

Beiträge zur HOCHSCHULFORSCHUNG

4 | 2022

Fleischmann/Schmiedeler/Richter/Schneider:
Hochschulabschlüsse ehemaliger Frühstudierender

Kochskämper/Lips/Besa:
Unterstützung Studierender während der Corona-Pandemie

Walther/Schwartz: Berufungsbeauftragte an deutschen Universitäten

Schmid-Petri/Haimerl:
Spannungsfelder der externen Wissenschaftskommunikation

Hagelskamp/Bonnen: Altersdiversität im Studienalltag

Oezsoy/Rinas/Kiltz/Dresel/Daumiller:
Wohlbefinden und Coping von Hochschuldozierenden

Beiträge zur HOCHSCHULFORSCHUNG

4 | 2022

Fleischmann/Schmiedeler/Richter/Schneider:
Hochschulabschlüsse ehemaliger Frühstudierender

Kochskämper/Lips/Besa:
Unterstützung Studierender während der Corona-Pandemie

Walther/Schwartz: Berufungsbeauftragte an deutschen Universitäten

Schmid-Petri/Haimerl:
Spannungsfelder der externen Wissenschaftskommunikation

Hagelskamp/Bonnen: Altersdiversität im Studienalltag

Oezsoy/Rinas/Kiltz/Dresel/Daumiller:
Wohlbefinden und Coping von Hochschuldozierenden

Impressum

Beiträge zur Hochschulforschung

erscheinen viermal im Jahr

ISSN (Print) 0171-645X

ISSN (Online) 2567-8841

Herausgeber: Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung

und Hochschulplanung, Lazarettstraße 67, 80636 München

Tel.: 089/2 1234-405, Fax: 089/2 1234-450

E-Mail: Sekretariat@ihf.bayern.de

Internet: <https://www.ihf.bayern.de>

Herausgeberbeirat:

Prof. Dr. Katrin Auspurg (Ludwig-Maximilians-Universität München)

PD Dr. Lutz Bornmann (Max-Planck-Gesellschaft)

Prof. Dr. Monika Jungbauer-Gans (Universität Hannover, DZHW)

Prof. Dr. Georg Krücken (Universität Kassel, INCHER)

Prof. Dr. Isabell Welpé (Technische Universität München, IHF)

Dr. Lydia Hartwig (IHF)

Prof. Dr. Yvette Hofmann (Ludwig-Maximilians-Universität München)

Redaktion: Dr. Lydia Hartwig (V.i.S.d.P.), Dr. Johanna Witte, Christina Elhalaby,

Stefanie Poschlod

Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung

E-Mail: witte@ihf.bayern.de

Die abgedruckten Beiträge geben die Meinung der Verfasserinnen und
Verfasser wieder.

Graphische Gestaltung: Haak & Nakat, München

Satz: Dr. Ulrich Scharmer, München

Druck: Steinmeier, Deiningen

Ausrichtung, Themenspektrum und Zielgruppen

Die „Beiträge zur Hochschulforschung“ sind eine der führenden wissenschaftlichen Zeitschriften im Bereich der Hochschulforschung im deutschen Sprachraum. Sie zeichnen sich durch hohe Qualitätsstandards, ein breites Themenspektrum und eine große Reichweite aus. Kennzeichnend sind zudem die Verbindung von Wissenschaftlichkeit und Relevanz für die Praxis sowie die Vielfalt der Disziplinen und Zugänge. Dabei können die „Beiträge“ auf eine lange Tradition zurückblicken. Die Zeitschrift ist seit ihrer Gründung 1979 viermal im Jahr erschienen und publiziert Artikel zu Veränderungen in Universitäten, Fachhochschulen und anderen Einrichtungen des tertiären Bildungsbereichs sowie zu Entwicklungen in Hochschul- und Wissenschaftspolitik in nationaler und internationaler Perspektive.

Wichtige Themenbereiche sind:

- Governance von Hochschulen und Forschungseinrichtungen,
- Steuerung und Optimierung von Hochschulprozessen,
- Hochschulfinanzierung,
- Qualitätssicherung und Leistungsmessung,
- Studium und Studierende, Umsetzung des Bologna-Prozesses,
- Übergänge zwischen Schule, Hochschule und Arbeitsmarkt,
- Forschung und wissenschaftlicher Nachwuchs, akademische Karrieren,
- Geschlechterungleichheiten in der Wissenschaft,
- Wissenschaft und Wirtschaft,
- International vergleichende Hochschulforschung,
- Wissenschaftsforschung.

Die Zeitschrift veröffentlicht quantitative und qualitative empirische Analysen, Vergleichsstudien, Überblicksartikel und Einblicke in die Praxis, die ein anonymes Peer Review-Verfahren (double blind) durchlaufen haben. Sie bietet die Möglichkeit zum Austausch von Forschungsergebnissen und stellt ein Forum für Hochschulforscherinnen und -forscher sowie Expertinnen und Experten aus der Praxis dar. Ab 2023 erscheinen in der Regel zwei Ausgaben pro Jahr, davon ein Heft, das das gesamte Spektrum der Hochschulforschung abbildet, sowie ein Themenheft. Hierfür erfolgt in der Regel ein Call for Papers. Manuskripte können jederzeit in deutscher und englischer Sprache eingereicht werden.

Die „Beiträge“ richten sich an Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, die sich mit Fragen des Hochschulwesens und seiner Entwicklung befassen, aber auch an politische Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträger, Hochschulleitungen sowie Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in Hochschulverwaltungen, Ministerien und Wissenschafts- und Hochschulorganisationen.

Alle Ausgaben der „Beiträge zur Hochschulforschung“ erscheinen in gedruckter Form und werden auf der Homepage unter www.bzh.bayern.de veröffentlicht. Die einzelnen Artikel sind nach verschiedenen Kategorien recherchierbar.

Inhalt

Editorial	4
Abstracts	6
Forschung	
Lorena Fleischmann, Sandra Schmiedeler, Tobias Richter, Wolfgang Schneider: Hochschulabschlüsse ehemaliger Frühstudierender: Forschungsstand und Ergebnisse einer deskriptiven Studie	10
Dorothee Kochskämper, Anna Lips, Kris-Stephen Besa: Studieren zu Zeiten von Corona: Zur Bedeutung von Unterstützungs- strukturen für Studierende während der Pandemie	34
Lisa Walther, Erik Schwartz: Die strukturelle Verankerung von Berufungsbeauftragten an deutschen Universitäten	58
Hanna Schmid-Petri, Kathrin Haimerl: Wissenschaftskommunikatorinnen und -kommunikatoren an Hochschulen: Im Spannungsfeld zwischen Selbstbild, Leitungsebene und einzelnen Forschenden	80
Research Notes	
Carolin Hagelskamp, Mechthild Bonnen: Altersdiversität im Studienalltag: Eine vernachlässigte Dimension von Vielfalt unter Studierenden?	102
Melissa Oezsoy, Raven Rinas, Lisa Kiltz, Markus Dresel, Martin Daumiller: Wer fühlt sich gut und wer nicht? Subjektives Wohlbefinden und Coping von Hochschuldozierenden	114
Buchvorstellungen	128
Zu guter Letzt	132
Jahresindex 2022	134
Index 2022	136
Hinweise für Autorinnen und Autoren	139

Editorial

Diese Ausgabe der „Beiträge zur Hochschulforschung“ vereint Beiträge zu ganz unterschiedlichen Themen. Drei Beiträge befassen sich mit Themen, die das Studium betreffen. In diesen werden die Perspektiven und akademischen Erfolge von ehemaligen Frühstudierenden, Unterstützungsstrukturen für Studierende während der Corona-Pandemie sowie die Wahrnehmung der Altersdiversität untersucht. Ein Beitrag widmet sich den Hochschuldozierenden und ihrem subjektiven Wohlbefinden. Zwei weitere Beiträge beschäftigen sich mit weniger traditionellen Hochschulmitarbeitenden: Sie nehmen Berufungsbeauftragte und Wissenschaftskommunikatorinnen und -kommunikatoren in den Blick.

