

# Hochschulmanagement

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

- Nutzung von Webcams in der Hochschullehre
- Hybride Lehre an Hochschulen des Gesundheitswesens
- Im internationalen Studiengang während einer Pandemie studieren
- Digitalisierung als Chance für die Geisteswissenschaften in der Pandemie
  - Virtuelle Meetings – ticken Universitäten anders?
  - Geschlechterneutrale Sprache als Anwerbemittel für den wissenschaftlichen Nachwuchs?
- Wirkung von Stellenausschreibungen im Hochschulbereich auf die Bewerbungsabsicht von Männern und Frauen
  - Auswirkungen von COVID-19 auf Lehre und Arbeitsweise von Hochschulbeschäftigten
- Reifegradermittlung von Diversity Management an Hochschulen
  - Internationale Hochschulpartnerschaften und -netzwerke im Fokus des strategischen Hochschulmanagements

**3+4 | 2022**

## Herausgeber\*innenkreis

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

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

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

*Roland Kischkel*, Dr., Kanzler der Universität Wuppertal

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

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

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

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

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

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

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

## Hinweise für die Autor\*innen

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

Wichtige Vorgaben zu Textformatierungen und beigelegten Fotos, Zeichnungen sowie Abbildungen erhalten Sie in den „Autor\*innenhinweisen“ auf unserer Website: [www.universitaetsverlagwebler.de](http://www.universitaetsverlagwebler.de)

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

## Impressum

### Verlag, Redaktion, Abonnementsverwaltung:

UVW UniversitätsVerlagWebler  
Bünder Straße 1-3 (Hofgebäude), 33613 Bielefeld  
Tel.: 0521 - 92 36 10-12, Fax: 0521 - 92 36 10-22

**Erscheinungsweise:** 4mal jährlich

**Redaktionsschluss dieser Ausgabe:** 15.11.2022

**Grafik:** Ute Weber Grafik Design, München.

Gesetzt in der Linotype Syntax Regular.

**Satz:** UVW, E-Mail: [info@universitaetsverlagwebler.de](mailto:info@universitaetsverlagwebler.de)

**Druck:** Sievert Druck & Service GmbH, Bielefeld

**Abonnement/Bezugspreis ab 2023:** (zzgl. Versandkosten)

Jahresabonnement: 97 Euro

Einzelheft: 25.50 Euro, Doppelheft: 50 Euro

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

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

**Copyright:** UVW UniversitätsVerlagWebler

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

# Hochschulmanagement

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

## Einführung der geschäftsführenden Herausgeber\*innen

Von Joachim Prinz & Michaela Schaffhauser-Linzatti **61**

## Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Vitali Altholz & Sylke Behrends  
Nutzung von Webcams in der Hochschullehre.  
Handlungsempfehlungen im Kontext von  
Forschungsergebnissen, Forschungslücken und  
Forschungsperspektiven **62**

Ulrike Morgenstern & Annette Rustemeier-Holtwick  
Hybride Lehre an Hochschulen des Gesundheitswesens  
– Eine empirische Erhebung zu Chancen und Barrieren  
aus Sicht der Studierenden **66**

## Politik, Entwicklung und strukturelle Gestaltung

Susan Harris-Hümmert & Marvin Roller  
Im internationalen Studiengang während einer  
Pandemie studieren: Herausforderungen und  
Perspektiven **72**

Franziska Schröter  
Digitalisierung als Chance für die Geisteswissenschaften  
in der Pandemie **77**

Michaela Schaffhauser-Linzatti,  
Irene Kernthaler-Moser & Luise Pestel  
Virtuelle Meetings – ticken Universitäten anders? **80**

## Organisations- und Managementforschung

Jonathan Biehl, Max Fella & Jutta Stumpf-Wollersheim  
Geschlechterneutrale Sprache als Anwerbemittel für den  
wissenschaftlichen Nachwuchs? **85**

Elfi Lange, Meike Scholz & Karina Sopp  
Wirkung von Stellenausschreibungen im Hochschulbereich  
auf die Bewerbungsabsicht von Männern und Frauen **91**

Lilo Seyberth  
Auswirkungen von COVID-19 auf Lehre und  
Arbeitsweise von Hochschulbeschäftigten. Eine  
Umfrage an 13 deutschsprachigen Universitäten **96**

Christian Ganseuer & Karoline Spelsberg-Papazoglou  
Reifegradermittlung von Diversity Management an  
Hochschulen **108**

Gregor Brüggelambert  
Internationale Hochschulpartnerschaften und -netzwerke  
im Fokus des strategischen Hochschulmanagements **114**

## Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

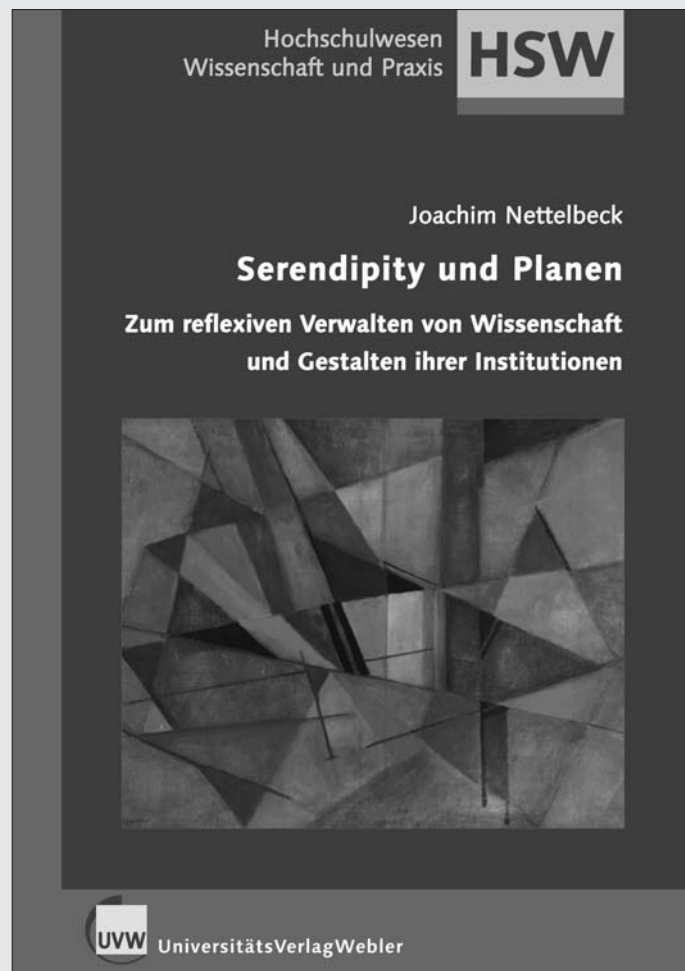
Hauptbeiträge der aktuellen Hefte  
Fo, HSW, P-OE, QiW und ZBS **IV**

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

Joachim Nettelbeck  
**Serendipity und Planen**

Zum reflexiven Verwalten von Wissenschaft und Gestalten ihrer Institutionen

Neue Einsichten sind nicht vorhersehbar. Sie unterliegen dem, was Robert Merton für die Forschung mit Serendipity gekennzeichnet hat, und sind deshalb davon abhängig, dass den Wissenschaftlern Freiräume eingeräumt werden. Die Methoden des New Public Management haben sich auch in der Wissenschaft ausgebreitet und engen die Freiräume ein. Indikatoren bestimmen zunehmend das Verhalten von Politik und Verwaltung. Sie werden zu zwingenden Normen, führen zur Standardisierung und behindern die kreative Seite der Wissenschaft. Demgegenüber plädiert dieses Buch dafür, Planen und Verwalten von den Wissenschaftlern und der Eigenart von Wissenschaft her zu denken, von ihrer Unvorhersehbarkeit. Es plädiert für eine reflexive Verwaltung. Der Autor verdeutlicht dies an ihm vertrauten Vorgängen und erklärt, welche Haltung der Verwalter er sich wünschen würde. „Eine solche Verwaltung ist eine anspruchsvolle, kreative Tätigkeit, die ihren Teil zu einer demokratischen Gestaltung öffentlich finanzierter Forschung beizutragen hat, sowohl im Interesse der Wissenschaftler und des Gemeinwohls wie zur Zufriedenheit des Verwalters.“



*Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis,  
Bielefeld 2021, ISBN 978-3-946017-21-9,  
238 Seiten, 49.80 Euro zzgl. Versand*

Joachim Nettelbeck  
© Foto: Wissenschaftskolleg/Maurice Weiss

Bestellung – E-Mail: [info@universitaetsverlagwebler.de](mailto:info@universitaetsverlagwebler.de), Fax: 0521/ 923 610-22

Liebe Hochschulmanagerinnen, liebe Hochschulmanager, liebe Forscherinnen und Forscher!

Wir freuen uns, Ihnen diesmal eine Doppelausgabe des HOCHSCHULMANAGEMENT präsentieren zu dürfen. Alle Themen greifen hochaktuelle Entwicklungen im tertiären Bildungssektor auf und zeigen in den unterschiedlichsten Bereichen neue Wege für den Hochschulbereich, wobei Personalrekrutierung und Digitalisierung, auch durch Corona bedingt, im Fokus stehen.

Gleich der erste Beitrag von *Vitali Altholz* und *Sylke Behrends* in der Rubrik *Anregungen für die Praxis/Erfahrungsberichte* widmet sich der Frage nach der **Nutzung von Webcams in der Hochschullehre**. Er geht der Frage nach, inwieweit eine permanent oder nur temporär eingeschaltete Webcam im Unterricht Akzeptanz, Motivation und Engagement von Studierenden erhöht. Aus diesen Erkenntnissen werden Handlungsempfehlungen zum Einsatz von Webcams zur Verbesserung der Online- und Hybridlehre abgeleitet.

Seite 62

Die **Chancen und Barrieren von hybrider Lehre** für Studierende werden von *Ulrike Morgenstern* und *Annette Rustermeier-Holtwick* diskutiert. Mittels qualitativer Inhaltsanalyse von Tiefeninterviews werden zentrale Aspekte der neuen Lehrform und die Veränderungen des Lernprozesses aufgedeckt, die nicht nur für den exemplarisch gewählten Bereich der Hochschulen des Gesundheitswesens Gültigkeit haben.

Seite 66

Im Bereich *Politik, Entwicklung und strukturelle Gestaltung* wird zuerst auf die COVID-Pandemie Bezug genommen, die massive Umstellungen in Ablauf und Organisation vor allem bei internationalen Studienprogrammen erforderte. *Susan Harris-Hümmert* und *Marvin Roller* zeigen anhand einer Fallstudie des internationalen Masterstudiengangs „Internationales Bildungsmanagement“ (INEMA) auf, welche Herausforderungen auf operativer Ebene zu bewältigen sind, um die Ausbildung nach wie vor zu ermöglichen und auf dem Vor-Corona-Niveau zu halten.

Seite 72

Die Vermittlung juristischer, philosophischer oder soziologischer Denkweisen in den Geisteswissenschaften stellt Lehrende vor allem hinsichtlich einer **Digitalisierung** des Unterrichts vor große Herausforderungen. *Franziska Schröter* fordert proaktive Denkansätze zur Wandlung der bisherigen Lehr- und Prüfungskultur und präsentiert Vorschläge zur Interaktion.

Seite 77

*Michaela Schaffhauser-Linzatti*, *Irene Kernthaler-Moser* und *Luise Pestel* widmen ihre Arbeit einem bisher kaum beforschten Aspekt der Kommunikation, den **virtuellen Meetings**. Während die technische Umstellung von physischer Präsenz auf online relativ friktionsfrei erfolgte, entwickeln sich nun neue Kommunikationsmechanismen nicht nur für Führungskräfte, die erkannt, hinterfragt und verstanden werden müssen. Aus den empirischen Ergebnissen der vorliegenden Studie werden Handlungsempfehlungen und Kommunikationsstrategien für Teilnehmende ohne Führungsfunktion an Hochschulen entwickelt.

Seite 79



Joachim Prinz



Michaela Schaffhauser-Linzatti

Zum Themenkreis *Organisations- und Managementforschung* untersuchen *Jonathan Biehl*, *Max Fella* und *Jutta Stumpf-Wollersheim*, ob eine **genderneutrale Sprache** in Organisationsprofilen dazu beitragen kann, vermehrt Frauen für die Wissenschaft zu gewinnen und in weiterer Folge das Geschlechterverhältnis an Hochschulen ausbalancieren zu können. Die Auswirkungen der Verwendung von generischem Maskulinum, Gendersternchen und nominalisiertem Partizip werden empirisch analysiert und – doch unterwartete – Ergebnisse gefunden.

Seite 84

*Elfi Lange*, *Meike Scholz* und *Karina Sopp* greifen wieder die Disbalance von Männern und Frauen in Wissenschaftskarrieren auf. Neben strukturellen Hindernissen fokussieren sie auf die Bedeutung von **Stellenausschreibungen** als individuelle Aspekte und identifizieren Einflussgrößen zur zielkonformen Gestaltung von Ausschreibungstexten, um mehr Bewerbungen von Frauen zu erlangen und damit die Gleichberechtigung der Geschlechter zu fördern.

Seite 90

Wie COVID die **Arbeitsweise von Hochschulbeschäftigten** beeinflusst, wird von *Lilo Seyberth* empirisch an 13 Universitäten in Deutschland und Österreich untersucht. Die Ergebnisse zeigen eine erhöhte Belastung und einen gestiegenen Stresslevel. Als Ursachen wurden unter anderem fehlende Arbeitsbedingungen zu Hause und eingeschränkte externe Kinderbetreuung hervorgehoben. Dennoch werden auch positive Aspekte identifiziert, hybride Lehre sollte Einzug in den Unterricht finden und die Option auf Homeoffice sollte bestehen bleiben.

Seite 95

*Christian Ganseuer* und *Karoline Spelsberg-Papazoglou* weisen nach, dass US-amerikanische **Diversity-Management-Reifegradermittlungsmodelle** auch für deutsche Hochschulen genutzt werden können, denen sie im Schnitt diesbezüglich noch keinen allzu hohen Reifegrad attestieren können. Sie zeigen auch auf, dass der diskutierte Ansatz grundsätzlich auch für andere Organisationen Anwendung finden kann.

Seite 106

Der letzte Beitrag von *Gregor Brüggelambert* analysiert **internationale Hochschulpartnerschaften und -netzwerke im Fokus des strategischen Hochschulmanagements**. Diese werden im Rahmen einer von ihm entwickelten Taxonomie in die Strategie von Hochschulen eingebettet. Ziel ist die Ableitung eines möglichst generellen Analyseablaufes für eine entsprechende Strategieentwicklung.

Seite 112

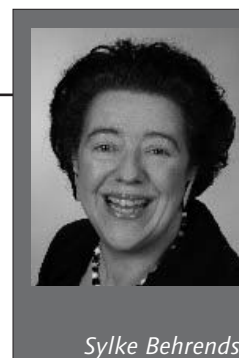
Joachim Prinz & Michaela Schaffhauser-Linzatti



Vitali Altholz & Sylke Behrends

## Nutzung von Webcams in der Hochschullehre

### Handlungsempfehlungen im Kontext von Forschungsergebnissen, Forschungslücken und Forschungsperspektiven



There are various scientific approaches that examine the advantages and disadvantages of using a webcam in university teaching. However, a consistent research trend is not yet recognizable. This paper builds on this issue and presents some latest research findings. In a second step, the previous research gaps will be identified in order to form the basis for further research perspectives. Finally, some recommendations for the use of webcams in university lectures will be depicted, in order to provide the audience with some motivational arguments and practical issues for improving the online and hybrid teaching as well for developing the own research ideas.

Seit Beginn der Corona-Pandemie und der damit verbundenen Umstellung von Präsenzlehre auf virtuelle bzw. hybride Lehre wird die Nutzung von Webcams intensiv thematisiert. Dabei reicht das Spektrum von einer permanent eingeschalteten Kamera über eine temporäre Kameranutzung bis zu einer ausgeschalteten Kamera. Häufig versuchen Hochschullehrer, immer wieder die Studierenden auf unterschiedliche Art zu motivieren, ihre Webcam über die gesamte Veranstaltungszeit einzuschalten. Es stellt sich die Frage, ob die Kameranutzung der Studierenden für die erfolgreiche Lehre und Erreichung der Lehr-/Lernziele überhaupt notwendig ist und wenn ja, welche Instrumentarien für die Kameranutzungsmotivation geeignet sind. Dazu gibt es in der Literatur bereits verschiedene wissenschaftliche Ansätze, die die Vor- und Nachteile der Nutzung von Webcams in der Online-Hochschullehre untersuchen. Eine einheitliche Forschungstendenz ist jedoch noch nicht erkennbar. An dieser Stelle knüpft der Beitrag an. Im ersten Kapitel erfolgt eine Bestandsaufnahme der neueren Forschungserkenntnisse und -ergebnisse. In Kapitel zwei werden die bisherigen Forschungslücken identifiziert, die die Grundlage für die weiteren Forschungsperspektiven bilden. Abschließend werden einige erste überblicksartige Handlungsempfehlungen zum Einsatz von Webcams während Hochschullehrveranstaltungen zwecks Verbesserung der Online- und Hybridlehre durch Erhöhung der Akzeptanz und des Engagements der Studierenden vorgestellt.

### 1. Vor- und Nachteile: Allgemeine Übersicht über die Forschungserkenntnisse und -ergebnisse

- Ein wesentlicher Vorteil der Webcam-Nutzung in der Hochschullehre ist die *Möglichkeit, Studierende und Lehrende außerhalb des Studienstandortes am Unterricht online „face to face“ teilnehmen zu lassen, wenn die Anfahrtszeit zu lang ist.* „For some students who used to spend long hours travelling from home to work, the study-from-home mode was a definite advantage to reduce unnecessary time spent on travelling.“ (Azlan et al. 2020, S. 15) Um dieses zu realisieren, müssen alle Beteiligten über *eine stabile Internetverbindung und eine qualitativ gute technische Videoübertragung* verfügen: „Another major obstacle is that not all students could afford to subscribe to fixed-line Internet, which provides a stable connection with unlimited data.“ (Azlan et al. 2020, S. 15)
- Für einen optimalen Einsatz der Webcam-Nutzung reicht diese Voraussetzung aber nicht aus. Bereits erkannte negative Begleiterscheinungen bei der Nutzung von Webcams in der Hochschullehre sind *Unbehagen, Angst, Stress und weitere Unannehmlichkeiten*, die die Mehrheit der Studierenden in Verbindung mit der *Verletzung der Privatsphäre* verspürt. (Rajab/Soheib 2021, S. 4)
- Aus diesen Gründen schalten viele Studierende ihre Webcam aus. Auch *Dozierende* möchten häufig ihre *Privatsphäre* schützen und nutzen dafür virtuelle Hintergründe. Während die Studierenden in der Regel den/die Lehrende(n) auf dem Bildschirm sehen,

schauen und sprechen die Dozierenden bei ausgeschalteter Webcam der Studierenden vor der „stummen, dunklen Wand“ (Loviscach 2020). Sofern in großen Teilnehmergruppen alle Studierende doch die Webcam einschalten, können *Dozierende* des Öfteren *nicht immer alle Gesichter der Studierenden gleichzeitig sehen*, da die sichtbare Fläche des Bildschirms nicht ausreicht. (Russell 2021)

- Auch die Webcam-Nutzung führt nicht immer zu der erforderlichen *Lernmotivation* der Studierenden in der Online-Lehre: „... it showed that the students still preferred face-to-face lectures compared to e-learning modes. They found the physical lecture sessions less boring, more engaging and enabling them to ask questions directly to lecturers.“ (Azlan et al. 2020, S. 14)
- Bedingt dadurch, dass Dozierende und Studierende per Webcam *nicht in demselben physischen Raum* miteinander kommunizieren, kann es zu kommunikativen *Fehlinterpretationen bzw. Missverständnissen* kommen. Solche Missverständnisse können aber minimiert werden, indem bestimmte, klare Verhaltensregeln formuliert werden. (Bedenlier et al. 2021, S. 7)
- Die Möglichkeit, sich im Bereich der *Selbstorganisation* weiterzuentwickeln sowie die eigene Anwesenheit in der Online-Veranstaltung mit dem Einschalten der Webcam selbst zu regulieren, gehört zu den weiteren Vorteilen der Webcam-Nutzung. Allerdings setzt dieses voraus, dass ein gewisser Grad an Selbstdisziplin vorhanden sein muss, da es sonst zu Schwierigkeiten kommt: „Concerning challenges faced because of the shift from the physical classroom to a complete e-learning environment, students reported a drop in morale, loss of motivation, difficulty focussing on their studies and Internet connectivity problems. The new learning norm required them to be more independent and self-regulating in their learning approaches.“ (Azlan et al. 2020, S. 14-15)

Hochschulen und Dozierende sind häufig bestrebt, die Studierende zum Einschalten der Webcam durch das Aufzeigen verschiedener Vorteile zu motivieren, ohne dabei potenzielle Nachteile der Webcam-Nutzung zu berücksichtigen. Wie die bisherige Bestandsaufnahme zeigt, sind die entsprechenden Motive bisher nur rudimentär ergründet.

## 2. Forschungslücken und Forschungsperspektiven

Insgesamt ist erkennbar, dass

- technische
- kulturelle
- psychosoziale
- ökologische
- ökonomische
- ethische
- juristische

*Aspekte der Webcam-Nutzung* in der Hochschullehre wissenschaftlich noch nicht ausreichend eruiert worden sind. Folgende Erkenntnisse sind bisher bekannt: Grundlegende Ansatzpunkte für eine Forschungsperspektive ergeben sich in der *Ergründung der Ausgangsproblematik Webcam-*

*Nutzung*: „Das Phänomen, dass ein Großteil der Studierenden die Kamera ausgeschaltet lässt, steht hier besonders im Fokus und wird von vielen Lehrenden als schwierige Lehrsituation wahrgenommen. [...] Bislang liegen kaum systematische Untersuchungen über die Gründe vor, warum Studierende ihre Kamera in Live-Veranstaltungen ausschalten.“ (Reinhardt/Menzel 2021, S. 111, 113) In diesem Kontext können unter anderem folgende Phänomene bzw. Zusammenhänge näher untersucht werden:

- (1) *nah erscheinende, frontal gerichtete Gesichter am PC-Bildschirm als Elemente der eigenen Privatzone*
- (2) *Beobachtungsängste*
- (3) *gefühlte Eingriffe in die Privatsphäre.*

Das generelle Unbehagen durch Eingriffe in die Privatsphäre, wenn die eigene Webcam eingeschaltet ist, ist vermutlich ein negatives Begleitphänomen jeder Video-Übertragung, was sich unter anderem in der Verwendung von virtuellen Hintergründen zeigt: „Some researchers have identified privacy concerns and discomfort with students having their images on a screen (Gherhes et al., 2021). Castelli and Sarvary (2021) found that physical appearance, presence of others in the background, and privacy factors were reasons why students did not use webcams [...]“. (Lotfizadeh/Acosta 2022, S. 3) Somit wäre es erforderlich, nicht nur Studierende, sondern auch Dozierende in ihrer Einstellung und ihrem Verhalten der Webcam-Nutzung gegenüber zu verstehen.

Ergänzend zu der generellen Ausgangsproblematik Webcam-Nutzung ergeben sich unterschiedliche Teilforschungsaspekte, die als identifizierte Forschungslücken geeignete umfassende Forschungsperspektiven bieten. Folgende Aspekte konnten bisher identifiziert werden:

- Die Beantwortung der Frage, wie die *Privatsphäre* bei der Webcam-Nutzung in der Hochschullehre verletzt werden kann bzw. geschützt werden muss, wurde bis jetzt auf der Basis der studentischen Erfahrungen und Befragungen diskutiert. Allerdings besteht auf diesem Gebiet noch ein weiterer Bedarf für wissenschaftliche Untersuchungen, vor allem bei der Vermutung, dass die große Nähe zu fremden Gesichter am Bildschirm womöglich die eigene Privatzone gefühlt schrumpfen lässt. (Rajab/Soheib 2021) Auch die Frage nach (gefühlter) *Überwachung* bzw. nach dem „Gefühl, permanent im Aufmerksamkeitsfokus zu stehen“ (Reinhardt/Menzel 2021, S. 113), kann in diesem Kontext erforscht werden.
- Die *Prüfungsabnahme mittels einer Webcam* ist ebenfalls eine Forschungslücke. Eine Perspektive, die in diesem Zusammenhang untersucht werden kann, ist die *Einführung von effektiven (technischen) Kontrollmechanismen in einer Online-Prüfung*: „Most online VLE allowed lecturers to set online test submission time limits as in face-to-face examinations. We realised early on that it was not feasible to prevent students from “cheating”, like searching the Internet for answers. Although monitoring of students during examination sessions using web cameras was possible, it carried too many intractable issues. For example, students may be experiencing genuine technical problems with their webcam, or they could be cheating by placing reference materials behind the webcam“ (Azlan et al. 2020, S. 14)

- Wenn Webcams sowie andere Kommunikationsmittel in der Lehrveranstaltung genutzt werden, ist die Beantwortung der Frage nach der *Dauer einzelner Lerneinheiten* (auch für die Festlegung von Pausenzeiten) wichtig. Diesbezüglich gibt es aus der Forschung noch keine erkennbaren Richtwerte. (Azlan et al. 2020, S. 15) Auch der Zusammenhang zwischen der Nutzungsintensität der Webcam und der Anzahl der Studierenden in einer Vorlesung wurde noch nicht wissenschaftlich ergründet. Jedoch gibt es bereits wissenschaftliche Aussagen darüber, dass in Vorlesungen mit hoher Teilnehmerzahl Studierende kaum einen Vorteil in der Einschaltung der Webcam sehen. (Rajab/Soheib 2021, S. 6)
- Es gibt im praktischen Kontext der Online-Lehre die These, *dass Studierende, die ihre Webcam des Öfteren einschalten, im Durchschnittsvergleich bessere Studienleistungen erbringen*. Allerdings wurde die Kausalität noch nicht weiter untersucht. Es kann z. B. möglich sein, dass es in diesem Fall eine umgekehrte bzw. reziproke Abhängigkeit gibt: d.h. Studierende, die durchschnittlich besser als ihre Kommilitoninnen und Kommilitonen studieren, beteiligen sich auch öfter an dem Lernprozess und schalten ihre Webcam somit öfter als die Anderen ein. In diesem Zusammenhang wäre der *Einfluss eingeschalteter Webcams auf einzelne Dozierende*, ihre Motivation und Einstellung den einzelnen Studierenden gegenüber ebenfalls ein interessantes Forschungsthema.
- Inwiefern *soziale Faktoren und psychische Gesundheit* bei der Nutzung von Webcams betroffen sind, ist ein weiteres Untersuchungsdefizit, obwohl einige Studien bereits bestimmte Zusammenhänge aufzeigen. (Azlan et al. 2020, S. 15-16) Die Perspektive der Ergründung vom Unbehagen, mit dem Studierende bei der Webcam-Nutzung konfrontiert sind, wäre dabei eine Möglichkeit, die Motivationsfaktoren der Webcam-Nutzung besser zu verstehen. (Bedenlier et al. 2021, S. 6)
- Hybride Online-Veranstaltungen bringen im Laufe der Zeit bekanntlich Schwierigkeiten nicht nur mit der sukzessiv sinkenden Anzahl der Offline-Studierenden, sondern auch in der technischen Umsetzung des Offline-Online-Modus - vor allem in der Installierung von mehreren Webcams und Mikrofonen im Veranstaltungsraum. Eine allgemeine *technische Konzeption zur Verwendung von Webcams* sowie weiteren technischen Kommunikationsmitteln in der hybriden Lehre konnte mittels der Online-Recherche im Rahmen dieses Beitrages nicht ermittelt werden. Eine erkennbare Forschungslücke liegt ebenfalls im Bereich der *technischen Lösungen für Monitoring der Teilnahme, Aktivität, Anwesenheit und Aufmerksamkeit von Studierenden*, vor allem in größeren Veranstaltungen. (Patil et al. 2021)
- Obwohl die Online-Lehre mit einer *Kostenreduzierung* verbunden ist (Azlan et al. 2020, S. 15), ist es bei der Verwendung einer Webcam (vor allem bei den Vorlesungen mit einer großen Anzahl der Studierenden) noch nicht klar, wie die *Nutzungskosten* berechnet werden können. Insgesamt sollte die These, dass die Online-Lehre in Verbindung mit der Webcam-Nutzung „ohne Qualitätsverluste im Lernprozess Kosten reduziert und Flexibilität schafft“, in einzelnen Kontexten überprüft werden. (Ippakayala/El-Ocla 2017, S. 137)

### 3. Handlungsempfehlungen zum Einsatz von Webcams in der Hochschullehre

Es stellt sich die Frage, welche bisherigen Handlungsempfehlungen sich aus den bereits bestehenden Forschungserkenntnissen ableiten lassen. Alle Schwierigkeiten, die mit der Webcam-Nutzung in der Hochschullehre verbunden sind, lassen sich auf eine Problematik reduzieren: „Ausgeschaltete Kameras auf Seiten der Studierenden empfinden viele Lehrende im Rahmen von Live-Sitzungen als schwierige Lehrsituation.“ (Reinhardt/Menzel 2021, S. 118)

Um Studierende zur Einschaltung ihrer Webcams zu motivieren, ist es für die Hochschullehrerinnen und -lehrer primär erforderlich, über fundiertes Wissen der Vor- und Nachteile von Webcam-Nutzung zu verfügen. Wichtig dabei ist zu berücksichtigen, dass die Mehrheit der Studierenden die Webcams nicht nutzen will: „The majority of respondents preferred not to use webcams during online academic activities for reasons including privacy, anxiety, stress, and fatigue.“ (Rajab/Soheib 2021, S. 7) Dass die Faktoren Angst, Stress und Erschöpfung einen Grund für die Nichtnutzung einer Webcam sein können, ist dem Dozierenden oft nicht bekannt, was ihm viel Raum für seine Fehlinterpretationen lässt. Um solche Fehlinterpretationen zu vermeiden und möglicherweise einen Dialog darüber zu fördern, wie die Kommunikation zwischen Dozierenden und Studierenden in der Vorlesung besser laufen soll, kann unter anderem die gemeinsame Aufstellung eines Verhaltenskodex für die (Nicht-)Nutzung der Webcam sein.

Fehlt in schriftlichen Online-Prüfungen die Webcam-Nutzungs-Akzeptanz, können die Kontroll- und Monitoringmechanismen nicht vollständig eingesetzt werden. In diesem Fall gibt es die Möglichkeit, die sogenannte Open-Book-Klausur als Prüfungsleistung ohne Webcam-Nutzung anzubieten. Dabei muss jedoch berücksichtigt werden, dass mögliche Telefonate oder andere nicht erlaubte Gruppenleistungen nicht verhindert werden können. (Azlan et al. 2020, S. 14)

Um die Akzeptanz der Studierenden für die Webcam-Nutzung zu erhöhen, muss für die Studierenden explizit der „Mehrwert für den Lernprozess“ (Reinhardt/Menzel 2021, S. 118) vermittelt werden. Beispielsweise gibt es eine bis jetzt wissenschaftlich nicht ergründete, aber im praktischen Kontext bereits bekannte Tatsache, dass Studierende, die ihre Webcam einschalten, durchschnittlich auch bessere Noten bekommen: „Some researchers have suggested a positive relationship between attendance and grades in college students (Credé et al. 2010). Other researchers demonstrated a positive correlation between webcam usage and examination scores (Giesbers et al. 2013).“ (Lotfizadeh/Acosta 2022, S. 2) Auch wenn diese Phänomene bzw. Zusammenhänge wissenschaftlich noch nicht erforscht sind, können sie in der praktischen Online-Lehre trotzdem als gute Argumentationsgrundlage für die Motivation der Studierenden genutzt werden:

- (1) Die eingeschaltete Webcam würde die Teilnahmemotivation der Studierenden in den Lernprozess und dadurch die bessere Aufmerksamkeit fördern.



- (2) Die generelle Bereitschaft von den im Lernprozess aktiveren Studierenden, ihre Webcams einzuschalten, ist vorhanden.
- (3) Eine bessere Einstellung der Dozierenden den Studierenden gegenüber, die ihre Webcams einschalten, begleitet den Beurteilungs- und Bewertungsprozess. Da einer der Hauptgründe für die Nichteinschaltung der Webcam der Schutz der eigenen Privatsphäre ist, könnte die folgende technische Lösung effektiv sein: Die Gesichter am Bildschirm sieht nur der Dozierende – d. h. derjenige, der sonst ein Unbehagen verspürt, wenn er gar keine Gesichter in einer virtuellen Vorlesung sehen würde. Jedoch sehen sich gegenseitig die Studierenden nicht. (Gherhes et al. 2021, S. 10) So würden beide Seiten – sowohl der Dozent als auch die Studierenden – den Grad ihres Unbehagens vermutlich deutlich reduzieren können.

#### 4. Fazit

Aktuell gibt es relativ wenige wissenschaftliche Studien, wie Studierende zur Webcam-Nutzung effektiv motiviert werden können bzw. wie die Einstellung von Studierenden der Webcam-Nutzung gegenüber verändert werden kann. (Lotfizadeh/Acosta 2022, S. 3) Gleichzeitig wird von Dozierenden ein relativ höheres Niveau der Kreativität und Technikaffinität gefordert: „Lecturers and university administrators must be creative and innovative to ensure that the use of online education is maximised among their students.“ (Azlan et al. 2020, S. 16) Der offene Austausch gemeinsam von Dozierenden und Studierenden über die Vor- und Nachteile der Webcam-Nutzung in der Hochschullehre kann Studierende dazu motivieren, ihre Webcam des Öfteren einzuschalten. Dabei ist es – sowohl für Studierende als auch für Dozierende – wichtig, den eigenen Mehrwert der Webcam-Nutzung zu erkennen. Um dieses Ziel zu erreichen, sind sowohl Ergebnisse neuerer wissenschaftlicher Studien über die Vorteile der Webcam-Nutzung unter Minimierung möglicher Nachteile in Verbindung mit Motivationsanreize für Studierende erforderlich.

#### Literaturverzeichnis

Azlan C. A./Wong, J. H. D./Tan, L. K./Huri, M. S. N. A. D./Ung, N. M./Palath, V./Tan, C. P. L./Yeong C. H./Ng, K. H. (2020): Teaching and learning of postgraduate medical physics using Internet-based e-learning during the COVID-19 pandemic – A case study from Malaysia. In: *Physica Medica* 80, pp. 10-16.

- Bedenlier, S./Wunder, I./Gläser-Zikuda, M./Kammerl, R./Kopp, B./Ziegler, A./Händel, M. (2021): Generation invisible?. Higher Education Students' (Non)Use of Webcams in Synchronous Online Learning. In: *International Journal of Educational Research Open* 2.
- Castelli, F. R./Sarvary, M. A. (2021): Why students do not turn on their video cameras during online classes and an equitable and inclusive plan to encourage them to do so. In: *Ecology and Evolution*, 11 (8), pp. 3565-3576. <https://doi.org/10.1002/ece3.7123>
- Credé, M./Roch, S. G./Kieszczyńska, U. M. (2010): Class attendance in college: A meta-analytic review of the relationship of class attendance with grades and student characteristics. In: *Review of Educational Research*, 80 (2), pp. 272–295. <https://doi.org/10.3102/0034654310362998>
- Gherhes, V./Simon, S./Para, I. (2021): Analysing students' reasons for keeping their webcams on or off during online classes. In: *Sustainability*, 13 (6), p. 3203. <https://doi.org/10.3390/su13063203>
- Giesbers, B./Rienties, B./Tempelaar, D./Gijsselaers, W. (2013): Investigating the relations between motivation, tool use, participation, and performance in an e-learning course using web-videoconferencing. In: *Computers in Human Behavior*, 29 (1), pp. 285–292. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.09.005>
- Ippakayala, V. K./El-Ocla, H. (2017): OLMS: Online learning management system for e-learning. In: *World Journal on Educational Technology: Current Issues*, 9 (3), pp. 130-138.
- Lotfizadeh, A. D./Acosta, G. (2022): Evaluation of a Reinforcement Contingency to Increase University Students' Webcam Usage During Online Classroom Instructions. In: *Journal of Behavioral Education*. <https://doi.org/10.1007/s10864-022-09474-5>.
- Loviscach, J. (2020): Die stumme, dunkle Wand in Zoom. In: Hochschulforum Digitalisierung. Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V., <https://hochschulforumdigitalisierung.de/de/blog/die-stumme-dunkle-wand-zoom>
- Patil, A./Singh, A./Chauhan, N. (2021): Attentiveness monitoring and user record maintenance in virtual classrooms. In: *Proceedings of the Fifth International Conference on Intelligent Computing and Control Systems (ICICCS)*, pp. 1403-1409.
- Rajab, M. H./Soheib, M. (2021): Privacy Concerns Over the Use of Webcams in Online Medical Education During the COVID-19 Pandemic. In: *Cureus Journal of Medical Science*, 13 (2). <https://doi.org/10.7759/cureus.13536>
- Reinhardt, J./Menzel, S. (2021): Kamera ein oder aus? Empirische Erkenntnisse über ein (vermeintliches) Dilemma in der pandemiebedingten Online-Lehre. In: Wollersheim, H.-W./Karapanos, M./Pengel, N. (Hg.): *Bildung in der digitalen Transformation*. Münster, S. 111-120.
- Russell, D. A. (2021): Positive aspects of teaching online during COVID-19: Zoom backgrounds, MannyCam, and increased student engagement. In: *Proceedings of Meetings on Acoustics*, 43 (025001). <https://doi.org/10.1121/2.0001446>

■ **Vitali Altholz**, Prof. Dr., Professur für Allgemeine Betriebswirtschaftslehre, IU Internationale Hochschule, Bremen,  
E-Mail: [vitali.altholz@iu.org](mailto:vitali.altholz@iu.org)

■ **Sylke Behrends**, Prof. Dr., Professur für Allgemeine Betriebswirtschaftslehre, IU Internationale Hochschule, Bremen,  
E-Mail: [sylke.behrends@iu.org](mailto:sylke.behrends@iu.org)

**Für weitere Informationen** zu unserem gesamten Zeitschriftenangebot, dem Abonnement einer Zeitschrift, dem Erwerb eines Einzelheftes oder eines anderen Verlagsproduktes, zur Einreichung eines Artikels, den Autor\*innen hinweisen oder sonstigen Fragen besuchen Sie unsere Website [www.universitaetsverlagwebler.de](http://www.universitaetsverlagwebler.de) oder wenden Sie sich direkt an uns:

E-Mail: [info@universitaetsverlagwebler.de](mailto:info@universitaetsverlagwebler.de) Telefon: 0521/ 923 610-12 Fax: 0521/ 923 610-22

Postanschrift: UniversitätsVerlagWebler, Bündler Straße 1-3, 33613 Bielefeld

*Ulrike Morgenstern & Annette Rustemeier-Holtwick*

## Hybride Lehre an Hochschulen des Gesundheitswesens – Eine empirische Erhebung zu Chancen und Barrieren aus Sicht der Studierenden



Ulrike  
Morgenstern



Annette  
Rustemeier-Holtwick

Conditioned by the pandemic the use of concepts of digital learning has increased since 2020 in addition to concepts of online-teaching and blended learning. For digital teaching and learning a consequent rethinking in the teaching process in terms of a paradigm change of the lecturing tutors to a self-directed learning is necessary. The challenge for the tutor of hybrid teaching consists in managing this teaching and learning process with convenient media and methods. To explore the variable perspectives about hybrid teaching, eight students have been interviewed. The chances of hybrid teaching are mostly seen in the high level of flexibility. The partition of the group led to diverse assumptions of the students to play a part in the class which was experienced as a barrier of hybrid teaching. Hybrid teaching is recommended as a method of solution. To establish this format based on long-term considerations derivative enhancement is necessary. This development applies to the technical frame condition, the media literacy and the didactical arrangement of the teaching and learning process. The results show far-reaching transformations for the Learning process of the students. It has to be discussed, how the differences of the presence-group and the online-group, which were experienced as very grave, could be reduced to ensure the equal opportunities. This makes high demands on the didactical arrangement of teaching using media.

### Einleitung

Seit 2019 erfolgt durch die Covid-Pandemie eine beschleunigte Suche nach Alternativen zur klassischen Präsenzlehre. Viele Hochschulen begannen im Wintersemester 2021 mit hybriden Lehrformen (vgl. Keller/Klinkhammer/Rottlaender 2021, S. 2-5). Die Schwierigkeit der hybriden Lehre besteht darin, eine Balance zwischen synchronen und asynchronen Inhalten herzustellen sowie die online-bedingte Isolation einzelner Teilnehmender aufzuheben. Weitere Barrieren entstehen durch einen hohen Steuerungs- und Zeitaufwand für die Lehre und die aufwendige Infrastruktur für die Bildungseinrichtungen. Die Chancen der hybriden Lehre bestehen wiederum in der höheren Flexibilität und Selbstbestimmung des Lernenden. Bei den Lernenden kann eine höhere Motivation entstehen, wenn eine gute Lernbegleitung der Gruppenarbeiten in Breakout-Sessions stattfindet. Dabei ist der ständig rückversichernde Kontakt zwischen Lehrenden und Lernenden für beide Seiten enorm wichtig (Ortmann-Welp 2020). Perspektivisch werden neue digitale Technologien den Bildungssektor nachhaltig prägen. So haben Hochschulen durch die Corona-Pandemie mit innovativen digitalen Konzepten enorm zugelegt (vgl. Keller/Klinkhammer/Rottlaender 2021, S. 2-5; mmb Institut 2020). Konzepte, wie Blended Learning, Virtual Classrooms und Online-Coaching, werden zukünftig eine tragende Rolle in der Hochschullandschaft spielen. Zunehmend mehr aktuelle Studien beschäftigen sich mit dem Thema des digitalen Lehrens und Lernens in der in der hochschulischen Bildung, so z.B. der Trendmonitor mit aktuellen Befragun-

gen von E-Learning-Experten zum digitalen Lernen in den Jahren 2011-2021. Interessante Ergebnisse hier sind, dass Teams, Zoom und andere Kommunikationstools, wie z.B. BigBlueButton, zukünftig an Bedeutung gewinnen: 87% der befragten Experten benennen, dass diese die Austausch- und Lernkultur an u.a. Hochschulen bestimmen werden (mmb Institut 2020). Der digitale Wandel und der Umgang mit digitaler Diversität in den Institutionen und die damit verbundenen Kompetenzen der Akteure, diese Transformation zu bewältigen, ist auch 2021 noch nicht ausreichend untersucht (Breitenbach 2021). Die Gewinnung von Erkenntnissen zu gelungenen Bildungsprozessen für die Reformprozesse in der Bildungspraxis ist von enormer Bedeutung. So ist zum Beispiel die Digitalisierung im Bildungsbereich ein Schwerpunkt im BMBF-Rahmenprogramm der empirischen Bildungsforschung. Es sollen Veränderungen untersucht, Wirkungen und Erfolgsrezepte analysiert, als auch Strategien für die Gestaltung von Bildungsprozessen entwickelt werden. Eine große Rolle spielen dabei Forschungen zu Umsetzungsstrategien und Bildungsprozessen für die Digitalisierung an Schulen und Hochschulen (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2021). Das betrifft auch die Hochschulen, die für die Gesundheitsberufe bzw. die Lehrkräfte für Gesundheitsberufe ausbilden. Auch ohne Pandemie ist das Studium für Lehrkräfte im Gesundheitswesen durch die begleitende Berufstätigkeit in den Gesundheitsberufen oder in den Schulen in Präsenz nur mit hohem organisatorischem Aufwand durchführbar, wodurch verschiedene Konzepte der virtuellen Lehre zunehmend an Bedeutung gewinnen (Wannemacher 2016).

## Hintergrund und aktueller Forschungsstand

Befragungen zur Perspektive der Studierenden auf die digitale Lehre an Hochschulen wurden bislang hauptsächlich im Rahmen von Evaluationen durchgeführt. Seit Beginn der Corona-Pandemie haben diese Umfragen einen Zuwachs verzeichnen können. Erfahrungen in der Forschung zur hybriden Lehre werden erst seit dem Wintersemester 2021/2022 gesammelt, weil die Hochschulen während der Corona-Pandemie ab 2019 geschlossen waren und hauptsächlich Onlinelehre durchgeführt haben. Aktuelle Studien kommen durch qualitative Befragung von Lehrenden und Lernenden zu interessanten Ergebnissen (vgl. Barnat/Bosse/

Szczyrba 2021). Eine Studie von De Boer et al. (2021) untersuchte mit einem qualitativen und quantitativen Ansatz, wie 557 Studierende die digitale Lehre bewertet haben. Daraus wurden verschiedene Handlungsempfehlungen abgeleitet, wie die digitale Lehre auf Mikro-, Meso-, und Makroebene verbessert werden kann. Um zu überprüfen, wie hybride Lehr- und Lernformate akzeptiert werden, wurden 666 Studierende an der Universität Oldenburg befragt. Nur 34% der Studierenden gaben an, die hybride Lehre für sich gut nutzen zu können. Im Ergebnis wurde die Bedeutung der wahrgenommenen Nützlichkeit für die Studierenden der hybriden Lehre hervorgehoben (Pretz et al. 2021, S. 49–60). Eine Vorbereitungswoche für Studienanfänger auf die hybride Lehre scheint positive Wirkungen zu haben. Studierende schätzten in einer Evaluations-Studie von Heintz-Cuscianna/Mayer/Sigg (2021) die Vorbereitung auf die hybriden Lehre als besonders nützlich ein. Um die Studierenden gezielt auf das Studium vorzubereiten, ist nach Rückmeldung von den Studierenden das kollaborative Arbeiten im virtuellen Raum besonders günstig (Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung 2018; Heintz-Cuscianna/Mayer/Sigg 2021). An der technischen Hochschule Köln wurden ebenfalls Lehrende und Studierende mittels qualitativer Interviews zu hybriden Lehrformen befragt. Die Ergebnisse wurden der Hochschulleitung vorgelegt, um die Hochschulentwicklung voranzubringen. Somit können Forschungsergebnisse zu Perspektiven der Studierenden und der Lehrenden dazu beitragen, hybride Lehrformate an Hochschulen auf Mikro und Mesoebene zu reflektieren, zu verbessern und zu etablieren (Dorfinger 2021). Der Blick auf die Corona Pandemie aus der Perspektive von Studierenden zeigte, dass die hochschulische soziale Infrastruktur von über 60% der Befragten vermisst wird. Obwohl sich die Studierenden an die digitale Arbeitssituation gewöhnt hatten, konnte diese Stabilisierung ein fehlendes vielseitigen Soziallebens im hochschulischen Alltag der Studierenden nicht aufwiegen. Studierende fordern einen Ausbau der bestehenden Unterstützungsangebote. Dabei werden sowohl konkrete Unterstützungsbedarfe (technische Ausstattung/Schulung, Zurechtfinden im Studienalltag (insbesondere für Erstsemesterstudierende), finanzielle Aspekte, psychosoziale Aspekte, Bedarfe bestimmter Personengruppen (z.B. Studierende mit Kind, Studierende mit Beeinträchtigung) benannt. Studierende werden nicht ausreichend in die Entscheidungsprozesse einbezogen. Sie fühlen sich mit ihren studentischen Bedürfnissen nicht gesehen, nicht ernst genommen und nicht gut vertreten. Die Kritik richtet sich

dabei klar an die Hochschulleitungen. Es gibt eine hohe Unzufriedenheit im Hinblick auf die Planungssicherheit. Häufig wird der Wunsch nach Angeboten zur Vernetzung der Studierenden untereinander – außerhalb der Lehre – geäußert. Ein Großteil der Studierenden wünscht sich zwar Präsenzlehre, plädiert aber nur teilweise für eine komplette Rückkehr zum Präsenzstudium. Als Lösungsvorschlag wird von den Studierenden immer wieder das Verwenden hybrider und auch asynchroner Formate angebracht, um allen Studierenden einen bestmöglichen Zugang zu gewähren. (Besa et al. 2021). Für die Hochschulentwicklung empfehlen Barnat/Bosse/Szczyrba (2021), hybride Lehre als eine besondere Form der virtuellen Lehre verstärkt in den Fokus der Forschung zu rücken. Dies ist auch dem Umstand geschuldet, dass die Erwartungen an digitale Lehre und Lernprozesse gestiegen sind. Aus den bisherigen Ausführungen ergeben sich folgende Forschungsfragen, die im Rahmen eines forschungsorientierten Moduls „empirische Bildungsforschung“ mit Studierenden durch qualitative Interviews beantwortet werden sollen:

- Wie nehmen Studierende aus unterschiedlichen Perspektiven die Hybridlehre wahr?
- Wie wirkt sich das hybride Lernen auf den Lernprozess aus?
- Wie wird die veränderte Interaktion mit Lehrenden und innerhalb der Studierendengruppe erlebt?
- Wie wirkt sich die technische Unterstützung der hybriden Lehre auf den Lernprozess aus?
- Welche Bedürfnisse und Bedarfe haben Studierende in der Präsenzlehre und der hybriden Lehre?
- Welche Chancen und Barrieren der hybriden Lehre zeigen sich in der Wahrnehmung der Studierenden?

## Methodik

Nach Umsetzung der Handlungsempfehlungen, welche sich aus der Evaluation des Sommersemesters 2021 ergaben, startete an der Akkon-Hochschule für Humanwissenschaften im Wintersemester 2021/2022 die hybride Lehre. Im Wintersemester 2021/2022 wurde im Modul *empirische Bildungsforschung im Gesundheitswesen* im Rahmen einer forschungsorientierten Lehre Master-Studierenden der Gesundheits- und Pflegepädagogik die Möglichkeit gegeben, die Perspektive anderer Studierender mithilfe von qualitativen Interviews einzufangen. Dabei sollten folgende Kompetenzen im Modul Bildungsforschung im Gesundheitswesen entwickelt werden: Die Studierenden ...

- sind befähigt, sich den aktuellen Stand der Forschung zu einem Thema der empirischen Bildungsforschung zu erarbeiten;
- sind in der Lage, Fragestellungen zur empirischen Bildungsforschung zu recherchieren;
- können Lehr- und Lernprozesse im Kontext der empirischen Bildungsforschung analysieren und Fragestellungen mittels qualitativer Ansätze bearbeiten;
- können in der Masterarbeit qualitative Forschungsansätze verfolgen.

