonomisierung der (Hochschul-)Bildung und der Gesellschaft insgesamt (vgl. Münch, 2018; Schimank & Volkmann, 2017; Kellermann, 2009). In dieser Konvention gilt als Gemeinwohl die Herausbildung von Exzellenz durch Wettbewerb, was sich insgesamt positiv auf den Wirtschaftsstandort auswirken und so zu wirtschaftlichen Wohlstand führen soll. Aufgabe des Bildungssystems ist es entsprechend dieser Logik, Talente möglichst früh zu kennen und zu fördern. Diese Forderung findet sich am stärksten im Wunschsznario der am Projekt teilnehmenden Privatuniversität, wie folgender Ausschnitt verdeutlicht:

„Die Schule weist eine starke Kompetenzorientierung auf, um Talentierte so früh wie möglich herauszufiltern und den Jugendlichen aufzuzeigen, in welche Richtung sie sich bildungsmäßig weiterentwickeln und orientieren sollen. Den Talentierten (lt. Assessment) soll der globale Hochschulmarkt offenstehen. Hochschulen konkurrieren um die besten Köpfe, die besten Köpfe konkurrieren um die besten Ausbildungsplätze“ (IWS_UMIT).

In diesem Zitat kommt zum Ausdruck, dass hier Hochschulbildung in unterschiedlichen Märkten lokalisiert wird; zum einen in einem Hochschulmarkt, in dem die besten Hochschulen z. B. durch internationale Rankings hervorgehoben werden, und zum anderen in Studierendenmärkten, wobei die Hochschulen um die Talentiertesten bzw. wie in dem oben dargestellten Ausschnitt aus dem Wunschsznario einer

Privatuniversität um die „besten Köpfe“ werben. Die „Besten Köpfe“ werden als „zielorientiert, ausdauernd, wissbegierig, kommunikativ, [und] kritikfähig“ beschrieben (IWS_UMIT).

Allerdings kann in Märkten das Angebot bei steigender Nachfrage (nach den Talentiertesten) auch bald knapp werden. Gerade in Zeiten sinkender Studierendenzahlen als Folgen von geburtenschwachen Jahrgängen kann dies zunehmend eine Herausforderung werden, was neue Rekrutierungsstrategien erforderlich machen kann. In diesem Zusammenhang sprachen Vertreter*innen der Fachhochschulen und der Privatuniversität – entsprechend der marktförmigen Konvention – auch vom Erschließen von neuen Märkten, wenn es darum ging, nichttraditionelle Studierende zu adressieren.

Die marktförmige Konvention steht in einem gewissen Naheverhältnis zur projektförmigen und zur rufförmigen Konvention. Erstere ist v. a. in den Wunschszenarien der beiden teilnehmenden Fachhochschulen stark ausgeprägt, wo Flexibilität und Autonomie der Lernenden eine große Wertigkeit zukommt. Dies äußert sich z. B. im flexibel gestalteten Hochschulzugang, der es erlaubt, auf unterschiedlichen Wegen an die Fachhochschule zu gelangen. In den Wunschszenarien soll die Flexibilität und die „Individualisierung“ der Studiengänge eine noch größere Rolle spielen, um unterschiedlichen Lebensrealitäten der Studierenden gerecht zu werden. Dies soll v. a. durch verstärkte zeitliche Gestaltungsmöglichkeit des Studiums (Vollzeit, Teilzeit, berufsbegeleitend) und den Einsatz digitaler Lerntechnologien (blended learning, e-learning) erfolgen. Individuelle Gestaltungsmöglichkeiten stellen unhinterfragt einen Autonomiegewinn der Studierenden da, bedürfen aber gleichzeitig ein hohes Maß an Selbstmanagementfähigkeiten. Das Studium wie auch die eigene Person wird zum individuellen Projekt, wie sich dies im Titel eines Wunschszenarios sehr gut zeigt: „Design your study. Create your life“ (IWS_MCI). Häufig handelt es sich um mehrere Projekte, was sich im Lebenslangen Lernen äußert. Darüber hinaus sind in dieser Konvention Netzwerke zu unterschiedlichen Stakeholdern aus der Wirtschaft, Politik, Bildung, aber v. a. auch internationale Beziehungen überaus bedeutsam und können sowohl zur Rekrutierung von Studierenden als auch für deren Berufseinstieg genutzt werden.

Die rufförmige Konvention ist in keinem der untersuchten Wunschszenarien besonders stark ausgeprägt, aber in allen identifizierbar; am deutlichsten in jenen der Fachhochschulen und der Privatuniversität. Aus der Perspektive dieser Konvention kommt der „öffentlichen Meinung“ ein starkes Gewicht zu, wenn es z. B. um die Bewertung von Hochschulen geht. Dieses Beispiel zeigt die Nähe zur marktförmigen Konvention auf. Durch Bekanntheit und Prestige steigert sich der Marktwert einer Institution. Ersteres kann z. B. durch Distinktion erreicht werden, was „klare Hochschulprofile“ erfordert. Diversität in der Studierendenschaft und im Lehrkörper kann dazu beitragen, wenn es als etwas „Positives“ gerahmt wird, wie etwa durch Internationalisierung des Studiums oder als Vorteil für den Arbeitsmarkt.

Eine schwache Bedeutung kommt der häuslichen Konvention in einigen formulierten Wunschszenarien zu, in anderen kommt diese gar nicht vor. Relevanzen, die typisch für diese Konvention sind, wie das gemeinschaftliche Zusammenleben, Tra-

dition, Bindung oder die Vermittlung von Werten lassen sich nur vereinzelt identifizieren. Ein Beispiel dafür zeigt sich in dem folgenden Textausschnitt eines Wunschsznarios: „Die Übernahmen von Verantwortung für die ‚friedliche und gedeihvolle Weiterentwicklung der Gesellschaft‘ ist neben den fachlichen Kompetenzen ein Bestandteil des Qualifikationsprofils aller Absolvent/innen“ (IWS_UIBK).

Nur in einem einzigen Wunschsznario (öffentliche Universität) können Elemente der inspirierenden Konvention zugeordnet werden. Im Rahmen dieser Konvention steht Selbstentfaltung der Studierenden im Zentrum und wird jedenfalls höher bewertet als die Vorbereitung auf den Arbeitsmarkt. Folglich ist der Hochschulzugang offen und wird nur durch Interessen und Neigungen gesteuert, die aber nicht objektiv gemessen werden können.

4.3 Das hochschulübergreifende Wunschsznario

In diesem Abschnitt wird das in den Workshops von den Hochschulvertreter*innen partizipativ entwickelte Wunschsznario (Kosow & León, 2015) für die Zukunft des Tiroler Hochschulraums vorgestellt. Dieses Wunschsznario dient als Basis für eine gemeinsame Strategieentwicklung zur Realisierung von Chancengleichheit und Förderung sozialer Durchlässigkeit im Hochschulraum Tirol. Im Zentrum der entwickelten Strategien steht die Nutzung hochschulübergreifender Synergien, die zur Förderung von nichttraditionellen Studierenden genutzt werden sollen. Eine wichtige Rolle sprechen die Projektpartner*innen auch dem Einbezug zentraler Akteur*innen (Politik, Schulwesen, Wirtschaft etc.) zu, denen unterschiedlich große Handlungsspielräume und Verantwortungsbereiche zugesprochen werden.

Titel: Chancengleichheit im Hochschulraum Tirol

Die Verringerung sozialer Ungleichheit ist eine breit anzulegende, gesellschaftspolitische Aufgabe. Es besteht Konsens darüber, dass das Bildungssystem zur Sensibilisierung für und folglich zur Verringerung von sozialer Ungleichheit beitragen kann. Alle Menschen haben die Möglichkeit, Bildungswege abseits von den ihnen in ihrem familiären und sozialen Umfeld vorgegebenen zu gehen. Es besteht gleichermaßen Wertschätzung und Anerkennung für akademische und nichtakademische Ausbildungs- und Bildungswege.

Das Bildungssystem ist von einem Bildungsverständnis geprägt, das ein Spektrum von Bildung zur Selbstentfaltung bis hin zu Bildung zur Teilhabe am Arbeitsmarkt umfasst. Dementsprechend ist Bildung auch Basis für sozialen Frieden durch innovativen Umgang mit den Herausforderungen einer sich zunehmend globalisierenden und digitalisierenden Gesellschaft und Wirtschaft. Es besteht ein ausdifferenziertes Hochschulsystem im Tiroler Hochschulraum mit einem Netzwerk klar profilierter Hochschulen, das dem breiten Bildungsverständnis entsprechend vielseitige Möglichkeiten bietet. Durch die Tiroler Hochschulkonferenz wird dieses Netzwerk getragen und gestärkt. Die Tiroler Hochschulkonferenz sieht die Not-

wendigkeit der nachhaltigen Kooperation im Tiroler Hochschulraum insbesondere zur Verringerung sozialer Ungleichheit, setzt die dafür notwendigen Schritte und macht diese sichtbar.

Die Zusammensetzung der Studierenden an den Hochschulen spiegelt die soziale Zusammensetzung der Gesellschaft wider. Es werden jene sozialen Gruppen besonders gefördert, für die höhere und akademische Bildungswege aufgrund von sozialen und regionalen Bedingungen schwer zugänglich sind. Es bestehen entsprechende Förderinitiativen zur Sensibilisierung und Bewusstseinsbildung zum Themenkomplex Bildung und ungleiche Chancen, speziell in der Lehrer*innen- aus- und -fortbildung, im Bereich Elternarbeit, mit Kindern von der Primarstufe an und mit Menschen am zweiten Bildungsweg.

Alle Hochschultypen werden hauptsächlich vom Staat finanziert. Zur Ermöglichung eines offenen Hochschulzugangs sind Bildungsstandards und eine bessere Finanzierung der Bildungsinstitutionen erforderlich. Es können alle Menschen studieren, die den Bildungsstandards entsprechend für ein Studium geeignet sind. Zur Definition, Umsetzung und Erreichung von Bildungsstandards im Sinne der Gewährleistung von mehr Chancengleichheit muss die soziale Dimension auf allen Ebenen berücksichtigt werden. Dazu ist Schnittstellenarbeit zwischen Bildungspolitik, Hochschul- und Schulwesen unbedingt notwendig und wird auf nachhaltige Weise betrieben. Sind Aufnahmeverfahren notwendig, wird auf Stärken, Talente und Entwicklungspotenziale der Bewerber*innen fokussiert.

4.4 Identifizierte Aktivitätsfelder zur Realisierung des Wunschszenarios

Um das oben dargestellte Wunschszenario für den Tiroler Hochschulraum zu realisieren, wurden im letzten Workshop bereits bestehende und zukünftige Maßnahmen in Anlehnung an Wulz und Nindl (2016) zu den folgenden Aktivitätsfeldern zugeordnet und von den Hochschulvertreter*innen in Hinblick auf zukünftige Umsetzungen priorisiert. Nachfolgend werden die Aktivitätsfelder mit exemplarischen Maßnahmen entsprechend ihrer Priorisierung absteigend aufgelistet und kurz erläutert:

- *(Über-)Institutionelle Verankerung & Vernetzung:* Insgesamt wurde die Errichtung einer Koordinationsstelle für Aktivitäten zur Realisierung von Chancengleichheit im Hochschulraum Tirol von den am abschließenden Projektworkshop anwesenden Vertreter*innen der Hochschulen am stärksten priorisiert. Diese Stelle ist essentiell für die Fortführung und Koordination der Tätigkeiten in allen folgenden Tätigkeitsfeldern.
- *Sensibilisierung und Bewusstseinsbildung:* Im Laufe des Projekts zeigte sich, dass in diesem Aktivitätsfeld ein großer Handlungsbedarf besteht, um Lehrpersonen in den Schulen und Hochschulen, administrative Mitarbeiter*innen mit Studierendenkontakt, Eltern und Schüler*innen für die Thematik der Chancenungleichheit in der (Hochschul-)Bildung zu sensibilisieren. Eine Sensibilisierung und Bewusstseinsbildung kann z. B. durch Forschendes Lernen zu Bildung und Bil-

dungswegentscheidungen in Volksschulen, Mittelschulen und AHS-Unterstufen; durch Elternarbeit zu Bildung, Bildungswegen und Chancen(un)gleichheit; durch ein Buddy-Projekt, das als ein wechselseitiges Lernprojekt zwischen Studierenden aller Hochschulen und Kindern bzw. Jugendlichen in benachteiligten Kontexten konzipiert ist oder durch eine Fortbildungsmaßnahme zu nichttraditionellen Studierenden für alle Mitarbeiter*innen mit Studierendenkontakt erzielt werden.

- *Information & Beratung:* In diesem Aktivitätsfeld ist zwar gegenwärtig bereits der größte Anteil an bestehenden Fördermaßnahmen verortet, allerdings mit einem relativ schwachen direkten Bezug zur Zielgruppe. Empfohlene zukünftige Maßnahmen in diesem Bereich sind u. a. eine gut aufbereitete Information und Bewerbung der Studienberechtigungsprüfung, der Ausbau der Psychologischen Studierendenberatung, die Erweiterung der Zielgruppen im Rahmen des Projekts talentescout-tirol und die Ausweitung der ARGE-Schulbesuche auf Berufsschulen.
- *Mentoring & Begleitung:* Konzipierung eines Buddy-Projekts als Lehrveranstaltung: Studierende (Rolemodels) treffen sich regelmäßig über einen gewissen Zeitraum (ca. 2 Semester) mit benachteiligten Kindern und Jugendlichen z. B. zur Freizeitgestaltung und reflektieren ihre Erfahrungen und ordnen dieses in den Kontext der Ungleichheitsforschung im Rahmen einer Lehrveranstaltung ein.
- *Hochschulzugang:* In der Erarbeitung des Wunschszenarios (siehe Punkt 4) wurde ersichtlich, dass es bei der Gestaltung des Hochschulzugangs unter Berücksichtigung der sozialen Dimension einige offene Fragen zu klären gibt. Es ist sinnvoll, in einer hochschulübergreifenden Arbeitsgruppe die folgenden Themen zu bearbeiten: Bildungsstandards, Aufnahmeverfahren, einheitliche Studienberechtigungsprüfung, Definition von Talenten & Stärken etc. Synergien zwischen den Hochschulen könnten auch im E-learning-Bereich genutzt werden, um dadurch den Hochschulzugang für die Zielgruppe der nichttraditionellen Studierenden zu erleichtern.
- *Studienorganisation & Curriculum:* In diesem Bereich empfehlen wir, eine hochschulübergreifende Arbeitsgruppe zu Anerkennungsverfahren von studienrelevanten Vorleistungen ins Leben zu rufen. Weiters erachten wir die Schaffung der Möglichkeit von unterschiedlichen Studienorganisationsformen (inkl. Teilzeitstudium) an allen Hochschulen als sinnvoll. Zu prüfen ist auch, ob aus der Perspektive der sozialen Dimension ein Überdenken der Curriculum-Strukturen notwendig ist.
- *Kompetenzerwerb:* Das Vorwissen und die Kompetenzen von Studierenden mit einer nichttraditionellen Bildungsbiografie unterscheiden sich häufig von jenen, die über eine AHS- oder BHS-Matura an die Hochschule gelangt sind. In diesem Bereich könnten die einzelnen Hochschulen in einer hochschulübergreifenden Arbeitsgruppe zu Warm up-, Vorbereitungs- und Brückenkursen voneinander lernen und gemeinsam das Angebot erweitern bzw. adaptieren.
- *Monitoring, Evaluation & wissenschaftliche Begleitung:* Um sicherzustellen, dass die Maßnahmen zur Förderung von nichttraditionellen Studierenden auch tatsächlich zur Erhöhung der sozialen Durchlässigkeit und zur Verringerung von

Chancengleichheit im Hochschulraum Tirol führen, ist es notwendig einzelne Maßnahmen zu evaluieren und ein Monitoring der Zusammensetzung der Studierenden auch weiterhin durchzuführen.

5 Resümee

Der Szenarioprozess ermöglichte einerseits überinstitutionelle Kooperation und Strategieentwicklung und damit einen Prozess des kooperativen forschenden Lernens für alle Beteiligten. Andererseits konnten in diesem Prozess vielfältige Daten erhoben werden, um neue Erkenntnisse über bestehende Institutionen sowie deren Handlungsspielräume und Strukturdeterminismen zu gewinnen. Die Grenzen dieses Ansatzes bestehen darin, dass die Umsetzung der Ergebnisse in die Praxis von bestehenden Machtverhältnissen, strukturellen Gegebenheiten und Sachzwängen abhängig ist. So hat sich gezeigt, dass sich die Beteiligten der verschiedenen Hochschulen im Prozess zwar auf ein Wunschscenario mit Handlungsempfehlungen einigen konnten, der Szenariotransfer und damit die Realisierung dieses Wunschscenarios für mehr Chancengleichheit im Hochschulraum Tirol dennoch nicht gemeinsam weiterverfolgt wird. Diese Entscheidung wurde nicht von den am Szenarioprozess beteiligten Vertreter*innen der einzelnen Hochschulen gefällt, die mehrheitlich über keine Entscheidungsbefugnis verfügten, sondern von den Hochschulleitungen. Aus diesem Grund wäre eine stärkere Einbindung der Entscheidungsträger*innen in den partizipativen Strategieentwicklungsprozess und ein stärkeres Commitment im Sinne der Nachhaltigkeit auch nach Projektende erforderlich.