Lorena Fleischmann, Sandra Schmiedeler, Tobias Richter und Wolfgang Schneider gehen in ihrem Beitrag der Frage nach, wie sich Bildungsverläufe von ehemaligen Teilnehmenden am Frühstudium der Universität Würzburg entwickelt haben. Sie stellen dabei fest, dass fast alle befragten Frühstudierenden einen Bachelor- oder Masterabschluss erwerben konnten – dies meist verbunden mit weiteren akademischen Erfolgen (z. B. Stipendien, Preisen und Auszeichnungen). Über die Hälfte hatte zum Zeitpunkt der Befragung zudem eine Promotion angefangen oder bereits abgeschlossen. Auch rückblickend würde sich die Mehrheit wieder für die Teilnahme an einem Frühstudium entscheiden.

Dorothee Kochskämper, Anna Lips und Kris-Stephen Besa untersuchen die Unterstützungsstrukturen aus dem persönlichen und hochschulischen Umfeld, auf die Studierende während der Corona-Pandemie zurückgreifen konnten. Sie zeigen, wie diese mit der selbsteingeschätzten psychischen Belastung, dem Auftreten von Beschwerden sowie von Studienzweifeln der Studierenden im Zusammenhang stehen. Persönliche Netzwerke werden als besonders relevant eingeschätzt, Studierende formulieren aber auch unterschiedliche Unterstützungsbedürfnisse. Die Belastung war vor allem dann erhöht, wenn die jeweils spezifischen Bedürfnisse nicht erfüllt werden konnten.

Lisa Walther und Erik Schwartz widmen sich der Frage, wie Berufungsbeauftragte strukturell an Universitäten verankert sind, indem sie Landeshochschulgesetze, Berufsregularen und Universitätswebseiten inhaltsanalytisch auswerten. Sie identifizieren vier empirisch begründete Typen von Berufsbeauftragten, die sich nach der Verortung in der Organisation sowie nach der Breite ihrer Zuständigkeit unterscheiden. Durch ergänzende bivariate Datenanalysen prüfen sie zudem mögliche Zusammenhänge zwischen der Ausgestaltung der Aufgaben der Berufsbeauftragten und Universitätsmerkmalen.

Hannah Schmid-Petri und *Kathrin Haimerl* beschäftigen sich in ihrem Beitrag mit der Frage, wie Wissenschaftskommunikatorinnen und -kommunikatoren an Hochschulen ihre organisationale und kommunikative Rolle verstehen. Sie identifizieren unter Anwendung eines organisationssoziologischen Ansatzes drei Felder, in denen sich die Kommunikationsverantwortlichen bewegen, und untersuchen anhand von Leitfadeninterviews das berufliche Selbstverständnis der Kommunikatorinnen und Kommunikatoren sowie deren Sicht auf ihre Rollen und Tätigkeiten. Dabei zeigen sie, dass eine zunehmende Professionalisierung des Felds stattfindet, die Kommunikatorinnen und Kommunikatoren jedoch ihre Rolle im Spannungsfeld zwischen strategischer und gemeinwohlorientierter Kommunikation nur teilweise reflektieren.

Carolin Hagelskamp und *Mechthild Bonnen* untersuchen die Wahrnehmung von Altersdiversität im Studium anhand einer Interviewstudie mit Studierenden eines Bachelorstudiengangs. Sie stellen fest, dass Studierende das Alter als bedeutsame Diversitätsdimension wahrnehmen, da es sich um eine Zugehörigkeits- und Abgrenzungskategorie handelt. Die Studierenden bewerten andere Erfahrungs- und Altersgruppen negativ und berichten über wenig Austausch. Die Autorinnen sehen die Notwendigkeit, dass Hochschulen dieser Lagerbildung entgegenwirken.

Melissa Oezsoy, *Raven Rinas*, *Lisa Kiltz*, *Markus Dresel* und *Martin Daumiller* analysieren anhand einer Befragung von Hochschuldozierenden, wie deren subjektives Wohlbefinden und ihre Copingstrategien mit dem Geschlecht, der akademischen Position und Lehrerfahrung zusammenhängen. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass einige Gruppen besonders von einer Unterstützung profitieren könnten, um Coping und subjektives Wohlbefinden zu verbessern.

Christina Elhalaby, Johanna Witte

Abstracts

Lorena Fleischmann, Sandra Schmiedeler, Tobias Richter, Wolfgang Schneider:

Academic credentials of former junior students: State of research and results of a descriptive study

Numerous universities in Germany offer junior study programmes to attract motivated young people and to retain them as future top performers early on. To date, however, few studies have investigated whether former junior students' educational trajectories continue to be successful beyond their school years. We conducted a follow-up among 208 young adults who had participated in the junior study programme at the Julius-Maximilians-Universität Würzburg from 2004 to 2011, documenting their progress in their regular studies and in (the beginnings of) their doctoral studies. At the time of the follow-up, almost all former junior students had earned a bachelor's and a master's degree, most often with notable academic success (e.g. scholarships, prizes and awards). More than half had begun or already completed a doctoral degree. In retrospect, the overwhelming majority would choose to participate in the junior study programme again.

Note

The present article received funding from the Department of Humanities at Julius-Maximilians-Universität Würzburg (V:200130/AR).

Dorothee Kochskämper, Anna Lips, Kris-Stephen Besa:

Studying in times of COVID-19: The importance of support structures for university students during the pandemic

Since the outbreak of the COVID-19 pandemic, higher education institutions have been subject to massive changes regarding administrative organisation as well as daily student life. Based on data from a quantitative survey (Stu.di.Co II, N = 2,519), this article addresses the question which support structures students could rely on during the pandemic and whether existing or non-existing support structures are related to students' self-assessed psychological stress, the occurrence of health problems during the pandemic and worries about dropping out. For this purpose, different support structures (personal environment and support structures of higher education institutions) were taken into account. It turns out that especially students with unmet support needs are particularly burdened and concerned.

Lisa Walther, Erik Schwartz:

Structural embedding of professorial appointment officers at German universities

Due to the importance of professorial appointment procedures, their quality assurance is also of great relevance. For this reason, German universities have installed appointment officers in recent years who monitor the professorial appointment procedures in order to ensure their quality. This article analyses state university laws, appointment regulations and university websites to determine how these positions are formally and structurally embedded in universities. Thereby, different empirically based types of professorial appointment officers are identified and their (combined) occurrence at universities is shown. In addition, bivariate data analyses were conducted to gain insights into possible relationships between specific university characteristics and the way the monitoring of appointment procedures is organised.

Hannah Schmid-Petri, Kathrin Haimerl:

Science communicators at German universities: In the area of tension between professional self-image, the managerial level and individual researchers

Due to growing competitive pressure, German universities increasingly perceive external science communication as a strategic element. How do the responsible communicators understand their organisational and communicative role? Using an organisational sociological approach, this study identifies three areas and examines the communicators' perspective on the basis of qualitative guided interviews with 22 responsible professionals at larger, medium-sized and smaller universities as well as universities of applied sciences. The study contributes to the theoretical conceptualisation of science communication in university contexts. From a practical point of view, it shows that the field is becoming increasingly professionalised. However, the communicators do not always reflect on their role between strategic and public welfare-oriented communication and the associated normativities.