Um die unterschiedlichen Perspektiven auf die Hybridlehre zu explorieren, wird ein qualitativ ausgerichtetes Forschungsdesign eingesetzt (Mayring 2007). Konkret wer-



den Experteninterviews mit Studierenden der eigenen Hochschule durchgeführt (Gläser/Laudel 2010, Hopf 1978). Die Studierenden zeichnen sich im Sinne der Fragestellungen durch ein Expertentum aus, wenn Sie selbst über die Präsenz- bzw. Onlinelehre hinaus, Erfahrungen mit dem hybriden Format gesammelt haben. Der Leitfaden wurde mit den Studierenden entlang der Dimensionen der Forschungsfragen entwickelt, so dass die Leitfragen ein Bindeglied dem Theorierahmen und der qualitativen Erhebung (Gläser/Laudel 2010). Der Leitfaden gliedert sich entlang der im Folgenden aufgeführten Themenfelder:

- Rahmenbedingungen der Studierenden
- Erleben der Hybridlehre und Auswirkungen der Hybridlehre auf den Lernprozess
- Auswirkungen auf den individuellen Lernprozess
- Auswirkungen auf die Lerngruppe
- Auswirkungen auf die Interaktion mit den Lehrenden
- Chancen und Barrieren der Hybridlehre
- Empfehlungen zur Gestaltung und Optimierung der Hybridlehre

Die Stichprobe wird aus Studierenden der Akkon Hochschule für Humanwissenschaften gebildet. Im Folgenden werden die Ein- und Ausschlusskriterien dargestellt:

Tab. 1

Einschlusskriterien	Ausschlusskriterien
Studierende aller Studiengänge	
Studierende ab dem zweiten Semester	Studierende des ersten Semesters
Erfahrungen mit der Hybridlehre	Erfahrungen mit der reinen Online-Lehre

Der Feldzugang erfolgt über das hochschuleigene Marketing. Alle Studierenden werden auf die Befragung aufmerksam gemacht und bei Interesse gebeten, sich beim Marketing zu melden. Das Einverständnis der Probanden wird schriftlich eingeholt. Die Auswahl der konkreten Probanden erfolgt durch die Studierenden, die sich jeweils zu einem Tandem gefunden haben. Um die Forscherperspektive zu erhalten, werden die Gespräche nur mit Studierenden geführt, zu denen kein persönlicher Kontakt besteht. Im Rahmen der Corona-Situation erfolgen die Gespräche über die hochschuleigene Plattform.

**Auswertung: Strukturierende Inhaltsanalyse**

Die Auswertung folgt der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018, S. 100), beginnend mit einer initiierenden Textarbeit. Im Sinne einer hermeneutisch-interpretativen Annäherung an den Text wird das Charakteristische des Falls zusammengefasst (ebd., S. 55). Durch die theoretische Lenkung in dem Expertengespräch erfolgt die Bildung der Kategorien deduktiv (ebd., S. 63 ff.). Folgende thematische Hauptkategorien wurden abgeleitet: Technische Voraussetzungen, Persönliche Rahmenbedingungen und Voraussetzungen, Individueller Lernprozess und Hybridlehre, Lerngruppe in der Hybridlehre, Interaktion mit den Lehrenden in der Hybridlehre, Chancen und Barrieren der Hybridlehre, Empfehlungen zur Gestaltung und Optimierung der Hybridlehre. Das gesamte Material wurde den Hauptkategorien zugeordnet und seitens der Studierenden dahingehend bearbeitet, dass in dem datenreduzierenden

Verfahren wesentliche Inhalte in einen überschaubaren Korpus zusammengefasst wurden, der ein abstrahiertes Abbild des Grundmaterials ist (Kuckartz 2018).

**Ergebnisse**

Nachfolgend werden die Ergebnisse entlang der Hauptkategorien dargelegt.

**Persönliche Rahmenbedingungen und Voraussetzungen**

Technische Ausstattung

Eine grundlegende Voraussetzung für Studierende, sich für ein hybrides Setting entscheiden zu können, stellt die eigene technische Ausstattung dar. Gerade die Beschaffenheit des verwendeten Endgerätes ist für das Lernen bedeutsam. So limitieren die unterschiedlichen Endgeräte und die individuell genutzte Software eine vollständige Teilnahme und Kollaboration. („Beispielsweise, da wird dann teilweise noch mit Padlet gearbeitet (...), wo es (...) schwierig wird. Wenn dann der oder die Kommilitonin am iPad zum Beispiel sitzt [...] dafür brauchst du wiederum einen Rechner“ (I1, S. 18, Zeile 592-595). Neben diesem Aspekt spielt die individuell zur Verfügung stehende Qualität der Internetverbindung eine erhebliche Rolle. Die synchrone Kommunikation und Softwarenutzung in der Lehrveranstaltung und der damit einhergehende Bedarf an In-Time-Rückmeldungen wird als elementar für dieses Setting beschrieben. („Also manchmal bleibt man auch hängen und puffert dann quasi so ein bisschen. Und hängt dann manchmal auch nach, wenn dann so Fragen sind“ (I4, S. 5, Zeile 142-144). Die Nutzbarkeit der technischen und digitalen Ressourcen hängt auch von der Fähigkeit ab, damit umzugehen, also von der digitalen Kompetenz.

**Technische Voraussetzungen**

Hardwareebene bei der Hochschule

Bezogen auf die Hardware der Hochschule gehen die Einschätzungen der Studierenden auseinander. So wird der Aus- und Umbau der Hochschulräume als positiv und fortschrittlich beschrieben. Hilfreich sind die im Raum platzierten Mikrofone sowie das Funkmikrofon für die Lehrenden, allerdings zu leise. Daneben wird bemängelt, dass die Raummikrofone nicht alle Studierenden gleich gut erfassen. Ein provisorisch installiertes Kabelmanagement ist bisweilen eine „Stolperfalle“: „Man merkt, dass die Hybrid-Säle (...) gefühlt aus der Not heraus geboren worden sind“ (I3, S. 17, Zeile 539-541).

Umgang Lehrende mit der Technik

Eine fehlende Sicherheit der Lehrenden im Umgang mit der Technik wird kritisiert. Bei nicht ausreichender Nähe des Lehrenden zum Mikro wird das Gesagte nicht gehört. Teilweise funktioniert die Kamera nicht oder Lehrende haben sich ihr nicht zugewandt. In der Folge startet die Lehre verspätet, weil ein Umzug in andere Räume erforderlich wird.

**Lerngruppe und Hybridlehre**

Sich kennen

In der reinen Onlinelehre wird die Gruppe als entfernter und weniger bekannt wahrgenommen („Also es war



durch die reine Onlinelehre doch sehr steril, also man kennt sich dann nicht wirklich" (I3, S. 9, Zeile 262-263). Der Austausch zwischen den Studierenden kann durch die Hybridlehre nur bedingt gefördert werden. („Diese klassischen Flurgespräche oder (...), dass man sich mal verabredet hat (...) oder anderer Erfahrungsaustausch, der bleibt ja komplett auf der Strecke" (I 4, S. 3, Z. 94-99). Der Teil der Gruppe, der in Präsenz an der Hybridlehre teilgenommen hat, ist sich nähergekommen, „Die Leute, die da sind, es ist ein viel näheres, vertrauterer Verhältnis (...)" (I4, S. 10, Zeile 319).

#### Kommunikation und Interaktion

Deutlich wird hervorgehoben, dass die Onlinestudierenden sowohl von den anderen Onlineteilnehmern wie auch von den Teilnehmern in Präsenz nur wenig wahrgenommen werden. („Die Leute, die online sind, (sind) immer weiter ins Hintertreffen geraten, was so, ja, die Wahrnehmung angeht" (I9, S. 6, Zeile 254-256). Ebenso integrieren die Lehrenden die Studenten in Präsenz mehr als die Onlinestudenten online. („(...) der Dozent mit den Leuten im Raum ist, hat er den Fokus mehr darauf, also auf die Leute da, statt auf dem Bildschirm, der an der Seite ist" (I7, S. 6, Zeile 183-185).

#### **Interaktion mit den Lehrenden im Hybridformat**

##### Chancen zur Interaktion innerhalb der Hybridlehre

Bei optimal gestalteter Lehrveranstaltung durch die Lehrenden verläuft die Interaktion mit den Onlineteilnehmenden und den in Präsenz Anwesenden gleichermaßen gut. In dem Falle haben die Studierenden das Gefühl, sich einbringen zu können und erleben keinen Unterschied zwischen den beiden Gruppen („Generell hat die Kommunikation mit den Dozierenden gut geklappt. Ich hatte nicht das Gefühl, dass die auf der einen Seite mehr gelitten hat oder besser funktioniert hat, als auf der anderen" (I5, S. 10, Zeile 313-315), „Da gab es keinen Unterschied innerhalb der Lehrveranstaltung zwischen hybrid und online" (I3, S. 10, Zeile 316-317), „Ob online oder offline, konnte ich mich immer gut einbringen" (I3, S. 6, Zeile 191-192). Als Präsenz-Studierende ist die Kontaktaufnahme zu den Lehrenden viel intensiver und vereinfacht, da ein direkter Sichtkontakt besteht. Die aktive Teilnahme am Seminar ist mithilfe von Handzeichen möglich, so dass Fragen direkt gestellt werden können und der Austausch ist auch in den Pausen noch möglich. („Die Interaktion mit dem Dozenten ist viel intensiver. Man kann auch außerhalb des Unterrichts nochmal in den Dialog treten" (I3, S. 5, Zeile 149-150). „In das Seminar einbringen? Durch melden. Einfach durch Melden und dann halt erzählen" (I4, S. 8, Zeile 241-243).

##### Hürden der Interaktion innerhalb der Hybridlehre

Als Onlinestudierender ist es erschwert mit den Lehrenden in den Dialog zu treten. Die Studierenden, die sich in Präsenz befinden, werden vermehrt in das Unterrichtsgeschehen eingebunden, indem deren Wortbeiträge und Rückfragen bevorzugt berücksichtigt werden. Somit treten die Rückmeldungen und Diskussionsbeiträge der Onlinestudierenden in den Hintergrund. („Man hat sich ein bisschen teilweise ausgeschlossen gefühlt (...). Da hat man schon gemerkt, (...) dass die (Präsenzstudierenden) sich in der Zeit mit der Dozentin unterhal-

ten (...), man will es vielleicht auch wissen (...)" (I 8, S. 2, Zeile 40-48). Gründe dafür sind vor allem das Zwischensprechen von Mitstudierenden, die von den Lehrenden nicht wahrgenommenen Wortmeldungen und die erschwerten Bedingungen des Auf-sich-aufmerksam-machen. Das erweckt bei den Onlinestudierenden ein Gefühl von mangelnder Beachtung. („Du bist eine Liste und du fällst immer hinten runter. Weil immer wieder einer reinspricht. Weil es nicht so moderiert wird, dass du wirklich das Gefühl hast, auch akzeptiert zu werden. (...) Das ist anstrengend. Das frustriert" (I1, S.11, Zeile 348-353). Erschwerend kommt hinzu, weil man seitens der Lehrenden nicht wahrgenommen wird, werden die Kameras der Onlinestudierenden größtenteils ausgeschaltet („Online ist überwiegend Kamera aus, weil wenn die da an der Hochschule sind, so hat es die Dozentin gesagt, dann sehen die uns eh nicht", I8, 94-96). Die Interaktion mit den Lehrenden wird durch mangelnde methodisch-didaktische Gestaltung nochmals erschwert. Vermehrt durchgeführter Frontalunterricht begrenzt die Möglichkeiten der Studiengruppe sich mit Beiträgen einzubringen („Mit anderen (Lehrenden) ist viel verloren gegangen. Das war dann teilweise ein Achtstundenmonolog und keiner der Studierenden hat irgendetwas zur Vorlesung beigetragen" (I5, S. 11, Zeile 325-327). Eine Zusammenführung beider Studiengruppen durch die Lehrenden unterbleibt bisher. („Wenn die Gruppenarbeiten gemacht haben, ist man in seiner Onlinengruppe zusammen und da fehlt der Input von der Dozentin" (I8, S. 2, Zeile 70-72). Gleichzeitig wird gesehen, dass die eigene Mitarbeit der Studierenden selbst die Interaktion beeinflusst („Das hängt auch immer ein bisschen von den Studierenden ab, wie sehr sie sich beteiligen oder ob sie nur still vor dem Laptop sitzen" (I5, S. 11, Zeile 342-344).

#### **Chancen und Barrieren der Hybridlehre**

##### Wahlmöglichkeiten und Flexibilität

Die freie Wahl am Präsenz- oder Onlineunterricht teilzunehmen, kommt den Studierenden entgegen („Die Vorteile überwiegen", I 8, S. 4, Zeile 98). Insbesondere diejenigen Studierenden, denen aus beruflichen, privaten oder gesundheitlichen Gründen die Teilnahme nur online möglich ist. Zudem können die Kosten für die Hin- und Rückreise zur Hochschule durch die Wahl der Onlinelehre deutlich verringert werden. Die Vorteile des Hybridunterrichts liegen vor allem darin, den Fahrtweg zu sparen. Durch die freie Wahl an Präsenz- oder Onlineunterricht teilzunehmen, können die Lernenden ihre Tagesstruktur an die bevorstehenden Unterrichtsformen optimal anpassen. Die sozialen Kontakte, welche Studierende pflegen, können durch die Hybridlehre ideal miteinander vereinbart werden.

##### Hürden in der Kommunikation und Interaktion

Das Lernen findet in getrennten Gruppen statt. Die Studierende in der Präsenzlehre stehen stärker im Fokus, sie können sich direkter äußern und Diskussionen können hier leichter geführt werden. Die Onlinestudierenden spielen eine Nebenrolle, denn sie erleben nur einen Anteil der Diskussion und können nur schwierig integriert werden. Auch die Gestaltung der Pausen führt bei den in Präsenz Studierenden zu einer Festigung innerhalb der

Gruppe. Durch die gemeinsamen Pausen kann ein Austausch bezüglich beruflicher, oder privater Entwicklungen stattfinden. Die Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden können durch die Präsenzlehre gestärkt werden, durch den direkten Austausch, welcher für einige Studierende eine sichere Atmosphäre sichert. Die Interaktion in der Studentengruppe ist reduziert, der Austausch innerhalb der Gesamtgruppe kann durch die Hybridlehre nur bedingt gefördert werden.

## Diskussion

Um die **Hochschulentwicklung** voranzubringen, sind Forschungsergebnisse zu Perspektiven der Studierenden und auch der Lehrenden wichtig, um hybride Formate an Hochschulen auf der Mikro- und Makro-Ebene zu reflektieren, zu verbessern und zu etablieren, wie auch Dorfinger 2021 und Barnat et al. 2021 in den Studien zur Evaluation der hybriden Lehre aus Sicht der Studierenden feststellten. (Dorfinger 2021)(Barnat/Bosse/Szczyrba 2021) Damit hybride Lehre gut gelingt, braucht es als wichtigste Voraussetzung eine **gute technische Ausstattung** und die Fähigkeit aller Beteiligten, also Lehrende und Studierende, mit verschiedenen Geräten und Anwendungen arbeiten zu können. Dazu müssen Lehrende und Lernende von der Hochschule mit Notebooks oder Tablets gut ausgestattet werden. Auch ein zusätzliches Equipment, wie z.B. eine funktionierende Webcam und ein Mikrofon, welches gut Umgebungsgeräusche ausblenden kann, sind wichtig, damit sich Lehrende und Lernende auf die hybride Lehre konzentrieren können. Darüber hinaus sollte eine gute Internet- und eine WLAN-Verbindung ohne Abbruchgefahr sichergestellt werden. Sowohl präsenzstudierende als auch Onlinestudierende müssen gut über die sensiblen Mikrofone und über große Bildschirme miteinander kommunizieren können. Kommunikationstools wie BigBlueButton, Zoom oder Teams werden künftig an Bedeutung gewinnen, damit dies gewährleistet ist. Damit bestätigen die Aussagen im Rahmen der vorliegenden Studie die **Ergebnisse der 14. und 15. Trendstudie** des mmb-Trendmonitors 2020 und 2021 (mmb Institut 2020, 2021). In der **Entscheidungsfindung über die Form der Teilnahme – online oder präsent** – scheint nicht nur über das Gelingen der Hybridlehre, sondern auch darüber gesteuert zu werden, wie weit die Entfernung zur Hochschule eingeschätzt wird. Dabei ist es offensichtlich für Studierende, die weiter entfernt leben, attraktiver online teilnehmen zu können. Des Weiteren möchten sie trotzdem die Möglichkeit haben, auch zu bestimmten Zeiten Präsenz zu zeigen. Mit Blick auf die Corona-Pandemie zeigte sich, dass die hochschulische soziale Infrastrukturen von 60% der Befragten vermisst wird, wie auch schon Besa et al. 2021 feststellten. Studierende gewöhnen sich zwar an digitale Arbeitssituationen, aber dies wiegt ein fehlendes vielseitiges Sozialleben im hochschulischen Alltag nicht auf (Besa et al. 2021). Die Entscheidungsfindung, ob die Teilnahme an der Lehre online oder in Präsenz stattfindet, wird erleichtert, wenn Lehrende eine ausreichende **Kompetenz im Umgang mit digitalen Medien** besitzen und auch die Bereitschaft haben, sich mit neuen Technologien auseinanderzusetzen. So wie auch schon Bonse-Rohmann et al. 2015 ausführten, braucht es die Entwicklung von Einstellung und Wer-

terhaltung bei Lehrenden und Lernenden die notwendig sind, um sich kompetent innerhalb der hybriden Lehre bewegen zu können. (Bonse-Rohmann/Hüntelmann/Nauerth 2015) Ein weiterer wichtiger Aspekt ist auch **der Unterstützungsbedarf**. Dieser muss von der Hochschule gewährleistet werden, insbesondere für Studierende im Erstsemester und angepasst an die Bedarfe von Studierenden mit kleinen Kindern oder Berufstätigkeit. Besonders die Planungssicherheit und das Mitbestimmungsrecht sowie die Vernetzung der Studierenden untereinander außerhalb der Lehre, nehmen die Studierenden ebenfalls als besonders wichtig wahr. Diese Aussagen unterstreichen die Ergebnisse der Studie von Breitenbach et al. 2021. Auch hier wird die Aussage deutlich, dass Studierende sehr gerne die Vorteile von Präsenz- und Onlinelehre verknüpfen, sowie synchrone und asynchrone Lehrangebote in einer guten Mischung wahrnehmen möchten. (Breitenbach 2021) Insbesondere ist eine **intensive Vorbereitungswoche auf die hybride Lehre** für Studienanfänger enorm wichtig. Gerade das kollaborative Arbeiten im virtuellen Raum kann hierbei hilfreich sein, wie auch schon Heintz-Cuscianna 2021 et al. feststellten (Heintz-Cuscianna/Mayer/Sigg 2021). Hybride Lehre scheint aus Sicht von Studierenden **Chancen und Barrieren** gleichermaßen zu beinhalten. Insbesondere berufstätige Studierende mit Familie profitieren sehr davon, die Möglichkeit zu haben, auch online an der Lehrveranstaltung teilzunehmen. Demgegenüber steht der Wunsch nach einer Interaktion und Diskussion mit anderen Studierenden, die in Präsenz viel besser möglich ist. Insbesondere der **Austausch zwischen den online teilnehmenden Studierenden und den präsenten Studierenden** ist in einem hybriden Format deutlich gemindert. Die Aussagen der Studierenden bekräftigen, dass Phasen der Onlinelehre und Präsenzlehre sinnvoll miteinander zu kombinieren sind. Hier kommt es darauf an, für die hybride Lehre ein **Blended Learning-Modell** zu wählen, welches möglichst viele Vorteile verbindet und Nachteile vermeidet. Das Springermodell, in welchem ein gleichmäßiger **Wechsel zwischen Online- und Offlinephasen** angestrebt wird, erscheint vor diesem Hintergrund ein sehr gutes Modell zu sein, weil der Inhalt beispielsweise online erarbeitet werden kann und dann in den Präsenzphasen übertragen und diskutiert wird (Buchner/Mulders 2020). Eine gute Möglichkeit bietet auch das Modell „Reiher“, bei dem Präsenzveranstaltung aneinandergereiht werden, um sie dann mit einem Präsenzkurs abzuschließen. Auch das Modell „Sandwich“, welches mit einem Onlinekurs beginnt und endet und somit eine Reihe von Präsenzveranstaltungen einrahmt, kann ebenfalls sinnvoll sein. (Buchner/Aretz 2020). Das **Flipped Classroom-Konzept** scheint als Ansatz für die hybride Lehre besonders geeignet zu sein. Dieses hochschuldidaktische Konzept stellt praxisorientierte Lerninhalte und Lernaufgaben in Form von Erklärvideos oder anwendungsorientierten Aufgaben und Problemstellungen als Impuls voran, welches wie Kergel et al. 2020 vorschlägt, mit großen Freiheitsgraden und selbstgesteuert von den Studierenden in der Selbststudienzeit und in einem Onlineaustausch im Sinne der konnektivistischen Lerntheorie bearbeitet werden kann. (Kergel/Heidkamp-Kergel 2020b) Die Ergebnissicherung wird in die Präsenzlehre gelegt und ermöglicht, dass alle Studierenden in den Austausch kommen. (Kenner/Jahn 2016)

## Fazit

Resultierend aus den Ergebnissen und der Diskussion können nun Handlungsempfehlungen zur Gestaltung und Optimierung der Hybridlehre ausgesprochen werden. Voraussetzung ist eine gut funktionierende technische Ausstattung mit Hardware und Software, welche einen optimalen Austausch und eine Interaktion zwischen beiden Gruppen ermöglicht. Konkret sind das funktionierende Notebooks oder Tablets, funktionierende Kameras, eine gute Sichtbarkeit aller Studierenden untereinander. Weiterhin sollte ein technischer Support für Lehrende und Lernende und eine stabile WLAN-Verbindung installiert sein. Vor jeder Vorlesung sollte die Technik überprüft werden, um eine funktionierende hybride Lehre zu gewährleisten. Für die Studierenden sind Planungssicherheit, Mitbestimmung und Vernetzung wesentlich.

## Empfehlungen zur Gestaltung und Optimierung der Hybridlehre

### Die Erwartungen an die Software und Technik sind:

- Eine adäquate, gut funktionierende technische Ausstattung (Hardware und Software), die eine Interaktion zwischen beiden Gruppen ermöglicht. Dazu gehören Notebooks statt Tablets, eine gute Akustik, funktionierende Kameras, gute Sichtbarkeit aller Studierenden, unabhängig ob in Präsenz oder digital anwesend.
- Technischer Support für Lehrende und Lernende und eine stabile WLAN-Verbindung, ein Technik-Check vor Beginn der Vorlesung, die Anpassung von Anwendungen wie z.B. BigBlueButton an die jeweiligen Anforderungen.

### Die Lehrenden benötigen gute didaktische, technische und kommunikative Fähigkeiten, um die Hybridlehre gut bewältigen zu können:

- Da die Interaktion mit allen an der Hybridlehre beteiligten Lernenden als besonders wichtig erachtet wird, sollte der Fokus der Lehrenden auf das Herstellen einer Verbindung zwischen beiden Gruppen gelegt werden und beide Teilnehmergruppen gleichermaßen wahrgenommen und integriert werden.
- Frontalunterricht mit viel Redeanteil des Lehrenden wird von den Befragten für die Hybridlehre als nicht sinnvoll angesehen. Die Unterrichtsmethoden sollten innerhalb eines Vorlesungstages abwechslungsreich gestaltet sein.
- Zur Vorbereitung auf die Vorlesung wünschen sich die Befragten einen Leitfaden und begleitendes Material zu den Vorlesungen. Diese sollten schon im Vorfeld zur Verfügung stehen.
- Zusätzlich sollte die Lehrperson im Vorfeld kommunizieren, ob ein Thema eher in Präsenz oder online zu absolvieren ist, je nachdem, ob das Thema eher praktisch oder theoretisch angelegt ist.
- Weiter besteht der Wunsch nach klaren Aufgabenstellungen.

### Der Wunsch nach Regeln für die Hybridlehre wird thematisiert:

- Hierzu gehören das Anschalten der Kameras, das chronologische Abarbeiten von Meldungen inklusive

Feedback und Interaktion und regelmäßige kurze Pausen zwischendurch.

- Vielfach wird der Wunsch geäußert, Vorlesungen auf legalem Wege aufzuzeichnen, um diese dann zu einem späteren Zeitpunkt abrufen zu können.

## Literaturverzeichnis

- Barnat, M./Bosse, E./Szczyrba, B. (Hg.) (2021): *Forschungsimpulse für die Hochschulentwicklung im Kontext hybrider Lehre*. Köln.
- Besa, K.-S. et al. (2021): *Stu.di.Co II – Die Corona Pandemie aus der Perspektive von Studierenden*. <https://doi.org/10.18442/194>
- Bonse-Rohmann, M./Hüntelmann, I./Nauerth, A. (Hg.) (2015): *Kompetenzorientiert prüfen: Lern- und Leistungsüberprüfungen in der Pflegeausbildung*. München.
- Breitenbach, A. (2021): *Digitale Lehre in Zeiten von Covid-19: Risiken und Chancen*. Frankfurt.
- Buchner, J./Aretz, D. (2020): *Lernen mit immersiver Virtual Reality: Didaktisches Design und Lessons Learned*. In: *MedienPädagogik*, S. 195–216.
- De Boer, A. et al. (2021): *Evidenzbasierte Ableitung von Erfolgsfaktoren und Handlungsempfehlungen für digitales Lehren und Lernen*. In: Barnat, M./Bosse, E./Szczyrba, B. (Hg.): *Forschungsimpulse für die Hochschulentwicklung im Kontext hybrider Lehre*, S. 33–48.
- Dorfinger, J. (2021): *Eine Analyse der virtuellen Lehre an Pädagogischen Hochschulen im Jahr 2020*. In: *R&E-SOURCE* 15.
- Gläser, J./Laudel, G. (2010): *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen*. Wiesbaden.
- Heintz-Cuscianna, B./Mayer, F./Sigg, B. (2021): *Wegbereiter für hybride Formate in der Studieneingangsphase: Eine Evaluationsstudie zur Vorbereitungswoche an der HFT Stuttgart*. In: Barnat, M./Bosse, E./Szczyrba, B. (Hg.): *Forschungsimpulse für die Hochschulentwicklung im Kontext hybrider Lehre*, S. 131–146.
- Hopf, C. (1978): *Die Pseudo-Exploration – Überlegungen zur Technik qualitativer Interviews in der Sozialforschung*. In: *Zeitschrift für Soziologie*, H. 32, S. 325–338.
- Keller, K./Klinkhammer, D./Rottlaender, E.-M. (2021): *Digitale Hochschullehre im Gesundheits- und Sozialwesen*. Wiesbaden.
- Kenner, A./Jahn, D. (2016): *Flipped Classroom – Hochschullehre und Tutorien umgedreht gedacht*. In: *peDOCS Erziehungswissenschaften*, S. 1–18.
- Kergel, D./Heidkamp-Kergel, B. (2020): *Lerntheoretischer Zugang zum E-Learning*. In: Kergel, D./Heidkamp-Kergel, B. (Hg.): *E-Learning, E-Didaktik und digitales Lernen*, S. 5–14. URL: 10.1007/978-3-658-28277-6\_2
- Kuckartz, U. (2018): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim.
- Mayring, P. (2007): *Designs in qualitativ orientierter Forschung*. In: *Journal für Psychologie*, 15 (2).
- mmb Institut (2020): *KI@Ed noch nicht in der Fläche angekommen: Ergebnisse der 14. Trendstudie "mmb learning Delphi"*. mmb-Trendmonitor 2019/2020. [https://www.mmb-institut.de/wp-content/uploads/mmb-Trendmonitor\\_2019-2020.pdf](https://www.mmb-institut.de/wp-content/uploads/mmb-Trendmonitor_2019-2020.pdf)
- Ortmann-Welp, E. (2020): *Digitale Lernangebote in der Pflege: Neue Wege der Mediennutzung in der Aus-, Fort- und Weiterbildung*. Berlin/Heidelberg.
- Preetz, R. et al. (2021): *Bleibt alles anders?!: Zur Akzeptanz hybrider Lehr- und Lernformate während der COVID-19-Pandemie*. In: Barnat, M./Bosse, E./Szczyrba, B. (Hg.): *Forschungsimpulse für die Hochschulentwicklung im Kontext hybrider Lehre*, S. 49–60.
- Wannemacher, K. (2016): *Digitale Lernszenarien im Hochschulbereich- Im Auftrag der Themengruppe „Innovationen in Lern- und Prüfungsszenarien“ koordiniert vom CHE im Hochschulforum Digitalisierung*, 15. [http://www.che.de/downloads/HFD\\_AP\\_Nr\\_15\\_Digitale\\_Lernszenarien.pdf](http://www.che.de/downloads/HFD_AP_Nr_15_Digitale_Lernszenarien.pdf) (14.12.2016)

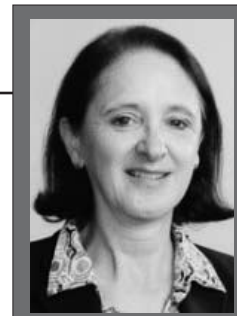
■ **Ulrike Morgenstern**, Prof. Dr., Professur für Pädagogik im Gesundheitswesen, Akkon Hochschule für Humanwissenschaften, Berlin, E-Mail: [ulrike.morgenstern@akkon-hochschule.de](mailto:ulrike.morgenstern@akkon-hochschule.de)

■ **Annette Rustemeier-Holtwick**, Dipl. Soz.Päd., Wissenschaftliche Mitarbeiterin, SRH Hochschule für Gesundheit, E-Mail: [annette.rustemeier-holtwick@srh.de](mailto:annette.rustemeier-holtwick@srh.de)



Susan Harris-Hümmert & Marvin Roller

## Im internationalen Studiengang während einer Pandemie studieren: Herausforderungen und Perspektiven



Susan  
Harris-Hümmert



Marvin Roller

Universities are super complex in their organization and modus vivendi (Barnett 1999). The COVID pandemic has considerably increased this complexity for all universities, which increases even further if a university not only operates nationally, but internationally e.g. by offering international courses. Here the turbulences in not one, but several educational systems come into play. Using the example of the international Master program "International Education Management" (INEMA), the following article will illustrate these challenges and how to address them on an operational level.

Universitäten sind in ihrer Organisation und ihrem Modus vivendi äußerst komplex (Barnett 1999). Die COVID-Pandemie hat diese Komplexität für alle Universitäten erheblich erhöht, was sich noch verstärkt, wenn eine Universität nicht nur national, sondern auch international tätig ist, indem sie z.B. internationale Studiengänge anbietet. Hier kommen die Turbulenzen in nicht nur einem, sondern mehreren Bildungssystemen ins Spiel. Am Beispiel des internationalen Masterstudiengangs „Internationales Bildungsmanagement“ (INEMA) wird im folgenden Beitrag aufgezeigt, welche Herausforderungen damit verbunden sind und wie man ihnen auf operativer Ebene begegnen kann.

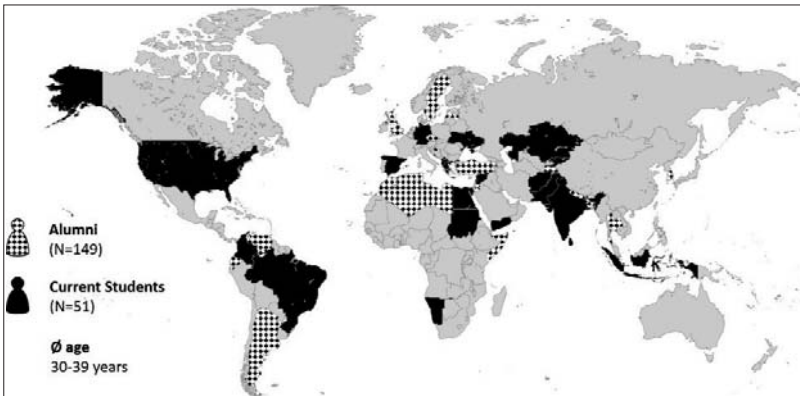
### 1. INEMA: ein Studiengang stellt sich vor

„International Education Management“ (INEMA) ist ein berufsbegleitender Masterstudiengang, der seit 2011 als gemeinsamer Abschluss der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg und der Helwan University Cairo angeboten wird. Auf den ersten Blick scheinen die beiden Hochschulen auf mehreren Ebenen sehr unterschiedlich zu sein. Baden-Württemberg ist das einzige Bundesland, in dem es sechs pädagogische Hochschulen gibt, die sich auf die Erziehungswissenschaften konzentrieren und in Europa einzigartig sind. Die 1962 gegründete Pädagogische Hochschule Ludwigsburg ist die größte dieser Einrichtungen und bereitet derzeit rund 6.000 Studierende auf künftige Aufgaben im Bildungswesen vor, von denen viele als Lehrerinnen und Lehrer in Schulen von der Primar- bis zur Sekundarstufe arbeiten werden (ausgenommen GymnasiallehrerInnen). Ludwigsburg versteht sich als Zentrum für Bildungskompetenz und ist durch das Promotions- und Habilitationsrecht anderen deutschen Hochschulen gleichgestellt. Die Helwan University

wurde 1975 gegründet und ist eine der drei großen staatlichen Universitäten in Kairo. Als technologieorientierte Einrichtung, die auch geisteswissenschaftliche und erziehungswissenschaftliche Fakultäten unterhält, bereitet sie derzeit etwa 200 000 Studenten auf eine Vielzahl von künftigen Aufgaben in der Gesellschaft vor. Getreu dem Motto „Von Unterschieden lernen“ schlossen sich die beiden Universitäten 2010 zu einer gleichberechtigten Partnerschaft zusammen, um im Rahmen des INEMA-Masterstudiengangs zusammenzuarbeiten – eine Kooperation, die sich nun im zweiten Jahrzehnt befindet. Das Studienprogramm richtet sich an Postgraduierte aus der ganzen Welt, die formelle oder informelle Führungspositionen im gesamten Bildungsbereich anstreben, von der frühesten Kindheit bis zum tertiären Sektor. Diejenigen, die bereits eine solche Position innehaben, können ihre Führungsfähigkeiten weiter ausbauen. Die Absolventen und Absolventinnen sind in der Lage, notwendige und nachhaltige Bildungsreformen in ihrem jeweiligen Bildungssystem zu identifizieren, zu initiieren und voranzutreiben. Der Studiengang wird als gemeinsamer „Master of Arts in International Education Management“ abgeschlossen. Im Jahr 2022 wurde INEMA von der deutschen Akkreditierungsstelle erfolgreich reakkreditiert. Bis heute haben 149 Studierende aus 33 Nationen den Studiengang erfolgreich abgeschlossen. Die in jedem Jahrgang vertretenen Länder sind sehr unterschiedlich, z.B. Brasilien, Namibien, Jordanien, Kasachstan, Deutschland oder die USA, um nur einige teilnehmende Länder zu nennen, und sie repräsentieren nahezu alle Bereiche des weltweiten Bildungssektors. Ihre beruflichen Positionen sind äußerst vielfältig. Zu den Teilnehmenden gehören ErzieherInnen, EntwicklungshelferInnen, LehrerInnen, Universitätsmitarbeitende und Mitglieder von Ministerien.



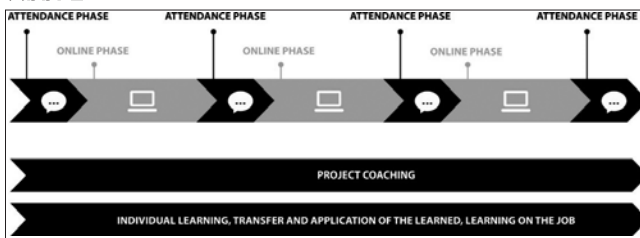
Abb. 1



### 1.1 Programmstruktur

Das Blended-Learning-Programm dauert, abhängig von den persönlichen Umständen des Studierenden, in der Regel 4 bis 6 Semester (120 ECTS), und besteht aus Präsenz- und Online-Phasen, Coaching, einem Praktikum und individueller Projektarbeit, die durch betreute Peer-Coaching-Sitzungen unterstützt wird. In der Regel besteht der Kern des Programms aus abwechselnden Präsenz- und Online-Phasen. Jedes Semester kommen die Studierenden und Lehrenden zweimal für 10 Tage abwechselnd in Ludwigsburg und Kairo zusammen, um verschiedene Themen aus dem Bereich des Bildungsmanagements zu bearbeiten und zu diskutieren. Ein typischer Präsenztage umfasst 6 Stunden, die sich auf vier Lehrphasen verteilen.

Abb. 2



Einer der Hauptaspekte des INEMA-Programms ist seine Interkulturalität und dass die Studierenden die Kulturen und Bildungssysteme der anderen kennenlernen. Dies ermöglicht den Studierenden, „den ganzen Menschen“ zu sehen, seine Gesten, Ausdrücke usw., was an sich schon für die interkulturelle Kommunikation von Bedeutung ist. Trotz ihrer relativ kurzen Dauer wurden die Präsenzphasen in Ludwigsburg und Kairo vor der Covid-Pandemie als das Herzstück des Programms angesehen, insbesondere wegen des Austauschs und der informellen Lernerfahrungen, die während dieser Wochen gemacht wurden. Diese Veranstaltungen sind zwar für sich genommen wichtig, dienen aber auch als Hintergrund und Grund für die Zusammenführung von Studierenden aus zahlreichen Ländern an einem einzigen Ort. Zum einen ermöglicht dieser Rahmen den Studierenden, über ihre Kommilitonen und Kommilitoninnen eine Reihe von Kulturen kennenzulernen. Darüber hinaus kommen die Studierenden angesichts der Herausforderung, zehn Tage lang gemeinsam zu lernen und zu leben, nicht umhin, über ihre Un-

terschiede zu diskutieren, ihre Gemeinsamkeiten zu finden und sich auf gemeinsame Sinnfindungsprozesse einzulassen, die unsere Studierenden im Laufe der Jahre sowohl als emotional herausfordernd als auch als äußerst lohnende Erfahrung beschrieben haben. Zwischen diesen Präsenzphasen arbeiten die Studierenden selbstständig an einer Vielzahl von Online-Aufgaben, wie Planspiele, Fallstudien, asynchrone Diskussionen und Aufgaben. Diese Lernreise wird von den Dozenten und Dozentinnen kontinuierlich unterstützt.

Die Module decken ein breites Spektrum an Themen des internationalen Bildungs-

managements ab, unter anderem Führung, Teambildung, Lehrplanentwicklung, Rechnungswesen, Bildungsmarketing, interkulturelle Kompetenzen und Entwicklungszusammenarbeit im Bildungsbereich. Darüber hinaus umfasst das Programm ein professionelles Coaching für die persönliche und berufliche Entwicklung, das sich über den gesamten Studiengang erstreckt. Alle Studierenden absolvieren ein dreiwöchiges Praktikum im Bereich des Bildungsmanagements, das nach unserer Empfehlung im Ausland und außerhalb des gewohnten Bildungssektors stattfinden sollte. So kann zum Beispiel ein Hochschulmanager aus Pakistan sein Praktikum bei einer deutschen Schulleiterin absolvieren. Um den Transfer zwischen Theorie und Praxis zu fördern, setzen die Studierenden das Gelernte in einem Projekt an ihren Arbeitsplätzen um. Der gesamte Lebenszyklus des Projekts wird durch Peer-Coaching-Sitzungen unterstützt, die wiederum von einem Dozenten betreut werden. Eine Masterarbeit im Umfang von 25 ECTS (Thesis: 22 ECTS, Mündliche Prüfung: 3 ECTS) schließt den Studiengang ab.

Eine Besonderheit des Programms ist, dass alle Kurse gemeinsam von einem deutschen und einem ägyptischen Dozierenden unterrichtet werden. Dieser Tandem-Lehransatz macht eine enge Abstimmung vor, während und nach den Unterrichtsphasen in Ludwigsburg und Kairo erforderlich, da die Dozierenden Unterrichtszeiten, Materialien, Aufgaben etc. koordinieren müssen.

## 2. Reaktionen auf die Pandemie

Im ersten Lockdown stand das Programm unmittelbar vor logistischen Problemen. Gestrichene Flüge, ständig wechselnde Reisebeschränkungen und unterschiedliche Impfvorschriften machten es unmöglich, das Programm weiterhin als Blended Learning-Programm anzubieten. Die üblichen Präsenzphasen in Kairo oder Ludwigsburg wurden sofort abgesagt, so dass INEMA von einem Blended-Learning-Konzept auf ein reines Online-Format umgestellt werden musste. Zunächst mussten die technischen Voraussetzungen geschaffen und sichergestellt werden, um die Präsenzphasen komplett online durchführen zu können. Insofern wurden bestehende Technologien durch eine Vielzahl neuer Online-Tools ergänzt, allen voran das Online-Meeting-Tool WebEx sowie Padlet, eine digitale Whiteboard-Lösung, die bald zu we-

sentlichen Eckpfeilern für die synchronen Online-Sitzungen wurden. (Turnbull et al. 2020, S. 6410) Als Nächstes verfolgte das Studienprogramm den üblichen Ansatz, bestehende didaktische Konzepte so genau wie möglich auf den digitalen Seminarraum zu übertragen, um die physischen Lernräume in einer virtuellen Umgebung nachzubilden und so eine ungestörte Lernerfahrung zu gewährleisten. (Turnbull et al. 2021, S. 6409). Der methodische Ansatz wurde dann kontinuierlich an die neuen Bedingungen des digitalen Seminarraums angepasst. So wurden beispielsweise rezeptive Elemente wie die Einführungen der Lehrkräfte verkürzt, während interaktive Elemente wie Paar- oder Gruppenarbeit ausgeweitet wurden, da bei den Studierenden bei ganztägigem Online-Unterricht über zehn Tage hinweg Ermüdungserscheinungen beobachtet werden konnten (Oducado et al. 2022; Rahimi/Zilka 2021).

Die Umstellung auf Online-Lehre bedeutete, dass die Studierenden aus aller Welt nicht mehr in einer einzigen Zeitzone zusammenkommen konnten, da sie sich nach wie vor physisch in ihren Heimatländern in häufig völlig unterschiedlichen Zeitzonen aufhielten, z.B. wachte ein Student gerade in Los Angeles, USA, auf, während eine Kommilitonin in Jakarta, Indonesien, gerade schlafen ging. Infolgedessen waren die Studierenden nicht mehr in der Lage, ein gemeinsames Gefühl für Zeit und Ort – eine gemeinsame Lernzeit und einen gemeinsamen Lernraum – zu entwickeln, das sich von ihrer normalen Routine unterschied. Ohne diese klare zeitliche und örtliche Unterscheidung mussten sie ihre normalen Routinen anpassen, um zeitliche Freiräume für das Lernen zu schaffen – oft außerhalb ihrer üblichen Arbeitszeiten – und konnten sich gleichzeitig aufgrund der fehlenden räumlichen Unterscheidung nicht völlig von ihrem Alltag abkoppeln. Es war daher notwendig, die Zeitstruktur so umzugestalten, dass eine größere Flexibilität möglich war, nicht nur um Seminare zu ungünstigen Zeiten zu vermeiden, sondern auch um den Studierenden die Möglichkeit zu geben, die Anforderungen des Studiums besser in ihr tägliches Leben zu integrieren. (Sarker/Sahay 2004, S.6). Diese organisatorische Änderung erforderte daher einen anderen didaktischen Ansatz.

Anstatt wie üblich morgens mit allen Studierenden zu beginnen, machte es die neue Zeiteinteilung erforderlich, die Module mit gemeinsamen Plenarsitzungen um die Mittagszeit zu beginnen und anschließend in die getrennten Gruppen der ‚Nachteulen‘ (night owls) und ‚Frühaufsteher‘ (early birds) zur interaktiven Detailarbeit überzugehen. In der Nachmittags-/Abendsitzung trafen sich die Lehr tandems mit den Studierenden aus den Zeitzonen westlich des Nullmeridians zu einer vertiefenden Sitzung. Dies wurde dann am nächsten Morgen mit den Studierenden aus den Zeitzonen östlich des Nullmeridians wiederholt. Somit wurden die üblichen vier gemeinsamen Sitzungen pro Tag auf die beiden Mittagssitzungen (Plenum) mit allen Studierenden und die halben Gruppensitzungen am frühen Morgen und am späten Nachmittag reduziert. Es war wichtig, die beiden Plenarsitzungen beizubehalten, um ein gewisses Gefühl des Zusammenhalts in jeder Kohorte zu gewährleisten. Die neuen Halbgruppensitzungen ermöglichten es uns, dem

Zeitbedarf der internationalen Kohorte Rechnung zu tragen. Die durch diese neue Konstruktion verlorene Lehrzeit musste jedoch dadurch kompensiert werden, dass den Studierenden vor und nach den Online-Teilnahmephasen mehr Lehrmaterial und Aktivitäten zur Verfügung gestellt wurden.

Die Studierenden fragten häufig, ob die Sitzungen aufgezeichnet werden könnten, damit sie das Erlebte noch einmal ansehen könnten. Theoretisch hätte dies auch eine Form der Zeitverschiebung ermöglichen können. Dies war jedoch nicht möglich, vor allem wegen fehlender technischer Möglichkeiten und Bedenken hinsichtlich des Datenschutzes und der Auswirkungen auf die Gruppendynamik, wenn jede Interaktion aufgezeichnet wird. (Sarker/Sahay 2004, S. 16)

Die üblichen Blended-Learning-Online-Phasen, die sich an die Online-Lehrphasen anschlossen, wurden ohne wesentliche Änderungen fortgesetzt, wenngleich sie eine Ausweitung erfuhren, um die oben beschriebene geringere Arbeitsbelastung während der Online-Teilnehmerphasen zu kompensieren. Der Studiengang stützte sich weiterhin auf sein Lernmanagementsystem, das sich auf die Interaktion zwischen Studierenden und Dozenten bzw. Studierenden und Studierenden konzentrierte, sowie auf die Fähigkeiten des Systems, asynchrone Online-Lernräume zu ermöglichen. Außerdem profitierte der Studiengang von seinem bereits gut etablierten Lehrplan für das Online-Lernen zwischen den Präsenzphasen. Während andere Präsenzstudiengänge ihre technischen Möglichkeiten, Methoden und Online-Lernmaterialien von Grund auf neu entwickeln mussten, musste der INEMA-Studiengang lediglich seinen bereits verwendeten Lehransatz beibehalten und anpassen. Dadurch wurde Zeit für die Modifizierung der Präsenzphasen frei. (Turnbull et al. 2021, S. 6413)

Was die Prüfungen betrifft, so schließen die Studienfelder in der Regel mit schriftlichen Hausarbeiten ab, so dass hier keine Änderungen erforderlich waren. Die einzige Ausnahme, eine schriftliche Klausur, wurde angepasst, um nun online in Form eines Moodle-Quiz durchgeführt werden zu können. Außerdem wurde dieser schriftlichen Prüfung nun eine zusätzliche Probeklausur vorangestellt und in das Curriculum des Kurses integriert, um eventuelle Ängste vor den Online-Prüfungsmodalitäten zu minimieren. Die mündliche Prüfung, die zu den Anforderungen der Masterarbeit gehört, wurde wie bisher nur online durchgeführt und von zwei PrüferInnen aus Ludwigsburg und Helwan begleitet. Es überrascht nicht, dass sich eine Reihe von Masterarbeiten zunehmend auf bildungswissenschaftliche Forschungsfragen rund um die Pandemie und die damit verbundenen Fragen zu Bildung und ihrem Management konzentrierten. Aufgrund der Abstandsregelungen in allen Ländern wurden die Forschungsmethoden angepasst, um ausschließlich Online-Interviews und Online-Umfragen zu verwenden. Das Modul „Wissenschaftliche Methoden“ konzentrierte sich insbesondere auf Online-Instrumente, um den Studierenden die nützlichsten Werkzeuge für ihre Forschung in die Hand zu geben.

Aufgrund zahlreicher und sich ständig ändernder Reisebeschränkungen konnte das obligatorische dreiwöchige Praktikum, das traditionell in einem anderen Land als

dem Heimatland der/des Studierenden stattfindet, nur noch entweder online oder im Heimatland der/des Studierenden durchgeführt werden. Dies war zweifellos eine weniger reichhaltige Lernerfahrung, aber die Studierenden konnten sich dennoch über andere Einrichtungen informieren, was ihren Horizont erheblich erweiterte. Ob sie durch diesen Wechsel eine vergleichbare Lernerfahrung gemacht haben, lässt sich zum jetzigen Zeitpunkt nicht abschließend beurteilen.

Ein besonders erwähnenswerter Aspekt des Kurses ist der Wert des professionellen Coachings, das bereits vor der Pandemie Teil des Studiengangs war. Es erwies sich als äußerst wichtig für die Studierenden, da sie persönliche Termine mit dem Coach vereinbaren konnten, um alle Aspekte ihres Lernens und auch ihres persönlichen Lebens während der Pandemie zu besprechen. Sie konnten die Pandemiephasen mit professioneller Unterstützung verarbeiten, ein Luxus, den viele Studierende in anderen Studiengängen wahrscheinlich nicht in vergleichbarer Weise genießen können.

Der Großteil der Modulinhalte blieb unverändert. Themen wie agile Strategieentwicklung, Bildungssysteme und Kapazitätsentwicklung, nachhaltige Entwicklung oder Curriculumentwicklung sind für die Studierenden nun möglicherweise sogar noch relevanter geworden als zuvor. Diese Themen werden zunehmend im Zusammenhang mit der Pandemie und ihren Auswirkungen gesehen. Die Herausforderung besteht daher weniger darin, die Inhalte an diesen neuen Kontext anzupassen, sondern vielmehr darin, eine übermäßige Fokussierung auf die Pandemie zu vermeiden.