In Bezug auf die Frage, was ein Hochschulraum zur Realisierung von Chancengleichheit für nichttraditionelle Studierende leisten könnte, das über die Möglichkeiten von einzelnen Hochschulinstitutionen hinausgeht, gibt uns die Theorie der Konventionen wertvolle Hinweise. Zunächst erfordert eine überinstitutionelle Kooperation für die Ausgestaltung von (unklaren) Vorgaben entsprechend der „Nationale[n] Strategie zur sozialen Dimension in der Hochschulbildung“ (BMFWF, 2017) das Explizieren von Rechtfertigungsordnungen und den dahinterliegenden Konventionen. Auf diese Weise werden kritisch reflektierte Aushandlungsprozesse ermöglicht, die tatsächlich zu einer gemeinsamen Strategie führen können und immer auf der Erarbeitung von Kompromissen zwischen den Akteur*innen in der Praxis beruhen. Gerade dort, wo divergierende Gerechtigkeitsvorstellungen hinter dem Umgang mit nichttraditionellen Studierenden und Maßnahmen zur Erhöhung von Chancengleichheit bestehen, entstehen Konflikte. Aus diesem Grund könnten Kooperationen zwischen Hochschulen nicht nur zur Problemlösung beitragen, d.h. entsprechend des Projektziels zu einer Erhöhung der Chancengleichheit im Hochschulraum Tirol, sondern auch zu neuen Konflikten führen. Um dennoch zu einer koordinierten Vorgehensweise unterschiedlicher Hochschulen zu gelangen, sind moderierte und auf Nachhaltigkeit ausgerichtete Aushandlungsprozesse erforderlich. In diesen gilt es, gemeinsam Begriffsarbeit zu leisten (z.B. Definition von Bildungsstandards, Kriterien zur Identifizierung von Talenten und Potenzialen etc.), gemeinsame Ziele festzulegen und bei

Bedarf Kompromisse in Bezug auf Strategien zur Erhöhung der Chancengleichheit zu finden. Das übergeordnete Ziel besteht darin, gemeinsam Handlungsfähigkeit in Bezug auf den Umgang mit der sozialen Dimension in der Hochschulbildung zu entwickeln.

Literatur

- BMFWF (2017). *Nationale Strategie zur sozialen Dimension in der Hochschulbildung. Für einen integrativeren Zugang und eine breitere Teilhabe*. Verfügbar unter: https://www.bmfwf.gv.at/Presse/AktuellePresseMeldungen/Documents/2017_Strategien_Book_WEB%20nicht%20barrierefrei.pdf
- Boltanski, L. & Chiapello, E. (2003). *Der neue Geist des Kapitalismus*. UVK.
- Boltanski, L. & Thévenot, L. (2007). *Über die Rechtfertigung. Eine Soziologie der kritischen Urteilstkraft*. Hamburger Edition.
- Derouet, J.-L. (1992). *Ecole et Justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux?* Éditions Métailié. <https://doi.org/10.3917/meta.derou.1992.01>
- Diaz-Bone, R., Thévenot, L. (2010). Die Soziologie der Konventionen. Die Theorie der Konventionen als ein zentraler Bestandteil der neuen französischen Sozialwissenschaft. *Trivium* 5, 1–18. Verfügbar unter: <https://journals.openedition.org/trivium/3557>
- Dodier, N. (2011). Konventionen als Stützen der Handlung. Elemente der soziologischen Pragmatik. In R. Diaz-Bone (Hrsg.), *Soziologie der Konventionen. Grundlagen einer pragmatischen Anthropologie* (S. 69–97). Campus. <https://doi.org/10.4000/trivium.3565>
- Europäische Kommission (2017). *MITTEILUNG DER KOMMISSION AN DAS EUROPÄISCHE PARLAMENT, DEN RAT, DEN EUROPÄISCHEN WIRTSCHAFTS- UND SOZIALAUSSCHUSS UND DEN AUSSCHUSS DER REGIONEN über eine europäische Erneuerungsagenda für die Hochschulbildung*. Brüssel, 30.5.2017. Verfügbar unter: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:52017DC0247&from=DE>
- Grüttner, M. (2015). Soziologie der Konventionen und Implementationsforschung. In L. Knoll (Hrsg.), *Organisationen und Konventionen. Organisationssoziologie* (S. 249–274). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-02007-1_10
- Imdorf, C., Leemann, R. J. & Gonon, P. (2019) (Hrsg.). *Bildung und Konventionen. Die ‚Économie des Conventions‘ in der Bildungsforschung*. Springer VS Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-23301-3>
- Kellermann, P. (2009). Geschäft versus Wissenschaft, Ausbildung versus Studium – Zur Instrumentalisierung von Hochschulbildung und Universität. In P. Kellermann, M. Boni & E. Meyer-Renschhausen (Hrsg.). *Zur Kritik europäischer Hochschulpolitik* (S. 47–64). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91503-6_3
- Kosow, H. & Gaßner, R. (2008). *Methoden der Zukunfts- und Szenarioanalyse. Überblick, Bewertung und Auswahlkriterien*. Institut für Zukunftsstudien und Technologiebewertung. Werkstattbericht Nr. 103.
- Kuckartz, U. (2012): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Beltz Juventa.
- Leemann, R. J. & Imdorf, C. (2019). Das Potenzial der Soziologie der Konventionen für die Bildungsforschung. In C. Imdorf, R.J. Leemann & P. Gonon (Hrsg.), *Bildung und Konventionen. Die ‚Économie des Conventions‘ in der Bildungsforschung* (S. 3–45). Springer VS Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23301-3_1

- London Communiqué (2007). *Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world*. Verfügbar unter: http://media.ehea.info/file/2007_London/69/7/2007_London_Communique_English_588697.pdf
- Mietzner, D. & Reger, G. (2004). *Scenario-Approaches – History, Differences, Advantages and Disadvantages*. In Proceedings of the EU-US Scientific Seminar: New Technology Foresight, Forecasting & Assessment Methods in Seville, Spain, 3–14 May 2004.
- Münch, R. (2018). *Der bildungsindustrielle Komplex: Schule und Unterricht im Wettbewerbsstaat*. Beltz Juventa.
- Pechar, H. (2007). Der offene Hochschulzugang in Österreich. In C. Badelt, W. Wegschaider & H. Wulz (Hrsg.), *Hochschulzugang in Österreich* (S. 21–81). Grazer Universitätsverlag – Leykam.
- Schimank, U., & Volkmann, U. (2017). *Das Regime der Konkurrenz: Gesellschaftliche Ökonomisierungsdynamiken heute*. Beltz Juventa.
- Wulz, J. & Nindl, S. (2016). *Studie zu Maßnahmen zur sozialen Dimension für einen integrativeren Zugang und eine breitere Teilhabe in der Hochschulbildung*. Studie im Auftrag des BMWWF. Verfügbar unter: <http://docplayer.org/57393612-Studiezu-massnahmen-zur-sozialen-dimension-fuer-einen-integrativeren-zugang-und-eine-breitere-teilhabe-in-der-hochschulbildung>

Einfluss der schulischen Vorbildung auf den Studienerfolg

Abschluss und Verbleib im Studium bei fachnaher vs. nicht fachnaher schulischer Vorbildung

Bianca Thaler

1 Einleitung

Ob eine Person ein Studium abschließt und wie lange sie dafür braucht, hängt von mehreren Faktoren ab: unter anderem von der Person selbst, ihrer Vorgeschichte und ihren Umgebungsfaktoren, aber auch vom spezifischen Studium (Sektor, Fach etc.), das begonnen wird.

Laut Schubert et al. (2020) schließen im gesamtösterreichischen Durchschnitt Frauen ein Studium eher ab als Männer, Jüngere eher als Ältere und jene mit AHS-/BHS-Matura¹ eher als jene mit Berufsreife- oder Studienberechtigungsprüfung. Es gibt jedoch auch große Unterschiede hinsichtlich des Hochschulsektors: Fachhochschulstudien werden deutlich schneller und häufiger abgeschlossen als Universitätsstudien. Innerhalb der Hochschulsektoren gibt es wiederum Variationen zwischen den einzelnen Studienrichtungen; an Fachhochschulen hat zudem die Organisationsform eine Auswirkung: Hier sind die Erfolgsquoten in Vollzeit-Studiengängen höher als in berufsbegleitenden Studiengängen (vgl. Schubert et al., 2020).

Ob und wie schnell eine Person ein Studium erfolgreich beendet, hängt schließlich noch mit den möglichen Kombinationen der genannten (und weiteren) Faktoren zusammen. Beispielsweise haben jene mit verzögertem Studienbeginn² an öffentlichen Universitäten deutlich niedrigere Erfolgsquoten als jene mit unmittelbarem Studienbeginn, an Fachhochschulen gibt es hier hingegen kaum einen Unterschied (vgl. Schubert et al., 2020). Während die Erfolgsquoten von jenen mit AHS- und BHS-Matura auf Gesamtebene relativ nahe beisammen liegen, zeigen sich in den einzelnen Studienrichtungen zum Teil große Unterschiede. Aus Binder et al. (2017) ist etwa bekannt, dass MINT-Studienanfänger*innen,³ die ihre Matura an einer HTL erworben haben, häufiger abschließen als jene, die an einer AHS maturierten.⁴ Neben mehreren

1 AHS: Allgemeinbildende höhere Schule; BHS: Berufsbildende höhere Schule

2 Verzögerter Studienbeginn: Berufsreife-/Studienberechtigungsprüfung oder mehr als zwei Jahre zwischen Matura und Studienbeginn. Unmittelbarer Studienbeginn: Studienbeginn maximal zwei Jahre nach Matura.

3 MINT: Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik.

4 HTL: Höhere technische Lehranstalt

einzelnen Ergebnissen fehlt jedoch eine systematische und detaillierte Untersuchung, welche schulische Vorbildung in welcher Studienrichtung höhere Erfolgsquoten generiert.

Das österreichische Schul- und Hochschulsystem weist die Besonderheit auf, dass sowohl mit AHS- als auch mit BHS-Matura jegliches Hochschulstudium – d.h. jede Studienrichtung in jedem Hochschulsektor – begonnen werden kann. In vielen anderen Ländern existieren keine BHS; und in Ländern, in denen es BHS(-ähnliche Schulen) gibt, sind diese oft quantitativ nicht so relevant wie in Österreich,⁵ und/oder der Zugang zum tertiären Sektor ist nur begrenzt möglich (z. B. nur Zugang zu Fachhochschulen/fachhochschulähnlichen Ausbildungen).

Dass in Österreich der Zugang zu allen Hochschulstudien unabhängig vom Schultyp, in dem die Matura erworben wurde, möglich ist, wird daher hier als gegeben vorausgesetzt.⁶ Das Forschungsinteresse des vorliegenden Beitrags zielt hingegen darauf ab, ob auch der Studienerfolg für alle Schultypen gleichermaßen möglich ist; die Forschungsfrage lautet daher: Welche Auswirkung hat die schulische Vorbildung auf den Studienerfolg in den jeweiligen Studienfächern? Als Indikator für Studienerfolg wird der Abschluss bzw. Verbleib in der begonnenen Studienrichtung herangezogen. Unter der Hypothese, dass Studierende, die zuvor an einer Schule maturierten, die einen ähnlichen fachlichen Schwerpunkt wie das begonnene Studium hat, einen Vorteil gegenüber anderen Studierenden aufweisen, liegt der Analyseschwerpunkt auf der fachlichen Nähe von Schultyp und Studium. Zudem werden Studienrichtungen möglichst wenig in Fächergruppen zusammengefasst, da davon auszugehen ist, dass Fächerunterschiede bei der Betrachtung von zu grob zusammengefassten Fächergruppen verschwimmen.

Nachdem zunächst aus Theorie und empirischer Forschung bekannte Studien Erfolgsfaktoren aufgezeigt werden, werden anschließend fachnahe Schul-Studien-Kombinationen für das österreichische Schul- und Hochschulsystem definiert. Die Auswertungen zum Übertritt ins Hochschulsystem (Übertrittsquoten und Studienwahl) sowie die Analysen zum Studienerfolg fokussieren auf eben jene fachnahen Kombinationen, wobei auch Geschlecht als relevante Variable berücksichtigt wird. Sämtliche eigene Berechnungen basieren auf den Daten der Hochschulstatistik.

2 Faktoren für Studienerfolg aus Theorie und empirischer Forschung

Aus theoretischer Perspektive können viele Erklärungsansätze sowohl zur Untersuchung von Studienerfolg – zum Beispiel, aber nicht notwendigerweise, gemessen am

5 In Österreich besuchten von den Schüler*innen der 9. Schulstufe 35% eine BHS, 29% eine AHS sowie weitere 17% eine BMS (Berufsbildende mittlere Schule) und 20% eine Polytechnische Schule (vgl. Statistik Austria, 2019).

6 Zwar gibt es teilweise Aufnahmeverfahren, diese sind jedoch nicht an die schulische Vorbildung geknüpft.

Studienabschluss – als auch zur Untersuchung von Dropout herangezogen werden. Studienerfolg und Dropout können als ein Phänomen, das von unterschiedlicher Perspektive betrachtet wird, begriffen werden; im Folgenden wird daher keine Unterscheidung zwischen Theorien für Dropout bzw. für Abschluss getroffen.

2.1 Theorien zum Studienerfolg

Das Thema Dropout erfährt in der Forschung seit vielen Jahren Aufmerksamkeit. Es überrascht daher nicht, dass eine Vielzahl an Theorien – aus unterschiedlichen Disziplinen stammend – existiert. In Überblicksarbeiten werden meist soziologische, ökonomische, psychologische und häufig auch organisationstheoretische Theorien unterschieden (vgl. z. B. Melguizo, 2011; Sarceletti & Müller, 2011). Im Folgenden werden jene Theorien bzw. theoretischen Konzepte kurz dargestellt, die zum Verständnis beitragen können, wie sich die schulische Vorbildung auf den Studienerfolg – mit Fokus auf fachnahe Schul-Studien-Kombinationen – auswirken kann.

Relevante soziologische Theorien umfassen allen voran die Arbeiten von Bourdieu zur sozialen Reproduktion (1973). Das Habitus-Konzept sowie die unterschiedlichen Kapitalsorten tragen dazu bei, Bildungswege und -entscheidungen zu verstehen. Neben dem ökonomischen Kapital (dieses ist unmittelbar und direkt in Geld konvertierbar) betrachtet Bourdieu kulturelles Kapital und soziales Kapital. Kulturelles Kapital ist „Informationskapital“ (Rehbein, 2016) und kann drei Formen annehmen, eine davon ist inkorporiertes Kulturkapital.⁷ Inkorporiertes Kulturkapital beschreibt verinnerlichte („körpergebundene“) Bildung bzw. Kultur. Diese Form von Kulturkapital kann durch Investition von Zeit (in Bildung) erlangt werden und kann somit nicht kurzfristig weitergegeben oder erworben werden (Bourdieu, 1983). Es ist also ein fester Bestandteil einer Person, das somit zum Habitus wird (Bourdieu, 1983, S. 187). Soziales Kapital kann grob umrissen als soziale Netzwerke verstanden werden. Alle Kapitalsorten, wie auch der Habitus, werden in hohem Maß durch die Herkunftsfamilie determiniert.

Auf Studienerfolg umgelegt und grob zusammengefasst haben Studierende mit höherem kulturellem Kapital höhere Verbleibs-/Erfolgschancen. Und, je ähnlicher das kulturelle Kapital einer*ines Studierenden und das kulturelle Kapital einer Institution sind, desto höher sind die Erfolgsaussichten (vgl. Berger, 2000).

Einen Sonderstatus innerhalb der Dropout-Theorien hat Tinto: Seine Arbeit wird als „almost paradigmatic“ beschrieben (Larsen et al., 2013, S. 41, Kuh et al., 2007, S. 13) und kaum eine Studie zu Dropout bzw. Studienerfolg kommt ohne seine Nennung aus. Tintos Überlegungen (Tinto, 1975, 1987) basieren zum einen auf der Theorie zum Selbstmord (Durkheim, 1951)⁸ und zum anderen auf der Theorie zu Übergangsriten

7 Weitere Formen sind das objektivierte (z. B. Bücher, Kunstwerke) und das institutionalisierte (z. B. akademische Titel) Kulturkapital.

8 Die Idee der Übertragung der Selbstmord-Theorie auf den Dropout-Prozess hat Tinto dabei von Spady (1970) übernommen (vgl. Tinto, 1975, S. 91).

(Van Gennep, 1960). Mangelnde soziale Integration eines Individuums in die Gesellschaft kann zum Selbstmord⁹ (Ausstieg aus dem Leben) bzw. – angepasst an die hochschulische Situation – zum Dropout (Ausstieg aus dem Studium) führen. Tinto unterscheidet Interaktionen mit dem akademischen System, dazu zählen die akademische Leistung und Interaktionen mit dem Lehrkörper, sowie Interaktionen mit dem sozialen System, dazu zählen außerhochschulische Aktivitäten und Interaktionen mit der Peergroup. Gemäß dem Übergangsriten-Modell müssen auch Studierende auf dem Weg zur Integration in die Hochschulgemeinschaft drei Phasen durchlaufen: Separation von früherer Gesellschaft, Übergang von der Schule in die Hochschule sowie Eingliederung in die Hochschulgesellschaft (vgl. Tinto, 1993).

2.2 Fachkultur und (fachliches) Vorwissen

In Zusammenhang mit der hier angestellten Forschungsfrage, welche die schulische Vorbildung als Faktor in den Fokus nimmt, sind zudem zwei weitere Ansätze von besonderem Interesse: Die angenommenen Vorteile für Studierende aus fachnahen Schulen können potenziell mit der Fachkultur sowie mit fachlichem Vorwissen („prior knowledge“) erklärt werden.

Liebau und Huber definieren Fachkulturen als „unterscheidbare, in sich systematisch verbundene Zusammenhänge von Wahrnehmungs-, Denk-, Wertungs- und Handlungsmustern“ (Liebau & Huber, 1985, S. 315). Sie sehen das Studium als eine transitorische Situation, in der die Studierenden neben der Fachkultur an (zumindest) drei weiteren Kulturkreisen teilhaben, nämlich der Herkunftskultur, der studentischen Kultur sowie der antizipierten Berufskultur (Huber et al., 1983, S. 160). Das Konzept der Fachkultur lässt sich in Bourdieus Habitus einbetten (vgl. Huber et al., 1983; Liebau & Huber, 1985; Müller-Roselius, 2007). Dazu schreiben Huber et al. (1983), dass sich durch die Sozialisation im Studium ein durch das Fach bestimmter Habitus herausbildet. Studierende müssen Ähnlichkeiten mit der Fachkultur im Studienverlauf übernehmen, sofern diese nicht bereits bestehen (Multrus, 2005, S. 4), bzw. müssen auch die Studierenden zueinander zu Studienende ähnlicher sein als zu Studienbeginn (vgl. Brendel & Metz-Göckel, 2001, S. 23, Ricken, 2011, S. 96). Je ähnlicher der während der Schulzeit gebildete Habitus dem im Studium zu bildenden Habitus ist, desto weniger Anpassungsleistungen haben die Studierenden zu erbringen – und desto niedriger wird daher die Wahrscheinlichkeit eines Dropouts eingestuft. Im Hinblick auf den fachlichen Habitus kann angenommen werden, dass die Überschneidung in fachnahen Schul-Studien-Kombinationen am größten ist. Damit lässt sich auch der Bogen zu Tintos Theorie spannen, denn Interaktionen mit Lehrenden und anderen Studierenden gestalten sich für jene einfacher, die einen ähnlichen Habitus teilen.