Carolin Hagelskamp, Mechthild Bonnen:

Age diversity in the classroom: A neglected dimension of diversity among university students?

Age diversity is evident in student cohorts not only when they include senior citizens, but also among those students who pursue university degrees for their professional development. As university students often range in age between 18 and the early thirties, they differ in professional experience, life circumstances as well as their

psychological development. This interview study with students from a bachelor's degree programme suggests that students can perceive age as a meaningful dimension of diversity in their everyday university experience. They use age as a social category for affiliation and demarcation. Age stands in close, reciprocal relationship with professional experience, life circumstances and respective needs. Interviewed students perceive age groups other than their own as relatively homogenous and rate them negatively. They talk of little interaction between these different groups. Universities should respond proactively to student age diversity. More research is needed.

**Melissa Oezsoy, Raven Rinas, Lisa Kiltz, Markus Dresel, Martin Daumiller:
Who feels well and who doesn't? Subjective well-being and coping of university faculty**

Research shows that higher education faculty face diminished subjective well-being (SWB) due to high job demands, leading to negative consequences for themselves, students, and higher education institutions. Therefore, their ability to cope well with their responsibilities is crucial. Despite the importance of SWB and coping for this population, little is known about individual differences in these factors. To address this, we analysed cross-sectional data on SWB, coping, and personal/demographic variables of 899 faculty members from 45 universities in Germany. Results of the multivariate analyses of variance attested significant differences in SWB and coping depending on gender and academic position. Furthermore, teaching experience and gender were found to interact with SWB and coping. Thus, primarily female faculty members as well as those who have little teaching experience can particularly benefit from interventions to improve SWB and coping.

Hochschulabschlüsse ehemaliger Frühstudierender: Forschungsstand und Ergebnisse einer deskriptiven Studie

Lorena Fleischmann, Sandra Schmiedeler, Tobias Richter,
Wolfgang Schneider

Zahlreiche Hochschulen in Deutschland bieten ein Frühstudium an, um motivierte Jugendliche als zukünftige Leistungsträgerinnen und -träger frühzeitig an die eigene Institution zu binden. Bisher wurde jedoch noch kaum untersucht, ob sich die Bildungsverläufe der Frühstudierenden auch über das Ende ihrer Schulzeit hinaus erfolgreich gestalten. Wir führten eine Nachbefragung unter 208 jungen Erwachsenen durch, die im Zeitraum von 2004 bis 2011 am Frühstudium der Julius-Maximilians-Universität Würzburg teilgenommen hatten, und dokumentierten deren Fortschritte im Regelstudium und in (den Anfängen) der Promotion. Zum Zeitpunkt der Nachbefragung hatten beinahe alle Ehemaligen einen Bachelor- und Masterabschluss, meist mit beachtlichen akademischen Erfolgen (z. B. Stipendien, Preise oder Auszeichnungen), erworben. Mehr als die Hälfte hatte eine Promotion begonnen oder bereits abgeschlossen. Die überwiegende Mehrheit würde sich auch rückblickend wieder für eine Teilnahme am Frühstudium entscheiden.

Anmerkung

Der vorliegende Beitrag wurde finanziell durch Mittel der Fakultät für Humanwissenschaften der Julius-Maximilians-Universität Würzburg unterstützt (V:200130/AR).

1 Einleitung

Als Maßnahme der Begabtenförderung ist das Frühstudium etwa 20 Jahre nach seiner Einführung in Deutschland weit verbreitet. Die Deutsche Telekom Stiftung (2018) konnte in ihrem letzten Datenreport insgesamt 64 Hochschulen ermitteln, die besonders motivierten und leistungsstarken Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit boten, bereits während ihrer Schulzeit reguläre Lehrveranstaltungen zu besuchen, an Prüfungen teilzunehmen und ggf. Scheine zu erwerben, die später auf ein reguläres Studium angerechnet werden können. Im Durchschnitt machten pro Hochschule mehr als 35 Jugendliche von dieser Möglichkeit Gebrauch (Deutsche Telekom Stiftung, 2018).

Mit der Verbreitung des Frühstudiums in Deutschland ist auch das Forschungsinteresse an der Maßnahme gestiegen. Inzwischen liegen zahlreiche Studien vor, die sich

bundesweit mit den Charakteristika der Zielgruppe und der hochschulinternen Organisation des Frühstudiums beschäftigt haben (vgl. Deutsche Telekom Stiftung, 2006, 2013, 2018; Kaden, 2016; Solzbacher, 2006–2007, 2011). Weitere Forschungsarbeiten beziehen sich auf Frühstudienprogramme an einzelnen Universitäten (vgl. Katzarow & Grönholdt, 2014; Katzarow & Hübner, 2011; Stumpf, Greiner & Schneider, 2011; Stumpf & Schneider, 2008). Ein konsistenter Befund in beiden Arten von Studien ist, dass die Gruppe der Frühstudierenden ein besonders hohes Leistungspotenzial aufweist. Dies lässt sich bereits in deren schulischem Umfeld beobachten. So liegt der Notendurchschnitt der Schülerinnen und Schüler im guten bis sehr guten Bereich ($M = 1,77$, SD nicht angegeben; Deutsche Telekom Stiftung, 2008; Solzbacher, 2006–2007, 2011). Gleichzeitig ist das inner- und außerschulische Engagement der Jugendlichen außergewöhnlich hoch. Laut Solzbacher (2006–2007) nehmen beispielsweise zwei Drittel (67 %) außer am Frühstudium auch an anderen Begabtenfördermaßnahmen wie etwa Wettbewerben oder Austauschprogrammen teil. Annähernd die Hälfte (45 %) ist als Klassen- oder Schülersprecherin bzw. -sprecher aktiv oder engagiert sich in sozialen oder kulturellen Projekten (Deutsche Telekom Stiftung, 2008; Solzbacher, 2006–2007, 2011).

Neben der Schule beweisen die Jugendlichen auch im Frühstudium eine hohe Belastbarkeit: Die durchschnittliche Teilnahmedauer am Frühstudium beträgt 1 bis 3 Semester (Deutsche Telekom Stiftung, 2008; Solzbacher, 2006–2007), wobei im Mittel pro Studienhalbjahr bis zu drei Veranstaltungen absolviert werden (Deutsche Telekom Stiftung, 2008; Kaden, 2016; Solzbacher, 2006–2007, 2011). Mehr als drei Viertel der Mädchen und Jungen (78 %) investieren wöchentlich mindestens 5 Stunden in frühstudienbezogene Aktivitäten (Kaden, 2016). Weiterhin fallen wegen des Frühstudiums im Durchschnitt 3 Schulstunden pro Woche aus, die die Jugendlichen selbstständig nacharbeiten müssen (Deutsche Telekom Stiftung, 2008; Solzbacher, 2006–2007, 2011). Im Frühstudienverlauf erwirbt mehr als die Hälfte der Teilnehmenden mindestens einen Leistungsschein (Deutsche Telekom Stiftung, 2006, 2008; Kaden, 2016; Solzbacher, 2006–2007, 2011). So wurde in der Studie von Solzbacher (2006–2007) der Anteil der Jugendlichen, der eine Veranstaltung erfolgreich beendet, auf 54 Prozent beziffert. Lediglich im letzten Datenreport der Deutschen Telekom Stiftung (2018) wurde mit rund einem Drittel (35 %) ein geringerer Anteil berichtet, was die befragten Frühstudiums-Koordinatorinnen und -Koordinatoren u. a. auf einen gestiegenen Arbeits- und Zeitaufwand durch die zwischenzeitliche Einführung des achtjährigen Gymnasiums in vielen Bundesländern zurückführten (Deutsche Telekom Stiftung, 2018).