Da persönliche Treffen nicht mehr stattfinden konnten, war es besonders wichtig, die Kommunikation zwischen beiden Institutionen aufrechtzuerhalten und sogar zu verstärken. Monatliche Jour fixes über Webex wurden eingerichtet. Hauptthemen waren die Planung und Organisation von Online-Lehrabschnitten, das Bewerbungsverfahren und die Prüfung von Masterarbeiten. Zahlreiche Corona-Erkrankungen, die in Ägypten besonders schwer ausfielen und in einem Fall zum Tod einer geschätzten und langjährigen ägyptischen Kollegin führten, machten die Personalsituation zu einer ständigen Herausforderung. MitarbeiterInnen, Studierende und Alumni waren gleichermaßen erschüttert über den Verlust dieser Lehrenden, doch leider musste sofort Ersatz gefunden werden, um das Tandem-Lehre-Konzept aufrecht zu erhalten. Aufgrund dieser Vorgabe mussten alle noch so kleinen Änderungen von beiden Institutionen angegangen werden, was auch für die gemeinsame Benotung von wissenschaftlichen Arbeiten galt, die ebenfalls parallel stattfand. Dies erfordert ein erhebliches Maß an Disziplin und Engagement aller Lehrkräfte, von denen viele Lehrverpflichtungen innerhalb ihrer und anderer Institutionen haben.

In einem Fall musste aufgrund eines Terminkonflikts ein Modul in eine frühere Online-Unterrichtsphase vorgezogen werden, in einem anderen Fall wurde ein Modul auf zwei Unterrichtsphasen aufgeteilt. Diese Änderungen waren jedoch schwer zu organisieren, da die Module in sogenannte Studienbereiche eingebettet sind und mit wissenschaftlichen Arbeiten abgeschlossen werden. Die Umplanung von Modulen ist ohne größere Umstrukturierungen nur schwer zu bewerkstelligen.

Ein weiteres Problem, das während der gesamten Pandemie Aufmerksamkeit erforderte, war der Impfstatus (sowohl der Studierenden als auch des Personals). Um eine künftige Präsenzphase später zu ermöglichen, mussten die Studierenden den richtigen Impfstoff und die richtige Anzahl von Impfungen für die Einreise nach Ägypten oder Deutschland haben. Während der gesamten Pandemie ging man davon aus, dass die Präsenzphasen im Oktober, April und Juli möglicherweise stattfinden könnten, da das Virus in den wärmeren Monaten weniger virulent ist. Die Entscheidungen über die Präsenzphasen müssen jedoch lange im Voraus getroffen werden (um Visumsanträge und Flugbuchungen zu ermöglichen), aber aufgrund von ministeriellen Vorschriften oder veränderten Infektionsraten war es bis jetzt nicht möglich, eine Präsenzphase in Kairo oder Ludwigsburg anzubieten. Die Kohorte, die im Oktober 2021 mit dem INEMA-Online-Studium begonnen hat, wurde zum Zeitpunkt der Erstellung dieses Artikels bereits schriftlich eingeladen, sich während der nächsten beiden Präsenzphasen im Juli und Oktober in Ludwigsburg zum ersten Mal persönlich zu treffen. Einige Studierende in entlegeneren Gebieten müssen erhebliche Anstrengungen unternehmen, um ein Visum zu beantragen, was manchmal eine persönliche Reise zu den deutschen Botschaften außerhalb ihrer Heimatländer erfordert.

Das jährliche Bewerbungsverfahren für einen Platz im INEMA-Studiengang ist eine erhebliche administrative Herausforderung, da bis zu 200 Bewerbungen pro Jahr (für ca. 25 Plätze) in Ludwigsburg eingehen. Obwohl alle Studierenden vollzeitbeschäftigt sind, liegen ihre Gehälter oft nicht auf dem z.B. europäischen Niveau, weshalb sich fast alle um eines der begehrten EPOS-Stipendien des DAAD bewerben. In der Vergangenheit wurden pro Jahrgang acht EPOS-Stipendien für das INEMA-Programm vergeben. Deutsche und ägyptische Kollegen und Kolleginnen nehmen an dem Verfahren teil und übermitteln nach einer fachlichen Vorauswahl die EPOS-Bewerbungen an den DAAD. Dieser Prozess erfordert eine erhebliche Vorausplanung und Koordination (z.B. Terminplanung; Interviewzeiten), da religiöse oder andere Feiertage wie Ostern oder Ramadan nie genau in denselben Kalendermonat fallen, so dass sich jedes Jahr neue Probleme bei der Zeitorganisation ergeben. Auch das abschließende Gespräch mit Vertretern und Vertreterinnen der DAAD-Zentrale, in dem die besten Kandidaten und Kandidatinnen im Detail besprochen werden, muss frühzeitig geplant werden, damit die Registrierung der Studierenden, die mit Visumsanträgen und Flugbuchungen verbunden ist, rechtzeitig für die folgenden Präsenzphasen erfolgen kann. Da es ab 2020 unklar war, ob eine Präsenzphase in Kairo oder Ludwigsburg stattfinden würde, musste der Bewerbungsprozess rechtzeitig eingerichtet werden, damit die Studierenden ggf. noch zeitig Visa beantragen und Flüge buchen könnten, falls ein Semesterstart in Ludwigsburg/Oktober doch möglich sei.

### 3. Reflexion und Ausblick

Obwohl die Aufrechterhaltung eines internationalen gemeinsamen Studiengangs während einer weltweiten Pandemie zweifellos eine Herausforderung darstellte,



war es nach einer Reihe von Anpassungen möglich, dies zu erreichen. Im Fall von INEMA erforderte dies weniger grundlegende Änderungen als vielmehr eine Vielzahl kleinerer Einzelmaßnahmen, mit denen die bestehenden Lehr- und Lernräume an die neuen Gegebenheiten angepasst werden mussten. Die Kommunikation zwischen allen Beteiligten war der Schlüssel zum Erfolg, und die Studierenden wurden ermutigt, kleinere Online-Gruppen zu bilden, um den Dialog und den Austausch in den Zeiten zwischen den Online-Unterrichtsphasen zu intensivieren. Auch die Lehrkräfte tauschten sich häufiger aus, um sicherzustellen, dass die Neugestaltung des Lehrmaterials angemessen war und den Studierenden genügend Freiraum ließ, insbesondere während der intensiven Online-Unterrichtsphasen, in denen wir wussten, dass sie acht Tage am Stück vor ihren PCs sitzen würden.

Zum Zeitpunkt der Erstellung dieses Artikels bereitet sich das INEMA-Team auf die erste Präsenzphase in Ludwigsburg seit Ausbruch der Pandemie vor. Wir gehen davon aus, dass nicht alle Mitglieder dieser Kohorte nach Deutschland reisen können oder dürfen (Visa- oder Impfwänge), so dass wir eine Hybridlehre anbieten müssen. Sowohl von den Studierenden als auch von den Lehrkräften wird ein gewisses Maß an Flexibilität und Geduld verlangt werden, da dies kein ideales Szenario ist und die hybride Lehre besondere Herausforderungen mit sich bringt, z.B. die Organisation von Gruppenarbeit vor Ort und online. Nichtsdestotrotz bleibt der Ruf nach einer Wiederaufnahme der Präsenzphasen in Kairo und Ludwigsburg stark. Neben der Pandemie selbst gibt es einen wichtigen Grund, der gegen eine Wiederaufnahme des bisherigen Status quo spricht.

Nicht erst seit 2020 sind wir zunehmend für die globale Klimakrise sensibilisiert und wir können nicht ignorieren, dass die natürlichen Ressourcen geschützt werden müssen. Als akademische Einrichtungen haben wir die Verpflichtung, das SDG4 (UNESCO) zu erfüllen, und wir werden aufgefordert, unseren CO<sub>2</sub>-Fußabdruck zu reduzieren (Higham/Font 2020, 1-9). Die internationalen Flüge, die in der Vergangenheit einen so starken Teil des INEMA-Programms ausmachten, werden zweifellos besondere Aufmerksamkeit erfordern. Zwei Präsenzphasen *pro Semester* sind ökologisch nicht mehr vertretbar, und eine erhebliche Reduzierung der persönlichen Treffen scheint unvermeidlich. Auch wenn größere Änderungen in der Studienstruk-

tur noch von Gremien wie dem Deutschen Akkreditierungsrat abgesegnet werden müssen, wird sich die Zahl der Präsenzphasen in Ludwigsburg und Kairo in Zukunft sicher deutlich reduzieren.

Nichtsdestotrotz sollte sich jede neue Kohorte nach Möglichkeit zu Beginn des Studiums persönlich kennenlernen, um die interkulturelle Kommunikation von Anfang an zu fördern und die Kohorte zu einer engen und sich gegenseitig unterstützenden Gruppe werden zu lassen. Wir haben volles Verständnis für den Wunsch unserer Studierenden, sich in Person auszutauschen und nicht nur über WebEx. Das INEMA-Studium sollte diese persönlichen Begegnungen in beiden Ländern weiterhin ermöglichen, aber dabei auch die Belange der Umwelt berücksichtigen.

#### Literaturverzeichnis

- Barnett, R. (1999): *Realizing the University in an Age of Supercomplexity*. Buckingham & Philadelphia: SRHE & Open University Press.
- Higham, J./Font, X. (2020): Decarbonising academia: confronting our climate hypocrisy In: *Journal of Sustainable Tourism* 28 (1), pp. 1-9.
- Oducado, R./Dequilla, M./Villaruz, J. (2022): Factors predicting videoconferencing fatigue among higher education faculty. In: *Education Information Technology*. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11017-4>
- Rahimi, I./Zilka, G. (2021): Online learning by means of zoom in the period of the COVID19 crisis, as perceived by students in higher studies. In: Jones, M. (ed.): *Proceedings of InSITE 2021: Informing Science and Information Technology Education Conference*, Article 22. Informing Science Institute. <https://doi.org/10.28945/4814>
- Sarker, S./Sahay, S. (2004): Implications of space and time for distributed work: an interpretive study of US-Norwegian systems development teams. In: *European Journal of Information Systems* 13, pp. 3-20.
- Turnbull, D./Chugh, R./Luck, J. (2021): Transitioning to E-Learning during the COVID-19 pandemic: How have Higher Education Institutions responded to the challenge? In: *Education and Information Technologies*, pp. 1-19. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10633-w>

■ **Susan Harris-Hümmert**, Prof. Dr., Professor of International Education Leadership and Management, Institutsleitung Bildungsmanagement, sowie INEMA, PH Ludwigsburg, E-Mail:

[susan.harris-huemmert@ph-ludwigsburg.de](mailto:susan.harris-huemmert@ph-ludwigsburg.de)

■ **Marvin Roller**, Dipl. Päd., wiss. Mitarbeiter, PH Ludwigsburg,

E-mail: [marvin.roller@ph-ludwigsburg.de](mailto:marvin.roller@ph-ludwigsburg.de)

## In eigener Sache

### An die Abonnent\*innen, Buchhandlungen und geschätzten Leser\*innen unserer Zeitschriften:

Unsere Philosophie als engagierter Wissenschaftsverlag war es schon immer, unsere Zeitschriften mit niedrigen Abo-Preisen für Privatabonnent\*innen attraktiv zu halten. Aber auch an uns gehen die in Deutschland immer weiter steigenden Preise nicht vorbei. Den Anpassungsschritt der Preise für das Jahr 2023 wollen wir mit 2,00 € pro Heft im Abonnement so gering wie möglich halten.

Das Jahresabonnement wird vom 1. Januar 2023 an **97,- €** kosten.

Auf Wunsch kann die Zeitschrift innerhalb des Abonnements neben der Printversion ohne Aufschlag auch in elektronischer Version bezogen werden.



Franziska Schröter



Franziska Schröter

## Digitalisierung als Chance für die Geisteswissenschaften in der Pandemie

In the context of humanities studies, we can often find fundamental problems in the wide field of distance learning. They may have effects to the general conditions for students, as well as impacts in the entire university landscape. That's why it appears essential to explore new ways and approaches with the reason to find a viable way that meets the needs of the learners and professors. The article shows that digital teaching now found its place in the humanities and that both do not have to be contradictions.

Geisteswissenschaftler\*innen wird oftmals eine zu verkopfte Denkweise entgegengebracht. Die Studien hierzu sind trocken, müdes Auswendiglernen an der Tagesordnung und geschrieben wird selbstverständlich mit der Hand. Die Herausforderungen um die digitale Lehre sind hier folglich um einiges höher: Den Studierenden muss die juristische, philosophische oder soziologische Denkweise nähergebracht werden, ohne die Inhalte einfach nur zu präsentieren, sondern ein Mitdenken und Mitentwickeln von Denkstrategien zu fördern.

### 1. Abnahme der Studierendenzahlen einmal mehr in der Pandemie

So ist es leider nicht verwunderlich, dass die Gesamtzahl der Studierenden nach einer britischen Studie (Roberts 2021) seit 1960 kontinuierlich abgenommen hat und – das ist das Erstaunliche – sank in der Corona-Pandemie einmal mehr (Quelle: Statistisches Bundesamt). Schade! Denn die geisteswissenschaftlichen Fächer gehören nach wie vor unabdingbar zur deutschen Wissenschaftskultur (Quelle: Deutscher Bundestag 2006, S. 4). Sie widmen sich dem Verstehen und Analysieren von menschlicher Sprache und Kultur und stellen sich den Grundfragen der Existenz und des Zusammenlebens. Oftmals wird deren Student\*innen jedoch vorgeworfen, dass ihnen allein nur Bücher und deren Auswendiglernen genügen sollten. Ein Mehr, wie eine Vorlesung oder Übungseinheit zur Anwendung ihres Gelernten, werde schließlich nicht gebraucht. In den derzeit schwierigen Pandemie-Zeiten kommt dann noch der Zusatz – veröffentlicht sogar in einer renommierten deutschen Tageszeitschrift –

hinzu, „man solle sich wegen Corona nicht so anstellen – echtes Lernen finde doch eh nicht statt“ (Henkel 2021). Daneben wird auch in Politik und Öffentlichkeit eine „Krise der Geisteswissenschaften“ (Deutscher Bundestag 2006, S. 6 ff.) diskutiert. Der Legitimations- und Leistungsdruck auf geisteswissenschaftliche Institutionen nimmt somit zu und insbesondere der Respekt vor der Fernunterrichtung hat viele potenzielle Studenten vom Studium in den letzten drei Semestern abgehalten. Um die Zukunftsfähigkeit dieser Disziplinen unter Beweis zu stellen, müssen sich die Geisteswissenschaften daher um ein verstärktes Selbstverständnis im Wissenschaftssystem bemühen, aber ebenso organisatorische Maßnahmen zur Beseitigung vorhandener struktureller Defizite getroffen werden.

### 2. Eingehen auf die speziellen Lernanforderungen in der Lehre

Denn dass Menschen auf unterschiedliche Art und Weise lernen, ist keine neue Idee. Schon in der Antike bestand ein Interesse daran zu zeigen, wie unterschiedlich sich der Mensch im Lernprozess verhält (Göhlich et. al 2015) Die Geisteswissenschaft an sich lebt vom Diskurs, vom Austausch, von unterschiedlichen Meinungen und vom Bilden einer eigenen Meinung. Entgegen dem Grundsatz von Nietzsche, dass nur das Experiment die Wahrheit ist, sollten wir uns fragen, wie man speziell eben verschiedene Wahrheiten schaffen kann, trotz eines gefühlten pandemiebedingt leeren Raums für die Lehrenden und die Zuhörenden.

### 3. Wie lehrt man im leeren digitalen Raum?

Ausgehend vom Standpunkt, dass in den Geisteswissenschaften ein erhöhter Gedankenaustausch erforderlich ist und Meinungen zugelassen werden müssen, so ist auch im Vorfeld zur eigentlichen Lehrveranstaltung schon Vorbereitung zu betreiben. Begleitend durch die Verantwortlichen für den Kurs, können hier schon die gedanklichen Richtungen vorgegeben werden, welche später ausführlich diskutiert werden. Man muss sich als Dozent\*in gewiss sein, dass die eine Lösung im Kopf des Lehrenden fast nie auch die richtige Lösung im Kopf der Lernenden ist. Jeder Geist verarbeitet Informationen unterschiedlich und es ist absolut notwendig, sich auf die anderen Denksätze einzustellen und einzulassen. Man kann nicht mit der einen Antwort in die Vorlesung hineingehen, sondern muss vielmehr bereit für andere Vorschläge und Diskussionen sein. Bewährt hat es sich in diesem Zusammenhang auch, ganz offen in die Veranstaltungen zu gehen und den Student\*innen Raum für ihre Aufgaben zu geben. Es entwickelt sich dann zumeist eine Diskussion, die moderatorenähnlich durch die Lehrenden geleitet werden muss. Diese Entwicklung braucht selbstverständlich Zeit und geht nicht von heute auf morgen. Jedoch benötigen ungewohnte und neue Wege der Wissensvermittlung diese auch. So ist es wichtig, dass sich Studenten und Studentinnen direkt angesprochen fühlen und dass ihnen Denksätze gegeben werden. Sie brauchen den Austausch via Kamera und physisch. Nur so kann Mimik und Gestik des anderen oder auch des Lehrenden wahrgenommen werden, denn Sprache ist nicht nur das gesprochene Wort. Ganz am Ende und über allem steht wie bei vielem die Bildung von Gemeinsamkeiten. Nur wenn die Studierenden ein einheitliches Gesamtverständnis der Materie gewinnen, wird das Lernen zum Erfolg. Es ist dabei Aufgabe der Lehrenden dafür kämpfen, dass Lernende sich der Freiheit im Denken ihres Fachs bewusst sind. Wie können die Universitäten also mittels Fernlehre die Studenten näher an ihr Fach bringen? Nun, zunächst einmal ganz zuvorderst und oben bereits erwähnt: eine direkte Ansprache an die Studierenden und deren Einbindung in die Lehrthemen ist unerlässlich. Bereits schon vor der eigentlichen Veranstaltung wird somit empfohlen, die zu behandelnden Themen in ein für alle zugängliches Forum zu stellen und um Feedback zu bitten. In der Lehrinheit selbst empfehlen sich für Übungseinheiten die Bildung von interaktiven Lerngruppen, welche den Austausch und die Entwicklung von unterschiedlichen Gedanken fördern. In der Lösungszeit für diese Aufgaben kann sich dann der Dozent oder die Dozentin von Gruppe zu Gruppe „klicken“, um Denkanstöße zu geben. Diese Methodik hat den Vorteil, dass ein sprachlicher Austausch stattfinden kann, der im großen Plenum online schlecht umsetzbar ist. Insoweit kann hier durch die Technik ein Lernumfeld geschaffen werden, welches universitären Anforderungen an geisteswissenschaftliche Studien entspricht.

### 4. Fernuniversitäten als Vorreiter der digitalen Lehre?

Lehren an einer Fernuniversität bedeutet nicht zuletzt auch, dass die Dozent\*innen mit Techniken zur Visualisie-

rung, aber auch zur sprachlichen Annäherung an die Studierenden vertraut sind. Das Schaffen einer hörsaalähnlichen Lernatmosphäre gelingt hier nicht zuletzt aufgrund der Tatsache, dass seitens der Universitäten Mittel und Wege freigeschaltet werden, die den Lernenden in ihrer besonderen Situation nahekommen. So ist es unerlässlich, dass studienrelevante Literatur den Student\*innen in einer Online-Bibliothek zur Verfügung steht. Darüber hinaus werden Prüfungen auch anlassbezogen online abgelegt und an die spezifischen Voraussetzungen des Studiengangs angepasst. Dies kommt zugegeben den späteren Gegebenheiten im Arbeitsleben näher, als in Präsenz seitens lange handschriftliche Prüfungen abzulegen. Und nun zur anderen Seite: Was kann mittels digitaler Fernlehre nicht gewährleistet werden? Nun, Universität und Lehrende können grundsätzlich nur den Brückenbau zum gelungenen Studium anbieten, in gewisser Weise das Material, die Bausteine, liefern. Den Studenten oder die Studentin jedoch aus einer coronabedingten physischen Isolation zu holen, wird nicht möglich sein. Auch der frei gewählte Zugang zum Lernraum erfordert hier mehr Aufwand; das Gespräch mit dem Tischnachbarn, die Verabredung zum Lernen – alles eine Frage des digitalen Networkings. Daneben liegt ebenso die nicht gegebene Möglichkeit, das für die Lehrenden jahrelang lieb gewonnene Klopfen oder den Applaus der Studierenden wahrzunehmen. Das Gebot der Stunde muss dies gleichwohl hinnehmen. Für das „Wie“ des Lernens, ist der Anwender selbstverantwortlich; eine Verlagerung der weiteren Verantwortungssphäre auf die Seite der Lehrenden ist nicht möglich. Um es deutlich zu sagen: Der Student und die Studentin müssen wollen. Mehr wollen als in Präsenzzeiten.

### 5. Schluss

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass zwar nach wie vor die geisteswissenschaftlichen Studien eine besondere Aufmerksamkeit der Lehrenden benötigen; möglicherweise sogar ein „Mehr an Zuwendung“. Und natürlich, Kommunikation und Interaktion sind nach wie vor wichtige Elemente der Studien und auch demzufolge der digitalen Lehre. Gleichwohl schließen sich diese und Studien zur Geisteswissenschaft nicht aus. Die uns zur Verfügung stehenden Mittel geben uns den so wichtig benötigten Raum, um Geisteswissenschaftler\*innen Studien zu ermöglichen. Gleichwohl fragt es sich jedoch neben den Aspekten, was Lehrende für die Student\*innen tun können, auch, was von politischer Seite getan werden kann. Es muss beispielsweise hinterfragt werden, ob nicht die althergebrachte Prüfungssystematik für handschriftliche Prüfungen reformbedürftig ist und warum sich hier immer noch den digitalen Rufen verschlossen wird. Insoweit kann diese Krise auch dazu führen, Erfolge für die Studenten und die Hochschulen zu schaffen – vor allem für die, die bislang nur Präsenzveranstaltungen angeboten haben. Oder mit den Worten Martin Luther Kings zu sagen: „In jeder Krise gibt es nicht nur eine Chance, sondern auch eine Möglichkeit.“ Nicht nur reaktive Veränderungen können somit die Zukunft neugestalten, auch proaktive Denksätze sollten hier folglich umsetzbar sein.

## Literaturverzeichnis

- Birk, K. (2017): Ergebnisse des neuen chinesischen Doppel-Exzellenz-Programms – Geförderte Hochschulen und Fachbereiche, DAAD-Blickpunkt, [https://www2.daad.de/medien/der-daad/analysen-studien/blickpunkt\\_ergebnisse\\_des\\_neuen\\_chinesischen\\_doppel-exzellenz-programms.pdf](https://www2.daad.de/medien/der-daad/analysen-studien/blickpunkt_ergebnisse_des_neuen_chinesischen_doppel-exzellenz-programms.pdf) (04.04.2020).
- Deutscher Bundestag, *Wissenschaftliche Dienste* (2006): Die Geisteswissenschaften in der Diskussion, WD 8 – 175/2006, <https://www.bundestag.de/resource/blob/419310/3c89d93d4ad812085221c6c5441b39e4/WD-8-175-06-pdf-data.pdf> (04.04.2022).
- Ergebnisse des Statistischen Bundesamts, Stand: 14.03.2022, <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Tabellen/studierende-insgesamt-faechergruppe.html> (01.04.2022).
- Göhlich, M./Wulf, C./Zirfas, J.: Pädagogische Zugänge zum Lernen. Eine Einleitung, S. 7f., <https://www.beltz.de/fileadmin/beltz/leseproben/9783407320728.pdf> (01.04.2022)
- Henkel, L. (2021): Stolz und Vorurteil im Studium. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung v. 19.03.2021.
- Nietzsche, F.: Kritische Studienausgabe (KSA) 9: 3 (120).
- Roberts, G. (2021): The Humanities in Modern Britain: Challenges and Opportunities (HEPI Report 141), pp. 7-8.

■ **Franziska Schröter**, Prof. Dr., Professur für Wirtschaftsrecht, IU Internationale Hochschule, Erfurt,  
E-Mail: [Franziska.schroeter@iu.org](mailto:Franziska.schroeter@iu.org)

## wissenschaftsmanagement

MASTER OF PUBLIC ADMINISTRATION (M.P.A.)

Wissenschaftliche  
Einrichtungen  
erfolgreich managen

 Deutsche Universität für  
Verwaltungswissenschaften  
Speyer

### Berufsbegleitend und praxisnah

Lehrende aus Wissenschaft und Praxis verknüpfen Managementwissen über Personalführung, Controlling und Kommunikation mit neuen Erkenntnissen aus der Wissenschaftsforschung.

### Großes Netzwerk

Die Deutsche Universität für Verwaltungswissenschaften Speyer und das Zentrum für Wissenschaftsmanagement e.V. (ZWM) bieten langjährige Erfahrung in der Weiterbildung von Führungskräften.

### Abschluss: M.P.A.

- + berufsbegleitendes Masterstudium
- + 90 ECTS
- + kompakte Präsenzphasen
- + Dauer: 4 Semester
- + Kosten: 8.965 €

### Bewerbung

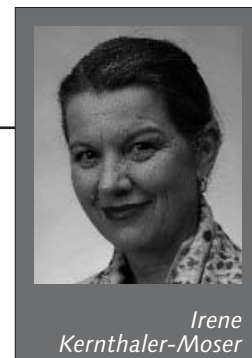
- + jeweils zum 2. Januar
- + Alle Bewerbungsunterlagen online

[www.wissenschaftsmanagement-speyer.de](http://www.wissenschaftsmanagement-speyer.de)



*Michaela Schaffhauser-Linzatti,  
Irene Kernthaler-Moser & Luise Pestel*

## Virtuelle Meetings – ticken Universitäten anders?



This paper refers to the increasing tendency of virtual meetings which have not only been established as an indispensable communication tool in companies, but also in universities. While technical and legal aspects are already well known, we analyse how members who take part but not head virtual meetings can actively participate and represent their interests. We also reveal differences between virtual meetings in firms and universities. Finally, we derive measures and activities for improvements.



### 1. Einleitung

Digitalisierung verändert die Arbeitswelt von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern rasch und nachhaltig. Unabhängig von der Pandemie nimmt der Arbeitsdruck zu, was neben häufigeren Überstunden, sinkendem direkten Kontakt in der Kollegenschaft und verschwimmenden Grenzen zwischen Arbeit und Freizeit auf eben die zunehmende Abwicklung der Arbeit über digitale Kanäle zurückzuführen ist. Die digitale Kommunikation verändert auf allen Ebenen einer Organisation die Kommunikationsmechanismen und dadurch, meist unbewusst und beiläufig, Partizipationsstrukturen.

Ein wesentlicher Baustein der digitalen Kommunikation ist das aus dem Arbeitsalltag nicht mehr wegzudenkende virtuelle Meeting. Die meisten technischen und juristischen Aspekte sind mittlerweile geklärt, die komplexen Auswirkungen der digitalen Technik auf die Interaktion, die Zusammenarbeit, Teamkohäsion und nachweislich eingeschränkte Wahrnehmung der Meetingteilnehmenden werden allerdings noch nicht ihrer Bedeutung nach entsprechend reflektiert; vorliegende Studien konzentrieren sich auf die Meetingleitung, nicht auf Teilnehmende ohne Führungsaufgaben (siehe z.B. Simsa/Patak 2021; Schmitt 2020; Baumann/Christoph 2020; Wendland 2014). Bisherige Erfahrungen in der qualitativen Forschung und im Praxistraining haben aber gerade bei dieser Personengruppe eine scheinbar erhöhte Passivität, eine Reduktion informeller Begegnungen zwischen den Teilnehmenden und selbstgesteuerter persönlicher Kommunikation bemerkt, wodurch wesentliche Elemente der Selbstwirksamkeit und Partizipationsmöglichkeit der Teilnehmenden ohne Führungsfunktion

verloren gehen (siehe auch Barco Clickshare 2018). Diese nehmen die digitalen Kommunikationsstrategien hin, ihnen ist aber die eigene Mitgestaltungsmöglichkeit kaum bewusst und sie nehmen daher oft ihren vorhandenen individuellen Gestaltungsspielraum kaum wahr. Seitens der Meetingleitung werden sie nicht unterstützt, sich aktiv einzubringen. Dadurch entsteht weniger Begegnung und Kontakt, es kommen Verbundenheit und Verbindlichkeit nicht zustande. Diversität kann sich nicht entfalten und Teamkohäsion entsteht nicht; es kommt zu weniger Zusammenarbeit (siehe auch Bar-meyer/Bolten 2009).

Ziel der vorliegenden Studie ist es daher, zunächst diese neuen Kommunikationsmechanismen darzustellen und zu verstehen, um anschließend Handlungsempfehlungen und Kommunikationsstrategien für Teilnehmende ohne Führungsfunktion zu entwickeln. Die hier präsentierten Ergebnisse sind Teil eines Gesamtprojektes, das sich erstmals auf die Teilnehmerinnen und Teilnehmer eines virtuellen Meetings ohne Führungsfunktion fokussiert und darüber hinaus mögliche Unterschiede zwischen gewinnorientierten Unternehmen und Non-Profit-Institutionen adressiert. Hochschulen repräsentieren dabei einen besonderen Schwerpunkt, da sie virtuelle Meetings in den drei sehr heterogenen Bereichen Forschung, Lehre und Verwaltung einsetzen, wobei Lehre aufgrund des üblicherweise fehlenden Meetingcharakters in dieser Arbeit explizit ausgenommen wird.

Nach einem kurzen methodischen Überblick werden die zentralen Erkenntnisse aus der Sicht der Hochschulen präsentiert und mögliche Verbesserungspotenziale abgeleitet. Der Fokus dieser Arbeit liegt auf den Kernergebnissen und zentralen Maßnahmen.

Tab. 1: Stichprobe

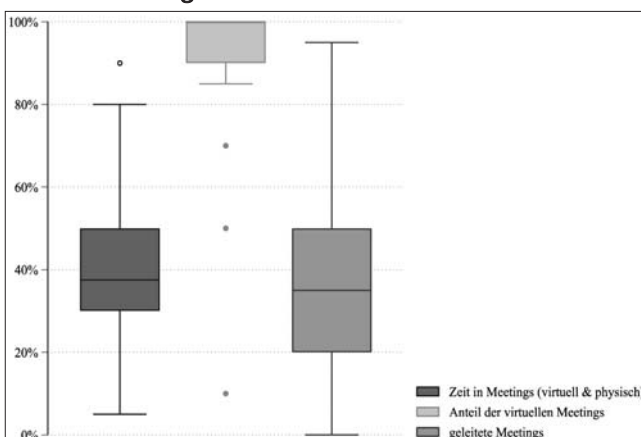
	Interviewte			Alter			Größe der Organisation				
	gesamt	Privatwirtschaft	Hochschule	gesamt	Privatwirtschaft	Hochschule	gesamt	Privatwirtschaft	Hochschule		
Frauen	19	15	4	< 30	8	8	0	< 100	6	6	0
Männer	15	11	4	30-50	17	11	6	> 100	28	20	8
				> 50	9	7	2				

## 2. Forschungsfrage und Methode

Erste Ergebnisse des Projektteams zeigen, dass in virtuellen Meetings durch eingeschränkte Wahrnehmung andere Kommunikationsmechanismen greifen. Diese müssen, um später Handlungsempfehlungen und Kommunikationsstrategien daraus zu entwickeln, zunächst entdeckt und beschrieben werden. Der spezifische Aufgabenbereich von Hochschulen stellt dabei eine weitere vertiefende Herausforderung dar. Daher wird in dieser Arbeit die folgende Forschungsfrage diskutiert: „Welche nicht-technischen Möglichkeiten für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter an Hochschulen existieren, um in einem digitalen Meeting partizipativer und ergebnisorientierter agieren zu können?“ Bereits die aktive Wahrnehmung der neuen Kommunikationsmechanismen kann als erstes Ergebnis gewertet werden. Der Fokus der Analyse und sich daraus ableitenden Handlungsempfehlungen liegen folglich auf dem Menschen und nicht auf Technik und rechtlichen Rahmenbedingungen.

Methodisch wurde das Instrument der Tiefeninterviews mittels teilstandardisiertem Fragebogen gewählt, um detailliert auf die besonderen Anforderungen von Hochschulen und deren Unterschiede zu gewinnorientierten Unternehmen eingehen zu können. Die Interviews wurden gemäß einfacher Transkription nach Dresing & Pehl (2018) verschriftlicht und mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) ausgewertet. Es wurden 26 Personen aus der Privatwirtschaft und 8 aus dem Bereich des Hochschulmanagements befragt. Ganz bewusst wurde bei der Auswahl der Interviewpartnerinnen und Interviewpartner eine Mischung aus Funktionen, Hierarchieebenen und Geschlecht angestrebt, um die heterogenen Sichtweisen in und auf virtuellen Meetings bestmöglich abbilden zu können (s. Tab. 1). In dieser Arbeit wird ausschließlich auf den Unterschied zwischen privatwirtschaftlichen Unternehmen und Hochschule

Abb. 1: Beteiligung der befragten Personen in virtuellen Meetings



Bezug genommen. Abb. 1 zeigt die Stichprobe nach Minimum, Maximum, Median und dem 1. sowie 3. Quartil. Durchschnittlich verbrachten die interviewten Personen 35% ihrer Arbeitszeit in Meetings (38% Privatwirtschaft, 34% Hochschule), davon 89% in virtuellen Meetings (97% Privatwirtschaft, 86% Hochschule). Insgesamt leiteten sie 34% der Meetings selber, in 66% waren sie Teilnehmende (35% Privatwirtschaft, 31% Hochschule).

## 3. Ergebnisse

Insgesamt werden virtuelle Meetings von über 75% der Interviewten als eindeutig anstrengender (ca. 41%) und von weiteren 35% als unter gewissen Umständen als anstrengender empfunden. Aus den Interviews wurden 15 Hauptkategorien mit weiteren 37 Unterkategorien identifiziert. Über alle Personengruppen hinweg können daraus folgende Kernaussagen getroffen werden.

### Veränderte visuelle Wahrnehmung

Die visuelle Wahrnehmung ist abhängig von der Qualität und dem Einsatz der eigenen und fremden Technik, beispielsweise, ob die Kameras ein- oder ausgeschaltet sind, Inhalte geteilt werden, Personen sichtbar sind oder wie groß die Anzahl der Teilnehmenden und die Übersicht über sie ist. Körpersprachliche Signale sind in virtuellen Meetings eingeschränkt wahrnehmbar. Dadurch sind die Reaktionen der Teilnehmenden schwerer zu deuten, ihre Zustimmung/Ablehnung im Sinne eines Feedbacks wird weniger deutlich und ihr Redewunsch ist schwerer erkennbar. Der Fokus auf Gesicht und Mimik gibt das Gefühl der Exponiertheit; durch den fehlenden Blickkontakt wissen die Teilnehmenden nicht, wer sie gerade ansieht. Allerdings sind die mimischen Reaktionen besser erkennbar. Bei geteilten Inhalten fällt auch die Mimik als Ankerpunkt weg. Das menschliche Gehirn erhält weniger Informationen, die übliche Informationslandkarte hat leere Flecken. Dadurch gibt es weniger Kontaktpunkte zwischen den Menschen und weniger Berührung. Je nach Persönlichkeit und Entscheidung wird – meist unbewusst – entweder aus dem vorhandenen Datenmaterial mehr herausgeholt, oder die Gefahr der Ablenkung steigt. Dies kann in beiden Fällen zu Ermüdung führen.

Im digitalen Meeting sitzen die Teilnehmenden nicht im gleichen Raum. Das verhindert einen Blick über alle Teilnehmenden und die Sichtbarkeit zwischenmenschlicher Präferenzen und Verbindungen, aber auch hierarchischer Zuordnungen der Teilnehmenden.

Der sich aus diesen Aspekten ergebende geringe Grad sozialer Präsenz ist zuerst einmal ungewohnt, führt zu einer gefühlten geringeren Verbindlichkeit und weniger Überzeugungskraft. Die Ausstrahlung der Teilnehmenden ist vermindert, das führt zu einer gefühlten höheren Distanz zueinander, einer unpersönlicheren Atmosphäre

und suggeriert Isolation. Andererseits wird dieses Setting oft auch als Komfortzone empfunden, die ein maximales Sicherheitsgefühl, z.B. beim Besprechen unangenehmer Themen, ermöglicht.

### **Veränderte auditive Wahrnehmung**

Durch den einspurigen Ton kann immer nur eine Person gehört werden. Die im physischen Meeting üblichen Parallelgespräche/Zweiergespräche sind nicht möglich – höchstens über Parallelmedien, wie Chats oder WhatsApp. Da – auch (störende) Nebengeräusche – verstärkt wiedergegeben werden, erhöht sich die Neigung, sich stumm zu schalten, was wiederum ein Ablenken vom Meeting erleichtert. Dieser „anorganische“ oder versteifte Gesprächsfluss führt dazu, dass sich die Teilnehmenden gefühlt leichter ins Wort fallen, versehentlich oder nicht versehentlich übergangen werden.

### **Informelle Kommunikation im virtuellen Meeting**

Es fehlt im Digitalen der Raum für informelle Kommunikation, der sich bei physischen Meetings ganz organisch ergibt. Ebenso fehlen „Privatsphäre“ bei Nebengesprächen und spontanen Wortmeldungen, die Zustimmung/Widerspruch/Überraschung etc. ausdrücken. Das verringerte Maß an informeller Kommunikation führt gemäß den Interviewten zu weniger Ablenkung, allerdings negativ konnotiert zu einem schlechteren Arbeitsklima, weniger Vertrauen, einer höheren Hemmschwelle, um Hilfe zu bitten, einem geringeren Gefühl der Wertschätzung, keinem Kennenlernen neuer Mitarbeitender, keinen zufälligen Arbeitssynergien/Informationsgewinn und weniger Empathie bzw. Nachsicht mit Mitarbeitenden. Aus all diesen Aspekten resultiert eine vermehrte Moderationstätigkeit der Vorsitzenden mit Wortzuteilungen, die wiederum eine aktive Partizipation aller Teilnehmenden hemmt und zu Passivität und weniger Redebeiträgen führt. Es herrscht Unsicherheit darüber, wie die eigenen Wortmeldungen aufgenommen werden.

### **Veränderte Wahrnehmung der Meetingleitung**

Die Veränderung der Dominanz der Meetingleitung wird sehr unterschiedlich wahrgenommen. Die Hälfte der Interviewten erkennt keine Unterschiede, da in beiden Settings die Leitung eine eindeutige Moderationsrolle innehat. Ca. ein Viertel der Interviewten empfinden die Leitung im virtuellen Meeting dominanter, was sich z.B. in Körpersprache, Gestik, Mimik, Blickrichtung, erhöhtem Moderationsbedarf, mangelnder organischer Partizipationsmöglichkeit und selbstbewussterem Auftreten der Leitung manifestiert. Die Leitung unterbricht absichtlich und unabsichtlich häufiger, wird selber aber seltener unterbrochen und hat, auch durch die scheinbare Passivität der Teilnehmenden, einen höheren Redeanteil als in physischen Meetings. Die Technik wird als Machtmittel eingesetzt, so können z.B. die Hierarchie untermauernde Titel eingeblendet werden. Das verbleibende Viertel der Interviewten empfindet die Leitung in physischen Meetings dominanter und begründet dies mit der sichtbaren Raumaufteilung mit der Positionierung der Meetingleitung am Kopfende des Tisches oder stehend, erhöhten Kontrollmöglichkeiten durch z.B. Blickkontakt und Körpersprache, einem formelleren

Kleidungsstil und sichtbarer physischer Präsenz. Ungefähr die Hälfte aller Interviewten sieht eine verstärkte Dominanz der Leitung durch technische Möglichkeiten in virtuellen Meetings. Die andere Hälfte argumentiert, dass diese Möglichkeiten vorhanden sind, aber nicht eingesetzt werden.

### **Veränderte Wahrnehmung des Zeitmanagements und der Zeitnutzung**

Die Zeitaufteilung in virtuellen Meetings hat sich verändert: Einzelne Agendapunkte benötigen mehr Zeit aufgrund des Umgangs mit den technischen Tools, z.B. bei Umfragen oder Break-Out Rooms. Die Entscheidungsfindung dauert länger, da die Körpersprache der Teilnehmenden nur eingeschränkt wahrnehmbar ist, bei kreativen Arbeiten mehr Motivationsarbeit zur Mitwirkung geleistet werden muss und bei der Aufgabenverteilung die Möglichkeit, sich zu „verstecken“, größer ist bzw. eine geringere Verbindlichkeit gespürt wird. Andere Agendapunkte können rascher abgearbeitet werden, da weniger Ablenkung durch informelle Kommunikation und eine geringere Partizipation der Teilnehmenden durch weniger Nachfragen und Diskussionsbeiträge gegeben ist. Technische Tools wie Bildschirmteilung oder anonyme Abstimmung beschleunigen den Fortschritt.

### **Veränderte Wahrnehmung der aktiven Teilnahme**

Als Anzeichen für eine aktive Teilnahme werden als nonverbale Reaktionen Nicken, Blickrichtung (in Kamera schauen) und Notizen machen wahrgenommen; als Körpersprache die Körperhaltung und der Gesichtsausdruck; und hinsichtlich inhaltlicher Mitarbeit Fragen stellen und beantworten. Ein wesentlicher Aspekt der aktiven Teilnahme ist der Redeanteil: Über 70% der Interviewten gaben an, gleich viel in virtuellen und in physischen Meetings zu sprechen, da ihr Engagement funktions- und themenabhängig sowie Gewohnheitssache ist. Ca. 15% reden in physischen Meetings mehr, da sie eine geringere Hemmschwelle zur Partizipation fühlen und keine Aufgaben nebenbei erledigen können. Lediglich ca. 6% bringen sich mehr in virtuelle Meetings ein, da sie direkt angesprochen werden und eine Kommunikation über Chat und verbal möglich ist. Wenige machen es von ihrer Funktion, der Art des Meetings, der Technikaffinität, Themen und anderen Teilnehmenden abhängig. Im Widerspruch zur Selbstwahrnehmung wird die Partizipation der anderen Teilnehmenden anders empfunden. Ca. 40% aller Interviewten sehen die Partizipation in virtuellen Meetings geringer als in physischen. Sie erkennen mehr Passivität im Sinne einer konsumierenden Haltung und aufgrund höherer Hemmschwellen sowie leichterer Ablenkung und kürzerer Konzentrationsspannen, Parallelkonversationen über andere Kanäle, einen anorganischen Gesprächsfluss. Ca. 12% glauben an unterschiedliches Verhalten aufgrund von Technikaffinität und 30% sehen keinen Unterschied.

### **Veränderte Wahrnehmung von Störungen**

Störungen sind in virtuellen Meetings wesentlich präsenter als in physischen. Als störende externe Unterbrechungen werden Türklingel, Anrufe und Personen im di-



Tab. 2

Kategorie/Unterkategorie	Anzahl (N=34)	insg.	Unt.	HS
eingeschränkte Wahrnehmung körpersprachlicher Signale	28	82%	89%	63%
mehr Observation nötig = anstrengend	15	44%	42%	25%
mehr Konzentration auf Technik nötig	4	12%	15%	0%
weniger sozialer Druck, aufmerksam zu bleiben	5	15%	8%	38%
leichter ablenken lassen	18	53%	46%	75%
Wahrnehmung der anderen ist abhängig von Sichtbarkeit der Teilnehmenden	14	41%	35%	63%
Kurzhalten von virtuellen Meetings, da Screen Time zu hoch	10	29%	35%	13%
weniger informelle Kommunikation	21	62%	54%	88%
Ausbleiben zufälliger "Arbeitssynergien" / Informationsgewinn	14	41%	46%	25%
Leitung wird als weniger dominant wahrgenommen	10	29%	35%	13%
Dominanz-Minderung durch Technik	5	15%	15%	63%
Dominanz der Leitung unverändert	16	47%	38%	75%
Partizipation anderer im VM geringer als im PM	13	38%	31%	63%
Gesprächsdynamik verändert	14	41%	46%	25%

Zusammenfassung der Ergebnisse aus den Hauptkategorien VM = virtuelles Meeting, PM = physisches Meeting, insg. = insgesamt; Unt. = privatwirtschaftliche Unternehmen; HS = Hochschule

rekten Umfeld (Kinder etc.) genannt, als technische Störungen Probleme mit der Internetverbindung, der Hardware (Ladekabel, Arbeitsspeicher) und der Software. Störende Geräusche im Meeting sind Nebengeräusche wie Tippen oder Räuspern und das Vergessen, sich stumm zu schalten, in der Umgebung Kollegen im Großraumbüro und Familie im Homeoffice. Ablenkungen im eigenen Einflussbereich wie Emails oder Textnachrichten, Kleinigkeiten wie Staub oder Unordnung, Langeweile und anderweitige Aufgaben stören ebenso wie die Menge an Meetings und der Mangel an Feedback der Teilnehmenden.

In fast jeder Kategorie sind signifikante Unterschiede zwischen privatwirtschaftlichen Unternehmen und Hochschulen zu beobachten. Die auffälligsten Abweichungen sind in Tab. 2 zusammengefasst.

Die Teilnehmenden aus der Privatwirtschaft erkennen vor allem folgende Aspekte in virtuellen Meetings wesentlich deutlicher:

- Sie sehen eine eingeschränkte Wahrnehmung körpersprachlicher Signale, was sich in einem eingeschränkten Bildausschnitt (Kopf + Oberkörper) sowie der Einschränkung auf Hören & Sehen bezieht.
- Sie beobachten, dass (im Unterschied zu Hochschulen) inhaltliche Mitarbeit in der Privatwirtschaft als Zeichen aktiver Teilnahme gewertet wird, was sich im Stellen thematisch relevanter Fragen sowie deren Beantwortung manifestiert.
- Die Interviewten aus der Privatwirtschaft empfinden durch die Notwendigkeit vermehrten Beobachtens eine höhere notwendige Konzentration.
- Im Gegensatz zu Hochschulen ist ein geübter Umgang mit der Technik in der Privatwirtschaft von größerer Bedeutung.
- Als negativer im Vergleich zu Hochschulen wird das Ausbleiben zufälliger Kontakte und damit Arbeitssynergien genannt. Dadurch muss informelle Kommunikation bewusst geplant werden; sie passiert v.a. mit befreundeten Kollegen und man lernt kaum neue Mitarbeitende kennen.
- Dafür wird die Leitung in virtuellen Meetings weniger dominant empfunden als an den Hochschulen.

- Generell wird die Gesprächsdynamik stärker verändert wahrgenommen als an den Hochschulen.

Die Teilnehmenden aus dem Hochschulbereich erkennen vor allem folgende Aspekte in virtuellen Meetings wesentlich deutlicher:

- Der soziale Druck, aufmerksam zu bleiben, hat an den Hochschulen abgenommen.
- Die Teilnehmenden lassen sich von den diskutierten Themen leichter ablenken.
- An Hochschulen wurde häufiger angegeben (rd. 88% gegenüber 54% Privatwirtschaft), dass die Wahrnehmung durch mangelnde Sichtbarkeit der Teilnehmenden eingeschränkt ist, wobei v.a. auf das Ein- bzw. Ausgeschaltet-Sein der Kamera, das Verdeckt-Sein durch geteilte Inhalte und die große Teilnehmerzahl genannt werden.
- Die informelle Kommunikation im Vergleich zu Präsenzveranstaltungen wird an Hochschulen wesentlich mehr vermisst. Dies steht im Widerspruch zum vermehrten Ausbleiben zufälliger Arbeitssynergien in der Privatwirtschaft.
- Die Befragten an den Hochschulen erkennen mehr als in der Privatwirtschaft eine geringere Partizipation in virtuellen Meetings gegenüber Präsenz, wobei die passive, konsumierende Haltung der Teilnehmenden herausgestrichen wird. Die Hemmschwelle zum persönlichen Einbringen in die Sitzung wird als höher empfunden. Widersprüchlich dabei ist, dass die Partizipation der anderen Teilnehmenden als unverändert bezeichnet wird. In dieser Kategorie wird lediglich der anorganische Gesprächsfluss von den Teilnehmenden aus der Praxis stärker betont.

#### 4. Handlungsempfehlungen

Digitale Interaktion und Kommunikation wird durch Handlungen auf vier verschiedenen Ebenen verbessert (Kerthaler-Moser 2022a). Diese sind miteinander verzahnt:

- I. Es braucht persönliche Entwicklung. Man sollte seine eigenen, veränderten Bedürfnisse und Stolpersteine kennen. Durch die reduzierte Wahrnehmungslandkarte reagiert jede und jeder von uns anders.
- II. Es braucht Verständnis für Bedürfnisse anderer, die so unterschiedlich von den eigenen sein können. Ebenso braucht es ein Entgegenkommen, um die Situation zu verbessern. So kann auch ein akustisch veranlagter Mensch das Video aufgedreht lassen, um den Bedürfnissen seiner optisch veranlagten Kolleginnen und Kollegen gerecht zu werden.
- III. Es braucht gemeinsame Vereinbarungen, wie man mit der veränderten Situation im Meeting umgeht. Alleine Fragen wie Pausenregelung, Pünktlichkeit, Agenda und Protokoll haben einen großen Impact auf Effizienz und Effektivität eines Meetings (siehe auch Garcia et al. 2005; Svennevig 2012).

IV. Zudem braucht es technische Tools, die den Bedürfnissen der Teilnehmenden angepasst eingesetzt werden. Die ausschließliche Konzentration auf technische Tools vernachlässigt völlig den menschlichen Faktor in Meetings (siehe auch Lindner 2020; Gerstbach 2020).