9 Es handelt sich dabei um den egoistischen Selbstmord, einer von vier unterschiedlichen Typen, die von Durkheim beschrieben werden.

Das Vorwissen einer lernenden Person wirkt sich darauf aus, wie neue Informationen verarbeitet und gespeichert werden. Es finden sich zahlreiche Studien und Überlegungen zur grundsätzlichen Frage, welche Dimensionen das Konzept des Vorwissens aufweist und wie der Effekt theoretisch zu erklären ist (vgl. z.B. Dochy & Alexander, 1995). Dochy et al. (2002) identifizieren etwa acht Theorien (bzw. Modelle) zur Erklärung der Auswirkung von Wissen auf zukünftiges Lernen. Diese Theorien bauen jedoch stark aufeinander auf bzw. überschneiden sich. Ein Ansatz ist etwa jener zur „selective attention“ (Goetz et al., 1983), wonach Personen mit mehr Vorwissen ihre Aufmerksamkeit beim Lesen auf jene (neuen) Informationen lenken, die mit dem Vorwissen in Zusammenhang stehen bzw. dafür relevant sind (Dochy et al., 2002). Sowohl in der Theorie als auch in empirischen Studien herrscht insgesamt überwiegende Einigkeit, dass sich vorhandenes Wissen positiv auf den Lernerfolg auswirkt (vgl. Dochy et al., 1999). Vorwissen kann somit auch als Prädiktor für den Erfolg von Studierenden gesehen werden (Hailikari et al., 2008, S. 60). Für die vorliegende Forschungsfrage lässt sich daher annehmen, dass jene Studierenden, die in einer fachnahen Schule maturierten, über mehr (fachliches) Vorwissen verfügen, somit erfolgreicher lernen und folglich auch ein geringeres Abbruchsrisiko aufweisen.

2.3 Stand der empirischen Forschung

Die vorliegende Forschungsfrage, inwiefern die fachliche Ausrichtung der besuchten Schule Auswirkung auf den Studienerfolg in einem bestimmten Studienfach hat, stellt sich in vielen – insbesondere in den forschungsstarken – Ländern nicht, da es keine fachliche Ausdifferenzierung der Schultypen gibt. Es sind daher nur wenige Studien zum konkreten Forschungsthema bekannt. Ergänzend können jedoch Studien herangezogen werden, welche die Auswirkung der Fächerwahl in der Schule auf den späteren Studienerfolg analysieren.

Oepke (2017) analysiert für die Schweiz, ob das im Gymnasium gewählte Schwerpunktfach eine Auswirkung auf den Studienerfolg in fachverwandten bzw. nicht fachverwandten Studien hat. Studienerfolg wird gemessen anhand von Studienleistungen wie der Noten bzw. der Anzahl an Prüfungen, die nicht auf Anhieb bestanden wurden. Während das Schwerpunktfach mit der Studienwahl in engem Zusammenhang steht – Studierende wählen überproportional häufig jene Studienrichtung, die dem gymnasialen Schwerpunktfach entspricht – zeigen sich in den Leistungen keine Unterschiede: Für die betrachteten Erfolgskriterien macht es keinen Unterschied, ob die Studierenden im Gymnasium ein fachverwandtes oder ein anderes Schwerpunktfach belegt hatten. Dieses Ergebnis steht somit im Kontrast zur hier angestellten Hypothese.¹⁰

10 Dieser scheinbare Widerspruch kann z.B. dadurch zustande kommen, dass ein gymnasiales Schwerpunktfach in der Schweiz konzeptuell nicht gleichzusetzen ist mit unterschiedlichen BHS-Typen in Österreich.

Farías und Sevilla (2015) untersuchen Zugang und Verbleib in postsekundärer beruflicher Bildung im Hinblick auf den vorangegangenen Schultyp in Chile. Dabei zeigt sich, dass jene mit beruflicher Sekundarbildung erfolgreicher im Studium sind, wenn sie im selben Feld bleiben – und zwar erfolgreicher als jene mit anderer beruflicher Sekundarbildung und auch erfolgreicher als jene mit akademischer Sekundarbildung. Diese Studie beschränkt sich jedoch auf den beruflichen Bereich der hochschulischen Bildung, somit sind keine Aussagen über den Erfolg an Universitäten möglich.

Neben diesen beiden Studien, die Fächer in der Schule und an der Hochschule direkt in Zusammenhang bringen, gibt es noch zahlreiche weitere Studien, die sich jeweils auf einzelne Fächer bzw. Fachbereiche konzentrieren; häufig steht dabei der MINT-Bereich im Fokus. Sadler und Tai (2007) betrachten etwa Biologie, Chemie und Physik und zeigen für die USA: Je mehr Kurse in der Highschool in einem bestimmten Fach belegt wurden, umso besser ist die Note in diesem Fach an der Universität. Zusätzlich wirken sich Mathematikurse in der Schule positiv in allen drei betrachteten Studienfächern aus.

Viele empirische Studien stellen eine positive Auswirkung von bereits vorhandenem (Fach-)Wissen fest, allerdings variieren die Definitionen von (Studien-)Erfolg sowie die Messung des Vorwissens stark. Dass Schultypen, Schwerpunktächer und „high school coursework“ länderübergreifend nicht einheitlich definiert werden können, ist schlicht auf die Gegebenheiten der unterschiedlichen Schulsysteme in den verschiedenen Ländern zurückzuführen (vgl. auch Larsen et al., 2013, S. 126).

3 Definition „fachnah“ für die österreichische (Hoch-)Schullandschaft

Als „fachnah“ werden jene Kombinationen von Schulen und Studien bezeichnet, die innerhalb der gleichen Disziplin angesiedelt sind. Der hier angewandten Definition liegt ein dichotomes Konzept zugrunde (fachnah: ja/nein), obwohl theoretisch auch eine Skala denkbar wäre (z. B.: sehr fachnah bis sehr fachfremd). Eine mehrstufige Skala würde jedoch nicht nur die Komplexität von Analyse und Interpretation erhöhen, sondern ist auf Basis der hier verfügbaren Informationen auch nicht praktisch umsetzbar – denn dafür müssten detailliertere Informationen über die jeweiligen Schulen (z. B. Schulschwerpunkte) vorliegen.

Zur Unterscheidung von Studienfächern wird als Ausgangsbasis die Klassifikation nach ISCED-F 2013¹¹ verwendet. Je nach Größe der Studiengruppe – gemessen an der Anzahl der Studienanfänger*innen – wird die mittlere oder detaillierteste ISCED-F-Ebene herangezogen. Zusätzlich werden Sprachen detaillierter unterteilt, als dies in der ISCED-F-Klassifikation vorgesehen ist. Unterschieden werden folgende Fächer: Deutsche Philologie, Anglistik und Amerikanistik, Romanistik, Übersetzen und Dolmetschen sowie sonstige Sprachen.

11 ISCED-F: International Standard Classification of Education – Fields of Education and Training.

Welche Schul- und Studienkombinationen hier als fachnah definiert werden, ist aus Tabelle 1 ablesbar. Die tatsächlichen inhaltlichen Überschneidungen sowie die Ähnlichkeiten der Fachkultur können dabei zwischen den Fachbereichen, aber auch innerhalb dieser variieren.

Die pädagogischen Schulen fokussieren auf Kinder im vorschulischen Alter (BAfEP)¹² bzw. auf Erziehungsaufgaben im außerschulischen Bereich, wie Heime und Tagesstätten (BASOP).¹³ Demgegenüber werden in der hochschulischen Pädagogik Lehrer*innen für Kinder im Schulalter ausgebildet. Obwohl das Alter der Kinder, für die jeweils ausgebildet wird, nicht ident ist, gibt es einen gewissen Deckungsbereich zwischen den Schulen und der hochschulischen Pädagogik, nämlich grundsätzliche pädagogische Konzepte und didaktische Ansätze. Für Studierende im Volksschullehreramt, die davor eine BAfEP/BASOP besuchten, ist ergänzend der Schwerpunkt auf den künstlerisch-kreativen bzw. musischen Bereich deckungsgleich. Ausgehend davon, dass pädagogische Konzepte in der Ausbildung an Pädagogischen Hochschulen eine stärkere Rolle einnehmen, während in der Lehrer*innenbildung an Universitäten die fachliche Bildung stärker im Fokus steht, wäre folglich davon auszugehen, dass jene mit BAfEP/BASOP-Matura insbesondere an Pädagogischen Hochschulen höhere Erfolgsquoten aufweisen im Vergleich zu jenen mit anderer Vorbildung.¹⁴

An Handelsakademien (HAK) nehmen die Fächer Betriebswirtschaftslehre, Rechnungswesen und Volkswirtschaftslehre mehr Raum ein – sie können daher als fachnah zu Betriebswirtschaft, Volkswirtschaft und Management-Studien betrachtet werden. Unterschiedliche Schulschwerpunkte umfassen z. B. Wirtschaftsinformatik oder Wirtschaftsrecht, diese können mit den vorliegenden Daten jedoch nicht abgebildet werden.

Den Höheren Technischen Lehranstalten (HTL) ist gemein, dass ein starker Fokus auf technische Fächer und Mathematik gelegt wird, wobei es ein breites Angebot an unterschiedlichen Spezialisierungen gibt. Schulschwerpunkte gibt es etwa in den Bereichen Bautechnik, Elektrotechnik, Informatik und Maschinenbau. Zusätzlich gibt es Schulen mit naturwissenschaftlichen oder künstlerischen Schwerpunkten, jedoch ist auch hier die Schnittstelle zur Technik zentral. Als fachnahe Studienfelder werden daher Informatik und Technik betrachtet.

Bei Höheren land- und forstwirtschaftlichen Schulen (HLFS) stehen bspw. Pflanzenbau, Nutztierhaltung sowie Forstwirtschaft und Naturraummanagement auf dem Stundenplan. Hier gibt es somit klare inhaltliche Überschneidungen mit Studien aus den Bereichen Landwirtschaft und Forstwirtschaft. Im Vergleich zu den anderen

12 Die Bundesanstalten für Elementarpädagogik (BAfEP) sind die Nachfolge-Institutionen der Bundesanstalten für Kindergartenpädagogik (BAKIP).

13 BASOP: Bundesanstalt für Sozialpädagogik.

14 Die Umstellungen im Rahmen der Pädagog*innenbildung Neu (vgl. z. B. Braunsteiner & Spiel, 2019) sind für den vorliegenden Forschungsbeitrag aufgrund des betrachteten Zeitraums noch nicht relevant.

Fachbereichen handelt es sich bei der Land- und Forstwirtschaft um einen kleinen Bereich, also mit wenigen Schüler*innen bzw. wenigen Studierenden.

Für öffentliche Universitäten ist es in den Daten zudem möglich, die AHS-Typen getrennt zu betrachten. Somit können Gymnasien, welche einen Fokus auf Sprachen und Geisteswissenschaften legen, und Realgymnasien, bei denen ein Schwerpunkt auf Mathematik und Naturwissenschaften gelegt wird, ebenfalls dem jeweiligen Studienfeld als fachnah zugerechnet werden.¹⁵

Tab. 1: Fachnahe Schul-Studien-Kombinationen

Schultyp	Studienfeld
Bundesanstalt für Elementarpädagogik (BAfEP) bzw. Bundesanstalt für Kindergartenpädagogik (BAKIP), Bundesanstalt für Sozialpädagogik (BASOP)	Pädagogik
Handelsakademie (HAK)	Wirtschaft
Höhere technische Lehranstalt (HTL)	Informatik, Technik
Höhere land- und forstwirtschaftliche Schulen (HLFS)	Land-/Forstwirtschaft
Gymnasium (sprachlicher und geisteswissenschaftlicher Bildungsschwerpunkt)	Sprachen
Realgymnasium (naturwissenschaftlicher und mathematischer Bildungsschwerpunkt)	Naturwissenschaften

Quelle: Eigene Darstellung.

Neben den dargestellten Schul-Studien-Kombinationen, die als fachnah betrachtet werden, gibt es viele weitere Studienrichtungen, für die es im Schulbereich keine Entsprechung gibt. Fächer wie beispielsweise Medizin, Rechtswissenschaften sowie sonstige Geistes- und Sozialwissenschaften sind folglich nicht Teil der hier angestellten Betrachtung. Schultypen, zu denen es keine eindeutigen fachnahen Studienrichtungen gibt, werden nicht explizit dargestellt (z. B. Höhere Lehranstalten für wirtschaftliche Berufe),¹⁶ diese gehen jedoch als nicht fachnahe Schultypen in die Analyse mit ein.

4 **Daten und Methoden**

Die Datengrundlage für die vorliegenden Analysen bilden die Individualdaten der Hochschulstatistik, wie sie auch im Rahmen der Studierenden-Sozialerhebung 2015

15 Sowohl von Gymnasien als auch von Realgymnasien wird für diese Unterscheidung jeweils nur die AHS-Langform betrachtet. Das bedeutet, dass Wirtschaftskundliche Realgymnasien (WKR), Oberstufenrealgymnasien (ORG) sowie sonstige AHS-Sonderformen nicht miteinbezogen werden, da diese potenziell andere Übertritts- und Studien- erfolgsmuster aufweisen.

16 Tatsächlich gibt es zu manchen dieser Schulen zwar ein Pendant im hochschulischen Bereich (z. B. Tourismus oder Mode), diese Informationen liegen in den Daten jedoch nicht in der dafür notwendigen Granulierung vor.

verwendet wurden (vgl. Zaussinger et al., 2016b, S. 16). Betrachtet werden öffentliche Universitäten, Fachhochschulen und Pädagogische Hochschulen.¹⁷ Für alle drei Sektoren umfassen die Daten jeweils eine Datenzeile für jede Person pro Studium und Semester. Neben zentralen Angaben zum Studium selbst sind darin auch Informationen über das Geschlecht und die schulische Vorbildung der Studierenden enthalten.

Mit der Verwendung von Registerdaten für Forschungszwecke gehen gewisse Vor- und Nachteile einher: Einer der zentralen Nachteile liegt darin begründet, dass diese Daten für einen bestimmten Zweck, der in der Regel kein wissenschaftlicher ist, erhoben werden. Die Daten umfassen somit jene Informationen, die für die Zweckerfüllung – bspw. die Verwaltung einer Hochschule – notwendig sind. Für sämtliche Forschungsfragen bedeutet das, dass „nur“ auf die vorhandenen Variablen zurückgegriffen werden kann und auf die Flexibilität, die Umfragen im Vergleich dazu bieten, verzichtet wird. Im Fall der gegenständlichen Analyse liegen z. B. keine Motive, Motivationen oder Angaben zur Zufriedenheit von Studierenden vor. Demgegenüber stehen jedoch folgende Vorteile von Registerdaten: Die Daten umfassen die relevante Grundgesamtheit, d. h. Rücklaufverzerrungen (wie das bei Umfragen passieren kann) können ausgeschlossen werden.¹⁸ Für die vorliegende Analyse ist die damit einhergehende große Anzahl an Fällen besonders relevant, um die jeweiligen Schul-Studien-Kombinationen in möglichst geringer Granulierung betrachten zu können. In Registerdaten können zudem „response bias“ (z. B. wegen sozialer Erwünschtheit) ausgeschlossen werden.

Aufgrund der semesterweisen Datenverfügbarkeit können Abbruchs-, Verbleibs- und Erfolgsquoten semestergenau berechnet werden. Die Definition bzw. Berechnung dieser Quoten beruht auf dem Zusatzbericht zur Studierenden-Sozialerhebung 2015 „Studienverläufe und Studienzufriedenheit“ (vgl. Unger et al., 2017). Innerhalb des Sektors der öffentlichen Universitäten können auch Studienwechsel nachvollzogen werden. Wird die Studienrichtung gewechselt, zählt dies als Abbruch für das ursprünglich begonnene Studium. Ein Wechsel der Universität mit Fortsetzung in der gleichen Studienrichtung zählt hingegen als Verbleib im Studium (bzw. später als Abschluss). In den anderen Sektoren bzw. zwischen den Sektoren können Studienwechsel hingegen nicht berücksichtigt werden. Studienunterbrechungen werden geglättet, d. h. Personen, die nach einem Abbruch wieder in ihr Fach zurückkehren, zählen auch in den Semestern der Unterbrechung als inskribiert in diesem Fach (vgl. Unger et al., 2017, S. 10).

17 Privatuniversitäten können in der vorliegenden Analyse nicht sinnvoll berücksichtigt werden, da hier keine Informationen zur schulischen Vorbildung vorliegen. Quantitativ betrachtet sind die Privatuniversitäten der kleinste der vier Sektoren: „Nur“ rund 3,5% aller begonnenen Studien werden an einer Privatuniversität aufgenommen (bezogen auf das Studienjahr 2014/15, vgl. Zaussinger et al., 2016a, S. 14).

18 Da die Daten tatsächlich die Grundgesamtheit – und nicht etwa eine Stichprobe – umfassen, ist es nicht sinnvoll, statistische Signifikanz für deskriptive Auswertungen zu berechnen.

Die Daten der Pädagogischen Hochschulen sind ein Jahr kürzer verfügbar, daher wird bei der Auswertung der Erfolgsquoten in Pädagogikstudien immer eine Beginnkohorte weniger betrachtet. Außerdem gibt es die Pädagogischen Hochschulen in dieser Form erst seit 2007/08, daher werden Pädagogikstudien nicht vor diesem Zeitraum betrachtet. Diese Kohorten-Einschränkungen werden auch für Pädagogikstudien an Universitäten umgesetzt, sodass für diese Fächergruppe in beiden Sektoren die gleichen Kohorten betrachtet werden.