Die Abbrecherquoten im Frühstudium sind erfreulich niedrig. Wie mehrere Studien berichten, beenden im Schnitt nur ca. 20 Prozent der Teilnehmenden ihr Frühstudium vorzeitig (Deutsche Telekom Stiftung, 2006, 2013; Kaden, 2016). Häufig genannte

Abbruchgründe sind zum Beispiel zeitliche Überschneidungen mit dem Schulunterricht, schulische Prüfungen, hohe Belastungen oder zu hohe Anforderungen in den besuchten Studienfächern (Deutsche Telekom Stiftung, 2006; Kaden, 2016).

Angesichts der außergewöhnlichen Leistungen, die die Frühstudierenden sowohl in der Schule als auch an der Hochschule zeigen, überrascht es nicht, dass beinahe alle nach ihrem Abitur ein reguläres Studium aufnehmen wollen. Die Zahlen dazu schwanken zwischen 80 (Solzbacher, 2006–2007) und 90 Prozent (Katarow & Hübner, 2011). Folgerichtig betrachten viele Universitäten das Frühstudium als ein Instrument, motivierte Schülerinnen und Schüler zu gewinnen und frühzeitig an die eigene Institution zu binden (Deutsche Telekom Stiftung, 2008; Stumpf & Schneider, 2008). Dahinter steht vermutlich die Erwartung, dass ehemalige Frühstudierende auch im Regelstudium hervorragende Leistungen zeigen. Allerdings gibt es bis heute kaum Befunde zur akademischen Entwicklung der jungen Erwachsenen über das Ende ihrer Schulzeit hinaus. Sind die ehemaligen Frühstudierenden im Regelstudium ähnlich leistungsstark wie in der Schule und im Frühstudium? Welche Hochschulabschlüsse erreichen sie? Welche weiteren akademischen Erfolge können sie verzeichnen? Und welche Bedeutung kommt dem Frühstudium im weiteren Bildungsverlauf der ehemaligen Frühstudierenden zu?

Mit der vorliegenden Studie verfolgten wir das Ziel, die langfristige bildungsbezogene Entwicklung ehemaliger Frühstudierender zu dokumentieren. Schwerpunktmäßig haben wir dabei den Fortschritt ehemaliger Teilnehmerinnen und Teilnehmer im Regelstudium und in (den Anfängen) der Promotion betrachtet.

2 Forschungsstand

Bisher liegen kaum Forschungsarbeiten zur langfristigen akademischen Entwicklung ehemaliger Frühstudierender vor. Erste Hinweise lieferte ein Bericht von Halbritter (2008), der in insgesamt sieben Einzelfällen die weiteren Bildungsverläufe ehemaliger Teilnehmender am Frühstudium der Universität zu Köln beschreibt. Danach hatte eine Person zum Befragungszeitpunkt gerade eine Promotion aufgenommen, eine weitere Person war erfolgreich ins Berufsleben gestartet und die restlichen fünf Personen standen kurz vor ihren Abschlussprüfungen im Regelstudium (Halbritter, 2008). Leider erlaubt der Bericht aufgrund der geringen Fallzahl sowie der Tatsache, dass Halbritter (2008) sich explizit auf ehemalige Teilnehmende bezieht, denen das Frühstudium neue „*Perspektiven zu einem sinnhaften Lebensweg*“ (Halbritter, 2008, S. 55) eröffnet hat, keine Generalisierung.

Systematischere Untersuchungen zur weiteren akademischen Entwicklung ehemaliger Frühstudierender haben sich bisher hauptsächlich mit deren Bildungsentscheidungen

direkt nach dem Abitur beschäftigt. Stumpf et al. (2011) berichteten zum Beispiel von einer telefonischen Befragung von 24 ehemaligen Frühstudierenden der Julius-Maximilians-Universität Würzburg ein Jahr nach dem Erwerb ihrer Hochschulreife. Zum Zeitpunkt der Befragung waren fast alle ehemaligen Frühstudierenden (96 %) an einer Hochschule immatrikuliert, wobei fast die Hälfte (48 %) dasselbe Studienfach wie im Frühstudium studierte. Die andere Hälfte hatte sich für ein verwandtes Fach (22 %) oder ein ganz anderes Studienfach (30 %) entschieden. Unabhängig von ihrer Entscheidung gab die große Mehrheit der Befragten (87 %) an, dass das Frühstudium sie bei ihrer Studienfachwahl im Regelstudium unterstützt habe. Drei Viertel (75 %) der ehemaligen Frühstudierenden berichteten zudem, dass sie zu Beginn ihres Regelstudiums Vorteile gegenüber anderen Erstsemestern erlebt hätten (Stumpf et al., 2011). Ausnahmslos alle Befragten würden sich auch heute wieder für eine Teilnahme am Frühstudium der Universität Würzburg entscheiden. Die abschließende Beurteilung des Frühstudiums fiel mit einem Notendurchschnitt von 1,4 entsprechend positiv aus (*SD* nicht angegeben; Stumpf et al., 2011).

Katarow und Grönholdt (2014) befragten im Dezember 2012 insgesamt 204 ehemalige Frühstudierende der Technischen Universität (TU) Dresden, die im Zeitraum von 2005 bis 2012 an der Fördermaßnahme teilgenommen hatten. Im Vorfeld der Befragung wurde intern aus dem Immatrikulationsamt ermittelt, dass ein Viertel der ehemaligen Frühstudierenden (25 %) nach dem Abitur ein reguläres Studium an der TU Dresden aufgenommen hatte. Davon hatten knapp zwei Drittel (64 %) im Regelstudium das gleiche oder ein verwandtes Fach wie im Frühstudium gewählt; das übrige Drittel (36 %) belegte im Regelstudium ein ganz anderes Studienfach (Katarow & Grönholdt, 2014). An der eigentlichen Befragung nahmen insgesamt 51 Personen teil (Antwortquote von 29 %; 31 Personen konnten unter der angegebenen E-Mail-Adresse nicht mehr erreicht werden). In einem offenen Fragenformat wurden die Ehemaligen nach Einflüssen des Frühstudiums auf ihre Studienfachwahl nach dem Abitur befragt. Als häufigste Antwort wurde genannt, dass das Frühstudium einen bestehenden Studienwunsch entweder bestätigt oder zu dessen Ausschluss geführt habe (72 %). Einige Befragte berichteten jedoch auch, dass das Frühstudium sie nicht in ihrer Studienfachwahl beeinflusst habe (28 %). Weiterhin konnten die ehemaligen Frühstudierenden in der Befragung angeben, welche Erfahrungen im Frühstudium aus ihrer heutigen Sicht am wichtigsten waren. Häufig genannt wurden folgende Punkte: „Kennenlernen des Studienablaufs“, „Übernahme von Eigenverantwortung“, „Abbau von Ängsten vor einem Studium“, „Erkennen von Unterschieden zwischen Schule und Studium“ und „Erleichterung des Übergangs von Schule zum Studium/Erfahrungsvorsprung“ (Katarow & Grönholdt, 2014).