Um bei virtuellen Sitzungen arbeitsfähig zu werden und zu bleiben, werden abgeleitet aus den Tiefeninterviews folgende Maßnahmen empfohlen:

#### Zur persönlichen Entwicklung

- gute Tagesplanung mit nicht zu vielen (virtuellen) Meetings
- Pausen während und zwischen (längeren) Meetings
- Bewegung und frische Luft
- Augenmerk auf passende Kleidung
- Einrichten des Arbeitsplatzes durch z.B. höhenverstellbaren Schreibtisch, Reduktion von Unordnung und unfertigen Aufgaben im Sichtfeld, zwei Bildschirme, Helligkeit im Raum
- Nutzung von Kopfhörern wegen Abschottung und besserer Tonqualität
- Bereitstellung von Getränken und ggf. Snacks
- Regelmäßige Änderung der Sitz/Stehposition
- Wahl des Bildausschnittes derart, dass Arme für Gestik zu sehen sind
- Verfassen von Notizen

#### Über die Bedürfnisse der anderen

- Virtuelle Meetings benötigen eine gute Vorbereitung inkl. Hinterlegung von Arbeitsmaterial
- Einschalten der Kamera, um die Wahrnehmung der Körpersprache zu ermöglichen (siehe z.B. auch Kernthaler-Moser 2022b)
- Souveränität im Umgang mit den eigenen Bedürfnissen, Raum und Respekt für die Bedürfnisse anderer, die im virtuellen Raum verändert sein können

#### Zu den gemeinsamen Vereinbarungen

- Eliminierung von Störquellen für ungestörtes Arbeiten, was auch Regeln in Meetings und für die Kommunikation impliziert (z.B. alternative Posthinterlegungen für Pakete, Ausstellen der Türklingel)
- ausreichende Kommunikation über Störquellen und gemeinsame Lösungsfindung, damit aktiv umzugehen

#### Zu den technischen Tools

- Nutzung technischer Alternativen der nonverbalen Kommunikation (z.B. Hand heben, Smileys)
- Verwendung von Abfragetools (z.B. um Zufriedenheit abzufragen)

## 5. Zusammenfassung

Die vorliegende Untersuchung erhebt wahrgenommene Veränderungen in der Kommunikation von virtuellen und physischen Meetings unter besonderer Berücksichtigung möglicher Differenzen von privatwirtschaftlichen Unternehmen und Hochschulen. Es wird offensichtlich, dass der Umgang mit den neuen digitalen Medien das Empfinden von Hierarchieebenen in virtuellen Meetings verändert, wobei dieser Effekt wesentlich stärker in pri-

vatwirtschaftlichen Unternehmen zutage tritt. Die ebenfalls dort vermehrt unterstellte Passivität der Teilnehmenden ist in Hinblick auf das stärker hierarchisch geprägte Zusammenarbeitsverständnis im Gegensatz zur akademischen Selbstbestimmung zu interpretieren. In beiden Gruppen nimmt die Subjektivität im Erleben des Gegenübers im virtuellen Meeting zu, fehlende Wahrnehmung wird mit Eigeninterpretation gefüllt. Die aus den Ergebnissen abgeleiteten Handlungsempfehlungen sind allgemein gültig.

#### Literaturverzeichnis

- Barco Clickshare (2018):* Science of Success: How to keep people engaged during meetings. <https://docplayer.net/100285238-Science-of-success-how-to-keep-people-engaged-during-meetings-a-global-research-study-on-meeting-room-engagement.html>
- Barmeyer, C. I./Bolten, J. (Hg.) (2009):* Interkulturelle Personal- und Organisationsentwicklung. Sternenfels.
- Baumann, M./Christoph, G. (2020):* Gruppenarbeit: Methoden-Techniken-Anwendungen. München.
- Dresing, Th./Pehl, Th. (2018):* Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. 8. Auflage. Marburg.
- Garcia, A. C. B./Kunz, J./Fischer M. (2005):* Voting on the agenda: the key to social efficient meetings. In: International Journal of Project Management, 23 (1), pp. 17-24.
- Gerstbach, I. (2020):* Die Kunst der Online-Moderation: Tools, Ideen und Tipps für die erfolgreiche Umsetzung. München.
- Kernthaler-Moser, I. (2022a):* Schulungshandout für Magenta Österreich AG. Wien.
- Kernthaler-Moser, I. (2022b):* TZI wirkt – auch bei virtuellen Meetings. In: Fachzeitschrift des Ruth Cohn Institute for TCI-International, 36 (1), S. 18-26.
- Lindner, D. (2020):* Virtuelle Teams und Homeoffice. Empfehlungen zu Technologien, Arbeitsmethoden und Führung. Heidelberg.
- Mayring, P. (2015):* Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12. überarb. Auflage. Weinheim.
- Schmitt, E. (2020):* Virtuelles Meeting leiten: Effiziente Gestaltung und Durchführung von virtuellen Meetings. Wie die professionelle virtuelle Zusammenarbeit der Teilnehmer gelingt. Bonn.
- Simsa, R./Patak, M. (2021):* Leadership & Homeoffice: So gelingt Führung auf Distanz. Wien.
- Svennevig, J. (2012):* The agenda as resource for topic introduction in workplace meetings. In: Discourse Studies, 14 (1), pp. 53-66. doi: 10.1177/1461445611427204
- Wendland, J. (2014):* Die Führung virtueller Teams – Internationale Zusammenarbeit über kulturelle und geografische Grenzen, Kaiserslautern. Führung virtueller Teams\_website.pdf (growthsteps.de).

- **Michaela Schaffhauser-Linzatti**, ao.Univ.-Prof. Dr., Fachbereich für Governance für Non-Profit Institutionen, Fakultät für Wirtschaftswissenschaften, Universität Wien, E-Mail: [michela.linzatti@univie.ac.at](mailto:michela.linzatti@univie.ac.at)
- **Irene Kernthaler-Moser**, Mag., Univ.-Lekt an der Universität Wien, Partnerin u. geschäftsführende Gesellschafterin von Mehren-energie Consulting OG, E-Mail: [irene@mehr-teamenergie.com](mailto:irene@mehr-teamenergie.com)
- **Luise Pestel**, B.A., Wien, E-Mail: [luisepestel@gmx.de](mailto:luisepestel@gmx.de)

Jonathan Biehl, Max Fella & Jutta Stumpf-Wollersheim

## Geschlechterneutrale Sprache als Anwerbemittel für den wissenschaftlichen Nachwuchs?

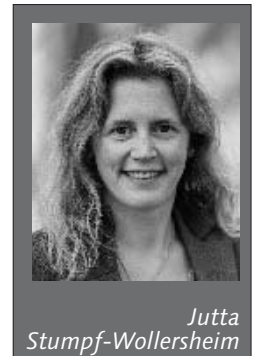


Jonathan Biehl



Max Fella

This study looks at the influence of gender neutral language on people's perceptions of organizations, comparing it to the use of standard German. Based on an empirical analysis of survey data (N = 182), we examine the influence of a company using gender neutral language on its profile on the organizational attraction and on job pursuit intention of potential applicants. We use a moderated mediation analysis to find out whether an observer's gender influences this impact, e.g., whether women find the use of gender neutral language more appealing. Results indicate that use of gender neutral language might be penalized by potential applicants. Interestingly, only women penalized the use of gender neutral language, while there were no differences between conditions for men. We discuss implications for future research as well as for organizations, especially universities, trying to make themselves appear more attractive to applicants.



Jutta  
Stumpf-Wollersheim

Ähnlich wie in der Privatwirtschaft sinkt auch in der Wissenschaft mit steigender Karrierestufe der Anteil der Frauen (Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2021). Daher versuchen Hochschulen aktiv, weibliche Nachwuchswissenschaftler zu gewinnen, um zumindest die Grundlagen für ein ausbalanciertes Geschlechterverhältnis auf höheren Karrierestufen zu schaffen. Eine häufig genutzte Maßnahme, von denen sich Organisationen versprechen, mehr Frauen anwerben zu können, ist die Nutzung einer geschlechterneutralen Sprache („Gender-sprache“). Die Akzeptanz geschlechterneutraler Sprache ist jedoch noch nicht sehr weit fortgeschritten, was zu Problemen bei der Rekrutierung führen kann. Außerdem mangelt es an Untersuchungen, die prüfen, inwiefern sich die Nutzung von geschlechterneutraler Sprache auf die Attraktivität einer Organisation auswirkt. In diesem Artikel untersuchen wir daher, inwieweit die Nutzung von geschlechterneutraler Sprache in Organisationsprofilen den Rekrutierungserfolg beeinflusst.

### 1. Organisationen und Diversität

Das Thema Diversity Management gewinnt nicht nur in der Unternehmenspraxis an Bedeutung (Bader et al. 2022; Guillaume et al. 2014); auch an Hochschulen wird die Thematik zunehmend aufgegriffen (Klammer/Ganseuer 2015). Dies ist insbesondere deshalb von Bedeutung, weil Hochschulen häufig als Treiber gesellschaftlicher Veränderungen wirken (Klammer/Ganseuer 2015). Der demografische Wandel und die Globalisierung haben für eine Veränderung der Studierenden-

schaft gesorgt, jedoch finden sich bei den wissenschaftlichen Angestellten immer noch die bekannten Muster: je höher die Karrierestufe, desto geringer der Anteil der Frauen (Statista 2021). Um diesen *Leaking Pipeline*-Effekt (Ruß 2021) zu bekämpfen und eine höhere Diversität innerhalb der Belegschaft zu erreichen, oder um die Sensibilisierung für das Thema zu stärken, setzen Hochschulen verschiedenste Maßnahmen um. Allerdings können etwa Diversitätstrainings trotz ihres positiven Ziels polarisierende Effekte haben, indem Unterschiede zwischen Kulturen, Geschlechtern oder Ethnien herausgestellt werden (Von Bergen/Soper/Foster 2002). Dover et al. (2020) konnten außerdem zeigen, dass die reine Präsenz von Diversitätsmaßnahmen genügen kann, eine Wahrnehmung innerhalb der überrepräsentierten Gruppe zu erzeugen, dass die unterrepräsentierte Gruppe bevorzugt wird. Diese Wahrnehmung ist konsistent, auch unter denjenigen, die die Maßnahmen eigentlich befürworten. Ein (unerwünschtes) Ergebnis dieses Dranges nach mehr Diversität ist also auch, dass Mitglieder der Mehrheitsgruppe die Angst entwickeln können, von geringer qualifizierten Mitbewerbern im Arbeitsmarkt ausbootet zu werden (Von Bergen et al. 2002).

Das Thema Diversität lässt sich grundsätzlich hinsichtlich vieler Aspekte betrachten, z.B. mit Blick auf Geschlecht (Abad et al. 2017; He/Kang 2019; Heilman/Block/Stathatos 1997), Staatsangehörigkeit (Dauth et al. 2021; Gutfleisch 2022; van Veen/Marsman 2008; Zaid et al. 2020) oder Ethnie (Bertrand/Mullainathan 2004; Kang et al. 2016). Der vorliegende Beitrag fokussiert angesichts der starken Bemühungen seitens der Hochschu-



len, Wissenschaftlerinnen anzuwerben, auf das Geschlecht. Dies ist auch deshalb relevant, weil bisherige Forschung gezeigt hat, dass die Leistung heterogener bzw. diverser Teams gegenüber homogenen Teams oftmals überlegen ist (z.B. Gröschl/Arcot 2014; Li/Singal 2017; Marco 2012; Song et al. 2020; siehe aber auch Taras et al. 2019, für interessante, gegenteilige Ergebnisse). Eine Hochschule hat somit auch unabhängig von politischen Bemühungen gute Gründe, für ein ausgewogeneres Geschlechterverhältnis ihrer wissenschaftlichen Mitarbeiterschaft zu sorgen.

Damit Diversitätsmaßnahmen die gewünschten Effekte erreichen, müssen sie angemessen kommuniziert werden. Im Kontext von Diversitätsmaßnahmen hieße dies beispielsweise, dass die Auswahl der Kandidatinnen und Kandidaten als fair wahrgenommen werden muss. Dazu gehört, dass z.B. Frauenquoten nicht dazu führen sollten, dass sich weniger Männer bewerben als vorher oder dass Frauen sich weniger kompetent fühlen (Heilman/Lucas/Kaplow 1990; Kravitz 2008). Major, Feinstein, und Crocker (1994) zeigten etwa, dass Beobachter eine Person als weniger kompetent einschätzen, wenn sie glauben, dass der Erfolg dieser Person auf Grundlage ihrer Gruppenzugehörigkeit zustande gekommen ist. Je nach Kommunikation verschiedener Diversitätsmaßnahmen werden Organisationen von verschiedenen sozialen Gruppen hinsichtlich ihrer Attraktivität unterschiedlich eingeschätzt. Personengruppen, die wahrnehmen, von einer Diversitätsmaßnahme profitieren zu können, könnten die Organisation somit attraktiver bewerten als es Personengruppen tun, die vermuten, Nachteile von Diversitätsmaßnahmen zu erlangen. Die Frage nach geschlechterneutraler Sprache in der externen Kommunikation von Hochschulen ist insbesondere deshalb relevant, weil jede Organisation, jede Hochschule sich zwangsläufig für oder gegen eine geschlechterneutrale Sprache entscheiden muss. Im Gegensatz zu anderen Diversitätsmaßnahmen, impliziert auch eine Nichtnutzung einer geschlechterneutralen Sprache bestimmte Werte, wie beispielsweise einen erhöhten Konservatismus. Das Nichtvorhandensein von Anti-Rassismus-Seminaren wird aber kaum dazu führen, dass Außenstehende oder Angehörige einer Organisation selbiger rassistische Tendenzen unterstellen. Entscheidungen für oder gegen die Nutzung einer geschlechterneutralen Sprache senden somit bereits – ob gewollt oder ungewollt – deutliche Signale an Interessierte. Aus diesen Gründen adressieren wir mit diesem Beitrag die eingangs genannte Forschungslücke. In unserer Studie gehen wir davon aus, dass die verschiedenen Geschlechter unterschiedlich auf eine wahrgenommene Geschlechterdiversitätsmaßnahme einer Organisation reagieren. Wir vermuten, dass sich die Reaktion in Form von unterschiedlichen Attraktivitätseinschätzungen der Organisation und letztlich in unterschiedlichen Bewerbungswahrscheinlichkeiten widerspiegeln wird.

## 2. Geschlechterneutrale Sprache

Da die deutsche Sprache ein grammatisches Geschlecht (Genus) kennt und im Gegensatz zu einigen anderen Sprachen wie Englisch oder Finnisch mit grammatischen

Movierungen arbeitet (dem Hinzufügen von Suffixen, in der Regel „-in“, um das Geschlecht einer Personenbezeichnung vom männlichen zum weiblichen zu ändern), gibt es immer mehr Bemühungen der Sichtbarmachung des weiblichen Geschlechts im Sprachgebrauch. Hochschulen und Unternehmen können hier mit einfachen Mitteln und ohne finanziellen oder zeitlichen Aufwand eine simple, vermeintlich sinnvolle Diversitätsstrategie etablieren. Frühere Forschung hat gezeigt, dass die Nutzung des generischen Maskulinums stärker mit Männern verbunden wird (Braun et al. 1998; Gygax et al. 2008; 2021; Hamilton 1988; Heise 2000; Rothmund/Scheele 2004; Stahlberg/Sczesny/Braun 2001) und sich Bewerberinnen so weniger angesprochen fühlen könnten (siehe z.B. Bem/Bem 1973; Stout/Dasgupta 2011). Gleichzeitig ist jedoch zu beachten, dass die Nutzung von neueren Sprachformen nicht ohne Probleme ist: Eine geschlechterneutrale Sprache ist vielfach nicht die Norm (Mucchi-Faina 2005) und leidet an mangelnder Akzeptanz (Demarmels/Schaffner 2011; Infratest dimap 2021). Demarmels und Schaffner (2011) argumentieren, dass Skepsis gegenüber geschlechterneutraler Sprache besteht, vielfach aufgrund sozialer Erwünschtheit jedoch nicht erfasst wird. Begründet wird diese Ablehnung mit Problemen wie Umständlichkeit, Ineffizienz und Unverständlichkeit, aber auch mit der Beibehaltung des Status Quo. Forschung, die sich mit dem Thema „geschlechterneutrale Sprache“ in Stellenanzeigen beschäftigt, kommt jedoch auch zu ersten positiven Ergebnissen (Verweken/Hannover 2012), da sich insbesondere Frauen von einer Alternative zum generischen Maskulinum – einer geschlechterneutralen Sprache – angesprochen fühlen können.

Vor diesem Hintergrund stellen sich die folgenden Forschungsfragen, welche im vorliegenden Beitrag adressiert werden:

**FF1:** Welche Wirkung haben das generische Maskulinum bzw. verschiedene Arten geschlechterneutraler Sprache in Organisationsprofilen auf die organisationale Attraktivität?

**FF2:** Wie beeinflusst das Sprachmittel die Bewerbungsbewertung potenzieller Kandidatinnen und Kandidaten?

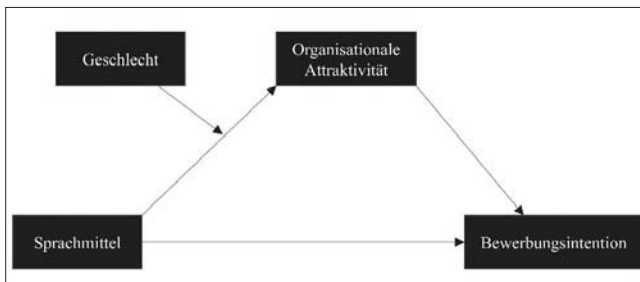
Problematisch kann es werden, wenn mit der Nutzung von geschlechterneutraler Sprache auch unerwünschte Effekte vermittelt werden: Turowski und Mikfeld (2013) argumentieren, dass bestimmte Milieus oder auch politische Lager ihre eigene Sprachgewohnheiten haben und mit verschiedenen Begriffen unterschiedliche Werte verknüpfen. Organisationsprofile vermitteln zumindest oberflächlich Signale, wofür eine Organisation steht, was ihre Visionen und Werte sind, und wie sie ihre Ziele zu erreichen versucht. Männliche Kandidaten könnten die Nutzung geschlechterneutraler Sprache von Seiten einer Organisation als Signal interpretieren, dass die Organisation Diversität als einen relevanten Wert für sich sieht, was diese Kandidaten als negativ für die eigenen Chancen im Bewerbungsprozess deuten können. Da Individuen generell solche Organisationen vorziehen, deren Werte sie als ähnlich ihrer eigenen wahrnehmen (O'Reilly et al. 1991), kann die Vermittlung kontrastie-

render Werte mittels der Nutzung von geschlechterneutraler Sprache so einen Hinderungsgrund für die Bewerbung von Kandidatinnen und Kandidaten darstellen. Geschlechterneutraler Sprache wird von männlichen Rezipienten in der bisherigen Forschung generell negativer aufgefasst (siehe z.B. Sarrasin/Gabriel/Gygax 2012; Stout/Dasgupta 2011); begründet wird dies vor allem damit, dass diese Form der Sprache als bedrohlich für die gesellschaftliche Stellung männlicher Mitglieder in der Gesellschaft interpretiert werden könnte. Vor diesem Hintergrund adressieren wir zusätzlich die folgende Forschungsfrage:

**FF3:** Welche Rolle spielt das Geschlecht hinsichtlich der Wirkung von geschlechterneutraler Sprache?

Insgesamt ergibt sich das folgende Forschungsmodell (Abbildung 1), welches die Grundlage unserer Studie bildet.

**Abb. 1:** Das Forschungsdesign der moderierten Mediation



Mit dem vorliegenden Artikel tragen wir zum Verständnis bei, inwiefern die von einer Organisation genutzte Sprache Auswirkungen auf deren wahrgenommene Arbeitgeberattraktivität haben kann, und wie kleine Änderungen im Sprachgebrauch so letztlich auch die Anzahl von eingehenden Bewerbungen beeinflussen können. Konkret untersuchen wir, wie verschiedene Ausprägungen geschlechterbedingter Sprache die Einschätzung der organisationalen Attraktivität eines Unternehmens beeinflussen und wie dies die Intention zur Bewerbung beeinträchtigt.

### 3. Methode

#### Sprachmittel

Wir testeten drei differierende Herangehensweisen geschlechterbedingter Sprache in Organisationsprofilen (generisches Maskulinum, Gendersternchen, nominalisiertes Partizip) hinsichtlich ihrer Auswirkungen auf empfundene Attraktivität und Bewerbungsabsicht. Die hierfür erstellten Organisationsprofile wurden den Teilnehmerinnen und Teilnehmern wie Screenshots einer Internetseite vorgestellt, in welchem der Reiter „Über uns“ eines Personaldienstleistungsunternehmens ausgewählt war. Wir haben uns bewusst für ein privatwirtschaftliches Unternehmen entschieden, da Hochschulen von Studierenden eher als Bildungseinrichtungen denn als potenzielle Arbeitgeber gesehen werden. Zu sehen war eine relativ typische, generische Selbstbeschreibung eines Unternehmens („Das sind wir“), wobei je nach Sprachmittelkategorie einzelne Wörter variierten (bei-

spielsweise wurde aus *Bewerber* (Plural) *Bewerber\*innen* bzw. *Bewerbende* oder aus *Mitarbeiter* (Plural) *Mitarbeiter\*innen* bzw. *Mitarbeitende*). Die Auswahl des angezeigten Organisationsprofils wurde durch eine für die Studienteilnehmerinnen und -teilnehmer unsichtbare Zufallsentscheidung zu Beginn des Fragebogens festgelegt.

#### Organisationale Attraktivität

Die organisationale Attraktivität wurde mittels einer fünf-Item-Skala basierend auf der Arbeit von Taylor und Bergmann (1987) und Brewer und Henscher (1998) erhoben. Sie enthielt Items wie (1) *Insgesamt halte ich dieses Unternehmen für einen attraktiven potenziellen Arbeitgeber*, (2) *Insgesamt ist meine Wahrnehmung des Unternehmens als zukünftiger Arbeitgeber positiv* oder (3) *Meiner Meinung nach ist dieses Unternehmen ein guter Ort zum Arbeiten*. Die Aussagen konnten mit einer fünf-Punkte-Likert-Skala von 1 (*Stimme überhaupt nicht zu*) bis 5 (*Stimme voll und ganz zu*) beantwortet werden. Die interne Konsistenz der Skala war sehr hoch ( $\alpha = 0,92$ ).

#### Bewerbungsintention

Die Intention zur Bewerbung wurde mittels vier Items basierend auf Arbeiten von Taylor und Bergman (1987) und Harris und Fink (1987) gemessen. Die Skala beinhaltete Aussagen wie (1) *Ich beabsichtige, mich für eine Stelle bei diesem Unternehmen zu bewerben*, (2) *Ich betrachte dieses Unternehmen als einen potenziellen zukünftigen Arbeitgeber*, oder (3) *Ich würde ein Stellenangebot dieses Unternehmens sehr wahrscheinlich annehmen*. Die Aussagen konnten mit einer fünf-Punkte-Likert-Skala von 1 (*Stimme überhaupt nicht zu*) bis 5 (*Stimme voll und ganz zu*) beantwortet werden. Die interne Konsistenz dieser Skala war ebenfalls sehr gut ( $\alpha = 0,87$ ).

#### Stichprobe

Die Studienteilnehmerinnen und -teilnehmer wurden über soziale Kontakte und Universitäts-Rundmails angeworben. Hierbei ist zu beachten, dass ein großer Teil der Teilnehmenden Betriebswirtschaftslehre studierte. Die bereinigte Stichprobe betrug  $N = 182$  Personen (61% weiblich,  $M_{\text{Alter}} = 26,7$  Jahre) und bestand zu einem großen Teil aus BWL-Studierenden und BWL-Absolventinnen und -Absolventen.

### 4. Ergebnisse

Zur Datenauswertung haben wir das PROCESS Macro für SPSS von Hayes (2013) genutzt. Für die moderierte Mediation haben wir das Modell 7 aus dem PROCESS Macro angewendet. Hayes (2015) empfiehlt den Index der Moderierten Mediation als den aussagekräftigsten Hinweis, ob eine moderierte Mediation vorhanden ist. Dieser wird auf statistische Signifikanz getestet, indem mittels des Bootstrapping-Verfahrens statistische Inferenzen gezogen werden. Wenn das mit Bootstrapping aufgearbeitete Konfidenzintervall des Index den Wert Null nicht enthält (also die Untergrenze und Obergrenze des Konfidenzintervalls dasselbe Vorzeichen haben), ist dies ein Hinweis auf eine Moderation des indirekten Effekts bzw. der Mediation (Abbu 2017). Der bootstrapped Index der moderierten

Mediation betrug  $-0,6050$  (unteres Limit des Konfidenzintervalls; LLCI) bzw.  $-0,0574$  (oberes Limit des Konfidenzintervalls; ULCI) und beinhaltete keine Null. Der indirekte Effekt des Sprachmittels über die organisationale Attraktivität auf die Bewerbungsintention war somit signifikant, was die Annahme einer moderierten Mediation bestätigte. Gleichzeitig war erkennbar, dass dieser indirekte Effekt nur bei dem weiblichen Teil der Stichprobe signifikant war (LLCI =  $-0,4764$ , ULCI =  $-0,1362$ ), bei den Männern nicht (LLCI =  $-0,1882$ , ULCI =  $0,2402$ ).

Daher berechneten wir nur für den weiblichen Teil der Stichprobe eine Varianzanalyse mit darauffolgendem Post-hoc Test, um festzustellen, welche sprachlichen Mittel sich inwiefern signifikant voneinander unterscheiden. Der Haupteffekt der Schreibweise auf die empfundene organisationale Attraktivität erklärte 18% der Varianz und war hochsignifikant ( $F(2,106) = 7.020$ ,  $p = .001$ ,  $\eta_p^2 = .18$ ). Ein Tukey-Post-hoc-Test zeigte auf, dass die Nutzung des nominalisierten Partizips ( $M = 2.86$ ,  $SD = .98$ ) gegenüber dem generischen Maskulinum ( $M = 3.61$ ,  $SD = .62$ ) zu einer signifikant geringeren empfundenen organisationalen Attraktivität führt ( $p = .001$ ). Die Unterschiede zum Gendersternchen ( $M = 3.24$ ,  $SD = .76$ ) waren nur näherungsweise signifikant ( $ps = .101-.114$ ).

**Tab. 1: Gruppenunterschiede der Sprachmittel hinsichtlich Organisationaler Attraktivität.**

Sprachmittel	Organisationale Attraktivität			
	Frauen		Männer	
	M	SD	M	SD
Generisches Maskulinum	3,61	0,62	3,00	1,02
Gendersternchen	3,24	0,86	2,92	0,87
Nominalisiertes Partizip	2,86	0,98	3,07	0,77

Wertebereich der Skala von 1 (sehr niedrig) bis 5 (sehr hoch).

## 5. Diskussion

Unsere Studie zeigt, dass aus Sicht einer Hochschule, die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter anwerben möchte, (noch) kein grünes Licht für die Nutzung von geschlechterneutraler Sprache gegeben werden kann. Studentinnen strafen geschlechterneutrale Sprache in einem Organisationsprofil verglichen mit dem generischen Maskulinum durch geringere empfundene organisationale Attraktivität und entsprechender geringerer Intention zur Bewerbung ab. Dieser Effekt war beim männlichen Teil der Stichprobe zwar nicht aufzufinden, ist aber dennoch nicht weniger von praktischer Relevanz. Hochschulen sollten in ihrer Suche nach weiblichem wissenschaftlichen Nachwuchs also nicht einfach auf die Nutzung geschlechterneutraler Sprache als eine Maßnahme für mehr Diversität vertrauen, da dies unter Umständen nicht-intendierte Konsequenzen nach sich

ziehen kann. Gründe für die unerwarteten Ergebnisse sehen wir in verschiedenen psychologisch begründbaren Reaktionen. Die bemühte Neutralisierung durch die Nutzung des nominalisierten Partizips könnte als vorzügliches *Virtue Signalling* (Berthon et al. 2021) interpretiert und entsprechend abgestraft werden: Die Leserinnen und Leser unterstellen der Organisation, dass sie sich selbst als *gut* und *tugendhaft* darstellen möchte und strafen dieses Verhalten ab. Zusätzlich ist zu beachten, dass die Stichprobe einen sehr hohen Anteil an Studierenden der Betriebswirtschaftslehre hat; dies ist insofern relevant, als dass BWL-Studierende grundsätzlich weniger Wert auf das Konzept der Diversität legen als es Studierende anderer Fachrichtungen tun (Robindro 2019). Ein weiterer Faktor, der das schlechte Ergebnis des nominalisierten Partizips und das verhältnismäßig schwächere Ergebnis des Gender-Sternchens erklären kann, ist das Konzept der Reaktanz (Brehm 1966). Dieses besagt, dass Personen, die das Gefühl haben, dass ihnen in einem bestimmten Bereich die Freiheit beschnitten wird, umso motivierter werden, diese aufzusuchen. So könnte die Nutzung geschlechterneutraler Sprache im Organisationsprofil als ein Indikator dessen aufgefasst werden, dass die Organisation Wert auf die Nutzung dieser Sprache auch durch ihre Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter legt. Die Reaktanz würde sich hier in einer Art Trotzreaktion äußern, und somit zu einer unattraktiveren Bewertung der Organisation als solche führen. Reaktanz könnte auch erklären, wieso der Effekt bei Frauen vorhanden war, bei Männern aber nicht – Kandidatinnen könnten sich, mit der geschlechterneutralen Sprache konfrontiert, in einer Situation sehen, in der gerade von ihnen als Frau erwartet wird, eine Befürworterin der geschlechterneutralen Sprache zu sein. Diese vermeintliche Erwartung und das darauffolgende Reaktanzverhalten könnte das unterschiedliche Abschneiden der geschlechterneutralen Sprache verglichen mit dem generischen Maskulinum erklären. Wie alle empirischen Studien, weist auch unsere Studie Grenzen auf: Das bereits genannte Betriebswirtschaftslehre-Übergewicht könnte zu einer Verzerrung der Ergebnisse in Richtung konservativerer (negativerer) Einstellungen hinsichtlich geschlechterneutraler Sprache geführt haben. Da wir die Fachrichtung jedoch nicht erhoben haben, können wir diesen möglichen Einfluss nur vermuten. Zudem könnte das Organisationsprofil, welches als statisches Bild ähnlich einem Screenshot einer Internetseite präsentiert wurde, als zu unecht empfunden worden sein. Da die Studienteilnehmer mit einem ihnen unbekanntem, relativ nichtssagendem Organisationsprofil konfrontiert waren, hatten offenbar viele Personen – als vermeintlich „sichere“ Antwortmöglichkeit – eine starke Tendenz zur Mitte, was auch im Antwortverhalten erkennbar war. Ein Profil mit mehr Aussagekraft könnte durch den gesteigerten Realismus auch zwischen den Bedingungen zu differenzierteren Ergebnissen führen. Dass das angezeigte Profil keine Hochschule darstellte, sollte für die Generalisierbarkeit der Ergebnisse nicht relevant sein – dies könnte jedoch in zukünftiger Forschung mittels qualitativer Methoden, wie etwa Einzelinterviews oder Fokusgruppen überprüft werden. Letztlich konnten wir mit unserer Studie zeigen, dass die



Thematik der geschlechterneutralen Sprache aus Organisationssicht komplex ist, da unsere Resultate einige vorherige Forschungsergebnisse (z.B. Bem/Bem 1973; Stout/Dasgupta 2011; Verweken/Hannover 2012) kontrastieren. Es ist jedoch immer zu beachten, dass die geschlechterneutrale Sprache nicht in einheitlicher Form verwendet wird bzw. wurde, und die verschiedenen Untersuchungen daher nicht immer einfach miteinander vergleichbar sind.

Unsere Ergebnisse deuten zumindest darauf hin, dass eine versuchte Neutralisierung der Geschlechtersprache durch Nutzung eines nominalisierten Partizips in ungewohnten Zusammenhängen – außerhalb üblicher Begriffe wie Studierende oder Lehrende – zu einer insgesamt unattraktiveren Einschätzung der kommunizierenden Organisation führen kann. Zukünftige Forschung könnte sich detaillierter mit der konkreten Wirkung der einzelnen verschiedenen Arten der geschlechterneutralen Sprache auseinandersetzen. Neben eher neueren Konstruktionen wie dem Gendersternchen oder dem nominalisierten Partizip könnten etabliertere Varianten wie das Binnen-I (*LehrerIn*) oder die Beidnennung (*Lehrerinnen und Lehrer*) hinsichtlich ihrer Wirkung in der nach außen gerichteten Kommunikation von Hochschulen untersucht werden. Eine Untersuchung der expliziten Einstellungen zu den verschiedenen Formen der geschlechterneutralen Sprache (und des generischen Maskulinums) könnte weitere Erkenntnisse hinsichtlich deren Eignung für den Einsatz in der Kommunikation mit organisationsexternen Personen hervorbringen, da explizite Einstellungsmessungen zu diesem Thema in der Regel die diversen Ausprägungen geschlechterneutraler Sprache trotz ihrer Unterschiedlichkeit als einen Monolith (*Gendersprache*) betrachten.

#### Literaturverzeichnis

- Abad, D./Lucas-Pérez, M. E./Minguez-Vera, A./Yagüe, J. (2017): Does gender diversity on corporate boards reduce information asymmetry in equity markets? In: *BRQ Business Research Quarterly*, 20 (3), pp. 192-205.
- Abbu, H. R. (2017): Index of Moderated Mediation (Conditional Process Analysis) using Hayes PROCESS Macro. Paper presented at Marketing Edge Research Summit, Data & Marketing Association (DMA), New Orleans, LA. October 7-8, 2017.
- Bader, A. K./Froese, F. J./Cooke, F. L./Schuster, T. (2022): Gender diversity management in foreign subsidiaries: A comparative study in Germany and Japan. In: *Journal of International Management*, 28 (3), 100921.
- Bem, S. L./Bem, D. J. (1973): Does Sex-biased Job Advertisement 'Aid and Abet' Sex Discrimination? In: *Journal of Applied Social Psychology*, 3 (1), pp. 6-18.
- Bertrand, M./Mullainathan, S. (2004): Are Emily and Greg more employable than Lakisha and Jamal? A field experiment on labor market discrimination. In: *American Economic Review*, 94, pp. 991-1013.
- Braun, F./Gottburgsen, A./Sczesny, S./Stahlberg, D. (1998): Can geophysicians be women? Generic terms in German. In: *Zeitschrift für Germanistische Linguistik*, 26, S. 265-283.
- Brehm, J. W. (1966): *A theory of psychological reactance*. New York: Academic Press.
- Brewer, A. M./Henscher, D. A. (1998): The importance of organisational commitment in managing change: experience of the NSW private bus industry. In: *Logistics and Transportation Review*, 34 (2), pp. 117-30.
- Dauth, T./Schmid, S./Baldermann, S./Orban, F. (2021): Nationality Diversity in the Executive Suite: Does it Influence Employer Attractiveness for Foreign Job Seekers? In: *European Management Journal*. DOI: 10.1016/j.emj.2021.10.007
- Demarmels, S./Schaffner, D. (2011): Gendersensitive Sprache in Unternehmenstexten. In: Demarmels, S./Kesselheim, W. (Hg.): *Textsorten in der Wirtschaft – Zwischen textlinguistischem Wissen und wirtschaftlichem Handeln*. Wiesbaden, S. 98-120.
- Dover, T. L./Kaiser, C. R./Major, B. (2020): Mixed Signals: The Unintended Effects of Diversity Initiatives. In: *Social Issues and Policy Review*, 14 (1), pp. 152-181.
- Formanowicz, M./Cisak, A./Horvath, L. K./Sczesny, S. (2015): Capturing socially motivated linguistic change: How the use of gender-fair language affects support for social initiatives in Austria and Poland. In: *Frontiers in Psychology*, 6, pp. 1-9.
- Gröschl, S./Arcot, S. (2014): Female hospitality executives and their effects on firm performance. In: *Tourism and Hospitality Research*, 14 (3), pp. 143-151.
- Guillaume, Y. R. F./Dawson, J. F./Priola, V./Sacramento, C. A./Woods, S. A./Higson, H. E./Budhwar, P. S./West, M. A. (2014): Managing diversity in organizations: An integrative model and agenda for future research. In: *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 23 (5), pp. 783-802.
- Gutfleisch, T. (2022): Hiring discrimination against foreigners in multi-ethnic labour markets: Does recruiter nationality matter? Evidence from a factorial survey experiment in Luxembourg. In: *Research in Social Stratification and Mobility*, 77, 100672.
- Gygax, P./Gabriel, U./Sarrasin, O./Oakhill, J./Garnham, A. (2008): There is no generic masculine in French and German: When beauticians, musicians and mechanics are all men. In: *Language and Cognitive Processes*, 23, pp. 464-485.
- Gygax, P./Sato, S./Öttl, A./Gabriel, U. (2021): The masculine form in grammatically gendered languages and its multiple interpretations: a challenge for our cognitive system. In: *Language Sciences*, 83, 101328.
- Hamilton, M. C. (1988): Using masculine generics: Does generic he increase male bias in the user's imagery? In: *Sex Roles*, 19, pp. 785-798. DOI: 10.1007/BF00288993
- Hayes, A. F. (2013): *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*. New York: Guilford Press.
- Hayes, A. F. (2015): An index and test of linear moderated mediation. In: *Multivariate Behavioral Research*, 50, pp. 1-22.
- He, J./Kang, S. (2019): Covering in Cover Letters: Gender and Self-Presentation in Job Applications. In: *Academy of Management Proceedings*, 2019. DOI: 10.5465/AMBPP.2019.275.
- Heilman, M. E./Lucas, J. A./Kaplow, S.R. (1990): Self-Derogating Consequences of Sex-Based Preferential Selecting: The Moderating Role of Initial Self-Confidence. In: *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 46, pp. 202-216.
- Heilman, M. E./Block, C. J./Stathatos, P. (1997): The Affirmative Action Stigma of Incompetence: Effects of Performance Information Ambiguity. In: *Academy of Management Journal*, 40 (3), pp. 603-625.
- Heise, E. (2000): Sind Frauen mitgemeint? Eine empirische Untersuchung zum Verständnis des generischen Maskulinums und seiner Alternativen. In: *Sprache & Kognition*, 19 (1+2), S. 3-13.
- Hodel, L./Formanowicz, M./Sczesny, S./Valdová, J./Von Stockhausen, L. (2017): Gender-fair language in job advertisements: A cross-linguistic and cross-cultural analysis. In: *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 48 (3), pp. 384-401.
- Infratest dimap (2021): Weiter Vorbehalte gegen Gendersprache. <https://www.infratest-dimap.de/umfragen-analysen/bundesweit/umfrage/aktuell/weiter-vorbehalte-gegen-gendergerechte-sprache> (05.03.2022).
- Kang, S. K./DeCelles, K. A./Tilcsik, A./Jun, S. (2016): Whiteness résumé: Race and self-presentation in the labor market. In: *Administrative Science Quarterly*, 61, pp. 1-34.
- Klammer, U./Ganseuer, C. (2015): *Diversity Management: Kernaufgabe der künftigen Hochschulentwicklung*. Münster/New York.
- Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs (2021): *Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2021*. Bielefeld.
- Kravitz, D. A. (2008): The Diversity – Validity Dilemma: Beyond Selection – The Role of Affirmative Action. In: *Personnel Psychology*, 61, pp. 173-193.
- Li, Y./Singal, M. (2017): CEO Attributes and Firm Performance in the Hospitality Industry. In: *The Journal of Hospitality Financial Management*, 25 (2), pp. 77-89.
- Major, B./Feinstein, J./Crocker, J. (1994): Attributional Ambiguity of Affirmative Action. In: *Basic and Applied Social Psychology*, 15, pp. 113-141.
- Marco, R. (2012): Gender and economic performance: Evidence from the Spanish hotel industry. In: *International Journal of Hospitality Management*, 31 (3), pp. 981-989.
- Mucchi-Faina, A. (2005): Visible or influential? Language reforms and gender (in)equality. In: *Social Science Information*, 44, pp. 189-215.
- O'Reilly, C. A./Chatman, J./Caldwell, D. F. (1991): People and Organizational Culture: A Profile Comparison Approach to Assessing Person-Organization Fit. In: *Academy of Management Journal*, 34 (3), pp. 487-516.
- Robindro, U. (2019): Das fordern Studierende von Unternehmen. *Trendence Institut*. <https://www.trendence.com/reports/arbeitsmarkt/forderungen-studierende-unternehmen> (08.03.2022).

- Rothmund, J./Scheele, B. (2004): Personenbezeichnungsmodelle auf dem Prüfstand. In: Zeitschrift für Psychologie / Journal of Psychology, 212 (1), S. 40-54.
- Ruß, U. (2021): Frauen in der Wissenschaft. In: Statistisches Monatsheft Baden-Württemberg, 1/2021, S. 3-13.
- Sarrasin, O./Gabriel, U./Gygax, P. (2012): Sexism and Attitudes Toward Gender-Neutral Language: The Case of English, French, and German. In: Swiss Journal of Psychology, 71 (3), pp. 113-124.
- Song, H. J./Yoon, Y. N./Kang, K. H. (2020): The relationship between board diversity and firm performance in the lodging industry: The moderating role of internationalization. In: International Journal of Hospitality Management, 86, 102461.
- Statista (2021): Frauenanteile an Hochschulen in Deutschland nach akademischer Laufbahn in den Jahren 2018 bis 2020. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/249318/umfrage/frauenanteile-an-hochschulen-in-deutschland/> (07.04.2022)
- Stahlberg, D./Sczesny, S./Braun, F. (2001): Name Your Favorite Musician: Effects of Masculine Generics and of their Alternatives in German. In: Journal of Language and Social Psychology, 20 (4), pp. 464-469.
- Stout, J. G./Dasgupta, N. (2011): When He Doesn't Mean You: Gender-Exclusive Language as Ostracism. In: Personality and Social Psychology Bulletin, 37 (6), pp. 757-769.
- Taras, V./Baak, D./Caprar, D./Dow, D./Froese, F./Jimenez, A./Magnusson, P. (2019): Diverse effects of diversity: Disaggregating effects of diversity in global virtual team. In: Journal of International Management, 100689.
- Taylor, M. S./Bergmann, T. J. (1987): Organizational recruitment activities and applicants' reactions at different stages of the recruitment process. In: Personnel Psychology, 40, pp. 261-285.
- Turovski, J./Mikfeld, B. (2013): Gesellschaftlicher Wandel und politische Diskurse – Überlegungen für eine strategieorientierte Diskursanalyse. Werkbericht Nr. 3. Düsseldorf: Hans Böckler Stiftung.
- Van Veen, K./Marsman, I. (2008): How international are executive boards of European MNCs? Nationality diversity in 15 European countries. In: European Management Journal, 26 (3), pp. 188-198.
- Vervecken, D./Hannover, B. (2012): Ambassadors of gender equality? How use of pair forms versus masculines as generics impacts perception of the speaker. In: European Journal of Social Psychology, 42, pp. 754-762.
- Von Bergen, C. W./Soper, B./Foster, T. (2002): Unintended Negative Effects of Diversity Management. In: Public Personnel Management, 31 (2), pp. 239-251.
- Zaid, M. A. A./Wang, M./Adib, M./Sahyouni, A./Abuhijleh, S. T. F. (2020): Boardroom nationality and gender diversity: Implications for corporate sustainability performance. In: Journal of Cleaner Production, 251, 119652.

■ **Jonathan Biehl**, M.Sc., Fakultät für Wirtschaftswissenschaften, TU Bergakademie Freiberg,  
E-Mail: [jonathan.biehl@bwl.tu-freiberg.de](mailto:jonathan.biehl@bwl.tu-freiberg.de)

■ **Max Sebastian Fella**, M.Sc., Fakultät für Wirtschaftswissenschaften, TU Bergakademie Freiberg,  
E-Mail: [mfella@drfella.de](mailto:mfella@drfella.de)

■ **Jutta Stumpf-Wollersheim**, Prof. Dr., Professur für Internationales Management und Unternehmensstrategie, Fakultät für Wirtschaftswissenschaften, TU Bergakademie Freiberg, E-Mail: [Jutta.Stumpf-Wollersheim@bwl.tu-freiberg.de](mailto:Jutta.Stumpf-Wollersheim@bwl.tu-freiberg.de)

## Erschienen in der Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

Pascale Stephanie Petri

### Neue Erkenntnisse zu Studienerfolg und Studienabbruch

#### Einblicke in die Studieneingangsphase

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

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

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

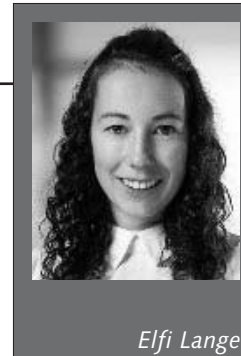


ISBN 978-3-946017-23-3, Bielefeld 2021, 272 Seiten, 43.90 Euro zzgl. Versand

Bestellung – E-Mail: [info@universitaetsverlagwebler.de](mailto:info@universitaetsverlagwebler.de), Fax: 0521/ 923 610-22

Elfi Lange, Meike Scholz & Karina Sopp

## Wirkung von Stellenausschreibungen im Hochschulbereich auf die Bewerbungsabsicht von Männern und Frauen



Elfi Lange



Meike Scholz



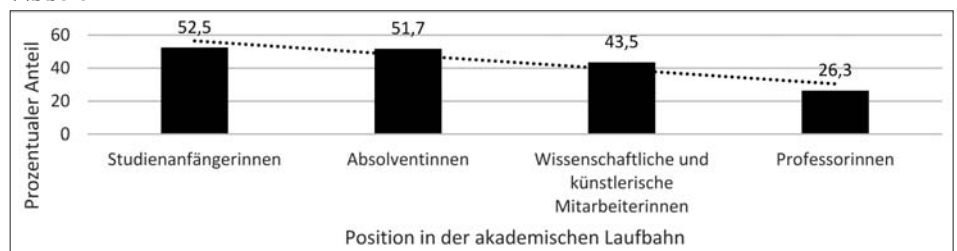
Karina Sopp

In German academia, there is still no gender equality. The number of females in academic positions decreases as career paths proceed. This study focuses on a partial aspect of possible reasons for this imbalance: the influence on potential applicants through job advertisements published by universities to recruit suitable academics. For this purpose, documentary research on job advertisements are conducted with respect to a variety of characteristics. By recording the status quo, recommendations for actions are given in order to address women and men equally with job advertisements.

Trotz positiver Entwicklung und hochschulpolitischer Bemühungen, Frauen in der Wissenschaft zu fördern, verfolgen Frauen immer noch seltener eine Wissenschaftskarriere als dies bei Männern der Fall ist (Lind/Löther 2007, S. 249). Abbildung 1 zeigt den Anteil von Frauen an Positionen in der Wissenschaft für die Bundesrepublik im Jahr 2020. Folgendes wird deutlich; Je weiter eine berufliche Karriere in der Wissenschaft verfolgt wird, desto weniger Frauen sind in entsprechenden Positionen zu verzeichnen. Für die ungleichen Geschlechterverhältnisse existieren unterschiedliche Erklärungsansätze. Neben strukturellen Barrieren, wie bspw. Voreingenommenheit der Entscheidungsträger\*innen bei Einstellungsverfahren (Moss-Racusin et al. 2012, S. 16474), sind individuelle Aspekte zu berücksichtigen (Lind 2007, S. 68). Ein individueller Aspekt bezieht sich auf die Absicht, sich um eine ausgeschriebene Stelle zu bewerben. Diese Absicht lässt sich von ausschreibenden Hochschulen durch die Gestaltung der Stellenausschreibungen beeinflussen (Hentschel/Horvath 2015, S. 72). Um die Wirkung der Stellenausschreibungen auf die Bewerbungsabsicht zu untersuchen, gilt es mithin, möglichst viele Einflussgrößen in Stellenausschreibungen zu identifizieren. Die vorliegende Studie soll einen Beitrag zur Identifikation von Einflussgrößen bei der Gestaltung von Stellenausschreibungen auf die Bewerbungsabsicht liefern. Hierfür wird der Status Quo mittels einer Analyse der Inhalte als auch der

formalen Gestaltung von Stellenausschreibungen erhoben. Dies ermöglicht es, durch die Festlegung bestimmter Ziele – z.B. einer Erhöhung des Anteils an Bewerbungen durch Frauen – die entsprechenden Gestaltungselemente zielkonform zu wählen und damit die Gleichberechtigung der Geschlechter zu fördern.

Abb. 1



Prozentualer Anteil an Frauen in der Wissenschaft nach Position in Deutschland in 2020 (Destatis 2021b).

### 1. Identifikation von Einflussfaktoren auf die Bewerbungsabsicht

Stellenausschreibungen stellen ein Mittel externer Rekrutierung dar, d.h. die Akquise passender Nachwuchswissenschaftler\*innen erfolgt über formelle, externe Wege. Weitere Maßnahmen externer Rekrutierung neben Stellenausschreibungen können Jobmessen, organisationseigene Webseiten oder Email-Verteiler sein (Hentschel/Horvath 2015, S. 68 ff.). In den Stellenausschreibungen werden in der Regel Informationen über die zu besetzende Position, gewünschte Eigenschaften der Bewerber\*innen sowie Informationen über die aus-



schreibende Organisation aufgeführt. Bei der Erstellung der Ausschreibung sollte jedoch beachtet werden, dass sich – wie bereits oben erwähnt – die Darstellung der Informationen unterschiedlich auf die Wahrnehmung der Ausschreibung durch Männer und Frauen auswirken kann und deswegen die Bewerbungsabsicht seitens der Geschlechter beeinflussen kann. So können gewisse Eigenschaften in Stellenausschreibungen für Frauen abschreckend wirken, für Männer hingegen nicht (Hernandez Bark/Hentschel 2021, S. 8 f.).

Ein Merkmal von Stellenausschreibungen ist die Sprache, die genutzt wird, um die potentiellen Nachwuchskräfte anzusprechen. Studien zeigen, dass gendergerechte Sprache in Stellenausschreibungen zur Übertragung von Geschlechterungleichheiten und -stereotypen beitragen kann (Hodel et al. 2017, S. 384). Biehl et al. (2022) hingegen finden einen gegenläufigen Zusammenhang bei der Analyse von Stellenausschreibungen im Hochschulbereich, nach dem gendergerechte Sprache bei Frauen zu geringerer Attraktivitätsempfindung führt.

Weiterhin können Statements zu angestrebter Geschlechtergleichheit und Frauenförderung oder speziell zu einer Erhöhung der Frauenquote seitens der ausschreibenden Organisation einen Einfluss auf Bewerber\*innen ausüben. Auf Aktivitäten im Bereich Diversity Management und Frauenförderung sollte in Stellenausschreibungen explizit hingewiesen werden, um die Attraktivität der Ausschreibung aus Sicht weiblicher Bewerber zu erhöhen (bspw. Göddertz et al. 2016, S. 44; Hentschel/Horvath 2015, S. 78).