5 Übergang an die Hochschule und Studienwahl

Wie viele Personen nach der Matura ein Hochschulstudium beginnen, hängt vom Schultyp ab. Jene mit AHS-Matura beginnen grundsätzlich häufiger ein Studium als jene mit BHS-Matura. 85% der AHS-Maturant*innen der Jahre 2008/09 bis 2013/14 nahmen innerhalb von drei Jahren ein Studium an einer österreichischen Hochschule auf. Aber auch zwischen den BHS-Typen gibt es deutliche Unterschiede: Die Übertrittsquote lag bei jenen mit HAK- bzw. HLW-Matura¹⁹ bei etwa 58%. Jene mit HTL- (49%) bzw. HLFS-Matura (46%) beginnen seltener ein Hochschulstudium. Die niedrigsten Übertrittsquoten haben allerdings BAKIP/BASOP-Maturant*innen mit 39% (vgl. Statistik Austria, 2016, S. 61).

Neben den verschiedenen hohen Übertrittsquoten unterscheiden sich Studienanfänger*innen je nach Schultyp auch hinsichtlich ihrer Studienwahl. Jene mit AHS-Matura beginnen häufiger ein Studium an einer Universität, jene mit BHS-Matura gehen vergleichsweise häufiger an eine Fachhochschule.²⁰ Insbesondere in berufsbegleitenden FH-Studiengängen sind jene mit BHS-Matura überrepräsentiert (vgl. Zaussinger et al., 2016a, S. 64).

Zur Darstellung der Studienwahl werden im Folgenden alle drei Hochschulsektoren gemeinsam betrachtet; ausgewiesen werden jedoch nur die hier relevanten Fachbereiche – also jene, bei denen es eine fachnahe Schule gibt. Von allen Studienanfänger*innen mit AHS- oder BHS-Matura²¹ der Jahre 2007/08 bis 2010/11 beginnen 14% ein Bachelor- oder Diplomstudium in Pädagogik, 9% in Wirtschaft, 14% in Technik oder Informatik und 1% in Land- oder Forstwirtschaft (siehe Abbildung 1). Die verbleibenden 62% beginnen somit ein Bachelor-/Diplomstudium aus einem nicht dargestellten Bereich (Geisteswissenschaften, Naturwissenschaften, Rechtswissen-

19 HLW: Höhere Lehranstalten für wirtschaftliche Berufe.

20 In absoluten Zahlen betrachtet beginnen jedoch auch von den BHS-Maturant*innen mehr an einer Universität als an einer Fachhochschule.

21 Alle folgenden Darstellungen exkludieren Studienanfänger*innen mit ausländischer Studienberechtigung, Berufsreife-/Studienberechtigungsprüfung oder sonstiger inländischer Studienberechtigung.

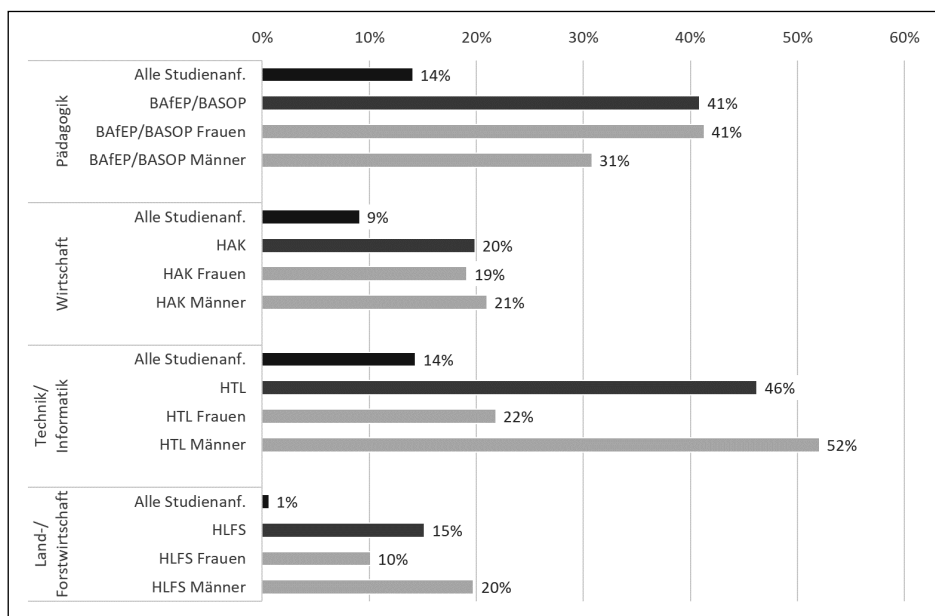


Abb. 1: Studienwahl von Personen mit AHS- oder BHS-Matura (ausgewählte Studienfelder)

Quelle: Hochschulstatistik (BMBWF & Statistik Austria). Eigene Berechnungen.

Anm.: Begonnene Bachelor- und Diplomstudien an öffentlichen Universitäten, Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen in den Studienjahren 2007/08 bis 2010/11. Nur Studien von Personen mit AHS- oder BHS-Matura in Österreich. Differenz auf 100% je Personengruppe sind nicht dargestellte Studienfelder (Geisteswissenschaften, Naturwissenschaften, Rechtswissenschaften etc.).

schaften etc.).²² Zusätzlich ist in der Abbildung ausgewiesen, wie viele aus der jeweils fachnahen Schule das betreffende Studienfeld wählen. Allen vier Fachbereichen ist gemein, dass jene mit fachnaher Matura überproportional häufig das entsprechende Studienfeld wählen.

Am häufigsten beginnen jene mit HTL-Matura (46%) bzw. mit BAfEP-/BASOP-Matura (41%) ein fachnahes Studium. Von jenen mit HAK-Matura bleiben 20% und von jenen mit HLFS-Matura 15% im selben Fachbereich, sofern sie ein Studium beginnen. Relativ zur Größe des Zielstudiums betrachtet beginnen jene mit HLFS-Matura allerdings am häufigsten ein fachnahes Studium, nämlich rund 15-mal so oft (15% vs. 1%, siehe Abb. 1).

Eine weitere interessante Dimension ergibt sich aus der Betrachtung des Geschlechts: Das jeweils im Feld überrepräsentierte Geschlecht beginnt häufiger ein Studium im gleichen Fachbereich, während das unterrepräsentierte Geschlecht häufiger

22 Wie sich die Anfänger*innen auf alle Studienfelder aufteilen, ist bspw. in Zaussinger et al., 2016a dargestellt. Jedoch können die Zahlen aufgrund unterschiedlicher Kohorten und unterschiedlicher Kategorisierung der Studiengruppen abweichen.

ein anderes Studienfach wählt. In der frauendominierten Pädagogik beginnen 41% der Frauen, aber „nur“ 31% der Männer mit BAfEP-/BASOP-Matura ein Pädagogikstudium. Im männerdominierten Bereich der Technik und Informatik beginnen 52% der HTL-Männer und 22% der HTL-Frauen ein Studium. Die gleiche Tendenz zeigt sich auch im männerdominierten land- und forstwirtschaftlichen Bereich.

Im Fachbereich Wirtschaft ist das Geschlechterverhältnis sowohl an Schulen als auch an Hochschulen vergleichsweise ausgeglichen. Dies ist der einzige der betrachteten Fachbereiche, in denen es kaum einen Unterschied zwischen Frauen und Männern gibt: HAK-Frauen (19%) und HAK-Männer (21%) wählen etwa gleich häufig ein Wirtschaftsstudium, sofern sie ein Studium beginnen.

An öffentlichen Universitäten können zusätzlich unterschiedliche AHS-Typen unterschieden werden. Die folgenden Zahlen beziehen sich daher nur auf diesen Sektor.²³

Von allen Studienanfänger*innen an öffentlichen Universitäten (mit AHS- oder BHS-Matura) nehmen 11% ein Sprachstudium auf. In der Gruppe der Studienanfänger*innen, die an einem Gymnasium (mit Fokus auf Sprachen) maturierten, beginnen hingegen 15% ein Sprachstudium (18% der Frauen, 8% der Männer).

Ein naturwissenschaftliches Studium an einer öffentlichen Universität wählen 12% aller Studienanfänger*innen (mit AHS- oder BHS-Matura) und 17% derjenigen, die zuvor an einem Realgymnasium maturierten – Männer geringfügig häufiger (18%) als Frauen (15%).

Die Studienwahl von Maturant*innen der beiden AHS-Typen ist also deutlich breiter gefächert bzw. weniger auf fachnahe Studien konzentriert als bei den zuvor dargestellten BHS-Typen. Dies überrascht insofern nicht, als es sich bei AHS in erster Linie um allgemeinbildende Schulen handelt, während BHS – ebenfalls dem Namen entsprechend – viel stärker auf eine Fachrichtung bzw. einen Beruf fokussieren.

Dass Studierende überproportional häufig jenes Fach wählen, welches mit ihrer schulischen Vorbildung in Zusammenhang steht, deckt sich mit den Ergebnissen von z.B. Oepke (2017).

6 Studienerfolg in fachnahen Studien anhand von Abschluss und Verbleib

In den folgenden Analysen wird (vorläufiger) Studienerfolg anhand des Abschlusses bzw. des Verbleibs im betrachteten Studium gemessen. Dass nicht allein auf den Abschluss fokussiert wird, sondern auch der Verbleib im Studium als vorläufiger Indikator für Studienerfolg herangezogen wird, liegt an der Datenverfügbarkeit und den an österreichischen Universitäten üblichen langen Studiendauern: Würde hier nur der Abschluss als Kriterium herangezogen werden, könnten entweder nur sehr alte Beginnkohorten betrachtet werden, oder all jene, die nach langer Studiendauer

23 Von Personen mit AHS- oder BHS-Matura an öffentlichen Universitäten in Österreich begonnene Bachelor- und Diplomstudien in den Studienjahren 2007/08 bis 2010/11.

abschließen, würden als nicht erfolgreich bewertet werden. Durch das hier gewählte Vorgehen können hingegen viele Beginnkohorten zusammengefasst dargestellt werden, wodurch eine höhere Fallzahl in den jeweiligen Schul-Studien-Kombinationen erreicht wird.²⁴

Der Abschluss bzw. der Verbleib bezieht sich hier immer auf die betrachtete Studienrichtung (öffentliche Universitäten) bzw. das betrachtete Studium (Fachhochschulen und Pädagogische Hochschulen). Studierende, die das betrachtete Studium ohne Abschluss beenden und ein anderes Studium beginnen/weiterführen/abschließen, zählen hier also als Abbruch im betrachteten Studium. Das bedeutet, dass sehr niedrige Verbleibs-/Erfolgsquoten in einem bestimmten Studium nicht zwingend mit niedrigen Erfolgsquoten auf Personenebene einhergehen (vgl. Thaler & Unger, 2014; Unger et al., 2017).

6.1 Überblick über die Hochschulsektoren

An öffentlichen Universitäten werden insgesamt 44% aller (von AHS- und BHS-Maturant*innen) begonnenen Bachelor- und Diplomstudien bis zum 11. Semester entweder abgeschlossen oder sind bis dahin noch inskribiert (siehe Tab. 2). Somit wurden 56% dieser Studien abgebrochen, worunter aber auch Studienwechsel fallen. Die Verbleibs-/Erfolgsquote liegt in fachnahen Schul-Studien-Kombinationen (48%) um +5 Prozentpunkte höher als in nicht fachnahen Kombinationen (43%). Die Verbleibs-/Erfolgsquote für die Universitäten insgesamt wird dabei eher von den nicht fachnahen determiniert, da diese in Summe die größere Gruppe darstellen.²⁵

In den beiden anderen Sektoren sind die Erfolgsquoten generell deutlich höher – daher werden die drei Sektoren hier und auch im Folgenden getrennt dargestellt. Außerdem spiegelt die Betrachtung im 11. Semester an Fachhochschulen gänzlich Abschlüsse wider, d. h. hier liegt bereits die endgültige Erfolgsquote vor. An Universitäten sind im 11. Semester hingegen noch viele inskribiert, d. h. hier handelt es sich um ein vorläufiges Ergebnis. Die Pädagogischen Hochschulen reihen sich diesbezüglich zwischen den beiden anderen Sektoren ein (vgl. Unger et al., 2017).

An Fachhochschulen liegt die Verbleibs-/Erfolgsquote in fachnahen Kombinationen nur geringfügig höher als in nicht fachnahen (+2 Prozentpunkte), an Pädagogischen Hochschulen um +8 Prozentpunkte.

24 Selbst unter Verwendung von Registerdaten (und somit der vollen Studierendenpopulation) erweist sich dies als notwendig, da es in manchen Fächern nur wenige Studienanfänger*innen mit Matura von nicht fachnahen Schultypen gibt.

25 Zu den nicht fachnahen Kombinationen zählen zum einen jene Studienfächer, zu denen es keine Entsprechung im schulischen Bereich gibt (Medizin, Rechtswissenschaften etc.), aber auch Studien von Personen mit fachfremder Matura (z. B. das Pädagogikstudium einer Person mit HTL-Matura).

Tab. 2: Verbleibs-/Erfolgsquoten: Abschluss oder Verbleib bis zum 11. Semester nach Sektoren

	Nicht fachnahe Schul-Studien- Kombination	Fachnahe Schul-Studien- Kombination	Gesamt	Differenz: „fachnahe“ minus „nicht fachnahe“
Universitäten	43%	48%	44%	+5%-Pkt.
FH	76%	78%	77%	+2%-Pkt.
PH	77%	85%	77%	+8%-Pkt.

Begonnene Bachelor- und Diplomstudien an öffentlichen Universitäten, Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen in den Studienjahren 2007/08 bis 2008/09. Nur Studien von Personen mit AHS- oder BHS-Matura in Österreich.

Quelle: Hochschulstatistik (BMBWF & Statistik Austria). Eigene Berechnungen.

Diese erste empirische Übersicht würde somit die Hypothese, dass Studierende mit fachnaher schulischer Vorbildung höhere Erfolgsquoten im Studium erzielen, tendenziell unterstützen. Die bekanntermaßen großen Unterschiede in den fächerspezifischen Erfolgsquoten erfordern jedoch einen detaillierteren Blick, um voreilige Schlüsse zu verhindern.

6.2 Verbleibs-/Erfolgsquoten im Detail: Studienrichtungen

In Abbildung 2 sind die Verbleibs-/Erfolgsquoten (Abschluss oder Verbleib bis zum 11. Semester) getrennt nach Studienrichtungen dargestellt. Die Verbleibs-/Erfolgsquote der Studierenden, die in der jeweils fachnahen Schule maturierten, ist als Kreuz markiert. Die Verbleibs-/Erfolgsquoten von Studierenden aus anderen Schulen werden als grauer Balken dargestellt, der jeweils von der niedrigsten zur höchsten Verbleibs-/Erfolgsquote der nicht fachnahen Schultypen reicht.²⁶ In 27 (von 36) Fächern haben jene aus fachnahen Schulen die höchsten Verbleibs-/Erfolgsquoten.

In *Pädagogik* an Universitäten haben jene mit BAfEP/BASOP-Matura – entgegen der hier angestellten Hypothese – eine niedrigere Verbleibs-/Erfolgsquote (47%) als jene aus anderen Schultypen (48% bis 55%). An Pädagogischen Hochschulen liegen jene mit BAfEP/BASOP-Matura je nach Betrachtung etwa im Mittelfeld: Tatsächlich haben fast alle BHS-Typen eine Verbleibs-/Erfolgsquote von etwa 85% (HLFS sogar 92%), Studierende mit AHS-Matura allerdings nur 72%. Da Studierende mit AHS-Matura den größten Anteil im Sektor stellen, beeinflussen sie den Gesamtschnitt (77%, siehe Tab. 2) wesentlich. Die in Kapitel 3 angestellte Vermutung, dass jene mit BAfEP/BASOP-Matura an Pädagogischen Hochschulen einen stärkeren Vorteil als in Pädagogikstudien an Universitäten haben, stimmt hinsichtlich der Relation der beiden Sektoren, allerdings nicht auf dem erwarteten Niveau.

In *Wirtschaftsstudien* an Universitäten haben jene mit HAK-Matura klar höhere Verbleibs-/Erfolgsquoten (diese liegen mehr als +5 Prozentpunkte über jenen aller

26 Schul-Studien-Kombinationen mit weniger als 20 Fällen fließen nicht in die Darstellung ein.

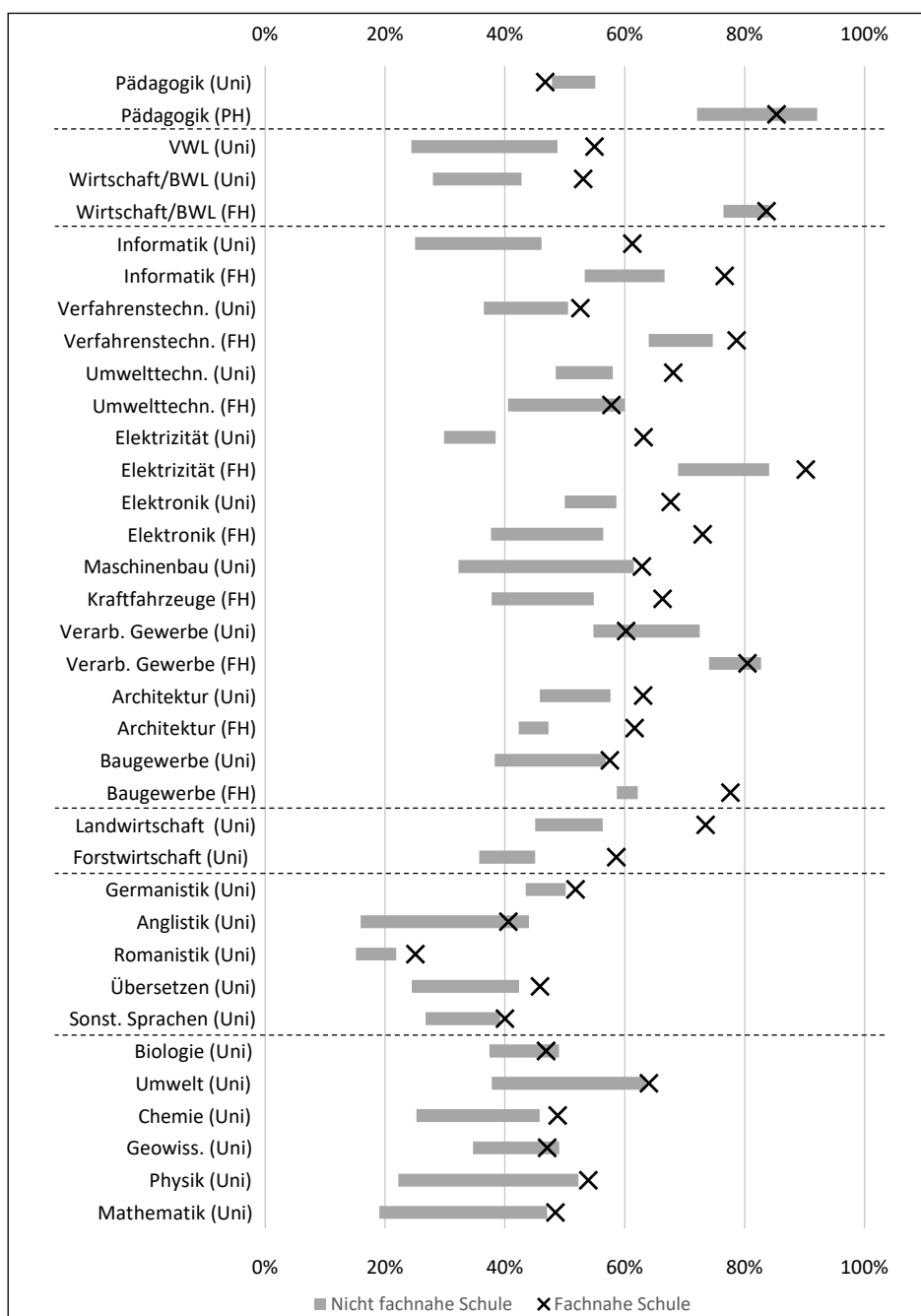


Abb. 2: Verbleibs-/Erfolgsquoten (Abschluss oder Verbleib) bis zum 11. Semester
 Quelle: Hochschulstatistik (BMBWF & Statistik Austria). Eigene Berechnungen

Anm.: Begonnene Bachelor- und Diplomstudien in den Studienjahren 2002/03 bis 2009/10.
 Pädagogik (Univ. & PH) nur Studienjahre 2007/08 bis 2008/09. Nur Studien von Personen mit AHS- oder BHS-Matura in Österreich.

anderen Schultypen). An Fachhochschulen zeigen sich zwischen den Schultypen geringere Unterschiede, jene mit HAK-Matura rangieren aber auch hier am oberen Ende.