Eine umfangreichere Studie zum Verbleib ehemaliger Frühstudierender wurde von Stumpf und Gabert (2016) durchgeführt, die im Juni 2013 insgesamt 280 Ehemalige

der Universität Würzburg dazu einladen, einen internetbasierten Fragebogen zu bearbeiten. Insgesamt 162 junge Frauen und Männer wirkten an der Nachbefragung mit (Antwortquote von 58 %). Die Ergebnisse zeigten, dass unmittelbar nach dem Abitur die große Mehrheit (80 %) ein Studium aufnahm. Etwa ein Zehntel (9 %) absolvierte einen Wehr- oder Zivildienst. Eine Person (< 1 %) konnte direkt nach dem Abitur mit der Promotion beginnen. Zwei Ehemalige (1 %) gaben an, nach dem Ende der Schulzeit eine Berufsausbildung begonnen zu haben. Bis zum Zeitpunkt der Befragung hatten fast alle ehemaligen Frühstudierenden (etwa 96 %) ein Regelstudium aufgenommen, wovon fast die Hälfte (ca. 43 %) zumindest einen Teil an der Universität Würzburg absolviert hatte. Ebenfalls fast die Hälfte (46 %) hatte im Regelstudium dasselbe Studienfach wie im Frühstudium belegt (Stumpf & Gabert, 2016). Die Mehrheit der Befragten (79 %) gab an, dass das Frühstudium sie in ihrer Studienfachwahl beeinflusst habe. Interessant schien weiterhin, dass viele ehemalige Frühstudierende beim Studieneinstieg Vorteile gegenüber anderen Erstsemestern erlebt hatten (69 %). Neben einem soliden Vorwissen im Studienfach (33 %) wurden auch die bereits bekannten Abläufe im Studium (24 %) positiv hervorgehoben (Stumpf & Gabert, 2016). Den größten Nutzen des Frühstudiums sahen die Ehemaligen in einem vorzeitigen Wissenserwerb (93 %), einem Zuwachs an Selbstständigkeit (81 %) und einer Steigerung des Selbstbewusstseins (70 %). Weiterhin unterstützte das Frühstudium nach Einschätzung der Ehemaligen die Studienfachwahl (77 %) und die Orientierung an Hochschulen (74 %). Die Auswirkungen des Frühstudiums auf ihr Lern- und Arbeitsverhalten bewerteten die Befragten dagegen nur schwach positiv, ein Viertel (25 %) beobachtete keine Effekte. Die abschließende Beurteilung des Frühstudiums fiel insgesamt gut aus ($M = 2,01$; $SD = 1,01$; Skala von *sehr zufrieden* (1) bis *sehr unzufrieden* (5); Gabert, 2014; Stumpf & Gabert, 2016).

Kaden (2016) untersuchte schließlich unterschiedliche Einflussfaktoren des Frühstudiums auf die Studienfach- und Studienortwahl im Regelstudium. Mit Unterstützung der Deutschen Telekom Stiftung wurden die Koordinatorinnen und Koordinatoren von 52 Hochschulen angeschrieben und gebeten, einen internetbasierten Fragebogen an ehemalige Frühstudierende weiterzuleiten. Die Befragung fand im Zeitraum von November bis Dezember 2015 statt. Der Fragebogen wurde insgesamt von 514 Personen beantwortet, von denen sich der Großteil (94 %) zum Zeitpunkt der Befragung im Regelstudium befand. Dabei hatte sich gut die Hälfte der ehemaligen Frühstudierenden (54 %) zwischen Früh- und Regelstudium für einen Studienfachwechsel entschieden. Bedingt wurde diese Entscheidung durch unterschiedliche Faktoren: Beispielsweise entschieden sich ehemalige Frühstudierende häufiger für einen Studienfachwechsel, wenn sie im Frühstudium keine Unterstützung durch eine Professorin bzw. einen Professor oder eine Dozentin bzw. einen Dozenten erfahren hatten, wenn sie keine Prüfungsleistungen bestanden hatten oder wenn sie das Frühstudium explizit zur Studienorientierung genutzt hatten (Kaden, 2016). Weiterhin wechselten beinahe

zwei Drittel (65 %) nach ihrem Frühstudium den Studienort, während etwa ein Drittel (36 %) den Studienort beibehielt. Kaden (2016) untersuchte auch hier mögliche Einflussfaktoren und fand heraus, dass Ehemalige ihren Studienort eher beibehielten, wenn ihnen Leistungsscheine aus dem Frühstudium angerechnet werden konnten, wenn sie größeren Wert auf persönliche Kontakte legten und wenn ihnen die Nähe zu ihrem Heimatort wichtig war.

3 Fragestellungen

Die Studien, die bis heute zu den weiteren Bildungsverläufen ehemaliger Frühstudierender durchgeführt wurden, richten ihren Fokus auf den Übergang von der Schule zur Hochschule und beschränken sich damit weitgehend auf Bildungsentscheidungen, die den Zeitraum direkt nach dem Abitur betreffen. Ergebnisse zur langfristigen akademischen Entwicklung sowie zu den Hochschulabschlüssen ehemaliger Frühstudierender liegen bisher nicht vor. Angesichts der hohen Leistungsbereitschaft, die die Jugendlichen während ihrer Teilnahme am Frühstudium zeigen, lässt sich allerdings vermuten, dass sich auch ihre späteren Bildungsverläufe sehr positiv gestalten. Die vorliegende Studie dokumentiert die Hochschulabschlüsse und weiteren akademischen Erfolge ehemaliger Teilnehmender am Frühstudium im Regelstudium und in (den Anfängen) der Promotion. Zusätzlich gehen wir der Frage nach, welche Rolle dem Frühstudium bei der langfristigen akademischen Entwicklung der ehemaligen Teilnehmenden zukommt.

4 Methodisches Vorgehen

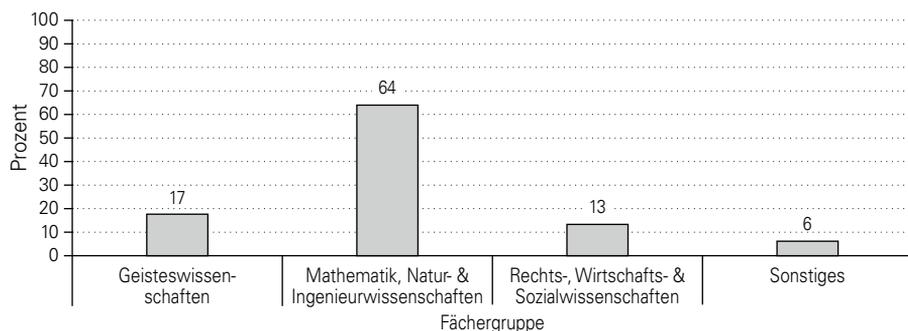
4.1 Stichprobe

Für die Nachbefragung wurden alle ehemaligen Frühstudierenden der Universität Würzburg angeschrieben, die während ihrer Schulzeit noch das neunjährige Gymnasium (in Bayern) besucht und ihr Abitur spätestens im Jahr 2011 erworben hatten (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2011). Damit wurde einerseits gewährleistet, dass die ehemaligen Frühstudierenden auf ähnliche schulische Erfahrungen zurückblicken konnten, und andererseits, dass seit ihrem Schulabschluss bis zum Zeitpunkt der Nachbefragung ein Zeitraum von mindestens 8 Jahren vergangen war. Bei einer Regelstudienzeit von insgesamt 6 Semestern (d.h. 3 Jahren) bis zum Bachelorabschluss und weiteren 4 Semestern (d.h. 2 Jahren) bis zum Masterabschluss gingen wir davon aus, dass die Mehrheit der jungen Erwachsenen ihr Regelstudium zum Befragungszeitpunkt bereits abgeschlossen haben sollte.