Weitere Forschung geht auf die Konnotation von Wörtern ein, die in den Stellenausschreibungen gebraucht werden (z.B. Gaucher et al. 2011; Damelang/Rückel 2021). Die Ergebnisse dieser Untersuchungen zeigen, dass Stellenausschreibungen in sog. männerdominierten Bereichen, wie bspw. Mathematik, Ingenieurwissenschaften oder Computerwissenschaften, mehr männlich konnotierte Wörter enthalten, was Frauen als weniger attraktiv wahrnehmen (Gaucher et al. 2011, S. 109).

Ein weiterer Aspekt bezieht sich auf Bilder, die in Stellenausschreibungen zu sehen sind. Sind darin männliche Bilder (im Vergleich zu geschlechtsneutralen oder weiblichen Bildern) enthalten, so schreiben sich Frauen eine geringere Eignung zu und weisen ein geringeres Interesse an der Stelle auf (Hentschel et al. 2018, S. 193).

Die in der Ausschreibung angegebene Befristung im Sinne der Jobsicherheit kann zudem auch eine Rolle bei der generellen Bewerbungsabsicht von Männern und Frauen spielen. Lake (2015) gibt an, dass vor allem junge Nachwuchskräfte eine sichere und beständige Stelle schätzen und dass die Präferenz für sichere Stellen bei Frauen noch stärker ausgeprägt ist als bei Männern.

Als letzter Aspekt sei hier ein in der Stellenausschreibung integrierter Hinweis auf die sog. Work-Life-Balance genannt. Der Begriff Work-Life-Balance deckt eine Vielzahl von Maßnahmen ab, die, institutionell abgesichert, ein Gleichgewicht zwischen privater und beruflicher Ebene herzustellen versuchen (Beile/Jahnz 2017, S. 85). Diese Maßnahmen werden zwar sowohl von Männern als auch von Frauen als attraktiv emp-

funden. Jedoch ist festzuhalten, dass dieser Aspekt der Literatur zufolge einen höheren Stellenwert bei Frauen als bei Männern einnimmt (Lake 2015, S. 40).

Die hier identifizierten Aspekte bei der Gestaltung von Stellenausschreibungen und bei den in Stellenausschreibungen erwähnten Eigenschaften der ausschreibenden Organisation werden in der Folge mit Blick auf die Bewerbungsabsicht von Männern und Frauen weiter untersucht. Als Zwischenschritt lassen sich diese unter den folgenden Stichworten zusammenfassen:

- Verwendung von gendergerechter Sprache,
- Verwendung von Statements zu Geschlechtergleichstellung oder Frauenförderung,
- Verwendung von Statements zur Frauenquote,
- Verwendung von männlich/weiblich konnotierten Wörtern,
- Hinweis auf eine Befristung der ausgeschriebenen Stelle,
- Hinweis auf Work-Life-Balance-Maßnahmen,
- verwendete Bildsprache.

## 2. Methodik zur Untersuchung der Stellenausschreibungen

Die Untersuchung der ausgewählten Einflussfaktoren in Stellenausschreibungen auf die Bewerbungsabsicht erfolgt mit Hilfe einer Dokumentenanalyse. Bei der Dokumentenanalyse handelt es sich um ein sekundäranalytisches (Mayrhofer 1993, S. 19), non-reaktives Verfahren, bei welchem bereits vorhandene Dokumente aufgegriffen werden, die unabhängig vom Forschungsprozess (Döring/Bortz 2016, S. 533) und ohne Beteiligung von den Untersuchenden entstanden sind (Salheiser 2014, S. 813). Man spricht dabei auch von einer genuinen Dokumentenanalyse. Die Dokumente können als Rohdatenmaterial verstanden werden, das entweder qualitativ oder quantitativ ausgewertet werden kann (Döring/Bortz 2016, S. 533).

Voraussetzung für die Durchführung einer Dokumentenanalyse als eigenständige Erhebungsmethode ist die zielgerichtete Sammlung und Speicherung der zu untersuchenden Dokumente nach festgelegten Regeln (Döring/Bortz 2016, S. 537), also die Zusammenstellung der Stichprobe. Für die Zusammenstellung der Stichprobe in der vorliegenden Studie wurden ausschließlich Stellenausschreibungen von sächsischen Hochschulen als relevante Dokumente festgelegt. Diese Stellenausschreibungen wurden weiters wie folgt eingegrenzt: Es wurden einerseits nur Stellenausschreibungen berücksichtigt, bei denen Stellen für wissenschaftliche Mitarbeiter\*innen zu besetzen waren, und andererseits mussten die Stellenausschreibungen einer der vier Disziplinen MINT (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik), Psychologie, Sozial-/Erziehung-/Bildungswissenschaften oder Wirtschaftswissenschaften zuzuordnen sein. Die fachliche Zuordnung bei der Untersuchung der Stellenausschreibungen liegt in der unterschiedlichen Geschlechterverteilung des hauptberuflichen wissenschaftlichen Personals in diesen Bereichen begründet. Diese Verteilung lautet wie folgt:

- MINT: 28% weiblich, 72% männlich;
- Psychologie: 65% weiblich, 35% männlich;

- Sozial-/Erziehungs-/Bildungswissenschaften: 64% weiblich, 36% männlich;
- Wirtschaftswissenschaften: 40% weiblich, 60% männlich (Destatis 2021a, S. 20 ff.).

Die Abgrenzung innerhalb der Untersuchung der Stichprobe soll einerseits einen möglichst umfassenden Blick ermöglichen und andererseits einer Verzerrung der Ergebnisse bezogen auf einzelne Fachbereiche entgegenwirken. Weiterhin wird bei der Untersuchung der Ausschreibungen zwischen den ausschreibenden Organisationen differenziert, so dass auch ein Vergleich zwischen Hochschulen möglich wird.

Tab. 1

Hauptkategorie	Subkategorien
Sprache	Gendergerecht; teilweise gendergerecht; generisches Maskulinum
Statements zu Geschlechtergleichstellung oder Frauenförderung	Vorhanden; nicht vorhanden
Statements zur Frauenquote	Vorhanden; nicht vorhanden
Konnotation	Weiblich konnotiert; männlich konnotiert
Befristung	Bis zu einem Jahr; 1.01-2 Jahre; 2.01-3 Jahre; 3.01-4 Jahre; unbefristet
Work-Life-Balance-Maßnahme	Flexibilisierung von Arbeitsort und -zeit; Gesundheits- und Arbeitsschutz; Serviceleistungen für Familie und Soziales; Flankierende Maßnahmen
Bildsprache	Frauen; Männer; Frauen und Männer; keine Personen

Auflistung der Haupt- und Subkategorien, nach denen die Stellenausschreibungen codiert wurden

Die zu untersuchenden Stellenausschreibungen wurden zum einen über die Internetseiten der jeweiligen Hochschulen zusammengetragen und zum anderen durch Anfragen bei den zuständigen Personaldezernaten ergänzt. Dieses Vorgehen führte nach Durchführung der oben aufgeführten Bereinigungen zu einer Stichprobe von 125 Stellenausschreibungen. Die Stellenausschreibungen sind vier Universitäten und fünf Fachhochschulen zuzuordnen. Nach Zusammenstellung der Stichprobe wurden die Stellenausschreibungen qualitativ analysiert und zwar in Form einer Inhaltsanalyse nach Mayring (2015). Es wurde ein Kategoriensystem erstellt, dessen Haupt- und Subkategorien deduktiv, demnach auf Grundlage von Studien und Forschung, erarbeitet wurden. Die Hauptkategorien decken Aspekte einer Stellenausschreibung ab, die bewusst bei der Erstellung beachtet und beeinflusst werden können. Diese Aspekte sind in Tabelle 1 zusammengefasst.

Danach erfolgte der Codierprozess, bei dem zwei Coder unabhängig voneinander die Stichprobe unter Verwendung des Kategoriensystems codierten. Zur Unterstützung dieses Prozesses wurde die Software MaxQDA genutzt. Um die Reliabilität der Analyse der Daten zu ge-

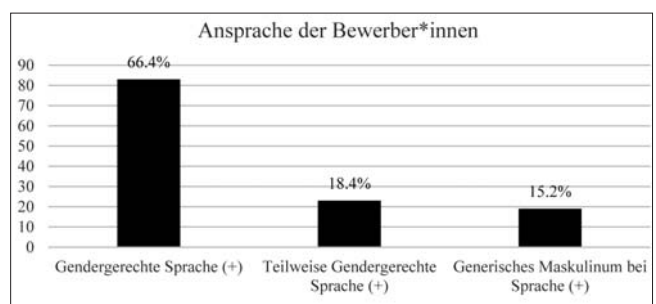
währleisten, wurde die Intercoder-Reliabilität überprüft. Dabei wurde das Vorkommen der Häufigkeit der Codes im Dokument ermittelt. Hierbei wurde eine Übereinstimmung von 100% in allen Kategorien erzielt.

### 3. Ergebnisse der Untersuchung der Stellenausschreibungen

Wie oben aufgeführt, wurden in der vorliegenden Untersuchung insgesamt 125 Stellenausschreibungen von Hochschulen mit Sitz in Sachsen analysiert, davon vier Universitäten und fünf Hochschulen. Der überwiegende Teil der Stellenausschreibungen bietet wissenschaftliche Tätigkeiten im Forschungsbereich MINT an (64,8%). Weitere 16% entfallen auf den Bereich Wirtschaftswissenschaften. 13,6% sind den Sozial-, Erziehungs- und Bildungswissenschaften zuzuordnen und 5,6% der Stichprobe stammen aus dem Fachbereich Psychologie. Dass die Stellen mehrheitlich dem Forschungsbereich MINT zuzuordnen sind, lässt sich wie folgt erklären: Zum einen sind in der Stichprobe zwei technische Universitäten inkludiert, deren Stellenausschreibungen kumuliert insgesamt 53,6% der Stichprobe darstellen. Zum anderen wurden neben Haushaltsstellen von Lehrstühlen auch Drittmittelstellen berücksichtigt. Da bspw. der Europäische Sozialfonds bei der Förderung von Nachwuchsforschungsgruppen einen starken Fokus auf MINT legt (Sächsisches Staatsministerium für Wissenschaft, Kultur und Tourismus 2021, S. 3), wird dadurch ebenfalls ein größeres Stellenangebot in diesem Bereich generiert.

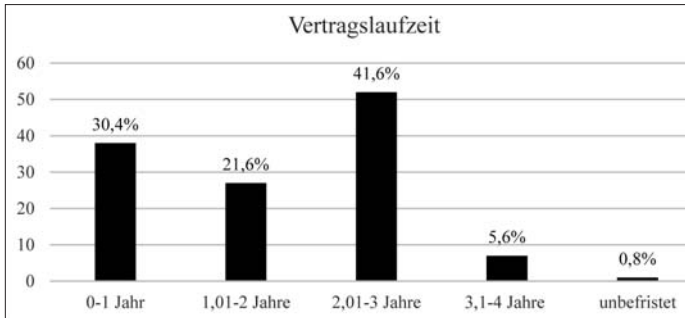
Bei der Analyse der gewählten Ansprache der Bewerber\*innen ist festzustellen, dass 83 Stellenanzeigen (66,4%) in einer gendergerechten Sprache verfasst sind (s. hierzu auch Abbildung 2). Weitere 23 (18,4%) sind teilweise gendergerecht formuliert und 19 (15,2%) wurden ausschließlich im generischen Maskulinum verfasst. Letzteres entfällt ausschließlich auf Stellenausschreibungen einer einzigen Universität. Demnach handelt es sich um eine Besonderheit der vorliegenden Stichprobe, die nicht darauf hinweist, dass die verwendete Sprache in Abhängigkeit einer Fachdisziplin gewählt wird, sondern dass sich dies über alle Fakultäten einer (einzigen) Hochschule erstreckt.

Abb. 2



Ansprache der Bewerber\*innen in Stellenausschreibungen der Stichprobe

Abb. 3

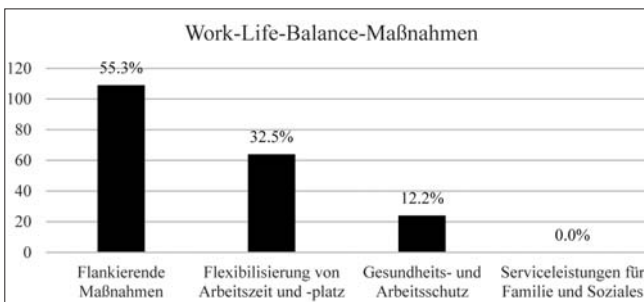


Vertragslaufzeiten der ausgeschriebenen Stellen der Stichprobe

In der vorliegenden Stichprobe ist lediglich eine Stelle unbefristet zu vergeben gewesen (s. Abbildung 3). Der Großteil der ausgeschriebenen Stellen wies eine Vertragslaufzeit von 2,01-3 Jahren auf (41,6%). Weitere 30,4% der Ausschreibungen entfielen auf Stellen mit einer Vertragslaufzeit von bis zu einem Jahr. Im Hinblick auf den Wunsch von Frauen nach Jobsicherheit (Lake 2015, S.35; Konrad et al. 2000, S.121) ist anzunehmen, dass sich hieraus eine reduzierte Bewerbungsabsicht von Frauen im Verhältnis zu Männern ergibt. Frauenförderungsstatements, welche eine positive Wirkung auf die Bewerbungsabsicht von Frauen erzielen können (Göddertz et al. 2016, S. 44), griffen hingegen fast alle Hochschulen in ihren Stellenausschreibungen auf (n=122). Formulierungen, die explizit einen Frauenanteil bzw. eine Frauenquote betiteln, wurden jedoch in weniger als einem Drittel der Stellenausschreibungen aufgeführt (n=40).

Bei der Analyse der Erwähnung von Work-Life-Balance-Maßnahmen (solche Erwähnungen finden sich oftmals bei den Leistungen der ausschreibenden Organisation vermerkt) finden sich am häufigsten Hinweise auf flankierende Maßnahmen (n=109). Diese werden in der Regel als Maßnahmen zur wissenschaftlichen Weiterqualifikation angeboten. In diesem Rahmen wird häufig das Vorhandensein von Weiterbildungsmöglichkeiten betont. Am zweithäufigsten werden flexible Arbeitszeiten bzw. -orte mit aufgeführt (n=64), welche zu einer besseren Vereinbarkeit von Familie und Beruf führen könnten. In keiner einzigen Stellenanzeige waren Serviceleistungen für Familien und Soziales aufgezeigt. Dabei ist festzuhalten, dass die in der Stichprobe vertretenen Universitäten und Hochschulen nach weiteren Recherchen über Serviceleistungen für Familien und Soziales wie bspw. Universitätskindergärten bzw. Kooperationen mit Kindergärten verfügen.

Abb. 4



Aufgeführte Work-Life-Balance-Maßnahmen ausgeschriebener Stellen der Stichprobe

Die in den Ausschreibungen beschriebenen Arbeitsaufgaben und Einstellungsvoraussetzungen inkludierten mehr weiblich (n=440) als männlich (n=385) konnotierte Wörter. Dieser Trend erstreckt sich über fast alle Fachdisziplinen. Dabei enthalten die untersuchten Stellenausschreibungen aus den Bereichen Sozial-, Erziehungs- und Bildungswissenschaften sowie Psychologie besonders viele weiblich konnotierte Wörter. Einzig im Bereich Wirtschaftswissenschaften konnten mehr männlich als weiblich konnotierte Wörter pro Stellenausschreibung nachgewiesen werden.

Im Hinblick auf die visuelle Gestaltung der Stellenausschreibungen ist festzustellen, dass fast die gesamte Stichprobe (n=124) keine Bilder von Personen aufweist. Lediglich die jeweiligen Logos der Universitäten und Fachhochschulen werden aufgeführt. Eine Stellenausschreibung bildet sowohl männliches als auch weibliches Personal ab.

#### 4. Fazit

Die Analyse der Stellenausschreibungen bietet einige Einblicke in die aktuelle Vorgehensweise der Hochschulen zur Ansprache von männlichen und weiblichen Bewerbern. Zwar zeigt sich, dass die untersuchten Hochschulen vermeintlich in verschiedenen Aspekten ihre Stellenausschreibungen so gestalten, dass sich sowohl Männer als auch Frauen gleichermaßen angesprochen fühlen sollten. Beispielsweise verhindert der Verzicht auf die Verwendung von Bildern eine geschlechtsabhängige Auswirkung auf die Bewerbungsabsicht. Zudem ist in fast jeder Stellenausschreibung ein Frauenförderungsstatement verankert, das sowohl bei Frauen als auch bei Männern eine positive Wirkung auf die Bewerbungsabsicht verursacht (Göddertz et al. 2016, S. 44). Allerdings hat bereits die Identifikation der untersuchten Einflussfaktoren (Kapitel 2) ergeben, dass die Wirkungsweise einzelner Aspekte auf die Bewerbungsabsicht nicht immer eindeutig ist. So konnte zwar festgestellt werden, dass überwiegend – wenngleich nicht durchgängig – gendergerechte Sprache verwendet wird, um eine unterbewusste negative Beeinflussung auf die Identifikation mit den Stellen bei Frauen zu vermeiden (Horvatha/Sczesnya 2016, S. 8). Allerdings finden sich – wie oben ausgeführt – zur Wirkungsweise der gendergerechten Sprache auf die Bewerbungsabsicht in der Literatur abweichende Ergebnisse.

Des Weiteren ergeben sich mutmaßlich Auswirkungen der Gestaltung der Ausschreibungen auf die Bewerbungsabsicht, die von den ausschreibenden Organisationen nur bedingt beeinflusst werden können. Hierunter fällt die Befristung der ausgeschriebenen Stellen. Unter Betrachtung der Ergebnisse dieser Untersuchung können mithin Empfehlungen abgeleitet werden, die über die Gestaltung der Stellenausschreibungen hinausgehen bzw. weitergehende Handlungen erfordern, um für die unterschiedlichen Geschlechter gleich attraktive Ausschreibungen erst zu ermöglichen. Letzteres erfordert jedoch eine inhaltliche Änderung der Ausschreibungen und folglich die Berücksichtigung weiterer Gründe für die entsprechende Vorgehensweise (bspw. kann die teilweise sehr kurze Arbeitsvertragsdauer aufgrund des Wissenschaftszeitver-



tragsgesetz (§§ 1, 2 WissZeitVG) nur schwer bis gar nicht von den Hochschulen beeinflusst werden). Die Berücksichtigung anderer Gründe gilt natürlich auch für weitere Einflussfaktoren, die primär eine physisch-gestaltende Funktion aufweisen.

Jedoch lassen sich aus der Untersuchung auch Empfehlungen ableiten, bei denen die herrschende Meinung eine positive Wirkung auf die Bewerbungsabsicht von Frauen und Männern sieht und die durch eine Anpassung der Stellenausschreibungen leicht umsetzbar sind. Demnach könnten Hochschulen auf bereits vorherrschende Serviceangebote für Familien aufmerksam machen, wie beispielsweise Universitätskindergärten oder Hochschulportangebote. Auch das Bestehen von weiteren Work-Life-Balance-Maßnahmen in der Organisation wie bspw. die Flexibilisierung von Arbeitszeit und -ort sollte geprüft werden und bei Vorhandensein in der Stellenausschreibung mit aufgegriffen werden. Dies könnte eine Erhöhung der Wahrnehmung der organisationalen Attraktivität herbeiführen. Eine ansprechende Bildsprache wird bislang nicht genutzt und könnte als Verbesserungsmöglichkeit identifiziert werden. Hier ist wiederum – mit Blick auf die Zielsetzung der ausschreibenden Organisation – die Wirkungsweise der dargestellten Bilder zu beachten. Aus der Literatur geht hervor, dass die explizite Nennung einer Frauenquote negativ auf die Bewerbungsabsicht von Männern wirkt (Göddertz et al. 2016, S. 44). Im Sinne einer geschlechterunabhängigen Ansprache sollten demnach solche expliziten Äußerungen vermieden werden und lediglich Frauenförderungsstatements Verankerung finden. Die vorliegenden Untersuchungsergebnisse unterliegen bestimmten Limitationen. Insbesondere wurden lediglich Stellenausschreibungen aus der Region Sachsen erhoben.

#### Literaturverzeichnis

- Beile, J./Jahnz, S. (2007): Work-Life-Balance in der Unternehmenspraxis. In: Sozialwissenschaften und Berufspraxis, 30 (1), S. 85-102.
- Biehl, J./Fella, M./Stumpf-Wollersheim, J. (2022): Geschlechterneutrale Sprache als Anwerbmittel für den wissenschaftlichen Nachwuchs? In: Hochschulmanagement, 17 (3+4), S. 85-90.
- Damelang, A./Rückel, A. (2021): Was hält Frauen von beruflichen Positionen fern? Ein faktorieller Survey zum Einfluss der Gestaltung einer Stellenausschreibung auf deren Attraktivitätseinschätzung. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 73, S. 109-127.
- Döring, N./Bortz, J. (2016): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. 5. Auflage. Berlin/Heidelberg.
- Gaucher, D./Friesen, J. P./Kay, A. C. (2011): Evidence That Gendered Wording in Job Advertisements Exists and Sustains Gender Inequality. In: Journal of Personality and Social Psychology, 101 (1), pp. 109-128.
- Göddertz, S./Isidor, R./Wehner, M. (2016): Genderspezifische Eigenschaften und Statements in Stellenausschreibungen. In: Personal quarterly, 68 (1), S. 40-45.
- Gomes, D./Neves, J. (2011): Organizational attractiveness and prospective applicants' intentions to apply. In: Personnel Review (40), pp. 684-699.
- Hentschel, T./Horvath, L. (2015): Passende Talente ansprechen – Rekrutierung und Gestaltung von Stellenausschreibungen. In: Peus, C./Braun, S./Hentschel, T./Fry, D. (Hg.): Personalauswahl in der Wissenschaft. Berlin/Heidelberg, S. 65-82.
- Hentschel, T./Horvath, L./Peus, C./Sczesny, S. (2018): Kick-Starting Female Careers. Attracting Women to Entrepreneurship Programs. In: Journal of Personnel Psychology, 17 (4), pp. 193-203.
- Hernandez Bark, A./Hentschel, T. (2021): Geschlecht, Gleichberechtigung und Kommunikation in Unternehmen. In: Einwiller, S./Sackmann, S./Zerfaß, A. (Hg.): Handbuch Mitarbeiterkommunikation. Wiesbaden, S. 1-16.
- Hodel, L./Formanowicz, M./Sczesny, S./Valdrová, J./von Stockhausen, L. (2017): Gender-Fair Language in Job Advertisements: A Cross-Linguistic and Cross-Cultural Analysis. In: Journal of Cross-Cultural Psychology, 48 (3), pp. 384-401.
- Horvath, L. K./Sczesny, S. (2016): Reducing women's lack of fit with leadership positions? Effects of the wording of job advertisements. In: European Journal of Work and Organizational Psychology, 25 (2), pp. 316-328.
- Konrad, A. M./Corrigan, E./Lieb, P./Ritchie, J. E. (2000): Sex differences in job attribute preferences among managers and business students. In: Group & Organization Management, 25 (2), pp. 108-131.
- Lake, S. (2015): Karriereziele und Erwartungen an den Arbeitgeber von Studierenden und jungen Berufstätigen: Umfrageergebnisse 2008 bis 2013. In: Hartmann, M. (Hg.): Rekrutierung in einer zukunftsorientierten Arbeitswelt. Wiesbaden, S. 29-46.
- Lind, I. (2007): Ursachen der Unterrepräsentanz von Wissenschaftlerinnen - Individuelle Entscheidungen oder strukturelle Barrieren? In: Wissenschaftsrat (Hg.): Exzellenz in Wissenschaft und Forschung - Neue Wege in der Gleichstellungspolitik. Köln, S. 59-86.
- Lind, I./Löther, A. (2007): Chancen für Frauen in der Wissenschaft - eine Frage der Fachkultur? - Retrospektive Verlaufsanalysen und aktuelle Forschungsergebnisse. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 29 (2), S. 249-272.
- Mayrhofer, W. (1993): Nonreaktive Methoden. In: Zeitschrift für Personalforschung/German Journal of Research in Human Resource Management, S. 11-32.
- Mayring, P. (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12. Auflage. Weinheim/Basel.
- McNab, S. M./Johnston, L. (2002): The impact of Equal Employment Opportunity statements in job advertisements on applicants' perceptions of organisations. In: Australian Journal of Psychology, 54 (2), pp. 105-109.
- Moss-Racusin, C. A./Dovidio, J. F./Brescoll, V. L./Graham, M. J./Handelman, J. (2012): Science faculty's subtle gender biases favor male students. PNAS October 9, 2012, 109 (41), S. 16474-16479.
- Richtlinie des Sächsischen Staatsministeriums für Wissenschaft, Kultur und Tourismus zur Förderung von aus dem Europäischen Sozialfonds mitfinanzierten Vorhaben in den Bereichen Hochschule und Forschung im Freistaat Sachsen für die Förderperiode 2014 bis 2020 (RL ESF Hochschule und Forschung 2014 bis 2020) vom 13. April 2018, SächsABl. 2018 Nr. 19, S. 612.
- Salheiser, A. (2014): Natürliche Daten: Dokumente. In: Baur, N./Blasius, J. (Hg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden, S. 813-827.
- Statistisches Bundesamt (Destatis) (2021a): Bildung und Kultur. Personal an Hochschulen. Fachserie 11. Reihe 4.4.
- Statistisches Bundesamt (Destatis) (2021b): Frauenanteile nach akademischer Laufbahn. <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Tabellen/frauenanteile-akademischelaufbahn.html;jsessionid=E9541EB8F951EBA8734A80FF53CC117.live732#fussnote-3-111540> (17.03.2022).

■ Elfi Lange, M.Sc., Fakultät für Wirtschaftswissenschaften, Technische Universität Bergakademie Freiberg,  
E-Mail: [elfi.lange@bwl.tu-freiberg.de](mailto:elfi.lange@bwl.tu-freiberg.de)

■ Meike Scholz, M.Sc., Fakultät für Wirtschaftswissenschaften, Technische Universität Bergakademie Freiberg,  
E-Mail: [meike.scholz@bwl.tu-freiberg.de](mailto:meike.scholz@bwl.tu-freiberg.de)

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

Lilo Seyberth

## Auswirkungen von COVID-19 auf Lehre und Arbeitsweise von Hochschulbeschäftigten\*

### Eine Umfrage an 13 deutschsprachigen Universitäten

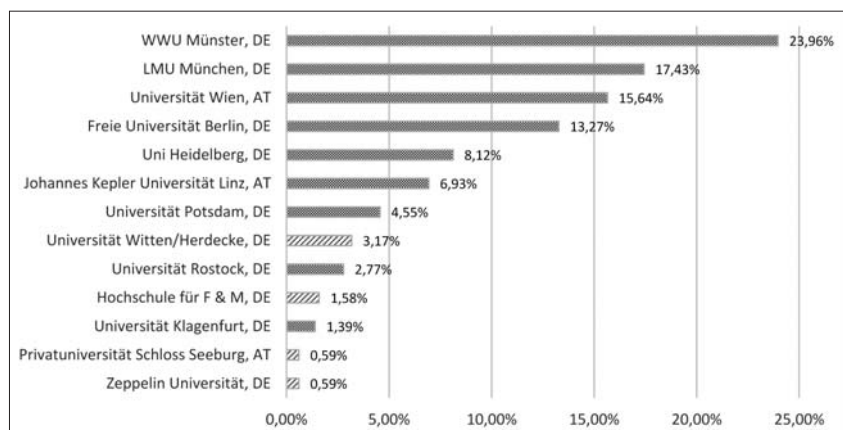
To examine the extent and the impact of the pandemic-related changes and burdens on university employees we conducted a survey at 13 German-speaking universities in Germany and Austria in June 2021. Academic and non-academic employees from private and public universities in the fields of economics, natural sciences, humanities and social sciences were surveyed. Participants were asked about changes in the areas of work location, workload, teaching and job satisfaction, among other things. It became clear that they perceived an increase in stress and workload in general. Working from home as well as other changes during the pandemic, such as the lack of childcare, have had an impact on university staff. However, there were also positive results. Many of those surveyed enjoyed working from home and, according to the participating university teachers, the examination and evaluation results remained largely unchanged. The main differences seem to exist between teachers and non-teachers, as well as between people who find it difficult to deal with the changes brought about by digitisation versus those who find it easy.

### 1. Einleitung

In den vergangenen zwei Jahren herrschte Ausnahmebetrieb an den meisten deutschen Hochschulen. Ganze Semester mussten aufgrund der Corona-Pandemie und der Gegenmaßnahmen überwiegend digital stattfinden mit viel Homeoffice und Onlinelehre. Politik und Hochschulen setzten ihren Fokus hierbei vor allem auf die Studierenden und auch von Seite der Universitäten gab es viele an Studierende gerichtete Umfragen. Studierende berichteten von einem erhöhten Stresslevel (Wang et al. 2020), einer Verschlechterung des Allgemeinbefindens und erschwerter Kommunikation mit anderen Studierenden (Zimmermann et al. 2021).

Es wurden Lernerfolg während der Pandemie (Voigt et al. 2021) und Stressbewältigungsmechanismen der Studierenden untersucht sowie Unterstützungsvorschläge formuliert (Babicka-Wirkus et al. 2021). Deutlich wurde auch, dass Studierende mit der Unterstützung zufrieden waren, welche sie von Seiten der Universitäten und der Lehrenden erhalten haben (Aristovnik et al. 2020). Vor allem Letztere, aber auch Hochschulbeschäftigte insgesamt waren stark von den Veränderungen der Arbeitswelt betroffen, wurden aber weniger beachtet. Dabei war für viele von ihnen vor allem der Beginn der Pandemie sehr erschöpfend (VanLeeuwen et al. 2021) und wie auch bei den Studierenden litt die mentale Gesundheit der Hochschulbeschäftigten (Salazar et al. 2021). Für

Abb. 1: Anteil Antworten an Stichprobe nach Universität



(n = 505), gestreift = Privatuniversität

viele war Onlinelehre ein fremdes Konzept, das erst erlernt werden musste, und in einigen Universitäten musste erst die notwendige Infrastruktur dafür geschaffen werden. Dies führte in vielen Fällen zu zusätzlichen Belastungen für Beschäftigte im wissenschaftlichen wie auch im nichtwissenschaftlichen Bereich, wiederum mit Auswirkungen auf die Lehre. Auch die Arbeit (komplett oder überwiegend) von Zuhause aus ist vor der Pandemie eher die Ausnahme gewesen und hat zusätzliche neue Herausforderungen geschaffen, sowohl bezüglich Technik und Kommunikation als auch durch mögliche

\* Dieser Artikel wurde vorab als Diskussionspapier des Instituts für Organisationsökonomik der WWU veröffentlicht.

Störungen z.B. durch Kinder oder andere Haushaltsangehörige. Um das Ausmaß dieser Änderungen und Belastungen zu untersuchen, haben wir im Juni 2021 eine Umfrage an 13 deutschsprachigen Hochschulen in Deutschland und Österreich durchgeführt. Befragt wurden hierbei wissenschaftliche sowie nichtwissenschaftliche Beschäftigte privater und öffentlicher Hochschulen aus den Bereichen Wirtschaftswissenschaften, Naturwissenschaften, Geistes- und Sozialwissenschaften.

**2. Methodik**

**2.1. Stichprobe**

Eingeladen wurden Beschäftigte verschiedener Hochschulen in Deutschland und Österreich, deren E-Mail-Adressen auf den jeweiligen Homepages öffentlich zur Verfügung standen. Angefragt wurden insgesamt 4.206 Personen, von denen 505 den Fragebogen bearbeitet haben. Die Antwortrate lag bei 12% (Umfrage beendet). Auswertbar waren 499 Antworten.

Beschäftigte aus den Fachrichtungen Naturwissenschaften, Wirtschaftswissenschaften, Sozial- und Geisteswissenschaften von insgesamt 13 privaten und öffentlichen Hochschulen haben an der Befragung teilgenommen. Befragt wurden wissenschaftliche wie auch nichtwissenschaftliche Beschäftigte. Die Hochschulen sowie der jeweilige Anteil am Gesamtsample sind in Abbildung 1 aufgeführt. Eine Übersicht über die individuellen Antwortraten befindet sich im Anhang (s. Tabelle 3).

**2.2. Informationsbeschaffung**

Die Befragung fand zwischen dem 02.06.2021 und dem 07.07.2021 statt. Zu dieser Zeit lief in den meisten deutschen Hochschulen das dritte Pandemiesemester. Durchgeführt wurde die Umfrage mit Hilfe der Umfragesoftware Unipark (Tivian XI GmbH o. J.).

**2.3. Inhalt**

Neben soziodemographischen Fragen wurden Fragen zu folgenden inhaltlichen Schwerpunkten erhoben: (1) Kinderbetreuung während der Pandemie, (2) Arbeitsort/Homeoffice, (3) Lehre, (4) Forschung, (5) nichtwissenschaftliche Beschäftigte, (6) Arbeitszufriedenheit, (7) Bewertung der Hochschule, (8) Gesundheit/Freizeit/Allgemeines und (9) Impfstatus.

Insgesamt umfasste der Fragebogen 83 Fragen (inklusive einer Eingangsfrage zur Freiwilligkeit und Anonymität), wobei allerdings durch Filter nach bestimmten

**Tab. 1: Übersicht Demographie der Stichprobe**

Variable	Kategorie	N (%)
Land	Deutschland	376 (75,35%)
	Österreich	123 (24,65%)
Hochschultyp	Öffentlich	469 (93,99%)
	Privat	30 (6,01%)
Geschlecht	Weiblich	289 (58,62%)
	Männlich	204 (41,38%)
Beschäftigungsverhältnis	Befristet	284 (57,03%)
	Unbefristet	214 (42,97%)
Alter	Durchschnitt	40,26 (n: 496)
Fachbereich	Wirtschaftswissenschaften	176 (35,99%)
	Naturwissenschaften	150 (30,68%)
	Sozial- und Geisteswissenschaften	163 (33,33%)
Sektor	Wissenschaftlich	368 (73,75%)
	Nichtwissenschaftlich	131 (26,25%)
Position	Professor	75 (15,03%)
	Juniorprofessor	19 (3,81%)
	Lehrbeauftragter (ohne gleichzeitige Qualifizierung)	19 (3,81%)
	Doktorand	178 (35,67%)
	Habilitand	77 (15,43%)
	Mitarbeiter aus Technik und Verwaltung	131 (26,25%)
Lehre	Aktiv Lehrende	298 (59,72%)
Kinder	Ja	139 (28,48%)
	Nein	349 (71,52%)
Anzahl Kinder	1	64 (45,71%)
	2	55 (%)
	3 oder mehr	21 (%)
Alter Kinder	Jünger als Grundschulalter	59 (42,75%)
	Grundschulalter	28 (20,29%)
	Älter als Grundschulalter	51 (36,96%)
Nationalität	Deutschland	372 (75,15%)
	Österreich	91 (18,38%)
	Weitere EU	17 (3,43%)
	Weitere Nicht-EU	15 (3,03%)

Antworten niemand alle Fragen zur Beantwortung vorgelegt bekommen hat (z.B. Personen, die angaben, keine Kinder zu haben, haben keine weitere Fragen spezifisch zu Kindern bekommen). Es wurden sowohl geschlossene als auch offene und halb-offene Fragetypen verwendet. Zur quantitativen Auswertung wurden die Analysesoftware Stata 17.0 (StataCorp LLC, Texas, USA) und Microsoft Excel (2019) verwendet.

**2.4. Ethische Aspekte**

Die Einladungen zur Umfrage wurden an öffentlich verfügbare E-Mail-Adressen gesendet. In der Einladung waren der Zweck der Befragung, die Umfrageleitung inklusive Kontaktdaten sowie das zuständige Institut angegeben. Die Beteiligung war freiwillig. Alle Daten wurden anonymisiert und vertraulich behandelt.

**Tab. 2: Befristung nach Position**

Position	Unbefristet	befristet
Professor	69 (32,24%)	6 (2,11%)
Juniorprofessor	4 (1,87%)	15 (5,28%)
Lehrbeauftragter (ohne gleichzeitige Qualifizierung)	9 (4,21%)	9 (3,17%)
Doktorand	5 (2,34%)	173 (60,92%)
Habilitand	18 (8,41%)	59 (20,77%)
Mitarbeiter aus Technik und Verwaltung	109 (50,93%)	22 (7,75%)
<i>Insgesamt</i>	<i>214</i>	<i>284</i>

(n = 498)

**3. Ergebnisse**

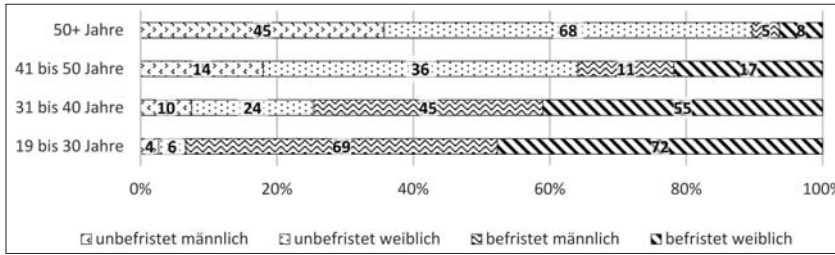
**3.1. Demographie der Stichprobe**

Eine Übersicht über die Stichprobendemographie ist in Tabelle 1 dargestellt. Die Stichprobe besteht aus 499 Personen, 57% davon waren Frauen (286) und 41% Männer (204). Der Großteil der Antworten kam von deutschen (75%) und öffentlichen (94%) Universitäten. Knapp über die Hälfte der Befragten befand sich in einem befristeten Beschäftigungsverhältnis. Dies spiegelt auch wider, dass etwa die Hälfte der Teilnehmer<sup>1</sup> (51%) eine Qualifizierungsstelle (als Doktorand oder Habilitand) innehat, welche nur selten unbefristet angeboten wird.

<sup>1</sup> Aus Gründen der Lesbarkeit wird in dieser Arbeit das generische Maskulinum verwendet, die Angaben beziehen sich jedoch auf alle Geschlechter.



Abb. 2: Altersgruppen nach Geschlecht und Befristung



(n = 489)

Aus den drei Fachrichtungen Wirtschaftswissenschaften, Naturwissenschaften sowie Sozial- und Geisteswissenschaften haben jeweils ähnlich viele Befragte teilgenommen (150 bis 176 Teilnehmer). Der Hauptteil der Stichprobe besteht aus wissenschaftlich Beschäftigten, nur 26% stammen aus dem nichtwissenschaftlichen Bereich (Mitarbeiter aus Technik und Verwaltung). In der Lehre waren 298 Personen zum Zeitpunkt der Befragung aktiv (unterrichteten mindestens einen Kurs).

Knapp 29% der Teilnehmer gaben an, für mindestens ein Kind verantwortlich zu sein. Davon war bei 63% das jüngste Kind im Grundschulalter oder jünger. Dreiviertel der Stichprobe sind deutscher Nationalität, 18% aus Österreich. Nur 17 bzw. 15 Teilnehmer stammen aus anderen EU Staaten oder von außerhalb der EU.<sup>2</sup>

Das Durchschnittsalter betrug 40 Jahre, wobei Befristete mit durchschnittlich 33 Jahren deutlich jünger waren als die Gruppe der Unbefristeten (50 Jahre). Auch hier wird wieder reflektiert, dass Doktoranden und Habilitanden den Großteil (81%) der Befristeten ausmachen (s. Tabelle 2). Eine Übersicht über die Teilnehmer nach Geschlecht und Befristung aufgeteilt in Altersgruppen findet sich in Abbildung 2.

### 3.2. Arbeitsort

Über 65% der Teilnehmer haben einen Anfahrtsweg von maximal 10 km zu ihrem eigentlichen Arbeitsort, wenn sie nicht von Zuhause aus arbeiten, etwa 7% haben eine Anreise von 100 km oder mehr. Es arbeiteten zur Zeit der Umfrage 68% aller Teilnehmer mindestens teilweise von Zuhause aus (s. Abbildung 3), wobei dies allerdings von der Fachrichtung abhängig ist.

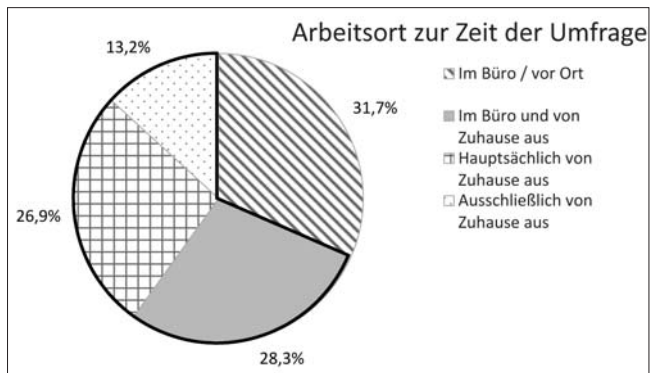
So arbeiteten 73% der Antwortenden aus dem Bereich der Naturwissenschaften ausschließlich vor Ort, wogegen bei den Geistes-/Sozialwissenschaften und Wirtschaftswissenschaften dieser Anteil bei unter 15% lag (s. Abbildung 4). Dies lag wahrscheinlich unter anderem daran, dass die Naturwissenschaftler im Gegensatz zu anderen Fachbereichen ihre Aufgaben nur teilweise von Zuhause erledigen können (z.B. durch Labortätigkeit).

Von den Teilnehmern, welche angaben, mindestens teilweise von Zuhause aus zu arbeiten, gab nicht ganz die Hälfte (48%) an, vor der Pandemie noch keine Erfahrung damit gemacht zu haben. Etwa genauso viele

hatten zumindest schon zum Teil Erfahrung damit, aus dem Homeoffice (HO) zu arbeiten (s. Abbildung 5).

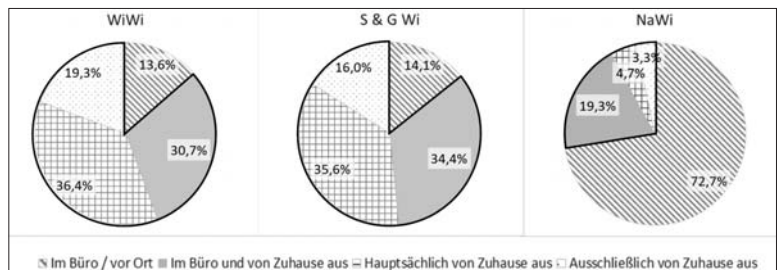
Knapp 59% aller Antwortenden, die mindestens teilweise von Zuhause aus arbeiteten, bewerteten ihre Erfahrungen als sehr oder eher positiv, 16% als sehr oder eher negativ. Unterschiede sind festzustellen zwischen Beschäftigten mit und ohne

Abb. 3: Antworten zur Frage „Wo arbeiten Sie derzeit hauptsächlich?“



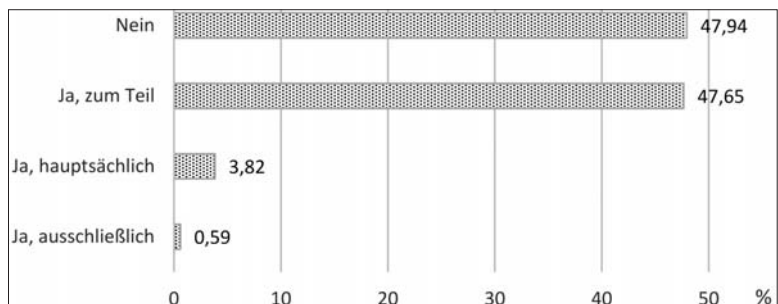
Anteil Antworten in %, (n = 499), eingerahmt: mindestens teilweise im Homeoffice

Abb. 4: Arbeitsort zur Zeit der Umfrage nach Fachbereich



Anteil Antworten in %, Wirtschaftswissenschaften (WiWi, n = 176), Sozial- und Geisteswissenschaften (S & G Wi, n = 163), Naturwissenschaften (NaWi, n = 150), eingerahmt: mindestens teilweise im Homeoffice

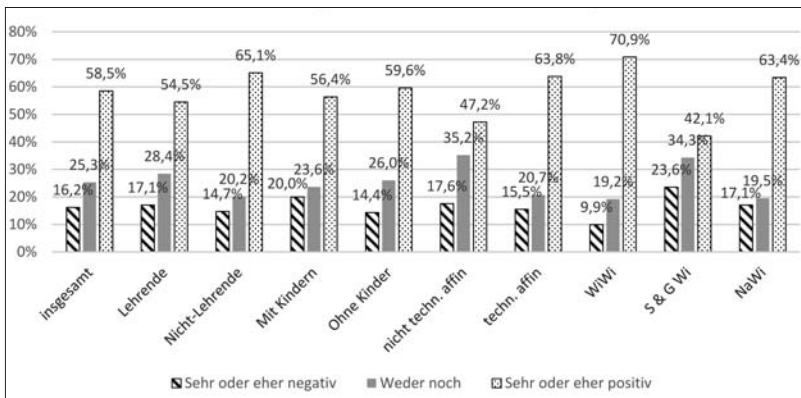
Abb. 5: Antworten zur Frage „Haben Sie bereits vor der Pandemie von Zuhause aus gearbeitet?“



Anteil Antworten in %, (n = 340)

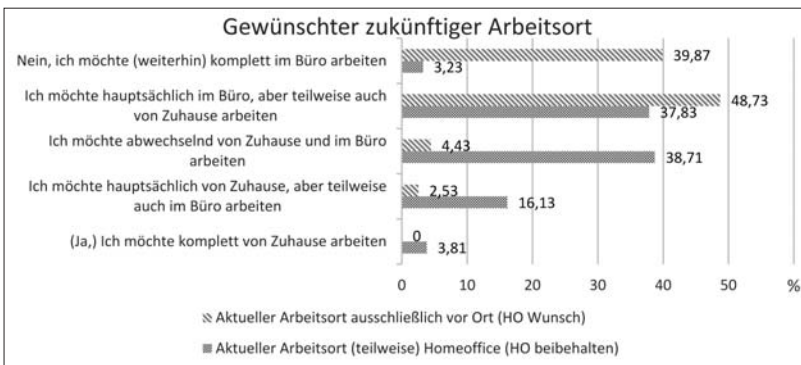
<sup>2</sup> Ist bei doppelter Staatsbürgerschaft eine davon von Deutschland oder Österreich, wird dies als Deutschland bzw. Österreich gewertet (eine Person hat als Erstes Griechenland und dann Deutschland angegeben, was als Deutschland gewertet wurde). Zwei Personen haben als Erstes Österreich, dann Deutschland angegeben. Sie werden zu Österreich gezählt.  
<sup>3</sup> Antwort auf die Frage „Wie leicht oder schwer fällt Ihnen im Allgemeinen das Einarbeiten in neue Applikationen/Software/digitale Systeme?“

Abb. 6: Antworten zur Frage „Wie bewerten Sie Ihre Erfahrungen mit dem Arbeiten von Zuhause aus?“



Anteil Antworten in %, insgesamt (n = 340), nach Lehrende (n = 211) und Nicht-Lehrende (n = 129), mit Kindern (n = 110) oder ohne Kinder (n = 223), nach technischer Affinität (nicht technisch affin: n = 108, technisch affin = 232) und nach Fachbereich: Wirtschaftswissenschaften (WiWi, n = 151), Sozial- und Geisteswissenschaften (S & G Wi, n = 140), Naturwissenschaften (NaWi, n = 41)

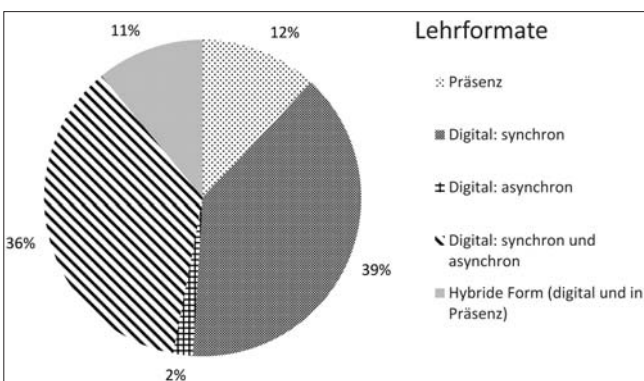
Abb. 7: Antworten zu den Fragen „Möchten Sie nach der Pandemie das Arbeiten von Zuhause aus beibehalten?“ und „Würden Sie gerne von Zuhause aus arbeiten?“



Frage 1: (n = 341), Frage 2: (n = 158)

Kinder, mit und ohne Lehrtätigkeit, mit und ohne technische Affinität<sup>3</sup> und den verschiedenen Fachbereichen (s. Abbildung 6). 65% der Beschäftigten ohne Lehrverpflichtung, aber nur 54% der Lehrenden bewerteten ihre Erfahrungen mit Homeoffice sehr oder eher positiv. Bei Beschäftigten mit Kindern empfanden 56% ihre Zeit im Homeoffice als sehr/eher positiv, bei Beschäftigten ohne

Abb. 8: Antworten der aktiv Lehrenden zur Frage „Welche Lehrformate benutzen Sie dieses Semester?“



Anzahl, (n = 489)

Kind waren dies etwa 60%. Als sehr/eher negativ bewerteten 20% der Beschäftigten mit Kindern, aber nur 14% der Beschäftigten ohne Kinder ihre Homeoffice-Erfahrung. Deutlich mehr technisch affine Personen bewerteten ihre Erfahrung mit dem Arbeiten von Zuhause aus als positiv (64%, n = 232) als solche, die sich mit neuer Software schwertun (42%, n = 108). Starke Unterschiede gab es auch hinsichtlich der Beschäftigten aus verschiedenen Fachbereichen: 71% derer, die sich den Wirtschaftswissenschaften zuordneten, bewerteten ihre Homeoffice-Erfahrung als positiv, bei den Naturwissenschaften waren dies nur 63% und bei den Sozial- und Geisteswissenschaften sogar nur 42% (s. Abbildung 6).

Nur 35,5% der mindestens teilweise Zuhause Arbeitenden gaben an, dass ihre Arbeit im Homeoffice unbeeinflusst blieb durch ihre Wohnverhältnisse. Die restlichen Befragten mit Homeoffice-Erfahrung berichteten, in ihrer Arbeit im Homeoffice durch ihre Wohnverhältnisse beeinflusst worden zu sein. Gründe hierfür waren in absteigender Reihenfolge z.B. mangelnde Ausstattung (z.B. fehlender Schreibtisch/Arbeitszimmer/Bildschirm), Mitbewohner, die ebenfalls von Zuhause arbeiteten, Platzmangel, technische Einschränkungen (z.B. Internet, Zugang zu Daten) und/oder Mitbewohner, die nicht arbeiten.