Aufgrund der verwendeten ISCED-F-Klassifizierung werden die *technischen Fächer* relativ detailliert betrachtet. Jene mit HTL-Matura haben in 15 von 18 Fächern höhere Verbleibs-/Erfolgsquoten. Besonders groß ist der Vorsprung gegenüber allen anderen Schultypen in Elektrizität und Energie (Univ.) mit mindestens +25 Prozentpunkten sowie in Elektronik und Automation (FH) mit mindestens +17 Prozentpunkten. Auch in den Fächern Informatik (Univ. & FH), Umweltschutztechnologien (Univ.), Kraftfahrzeuge (FH), Architektur und Städteplanung (FH) sowie Baugewerbe (FH) liegen die Verbleibs-/Erfolgsquoten von jenen mit HTL-Matura um mindestens +10 Prozentpunkte über allen anderen Schultypen. Anders ist dies hingegen in der Studiengruppe Verarbeitendes Gewerbe und Bergbau (Univ. & FH), hier haben jene mit HLFS- aber auch jene mit HAK-Matura höhere Verbleibs-/Erfolgsquoten als jene mit HTL-Matura.

In *Land- und Forstwirtschaft* (insbesondere in ersterer) haben jene mit HLFS-Matura deutlich höhere Verbleibs-/Erfolgsquoten als alle anderen Schultypen (rund +15 Prozentpunkte gegenüber dem jeweils nächstbesten Schultyp).

Jene, die zuvor an einem Gymnasium mit Fokus auf Sprachen und Geisteswissenschaften waren, sind in den *Sprachstudien* tendenziell erfolgreicher als die anderen Schultypen (Anglistik ausgenommen), wobei der Abstand zum nächstbesten Schultyp eher gering ausfällt.

In *Naturwissenschaften* sind die Verbleibs-/Erfolgsquoten von jenen mit Matura eines Realgymnasiums ebenfalls am oberen Rand des Spektrums angesiedelt, aber auch hier ist der Unterschied zum jeweils nächstbesten Schultyp eher gering bzw. in Biologie sowie in Geowissenschaften gibt es jeweils einen anderen Schultyp, dessen Maturant*innen leicht höhere Verbleibs-/Erfolgsquoten erzielen.

Abbildung 2 liefert somit für einen Teil der Fächer klare Unterstützung der Hypothese, dass in fachnahen Schul-Studien-Kombinationen höhere Verbleibs-/Erfolgsquoten erzielt werden (Technik, Informatik, Land-/Forstwirtschaft und Wirtschaft). In Sprachstudien und Naturwissenschaften ist dieser Vorteil weniger deutlich erkennbar; dies könnte daran liegen, dass Gymnasien und Realgymnasien – anders als die BHS – nicht primär fächerspezifisch sind, sondern vielmehr einen allgemeinbildenden Anspruch verfolgen. Im Fachbereich Pädagogik gibt es keinen ersichtlichen Vorteil für jene aus einer fachnahen Schule – jene mit BAfEP/BASOP-Matura weisen jedoch generell niedrige Verbleibs-/Erfolgsquoten in universitären Studien auf (Schubert et al., 2020).

6.3 Unterschiede nach Geschlecht

Bekanntermaßen weisen sowohl Schultypen, Studienwahl als auch Erfolgsquoten eine Geschlechterdimension auf. Daher wird hier ergänzend die Frage untersucht, ob die Unterschiede zwischen Frauen und Männern in den Erfolgsquoten (vgl. Di-

biasi et al., 2017) dadurch erklärt werden können, dass sich die beiden Geschlechter zu unterschiedlichen Anteilen aus jeweils fachnahen Schulen rekrutieren. Dazu werden fiktive Verbleibs-/Erfolgsquoten berechnet, die wiedergeben, wie hoch die Verbleibs-/Erfolgsquote für Frauen bzw. Männer in einem bestimmten Fach wäre, wenn sie jeweils zu gleichen Anteilen aus fachnaher bzw. nicht fachnaher Schule stammen würden.²⁷ Wenn die fiktive Verbleibs-/Erfolgsquote der Frauen identisch ist mit der fiktiven Verbleibs-/Erfolgsquote der Männer, während es zwischen den empirischen Verbleibs-/Erfolgsquoten einen Geschlechterunterschied gibt, dann würde das bedeuten, dass der beobachtete Geschlechterunterschied zu 100% durch die Schultypen erklärbar ist.²⁸

Von 36 Fächern sind in 17 Fächern die Verbleibs-/Erfolgsquoten von Frauen und Männern etwa gleich hoch (maximal 5 Prozentpunkte Unterschied), in 5 Fächern sind Frauen erfolgreicher und in 14 Fächern Männer. Die Anzahl der Fächer sagt dabei nichts über den Studienerfolg der Geschlechter insgesamt aus, sondern spiegelt vor allem die ISCED-F-Klassifizierung der Fächer wider, welche im technischen Bereich vergleichsweise detailliert ist.

In Tabelle 3 sind jene Fächer ausgewiesen, in denen Männer höhere Verbleibs-/Erfolgsquoten aufweisen (nur Fächer, in denen die Fallzahl jeder Subgruppe mindestens 20 beträgt). In Elektrizität und Energie an Universitäten sind 55% der Männer, aber nur 42% der Frauen bis zum 11. Semester inskribiert oder haben abgeschlossen – d. h. die Verbleibs-/Erfolgsquote der Frauen liegt um -13 Prozentpunkte unter jener der Männer. Wären Frauen und Männer in diesem Fach gleich häufig an einer HTL gewesen, so wäre der Unterschied zwischen den Geschlechtern lediglich -3 Prozentpunkte. Etwa drei Viertel (10 Prozentpunkte von den ursprünglichen -13 Prozentpunkten) können also darauf zurückgeführt werden, dass Männer häufiger an einer HTL maturierten. Auch in anderen Fächern wäre die Differenz zwischen Frauen und Männern deutlich geringer, hätten sie zu gleichen Anteilen eine HTL besucht. In den beiden letztgereihten Fächern – insbesondere in Physik – erklärt der Schultyp hingegen kaum den Unterschied zwischen den Geschlechtern. Es handelt sich dabei um die einzigen beiden nicht technischen Fächer in Tabelle 3. Der fachnahe Schultyp zu diesen beiden naturwissenschaftlichen Fächern ist dementsprechend das Realgymnasium.

Auffällig ist darüber hinaus Informatik: Sowohl an Universitäten als auch an Fachhochschulen gibt es hier mit rund -15 Prozentpunkten den größten Unterschied zwischen Frauen und Männern. Davon kann etwa ein Drittel (Universitäten) bzw. ein Viertel (Fachhochschulen) durch die unterschiedlichen Schultypen erklärt wer-

27 Als Basis für die Verteilung fachnah vs. nicht fachnah wird die Gesamtverteilung im jeweiligen Fach herangezogen (d. h. Frauen und Männer zusammen betrachtet).

28 Zu beachten ist, dass in dieser vereinfachenden Analyse nur Geschlecht und Schultyp als erklärende Variablen berücksichtigt werden. In einer vertiefenden Analyse wären weitere beeinflussende Merkmale hinzuzuziehen.

den – also deutlich weniger als z. B. in Elektrizität und Energie bzw. Elektronik und Automation.

In den Fächern, in denen Frauen erfolgreicher sind, kann ihr Vorsprung nicht oder nur minimal auf die unterschiedliche Verteilung in fachnahen bzw. nicht fachnahen Schultypen zurückgeführt werden (max. 4% der Differenz kann über die Schultypen erklärt werden; ohne Tabelle).

Tab. 3: Verbleibs-/Erfolgsquoten (Abschluss oder Verbleib) bis zum 11. Semester nach Geschlecht: Fächer, in denen Männer höhere Verbleibs-/Erfolgsquoten aufweisen

	Empirische Verbleibs-/Erfolgsquoten			Differenz der fiktiven Verbleibs-/Erfolgsquoten (F-M)	Durch Schule erklärbarer Anteil der Differenz
	Männer	Frauen	Differenz (F-M)		
Elektrizität (Uni)	55%	42%	-13%-Pkt.	-3%-Pkt.	73%
Elektronik (FH)	69%	58%	-11%-Pkt.	-5%-Pkt.	54%
Elektronik (Uni)	63%	52%	-11%-Pkt.	-5%-Pkt.	49%
Maschinenbau (Uni)	58%	47%	-10%-Pkt.	-6%-Pkt.	44%
Baugewerbe (Uni)	54%	46%	-7%-Pkt.	-5%-Pkt.	37%
Informatik (Uni)	54%	38%	-15%-Pkt.	-10%-Pkt.	36%
Verfahrenstechn. (Uni)	52%	47%	-5%-Pkt.	-3%-Pkt.	34%
Verfahrenstechn. (FH)	77%	72%	-5%-Pkt.	-4%-Pkt.	27%
Informatik (FH)	71%	55%	-16%-Pkt.	-12%-Pkt.	23%
Umwelttechn. (FH)	56%	46%	-10%-Pkt.	-8%-Pkt.	23%
Chemie (Uni)	46%	38%	-8%-Pkt.	-7%-Pkt.	14%
Physik (Uni)	51%	42%	-9%-Pkt.	-9%-Pkt.	3%

Begonnene Bachelor- und Diplomstudien in den Studienjahren 2002/03 bis 2009/10. Nur Studien von Personen mit AHS- oder BHS-Matura in Österreich. Nur Fächer, in denen die Erfolgsquote der Männer um mehr als 5 Prozentpunkte über jener der Frauen liegt und in denen die Fallzahl jeder Subgruppe mindestens 20 beträgt. Fiktive Verbleibs-/Erfolgsquoten: Verbleibs-/Erfolgsquoten unter der Annahme, dass Frauen und Männer zu gleichen Anteilen in einer fachnahen Schule maturierten.

Quelle: Hochschulstatistik (BMBWF & Statistik Austria). Eigene Berechnungen.

Geschlechterunterschiede in den fächerspezifischen Verbleibs-/Erfolgsquoten können somit vor allem in jenen Fächern auf die unterschiedliche schulische Vorbildung zurückgeführt werden, in denen die HTL die fachnahe Schule darstellt und Frauen niedrigere Verbleibs-/Erfolgsquoten aufweisen. Demgegenüber gibt es im Rahmen der fachnahen Schul-Studien-Kombinationen kein vergleichbares Pendant, das sich in ähnlicher Weise zu Lasten der Männer auswirkt. Dieses Ergebnis bezieht sich ausschließlich auf fachnahe Schul-Studien-Kombinationen – über Geschlechterunterschiede in anderen Studienrichtungen (z. B. Medizin, Rechtswissenschaften) kann somit keine Aussage getroffen werden.

7 Conclusio

In diesem Beitrag wurde der Forschungsfrage nachgegangen, ob der Studienerfolg für Studierende unabhängig vom besuchten Schultyp gleichermaßen möglich ist. Für Österreich fehlte bislang eine systematische Analyse, welche schulische Vorbildung in welcher Studienrichtung höhere Erfolgsquoten generiert. Empirische Studien aus einzelnen Fachbereichen sowie theoretische Überlegungen zu Fachkultur und fachlichem Vorwissen, führten zu der Hypothese, dass höhere Erfolgsquoten erzielt werden, wenn der fachliche Schwerpunkt von Schule und Studienrichtung übereinstimmt.

Dazu wurden zunächst fachnahe Schul-Studien-Kombinationen für das österreichische (Hoch-)Schulsystem definiert, wobei eine möglichst detaillierte Unterscheidung der Schultypen und Studienbereiche zugrunde gelegt wurde. In den Studienfeldern Wirtschaft, Technik, Informatik, Land-/Forstwirtschaft zeigte sich, dass jene, die in fachnahen Schulen maturierten, deutlich höhere Verbleibs-/Erfolgsquoten in Bachelor- und Diplomstudien aufweisen als jene mit anderer schulischer Vorbildung. Weniger deutlich ist dieser Vorsprung in Sprachstudien und in Naturwissenschaft, was (u. a.) daran liegen kann, dass Gymnasien bzw. Realgymnasien – anders als BHS – weniger fächerspezifisch bilden, sondern (dem Namen entsprechend) den Fokus auf Allgemeinbildung legen. Anders ist dies hingegen im Fachbereich Pädagogik: Jene mit BAfEP/BASOP-Matura haben weder an Universitäten noch an Pädagogischen Hochschulen höhere Verbleibs-/Erfolgsquoten als jene mit anderer schulischer Vorbildung.

Mit Ausnahme von Pädagogik unterstützen die Ergebnisse somit die angestellte Hypothese und die zugrundeliegenden Theorien. Die Ergebnisse des vorliegenden Beitrags reihen sich auch in den Großteil der bestehenden empirischen Untersuchungen ein – wobei dieser Vergleich aufgrund unterschiedlicher Bildungssysteme in anderen Ländern und verschiedener Definitionen der Erfolgsindikatoren mit Vorsicht zu ziehen ist.

In diesem Beitrag erfolgte ein Fokus auf das Konzept der fachnahen Schul-Studien-Kombinationen, in der Theorie wird jedoch eine Vielzahl an Faktoren für Studienerfolg genannt; in Anknüpfung an den vorliegenden Beitrag sollte untersucht werden, inwiefern andere Personen- (z. B. soziale Herkunft) und Studienmerkmale (z. B. Mehrfachinskriptionen) eine Rolle spielen. Zur besseren Abschätzung der Effektgröße eignet sich eine multivariate Analyse mit den Daten der Hochschulstatistik. Um jedoch auch etwas über z. B. Motive und Begabungen zu erfahren, ist die Erhebung von zusätzlichem Datenmaterial erforderlich. Für die Untersuchung des Zusammenspiels von „fachlichem Habitus“ und „akademischem Habitus“ und ihrer Bedeutung für den Studienerfolg eignen sich weiterführende explorative qualitative Untersuchungsdesigns.

Trotz dieser offenen Fragen kann aus den vorliegenden Ergebnissen abgeleitet werden, dass der Fächerkanon der Sekundarstufe über den späteren Studienerfolg mitentscheidet. Dies scheint insbesondere im technischen Bereich gegeben zu sein, weswegen diese Ergebnisse auch aus Genderperspektive höchst relevant sind. Abzuwarten bleibt, ob bzw. wie sich beispielsweise die Einführung der Zentralmatura oder

auch die fortschreitende Digitalisierung auf den Studienerfolg auswirkt. Bis Erfolgsquoten beobachtet werden können, wird es zwar noch einige Jahre dauern, jedoch können auch jetzt schon andere Studienerfolgsindikatoren (z.B. Prüfungsaktivität oder Prüfungsnoten) herangezogen werden.