Unseren Auswahlkriterien entsprach eine Stichprobe von insgesamt 208 ehemaligen Frühstudierenden (83 weiblich und 125 männlich), die sich im Zeitraum von 2004 bis 2011 erfolgreich für ein Frühstudium an der Universität Würzburg beworben hatten.

Beim Antritt ihres Frühstudiums waren die Schülerinnen und Schüler im Schnitt 16,87 Jahre alt ($SD = 1,84$; Streuung von 14 Jahren bis 31 Jahren) und besuchten die Klassenstufen 10 (10%), 11 (44%), 12 (39%) oder 13 (8%) der gymnasialen Oberstufe. Die letzte Zeugnisdurchschnittsnote der Bewerberinnen und Bewerber lag bei 1,82 ($SD = 0,47$; Streuung von 1,00 bis 3,58). Abbildung 1 zeigt die im Frühstudium gewünschten Studienfächer der Schülerinnen und Schüler nach Fächergruppen.

Abbildung 1: Gewünschte Studienfächer ehemaliger Frühstudierender nach Fächergruppen



Anmerkungen: $N = 208$. Die Fächer wurden entsprechend der Fächersystematik des Statistischen Bundesamts (2020d) in Fächergruppen eingeteilt, wobei die Bereiche Humanmedizin/Gesundheitswissenschaften, Kunst, Kunstwissenschaft und Sport zur Fächergruppe Sonstiges zusammengefasst wurden.

Die ehemaligen Frühstudierenden nahmen als Schülerinnen bzw. Schüler durchschnittlich 2,55 Semester ($SD = 1,83$; Streuung von 1 Semester bis 12 Semester) am Frühstudium der Universität Würzburg teil.

4.2 Fragebogen

Der Fragebogen für die Nachbefragung wurde in der Online-Umfragesoftware Unipark (Questback GmbH, 2020) umgesetzt. Da wir davon ausgingen, dass die akademische Entwicklung der ehemaligen Frühstudierenden nach dem Abitur sehr individuelle Verläufe aufweisen würde, baten wir die Teilnehmenden zu Beginn des Fragebogens, auf einem Zeitstrahl anzugeben, welchen Tätigkeiten sie in den Jahren seit ihrem Schulabschluss überwiegend nachgegangen waren. Zur Auswahl standen u. a. die Kategorien „Freiwilligendienst“, „Wehr-/Zivildienst“, „Berufsausbildung“, „Studium“, „Referendariat“, „Promotion“, „Habilitation“ und „Sonstiges“. Falls die Befragten die Kategorie „Sonstiges“ wählten, wurden sie noch um eine Spezifizierung ihrer Tätigkeit gebeten. Anschließend wurden zu den Kategorien „Berufsausbildung“, „Studium“, „Promotion“ und „Habilitation“ genauere Informationen erfasst, wie beispielsweise gewählte (Studien-)Fächer, erworbene (Hochschul-)Abschlüsse, (Studien-)Noten und weitere akademische Erfolge. Am Ende des Fragebogens baten wir die jungen

Erwachsenen, auf ihr Frühstudium zurückzublicken. Wir wollten u.a. wissen, ob sie auch aus ihrer heutigen Sicht wieder am Frühstudium der Universität Würzburg teilnehmen würden, welche Erfahrungen aus dem Frühstudium für ihre weitere akademische Entwicklung besonders wichtig waren und ob ihnen das Frühstudium einen späteren Studienfachwechsel erspart hatte.

4.3 Datenerhebung

Die Datenerhebung fand über einen Zeitraum von insgesamt 16 Wochen im Wintersemester 2019/2020 statt. In der ersten Woche wurden die ehemaligen Frühstudierenden mit einer personalisierten E-Mail zur Nachbefragung eingeladen. Bei fehlenden oder ungültigen E-Mail-Adressen wurde versucht, durch telefonische Kontaktaufnahme aktuelle E-Mail-Adressen oder Anschriften zu ermitteln. Ehemalige, die bis zur dritten Woche nicht auf unsere Einladung reagiert hatten, wurden mit einer erneuten E-Mail an die Nachbefragung erinnert. In der fünften Woche verschickten wir schließlich postalische Einladungen an alle, die noch immer nicht teilgenommen hatten, sowie an alle Kontakte mit fehlenden oder ungültigen E-Mail-Adressen.

Die mittlere Bearbeitungszeit des Fragebogens betrug ca. 20 Minuten. Unter allen Teilnehmenden verlost wir zehn Gutscheine im Gesamtwert von 100 Euro für einen deutschen Ticketservice/Konzertveranstalter.

4.4 Datenauswertung

Die Daten der Nachbefragung wurden größtenteils deskriptiv ausgewertet. Einzelne Gruppenvergleiche wurden in Form von Chi-Quadrat-Unabhängigkeitstests oder *t*-Tests für unabhängige Stichproben (zweiseitig) umgesetzt. Dabei wurden in keinem Fall Unterschiede zwischen den Gruppen vermutet. Um die Wahrscheinlichkeit zu reduzieren, eine Gleichheit der Gruppen anzunehmen, wenn in Wirklichkeit Unterschiede zwischen den Gruppen bestehen, setzten wir das Signifikanzniveau auf $\alpha = ,20$.

5 Ergebnisse der Studie

5.1 Repräsentativität der Stichprobe

Von der eingeladenen Stichprobe nahmen insgesamt 112 ehemalige Frühstudierende (51 weiblich und 61 männlich) an der Nachbefragung teil, was einer Antwortquote von 54 Prozent entspricht. Zum Zeitpunkt der Nachbefragung lag das Alter der Teilnehmenden bei 29,19 Jahren ($SD = 1,72$; Streuung von 25 Jahren bis 38 Jahren). Etwa zwei Drittel der Befragten waren ledig (68 %) und ein Drittel verheiratet (31 %); eine Person gab an, geschieden zu sein (1 %). Die deutliche Mehrheit hatte keine Kinder (86 %); nur wenige Ehemalige hatten ein Kind (7 %), zwei Kinder (6 %) oder drei Kinder (1 %).

Um die Repräsentativität der Stichprobe und damit die Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse beurteilen zu können, verglichen wir die Teilnehmenden in zentralen Variablen aus dem Auswahlverfahren und dem Frühstudienverlauf mit den Nichtteilnehmenden (siehe Tabelle 1). Das Auswahlverfahren für das Frühstudium an der Universität Würzburg ist vergleichsweise umfangreich und umfasst neben schriftlichen Bewerbungsunterlagen auch eine testpsychologische Untersuchung der Bewerberinnen und Bewerber sowie individuelle Aufnahmegespräche. Eine ausführliche Beschreibung des Auswahlverfahrens findet sich zum Beispiel bei Stumpf et al. (2011) oder bei Stumpf und Schneider (2010). Die Ergebnisse des Vergleichs zwischen Teilnehmenden und Nichtteilnehmenden ließen keinen Altersunterschied zwischen den Gruppen erkennen. Allerdings war die Zeugnisdurchschnittsnote der Teilnehmenden zum Zeitpunkt der Bewerbung signifikant besser als die Zeugnisdurchschnittsnote der Nichtteilnehmenden, $t(206) = 2,39$, $p = ,018$, $d = 0,32$. Auch bezüglich der Teilnahmedauer am Frühstudium zeigte sich auf dem gewählten Signifikanzniveau ein bedeutsamer Unterschied, $t(206) = -1,44$, $p = ,151$, $d = -0,20$, wobei die Teilnehmenden an der Nachbefragung das Frühstudium der Universität Würzburg länger besucht hatten als die Nichtteilnehmenden.