Doch die großteils positive Bewertung der Homeoffice-Erfahrung spiegelt sich auch in den Antworten zum Wunsch nach dem zukünftigen Arbeitsort wider. So möchten über 95% mindestens teilweise weiterhin von Zuhause aus arbeiten. Anders sieht es aus bei den Beschäftigten, die zur Zeit der Befragung ausschließlich vor Ort im Büro arbeiteten. Knapp 40% von ihnen möchte auch weiterhin ausschließlich vor Ort arbeiten, etwa 50% möchten aber teilweise auch von Zuhause arbeiten. Bei beiden Gruppen ist erkennbar, dass die Mehrheit sich für die Zukunft eine Mischung aus Homeoffice und Büroarbeit wünscht (s. Abbildung 7).

### 3.3. Lehre

#### 3.3.1. Lehre allgemein

Insgesamt haben 64% (318) der Befragten angegeben, dass sie in dem befragten Semester in Lehre involviert waren, wobei 298 davon mindestens einen Kurs unterrichteten zur Zeit der Befragung, also aktiv in der Lehre tätig waren. Der Großteil der aktiv Lehrenden waren Doktoranden und Habilitanden (188), ca. ein Viertel Professoren (73) und die übrigen Juniorprofessoren (19) oder Lehrbeauftragte (18).

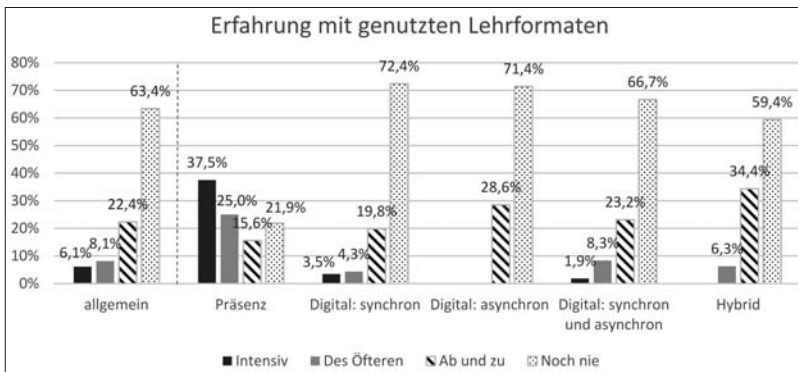
Im Durchschnitt verwendeten die Lehrenden in einer normalen Woche etwa 39% ihrer Arbeitszeit auf die Lehre, 40% auf die Forschung und 21% auf Selbstverwaltung. 52% der Lehrenden gaben an, seit Beginn der Pandemie mehr Zeit für Administration bzw. Selbstver-



waltung zu benötigen, für 42% war der Aufwand gleichbleibend, 6% benötigten weniger Zeit dafür. Im Durchschnitt waren die befragten Lehrenden an 2,42 Kursen beteiligt (Minimum 1, Maximum 14, Median 2). 70% der Lehrenden gaben an, dass sie nun mehr Zeit für die Lehrvorbereitung investieren mussten als vor der Pandemie. Nur knapp 5% investierten weniger Zeit.

Das mit 39% am meisten genutzte Lehrformat war digital synchron, also die Durchführung der Veranstaltung über eine digitale Plattform ohne Aufzeichnung, dicht gefolgt von einer Vermischung aus digital synchron und asynchron (36%). Für eine rein digital asynchrone Lehre, also die Bereitstellung von Material online ohne Liveinteraktion, entschieden sich nur 2% der Lehrenden. In dem Semester der Befragung fanden außerdem 12% der Veranstaltungen in Präsenz statt und 11% in einem hybriden Format (digital und in Präsenz), s. Abbildung 8.

Abb. 9: Antworten der aktiv Lehrenden zur Frage „Wie war Ihr Kenntnisstand zu diesen Lehrformaten vor der Pandemie?“



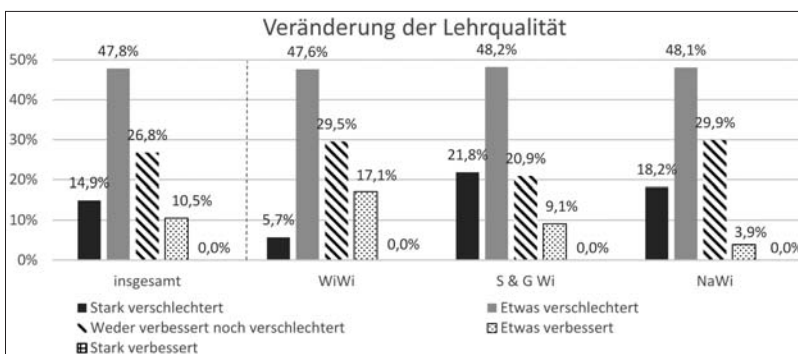
insgesamt/allgemein und nach zur Zeit der Befragung genutztem Lehrformat (n = 295)

Abb. 10: Antworten der aktiv Lehrenden zu den Fragen „Wie haben sich Prüfungsergebnisse der Studierenden im Durchschnitt im Vergleich zu Präsenzzeiten verändert?“ und „Wie haben sich Evaluationsergebnisse im Durchschnitt im Vergleich zu Präsenzzeiten verändert?“



Frage 1: (n = 242), Frage 2: (n = 192)

Abb. 11: Antworten der aktiv Lehrenden zur Frage „Sind Sie der Meinung, die Qualität der Lehre hat sich in der aktuellen Situation verändert?“



Anteil Antworten in %, insgesamt (n = 295) und nach Fachbereichen: Wirtschaftswissenschaften (WiWi, n = 105), Sozial- und Geisteswissenschaften (S & G Wi, n = 110), Naturwissenschaften (NaWi, n = 77)

Allgemein waren die meisten Lehrenden unerfahren mit den Lehrformaten, die sie in diesem Semester nutzten (s. Abbildung 9). Es wird angenommen, dass vorher die Präsenzlehre das dominierende Format war. Die Ergebnisse ändern sich kaum, wenn Beschäftigte mit weniger als einem Jahr Arbeitserfahrung exkludiert werden.

Insgesamt berichteten 49% der teilnehmenden aktiv Lehrenden, dass sich die Prüfungsergebnisse nicht verändert haben im Vergleich zu Präsenzzeiten. 34% sahen jedoch eine Verschlechterung der Prüfungsergebnisse. Immerhin 14% berichteten eine leichte Verbesserung, wobei keiner eine starke Verbesserung der Prüfungsergebnisse beobachten konnte (s. Abbildung 10).

Hinsichtlich der Evaluationen berichteten 61% der Lehrenden, dass die Ergebnisse weder schlechter noch besser als zu Präsenzzeiten waren. 17% bzw. 18% der Lehrenden sahen etwas schlechtere bzw. etwas bessere Evaluationsergebnisse (s. auch Abbildung 10).

Anders sieht es aus mit Blick auf die Bewertung der Lehrqualität. Über 60% der aktiv Lehrenden sind der Meinung, dass sich die Lehrqualität in der aktuellen Situation etwas (47,8%) oder deutlich (14,9%) verschlechtert hat. Dabei gibt es auch hier leichte Unterschiede zwischen den Fachbereichen (s. Abbildung 11).

3.3.2. Digitale Lehre  
Wie oben beschrieben, waren digitale Lehrformate die Regel zum Zeitpunkt der Befragung. Prinzipiell steht der Großteil der befragten Lehrenden (48%) dem Konzept der digitalen Lehre eher oder sehr positiv gegenüber. Knapp 30% haben eine eher oder sehr negative Einstellung zur digitalen Lehre. Unterschiede gibt es hierbei hinsichtlich der Fachbereiche: 64% der Wirtschaftswissenschaftler gaben eine positive Einstellung zur digitalen Lehre an. Diese sinkt auf 52% bei den Naturwissenschaftlern und bei den Sozial- und Geisteswissenschaftlern ist die Mehrheit (42%) gegenüber dem Konzept der digitalen Lehre negativ eingestellt. Auch treten deutliche Unterschiede auf zwischen Personen, die sich selbst als technisch



affin einschätzen oder nicht. Unter den Lehrenden, die meinen, sich leicht in neue technische Anwendungen einarbeiten zu können, haben 57% eine positive Einstellung gegenüber dem Konzept der digitalen Lehre. Bei den weniger technisch Affinen sind es nur 26% (s. Abbildung 12).

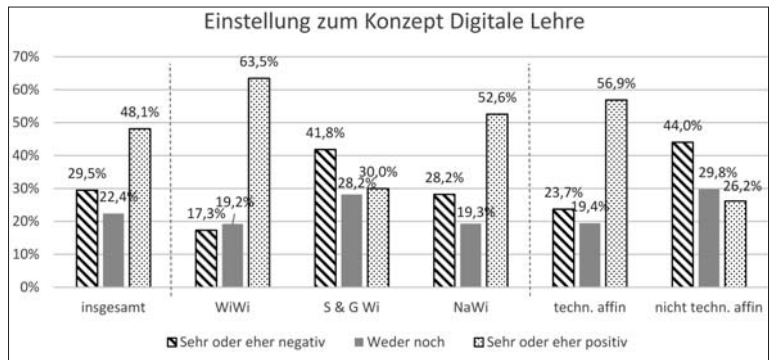
Mit der Umsetzung des Konzepts der digitalen Lehre waren insgesamt über 40% der Lehrenden eher oder sehr zufrieden. Circa 36% berichteten, dass sie weder zufrieden noch unzufrieden waren, und 21% waren eher oder sehr unzufrieden. Auch hier gab es wieder Unterschiede in Abhängigkeit vom technischen Verständnis. Zufrieden mit der Umsetzung der digitalen Lehre waren 46% der technisch Affinen, aber nur 37% derer, denen die Einarbeitung in neue digitale Systeme schwerer fällt. Unterschiede gab es des Weiteren zwischen Beschäftigten unterschiedlicher Fachbereiche. So waren über 50% der Wirtschaftswissenschaftler zufrieden mit der Umsetzung, bei den Sozial- und Geisteswissenschaften waren dies nur 39% und bei den Naturwissenschaftlern 35%. Bei Letzteren waren mit knapp 26% außerdem deutlich mehr Lehrende unzufrieden mit der Umsetzung des Konzepts der digitalen Lehre im Vergleich zu 21% bei den Sozial- und Geisteswissenschaften und 18% bei den Wirtschaftswissenschaften (s. Abbildung 13).

Sowohl Lehrende als auch die anderen Hochschulbeschäftigten wurden gefragt, ob sie den pandemiebedingten Digitalisierungsschub als Chance für die Lehre sehen. Insgesamt stimmte die deutliche Mehrheit (74%) dem zu. Unter den Nicht-Lehrenden lag die Zustimmung bei 83%, bei Lehrenden hingegen nur bei 68%. Bei Letzteren kann auch hier wieder ein deutlicher Unterschied hinsichtlich technischer Affinität festgestellt werden. So sahen 75% derer, die sich leicht in neue Software einarbeiten, den pandemiebedingten Digitalisierungsschub als Chance für die Lehre, bei den nicht technisch Affinen waren dies nur 53% (siehe Abbildung 14).

Gefragt nach dem bevorzugten Lehrformat für die Zukunft stimmten 55% der teilnehmenden Lehrenden für eine hybride Form, wobei diese nicht genauer definiert wurde. 33% präferierten jedoch, zukünftig ausschließlich Präsenzlehre durchzuführen. Kommentiert wurde hier allerdings zum Beispiel, dass die Entscheidung abhängig von Fach und Lehrveranstaltungstyp sei und dass es eine Tendenz zu Präsenz gäbe, aber mit unterstützenden digitalen Elementen (fällt unter „Sonstiges“). Wie zu erwarten, unterscheidet sich die gewünschte zukünftige Lehrform je nach Einstellung zur digitalen Lehre: Lehrende mit positiver (81%) oder indifferenter (56%) Einstellung bevorzugten mehrheitlich hybride Lehre für die Zukunft, wogegen Lehrende mit negativer Einstellung sich reine Präsenzlehre wünschten (78%). Die deutliche Mehrzahl

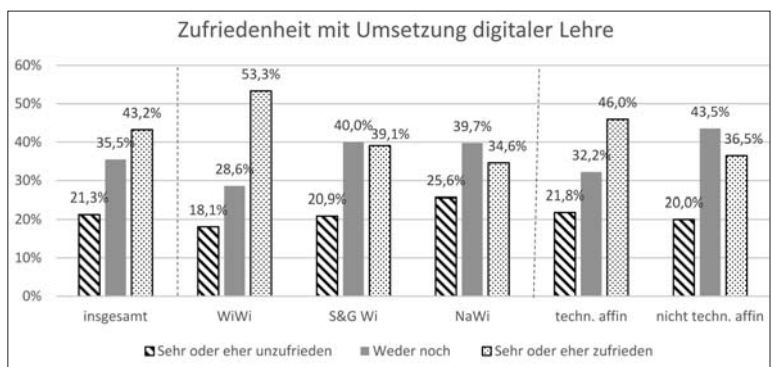
(71%) aus den wirtschaftswissenschaftlichen Fachbereichen stimmte für eine hybride Form, ebenso die Lehrenden aus den Naturwissenschaften. Bei den Sozial- und Geisteswissenschaften sind dagegen nur 38% für hybride Lehre, 46% würden zukünftig Präsenzlehre bevorzugen (s. Abbildung 15).

Abb. 12: Antworten aktiv Lehrender zur Frage „Wie stehen Sie grundsätzlich dem Konzept der digitalen Lehre gegenüber?“



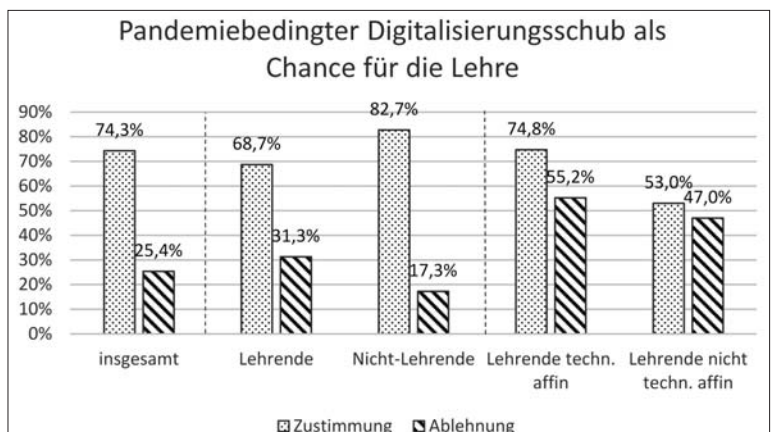
insgesamt (n = 295), nach Fachbereichen: Wirtschaftswissenschaften (WiWi, n = 104), Sozial- und Geisteswissenschaften (S & G Wi, n = 110), Naturwissenschaften (NaWi, n = 78), und nach technischer Affinität (technisch affin: n = 211, nicht technisch affin: n = 84)

Abb. 13: Antworten aktiv Lehrender zur Frage „Wie zufrieden sind Sie mit der Umsetzung des Konzepts der digitalen Lehre während der Pandemie?“



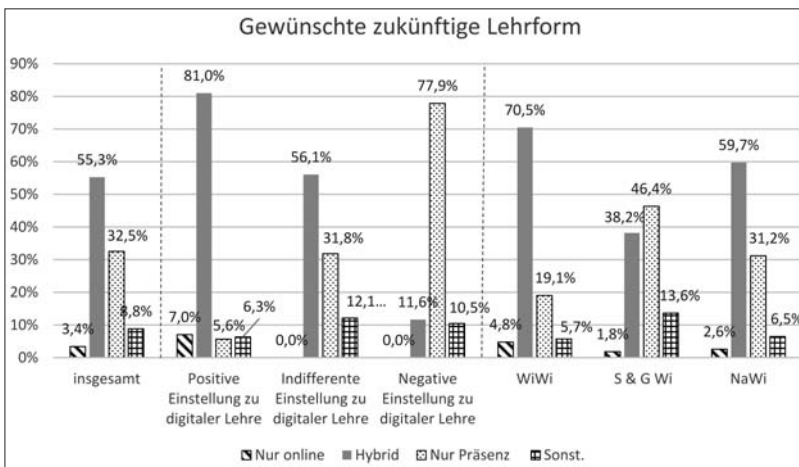
insgesamt (n = 296), nach Fachbereichen: Wirtschaftswissenschaften (WiWi, n = 105), Sozial- und Geisteswissenschaften (S & G Wi, n = 110), Naturwissenschaften (NaWi, n = 78), und nach technischer Affinität (technisch affin: n = 211, nicht technisch affin: n = 85)

Abb. 14: Antworten zur Frage „Sehen Sie den pandemiebedingten Digitalisierungsschub als Chance für die Lehre?“



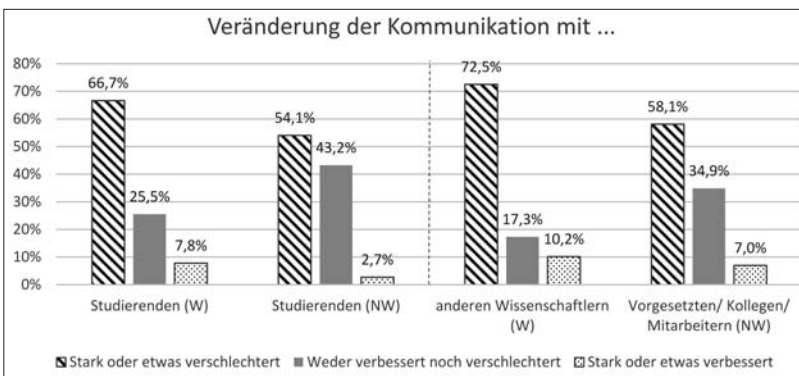
insgesamt (n = 491), Lehrende (n = 294), Nicht-Lehrende (n = 197), Lehrende technisch affin (n = 210), Lehrende nicht technisch affin (n = 73)

Abb. 15: Antworten zur Frage „Sind Sie der Ansicht, Präsenzveranstaltungen in der Lehre sollten auch in Zukunft wegfallen?“



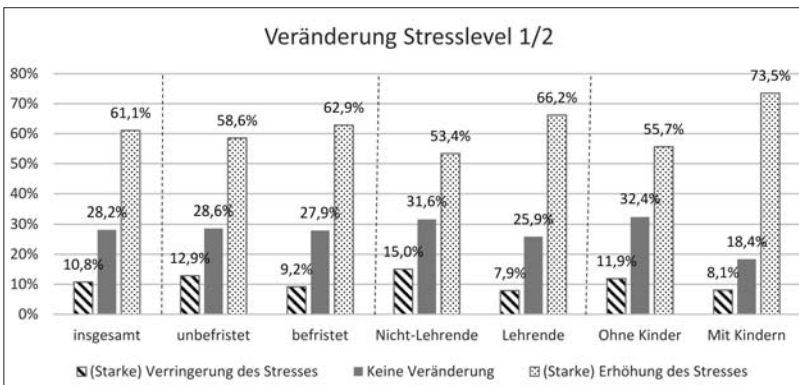
insgesamt (n = 295), nach Einstellung zu digitaler Lehre (positiv: n = 142, indifferent: n = 66, negativ: n = 86) und nach Fachbereichen: Wirtschaftswissenschaften (WiWi, n = 105), Sozial- und Geisteswissenschaften (S & G Wi, n = 110), Naturwissenschaften (NaWi, n = 77)

Abb. 16: Antworten auf die Fragen „Wie hat sich die Kommunikation mit Studierenden im Vergleich zu vor der Pandemie verändert?“ und „Wie hat sich die Kommunikation/Zusammenarbeit mit anderen Wissenschaftlern im Vergleich zu vor der Pandemie verändert?“ und „Wie hat sich die Kommunikation mit Vorgesetzten/Kollegen/Mitarbeitern im Vergleich zu vor der Pandemie verändert?“



Frage 1: (wissenschaftliche Beschäftigte (W): n = 333; nichtwissenschaftliche Beschäftigte (NW): n = 111), Frage 2: (n = 335), Frage 3: (n = 129)

Abb. 17: Antworten auf die Frage „Wie bewerten Sie Ihr gefühltes, allgemeines Stresslevel jetzt im Vergleich zu vor der Pandemie?“



insgesamt (n = 483), nach Befristung (unbefristet: n = 210, befristet: n = 272), nach Lehrtätigkeit (Nicht-Lehrende: n = 193, Lehrende: n = 290) und Kindern (ohne Kinder: n = 336, mit Kindern: n = 136)

### 3.4. Kommunikation

Durch Homeoffice und digitale Lehre veränderten sich auch die Kommunikationsmöglichkeiten mit Studierenden und anderen Beschäftigten. Anstelle von direkten Konversationen vor oder nach Lehrveranstaltungen mussten Meetings via Onlineplattformen oder Telefon geplant werden. Auch bei Fragen an oder Diskussionsbedarf mit Kollegen wurde die Durchführung komplizierter. Die Umfrageteilnehmer empfanden dementsprechend auch eine Verschlechterung der Kommunikation mit Studierenden und anderen Beschäftigten im Vergleich zu vor der Pandemie (s. Abbildung 16). Vor allem wissenschaftlich Beschäftigte, von denen der Großteil in der Lehre aktiv war, sahen eine verschlechterte Kommunikation mit Studierenden (67%). Bei den nichtwissenschaftlichen Beschäftigten (Mitarbeiter aus Technik und Verwaltung) waren dies nur 54%. 43% sahen keine Veränderung bei der Kommunikation mit Studierenden im Vergleich zu vor der Pandemie. Auch die Kommunikation mit anderen Wissenschaftlern, Vorgesetzten und Kollegen hat sich nach Angabe der teilnehmenden Hochschulbeschäftigten verschlechtert.

### 3.5 Stress und Arbeitsbelastung

#### 3.5.1. Stress

Gefragt nach ihrer allgemeinen Stressanfälligkeit schätzte sich die deutliche Mehrheit der Antwortenden als (eher) nicht stressanfällig ein (61%, n = 494). Um trotzdem Stress entgegenzuwirken oder ihn zu bewältigen, werden verschiedene Aktivitäten genutzt. An erster Stelle stand, Zeit mit Familie und Freunden zu verbringen, gefolgt von sportlichem Ausgleich, Fernsehen oder Lesen/Schreiben. Häufig genannt wurden außerdem Gartenarbeit, Musizieren und Computer-/Videospiele.

Trotz der angegebenen niedrigen Stressanfälligkeit berichteten insgesamt 61% der Teilnehmer von einer (starken) Erhöhung ihres gefühlten allgemeinen Stresslevels zum Befragungszeitpunkt im Vergleich zu vor der Pandemie. Besonders befristet Beschäftigte (63%), Lehrende (66%) und Personen mit Kindern (74%) empfanden ihren Stresslevel als erhöht verglichen zu Vor-Pandemie-Zeiten, ebenso nicht technisch affine Hochschulbeschäftigte. Unter den Sozial- und Geisteswissenschaftlern berichteten 69% der Antwortenden von einer Stresslevel-Erhöpfung, bei den Naturwissenschaftlern waren dies 60% und bei den Wirtschaftswissenschaftlern 56% (s. Abbildung 17 und Abbildung 18)

#### 3.5.2. Arbeitsbelastung Stellenausgestaltung

Die Corona-Pandemie brachte einige Einschränkungen mit sich, welche auch einen



zusätzlichen Einfluss auf die Belastungen hatten, die sich aus der jeweiligen Stellenausgestaltung ergaben (s. Abbildung 19). So sahen insgesamt nur 19% keine Veränderung in ihrer Arbeitsbelastung, aber 71% eine Erhöhung. Ähnliche Werte gab es bei befristeten und unbefristeten Beschäftigten, wobei unerwarteterweise 73% der Unbefristeten, aber nur 70% der Befristeten eine Belastungserhöhung berichteten. Erwartbar wiederum war, dass mehr Lehrende (77%) als Nicht-Lehrende (63%) eine Erhöhung der Belastung angaben. Ebenso gaben mehr Personen mit Kindern (80%) als ohne Kinder (68%) an, eine Belastungserhöhung zu empfinden. Zwischen männlichen und weiblichen Beschäftigten gab es nur geringe Unterschiede bei der Beantwortung der Frage nach Veränderungen der Belastungen bei der Stellenausgestaltung. Dagegen gab es größere Unterschiede je nach Fachbereich: Vor allem die Hochschulbeschäftigten aus Sozial- und Geisteswissenschaften berichteten von einer Erhöhung der Belastung (82%), bei den Naturwissenschaftlern waren dies 71% und bei den Wirtschaftswissenschaftlern 62% (s. Abbildung 20).

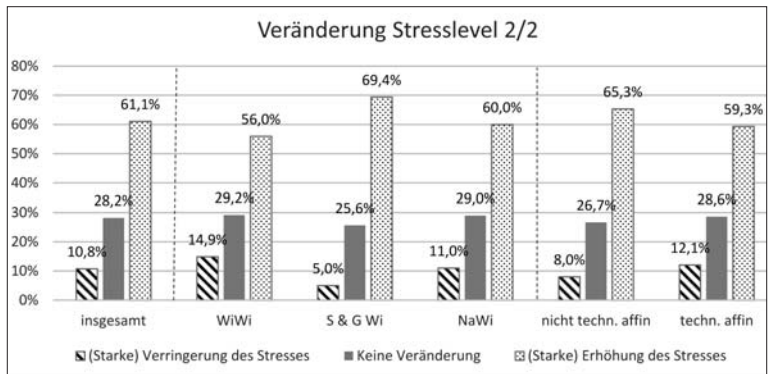
3.5.3. Arbeitsbelastung Workload  
 Ähnlich dem Einfluss der durch die Corona-Pandemie bedingten Einschränkungen auf die Belastungen der Stellenausgestaltung wurde auch die quantitative Arbeitsbelastung (Workload) als im Vergleich zu vor der Pandemie durchschnittlich erhöht bewertet. Dies trifft hier ebenfalls vor allem auf die Lehrenden (69%) und Personen mit Kindern (67%) zu, aber auch wieder unerwarteterweise vermehrt auf unbefristete Beschäftigte (65%) (s. Abbildung 21).

Auch die Bewertung des Workloads aufgeteilt nach Fachbereich fällt ähnlich aus wie unter 3.5.2.: Auch wenn in allen Bereichen die (deutliche) Mehrheit eine Erhöhung der Belastung berichtete, ist diese am stärksten ausgeprägt bei den Sozial- und Geisteswissenschaftlern (71%), diesmal gefolgt von den Wirtschaftswissenschaftlern (61%). Bei den Naturwissenschaftlern bewerteten 51% ihre quantitative Arbeitsbelastung als erhöht, doch 41% sahen keine Veränderung (s. Abbildung 22).

Auffällig ist, dass deutlich mehr der Professoren (81%) eine Belastungserhöhung angaben als von den Doktoranden (52%). Bei Letzteren gaben 41% an, keine Veränderung des Workloads zu empfinden (s. Abbildung 23). Da Doktoranden einen Großteil der befristeten und Professoren einen Großteil der unbefristeten Hochschulangestellten ausmachen, spiegelt die obige Aufteilung nach Befristung wahrscheinlich diese Unterscheidung nach Positionen wider (s. auch Abbildung 23).

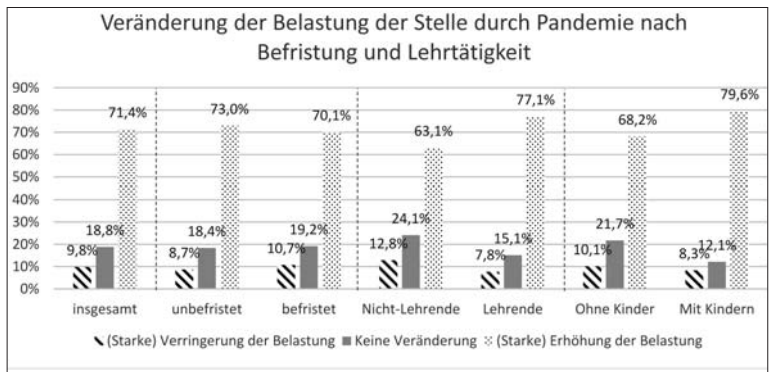
Während auch bei den Mitarbeitern aus Technik und Verwaltung mit 54% die Mehrheit eine Erhöhung der quantitativen Arbeitsbelastung berichtete, gaben hier immerhin 15%

Abb. 18: Antworten auf die Frage „Wie bewerten Sie Ihr gefühltes, allgemeines Stresslevel jetzt im Vergleich zu vor der Pandemie?“



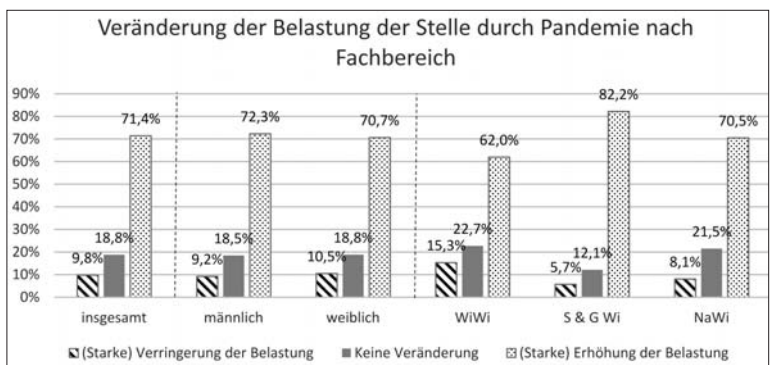
insgesamt (n = 483), nach Fachbereichen: Wirtschaftswissenschaften (WiWi, n = 168), Sozial- und Geisteswissenschaften (S & G Wi, n = 160), Naturwissenschaften (NaWi, n = 145), und technischer Affinität (nicht technisch affin: n = 150, technisch affin: n = 322)

Abb. 19: Antworten auf die Frage „Haben die Einschränkungen im Zuge der Corona-Pandemie einen zusätzlichen Einfluss auf die Belastungen, die sich aus der Ausgestaltung Ihrer Stelle ergeben?“



insgesamt (n = 479), nach Befristung (unbefristet: n = 207, befristet: n = 271), nach Lehrtätigkeit (Nicht-Lehrende: n = 195, Lehrende: n = 284) und nach Kinderzahl (ohne Kinder: n = 336, mit Kindern: n = 132)

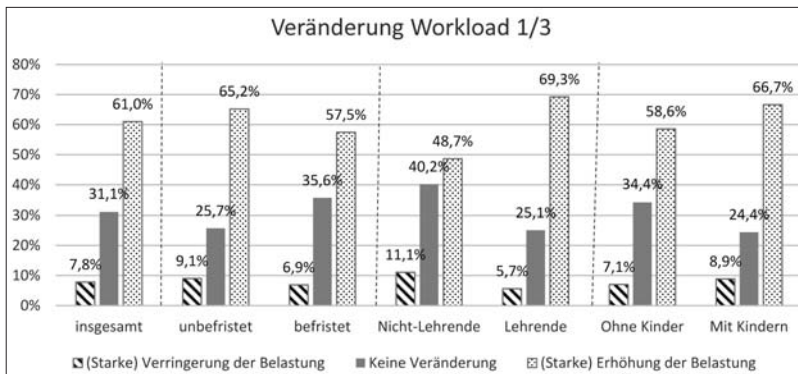
Abb. 20: Antworten auf die Frage „Haben die Einschränkungen im Zuge der Corona-Pandemie einen zusätzlichen Einfluss auf die Belastungen, die sich aus der Ausgestaltung Ihrer Stelle ergeben?“



insgesamt (n = 479), nach Geschlecht (männlich: n = 195, weiblich: n = 276) und nach Fachbereichen: Wirtschaftswissenschaften (WiWi, n = 163), Sozial- und Geisteswissenschaften (S & G Wi, n = 157), Naturwissenschaften (NaWi, n = 149)

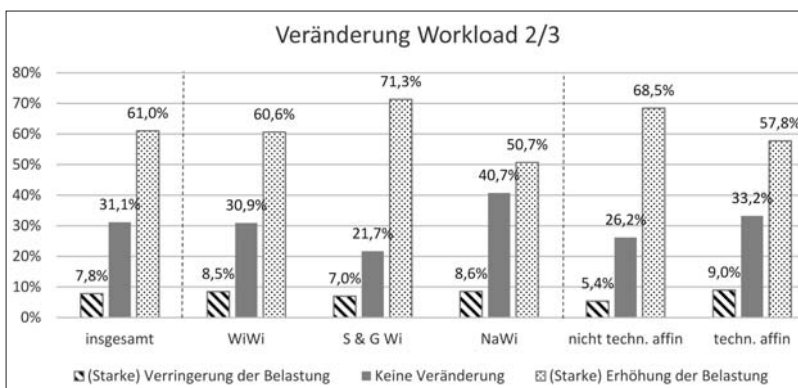


Abb. 21: Antworten auf die Frage „Wie bewerten Sie Ihre gefühlte quantitative Arbeitsbelastung (Workload) jetzt im Vergleich zu vor der Pandemie?“



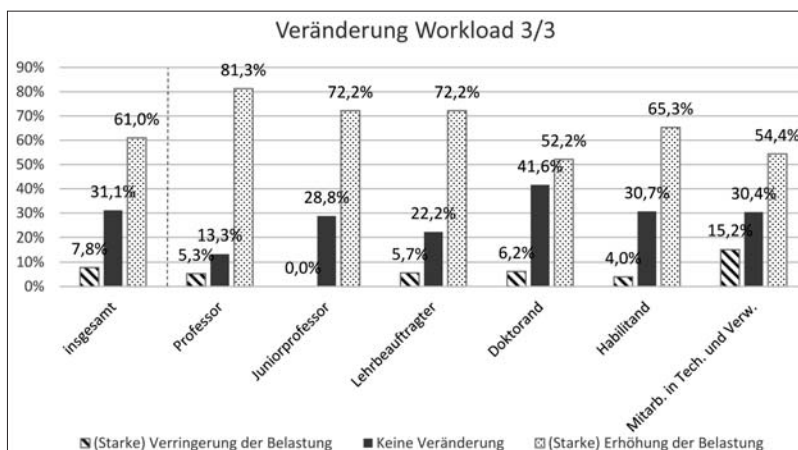
insgesamt (n = 472), nach Befristung (unbefristet: n = 210, befristet: n = 261), nach Lehrtätigkeit (Nicht-Lehrende: n = 189, Lehrende: n = 283) und Kindern (ohne Kinder: n = 326, mit Kindern: n = 135)

Abb. 22: Antworten auf die Frage „Wie bewerten Sie Ihre gefühlte quantitative Arbeitsbelastung (Workload) jetzt im Vergleich zu vor der Pandemie?“



insgesamt (n = 472), nach Fachbereichen: Wirtschaftswissenschaften (WiWi, n = 165), Sozial- und Geisteswissenschaften (S & G Wi, n = 157), Naturwissenschaften (NaWi, n = 140), und technischer Affinität (nicht technisch affin: n = 149, technisch affin: n = 322)

Abb. 23: Antworten auf die Frage „Wie bewerten Sie Ihre gefühlte quantitative Arbeitsbelastung (Workload) jetzt im Vergleich zu vor der Pandemie?“



insgesamt (n = 472) und nach Position (Professoren: n = 75, Juniorprofessoren: n = 18, Lehrbeauftragte ohne gleichzeitige Qualifizierung: n = 18, Doktoranden: n = 161, Habilitanden: n = 75, Mitarbeiter in Technik und Verwaltung: n = 125)

an, ihre Belastung habe sich verringert. Das ist mehr als doppelt so viel wie bei den anderen Positionen (s. ebenfalls Abbildung 23).

3.5.4. Arbeitsbelastung Kinderbetreuung

Auch pandemiebedingten Einschränkungen der Kinderbetreuung bewirkten teilweise eine veränderte Arbeitsbelastung (s. Abbildung 24). 73% der Teilnehmer mit Kindern gaben an, in ihrer Arbeit beeinflusst zu sein durch die eingeschränkte Kinderbetreuung. Geringfügigere Unterschiede gab es hierbei zwischen männlichen (69%) und weiblichen (74%) Beschäftigten, deutliche Unterschiede zwischen Nicht-Lehrenden (60%) und Lehrenden (82%). Noch drastischer waren die Unterschiede hinsichtlich Alter des Kindes (gemessen am Schulstatus): 91% derer mit Kindern im Grundschulalter oder jünger gaben an, die Einschränkungen in der Kinderbetreuung haben ihre Arbeit beeinflusst. Als am schwierigsten wurden bei den durch mangelnde Kinderbetreuung Beeinflussten die Zeiteinteilung und das konzentrierte Arbeiten über längere Zeit gewertet. Bei Personen mit Kindern älter als Grundschulalter gab die Mehrheit an, nicht beeinflusst worden zu sein (58%). Hauptgrund für eine unbeeinflusste Arbeit war, dass sich das Kind selbst beschäftigen konnte, aber auch dass die Beschäftigten ihre Arbeit sehr flexibel aufteilen konnten oder dass die Partner sich um das Kind gekümmert haben.

3.5.5. Arbeitsbelastung Jobsicherheit und Arbeitsmarkt

Positiv ist, dass sich 89% der Teilnehmer (n=488) eher oder überhaupt nicht sorgen, ihren Job aufgrund der Pandemie zu verlieren. Dies spiegelt sich auch in der von der Mehrheit (402 = 86%) berichteten unveränderten Jobsicherheit wider. Die meisten der Antwortenden waren auch noch auf der gleichen Position wie vor der Pandemie (87%, n = 482). Hinsichtlich der Arbeitsmarktaussichten sind die Antworten differenzierter (s. Abbildung 25): Es sah nur etwa die Hälfte die eigenen Aussichten als unverändert. 45% der Teilnehmer sahen jedoch eine Verschlechterung ihrer Arbeitsmarktaussichten. Vor allem befristet Beschäftigte sahen ihre Arbeitsmarktaussichten als (stark) verschlechtert. Unterschiede gibt es auch nach Lehrtätigkeit und nach Fachbereich (s. auch Abbildung 25)

3.6. Bewertung der Unterstützung

Die unfreiwilligen und kurzfristig implementierten Veränderungen während und vor allem zu Beginn der COVID-19-Pandemie haben wie oben gezeigt deutliche

Auswirkungen auf Hochschulbeschäftigte gehabt. Das Arbeiten von Zuhause aus und die digitale Lehre haben mindestens eine räumliche Distanz geschaffen. Die verschlechterte Kommunikation mit Kollegen und Studenten weist jedoch auch auf eine weitergehende Distanz hin. Wurden die Beschäftigten mit den pandemiebedingten Umstellungen und Belastungen alleine gelassen oder haben sich die Befragten von ihren Hochschulen und direkten Vorgesetzten unterstützt gefühlt? Auch für die Verantwortlichen an den Hochschulen war die Situation neu. Wie gut hat also das Krisenmanagement von Seiten der Hochschule funktioniert?

Zumindest von ihren direkten Vorgesetzten hat sich die Mehrzahl der Umfrageteilnehmer gut unterstützt gefühlt (52%). Gefragt nach der Unterstützung von Seiten der Hochschule gaben jedoch nur 34% eine positive Bewertung ab, wobei fast ebenso viele die Unterstützung von Seiten der Hochschule als neutral (weder gut noch schlecht, 31%) oder schlecht (35%) bewerteten (s. Abbildung 26).

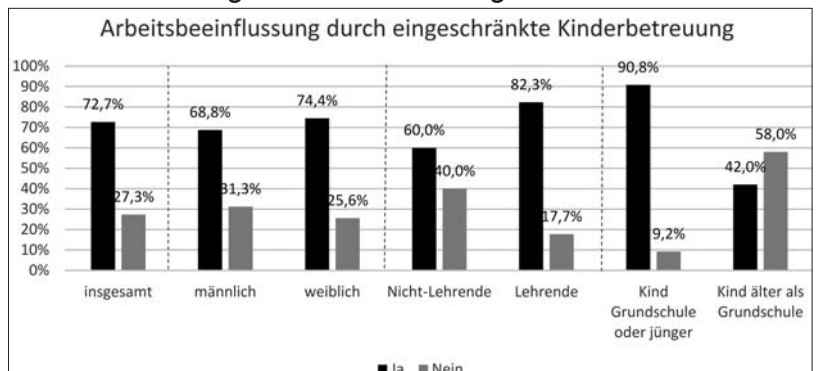
Gefragt nach dem Krisenmanagement ihrer Hochschule hinsichtlich der Kommunikation von Regeln und Änderungen und hinsichtlich der Anpassung der Infrastruktur zeichnet sich ein sehr variiertes Bild. Jeweils knapp über 40% gaben eine positive Bewertung ab bezüglich des Krisenmanagements in beiden Fällen, wogegen es jeweils über 30% als sehr oder eher schlecht bewerteten. Das Krisenmanagement insgesamt bewerteten 42% der Befragten als gut, 30% gaben eine neutrale Bewertung ab (weder gut noch schlecht) und 27% eine schlechte Bewertung (s. auch Abbildung 26).

### 3.7. Arbeitszufriedenheit

Trotz der Einschränkungen und extra Belastungen, welche die Hochschulbeschäftigten ihren Angabe nach durch die Pandemie erlitten, gaben 76% an, mit ihrer Arbeit insgesamt zufrieden zu sein. Zwar gibt es auch hier Unterschiede hinsichtlich Befristung (s. Abbildung 27) und Fachbereich (s. Anhang, Abbildung 29), aber insgesamt sind über 71% der Antwortenden zufrieden mit ihrer Arbeit.

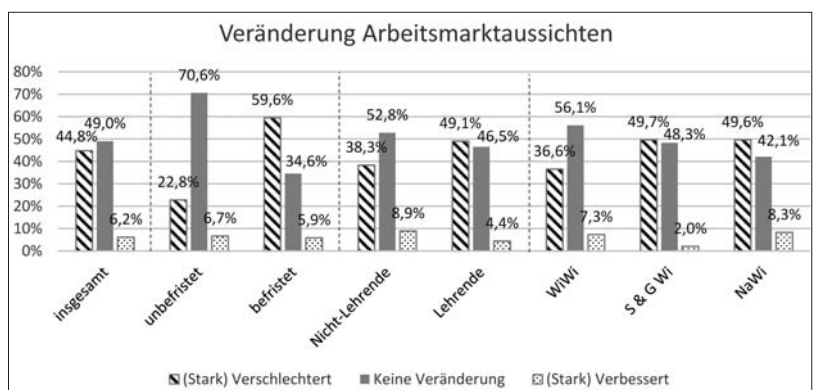
Diese direkt abgefragten Zufriedenheitswerte werden durch die Ergebnisse zu detaillierten Fragen nach der Zufriedenheit mit dem Beruf bestätigt (s. Abbildung 28). Diese fünf Fragen sind eng angelehnt an die Fragen der Lebenszufriedenheitsskala („Satisfaction with Life Scale“: Diener et al. 1985) und werden anhand einer 7-Punkt-Likert-Skala (1 = stimme überhaupt nicht zu; 7 = stimme völlig zu) gemessen. Ein Durchschnitts-

Abb. 24: Antworten auf die Frage: „Haben die pandemiebedingten Einschränkungen der Kinderbetreuung Ihre Arbeit beeinflusst?“



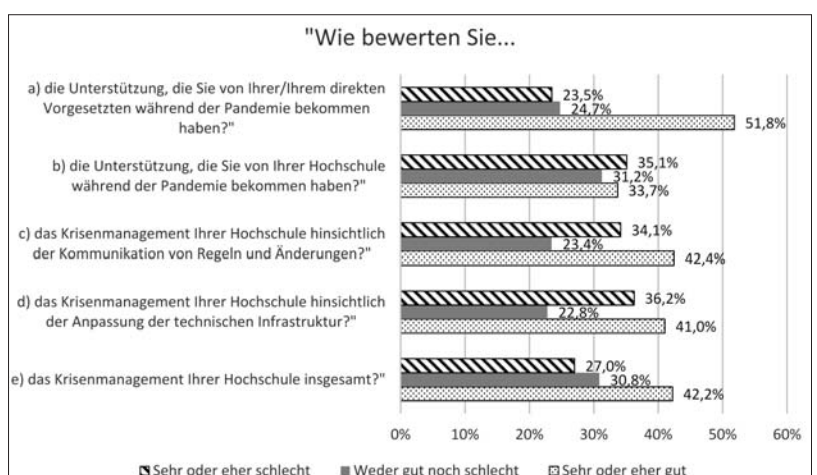
insgesamt (n = 139), nach Geschlecht (männlich: n = 48, weiblich: n = 90), nach Lehrtätigkeit (Nicht-Lehrende: n = 60, Lehrende: n = 79) und nach Alter des Kindes gemessen am Schulstatus (Grundschule oder jünger: n = 87, älter als Grundschule: n = 50)

Abb. 25: Antworten auf die Frage „Haben sich Ihre Arbeitsmarktaussichten Ihrer Meinung nach aufgrund der Pandemie verändert?“



insgesamt (n = 453), nach Befristung (unbefristet: n = 180, befristet: n = 272), nach Lehrtätigkeit (Nicht-Lehrende: n = 180, Lehrende: n = 273) und nach Fachbereichen: Wirtschaftswissenschaften (WiWi, n = 164), Sozial- und Geisteswissenschaften (S & G Wi, n = 147), Naturwissenschaften (NaWi, n = 133)

Abb. 26: Antworten zu Fragen zur Unterstützung und Krisenmanagement von Seiten der Hochschule während der Pandemie

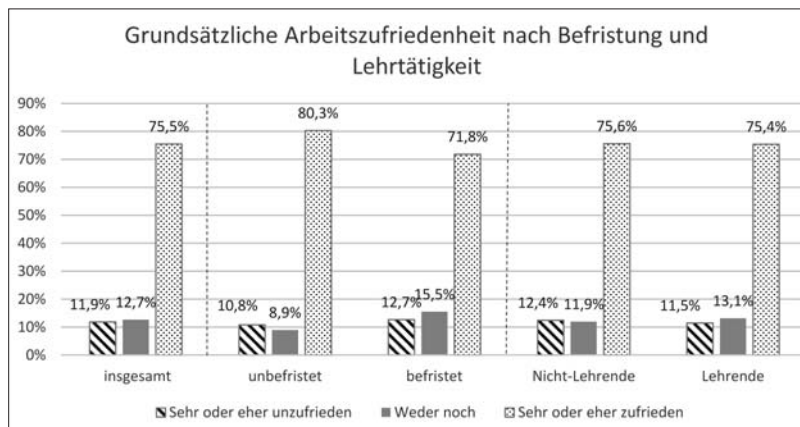


a: (n = 469), b: (n = 493), c: (n = 495), d: (n = 483), e: (n = 493)

wert von 24,2 zeigt hier, dass die antwortenden Beschäftigten eher zufrieden waren mit ihrem Beruf (neutraler Punkt: 20, vgl. Diener et al. 1985).

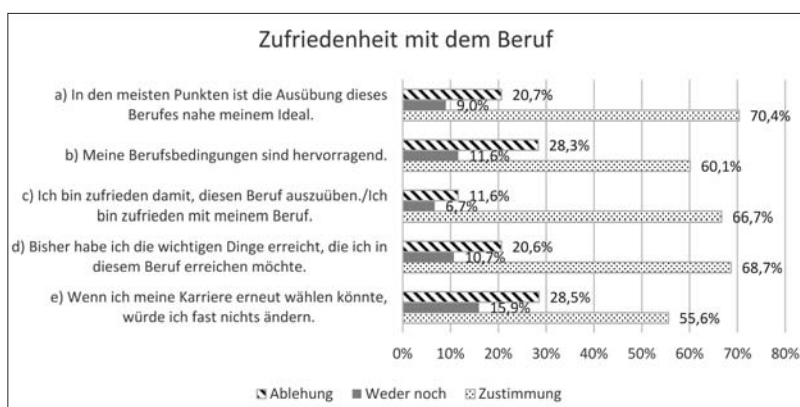


Abb. 27: Antworten auf die Frage „Wie zufrieden sind Sie mit Ihrer Arbeit insgesamt, unter Berücksichtigung aller Umstände?“



insgesamt (n = 498), nach Befristung (unbefristet: n = 213, befristet: n = 284) und nach Lehrtätigkeit (Nicht-Lehrende: n = 201, Lehrende: n = 297)

Abb. 28: Antworten zu Fragen zur allgemeinen Zufriedenheit mit dem Beruf nach der Satisfaction with Life Scale (SWLS)



(a: n = 489, b: n = 491, c: n = 493, d: n = 485, e: n = 477), Zustimmung = stimme (völlig/eher) zu, Ablehnung = stimme (eher/überhaupt) nicht zu

#### 4. Fazit

Die Veränderungen und Einschränkungen durch die COVID-19-Pandemie einschließlich Gegenmaßnahmen wirkten sich durchaus auf die befragten Hochschulbeschäftigten aus. Die Umstellungen auf Homeoffice und digitale Lehre resultierten bei vielen in einer Belastungserhöhung und einem höheren Stresslevel. Für die meisten Beschäftigten waren sowohl die digitale Lehre als auch das Arbeiten von Zuhause aus neu. Besonders zu Beginn mangelte es an Infrastruktur, bei vielen wurde die Arbeit durch die Wohnverhältnisse (z.B. kein Arbeitszimmer, keine technische Ausstattung) beeinflusst und für die Lehrvorbereitung musste mehr Zeit investiert werden. Bei Beschäftigten mit Kindern kamen zusätzlich Belastungen durch eingeschränkte Kinderbetreuung hinzu, vor allem wenn Kinder im Grundschulalter oder jünger zu betreiben waren.

Während die pandemiebedingten Änderungen daher durchaus negative Auswirkungen hatten, gibt es jedoch auch positive Ergebnisse. So haben viele Hochschulbeschäftigte ihre Erfahrung mit dem Arbeiten von Zuhause aus trotz der Arbeitsbeeinflussungen als positiv bewertet und möchten auch in Zukunft die Option zum Homeoffice

ce behalten (zusätzlich zur Arbeit im Büro). Auch die Umstellung auf die digitale Lehre wurde nicht ausschließlich negativ betrachtet. Zwar empfanden die antwortenden Lehrenden eine Verschlechterung der Lehrqualität, sahen aber mehrheitlich keine Veränderungen bei Prüfungs- und Evaluationsergebnissen. Die digitale Lehre wurde überwiegend zufriedenstellend umgesetzt, wobei es hier je nach Fachbereich Unterschiede gab. Für die Zukunft wünschen sich die meisten Lehrenden ein hybrides Lehrformat.