Literatur

- Berger, J. B. (2000). Optimizing Capital, Social Reproduction, and Undergraduate Persistence: A Sociological Perspective. In J. M. Braxton (Hrsg.), *Reworking the student departure puzzle* (S. 95–124). Vanderbilt University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv176kvf4.9>
- Binder, D., Thaler, B., Unger, M., Ecker, B., Mathä, P. & Zaussinger, S. (2017). *MINT an öffentlichen Universitäten, Fachhochschulen sowie am Arbeitsmarkt: Eine Bestandsaufnahme*. Wien. Institut für Höhere Studien – Institute for Advanced Studies (IHS).
- Bourdieu, P. (1973). Cultural Reproduction and Social Reproduction. In R. K. Brown (Hrsg.), *Knowledge, Education, and Cultural Change* (S. 71–112). Tavistock. <https://doi.org/10.4324/9781351018142-3>
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Welt. Sonderband: Bd. 2. Soziale Ungleichheiten* (S. 183–199). Schwartz. Translated by Reinhard Kreckel.
- Braunsteiner, M.-L. & Spiel, C. (Hrsg.). (2019). *PädagogInnenbildung: Festschrift für Andreas Schnider*. Be&Be.
- Brendel, S. & Metz-Göckel, S. (2001). *Das Studium ist schon die Hauptsache, aber ...: Maschinenbau, Wirtschafts- und Erziehungswissenschaften aus Sicht von Studierenden einer Universität und einer Fachhochschule im Revier*. Kleine.
- Dibiasi, A., Thaler, B., Grabher, A., Schwarzenbacher, I., Terzieva, B. & Zaussinger, S. (2017). *Situation von Studentinnen: Zusatzbericht der Studierenden-Sozialerhebung 2015*. Wien. Institut für Höhere Studien – Institute for Advanced Studies (IHS).
- Dochy, F., Rijdt, C. de & Dyck, W. (2002). Cognitive Prerequisites and Learning: How far have we progressed since Bloom? Implications for educational practice and teaching. *Active Learning in Higher Education*, 3(3), 265–284. <https://doi.org/10.1177/1469787402003003006>
- Dochy, F., Segers, M. & Buehl, M. M. (1999). The Relation Between Assessment Practices and Outcomes of Studies: The Case of Research on Prior Knowledge. *Review of Educational Research*, 69(2), 145–186. <https://doi.org/10.3102/00346543069002145>
- Dochy, F. J. R. C. & Alexander, P. A. (1995). Mapping Prior Knowledge: A Framework for Discussion among Researchers. *European Journal of Psychology of Education*, 10(3), 225–242. <https://doi.org/10.1007/BF03172918>
- Durkheim, É. (1951). *Suicide: a study in sociology*. Translated by John A. Spaulding and George Simpson. Free Press.
- Fariás, M. & Sevilla, M. P. (2015). Effectiveness of Vocational High Schools in Students' Access to and Persistence in Postsecondary Vocational Education. *Research in Higher Education*, 56(7), 693–718. <https://doi.org/10.1007/s11162-015-9370-2>
- Goetz, E. T., Schallert, D. L., Reynolds, R. E. & Radin, D. I. (1983). Reading in perspective: What real cops and pretend burglars look for in a story. *Journal of Educational Psychology*, 75(4), 500–510. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.75.4.500>

- Hailikari, T., Nevgi, A. & Komulainen, E. (2008). Academic self-beliefs and prior knowledge as predictors of student achievement in Mathematics: a structural model. *Educational Psychology*, 28(1), 59–71. <https://doi.org/10.1080/01443410701413753>
- Huber, L., Liebau, E., Portele, G. & Schütte, W. (1983). Fachcode und studentische Kultur: Zur Erforschung der Habitusbildung in der Hochschule. In E. Becker (Hrsg.), *Reflexionsprobleme der Hochschulforschung: Beiträge zur Theorie- und Methodendiskussion* (S. 144–170). Beltz.
- Kuh, G. D., Kinzie, J., Buckley, J. A., Bridges, B. K. & Hayek, J. C. (2007). Piecing Together the Student Success Puzzle: Research, Propositions, and Recommendations. *ASHE Higher Education Report*, 32(5).
- Larsen, M. S., Kornbeck, K. P., Kristensen, R. M., Larsen, M. R. & Sommersel, H. B. (2013). *Dropout Phenomena at Universities: What is Dropout? Why does Dropout occur? What Can be Done by the Universities to Prevent or Reduce it? A systematic review*. Danish Clearinghouse for Educational Research.
- Liebau, E. & Huber, L. (1985). Die Kulturen der Fächer. *Neue Sammlung*, 25(3), 314–339.
- Melguizo, T. (2011). A Review of the Theories Developed to Describe the Process of College Persistence and Attainment. In J. C. Smart & M. B. Paulsen (Hrsg.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research* (Bd. 26, S. 395–424). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-0702-3_10
- Müller-Roselius, K. (2007). Habitus und Fachkultur. In J. Lüders (Hrsg.), *Studien zur Bildungsgangforschung: Bd. 18. Fachkulturforschung in der Schule* (S. 15–30). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf05t4.4>
- Multrus, F. (2005). Identifizierung von Fachkulturen über Studierende deutscher Hochschulen: Ergebnisse auf der Basis des Studierenden surveys vom WS 2000/01. *Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung*, 45.
- Oepke, M. (2017). Vom gymnasialen Schwerpunktfach zum Studienfach. Bringt ein fachverwandtes Studium mehr Studienerfolg als ein fachfremdes? *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 39(3), 461–479. <https://doi.org/10.24452/sjer.39.3.5041>
- Rehbein, B. (2016). *Die Soziologie Pierre Bourdieus* (3. Aufl.). UVK (utb).
- Ricken, J. (2011). *Universitäre Lernkultur: Fallstudien aus Deutschland und Schweden*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92628-5>
- Sadler, P. M. & Tai, R. H. (2007). The Two High-School Pillars Supporting College Science. *Science*, 317(5837), 457–458. <https://doi.org/10.1126/science.1144214>
- Sarcletti, A. & Müller, S. (2011). Zum Stand der Studienabbruchforschung. Theoretische Perspektiven, zentrale Ergebnisse und methodische Anforderungen an künftige Studien. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 1(3), 235–248. <https://doi.org/10.1007/s35834-011-0020-2>
- Schubert, N., Binder, D., Dibiasi, A., Engleder, J. & Unger, M. (2020). *Studienverläufe – Der Weg durchs Studium: Zusatzbericht der Studierenden-Sozialerhebung 2019*. Wien. Institut für Höhere Studien – Institute for Advanced Studies (IHS).
- Spady, W. G. (1970). Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis. *Interchange*, 1(1), 64–85. <https://doi.org/10.1007/BF02214313>
- Statistik Austria. (2016). *Bildung in Zahlen 2014/15*. Wien.
- Statistik Austria. (2019). *Bildung in Zahlen 2017/18*. Wien.
- Thaler, B. & Unger, M. (2014). *Dropouts ≠ Dropouts: Wege nach dem Abgang von der Universität*. Wien. Institut für Höhere Studien – Institute for Advanced Studies (IHS).

- Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89–125.
- Tinto, V. (1987). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. University of Chicago Press. <https://doi.org/10.3102/00346543045001089>
- Tinto, V. (1993). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition* (2. Aufl.). University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226922461.001.0001>
- Unger, M., Thaler, B., Dibiasi, A., Binder, D. & Litofcenko, J. (2017). *Studienverläufe und Studienzufriedenheit: Zusatzbericht der Studierenden-Sozialerhebung 2015*. Wien. Institut für Höhere Studien – Institute for Advanced Studies (IHS).
- Van Gennep, A. (1960). *The rites of passage*. Translated by Monika B. Vizedom and Gabrielle L. Caffee. University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226027180.001.0001>
- Zaussinger, S., Unger, M., Thaler, B., Dibiasi, A., Grabher, A., Terzieva, B., Litofcenko, J., Binder, D., Brenner, J., Stjepanovic, S., Mathä, P. & Kulhanek, A. (2016a). *Studierenden-Sozialerhebung 2015. Bericht zur sozialen Lage der Studierenden. Band 1: Hochschulzugang und StudienanfängerInnen*. Wien. Institut für Höhere Studien – Institute for Advanced Studies (IHS).
- Zaussinger, S., Unger, M., Thaler, B., Dibiasi, A., Grabher, A., Terzieva, B., Litofcenko, J., Binder, D., Brenner, J., Stjepanovic, S., Mathä, P. & Kulhanek, A. (2016b). *Studierenden-Sozialerhebung 2015. Bericht zur sozialen Lage der Studierenden. Band 2: Studierende*. Wien. Institut für Höhere Studien – Institute for Advanced Studies (IHS).

Opinion Piece

Vom Governance-zu-Governance-Lernen in Hochschulsystemen. Was kommt nach New Public Management?

Jeder Hochschule ihre eigene Governance? Ein Opinion Piece

David F. J. Campbell, Günther R. Burkert & Thomas Lampoltshammer

1 Einleitung: von Governance-zu-Governance, und was kommt nach New Public Management?

Wir entwickeln hier ein „Opinion Piece“ (gedacht als Thesen- oder Hypothesenformulierung) über die Governance (Steuerung, strategische Steuerung) von Universitäten, anderen Hochschulinstitutionen und Hochschulsystemen, und möchten dieses *diskursisch zur Diskussion stellen*. Wir gehen dabei von Erfahrungen und Erfahrungswerten über das Hochschulsystem Österreichs aus und möchten dabei aber nicht ausschließen (und es damit bewusst offen lassen), dass einige der Behauptungen durchaus auch auf andere Hochschulsysteme in Europa (eventuell sogar darüber hinaus) anwendbar wären. *„Erleben wir gerade eine ‚Entzauberung‘ des New Public Management im Hochschulbereich?“* (Campbell & Stransky-Can, 2020, S. 59). Herausforderungen für Vermessungsversuche von universitärer Leistung sind dabei nur ein Beispiel (Burkert et al., 2016). Entzauberung bedeutet dabei: *New Public Management (die Überbetonung von New Public Management) repräsentiert zu sehr einen bürokratischen beziehungsweise technokratischen Ansatz der Hochschulgovernance, der Forschung, Lehre (Bildung) und Third Mission an Hochschulen nicht ausreichend in ihrer Qualität, Kreativität und Nachhaltigkeit fördert*. Gesamthaft betrachtet, wenn dem so wäre, dass wir eine Entzauberung von New Public Management tatsächlich erleben, dann wäre es nur konsequent zu fragen: *„Was kommt nach New Public Management (NPM) in der Governance von Hochschulen?“* (Campbell & Stransky-Can, 2020, S. 54). Diese zur Diskussion gestellte „Entzauberung“ des New Public Management (NPM) stellt auch ein gewisses Paradoxon dar, da sich das NPM als dominanter Governance-Ansatz im Hochschulsystem durchsetzen konnte (so die Behauptung hier), obwohl das in der empirischen Konkretheit durchaus differenziert gesehen werden soll und muss (Pausits & Campbell, 2017; Stransky-Can & Campbell, 2021). Quasi im Sinne eines „experimentellen“ iterativen Diskurses soll hier dazu weiter nachgedacht werden. Es gilt, neuere Ausführungen in Betracht zu ziehen (siehe vor allem Burkert, 2021), um das hier präsentierte „Opinion Piece“ auf eine breitere Diskussionsbasis zu stellen.

Gleichwohl soll die „Provokation“ der formulierten Thesen bestehen bleiben (gedacht als Antreiberinnen und Antreiber für die gegenwärtige und fortlaufende Diskussion).

Das Wortspiel des bereits erwähnten Artikels (Campbell & Stransky-Can, 2020), „*Von Governance zu Governance*“, war nicht zufällig gewählt, sondern spielte bewusst auf den einen einflussreichen Artikel von Rod A. W. Rhodes aus dem Jahr 1996 an, mit dem bedeutungsvollen Titel: „The New Governance: Governing without Government“ (Rhodes, 1996; vgl. auch mit Rhodes, 2008). Damit wird unterstrichen, dass sich New Public Management zwar in verschiedenen Varianten im Hochschulsystem als Leitreferenz für Governance durchsetzen konnte, gleichzeitig aber das New Public Management auch mit Herausforderungen konfrontiert ist, und nicht für alle Herausforderungen überzeugende Antworten oder Lösungsstrategien liefert. *Von Governance zu Governance* kann also so gelesen und verstanden werden, dass sich die Governance von Hochschulen „zwischen Governance und Governance“ positioniert und bewegt (Campbell & Stransky-Can, 2020, S. 55), und sich damit die Notwendigkeit ergibt, zu bewerten und zu evaluieren, welche Governance oder welcher „Policy-Mix“ für eine nachhaltige Weiterentwicklung von Hochschulsystemen als besonders geeignet erscheint. Trotz dieser behaupteten *Entzauberung des New Public Management* hat sich bisher aber auch kein „Gegen-Paradigma“ zu NPM etablieren können, und es ist auch nicht gesagt, dass es dazu notwendigerweise auch kommen muss. *Möglicherweise läuft es auf ein Von-Governance-zu-Governance hinaus, also den Trend, verschiedene Governance-Ansätze von Universitäten, anderen Hochschulinstitutionen und Hochschulsystemen kreativ und innovativ miteinander zu kombinieren, und jeweils sensibel dafür zu sein, was Lerneffekte ermöglicht und ein Governance-Learning motiviert.*

„Die vernetzte Universität“: In der bereits erwähnten Monographie von Burkert (2021) wird eine umfassendere Gesamtschau der Entwicklung des österreichischen Hochschulsystems versucht, um hier ein größeres Bild mit möglichen Reformansätzen vor Augen zu haben. Verschiedene Entwicklungen werden dabei als kritisch gesehen, im Sinne einer einseitigen Anwendung von New Public Management, und dass „davon nicht nur die Geisteswissenschaften betroffen sind, sondern der gesamte Bereich der Universitäten: Wissenschaftliche Kreativität geht verloren und Wissenschaftler, die innovative Wege beschreiten wollen, erhalten keine Unterstützung“ (Burkert, 2021, S. 20). Das schrittweise Ersetzen des *Homo academicus* durch einen *Homo oeconomicus* (Burkert, 2021, S. 31) *führt dazu, dass die Universitäten oftmals als eine „Produktionsstätte“* (Burkert, 2021, S. 36) im Dienste einer vereinfachten Wissensproduktion (Bösch, 2013, S. 982) gesehen werden. Mögliche Schieflagen einer Forschungsförderung zugunsten der angewandten Forschung bedürfen deshalb einer Korrektur und eine entsprechende Würdigung der Grundlagenforschung ist weiterhin essenziell. Die „Tyrannei der Dringlichkeit“ (Burkert, 2021, S. 45) kann eine zu kurz greifende angewandte Forschung ergeben. Das „Widerständlerische“, das für die Wissenschaften eigentlich notwendig ist, kann sich in „prekären Anstellungsverhältnissen“ von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern nur ungenügend entfalten: „Mainstreamforschung muss man können und machen, der Fortschritt liegt allerdings in neuen Ansätzen und Methoden“ (Burkert, 2021, S. 51). „Auch wenn die Figur

des ‚Störenfriedes‘ eine Idealvorstellung ist – jeder Fakultät wären zumindest einige davon zu wünschen“ (Burkert, 2021, S. 62).

Das hier präsentierte Opinion Piece strukturiert sich folgendermaßen: In Abschnitt 2 werden die Governance-Ansätze von New Public Management, Network Governance und Epistemic Governance detaillierter dargestellt und miteinander verglichen. Abschnitt 3 folgt der Fragestellung von „Was kommt nach New Public Management?“, während in Abschnitt 4 (dem Schluss) aufgeworfen und erörtert wird, wie ein Governance-Learning über eine Kombination verschiedener Governance-Ansätze möglich wäre und erfolgen kann.

2 Die Governance von Universitäten und anderen Hochschulinstitutionen: New Public Management, Network Governance und Epistemic Governance

Ferlie, Musselin und Andresani (2008 und 2009) behaupten, dass sich die Governance von und an Hochschulen in zwei dominanten Narrativen zusammenfassen lässt. Diese typologisieren sie als *New Public Management* und als *Network Governance* (siehe zusätzlich Ferlie et al., 1996). New Public Management (NPM) wird dabei historisch öfters mit bestimmten Umstrukturierungsmaßnahmen des öffentlichen Sektors unter der konservativen Thatcher-Regierung im Vereinigten Königreich während der 1980er in Verbindung gebracht. New Public Management betont vor allem Aspekte wie Effizienz und Effektivität. Network Governance hingegen ist ein anderer Zugang, der sich auf ein breiteres Spektrum von Akteurinnen und Akteuren sowie deren Interaktionen bezieht, wobei es in keinem Land (Hochschulsystem) eine reine Network Governance gibt. Im Folgenden wird überblicksartig (bei Ferlie et al., 2009) dargestellt, über welche Merkmale sich das New Public Management und die Network Governance bestimmen lassen (siehe Tabelle 1 sowie ferner den Überblick bei Campbell & Carayannis, 2013, S. 47–48).

„Epistemic Governance“ ist ein neuerer Ansatz der Hochschul-Governance und wird hier als ein quasi drittes eigenständiges Governance-Narrativ angesehen und vorgestellt, das sich vor allem dafür eignen soll, Hochschulen in der Komplexität von Interdisziplinarität, Transdisziplinarität, Vernetzung und Internationalisierung besser erfassen und verstehen zu können. Epistemic Governance als Konzept als solches wurde von Alice Vadrot (2011) eingeführt, von Campbell und Carayannis (2013) erstmals aber auf den Hochschulsektor angewandt. Epistemic Governance besagt, dass die Governance von Hochschulen („externe“ Governance) und in Hochschulen („interne“ Governance) sich explizit auf die „zugrundeliegenden Verständnisse“ („underlying understandings“) von Hochschulinstitutionen und deren Suborganisationen beziehen muss, da auch die Verständnisse von Teilorganisation zu Teilorganisation durchaus variieren können (und auch werden) (Campbell & Carayannis, 2016). Verständnisse lassen sich beispielsweise beziehen auf Typologien von Forschung, wie Grundlagenforschung, angewandte Forschung, oder interdisziplinär und transdisziplinär

Tab. 1: Governance-Merkmale von New Public Management und von Network Governance.

Bestimmung und Definition des „New Public Management“ Narratives (Ferlie et al., 2009, S. 14–15).	Bestimmung und Definition des „Network Governance“ Narratives (Ferlie et al., 2009, S. 17);
<ul style="list-style-type: none"> • „Market based reforms“; • „A hardening of soft budgetary constraints“; • „Stress on performance“; • „Concentration of funds in the highest performing HE institutions“; • „The Ministry and its agencies attempt to steer the system vertically, through setting targets and performance contracts“; • „Higher education institution governance“ (beispielsweise „strong rectorates“ und eine abnehmende Bedeutung von Faculty und Gewerkschaften); • „Managerial roles“ (beispielsweise eine zunehmende Bedeutung von Managementansätzen für Hochschulinstitutionen); • „Growth of performance related pay for faculty and private style Human Resource Management“. 	<ul style="list-style-type: none"> • Etablierung und Förderung von „networks between HE institutions“ und „between HE institutions and other social actors“; • Netzwerke kreieren und erhalten „substantial self steering and self organizing capacity“; • einige Netzwerke fokussieren explizit auf „joint problem recognition“, „joint problem-solving“, Formen von „organizational learning“ sowie die „dissemination of ‚good practices‘/leading-edge knowledge“; • „External control systems“ assoziieren mit „light touch“ systems“ und „professional self-regulation“; • auch die Governance von Hochschulsystemen lässt sich basieren und aufsetzen auf Netzwerken, wo „governmental and non-governmental organizations“ auf „different levels“ und/oder in „different functional areas“ interagieren; • Das Bildungsministerium und/oder die verantwortlichen Ministerien und andere „HE agencies“ verfolgen stärker den Policy-Ansatz einer indirekten Steuerung von Hochschulinstitutionen, es gibt mehr einen „hands off“ style of system management at national level“; • der „senior management style“ übernimmt mehr Elemente von „softer leadership skills“, „distributed leadership“ und „team based approaches“ (das wird in einem Gegensatz gesehen zu dem „highly individualized management“, das als typisch für New Public Management gilt); • „Human resources management systems“ fokussiert mehr auf eine Förderung von „high performing teams“ als den einzelnen „individuals“.