Tabelle 1: Vergleich von Teilnehmenden und Nichtteilnehmenden an der Nachbefragung

Variable	Teilnehmende		Nichtteilnehmende		$t(206)$	p	d
	M	SD	M	SD			
Alter bei Bewerbung (in Jahren)	16,80	1,15	16,77	1,53	-0,14	,892	-0,02
Zeugnisdurchschnittsnote	1,75	0,45	1,90	0,48	2,39	,018	0,32
Teilnahmedauer (in Semestern)	2,68	1,84	2,34	1,57	-1,44	,151	-0,20

Anmerkungen: $N = 208$; $n = 112$ für Teilnehmende und $n = 96$ für Nichtteilnehmende.

5.2 Übergang von der Schule zur Hochschule

Wie bei der Auswahl der Stichprobe vorausgesetzt, schlossen alle ehemaligen Frühstudierenden ihre Schullaufbahn in den Jahren 2005 bis 2011 mit dem Abitur ab. Der Notendurchschnitt betrug 1,48 ($SD = 0,42$; Streuung von 1,00 bis 2,70) und lag damit deutlich unter dem bundesweiten Mittelwert von 2,48 ($SD = 0,02$) im etwa gleichen Zeitraum (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, o. J.). Der Großteil der Abiturientinnen und Abiturienten zeigte sich dementsprechend äußerst zufrieden mit den eigenen Leistungen ($M = 4,33$, $SD = 0,85$; Skala von *überhaupt nicht zufrieden* (1) bis *voll und ganz zufrieden* (5)).

Nach dem Ende der Schulzeit gingen die ehemaligen Frühstudierenden unterschiedlichen Tätigkeiten nach. Während die große Mehrheit direkt nach dem Abitur ihren Bildungsweg fortsetzte und ein reguläres Studium aufnahm (80 %), entschieden sich einige Abiturientinnen und Abiturienten für einen Freiwilligendienst (5 %). Weiterhin absolvierte gut ein Zehntel (12 %) direkt nach dem Abitur einen Wehr- oder Zivildienst. Eine Person entschied sich unmittelbar nach dem Abitur für eine Berufsausbildung (1 %); eine weitere Person (1 %) nahm sich eine Auszeit, um zu reisen und andere Länder und Kulturen kennenzulernen. Schließlich konnte ein ehemaliger Frühstudent (1 %) direkt nach der Schulzeit mit seiner Promotion beginnen; er hatte im Rahmen des Frühstudiums fast zeitgleich mit seinem Abitur ein Diplom in Informatik erworben (vgl. Stumpf & Gabert, 2016).

In den folgenden Jahren lassen die Zeitstrahlen der ehemaligen Frühstudierenden sehr individuelle Bildungsverläufe erkennen, teilweise mit kurzen Auszeiten, die die jungen Erwachsenen beispielsweise für Praktika oder Reisen nutzten. Allen Bildungsverläufen ist jedoch gemeinsam, dass zumindest zeitweise ein reguläres Studium als überwiegende Tätigkeit angegeben wurde. Bei einem kleinen Teil der ehemaligen Frühstudierenden (8 %) ist das reguläre Studium auch bis heute als überwiegende Tätigkeit vermerkt. Der Großteil hat sein Regelstudium aber mittlerweile beendet und geht stattdessen einer Berufstätigkeit nach (61 %) oder verfolgt eine Promotion (20 %). Zwei ehemalige Frühstudierende (2 %) arbeiten derzeit an ihrer Habilitation. Etwa ein Zehntel (9 %) geht sonstigen Tätigkeiten wie beispielsweise Weiterbildungen oder selbstständigen Tätigkeiten nach.

5.3 Hochschulabschlüsse und akademische Erfolge

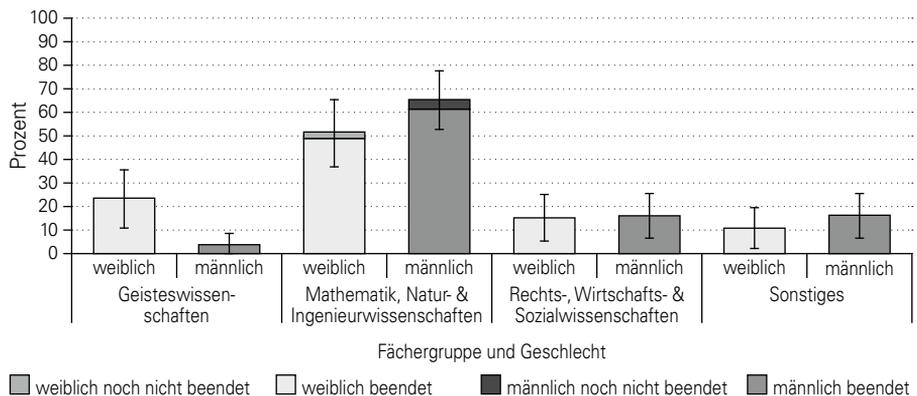
5.3.1 Regelstudium

Während ihres Regelstudiums hatten beinahe alle ehemaligen Frühstudierenden der Universität Würzburg (96 %) zumindest einen Bachelorabschluss erworben. Drei Personen (3 %) befanden sich zum Befragungszeitpunkt noch im Bachelorstudium. Damit lag die Erfolgsquote unter den ehemaligen Teilnehmenden am Frühstudium deutlich höher als unter den regulären Studierenden, die sich im etwa gleichen Zeitraum für ein Erststudium an deutschen Universitäten eingeschrieben hatten (79 %; Statistisches Bundesamt, 2020a). Einen Masterabschluss oder einen vergleichbaren Abschluss hatten bis zum Befragungszeitpunkt 84 Prozent der ehemaligen Frühstudierenden erworben. Fünf Personen (5 %) befanden sich noch im Masterstudium.

Abbildung 2 veranschaulicht die Verteilung der Bachelorabschlüsse von weiblichen und männlichen Ehemaligen nach Fächergruppen. In der Abbildung fällt sofort auf, dass ehemalige Frühstudierende auch im Regelstudium am häufigsten Fächer im Bereich Mathematik, Natur- & Ingenieurwissenschaften wählten; ähnlich wie im Früh-

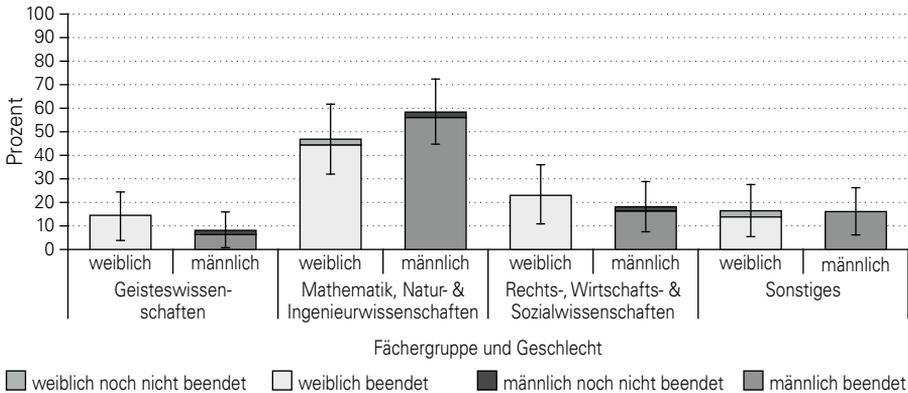
studium entfielen insgesamt fast zwei Drittel (59 %) der Ehemaligen auf diese Gruppe. Etwas seltener als im Frühstudium wurden Fächer im Bereich Geisteswissenschaften gewählt (13 %), wobei Frauen in diesem Bereich noch zahlreicher vertreten waren als Männer. Fächer im Bereich Sonstiges wurden dagegen häufiger als im Frühstudium gewählt (13 %). Der Zusammenhang zwischen Geschlecht und Fächergruppen war insgesamt signifikant, $\chi^2(3, n = 104) = 9,52, p = ,023, \Phi = 0,30$.