In fast allen Bereichen waren Unterschiede zu erkennen zwischen den verschiedenen Fachbereichen, zwischen befristeten und unbefristeten Beschäftigten sowie zwischen den Lehrenden und Nicht-Lehrenden. Besonders deutlich waren diese in vielen Fällen auch zwischen Personen, die sich leicht in neue Software und Technik einarbeiten können, und solchen, denen das schwerfällt.

#### Literaturverzeichnis

Aristovnik, A./Kerži, D./Ravšelj, D./Tomaževi, N./Umek, L. (2020): Impacts of the COVID-19 Pandemic on Life of Higher Education Students: A Global Perspective. In: Sustainability, 12 (20), 8438.

Babicka-Wirkus, A./Wirkus, L./Stasiak, K./Kozłowski, P. (2021): University Students' Strategies of Coping With Stress During the Coronavirus Pandemic. In: Data From Poland, PLoS ONE, 16 (7), e025504.

Diener, E. D./Emmons, R. A./Larsen, R. J./Griffin, S. (1985): The Satisfaction With Life Scale. In: Journal of Personality Assessment, 49 (1), pp. 71-75.

Salazar, A./Palomo-Osuna, J./de Sola, H./Moral-Munoz, J. A./Dueñas, M./Faiide, I. (2021): Psychological Impact of the Lockdown Due to the COVID-19 Pandemic in University Workers: Factors Related to Stress, Anxiety, and Depression. In: International Journal of Environmental Research and Public Health, 18 (8), 4367.

Tivian XI GmbH (o. J.): Unipark: Umfragesoftware. <https://www.unipark.com/umfragesoftware/> (28.08.2022).

VanLeeuwen, C. A./Veletsianos, G./Johnson, N./Belikov, O. (2021): Never ending Repetitiveness, Sadness, Loss, and 'Juggling with a blindfold on': Lived Experiences of Canadian College and University Faculty Members During the COVID 19 Pandemic. In: British Journal of Educational Technology, 52 (4), pp. 1306-1322.

Voigt, C./Kötter, J./Kukharenska, N. (2021): An Empirical Research on Study Success in Times of COVID-19 Pandemic: A Case Study. In: Complex Systems Informatics and Modeling Quarterly, (29), pp. 17-35.

Wang, X./Hegde, S./Son, C./Keller, B./Smith, A./Sasangohar, F. (2020): Investigating Mental Health of US College Students During the COVID-19 Pandemic: Crosssectional Survey Study. In: Journal of Medical Internet Research, 22 (9), e22817.

Zimmermann, S./Cleff, L./Azúa, C./Bosnjak, M./Jäckel, M./Kopp, J./Lutz, W./Neuenkirch, E./Rosman, T./Scherhag, J./Schreiber, M./Spitzer, L. (2021): Studieren in der Pandemie: Eine Befragung zur Situation der Studierenden während der COVID-19-Pandemie an der Universität Trier. In: PsychArchives. <https://doi.org/10.23668/PSYCHARCHIVES.5258> (28.08.2022).

■ Lilo Seyberth, M. Sc., Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Organisationsökonomik, Westfälische Wilhelms-Universität Münster,  
E-Mail: Lilo.Seyberth@wiwi.uni-muenster.de



## ANHANG

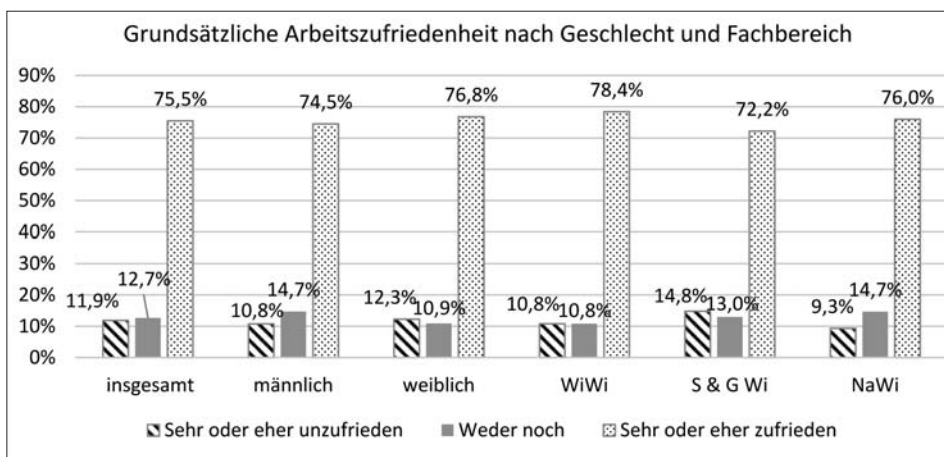
## A1 Anteil und Antwortrate je Universität

Tab. 3: Übersicht Antwortrate je Universität und Anteil an Gesamtstichprobe

Universität	Land	Typ	Einge-laden	Been-det	% Ant-worten	Anteil an Stich-probe
Zeppelin Universität	Deutschland	Privat	40	3	7,50%	1%
Privatuniversität Schloss Seeburg	Österreich	privat	47	3	6,38%	1%
Universität Klagenfurt	Österreich	staatlich	112	7	6,25%	1%
Hochschule für Finanzwirtschaft & Management	Deutschland	privat	52	8	15,38%	2%
Universität Rostock	Deutschland	staatlich	105	14	13,33%	3%
Universität Witten/Herdecke	Deutschland	privat	92	16	17,39%	3%
Universität Potsdam	Deutschland	staatlich	257	23	8,95%	5%
Johannes-Kepler-Universität Linz	Österreich	staatlich	366	35	9,56%	7%
Uni Heidelberg	Deutschland	staatlich	307	41	13,36%	8%
Freie Universität Berlin	Deutschland	staatlich	531	67	12,62%	13%
Universität Wien	Österreich	staatlich	757	79	10,44%	16%
LMU München	Deutschland	staatlich	726	88	12,12%	17%
WWU Münster	Deutschland	staatlich	814	121	14,86%	23,96%
Insgesamt			4.206	505		100%

## A2 Arbeitszufriedenheit nach Geschlecht und Fachbereich

Abb. 29: Antworten auf die Frage „Wie zufrieden sind Sie mit Ihrer Arbeit insgesamt, unter Berücksichtigung aller Umstände?“



insgesamt (n = 498), nach Geschlecht (männlich: n = 204, weiblich: n = 285) und nach Fachbereichen: Wirtschaftswissenschaften (WiWi, n = 176), Sozial- und Geisteswissenschaften (S & G Wi, n = 162), Naturwissenschaften (NaWi, n = 150)

## Anzeigenannahme für die Zeitschrift „Hochschulmanagement“

**Anzeigenpreise:** auf Anfrage beim Verlag **Format der Anzeige:** JPG- oder EPS-Format, min. 300dpi Auflösung  
**Kontakt:** UniversitätsVerlagWebler, Bündler Straße 1-3, 33613 Bielefeld, E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de

Christian Ganseuer &amp; Karoline Spelsberg-Papazoglou

## Reifegradermittlung von Diversity Management an Hochschulen



The article deals with the questions of the extent to which American maturity models for diversity management can be transferred to German universities and whether a maturity assessment can be used as a measurement and reflection instrument for organizational development. The theoretical analysis is furthermore grounded in the practical experiences of the authors in the context of the audit „Vielfalt gestalten“ of the Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft.

### 1. Einleitung

Benchmarking im Hochschulkontext ist eigentlich schon ein alter Hut und unterliegt jenseits der Hochschulrankings Moden, d.h. Phasen, in denen Benchmarking-Ansätze teilweise stärker nachgefragt werden und Phasen, in denen diese wieder (bewusst) in den Hintergrund treten. Stratmann et al. (2007) dokumentieren eine dieser ersten Modephasen, das Verwaltungsbenchmarking zu Beginn der 2000er Jahre, in denen Instrumente des New Public Management in der Hochschulsteuerung an Bedeutung gewonnen haben. Die Nutzungen von Benchmarking-Instrumenten waren bereits Mitte der 2000er Jahre teils freiwillig (z.B. *Benchmarkingclub Technischer Universitäten*), teils aufgrund der eingeführten leistungsorientierten Mittelvergaben (LoM) extern induziert. In den 2010er Jahren – nach einem ersten Abebben der Benchmarking-Euphorie – waren vor allem Absolvent:innen-Vergleichsstudien (z.B. KOAB-Studie) besonders nachgefragt. Aktuell liegen freiwillige Benchmarks von Hochschulen in ihren Kernprozessen wieder im Trend. So bietet das Hochschulforum Digitalisierung seit 2020 die Möglichkeit, Hochschulen eine Selbsteinschätzung im Hinblick auf ihre Digitalisierungsbemühungen vorzunehmen.<sup>1</sup> Für den für viele Hochschulen immer mehr zu ihren Kernprozessen gehörenden Aktionsrahmen des Diversity Managements<sup>2</sup> wird ein informeller Vergleich im Rahmen des Audits „Vielfalt gestalten“ des Stifterverbands für die deutsche Wissenschaft geleistet.<sup>3</sup> Gerade in diesem noch neuen Aktionsfeld sind jedoch Vergleiche schwierig und beziehen sich in ihrem theoretischen Überbau oft auf US-amerikanische Diversity-Management-Reifegradbeschreibungen aus Unternehmen. Mit den *Global Diversity & Inclusion Benchmarks – GDIB*<sup>4</sup> (2014) liegt eine umfangreiche an die Organisationswissenschaft angelehnte Betrachtung vor, die jedoch

für den Hochschul- und Bildungsbereich zu unspezifisch ist. Eine eigene Reifegradbeschreibung für den Hochschulbereich ist bislang nicht versucht worden. In diesem Beitrag stehen vor dem Hintergrund des angezeigten Desiderats zwei Fragestellungen im Mittelpunkt:

- 1) Inwiefern dienen US-amerikanische Reifegradmodelle zu Diversity Management als Muster für deutsche Hochschulen?
- 2) Kann eine Reifegradermittlung als Mess- und Reflektionsinstrument für Organisationsentwicklung genutzt werden?

### 2. US-amerikanische Reifegradmodelle zu Diversity Management

Thomas/Ely (1996) beschreiben in ihrem auch als Klassiker bezeichneten Beitrag „Making Differences Matter. A New Paradigm for Managing Diversity“ verschiedene unternehmerische Umgangsformen mit Diversität in Organisationen, anhand derer sich sowohl theoretische Ansätze als auch die in Unternehmen jeweilig gültigen Sichtweisen von Diversity und Diversity Management beschreiben und zuordnen lassen (vgl. Becker/Seidel 2006).

<sup>1</sup> Vgl. <https://benchmark.hfd.digital/participate/leitbild> (24.10.2022).

<sup>2</sup> In diesem Beitrag wird zur besseren Lesbarkeit das Begriffspaar „Diversity Management“ verwendet. Neben Diversity Management verwenden Hochschulen auch Begrifflichkeiten wie „Managing Diversity“ oder „Diversity Policy“. Alle bringen zum Ausdruck, dass eine Hochschule eine Handlungsgrundlage für den Abbau von Diskriminierungen und den wertschätzenden Umgang mit Diversität innerhalb der Organisation schafft.

<sup>3</sup> <https://www.stifterverband.org/diversity-audit> (24.10.2022).

<sup>4</sup> [http://www.omaraassoc.com/pdf/GDIB\\_2014\\_Standard\\_A4\\_Version.pdf#:~:text=Global%20Diversity%20and%20Inclusion%20Benchmarks%3A%20Standards%20for%20Organizations,measure%20progress%20in%20managing%20diversity%20and%20fostering%20inclusion](http://www.omaraassoc.com/pdf/GDIB_2014_Standard_A4_Version.pdf#:~:text=Global%20Diversity%20and%20Inclusion%20Benchmarks%3A%20Standards%20for%20Organizations,measure%20progress%20in%20managing%20diversity%20and%20fostering%20inclusion) (24.10.2022).

In Anlehnung an Thomas/Ely (1996) haben Dass/Parker (1999) die Vielzahl der unterschiedlichen Ansätze in vier Hauptkategorien eingeordnet. Neben dem so genannten **Resistenzansatz** unterscheiden sie die **Diskriminierungs- und Fairnessansätze**, die **Marktzutritts- und Legitimitätsansätze** und die **Lern- und Effektivitätsansätze**. Diese vier Kategorien werden häufig auch als Perspektiven bezeichnet, da sie zugleich den Reifegrad des Diversitätsverständnisses der Organisation zum Ausdruck bringen.

Der Reifegrad ist bei dem **Resistenzansatz** niedrig, da es sich hier genau genommen nur um eine Bewahrung und Verteidigung des Status Quo handelt. Der Resistenzansatz entstand in den 1960er Jahren, als Dominanzgruppen sich von dem wachsenden Streben nach Diversität bedroht fühlten (vgl. Dass/Parker 1999; Krell 1999; Sepehri 2002; Vedder 2005). Das Vorhandensein jeglicher Diversität wird dabei verneint, ignoriert oder abgewertet, da es das Ziel ist, die eigene wahrgenommene ‚Homogenität‘ zu schützen und so den Status Quo zu halten:

*Individuals embodying some visible form of difference – nationality, color or gender – were seen as not like the homogenous insiders in business organizations. Growing pressures for diversity are likely to be perceived as threats (Dass & Parker 1999, S. 69).*

Der **Diskriminierungs- und Fairness-Ansatz** (Discrimination & Fairness Paradigm) kommt einer juristischen Betrachtung sehr nahe. Es handelt sich um einen defensiven Ansatz, der Diversität als Gleichstellungsinstrument sieht (vgl. Thomas & Ely 1996, S. 81f.). Das Hauptaugenmerk liegt auf der Überprüfung der Auswahl-, Beurteilungs- und Beförderungsverfahren im Hinblick auf diskriminierende Elemente. Der Schwerpunkt dieses Ansatzes wird auf Chancengleichheit gelegt und hat sich durch die Antidiskriminierungsgesetzgebung entwickelt (vgl. Ely/Thomas 2001, S. 245). Dieser Umgang mit Diversität, bei dem die Vermeidung von Diskriminierung im Vordergrund steht, eröffnet der Organisation jedoch keine neuen Denk- und Handlungsweisen. Die Parole ‚Alle sind gleich!‘ verneint existierende Unterschiede und unterstützt (unbewusst) eine Orientierung der Minderheit an der so genannten Mehrheitskultur. Diversität wird hier sehr eng definiert und bezieht sich auf Merkmale diskriminierter Gruppen wie Geschlecht, Hautfarbe oder Alter (vgl. Sepehri 2002). Diese „verordnete Gleichmacherei“, so Haselier/Thiel (2005, S. 14), „ist kein gelebtes Diversity Management“. Besondere Befähigungen, die gerade in der Verschiedenartigkeit begründet sein können, gehen dadurch verloren; das Lernpotenzial durch Diversität wird vernachlässigt:

*Without doubt, there are benefits to this paradigm: it does tend to increase demographic diversity in an organization, and it often succeeds in promoting fair treatment. But it also has significant limitations. The first of these is that its color-blind, gender-blind ideal is to some degree built on the implicit assumption that ‚we are all the same‘ or ‚we aspire to being all the same.‘ Under this paradigm, it is not desirable for diversification of the workforce to influence the organization’s work or culture. The company should operate as if*

*every person were of the same race, gender, and nationality. It is unlikely that leaders who manage diversity under this paradigm will explore how people’s differences generate a potential diversity of effective ways of working, leading, viewing the market, managing people, and learning (Thomas/Ely 1996, S. 81).*

Diversity Management nach dem **Marktzutritts- und Legitimitätsansatz** (Access & Legitimacy Paradigm) dient in erster Linie als strategisches Instrument zur Markterschließung. Basierend auf einer marktorientierten Sichtweise werden soziodemografische Faktoren als Diversitätsdimensionen mit Märkten in Beziehung gesetzt. Es wird versucht, eine Mitarbeiter\_innen-Struktur im Unternehmen abzubilden, die der Struktur des Zielmarktes entspricht. Im Unternehmen entsteht so Wissen, welches vor allem im Marketingbereich sowie bei der Problemlösungskompetenz und Innovationsfähigkeit Vorteile gegenüber Mitbewerber\_innen verspricht. Organisationen, die Diversity Management nach dem Marktzutritts- und Legitimitätsansatz verstehen, „pushed for access to - and legitimacy with - a more diverse clientele by matching the demographics of the organization to those of critical consumer or constituent groups“ (Thomas/Ely 1996, S. 83). Dieser Ansatz zielt damit auf Wettbewerbsvorteile ab; die Vielfalt der Beschäftigten wird zur Erreichung dieser Ziele zugelassen und genutzt (vgl. Cox 1993; Milliken/Martins 1996). Kritisch anzumerken ist, dass der Marktzutritts- und Legitimitätsansatz

*tend to emphasize the role of cultural differences in a company without really analyzing those differences to see how they actually affect the work that is done. (...). [A]ccess-and-legitimacy leaders are too quick to push staff with niche capabilities into differentiated pigeonholes without trying to understand what those capabilities really are and how they could be integrated into the company’s mainstream work (Thomas/Ely 1996, S. 83).*

Dieser rational-ökonomische Blick auf Diversität führt in der Praxis oft zu der Frage, wie viel Diversität ‚nützlich‘ ist, sowie zu einer Gleichsetzung personen- und verhaltensimmanenter Diversität. Diese Gleichsetzung führt wieder zu neuer Diskriminierung, da aus verhaltensbezogenen Aspekten auf personenbezogene Merkmale geschlossen wird. Doch auch verhaltensbezogene Aspekte sind „divers, individuell verschieden und leiten sich nicht quasi automatisch aus bestimmten personenbezogenen Merkmalen ab“ (Stifterverband 2012, S. 18).

Die Reduzierung auf die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe aufgrund einer Gleichsetzung von personenbezogenen Merkmalen und verhaltensbezogenen Aspekten führt weiter zu einer Überbetonung offensichtlicher Unterschiede. Die der Gruppe zugeschriebenen ‚gruppentypischen‘ Einstellungen und Verhaltensweisen werden von Mitarbeiter\_innen, unabhängig von ihren personenbezogenen Merkmalen, erwartet. In theoretischer Hinsicht können diesem Ansatz die Arbeiten von Cox/Blake (1991), Cox (1993) sowie Bateman/Zeithaml (1993) zugeordnet werden (vgl. Sepehri 2002, S. 145).

Die **Lern- und Effektivitätsperspektive** (Learning/Effectiveness Paradigm) bezeichnen Thomas/Ely (1996) als den reifsten und effektivsten Umgang mit Diversität in Organi-



sationen. Dieser Perspektive liegt ein holistisches Verständnis zugrunde. Es werden Aspekte des Diskriminierungs- und Fairness-Ansatzes mit ökonomischen Vorteilen des Marktzutritts- und Legitimitätsansatzes verbunden und darüber hinaus die Chance des Lernens betont, die sich durch die Berücksichtigung der Diversität für die Organisation und ihre Mitglieder ergibt. Die Verbindung zwischen Differenzierung und Integration zur Erschließung neuer Strategien und Neugestaltung von Unternehmensprozessen strebt eine so genannte Win-Win-Situation an:

*Therefore, managers of organizations that are successfully shifting to the learning-and-effectiveness paradigm take one more step: they make sure their organizations remain „safe“ places for employees to be themselves. These managers recognize that tensions naturally arise as an organization begins to make room for diversity, starts to experiment with process and product ideas, and learns to reappraise its mission in light of suggestions from newly empowered constituents in the company. But as people put more of themselves out and open up about new feelings and ideas, the dynamics of the learning-and-effectiveness paradigm can produce temporary vulnerabilities. Managers who have helped their organizations make the change successfully have consistently demonstrated their commitment to the process and to all employees by setting a tone of honest discourse, by acknowledging tensions, and by resolving them sensitively and swiftly (Thomas/Ely 1996, S. 90).*

Diese Perspektive nähert sich dem Konzept Diversity Management aus dem Blickwinkel einer lernenden Organisation. Als notwendige Voraussetzung für ein erfolgreiches Management wird hier eine Unternehmenskultur angesehen, die Diversität als einen Wert an sich schätzt. Unternehmen, „welche diese Perspektive von Diversity Management vertreten, verfolgen (...) oft langfristig geplante strategische Initiativen und sind Pioniere bezüglich Diversity Management“ (Sepehri 2002, S. 151).

Zusammenfassend kann mit Hilfe der unterschiedlichen Ansätze/Perspektiven der **Reifegrad** – analog zu Reifegradmodellen im Prozessmanagement oder Lernstufen in Lernzieltaxonomien – der Organisation im Umgang mit Diversität eingeordnet und dadurch ermittelt, die Zielerreichung von Diversity Management überprüft sowie Maßnahmen entwickelt werden, um einen weiteren Reifegrad erreichen.

Das Diversity Management wird so sukzessive „reifer“. Nachfolgende Tabelle fasst die unterschiedlichen US-amerikanischen Ansätze/Perspektiven nach ihren Zielsetzungen und Schwerpunkten zusammen. Jede Perspektive bezeichnet einen Reifegrad, der eine Hal-

Tab. 1: Entwicklungslinien des Konzepts Diversity Management

Diversity-Ansätze	Haltung	Verständnis	Organisationskultur	Zielsetzung
Resistenzperspektive	Gefahr	Dominantes Homogenitätsideal	Monokultur, eigene wahrgenommene Homogenität erhalten	Bewahrung & Verteidigung des Status Quo
Fairness- und Antidiskriminierung	„Anders“ sein verursacht Probleme	Klassische Unterschiede (benachteiligte Gruppen)	Assimilierung und Chancengleichheit	Gleichbehandlung benachteiligter Gruppen
Marktzutritts-perspektive	Vielfalt führt zu Vorteilen	Generelle Unterschiede	Differenzierung	Zugang zu neuen Kund_innen und Märkten
Lern- und Effektivitäts-perspektive	Vielfalt ist ein Wert an sich	Unterschiede und Gemeinsamkeiten	Transkulturelle Veränderung, Pluralismus	Langfristiges Lernen, Abbau von Dominanzen

Quelle: Spelsberg 2013, S. 29.

tung, ein Verständnis von Diversität sowie eine Organisationskultur zum Ausdruck bringt und damit verbunden unterschiedliche Zielsetzungen.

Vor dem Hintergrund dieser Ausführungen wird im nachfolgenden Kapitel der Versuch unternommen, die einfürend aufgeworfenen Fragen zu beantworten.

### 3. Umgang mit Diversität in deutschen Hochschulen: Erfahrungen zur Reifegradermittlung aus dem Audit „Vielfalt gestalten“ des Stifterverbands

In Deutschland wurde der Diversity-Management-Ansatz ab Mitte der 1990er Jahre im wissenschaftlichen Diskurs aufgegriffen, zeitgleich in einigen großen Unternehmen Diversity Management umgesetzt und seit über zehn Jahren wird auch zunehmend an deutschen Hochschulen Diversity Management praktiziert.<sup>5</sup> Zur Professionalisierung des hochschulischen Diversity Managements bietet der Stifterverband seit 2012 das Audit „Vielfalt gestalten“ an. „Das Audit begleitet und berät Hochschulen (...) dabei, Strukturen, Instrumente und Maßnahmen zu konzipieren, um diverse Personengruppen in den Hochschulalltag zu inkludieren. Es verschränkt Elemente der Organisationsentwicklung mit kollegialer Beratung und externer Begleitung.“<sup>6</sup> Dem Audit „Vielfalt gestalten“ liegt ein Diversity-Verständnis zugrunde, dass sich an der weiter oben ausgeführten Lern- und Effektivitätsperspektive orientiert (De Ridder/Jorzik 2012, S. 17)<sup>7</sup>, verbunden mit der übergeord-

<sup>5</sup> Davor haben sich bereits verschiedene Organisationseinheiten mit unterschiedlichen Zielsetzungen für mehr Chancengerechtigkeit eingesetzt – zum Beispiel Gleichstellungsbüros, das Akademische Auslandsamt ebenso wie an Hochschulen angegliederte Organisationen wie beispielsweise das Studentenwerk. Inzwischen verfolgen deutsche Hochschulen zunehmend einen systematischen Umgang mit Diversität und sehen dies als Potential für ihre Hochschulentwicklung und Treiber für eine erfolgreiche digitale Transformation an. Ferner ist zu berücksichtigen, dass Hochschulen gesetzliche Vorgaben beachten müssen. In Bezug auf Chancengerechtigkeit waren es in der Vergangenheit vor allem das Bundesgleichstellungsgesetz und die Landesgleichstellungsgesetze. AGG, Barrierefreiheit etc.

<sup>6</sup> <https://www.stifterverband.org/diversity-audit> (24.10.2022).

<sup>7</sup> <https://www.stifterverband.org/download/file/fid/209> (24.10.2022).

neten Zielsetzung, nachhaltig eine werteorientierte Hochschulkultur zu befördern. Es wird weniger das ökonomische Potential von Diversity (Management) betont (Marktzutrittsperspektive), sondern vielmehr stellt das Audit „Vielfalt gestalten“ als Entwicklungsinstrument auf die sogenannte Equity Perspektive (Lern- und Effektivitätsperspektive) ab. Angesichts der Gemeinsamkeiten zwischen US-amerikanischen Diversity-Management-Reifegrad-Modellen und dem Audit „Vielfalt gestalten“ in Bezug auf die organisationsentwickelnde Dimension und damit verbundene Zielsetzungen soll das im Wirtschaftssektor verbreitete US-amerikanische Reifegrad-Modell als Muster für hochschulische Entwicklungsschritte im Bereich Diversity (Management) weiterentwickelt werden. So wie bereits die Systematisierungsform „Four Layers of Diversity“<sup>8</sup> im Diversity Management von Lee Gardenswartz und Anita Rowe in den letzten Jahren von mehreren Autor\*innen zur Herleitung diversitätsorientierter hochschuldidaktischer Überlegungen als Muster diente (Platte et al. 2018; Spelsberg 2013) oder Managementkonzepte, die auf Wirtschaftsorganisationen zugeschnitten sind, im Zuge von hochschulischen Reformvorhaben weiter entwickelt wurden (vgl. Hanft 2000), wird in diesem Beitrag der Versuch unternommen, in Orientierung an US-amerikanische Diversity-Management-Reifegrad-Modelle eine Reifegradbeschreibung für den Umgang mit Diversität an deutschen Hochschulen zu entwickeln, denn: bereits über 50 Hochschulen haben am Audit „Vielfalt gestalten“ teilgenommen, um das Zielbild der „lernenden Organisation“ zu erreichen. Nachfolgende Übertragung bzw. Anpassung des Reifegradmodells auf das deutsche Hochschulsystem soll auditierte Hochschulen wie auch Hochschulen, die aktuell am Audit teilnehmen, darin unterstützen, eine Selbsteinschätzung ihrer Entwicklungsschritte vorzunehmen. Eine damit verbundene Einordnung der Reife der Hochschulkultur kann ferner dabei helfen, den Ausgangspunkt für die Kulturarbeit im Sinne eines „Diversity climate“ zu erkennen:

*As organizational climate represents the culture of an organization, similarly diversity climate represents the 'culture' of diversity and inclusion of an organization. Every best practice in diversity management and diversity initiatives and programs are essentially implemented in order to improve the overall organizational diversity climate (Goyal/Shrivastava 2013).*

#### 4. Das Academic Diversity Management Maturity Level: Ermittlungsverfahren und Modellbildung

Das hier entwickelte Reifegradmodell Academic Diversity Management Maturity Level soll Hochschulen bei der systematischen Reflexion und Bewertung des Reifegrades ihres Diversity Management unterstützen. Grundlage für die Entwicklung bildet eine systematische Erstel-

lung und Auswertung von 52 literaturbasierten Indikatoren in neun strategischen Handlungsfeldern des Audits „Vielfalt gestalten“ im Rahmen der Entwicklung eines Diversity Benchmarking im Auftrag des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft. Hierbei wurden die Handlungsfelder des Audits im Rahmen von qualitativen Studien bei acht deutschen Hochschulen, die am Audit teilgenommen haben, auf typische Entwicklungsausprägungen hin untersucht und anschließend wurden Indikatoren gebildet, die Ausprägungen von Diversity Management auf vier unterschiedlichen Stufen klassifizieren. Das sich daraus ergebende Modell wurde abgeglichen mit der Realität von vier Beispielhochschulen, die im Rahmen vertiefter Validierungs-Case Studies auf die Indikatoren hin befragt worden sind. Die Indikatoren wurden mithilfe einer Durchschnittswertermittlung einem Reifegrad zugeordnet.

Das Reifegradmodell besteht aus den vier Dimensionen

- Resistenzperspektive
- Fairness- und Antidiskriminierungsperspektive
- Marktzutrittsperspektive
- Lern- und Effektivitätsperspektive

Schematisch kann das Academic Diversity Management Maturity Level Modell wie folgt dargestellt werden:

Abb. 1: Schematische Darstellung der Reifegrade



#### Reifegrad 0: Die Hochschule in der Resistenz- oder Ignoranzstufe

Die Resistenzperspektive kann als „Nicht-Reifegrad“ bezeichnet werden. Der Status Quo wird verteidigt. Diversität spielt keine Rolle und das Streben nach Homogenität hat Priorität. In dieser Ignoranz- bzw. Resistenzstufe handeln Hochschulen nach dem Prinzip: Vielfalt wird nicht aktiv berücksichtigt. Dies kann willentlich und absichtlich als Abwehrmechanismus zum Vielfaltsdiskurs (Resistenz) der Fall sein oder unwissentlich bzw. gleich-

<sup>8</sup> <https://www.gardenswartzrowe.com/why-g-r> (24.10.2022).

gültig (Ignoranz). Der Nicht-Reifegrad in der Ignoranz- oder Resistenzstufe wird hier als Reifegrad 0 bezeichnet. Die Fairness- und Antidiskriminierungsperspektive lässt sich nach Ely/Thomas (2001) durch folgende Vorstellungen charakterisieren:

- Faire und gleiche Behandlung aller Mitarbeiter durch Assimilation und Angleichung;
- Personaleinstellungs- und Förderquoten für unterrepräsentierte Mitarbeiter:innengruppen;
- Orientierung an staatlichen Regulierungsvorschriften und Vereinbarungen;
- Antidiskriminierung als Ziel der Personalpolitik;
- Moralische, ethische und soziale Begründungen für Diversity Management;
- Anstreben einer demografischen Repräsentierung der Gesellschaftsstrukturen innerhalb der Unternehmung;

Ausgehend von diesen Charakterisierungen wird der erste Reifegrad für hochschulisches Diversity Management wie folgt beschrieben:

#### **Reifegrad 1: Hochschule in der Fairness- und Anti-Diskriminierungsstufe**

Hochschulen in der Fairness- und Anti-Diskriminierungsstufe ziehen ihre Ansätze der Arbeit vor allem aus den Erfahrungen von Nachteilausgleichen im Kontext Gender und verfolgen einen defensiven Ansatz. Sie verfügen über eine Routine des Einbezugs von Gleichstellungsfragen, um keine zusätzlichen Nachteile entstehen zu lassen. In der Berücksichtigung dieser Erfahrungen werden auch andere Vielfalts-Indikatoren nach dem Grundsatz der fairen Chancen in Prozessen durchdacht und organisiert, um verstärkt einen systematischen Diskriminierungsschutz sicherzustellen.

Für die Hochschule relevante Unterschiede und deren Auswirkungen auf die organisationalen Prozesse und Strukturen werden möglicherweise noch nicht wahrgenommen. Unterschiedliche Einstellungen, Werte, Arbeitsweisen und Denkmuster werden nicht systematisch als Merkmale der Vielfalt berücksichtigt. Eine tatsächliche Nutzung von Diversity als Ressource wird somit nicht in Anspruch genommen und das Lernpotential durch Vielfalt vernachlässigt.

Die Marktzutrittsperspektive stellt sich in Theorie und Praxis nach Sepehri (2002) wie folgt dar:

- Kulturelle Unterschiede werden ausschließlich als Marktzutritts-Indikatoren wahrgenommen;
- Die Personalpolitik ist auf die verschiedenen Marktsegmente abgestimmt;
- Das gewünschte Ausmaß an Vielfalt wird durch die Märkte bestimmt;
- Diversity wird als kurzfristiges, situatives Phänomen und nicht als langfristige, unternehmensspezifische Kernkompetenz betrachtet;
- Es wird weder Assimilation noch Integration betrieben, sondern die Mitarbeitende werden so rekrutiert und eingesetzt, dass sie kulturell passen (Fit-in-Strategie);

Ausgehend von diesen Merkmalsbeschreibungen wird der zweite Reifegrad für hochschulisches Diversity

Management wie folgt beschrieben:

#### **Reifegrad 2: Hochschule mit aktivem Diversity Management mit dem Ziel der Erschließung von Potenzialen und Ressourcen**

Hochschulen sind auf dem Weg, eine diversitätssensible Institution zu werden. Sie betreiben eine erfolgreiche Antidiskriminierungsarbeit und nehmen Formen von Benachteiligung, Stereotypisierung und Herabsetzungen von Personen und Gruppen systematisch in den Blick. Mit aktivem Diversity Management sehen sie zudem die strategischen Potenziale von Vielfalt für ihre Kernprozesse Lehre, Forschung, Third Mission und Hochschulverwaltung. Sie versuchen daher leitmotivisch, Vielfalt als Chance zu verstehen und können durch ihre Strategien und Maßnahmen ihr Profil gewinnbringend und potenzialnutzend erweitern. Sie attrahieren zusätzliche Ressourcen und gewinnen an Kreativität.

Die Lern- und Effektivitätsperspektive zeichnet sich nach Thomas und Ely (1996) durch folgende Ansichten und Ziele aus:

- Durch vielfältige Mitarbeiterstrukturen lassen sich Lerneffekte erzielen;
- Verstehen und effektive Nutzung der neuen bzw. anderen diversen Perspektiven;
- Wertschätzung aller Diversity-Erscheinungsformen, der sichtbaren und nicht sichtbaren Merkmale;
- Integration aller Beschäftigungsgruppen in formelle und informelle Strukturen;
- Ressourcenorientierte Betrachtungsweise der divers geprägten Mitarbeiter:innen;
- Der eigentliche Vorteil von Diversity Management wird in den Wettbewerbsvorteilen gesehen;
- Eine offene und tolerante Unternehmenskultur.

Ausgehend von diesen Ansichten und Zielen lautet der dritte Reifegrad für hochschulisches Diversity Management:

#### **Reifegrad 3: Hochschule als lernende Organisation nutzt Chancen von Vielfalt als inhärentes Lernprinzip und versteht Vielfalt als basierenden Organisationsprinzip**

Hochschulen haben strukturelle Ungleichbehandlungen wahrgenommen und bauen diese systematisch ab. Zudem erkennen sie nicht nur die strategischen bzw. ökonomischen Faktoren von Vielfalt und erleben sich als chancengerechte Einrichtungen, sondern haben in ihren tiefen organisationskulturellen Selbstverständnissen einen wertschätzenden, holistischen Selbstanspruch an ihre Vielfalt verankert und leben diesen. Sie agieren als lernende Organisationen stets im Bewusstsein, ihre Strukturen und Prozesse (selbst-)kritisch zu überprüfen, ihre Vielfalt gemeinsam zu bestärken und aus dieser Stärke heraus in starken Beteiligungsroutinen zu agieren.

Als notwendige Voraussetzung wird für ein erfolgreiches Diversity Management eine Organisationskultur angesehen, die Diversität als einen Wert an sich schätzt und sensibel ist für Unterschiede und Gemeinsamkeiten.

Nachfolgende Tabelle fasst die unterschiedlichen Reifegrade nach ihren Zielsetzungen und Schwerpunkten



Tab. 2: Reifegrade im hochschulischen Diversity Management

Reifegrad	Haltung	Verständnis	Organisationskultur	Zielsetzung
0 = Hochschule in der Ignoranz- oder Resistenzstufe	Abwehr oder Gleichgültigkeit	(unbewusstes) Homogenitätsideal	Monokultur	Bewahrung & Verteidigung Status Quo
1= Hochschule in der Fairness- und Anti-Diskriminierungsstufe:	defensiv	Klassische Unterschiede (benachteiligte Gruppen)	Assimilation und Chancengleichheit	Gleichbehandlung benachteiligter Gruppen/Kritik von Machtverhältnissen
2 = Hochschule mit aktivem Diversity Management mit dem Ziel der Erschließung von Potenzialen und Ressourcen	strategisch: Vielfalt führt zu Vorteilen	Generelle Unterschiede	Differenzierung	Zugang zu neuen Stakeholdern
3 = Hochschule als lernende Organisation nutzt Chancen von Vielfalt als inhärentes Lernprinzip und versteht Vielfalt als werteorientiertes Organisationsprinzip	Vielfalt ist ein Wert an sich, holistisch	Unterschiede und Gemeinsamkeiten	Kulturveränderung	Lernende Organisation

zusammen:

### 5. Schluss/Ausblick

Grundsätzlich kann festgestellt werden, dass die US-amerikanischen Diversity-Management-Reifegrad-Modelle als Muster für hochschulische Entwicklungsschritte im Bereich Diversity (Management) genutzt werden können. Sie wurden organisationsspezifisch ergänzt bzw. verändert und können somit die spezifische Reife von Diversity-Management-Modellen in deutschen Hochschulen abbilden.

Besieht man aktuell die Entwicklung des Diversity Managements in deutschen Hochschulen, der exemplarisch während der Modellbildungsphase über Cases abgebildet wurde, so werden wenige Hochschulen den Reifegrad drei für sich beanspruchen können. Dennoch bildet das Reifegradmodell hier wichtige Schritte im Sinne einer Genese reifer Diversity-Management-Systeme ab. Es zeigt auch, wo noch weitere und tiefgehendere Entwicklungsschritte möglich sind.

Die Messung des Reifegrades kann dabei unterschiedlich erfolgen und ist Desiderat weiterführender Forschungen. Die Reifegradermittlung kann Selbsteinschätzungen folgen, sie kann auch durch die Operationalisierung der Grade mithilfe konkreter Indikatoren bei Organisationsmitgliedern durch eine quantitative Befragung abgefragt werden. Hier käme es auf das breite Urteil möglichst vieler Hochschulmitglieder an, um zu validen Ergebnissen zu kommen. Die Autor\*innen arbeiten an diesem Thema weiter, indem sie den Handlungsstrang einer Operationalisierung von Selbsteinschätzungsindikatoren verfolgen. Darüber hinaus bietet der Stifterverband zudem nun

auch außeruniversitären Forschungseinrichtungen die Möglichkeit, am Diversity Audit teilzunehmen und künftig wird es auch deutschen Unternehmen möglich sein, das Diversity Audit „Vielfalt gestalten“, in modifizierter Form, zu durchlaufen. Angesichts dieser Entwicklungen im Bereich Diversity (Management) in außeruniversitären Forschungseinrichtungen und deutschen Unternehmen kann davon ausgegangen werden, dass es auch für diese Organisationen perspektivisch von Interesse sein wird, den Reifegrad bezogen auf ihr Diversity Management zu erfassen. Das hier entwickelte Reifegradmodell Academic Diversity Management Maturity Level kann möglicherweise als Muster für die Entwicklung von Reifegradmodellen für außeruniversitäre Forschungseinrichtungen und Unternehmen dienen.

#### Literaturverzeichnis

Dass, P./Parker, B. (1999): Strategies for Managing Human Resource Diversity: From Resistance to Learning. In: Academy of management executive, 13 (2), pp. 68-80.

de Ridder, D./Jorzik, B. (Hg.) (2012): Vielfalt gestalten – Kernelemente eines Diversity-Audits für Hochschulen. Essen.

Ely, R. J./Thomas, D. A. (2001): Cultural Diversity at Work: The Effects of Diversity Perspectives on Work Group Processes and Outcomes. In: Administrative Science Quarterly, 46 (2), pp. 229-273.

Gardenswartz, L./Rowe, A. (2003): Diverse Teams at work. Capitalizing on the Power of Diversity. 2nd edition. SHRM.

Ganseuer, C./Klammer, U. (2015): Diversity Management in Hochschulen. Münster/New York/München/Berlin.

Goyal, S./Shrivastava, S. (2013): Organizational diversity climate: Review of models and measurement. In: Journal of business management & social sciences research, 2 (5), pp. 55-60.

Hanft, A. (2000): Hochschulen managen? Zur Reformierbarkeit der Hochschulen nach Managementprinzipien. Neuwied u.a.

Krell, G. (1999): Managing Diversity. In: Personalwirtschaft (4), S. 24-26.

Krell, G. (2003): „Personelle Vielfalt in Organisationen“ als Herausforderung für Forschung Praxis. In: H. Wächter (Hg.): Personelle Vielfalt in Organisationen. München, S. 219-232.

Platte, A./Werner, M./Vogt, S./Fiebig, H. (Hg.) (2018): Praxishandbuch Inklusive Hochschuldidaktik. Weinheim.

Schein, E. (1988): Organizational culture. WP 2088-88, <https://dspace.mit.edu/bitstream/handle/1721.1/2224/SWP-2088-24854366.pdf?sequence=11.11.2022>.

Sepehri, P. (2002): Diversity und Managing Diversity in internationalen Organisationen. München/Mering.

Spelsberg, K. (2013): Diversität als Leitmotiv. Münster/New York/München/Berlin.

Stratmann, F./Altvater, P./Bartels, C./Bauer, Y. (2007): Benchmarking von Supportprozessen in Hochschulen. HIS 6/2007.

Thomas, D. A./Ely, J. E. (1996): Making Differences Matter: A New Paradigm for Managing Diversity. In: Harvard Business Review, pp. 79-90.

■ Christian Ganseuer, Prof. Dr., Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, Hochschule Koblenz, E-Mail: ganseuer@rheinahr-campus.de

■ Karoline Spelsberg-Papazoglou, Dr., Leitung der Stabsstelle Digitalität & Transfer, Folkwang Universität der Künste, E-Mail: spelsberg-papazoglou@folkwang-uni.de

Gregor Brüggelambert



## Internationale Hochschulpartnerschaften und -netzwerke im Fokus des strategischen Hochschulmanagements\*

This paper analyzes international university partnerships and networks from a strategic management perspective. The aim is to develop a *possible* framework for classifying international strategic university partnerships and networks and to analyze them on the basis of key strategic dimensions. From this perspective, international university partnerships and networks are identified as nothing more than value enhancement options that need to be analyzed in the overall strategic context of a university. In a next step, international university relationships are treated as economizing institutional arrangements in order use them in a systematic strategic analysis based on the dimensions of resource commitment/factor specificity and integration/control. Finally, general value-enhancing directions are derived by which international higher education relationships in general and international higher education partnerships and networks in particular can be further developed as economizing institutional arrangements using the analytical tools of strategic higher education management.

### 1. Hintergrund

„Strategische Partnerschaften, „Strategische Netzwerke“ und „Fokuspartner“ sind zu ständigen begrifflichen Begleitern von Internationalisierungsprogrammen im Hochschulbereich geworden. Früher oft auf rein persönlichen Kontakten basierend, soll die internationale Zusammenarbeit von Hochschulen zunehmend als strategisches Element innerhalb eines hochschulinternen Internationalisierungskonzepts ausgebaut werden. „Nachhaltige, synergetische Kooperationsformate“ sollen gestärkt, gemeinsame „Strukturen und Studiengänge“ aufgebaut und „Forschungsverbünde“ eingegangen werden, um das internationale Profil von Hochschulen zu schärfen und sich auf dem „weltweiten Bildungsmarkt“ zu positionieren.<sup>1</sup> Wendet man sich aber der Thematik internationaler strategischer Hochschulpartnerschaften und -netzwerke<sup>2</sup> zu, so stellt sich heraus, dass es an Beiträgen fehlt, die sich damit auseinandersetzen, wie sich ein solches Partnerschaftskonzept aktiv und integrativ in die Strategieentwicklung einer Hochschule aufnehmen lässt. Wann wird eine Partnerschaft zu einer strategischen Partnerschaft? Schnell wird etwas dem Strategieraum einer Organisation zugerechnet, was beim näheren Hinsehen eher zufällig entstanden ist und weitgehend kontextlos zu deren – sofern überhaupt vorhanden – strategischen Ausrichtung steht. Auch lässt sich strategische Relevanz sicher nicht allein aus der Intensität der Hinwendung zu einer bestimmten Hochschulpartnerschaft bzw. eines Hochschulnetzwerkes herleiten. Diese kann vielmehr nur das Ergebnis eines umfassenden strategischen Konzepts sein, das die Partnerlandschaft einer Hochschule in den Gesamtkontext der jeweiligen strategischen Ausrichtung stellt. Dieser Beitrag befasst sich daher mit der Frage, wie sich internationale Hochschul-

partnerschaften und -netzwerke als Element eines Internationalisierungskonzepts im Rahmen des *strategischen Hochschulmanagements* erfassen und strategisch entwickeln lassen. Es würde dabei gegen das Selbstverständnis des strategischen Managements verstoßen, eine Pauschallösung entwickeln zu wollen. Vielmehr will der Beitrag einen *möglichen* Analyserahmen erarbeiten, mit dem sich internationale strategische Hochschulpartnerschaften und -netzwerke identifizieren lassen, um dann im Kontext der Gesamtstrategie einer Hochschule besser ausgerichtet und flankiert werden zu können.

### 2. Internationale Hochschulpartnerschaften und -netzwerke als Analysefeld des strategischen Managements

#### 2.1. Partnerschaften und -netzwerke als Wertsteigerungsoption

Internationale Hochschulpartnerschaften und -netzwerke sind zunächst nur ein Baustein der Internationalisierungsstrategie einer Hochschule, die ihrerseits bspw. Teil einer

\* Die in diesem Beitrag dargelegten theoretischen Ausführungen bilden den Rahmen für eine darauf aufbauende Anwendungsskizze, die im Frühjahr 2023 beim Workshop Hochschulmanagement vorgestellt und voraussichtlich in HM 3/2023 erscheinen wird.

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

<sup>1</sup> DAAD: <https://www.daad.de/de/infos-services-fuer-hochschulen/weiter-fuehrende-infos-zu-daad-foerderprogrammen/sp-und-tn/> (29.4.2022).

<sup>2</sup> Siehe Abschnitt 2.4. für eine genauere Definition.

wachstumsorientierten und/oder Differenzierungsstrategie sein kann. Bisherige Studien konzentrieren sich vor allem auf die Identifikation und Auflistung von nicht weiter in einen strategischen Kontext gesetzten Hochschul- bzw. Wertsteigerungsbereichen (z.B. Lehre, Forschung, Reputation, Ressourcenbeschaffung, Gesellschaft), die grundsätzlich von der Existenz strategischer internationaler Hochschulpartnerschaften und -netzwerke profitieren können. Andere Beiträge befassen sich zwar mit interessanten und hilfreichen Best-Practice-Beispielen, auch dort kommt es aber zu keiner systematischen strategischen Analyse, sondern zu einer eher isolierten Darstellung erfolgreicher Projekte und Initiativen.<sup>3</sup> Der vorliegende Beitrag versucht hingegen, wichtige Bausteine für eine Analyse von internationalen Partnerschaften und -netzwerken im *Gesamtkontext des strategischen Hochschulmanagements* zu erarbeiten. Um diesbezüglich zu einem möglichst klaren Ausgangspunkt zu gelangen, sollen internationale Hochschulkooperationen zunächst allgemein als *Wertsteigerungsoption* erfasst werden. Im bilateralen Fall ist, in Analogie zur Bestimmung der Vorteile und Kosten von Unternehmenszusammenschlüssen, eine internationale Hochschulpartnerschaft in einem ersten Schritt sinnvoll, wenn folgende Rechnung (unter Berücksichtigung der Opportunitätskosten) positiv ausfällt:

$$\text{Nettovorteil}_{AB} = \text{Wert}_{AB} - (\text{Wert}_A + \text{Wert}_B + \text{Kosten}_{AB}).$$

Demnach ergibt sich der Nettovorteil einer Kooperation aus der Differenz zwischen dem gemeinsamen  $\text{Wert}_{AB}$  zweier Hochschulen A und B bei Kooperation und den sich für die alleinstehenden Hochschulen ergebenden Werte ( $\text{Wert}_A + \text{Wert}_B$ ), sowie den gesamten  $\text{Kosten}_{AB}$ , die durch eine Kooperation auf beiden Seiten der Zusammenarbeit entstehen. Es ist bedeutsam, beide Hochschulen gleichzeitig in die Betrachtung einzubeziehen, da es grundsätzlich möglich ist, dass eine Hochschule einen großen Vorteil realisieren kann, während die andere Hochschule unter Berücksichtigung der bei ihr anfallenden Kosten keine Motivation für eine Kooperation hat. Werden aber beide Seiten betrachtet, dann lassen sich in diesem Fall auch Situationen theoretisch adäquat abbilden, in denen eine Seite über Kompensationen (z.B. über Lizenzzahlungen oder durch die Zurverfügungstellung bestimmter Ressourcen) die Kooperation auch für die andere Seite attraktiv macht.

Für internationale Hochschulpartnerschaften und -netzwerke können sich dabei Wertsteigerungen insbesondere aus den folgenden Quellen ergeben:

- *Zuwachs im Bereich der Erlöse*: Internationalität im Allgemeinen und internationale Kooperationen im Besonderen können sich im Hochschulbereich auf der Erlösseite vor allem in folgender Hinsicht positiv auswirken:
  - Steigerung der Attraktivität (Reputation) für nationale und internationale Studierende: Das kann sich z.B. über eine bessere Auslastung der Studiengänge und/oder (sofern möglich) differenzierte Studiengebühren positiv auf die Erlössituation der Hochschule auswirken.
  - Steigerung der Attraktivität (Reputation) für Ta-

lente und Expert\*innen in Lehre, Forschung und Management: Das kann sich beispielsweise über eine damit einhergehende Erhöhung der Chancen positiv auf die Erlösseite der Hochschule auswirken, Drittmittel oder externe Finanzierungsquellen (von privaten und öffentlichen Fördereinrichtungen) einzuwerben.