Quelle: Ferlie et al., 2009.

ausgerichtete Forschung (Wagner et al., 2011). Im Bereich der Lehre beziehen sich Verständnisse auf die Beziehungen von Lehre und Lernen (Leiber, 2019). Wiederum bezogen auf die „Third Mission“(Dritte-Mission)-Aktivitäten von Universitäten (Pausits, 2015) drücken Verständnisse etwa aus, welche Vorstellungen von Innovation dominieren und ob Universitäten (Hochschulinstitutionen) für sich beanspruchen, auch die Gesellschaft gestalten zu wollen. Weitere Beispiele für „zugrundeliegende Verständnisse“ sind Vorstellungen zu Qualität, Qualitätskriterien, auch Qualitätskulturen. Epistemic Governance wendet sich gegen „epistemisch blinde“ technokratische und bürokratische Ansätze, die Governance auf Universitäten und andere Hochschulinstitutionen (Hochschulsysteme) projizieren möchten, und dabei die differenzierten Eigenverständnisse von Hochschulen weitgehend ignorieren. Für Epistemic Governance sind dialogische Zugänge der Kommunikation wichtig (Campbell & Aichinger, 2018). Dabei ist streng genommen die Epistemic Governance nicht auf die konkreten Hochschulinstitutionen beschränkt, sondern lässt sich genauso auf Netzwerkstrukturen in Hochschulsystemen anwenden, und kann somit mit Network Governance durchaus kombiniert werden. Die Anwendung von Epistemic Governance lässt „Responsible University“ (Sørensen et al., 2019) entstehen beziehungsweise fördert diese nachhaltig. Der dialogisch-kommunikative Ansatz der Epistemic Governance erscheint darüber hinaus gut kombinierbar mit einer Wissensdemokratie und deren unterschiedlichen Formen (siehe etwa „Democracy of Knowledge“ – Carayannis & Campbell, 2009, S. 208).

3 Was kommt nach New Public Management?

Wie bereits in der angegebenen vorangegangenen Publikation pointiert skizziert wurde:

Auch wenn wir diesem Aufsatz den Titel *Von Governance zu Governance, was kommt nach New Public Management?* gegeben haben, so soll hier nicht behauptet werden, dass New Public Management gleichsam ‚am Ende‘ wäre. Das würde sich mit dem empirischen Problem konfrontiert sehen, dass es empirisch nicht nur ‚ein NPM‘ gibt, sondern wir uns hier verschiedenen Umsetzungsszenarien gegenüber sehen. Ferner hat sich auch gegenüber NPM nicht wirklich nur ein Gegen-Paradigma etablieren können. (Campbell & Stransky-Can, 2020, S. 61)

Universitäten, andere Hochschulinstitutionen und Hochschulsysteme sind eingebettet in den Kontext von Wissensgesellschaft und Wissensökonomie, und Hochschulinstitutionen sind ferner entscheidend für Forschung, Lehre und Bildung sowie Innovation. Die Komplexität der Aufgaben für Hochschulen nimmt zu (OECD, 2021a und 2021b; Carayannis & Campbell, 2021), gleichzeitig ergeben sich voranschreitende Differenzierungen innerhalb der Hochschulsysteme. „The Future of Education and Labor“ (Bast et al., 2019) beispielsweise impliziert, dass Lehren, Studienprogramme und Lernen an Hochschulen die zukünftigen Entwicklungen von Arbeitsmärkten mit den sich ergebenden Kompetenzerwartungen an Graduierte erfassen, idealerweise

sogar antizipieren (vgl. mit Ehlers, 2020a und 2020b; auch Campbell & Bösch, 2020). Begriffe mit metaphorischen Formulierungen wie „T-Kompetenzen“ oder „M-Kompetenzen“ legen nahe, vertikale disziplinäre Kompetenzen mit horizontalen interdisziplinären (oder transdisziplinären) Kompetenzen kreativ und innovativ miteinander zu kombinieren (Campbell et al., 2019, S. 249). „Wissensstaat“ (Campbell, 2006) und „Wissensdemokratie“ beziehungsweise Knowledge Democracy (Veld, 2010) betonen die wachsende Bedeutung von Wissen und Innovation, und es wird ferner eine Verbindung zwischen Demokratiequalität und Innovationsförderung beziehungsweise Innovationsunterstützung durch Demokratie gesehen (Campbell, 2019). Mögliche Co-Entwicklungen von Wissen und Demokratie lassen sich folgendermaßen andeuten: Zeichnet sich entwickeltes Wissen durch eine Diversität verschiedener Wissens-Modi und Innovations-Modi aus, so stellt sich die Frage, ob das nicht analog auch einen entsprechenden politischen Pluralismus verlangt, den nur eine Demokratie anbieten und weiter entwickeln kann? „Democracy of Knowledge“ (Carayannis & Campbell, 2009, S. 208) – als Metapher – drückt das entsprechend aus.

Denn wird von einer Wissensdemokratie (sogar einer ‚Democracy of Knowledge‘) gesprochen, so ist es evident, dass sich Universitäten, Hochschulinstitutionen und damit das gesamte Hochschulsystem auch damit auseinandersetzen“ müssen, „was die ‚partizipativen Prinzipien‘ der Governance in und der Governance von Hochschulen sind. (Campbell & Stransky-Can, 2020, S. 62)

Dieser Pluralismus-Zugang lässt sich eventuell auch auf die Governance von Universitäten und andere Hochschulinstitutionen anwenden. Eine konkrete Frage lautet also: Ist es möglich, dass sich die Governance von Hochschulen so entwickelt und weiterentwickelt, sodass es zumindest teilweise darum gehen könnte, verschiedene Governance-Modelle gut miteinander zu kombinieren, und wir hier eine neue, ausdifferenziertere und weiterentwickelte Komplexitätsstufe von Governance von und an Hochschulen realisieren? Weitergedacht: *Lässt sich ein Governance-System von Hochschulen designen und implementieren, in welchem ein wechselseitiges Lernen zwischen New Public Management, Network Governance und Epistemic Governance für Hochschulsysteme möglich ist oder sogar stattfindet?* Eine „höhere Rationalität“ für wechselseitige Lerneffekte zwischen verschiedenen Governance-Ansätzen ließe sich damit begründen, dass die Governance-Ansätze von New Public Management, Network Governance und Epistemic Governance ihre jeweiligen Stärken und Schwächen haben, und es also darum ginge, hier einen optimalen „Mix“ von Governance und Policy zu kreieren. Es ist bereits an sich ein Lernprozess, wenn die Bedeutung von Lernen zunehmend erkannt und anerkannt wird. Das reicht vom Verständnis unterschiedlicher Herangehensweisen und Erklärungsmuster von verschiedenen Lerntheorien (Leiber, 2019), über das „Lernen zu Lernen“ (Carayannis, 2001), bis hin zu „Lernen in der Politik“ (Biegelbauer, 2013) und „Policy Learning“ (May, 1992; Hall, 1993). Solch *wechselseitiges Governance-Learning* könnte auch dem Umstand Rechnung tragen, dass sich bisher für die Governance von Hochschulen auch kein umfassendes „Gegen-Paradigma“ zu New Public Management wirklich etablieren konnte.

‚Gegen-Paradigma‘ zu New Public Management könnte damit bedeuten, nach neuen und innovativen Kombinationen und Rekombinationen von Governance zu suchen. Also wie ließe sich New Public Management mit Network Governance und anderen Governance-Modellen von Hochschulen verbinden (gut und innovativ verbinden)? (Campbell & Stransky-Can, 2020, S. 61)

Damit ließe sich folgender Zugang weiterentwickeln:

Das unterstützt nochmals den Gedankengang, welcher ‚Mix‘, welcher Pluralismus, welche Kombinationen von Governance von Hochschulen und von Governance in Hochschulen möglich und notwendig sind, und innovativ weiter entwickelt werden müssen, als Aufgaben für die Zukunft von Hochschulsystemen. (Campbell & Stransky-Can, 2020, S. 62).

In der bereits erwähnten aktuellen Monographie von Burkert (2021) werden Perspektiven aufgezeigt, was Wege sein können oder könnten, also Richtungen, entlang derer sich die Universitäten (und andere Hochschulinstitutionen) weiterentwickeln (vgl. ferner mit Campbell, 2021). Interdisziplinarität ist dabei gewiss eine der Möglichkeiten: „Zu befürworten wäre auch eine Grundsatzdiskussion über die Notwendigkeit von Disziplinen. Sie reichen schon lange nicht mehr aus, um die heutige Realität von Wissenschaft und Forschung abzubilden“ (Burkert, 2021, S. 69). Ferner bringt Burkert auch den neuen und vielversprechenden Ansatz der *Commons* konsequent ein, und definiert diese wie folgt: „*Commons* – ‚Wissensallmende‘ – bezeichnet dabei das gemeinsame Gut der modernen Informationsgesellschaft. Aufgrund ihres Prinzips der Selbstorganisation kämen *Commons* dem universitären Prinzip der autonomen Entscheidungen sehr nahe“ (Burkert, 2021, S. 71). Damit entstehen letztlich Formen von „Universitäten als vernetzter Individualismus“ (Burkert, 2021, S. 83), begleitend möglicherweise einen Übergang hin zu einer mehr „integrativen und partizipativen Institution“ (Burkert, 2021, S. 95).

4 **Schluss. Wird es eine *neue Governance nach* New Public Management geben?**

Es ist evident: „*Nach der Governance wird wieder die Governance kommen?* Davon ist auszugehen“ (Campbell & Stransky-Can, 2020, S. 62).

Mit diesem Opinion Piece waren beziehungsweise sind wir bestrebt, anzudenken beziehungsweise zu skizzieren, welche Alternativen zu New Public Management denkbar sind. New Public Management konnte sich als dominanter Governance-Ansatz für die Universitäten und andere Hochschulinstitutionen (Hochschulsysteme) etablieren, gleichwohl fand aber auch eine Entzauberung des New Public Management statt. Eine Problematik von New Public Management besteht darin, dass es häufig zu einseitig zu kurzfristige Effizienzkriterien betont. Trotzdem gibt es noch immer kein klares Gegen-Paradigma zu New Public Management. *Unter Umständen würde ein*

„Ersetzen“ des New Public Management darauf hinauslaufen, New Public Management in einem größeren Governance-Kontext mit anderen Governance-Ansätzen zu kombinieren und zu rekombinieren. Network Governance und Epistemic Governance liefern konkrete Beispiele für konkrete Governance-Alternativen. Dies würde ferner ermöglichen, dass zwischen verschiedenen Governance-Ansätzen von Hochschulen auch ein Governance-Learning oder Policy-Learning produktiv stattfinden kann. Lernen würde beispielsweise bedeuten, die jeweiligen „Stärken“ oder „Vorteile“ der verschiedenen Governance-Ansätze zu kombinieren versuchen, um sie (neu) zur Geltung zu bringen. Gleichzeitig ist das Politikexperiment einer „jeder Hochschule ihre eigene Governance“ vorstellbar, solange eine Governance-Kompatibilität zum größeren Governance-Kontext gewahrt bleibt.

Als fortführende Thesen, auch in Reflexion der Ausführungen bei Burkert (2021), lässt sich hier also einbringen oder pointiert diskursisch weiterentwickeln (vergleiche mit Campbell, 2021, S. 71): (1) New Public Management entzauberte sich. (2) Ein Kerngedanke der *Commons* besagt: Je mehr Menschen ein Wissen nutzen, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass aus Wissen auch Innovationen entstehen. In der Literatur gibt es bereits vielfach Arbeiten, als was sich „Innovation“ im Hochschulbereich verstehen lässt (Campbell et al., 2020; Carayannis & Campbell, 2020; Ecker & Campbell, 2019; Pausits et al., 2021). Das frühe Einbinden von Gesellschaft in Ideen zu Forschung und Lehre an Universitäten (Hochschulen) bedeutet, dass sich Innovationen auch breiter aufstellen lassen, es hier mehr gesellschaftliche Wirkweisen gibt, und sich „Third Mission“-Aktivitäten breiter entfalten lassen. „Kombinatorische Innovation“ und „kombinatorische Intelligenz“ gewinnen an Bedeutung. (3) *Es lässt sich überlegen, dass jede Universität (Hochschulinstitution) ihr eigenes internes Governance-System designen und implementieren kann, ausgelegt auf die Bedürfnisse und Möglichkeiten der jeweils konkreten Universität (Hochschulinstitution), und dies dann (kreativ und innovativ) mit einem kompatiblen Institutionen-übergreifenden und systemischen Governance-Gesamtrahmen rückgebunden wird.* (4) Unterschiedliche Governance-Ansätze lassen sich (zumindest in Teilen) wahrscheinlich auch produktiv miteinander kombinieren, auch mit dem Ziel, Kreativität und Innovation zu fördern. Network-Governance bezieht sich auf relevante Prozesse beziehungsweise bildet relevante Prozesse ab. (5) Die voranschreitende Digitalisierung eröffnet zusätzliche Möglichkeiten und Perspektiven für Vernetzung und Vernetzungen (Bast, 2018).

„Die Diskussion ist eröffnet“ (Campbell & Stransky-Can, 2020, S. 62). Die Diskussion über die Governance von Universitäten, anderen Hochschulinstitutionen und Hochschulsystemen ist nicht nur eröffnet, es gilt, sie auf eine kreative und innovative Weise weiterzuentwickeln, um eine innovative Lernfähigkeit von Governance zu fördern und aufzuzeigen, wie hier also Wechselwirkungen zwischen New Public Management, Network Governance und Epistemic Governance entstehen können. Also: Wird es eine „neue“ Governance „nach“ New Public Management geben?

„Jeder Hochschule ihre eigene Governance?“. Philosophisch gefragt, wäre das auch eine „Freiheit der Governance“?

Literatur

- Bast, G. (Hrsg.) (2018). *Digitale Transformationen. Gesellschaft, Bildung und Arbeit im Umbruch*. Brandstätter Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-26068-2>
- Bast, G., E. G. Carayannis, E. G. & Campbell, D. F. J. (Hrsg.) (2019). *The Future of Education and Labor*. Springer (<https://www.springer.com/gp/book/9783030260675>).
- Biegelbauer, P. (2013). *Wie lernt die Politik? Lernen aus Erfahrung in Politik und Verwaltung*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19128-7>
- Bösch, S. (2013). Wissenschaft und Forschung. In M. Steffen, N. M. Schöneck (Hrsg.). *Handwörterbuch zur Gesellschaft Deutschlands* (S. 982–995). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18929-1_68
- Burkert, G. R. (2021). *Die vernetzte Universität. Von der Kritik der Ökonomisierung zur Neu- ausrichtung auf die Gesellschaft*. Passagen.
- Burkert, G. R., Campbell, D. F. J. & Barth, T. D. (2016). Die Vermessenheit der Vermessung: Überlegungen zur universitären Governance in den Geistes- und Sozialwissenschaften. *fteval Journal for Research and Technology Policy Evaluation*, 42, 17–24 http://www.fteval.at/upload/fteval_Journal_for_Research_and_Technology_Policy_Evaluation_42.pdf.
- Campbell, D. F. J. (2006). Nationale Forschungssysteme im Vergleich. Strukturen, Herausforderungen und Entwicklungsoptionen. *Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft (ÖZP)*, 35(1), 25–44. <http://www.oetzp.at/pdfs/2006-1-2-Campbell.pdf> und https://www.uni-klu.ac.at/wiho/downloads/campbell-vergleich_nationaler_forschungssysteme-ozp_1_2006_a4.pdf.
- Campbell, D. F. J. (2019). *Global Quality of Democracy as Innovation Enabler. Measuring Democracy for Success*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-72529-1>
- Campbell, D. F. J. (2021). Buchbesprechung über: Günther R. Burkert, 2021, *Die vernetzte Universität* (Wien: Passagen). *Zeitschrift für Hochschulrecht (zfhr)*, 20(2), 71.
- Campbell, D. F. J. & Aichinger, R. (2018). Epistemic Governance und Dialogische Hochschul-Governance: Das Zusammenspielen von Hochschulmanagement und Hochschulforschung. *Zeitschrift für Hochschulrecht (zfhr)*, 17(2), 61–69. <https://elibrary.verlagoesterreich.at/article/99.105005/zfhr201802006101>
- Campbell, D. F. J. & Bösch, B. J. J. (2020). Future Innovations in Next Centuries. In E. G. Carayannis, *Encyclopedia of Creativity, Invention, Innovation and Entrepreneurship* (S. 1–6). Springer (Living Edition). https://doi.org/10.1007/978-1-4614-6616-1_200088-1
- Campbell, D. F. J. & Carayannis, E. G. (2013). *Epistemic Governance in Higher Education. Quality Enhancement of Universities for Development*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-4418-3>
- Campbell, D.F.J. & Carayannis, E.G. (2016). Epistemic governance and epistemic innovation policy in higher education. *Technol Innov Educ* 2, 2 (2016). <https://doi.org/10.1186/s40660-016-0008-2>
- Campbell, D. F. J., Carayannis, E. G. & Bast, G. (2019). Conclusion: The Future of The Future of Education and Labor. In G. Bast, E. G. Carayannis & D. F. J. Campbell (Hrsg.), *The Future of Education and Labor* (S. 245–254). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-26068-2_14
- Campbell, D. F. J., Pausits, A. & Fellner, M. (2020). Universität und Innovationen: Beispiele aus der österreichischen Hochschullandschaft. *Zeitschrift für Hochschulrecht (zfhr)*, 19(1), 5–24. <https://doi.org/10.33196/zfhr202001000501>

- Campbell, D. F. J. & Stransky-Can, K. (2020). Von Governance zu Governance: Was kommt nach New Public Management? *Zeitschrift für Hochschulrecht (zfhr)*, 19(2), 54–62. <https://doi.org/10.33196/zfhr202002005401>
- Carayannis, E. G. (2001). *The Strategic Management of Technological Learning. Learning to Learn and Learning to Learn-How-To-Learn as Drivers of Strategic Choice and Firm Performance in Global, Technology-Driven-Markets*. CRC Press.
- Carayannis, E. G. & Campbell, D. F. J. (2009). “Mode 3” and “Quadruple Helix”: Toward a 21st Century Fractal Innovation Ecosystem. *International Journal of Technology Management*, 46(3/4), 201–234. <https://doi.org/10.1504/IJTM.2009.023374>
- Carayannis, E. G. & Campbell, D. F. J. (2020). The Knowledge and Innovation Principle of KITA PITA CITUITA. In E. G. Carayannis, *Encyclopedia of Creativity, Invention, Innovation and Entrepreneurship* (S. 1–5). Springer (Living Edition). https://doi.org/10.1007/978-3-319-15347-6_200100
- Carayannis, E. G. & Campbell, D. F. J. (2021). Democracy of Climate and Climate for Democracy: the Evolution of Quadruple and Quintuple Helix Innovation Systems. *Journal of the Knowledge Economy* 12, online first. <https://doi.org/10.1007/s13132-021-00778-x> (<https://link.springer.com/article/10.1007/s13132-021-00778-x>)
- Ecker, B. & Campbell, D. F. J. (2019). Was bedeutet Innovation an Universitäten? Durch welche Organisationsfähigkeit kann eine Universität ihre Innovationsfähigkeit verbessern? *Zeitschrift für Hochschulrecht (zfhr)*, 18(2), 43–50. <https://doi.org/10.33196/zfhr201902004301>
- Ehlers, U. D. (2020a). *Future Skills. The Future of Learning and Higher Education*. Self-Published & Books on Demand. <https://nextskills.org/wp-content/uploads/2020/03/Future-Skills-The-Future-of-learning-and-higher-education.pdf>
- Ehlers, U. D. (2020b). *Future Skills. Lernen der Zukunft – Hochschule der Zukunft*. Springer VS. <https://link.springer.com/book/10.1007%2F978-3-658-29297-3#toc>
- Ferlie, E., Ashburner, L., Fitzgerald, L. & Pettigrew, A. (1996). *The New Public Management in Action*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198289029.001.0001>
- Ferlie, E., Musselin, C. & Andresani, G. (2008). The Steering of Higher Education Systems: A Public Management Perspective. *Higher Education*, 56(3), 325–348. <https://doi.org/10.1007/s10734-008-9125-5>
- Ferlie, E., Musselin, C. & Andresani, G. (2009). The Governance of Higher Education Systems: A Public Management Perspective. In C. Paradeise, Reale, E., Bleiklie, I. & Ferlie, E. (Hrsg.). *University Governance. Western European Comparative Perspectives* (S. 1–20). Springer.
- Hall, P. (1993). „Policy Paradigms, Social Learning, and the State.“ *Comparative Politics*, 25(3), 275–296. <https://doi.org/10.2307/422246>
- Leiber, T. (2019). *Theories of Learning and Teaching (TOLT) and Their Models*. EVALAG.
- May, P. J. (1992). Policy Learning and Failure. *Journal of Public Policy*, 12(4), 331–354. <https://doi.org/10.1017/S0143814X00005602>
- OECD (2021a). *Education at a Glance 2020*. OECD Indicators. OECD. <https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm/?refcode=20190209ig>
- OECD (2021b). *The Future of Work*. OECD. <https://www.oecd.org/future-of-work/>.
- Pausits, A. (2015). The Knowledge Society and Diversification of Higher Education: From the Social Contract to the Mission of Universities. In A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi & P. Scott (Hrsg.), *The European Higher Education Area. Between Critical Reflections and Future Policies* (S. 267–284). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-20877-0_18

- Pausits, A. & Campbell, D. F. J. (2017). Heiß-kalte Partnerschaft: Zwangsehe, Rosenkrieg? *Wissenschaftsmanagement – Zeitschrift für Innovation*, 23(3), 18–21. <http://www.wissenschaftsmanagement.de/schwerpunkt/heiss-kalte-partnerschaft-zwangsehe-rosenkrieg>
- Pausits, A., Oppl, S., Schön, S., Fellner, M., Campbell, D. F. J. & Dobiasch, M. (2021). *Distance Learning an österreichischen Universitäten und Hochschulen im Sommersemester 2020 und Wintersemester 2020/21*. Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). BMBWF. [file:///C:/Users/DCampbell/Downloads/210701_WFo48_21%20-Distance%20Learning%20an%20Unis%20und%20HS%20im%20SS20%20und%20WS20_21_bf_FINALE_VERSION%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/DCampbell/Downloads/210701_WFo48_21%20-Distance%20Learning%20an%20Unis%20und%20HS%20im%20SS20%20und%20WS20_21_bf_FINALE_VERSION%20(2).pdf)
- Rhodes, R. A. W. (1996). The New Governance: Governing without Government. *Political Studies* XLIV, 652–667. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9248.1996.tb01747.x>
- Rhodes, R. A. W. (2008). *Understanding Governance. Policy Networks, Governance, Reflexivity and Accountability*. Open University Press.
- Sørensen, M. P., Geschwind, L., Kekäle, J. & Pinheiro, R. (Hrsg.) (2019). *The Responsible University. Exploring the Nordic Context and Beyond*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-25646-3>
- Stransky-Can, K. & Campbell, D. F. J. (2021). Öffentliche Universitäten: Versuch der Einordnung in einen paradigmatischen Rahmen. *Zeitschrift für Hochschulrecht (zfhr)*, 20(2), 54–62. <https://doi.org/10.33196/zfhr202102005401>
- Vadrot, A. B. M. (2011). Reflections on Mode 3, the Co-evolution of Knowledge and Innovation Systems and How it Relates to Sustainable Development. Conceptual Framework for “Epistemic Governance”. *International Journal of Social Ecology and Sustainable Development*, 2(1), 44–52. <http://www.igi-global.com/bookstore/article.aspx?titleid=51636>
- Veld, R. J. in’t (2010). *Knowledge Democracy. Consequences for Science, Politics, and Media*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-11381-9>
- Wagner, C. S., Roessner, D., Bobba, K., Thompson Klein, J., Boyack, K. W., Keytond, J., Rafolse, I. & Börner, K. (2011). Approaches to understanding and measuring interdisciplinary scientific research (IDR): A review of the literature. *Journal of Informetrics*, 165, 14–26. <https://doi.org/10.1016/j.joi.2010.06.004>

Autorinnen und Autoren

REGINA AICHINGER, DR. MSc, sozial- und wirtschaftswissenschaftliche Schwerpunkte, Doktorat im Bereich Betriebspädagogik, Geschäftsleitung und Leiterin der Abteilung Hochschulforschung und -entwicklung der FH Oberösterreich, Sprecherin des Netzwerks Hochschulforschung Österreich. Expertisefelder: Strategische Positionierung und Hochschulforschung zu den Bereichen Governance, Organisationsentwicklung, Qualitätsmanagement und Diversity Management.

LISA BOHUNOVSKY ist stellvertretende Leiterin des Zentrums für globalen Wandel und Nachhaltigkeit der Universität für Bodenkultur Wien (BOKU). Sie arbeitet zu Fragen nachhaltiger Universitäten in den Bereichen Lehre, Forschung, Betrieb, Austausch mit der Gesellschaft und Organisationskultur. Sie koordiniert die BOKU-Nachhaltigkeitsstrategie und die Allianz Nachhaltige Universitäten in Österreich.

VERA BRANDNER forscht und lehrt derzeit zum Thema Bildung und Ungleichheit. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich partizipativer Projekte sowie in der inter- und transdisziplinären Methodenentwicklung. Als inhaltliche Leiterin des Vereins ipsum hat sie seit 2003 Projekte in Angola, Pakistan, Afghanistan, Israel, Palästina, Uganda, Österreich und Deutschland konzipiert und umgesetzt.

GÜNTHER R. BURKERT ist Visiting Professor am Department für E-Governance der Universität für Weiterbildung Krems (Donau-Universität Krems), mit Schwerpunkt in der Hochschulforschung im Bereich der Governance und Transformation der Universitäten im digitalen Zeitalter, Universitäten und Gesellschaft.

DAVID F. J. CAMPBELL ist Privatdozent am Department für Hochschulforschung der Universität für Weiterbildung Krems (Donau-Universität Krems), mit einem Fokus auf Governance und Innovation in Hochschulsystemen sowie in der Wissensdemokratie („Knowledge Democracy“).

MAGDALENA FELLNER, wissenschaftliche Mitarbeiterin und Lehrgangsleiterin am Department für Hochschulforschung an der Universität für Weiterbildung Krems (Donau-Universität Krems), Koordination des Netzwerks Hochschulforschung Österreich. Forschungsschwerpunkte: Validierung informell und non-formal er-

worbenen Wissens, soziale Durchlässigkeit an Hochschulen, Community Engagement der Studierenden.

MARTINA GAISCH, MAG. DR., ist promovierte Soziolinguistin, Hochschulforscherin und Bildungssoziologin und seit 2016 wissenschaftliche Leiterin von Diversity Management an der FH Oberösterreich. Als Mitglied der Abteilung Hochschulforschung verantwortet sie zahlreiche Forschungsprojekte zu Themenbereichen wie Frauen in MINT, Inklusion und Gleichstellung. Seit 2009 ist sie Lehrende für Englisch, interkulturelle Kompetenz und Diversity Management an der Fakultät für Informatik, Kommunikation und Medien in Hagenberg.

STEFAN HUMPL, Geschäftsführer 3s Unternehmensberatung GmbH und Obmann des Forschungsvereins 3s research laboratory, Mitglied des Beratungsgremiums für Work-Based Learning der EU (Apprenticeship Support Service). Forschungs- und Beratungsschwerpunkte: Qualifikationsforschung, Berufs- und Hochschulsystemforschung, Bedarfsanalysen und Machbarkeitsstudien.

THOMAS LAMPOLTSHAMMER ist Assistenzprofessor für ICT und Governance sowie stv. Leiter des Zentrums für E-Governance an der Universität für Weiterbildung Krems (Donau-Universität Krems). In seiner Forschung setzt er sich stark mit den Themen der Data Governance sowie der Digitalen Nachhaltigkeit auseinander.

BERNADETTE MÜLLER KMET hat am Institut für Soziologie an der Universität Innsbruck eine Senior-Lecturer-Stelle im Bereich Methoden der Sozialwissenschaften inne. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Bildung und soziale Ungleichheit, Werte und Wertewandel sowie in der Identitätsforschung. In aktuellen Projekten beschäftigt sie sich mit Dekolonialisierung von Forschungsmethoden und Curricula.

ELKE PARK, MAG.A, Studium der Sozial- und Wirtschaftsgeschichte an der Universität Hamburg. Elke Park ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung für Hochschulforschung und -entwicklung an der FH Oberösterreich. Zu ihren Forschungsschwerpunkten zählen akademische Karrieren und Hochschulgovernance, seit 2018 beschäftigt sie sich verstärkt mit Diversitätsmanagement und der sozialen Dimension im Hochschulbereich.

ATTILA PAUSITS, UNIV.-PROF. DR. HABIL., Professor für Hochschulforschung und Hochschulentwicklung und Leiter des Departments für Hochschulforschung an der Universität für Weiterbildung Krems (Donau-Universität Krems), Vorstandsvorsitzender der European Higher Education Society (EAIR), Sprecher des Netzwerks Hochschulforschung Österreich. Forschungsschwerpunkte: Hochschule als

Organisation, dritte Mission und wissenschaftliche Weiterbildung sowie Institutional Research.

SILKE PREYMAN, MAG.A DR.IN, Studium der Wirtschaftswissenschaften an der Johannes-Kepler-Universität Linz, Promotion am Institut für Organisation im Fachbereich Leadership. Silke Preymann ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung für Hochschulforschung und -entwicklung an der FH Oberösterreich. Zu ihren Forschungsschwerpunkten zählen Organisationsentwicklung und Hochschulgovernance sowie Diversitätsmanagement und Inklusion an Hochschulen.

VERENA RADINGER-PEER ist FWF-Hertha-Firnberg-Stipendiatin am Institut für Nachhaltige Wirtschaftsentwicklung, Universität für Bodenkultur Wien. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen unter anderem in den Bereichen Wissenstransfer Hochschule – Region, der Rolle von Hochschulen in und für eine nachhaltige Regionalentwicklung, den institutionellen und organisatorischen Herausforderungen universitären Engagements sowie organisationalen Lernprozessen von Hochschulen.

PAUL REINBACHER arbeitet nach einem Studium der Sozial- und Wirtschaftswissenschaften sowie beruflichen Positionen in der Privatwirtschaft und im Hochschulbereich derzeit an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich zu Fragen des Bildungs- und Qualitätsmanagements.

KATHARINA RESCH, VERTR.-PROF. DR., Soziologin, derzeit Vertretungsprofessorin an der Universität Koblenz-Landau im Fachbereich Erziehungswissenschaft und Post-doc-Universitätsassistentin am Zentrum für Lehrer*innenbildung der Universität Wien. Arbeitsschwerpunkte: Bildungssoziologie, Hochschulforschung, Hochschuldidaktik, Service Learning, Diversität, Inklusion und Lehrer*innenbildung.

BIANCA THALER, Researcher in der Gruppe Higher Education Research (HER) am Institut für Höhere Studien. Sprecherin JuHoFo – Junge Hochschulforschung Österreich. Forschungsschwerpunkte: Studienverläufe & Studiendauern: Abschluss, Abbruch, Wechsel und Verbleib im Studium; Faktoren für Studienerfolg und Studienabbruch; Arbeitsmarktpformance von Universitäts-Absolvent*innen und -Abbrecher*innen; Monitoring und Evaluierung von Aufnahmeverfahren an Universitäten; Soziale Ungleichheit in der (Hochschul-)Bildung; Analyse von Administrativdaten: Hochschulstatistik und Arbeitsmarktdatenbank (AMDB).

MARTIN UNGER, Leiter der Abteilung Hochschulforschung am Institut für Höhere Studien, Vorstandsmitglied der Gesellschaft für Hochschulforschung, Sprecher des Netzwerks Hochschulforschung Österreich. Forschungsschwerpunkte: sozia-

le Dimension in der europäischen und österreichischen Hochschulbildung, soziale Lage von Studierenden, Arbeitsmarktzugang von Hochschulabsolvent*innen, Hochschulfinanzierung.

KAREN L. WEBBER is Professor Emeritus in the Institute of Higher Education at the University of Georgia, US. She spent over two decades as senior staff in US Institutional research and effectiveness and teaches courses on IR, institutional effectiveness, and data analytics. Karen will serve as president of the Association for Institutional Research in 2022–2023 and continues her work on building capacity in IR. Her recent publications include: *Big Data on campus: Data-Informed Decision Making in Higher Education*, (2020, with Henry Zheng) Johns Hopkins University Press., *Building Capacity in Institutional Research and Decision Support in Higher Education*, (2018) Springer Press, and *Institutional Research and Planning in Higher Education: Global Themes and Contexts* (2015 with Angel Calderon), Routledge Press/Taylor & Francis.

UWE WILKESMANN ist seit 2006 Inhaber des Lehrstuhls für Organisationsforschung und Weiterbildungsmanagement an der TU Dortmund. Außerdem ist er Direktor des Zentrums für Hochschulbildung an der TU Dortmund. Seine Forschungsschwerpunkte liegen auf den Gebieten der Hochschulforschung und der Organisationsforschung.

JANINE WULZ ist Politikwissenschaftlerin und Bildungsforscherin. Aktuell unterrichtet sie und arbeitet an ihrem interdisziplinären PhD in German and Curriculum an der University of Victoria in Kanada. Davor arbeitete sie als Forscherin und Projektmanagerin bei zs in Wien; sie forscht zu Hochschul- und Bildungspolitik, Pädagog*innenbildung und Holocaust Education.

Über die Studienreihe Hochschulforschung Österreich

Die Studienreihe dokumentiert die Weiterentwicklung der Hochschulforschung in Österreich und trägt zur Sichtbarkeit, Diskussion und zum evidenzgestützten Austausch zwischen Hochschulpolitik, -forschung und -management bei.

Die Bände dieser Reihe bieten Einblick in ein breites thematisches Spektrum und eröffnen so die Möglichkeit, einen wesentlichen Beitrag zur Theorie- und Modellentwicklung zu leisten und anhand von Überblicksforschung sowie am Beispiel konkreter Fallstudien Relevanz für beteiligte und betroffene Akteurinnen und Akteure in Österreich zu erbringen. Die Beiträge sollen das österreichische Hochschulwesen aus unterschiedlichen Perspektiven – systemisch, institutionell und akteur*innenbezogen – beleuchten und so zum Erkenntnisgewinn auf verschiedenen Ebenen beitragen. Die Reihe begrüßt sowohl international-vergleichende Forschungsarbeiten als auch Publikationen mit einem klaren geographischen bzw. sektorspezifischen oder auch institutionellen Bezug.

Die *systemische Perspektive* beinhaltet u.a. Forschungsarbeiten, die das gesamte Hochschulsystem, die Beziehung zwischen Politik und Hochschulen oder den Hochschulen untereinander thematisieren. Die *institutionelle Perspektive* stellt die Forschung über innerhochschulische Konzepte und Fragestellungen, u.a. zur Governance, Forschung, Lehre und Third Mission, in den Fokus. Beiträge zur *akteur*innen-zentrierten Perspektive* können sich zum Beispiel auf Studierende, Absolvent*innen, Lehrende, Forschende oder administratives Personal beziehen oder auf externe Akteur*innen (wie z.B. Unternehmen) und ihre Relation mit Hochschulen abzielen.

Die Bände werden entweder durch in Österreich tätige Forschende erstellt oder haben einen inhaltlichen Österreichbezug. Bei den bildungswissenschaftlichen Forschungsarbeiten handelt es sich insbesondere um Dissertationen und Habilitationen, doch auch weitere Studien, Monografien und Sammelbände finden Eingang in die Reihe.