- In diesem Zusammenhang nicht unerwähnt bleiben sollen aber auch Programme, die eigens darauf gerichtet sind, den Aufbau strategischer internationaler Partnerschaften zu fördern.<sup>4</sup>

- *Ersparnisse im Kostenbereich* (Investition in Effizienz): Diese bestehen insbesondere in der Form von Skalen- und Verbundvorteilen. Letztere schließen die Nutzbarmachung komplementärer Ressourcen ein, die im Bereich strategischer internationaler Hochschulpartnerschaften- und -netzwerke eine besondere Rolle spielen. Das gilt nicht nur für Forschungsk Kooperationen, sondern auch für den Bereich Lehre, wo im internationalen Verbund komplementäre Kompetenzen die bestehenden Curricula aufwerten können. Selbstverständlich können diese Faktoren dann ebenfalls wieder einen positiven Einfluss auf die Erlösseite der Hochschule haben, wie sich auch die Steigerung der Attraktivität für Talente und Expert\*innen auf die Kostenseite auswirken können, wenn etwa internationale Erfahrungen im Management von Hochschulen genutzt werden können, um interne Prozesse zu verbessern.

Diese Aufstellung macht deutlich, dass in einem wettbewerblich ausgerichteten Bildungssystem internationale Hochschulpartnerschaften und -netzwerke, wie auch die sonstigen strategischen Ziele einer Hochschule, nicht zum Selbstzweck betrieben werden, sondern in der obigen Art zur Erlös- oder Kostensituation beitragen müssen.

Mit der Transformation von Hochschulen in Wettbewerbsakteure (vgl. Krücken 2017) werden dabei aber Wettbewerbsteilnehmer erzeugt, die, wenn keine Korrektur über die staatliche Außensteuerung erfolgt, insofern ein marktorientiertes Verhalten zeigen werden, als dass sie lediglich die *privaten* Vorteile und Kosten internationaler Hochschulpartnerschaften- und -netzwerke in ihr Kalkulationsschema aufnehmen. Hinlänglich bekannt und in der ökonomischen Literatur unter dem Begriff „Externe Effekte“ diskutiert, ist jedoch, dass die Existenz *gesellschaftlicher* Vorteile und Kosten, die nicht bereits in das private Kalkulationsschema internalisiert sind, ohne entsprechende Korrektur zu Marktversagen und somit zu einem Fehlangebot, hier bspw. in Form des Gutes „Internationalität von Hochschulen“, führen können.

Für den vorliegenden Fall sei das an einem Beispiel verdeutlicht: Angenommen, der Wert einer internationalen Ausbildung bestünde zum einen darin, den Markt-

<sup>3</sup> Siehe z.B. Sakamoto/Chapman (2011), Banks/Siebe-Herbig/Norton (2016), Knight/Liu (2019).

<sup>4</sup> Siehe z.B. [www.daad.de/eun](http://www.daad.de/eun), [www.daad.de/haw](http://www.daad.de/haw), [www.daad.de/imkd](http://www.daad.de/imkd) und <https://eu.daad.de/infos-fuer-hochschulen/programmlinien/foerderung-von-hochschulkooperationen/de/>



wert von Absolvent\*innen eines internationalen Programms zu erhöhen, so dass bei den Absolvent\*innen eine gewisse Zahlungsbereitschaft für die Teilnahme an einem solchen Programm besteht. In diesem Fall würde man von einem *privaten* Vorteil sprechen. Darüber hinaus ist aber davon auszugehen, dass neben diesem privaten Vorteil zusätzlich positive Externe Effekte für die Gesellschaft entstehen, die von den Absolvent\*innen eines Studiengangs nicht privatisiert werden können. So könnten die Absolvent\*innen beispielsweise einen wichtigen Beitrag zu einer interkulturellen und offenen demokratischen Gesellschaft leisten, im kollektiven Willensbildungsprozess zu einer qualifizierteren Meinungsbildung beitragen oder auch sonst als Multiplikator von Wissen eine positive gesellschaftliche Funktion ausüben.<sup>5</sup> Würde hier das Angebot nur über einen wettbewerblichen Markt bestimmt, so käme es zu einer Unterversorgung mit international ausgerichteten Studienplätzen/-gängen. Aus ökonomischer Sicht lassen sich aus diesem Marktversagen Staatseingriffe z.B. in Form der Zahlung von Subventionen rechtfertigen, welche die Unterversorgung beheben sollen. Diese Subventionen könnten dann in die Erlöse der Hochschule einfließen und entsprechend ihr Steuerungspotential entfalten.

Im Bereich Internationalisierung wurden diesbezüglich in der Vergangenheit vor allem staatliche Förderprogramme eingerichtet, die Hochschulen dabei unterstützen sollen, zumindest die notwendigen Anfangsinvestitionen zur Durchführung internationaler Aktivitäten tätigen zu können. Die entsprechenden staatlichen Mittelzuweisungen sind also meist temporärer Art, demgegenüber sind Aktivitäten im Bereich Internationalität grundsätzlich eher langfristig ausgerichtet.<sup>6</sup> Häufig können sie ihr volles Potential sogar erst im längeren Zeitverlauf entfalten, da Vertrauen ein zentrales Element des Erfolgs strategischer Partnerschaften zwischen Hochschulen ist (vgl. Kettunen 2015). Hochschulen stehen daher bei ihren Internationalisierungsbemühungen vor großen Herausforderungen, da Internationalisierung schlicht Kosten verursacht, und zwar nicht nur im Anschub, sondern dauerhaft. Ohne Zugang zu selektiven Anreizen läuft dieser Prozess daher Gefahr, hinter den Erwartungen zurückzubleiben. Tatsächlich sieht derzeit aber die Mittelzuweisung aus öffentlicher Hand keine dauerhaften spezifischen Mittel für Internationalisierung vor. Es bleibt allein den Hochschulen überlassen, die nicht-spezifischen Mittel im Rahmen der internen Mittelverteilung auch zur dauerhaften Finanzierung internationaler Aktivitäten zu verwenden. Sofern daher bejaht wird, dass mit den internationalen Aktivitäten an Hochschulen positive Externe Effekte einhergehen, ist von einer gesellschaftlichen Unterversorgung im Bereich dieser Aktivitäten auszugehen. Das ist aber nicht dem wettbewerblich ausgerichteten Bildungssystem anzulasten. Es stellt sich vielmehr die Frage, inwieweit die vorhandene ordnungspolitische Rahmensetzung und die damit in Verbindung stehenden Anreizsysteme in der Lage sind, ein gesellschaftlich wünschenswertes Internationalisierungsziel zu erreichen. Die obigen Überlegungen sprechen dafür, dass diesbezüglich noch ein Defizit besteht.

## 2.2. Internationale Hochschulbindungen als ökonomisierende institutionelle Arrangements

Wenden wir uns nun der Frage zu, wie sich internationale Hochschulpartnerschaften und -netzwerke in einen gemeinsamen strategischen Kontext setzen lassen. Das soll mit einer begrifflichen Klärung beginnen: Nachfolgend wird von internationalen Hochschulpartnerschaften und -netzwerken gesprochen, wenn zwischen Hochschulen eine über *enger abgestimmte bi- oder multilaterale Verträge* geregelte *längerfristige* Kooperation besteht, noch nicht aber von einer *organisationsinternen Leistungserstellung* gesprochen werden kann. Eine organisationsinterne Leistung liegt hingegen dann vor, wenn das Management der Mutterhochschule de facto die Kontrolle über die andere Hochschule hat, wie das z.B. bei einer Tochtergesellschaft der Fall ist, an der die Muttergesellschaft 100% der Anteile besitzt. Zu den in Abbildung 1 ebenfalls klassifizierten *Markttauschbeziehungen* wird später noch weiter Bezug genommen.

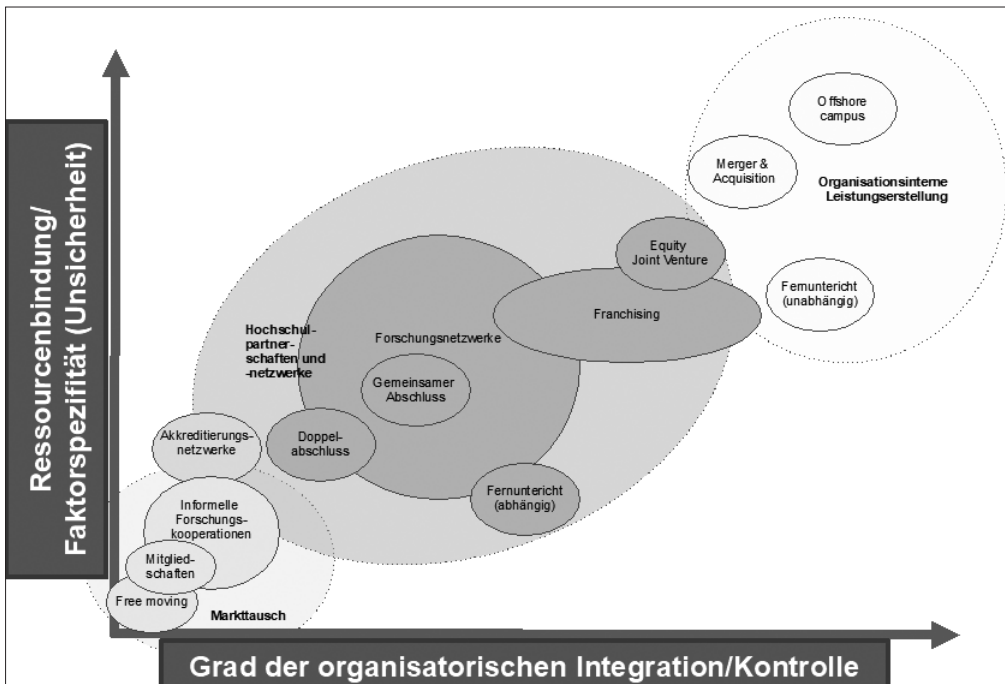
In Anlehnung an das von Root (1994) entwickelte strategische Eintrittschema für internationale Märkte sowie die Arbeit von Williamson (1985) wurden in Abbildung 1 zunächst verschiedene Formen internationaler Hochschulbindungen den strategischen Dimensionen Grad der *organisatorischen Integration/Kontrolle* und *Grad der Ressourcenbindung/Faktorintensität* zugeordnet (s. auch Picot 1982, Das/Teng 2000). Diese zwei Dimensionen sind insofern für das strategische Management von zentraler Bedeutung, als die Wahl des ökonomisierenden institutionellen Arrangements im ersten Schritt von der Höhe der Ressourcenbindung/Faktorspezifität bestimmt wird. Die jeweilige Höhe der Ressourcenbindung/Faktorspezifität zieht wiederum einen bestimmten Bedarf an Integration/Kontrolle nach sich, der schließlich mit den zur Verfügung stehenden institutionellen Arrangements unterschiedlich effizient erzielt werden kann (vgl. Williamson 1985).

Zentral ist dabei nicht die absolute Höhe der eingesetzten Ressourcen, sondern die Höhe der zweckgebundenen Ressourcen. Man spricht an dieser Stelle daher auch von Faktorspezifität. Darunter wird ein Vermögenswert (z.B. ein Großgerät, die Reputation einer Hochschule oder spezielles Know-how) verstanden, der spezifisch auf einen Zweck ausgerichtet ist und sich nicht oder nur sehr eingeschränkt für eine andere Anwendung sinnvoll verwenden lässt. Die entsprechenden Ressourcen sind

<sup>5</sup> Siehe dazu auch Altbach/Knight (2007), Toutkoushian/Paulsen (2018) und Falkenberg/Cannon (2021).

<sup>6</sup> Im Bereich der Lehre gilt das beispielsweise für den Betrieb eines „International Office“, das sich um die Belange der Incomings und Outgoings kümmert. Internationale Studienprogramme haben zudem Kostenelemente, die im nationalen Format weg- oder günstiger ausfallen (z.B. Sprachveranstaltungen, Schulung interkultureller Kompetenzen, Angebot internationaler Fachinhalte, Angebot fremdsprachlicher Fachveranstaltungen und eben auch die Pflege von internationalen Partnerschaften. Hinzu kommen kostenintensive Elemente wie Vertrags- und Relationshipmanagement, Reisekosten sowie personaltechnische Belange wie die Klärung von Sozialversicherungsangelegenheiten beim Austausch von Dozenten\*innen. Im Bereich Forschung und Transfer zeigt sich ein ähnliches Bild, da auch dort Beziehungen dauerhaft gepflegt und gemanagt werden müssen. Ein besonderes Kostenelement kann hier beispielsweise das Kontroll-, Finanz- und Eigentumsrechtsmanagement bei gemeinsam durchgeführten Forschungsprojekten sein, das bei grenzüberschreitenden Beziehungen besondere Expertise verlangt.

Abb. 1: Transnationale Hochschulbindungen



daher weitgehend an diese spezifische Verwendung gebunden. So werden Großgeräte im Rahmen eines Forschungsprojekt häufig auf eine spezielle Anwendung hin gefertigt. Auch kann beispielsweise die Reputation eines Unternehmens oder einer Hochschule nicht separat am Markt verkauft werden, sondern besteht in einem Vermögenswert, der in der Regel über sehr lange Zeit aufgebaut wurde und in einem engen Kontext mit den historischen Leistungen eines Unternehmens bzw. einer Hochschule steht. Ist die Ressourcenbindung/Faktorspezifität hoch, so verlangt das in der Zusammenarbeit mit Partnern einen höheren Bedarf an Integration/Kontrolle, um in realen Geschäftsbeziehungen die in Verbindung mit der Ressourcenbindung/Faktorspezifität stehende Unsicherheit zu reduzieren, die aus der Interaktion der beteiligten Partner opportunistisches Verhalten ergibt. Ein höherer Grad an Integration/Kontrolle ist allerdings ebenfalls mit einem höheren Aufwand verbunden. Dieser besteht allgemein in der Form sogenannter *Transaktionskosten*, d.h. den Kosten der Anbahnung (z.B. Suche nach geeigneten Partnern, Vertragsgestaltung etc.), Durchführung (Nutzung der Einrichtungen) und Kontrolle (Überwachung der Vertragsvereinbarungen, Klagen bei Nichteinhaltung etc.) von Geschäftstransaktionen. Vertrauen kommt in diesem Zusammenhang auch im Hochschulbereich eine zentrale Rolle als transaktionskostensenkende informelle Institution zu (siehe Kettunen 2015). Maßnahmen zur Vertrauensbildung bzw. zur Identifikation von Vertrauenswürdigkeit sind aber ihrerseits kostspielig, was wiederum den Zugang zu leicht zugänglichen Informationen über die Vertrauenswürdigkeit potenzieller Partner attraktiv macht. Herausforderung des strategischen Managements ist es nun, für die relevanten internationalen Austauschbeziehungen das institutionelle Arrangement (sowie die jeweilige Form) zu wählen, das bei entspre-

chender Höhe an Ressourcenbindung/Faktorspezifität mit möglichst geringen Transaktionskosten das notwendige Maß an Integration/Kontrolle bereithält – *ökonomisierendes institutionelles Arrangement*. In Analogie zu Williamson (1985) wollen wir hier zwischen den institutionellen Arrangements *Markttausch*, *Partnerschaften und Netzwerke* und *organisationsinterne Leistungserstellung* unterscheiden, die, wie in Abbildung 1 bereits dargestellt, eine Vielzahl von *Formen* annehmen können (siehe für den Hochschulbereich auch Altbach/Knight 2007, Knight/Liu 2019).

Ist die Ressourcenbindung/Faktorspezifität bzw. die sich daraus ergebende Unsicherheit eher niedrig, so ist nach Williamson (1985) der gewöhnliche *Markttausch* das effizienteste institutionelle Arrangement. Das gilt z.B. für Transaktionen von kurzer Dauer, wie das bei standardisierten Produkten in einem Konkurrenzmarkt der Fall ist. Ein solches Produkt kann zumeist zu vergleichsweise geringen Kosten mit anderen Produkten verglichen, mit wenig Verlusten wieder verkauft oder aber das nächste Mal bei der Konkurrenz gekauft werden, wenn es nur unzureichend über die zugeschriebenen Eigenschaften verfügt. Weiter unten wird sich noch zeigen, dass auch Austauschbeziehungen dieser Natur im Kontext internationaler strategischer Hochschulpartnerschaften und -netzwerke von Bedeutung sind.

Steigt die Ressourcenbindung/Faktorspezifität und somit die damit einhergehende Unsicherheit, werden zunehmend *Partnerschaften und Netzwerke*<sup>7</sup> zum ökonomisierenden institutionellen Arrangement, da sie Leistungsaustauschbeziehungen über längerfristige Verträge mit Sicherungs-, Anpassungs-, Kontroll- und Garantieklauseln regeln und so das Risiko reduzieren, dass Vertragspartner durch opportunistisches Verhalten die vorhandenen Unsicherheiten und Abhängigkeiten zum eigenen Vorteil ausnutzen. Damit wird das auch Klassifikationskriterium (längerfristige Verträge mit Reaktionsklauseln bei weitgehender organisatori-

<sup>7</sup> In Anlehnung an Morschett (2003) sollen Allianzen und Netzwerke inhaltlich weitgehend als synonym betrachtet werden.

<sup>8</sup> Im Bereich Forschung ergibt sich die entsprechende Legitimation aus der Tatsache, dass Grundlagenforschung den Charakter eines öffentlichen Gutes besitzt (vgl. z.B. Toutkoushian/Paulsen 2018). Beim Großforschungsprojekt CERN etwa liegt die Finanzierung gleich in der Hand der 23 beteiligten Mitgliedsstaaten. Siehe: <https://home.cern/about/who-we-are/our-governance/member-states> (01.06.2022). Siehe zu internationalen Forschungskoperationen auch Hertwig/Kosmützky/Rhein (2020).

scher Eigenständigkeit) näher bestimmt, das für die in Abbildung 1 *dunkelgrau* (mittig) hinterlegten und den Kernbereich dieses Beitrags ausmachenden, Hochschulpartnerschaften und -netzwerke bestimmend war. Vor allem (aber sicher nicht allein) für den Bereich Forschung muss an dieser Stelle beachtet werden, dass die Finanzierung großer faktorspezifischer Investitionen in der Regel eine gewisse Absicherung über öffentliche Fördermittel erhält.<sup>8</sup> Dieser Sachverhalt verlagert Unsicherheit bei der Ressourcenbindung und lässt Partnerschaften und Netzwerke aus Hochschulsicht – selbst bei Vorhandensein eines hohen Maßes an Faktorspezifität – häufig zum bevorzugten institutionellen Arrangement werden. Die bildungspolitische und die sich daraus ergebende rechtliche und wirtschaftliche Sonderstellung von Hochschulen ist selbstverständlich ebenso in die Suche nach dem ökonomisierenden institutionellen Arrangement bzw. der sie repräsentierenden Form einzubeziehen, wie spezifische Stärken und Schwächen der jeweiligen Hochschule. Das schränkt zwar den direkten Vergleich zwischen Hochschulen oder die Übertragbarkeit auf andere Sektoren ein, ändert aber nicht die in Abbildung 1 festgehaltene grundsätzliche Logik, wobei die Grenzen stets fließend zu interpretieren sind. *Forschungsnetzwerke*, als eine Form des institutionellen Arrangements von Hochschulpartnerschaften und -netzwerken, nehmen in Abbildung 1 exemplarisch einen großen Raum ein, da bei dieser Form je nach Ressourcenbindung/Faktorspezifität ein komplexeres Vertrags- und Kontrollsystem zu installieren ist. Aus dem gleichen Grund nimmt in Abbildung 1 die Durchführung von *Doppelabschlussprogrammen* im Vergleich zur Durchführung von *gemeinsamen Abschlussprogrammen* eine andere Position ein. Bei gemeinsamen Abschlussprogrammen werden in der Regel sämtliche Module eines Studiengangs inhaltlich gemeinsam festgelegt und entsprechend in vereinbarter Form von den beteiligten Partnern angeboten und gemeinsam kontrolliert.<sup>9</sup> Demgegenüber kommt es bei Doppelabschlussprogrammen zu einer weitgehenden Anerkennung lokal bereits vorhandener Module, die demzufolge auch weitgehend nur lokal kontrolliert werden. Bei *Franchising*-Beziehungen sind Ressourcenbindung und entsprechend auch der Bedarf an Integration/Kontrolle noch höher einzustufen. Unter Franchising wird an dieser Stelle die Vermarktung von Produkten und Dienstleistungen unter vorgegebenen Standards unter Beibehaltung der rechtlichen Selbständigkeit der Vertragsparteien verstanden. In der Regel verfügt der Franchise-Geber über bedeutsame zweckgebundene Ressourcen (Reputation, Marken, Patente etc.), die über ein entsprechendes Kontrollsystem gesichert werden müssen. Man möge an dieser Stelle an das ausländische Bildungsangebot einer Top-Ranking-Hochschule denken. *Equity-Joint-Venture* schließlich ermöglichen einen noch höheren Grad der Integration/Kontrolle. Sie bieten sich als Form internationaler Hochschulbindung an, wenn der Grad der Ressourcenbindung/Faktorspezifität innerhalb dieses institutionellen Arrangements besonders hoch liegt. Ein *Equity-Joint-Venture* bezeichnet eine Kooperation von zwei oder mehreren Partnern in der

Form einer rechtlich selbständigen gemeinsamen Unternehmung mit Kapitalbeteiligung. Durch die Kapitalbeteiligung ergibt sich – selbstverständlich in Abhängigkeit der Höhe der Beteiligung – eine direkte Einflussmöglichkeit auf das Management einer solchen Hochschulkooperation.

Nehmen Ressourcenbindung/Faktorspezifität uns somit die aus opportunistischem Verhalten resultierenden Unsicherheiten noch weiter zu, kann zwar versucht werden, dieses über noch komplexere Vertragswerke und Kontrollorgane abzufangen, ab einer gewissen Schwelle wird in diesem Fall aber die Eigendurchführung bzw. die *organisationsinterne Leistungserstellung* zum effizienteren institutionellen Arrangement (vgl. Williamson 1985).<sup>10</sup> In Abbildung 1 wurden die Formen dieses institutionellen Arrangements *weiß* (rechts) hinterlegt, da es sich hier entsprechend der oben gewählten Definition nicht mehr um Hochschulpartnerschaften oder -netzwerke handelt. Im Hochschulkontext bilden sogenannte *Offshore (branch) campi*, d.h. die physische Präsenz von Tochterhochschulinrichtungen im Ausland, oder die vollständige *Akquisition* bzw. der *Zusammenschluss* von Hochschulen die entsprechenden Formen dieses institutionellen Arrangements. Aufgrund nationaler ordnungspolitischer Rahmenseetzungen sind diesen Optionen im Hochschulkontext jedoch häufig enge Grenzen gesetzt. Dennoch ist davon auszugehen, dass diese strategischen Optionen nicht nur für private sondern auch für öffentliche Hochschulen zunehmend bedeutsam werden (siehe dazu auch Harman/Harman 2008, Sułkowski/Fijałkowska/Dzimińska 2019, Kleibert/Bobée/Rottlieb/Schulze 2020).

Bei den in Abbildung 1 *hellgrau* (links) hinterlegten internationalen Bindungen handelt es sich schließlich um Beziehungen, die eher dem oben bereits angesprochenen *Markttausch* nahekommen. Als ein Beispiel für eine Form dieses institutionellen Arrangements sollen zunächst die in Abbildung 1 festgehaltenen *Free-Moving-Partnerschaften* angeführt werden. Damit sind ausländische Hochschulen gemeint, mit denen zwar kein vertraglich vereinbartes Abkommen besteht, die aber, zumeist gegen Zahlung von Studiengebühren, Auslandsstudienplätze anbieten. Derartige Beziehungen kommen einem Markttausch nahe, da im Grunde genommen ein ausländisches Bildungsange-

<sup>9</sup> Selbstverständlich können Hochschulnetzwerke wie auch die anderen hier aufgeführten Formen internationaler Bindungen Unternehmen und Sozialpartner in die Strukturen einbeziehen. Als Beispiel sei die CEMS (Community of European Management Schools and International Companies) genannt, in der Hochschulen gemeinsam mit Partnern aus dem außeruniversitären Bereich ein gemeinsames Studien- und Abschlussprogramm gestalten. Mit der damit einhergehenden Ressourcenbindung steigt auch der notwendige Grad an Integration/Kontrolle. So sind dort z.B. institutionalisierte ‚Faculty Groups‘ ein wichtiges Instrument zur internationalen Abstimmung und Fortentwicklung der Programme. Der CEMS Master’s in International Management nimmt in internationalen Rankings stets sehr gute Positionen ein. Siehe CEMS: <https://www.cems.org> (02.11.2022).

<sup>10</sup> Ab einem bestimmten Grad können *Equity-Joint-Ventures* dabei durchaus als Übergangsform zu einer organisationsinternen Leistungserstellung interpretiert werden.

<sup>11</sup> An dieser Stelle seien exemplarisch folgende Organisationen genannt: AIEA (Association of International Education Administrators; <https://www.aieaworld.org>); EAIE (European Association for International Education; <https://www.eaie.org>); ECIS (Educational Collaborative for International Schools; <https://www.ecis.org/higher-education>).



bot kurzfristig am Bildungsmarkt erworben wird. Gleiches gilt für die ebenfalls in Abbildung 1 aufgeführten *Mitgliedschaften*<sup>11</sup> in internationalen Organisationen, die es sich zur Aufgabe machen, Hochschulen bei ihrem Internationalisierungsprozess zu begleiten und zu unterstützen. Auch hier handelt es sich zumeist um einen Markttausch von Serviceangeboten gegen Zahlung eines Mitgliedsbeitrags. Bei den in Abbildung 1 aufgeführten *informellen Forschungsk Kooperationen* zwischen Wissenschaftler\*innen stellt sich das Bild etwas anders dar. Hier fehlt es an der für einen Markttausch typischen Kompensation durch Zahlung eines Preises. Stattdessen handelt es sich in der Regel um Austauschbeziehungen, die auf dem Prinzip der Reziprozität beruhen, was einem Naturaltausch nahekommt. Sofern sie zudem weitestgehend dezentral organisiert sind und ohne höhere Ressourcenbindung/Faktorspezifität seitens der beteiligten Hochschulen einhergehen, wurden sie in Abbildung 1 dem Markttausch gleichgesetzt.

Ihre besondere strategische Komponente entfalten diese einem Markttausch entsprechenden internationalen Bindungen aber dann, wenn beispielsweise im *Free-Moving-Bereich* Erfahrungen aus dem Studierendenaustausch (Erfahrungsberichte, Konfliktlösungen, Evaluation des Auslandsaufenthalts etc.) systematisch genutzt werden, um Partnerhochschulen für eine weitergehende strategische Zusammenarbeit zu identifizieren. Ähnlich verhält es sich bei *informellen Forschungsk Kooperationen*. Zunächst profitieren Wissenschaftler\*innen von internationalen Partner\*innen durch Wissenstransfer und gemeinsame Publikationen, was auch das Profil der Hochschule stärkt. Darüber hinaus entfalten diese Kollaborationen ihr strategisches Potential z.B. dadurch, dass sich über sie wichtige Informationen (Vertrauenswürdigkeit, Zuverlässigkeit, Ressourcen, Leitkultur, erfolgreiche Projekte etc.) generieren lassen, die bei der Suche nach leistungsfähigen Partnerschaften für eine vertiefte Zusammenarbeit (in der Form einer höheren Ressourcenbindung /Faktorspezifität) von Bedeutung sind. Nicht selten waren informelle Forschungsk Kooperationen die Wiege bedeutsamer strategischer Partnerschaften von Hochschulen. Die in Abbildung 1 als Markttausch klassifizierten Formen internationaler Hochschulbindungen lassen sich in diesem Kontext daher als *Partnerschafts- und Netzwerkhubs* bezeichnen, die in eine entsprechende strategische Analyse einzubinden sind. Dazu zählen auch die in Abbildung 1 aufgeführten *Akkreditierungsnetzwerke*, wie AACSB, AMBA und EQUIS<sup>12</sup>, die nicht nur einen ausgewählten Zugang zu einem internationalen Partnerschaftsnetzwerk bieten, sondern auch internationale Qualitätsstandards in Lehre, Forschung und Management setzen und gemeinsam fortentwickeln. Wird über die eine bloße Mitgliedschaft hinaus auch eine Akkreditierung durch diese Institute angestrebt, dann nähert sich die Beziehung jedoch von einer Markttauschbeziehung ausgehend immer mehr einer Partnerschaft/Netzwerk-Beziehung an, da mit einer solchen Akkreditierung längerfristige Verpflichtungen und Auflagen und somit eine höheren Ressourcenbindung/Faktorspezifität einhergehen.

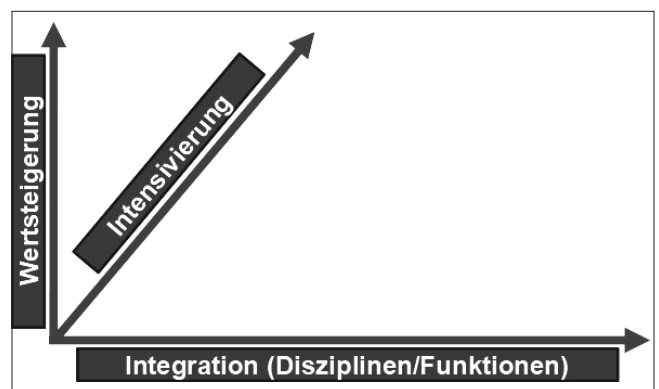
Die Ausführungen dieses Abschnitts sollten deutlich gemacht haben, dass internationale strategische Hochschulpartnerschaften und -netzwerke nicht isoliert betrachtet werden können, sondern im Kontext des strategischen Hochschulmanagements sämtliche der in Abbildung 1 festgehaltenen Optionen einzubeziehen sind, um die mit dem jeweiligen institutionellen Arrangement verbundenen potenziellen Transaktionskosten einer Hochschule zum zentralen Bestandteil der Abwägung zwischen einem „Make [hier: *organisationsinterne Leistung*]“, einem „Join [hier: *Partnerschaften & Netzwerke*]“ oder einem „Buy [hier: *Markttausch*]“ zu machen.

### 2.3. Wertsteigerungsrichtungen

Nachdem in den vorangegangenen Abschnitten die Suche nach Wertsteigerungsmöglichkeiten als allgemeines grundlegendes strategisches Ziel identifiziert und die Bedeutung verschiedener Formen internationaler Bindungen als ökonomisierende institutionelle Arrangements erarbeitet wurde, sollen in diesem Abschnitt Entwicklungsrichtungen beschrieben werden, mit denen sich Potentiale für Wertsteigerungen ausloten lassen. Wenngleich die nachfolgend beschriebenen Wertsteigerungsrichtungen grundsätzlich auch in anderen Bereichen und Belangen zur Identifikation von Wertsteigerungspotentialen herangezogen werden können, erscheinen sie im Hochschulbereich und speziell auch bei der Analyse von internationale Hochschulbindungen als besonders hilfreich (siehe auch Abbildung 2):<sup>13</sup>

- **Optimierung durch disziplinäre Intensivierung:** Ziel ist es, ein Angebot effizienter bereitzustellen und/oder in der Qualität zu verbessern.
- **Optimierung durch disziplinäre und/oder funktionale Integration:** Ziel ist die Gewinnung von Wertsteigerungspotentialen aufgrund einer Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Fächern und/oder Funktionen.

Abb. 2: Wertsteigerungsrichtungen



<sup>12</sup> AACSB: Association to Advance Collegiate Schools of Business, siehe <https://www.aacsb.edu/>; AMBA: Association of MBAs, siehe <https://www.associationofmbas.com/>; EQUIS: European Quality Improvement System, siehe <https://www.efmdglobal.org/>.

<sup>13</sup> Eine Optimierung kann dabei selbstverständlich auch darin bestehen, dass beispielsweise im Rahmen einer Fokussierung eine wenig erfolgversprechende Aktivität zugunsten einer anderen Aktivität aufgegeben (d.h. reduziert und/oder desintegriert) wird.

Während eine Optimierung durch *disziplinäre Intensivierung* an dieser Stelle wohl keiner weiteren Erläuterung bedarf, sollen nachfolgend Beispiele für Wertsteigerungsmöglichkeiten gegeben werden, die sich aus disziplinärer oder aus funktionaler Integration ergeben können: Bei der *funktionalen Integration* steht die Realisierung von Verbundvorteilen in Form von Synergieeffekten im Vordergrund, die sich beispielsweise bei einer engeren Verzahnung von Lehre und Forschung ergeben können. So kann über eine stärker international ausgerichtete Lehre die Einrichtung eines gemeinsam mit Partnerhochschulen durchgeführten internationalen Graduiertenkollegs erfolgen, und damit der Zugriff auf talentierte Nachwuchswissenschaftler erleichtert werden, was wiederum zur Stärkung des Funktionsbereichs Forschung beitragen kann. Internationale Hochschulpartnerschaften und -netzwerke können aber auch Wertsteigerungspotentiale im Funktionsbereich Management/Verwaltung einschließlich der zentralen Servicefunktionen entfalten. Bei entsprechender Integration können etwa zentrale Serviceeinrichtungen wie eine Transferstelle lokalen Partnern der Hochschule (Unternehmen, Verbände etc.) den Zugang zu einem internationalen Partnerportfolio erleichtern und damit das eigene Angebot optimieren. Ebenso können im Verbund Größenschwellen überschritten werden, ab denen sich der effiziente Einsatz von (internem oder externem) Fachpersonal z.B. im Bereich Digitalisierung oder bei der Organisation von Konferenzen erst lohnt.

Verbundvorteile können sich aber auch aus *disziplinärer Integration* ergeben, wenn sich beispielsweise über eine internationale Zusammenarbeit Fachprofile so ergänzen, dass dadurch eine interdisziplinäre Aktivität erst wettbewerbsfähig wird. Diese kann sich dann in einem fachbereichsübergreifenden Studienprogramm oder in einer internationalen interdisziplinären Forschungsaktivität wiederfinden. So wächst in jüngerer Zeit mehr und mehr die Erkenntnis, dass sich komplexe Fragestellungen im Rahmen von Einzeldisziplinen nicht mehr adäquat behandeln lassen (vgl. Melnychuk/Galke/Seidlmayer/Förstner/Tochermann/Schultz 2021). Interdisziplinarität ist daher zunehmend zum Bestandteil von Förderausschreibungen geworden.

Für die oben aufgeführten Optimierungsrichtungen gilt aber kein einfaches „je mehr von allem, desto besser“. So müssen strategische internationale Hochschulpartnerschaften und -netzwerke nicht zwangsläufig eine disziplinäre und funktionale Integration vorsehen, um ein Wertsteigerungspotential zu entfalten. Eine Zusammenarbeit kann bereits ein hohes Wertsteigerungspotential auch für den gesamten strategischen Kontext einer Hochschule haben, wenn sich beispielsweise eine Gruppe von Koryphäen eines Forschungsthemas zu einem internationalen Netzwerk verbindet oder wenn das Curriculum eines Studienfachs in einer internationalen Kooperation entwickelt, vorangetrieben und gemeinsam angeboten wird.

Die in diesem Beitrag behandelten Elemente *Wertsteigerungsoption*, *institutionelles Arrangement* und *Wertsteigerungsrichtung* lassen sich aber mit dem Analyseinstrumentarium des strategischen Hochschulmanagements weiterentwickeln und so als wichtige Bausteine

der Strategieentwicklung von Hochschulen nutzbar machen. Das kann beispielsweise mit einer entsprechend angepassten SWOT-Analyse erfolgen. Nach einer allgemeinen Analyse der internen Stärken und Schwächen sowie der externen Chancen und Risiken wären dazu die vorhandenen internationalen Aktivitäten einer Hochschule entsprechend der Skalen *Integration (Disziplinen/Funktionen)* und *fachliche Intensivierung* zu erfassen. Im Anschluss müssten bereits mit der Hochschule bestehende sowie sich gegebenenfalls anbietende neue Hochschulbindungen hinsichtlich ihres Potenzials für einen strategischen Ausbau analysiert werden. Auf Basis der gewonnenen Informationen, lassen sich in weiteren Schritten strategische Optionen und Strategiethemen entwerfen und in den Internationalisierungsprozess der Hochschule integrieren. So werden internationale Hochschulpartnerschaften und -netzwerke zu einem Teil der Internationalisierungsstrategie, die ihrerseits nur Teil einer abgestimmten Gesamtstrategie der jeweiligen Hochschule sein kann. In einer der nächsten Ausgaben von Hochschulmanagement wird eine solche Anwendungsskizze näher vorgestellt.

### 3. Zusammenfassung

Das Thema strategische internationale Hochschulpartnerschaften und -netzwerke hat in den letzten Jahrzehnten mehr und mehr an Bedeutung gewonnen und ist im Grunde als fixer Bestandteil des strategischen Planungsprozesses von Hochschulen anzusehen. Ein Versuch, Hochschulpartnerschaften und -netzwerke systematisch in den Prozess des strategischen Hochschulmanagements zu integrieren, ist bislang jedoch noch nicht erfolgt. Der vorliegende Beitrag versucht, diesbezüglich einen theoretischen Rahmen zu entwickeln. Eine Aufstellung der Quellen, aus denen sich eine Wertsteigerung durch internationale Hochschulpartnerschaften und -netzwerke ergeben können, machte dabei zunächst deutlich, dass in einem wettbewerblich ausgerichteten Bildungssystem internationale Hochschulpartnerschaften und -netzwerke zur Erlös- oder Kostensituation beitragen müssen und somit nicht als Selbstzweck betrieben werden. In einem zweiten Schritt wurde dargelegt, dass die Herausforderung des strategischen Hochschulmanagements darin besteht, für die strategisch relevanten internationalen Austauschbeziehungen einer Hochschule das institutionelle Arrangement zu identifizieren, das bei entsprechender Höhe an Ressourcenbindung/Faktorspezifität mit möglichst geringen Transaktionskosten das notwendige Maß an Integration/Kontrolle bereithält – *ökonomisierendes institutionelles Arrangement*. Schließlich wurden generelle Wertsteigerungsrichtungen aufgezeigt, mit denen sich auch internationale Hochschulpartnerschaften und -netzwerke im Rahmen einer strategischen Analyse weiterentwickeln lassen. Für eine solche strategische Analyse soll ein weiterer Beitrag zum Thema strategische internationale Hochschulpartnerschaften und -netzwerke eine Anwendungsskizze liefern. Dazu sei auf eine kommende Ausgabe von *Hochschulmanagement* verwiesen.

## Literaturverzeichnis

- Altbach, P./Knight, J. (2007): The Internationalization of Higher Education: Motives and Realities. In: Journal of Studies in International Education, 11 (3+4), pp. 290-305.
- Banks, C./Siebe-Herbig, B./Norton, K. (2016): Global Perspectives on Strategic International Partnerships – A Guide to Building Sustainable Academic Linkages. Institute of International Education.
- Das, T. K./Teng, B. S. (2000): A Resource-based Theory of Strategic Alliances. In: Journal of Management, 26 (1), pp. 31-61.
- Falkenberg, L./Cannon, E. (2021): Strategic University Management – Future Proofing Your Institution, New York and London.
- Fleisher, C. S./Bensoussan, B. E. (2015): Business and Competitive Analysis: Effective Application of New and Classic Methods. 2nd ed., Upper Saddle River.
- Harman, G./Harman, K. (2008): Strategic Mergers of Strong Institutions to Enhance Competitive Advantage. In: Higher Education Policy, 21 (1), pp. 91-114.
- Knight, J./Liu, Q. (2019): International Program and Provider Mobility in Higher Education: Research Trends, Challenges and Issues. Comparative and International Education, 48 (1), doi.org/10.5206/cie-ci.v48i1.9335
- Hertwig, A./Kosmützky, A./Rhein, M. (2020): Internationale Forschungsoperationen: Forschungsstand, disziplinäre Beiträge und thematische Zugänge. INCHER Working Paper Nr. 14. International Centre for Higher Education Research Kassel, Kassel: doi.org/10.17170/kobra-202102123208 (04.05.2022).
- Kettunen, J. (2015): Strategic Networks of Higher Education Institutions: Evidence from Europe. In: Business Education & Accreditation, 7 (1), pp. 87-95.
- Kleibert, J. M./Bobée, A./Rottleb, T./Schulze, M. (2020): Constructing Transnational Spaces of Higher Education. Leibniz Institute for Research on Society and Space: www.ibc-spaces.org (01.08.2022).
- Knight, J./Liu, Q. (2019): International Program and Provider Mobility in Higher Education: Research Trends, Challenges and Issues. Comparative and International Education, 48 (1), doi.org/10.5206/cie-ci.v48i1.9335
- Krücken, G. (2017): Die Transformation von Universitäten in Wettbewerbsakteure. In: Beiträge zur Hochschulforschung, 39 (3-4), S. 10-29.
- Melnychuk, T./Galke, L./Seidlmayer, E./Förstner, K. U./Tochermann, K./Schultz, C. (2021): Früherkennung wissenschaftlicher Konvergenz im Hochschulmanagement. In: Hochschulmanagement, 16 (1), S. 24-28.
- Morschett, D. (2003): Formen von Kooperationen, Allianzen und Netzwerken. In: Zentes, J./Swoboda, B./Morschett, D. (Hg.): Kooperationen, Allianzen und Netzwerke, Wiesbaden.
- Picot, A. (1982): Transaktionskostenansatz in der Organisationstheorie: Stand der Diskussion und Aussagewert. In: Die Betriebswirtschaft, 42 (2), S. 267-284.
- Root, F. R. (1994): Entry Strategies for International Markets. Lexington.
- Sakamoto, R./Chapman, D. W. (Hg.) (2011): Cross-border Partnerships in Higher Education: Strategies and Issues. New York/London.
- Sułkowski, Ł./Fijałkowska J./Dzimińska, M. (2019): Mergers in Higher Education Institutions: A Proposal of a Novel Conceptual Model. In: Managerial Finance, 45 (10/11), pp. 1469-1487.
- Toutkoushian, R. K./Paulsen, M. B. (2018): Economics of Higher Education: Background, Concepts, and Applications. Dordrecht.
- Williamson, O. E. (1985): The Economic Institutions of Capitalism: Firms, Markets, Relational Contracting. New York.

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

## Das akademische Weihnachtsgeschenk 2022:

Stefan von Strahlow

## Wissenschaft und Wahnsinn

42 Geschichten aus dem Innenleben der Berliner Hochschulen und ihrer Umwelt

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

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

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



Hier geht's zur Rezension des Buches in der FAZ vom 22.12.2022

Bestellung: info@universitaetsverlagwebler.de; www.universitaetsverlagwebler.de



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

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

### Fo

#### Forschung

Politik - Strategie - Management

Fo 3+4/2022 (Vorschau)  
Wissenschaftsfreiheit

*Katrin Kinzelbach & Lars Pelke*  
Wie notwendig sind autonome  
Universitäten?

*Shalini Randeria & Istvan Adorjan*  
Academic Freedom:  
Some Reflections

*Armin von Bogdandy &  
Kanad Bagchi*  
European Choices on Protecting  
Academic Freedom

Podiumsdiskussion mit Barbara  
Stollberg-Rillinger & Wilhelm Krull  
(Moderation) und Magdalena  
Waligorska & Tamas Miklos

Interview mit Iryna Kashtalian

*Thomas Heberer & Anna L. Ahlers*  
Wissenschaftskooperation mit der  
Volksrepublik China zwischen  
Moralisierung und Idealisierung

*Mitchell Ash*  
Diskurskontrolle an deutschen  
Universitäten: "Academic Politics",  
Bedrohung der Wissenschaftsfreiheit  
oder beides?

*Uwe Schimank & Otto Hüther*  
Wissenschaftsfreiheit als finanzielles  
Gewährleistungsrecht

*Eva Buddeberg, Jochen Gläser,  
Christian Hof, Lara Keuck, Robert  
Kretschmer & Fabian Schmidt*  
Die Wissenschaftsfreiheit auf dem  
Weg zur Professur

### HSW

#### Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

HSW 4/2022  
Wie steht es um die Psyche der  
nächsten Studierendengeneration?

*In eigener Sache*

Nachruf für Klaus Palandt

*Dokumentation*

Pressemeldung über den „Aktuellen  
Kinder- und Jugendreport“

Offener Brief der Initiative Familien e.V.

Gemeinsamer Brief des Berufsverbandes  
der Kinder- und Jugendärzte und  
des Bundesverbandes der Kinder-  
und Jugendlichenpsychotherapie

Offener Brief der Psychotherapeutin  
Ellen Orbke-Lütkeheier

*HSW-Gespräche*

HSW-Gespräch mit Alexandra  
Berglez, Fachbeauftragte für  
Schulpsychologie

HSW-Gespräch mit Cornelia Exner  
(Universität Leipzig) über den  
Studiengang für Psychotherapie

*Anregungen für die Praxis/  
Erfahrungsberichte*

Das Stabiel-Projekt zur Förderung  
der psychischen Gesundheit von  
Schüler\*innen

*Basil Thalmann & Gabriel Flepp*  
Problem Based Learning in der  
Umweltchemie

### P-OE

#### Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung

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

P-OE 3+4/2022 (Vorschau)  
Tenure-Track-Professur und  
akademische Karrierewege

*Inga Freienstein & Florian Mund*  
Planbarkeit und Transparenz im  
Tenure-Track-Verfahren – Potenzial-  
diagnostik als valider Wegweiser für  
die Entwicklung wissenschaftlicher  
Talente

*Sibylle Detel & Rebecca Thier-Lange*  
Personalauswahl und damit  
verbundene Herausforderungen

*Eva Didion et al.*  
Tenure-Track neu gedacht

*Nicole Thaller et al.*  
Internationale Attraktivität der  
deutschen Tenure-Track-Professur

*Alexandra Franke-Nanic et al.*  
Implementierung einer  
Handreichung für standardisierte  
Statusgespräche

*Krischan Brandl et al.*  
Fachliche und überfachliche  
Kompetenzen in der Wissenschaft

*Isabel Fuchs et al.*  
Neue Führungskultur?

*Christine Müller & Maren Praß*  
Neue akademische Karrierewege  
neben der Professur

*Hanna Kauhaus*  
Unbefristet im akademischen  
Mittelbau

POE-Gespräch mit Wiebke Esdar  
über die Weiterentwicklung der  
akademischen Personalstruktur an  
Hochschulen und Karriereperspekti-  
ven in der Wissenschaft

**QiW****Qualität in der Wissenschaft**Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in  
Forschung, Studium und AdministrationQiW 3+4/2022 (Vorschau)  
Kooperative Promotion*Axel Gürtler & René Krempkow*  
Sechs Thesen zur Erhöhung der  
Chancengerechtigkeit von  
(Nachwuchs-)Forschenden*Antje Wegner*  
Promotionen an Hochschulen für  
angewandte Wissenschaften –  
Impulse für das Monitoring und  
die Qualitätssicherung*Anne König*  
Das geltende Promotionsrecht  
verstärkt soziale Ungleichheiten*Axel Gürtler & René Krempkow*  
Sechs Thesen zur Erhöhung der  
Chancengerechtigkeit von  
(Nachwuchs-)Forschenden*René Krempkow*  
Konzeption und Ergebnisse eines  
„Migrations-Bildungstrichters“ für  
Deutschland*Alexandra Glück & Paul-Hermann  
Balduf*  
Fallbeispiele der Promotions-  
bedingungen an der Humboldt-  
Universität zu Berlin*Christian Leder*  
Zur Situation in Schweiz:  
Kooperative Doktorate als  
pragmatischer Kompromiss*Friedrich Roithmayr*  
Architekturkonzept eines  
Qualitätsmanagement-Systems  
für Hochschulen**ZBS****Zeitschrift für  
Beratung und Studium**

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

ZBS 3/2022  
Hochschulzulassung und  
Auswahlverfahren*Bernhard Marschall*  
Ist die Eignung geeignet? Die  
Reform des Vergabeverfahrens für  
Studienplätze der Medizin nach  
dem BVerfG-Urteil*Jeanette von Wolff*  
Neue Eignungstests und  
Studienorientierungsverfahren –  
ein Bericht aus Baden-Württemberg*Oliver Dickhäuser, Belinda Merkle,  
Nicolas Becker & Birgit Spinath*  
Studierendenauswahlverfahren  
Psychologie*Pascale Stephanie Petri &  
Martin Kersting*  
Studienplatzvergabe 2.0 – Warum  
vorgeschaltete Online Self-  
Assessments nützlich sein können*Leonie Fleck, Anna Fuchs, Isabella  
Schneider & Sabine C. Herpertz*  
Studieneignungstest im  
„Auswahlverfahren der Hochschulen“*Daniela Dyck, Alexander Woll &  
Tobias Wunsch*  
Ein Kompetenzraster für den Bache-  
lor of Education: Ein Modell für  
kompetenzorientierte Beratung und  
Begleitung im Lehramtsstudium*Maresa Coly & Silke Traub*  
Lehramtsstudierende beraten und  
begleiten**Für weitere  
Informationen**

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

oder sonstigen Fragen,  
besuchen Sie unsere Website:  
**universitaetsverlagwebler.de**oder wenden Sie sich  
direkt an uns:**E-Mail:**  
**info@universitaetsverlagwebler.de****Telefon:**  
**0521/ 923 610-12****Fax:**  
**0521/ 923 610-22****Postanschrift:**  
**UniversitätsVerlagWebler**  
**Bünder Straße 1-3**  
**Hofgebäude**  
**33613 Bielefeld**

Karsten König

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

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

Dr. Karsten König ist Dozent für Empirische Sozialforschung und Qualitätsmanagement an der Fachhochschule Dresden und Gründungsmitglied der Deutschen Gesellschaft für Hochschulforschung. Als Mitarbeiter im Institut für Hochschulforschung hat er die Entwicklung von externen Zielvereinbarungen zwischen Staat und Hochschule seit 2002 wissenschaftliche begleitet und in zahlreichen Veröffentlichungen zur Analyse der Beziehung zwischen Staat und Hochschule beigetragen.



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

Jetzt erhältlich im Fachbuchhandel und direkt beim Verlag – auch im Versandbuchhandel

Bestellung – E-Mail: [info@universitaetsverlagwebler.de](mailto:info@universitaetsverlagwebler.de), Fax: 0521/ 923 610-22