Abbildung 2: Bachelorabschlüsse ehemaliger Frühstudierender nach Fächergruppen



Anmerkungen: $n = 104$; $n = 47$ für ehemalige weibliche Frühstudierende und $n = 57$ für ehemalige männliche Frühstudierende. Die Abbildung stellt Bachelorabschlüsse und vergleichbare Abschlüsse, d.h. Zwischenprüfungen für Magister und Diplom und (1.) Staatsexamen, dar. Neun ehemalige Frühstudierende erwarben mehr als einen Bachelorabschluss; die prozentuale Auswertung berücksichtigt jeweils den Bachelorabschluss desjenigen Masterabschlusses, der am ehesten eine Fortsetzung des Frühstudiums darstellt. Die Fächer wurden analog zu Abbildung 1 in Fächergruppen eingeteilt; die Fehlerbalken repräsentieren 95 % Konfidenzintervalle (KIs).

Analog zu Abbildung 2 gibt Abbildung 3 die Verteilung der Masterabschlüsse für weibliche und männliche Ehemalige nach Fächergruppen wieder. Obwohl die Abbildungen auf den ersten Blick sehr ähnlich aussehen, scheint im Masterstudium die Beliebtheit von Fächern im Bereich Mathematik, Natur- & Ingenieurwissenschaften (53 %) zugunsten von Fächern im Bereich Rechts-, Wirtschafts- & Sozialwissenschaften (20 %) leicht abgenommen zu haben. Im Gegensatz zu den Bachelorabschlüssen besteht bei den Masterabschlüssen kein Zusammenhang zwischen den Fächergruppen und dem Geschlecht der ehemaligen Frühstudierenden, $\chi^2(3, n = 93) = 1,65, p = ,647, \Phi = 0,13$.

Abbildung 3: Masterabschlüsse ehemaliger Frühstudierender nach Fächergruppen

Anmerkungen: $n = 93$; $n = 43$ für ehemalige weibliche Frühstudierende und $n = 50$ für ehemalige männliche Frühstudierende. Die Abbildung stellt Masterabschlüsse und vergleichbare Abschlüsse, d.h. Magister, Diplom und (2.) Staatsexamen, dar. Acht ehemalige Frühstudierende erwarben mehr als einen Masterabschluss; die prozentuale Auswertung berücksichtigt jeweils denjenigen Masterabschluss, der am ehesten eine Fortsetzung des Frühstudiums darstellt. Die Fächer wurden analog zu Abbildung 1 in Fächergruppen eingeteilt; die Fehlerbalken repräsentieren 95% KIs.

Die deutliche Mehrheit der ehemaligen Frühstudierenden belegte im Regelstudium dasselbe Studienfach wie im Frühstudium (39 %) oder ein Fach der gleichen Fächergruppe (42 %). Der Rest (18 %) hatte sich dagegen für ein ganz anderes Studienfach entschieden.

Die jungen Erwachsenen schlossen ihr Regelstudium mit einem Notendurchschnitt von 1,47 ($SD = 0,38$; Streuung von 1,00 bis 2,50). Damit waren sie erneut deutlich besser als das nationale Mittel von 1,93 ($SD = 0,71$; Streuung von 1 bis 4; ohne Bachelorabschlüsse und Promotionen) im etwa gleichen Zeitraum (Statistisches Bundesamt, 2020c). Die durchschnittliche Studiendauer betrug 7 Semester für Bachelorabschlüsse (Median; unteres Quartil 6 und oberes Quartil 8) und 11 Semester für Masterabschlüsse (Median; unteres Quartil 10 und oberes Quartil 12). Bundesweit beträgt der Median für Bachelorabschlüsse 7,6 Semester (unteres Quartil 6,2 und oberes Quartil 9,4); der Median für Masterabschlüsse und vergleichbare Abschlüsse beträgt 11,4 Semester¹ (unteres Quartil 9,3 und oberes Quartil 13,5; Statistisches Bundesamt, 2020b).

Fast die Hälfte (40 %) der ehemaligen Frühstudierenden gab an, ihr Regelstudium zumindest teilweise an der Universität Würzburg absolviert zu haben. Weitere häufig genannte Hochschulen waren die TU München (7 %), die Duale Hochschule Baden-Württemberg (6 %), die Ludwig-Maximilians-Universität München (6 %) und die Fried-

¹(Berechnet als Mittelwert der) Mediane der Gesamtstudiendauer für Bachelorabschlüsse und für universitäre Abschlüsse/Lehramtsprüfungen aus dem Jahr 2018; keine Angaben zu Masterabschlüssen vorhanden.

rich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg (5 %). Unter den Nennungen befanden sich auch die Universität Oxford, die Universität Cambridge, die Universität Stanford, das Massachusetts-Institut für Technologie und die Universität Harvard, die zu den internationalen Spitzenuniversitäten gezählt werden (THE World Universities Insights Limited, o.J.).

Tabelle 2 fasst weitere akademische Erfolge der ehemaligen Frühstudierenden während ihres Regelstudiums zusammen. Besonders eindrucksvoll ist, dass deutlich mehr als die Hälfte (55 %) ein Stipendium erhielt. Am häufigsten gefördert wurden die jungen Erwachsenen dabei durch die Studienstiftung des Deutschen Volkes bzw. deren Max Weber-Programm (52 %) und das Deutschlandstipendium (20 %). Weiterhin gab annähernd ein Drittel der Frauen und Männer (30 %) an, während des Regelstudiums Auszeichnungen und Preise wie beispielsweise für hervorragende Studienleistungen (52 %) oder exzellente Bachelor- und Masterarbeiten (32 %) erhalten zu haben. Mehr als ein Viertel (26 %) war bereits während des Regelstudiums an der Veröffentlichung wissenschaftlicher Arbeiten beteiligt. Dabei zeigte sich ein signifikanter Zusammenhang mit dem Geschlecht: Ehemalige männliche Frühstudierende wirkten deutlich häufiger an wissenschaftlichen Arbeiten mit als weibliche Ehemalige, $\chi^2(1, n = 103) = 7,45$, $p = ,006$, $\Phi = 0,27$. Dies ist möglicherweise auf den leicht höheren Anteil männlicher Studierender in der Fächergruppe Mathematik, Natur- & Ingenieurwissenschaften zurückzuführen, die traditionell eine hohe Publikationstätigkeit aufweist (vgl. Wanner, Lewis & Gregorio, 1981). Schließlich veröffentlichten eine ehemalige Frühstudentin und ein ehemaliger Frühstudent bereits während des Regelstudiums jeweils ein wissenschaftliches Patent.

Tabelle 2: Akademische Erfolge ehemaliger Frühstudierender während des Regelstudiums

	weiblich		männlich		$\chi^2(1)$
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	
Stipendium	25	54	32	56	0,03
Auszeichnungen/Preise	13	28	18	32	0,13
Publikationen	6	13	21	37	7,45**
Patente	1	2	1	2	0,02

Anmerkungen: $n = 103$; $n = 46$ für ehemalige weibliche Frühstudierende und $n = 57$ für ehemalige männliche Frühstudierende. Die Tabelle berücksichtigt sowohl beendete als auch noch nicht beendete Fächer; * $p < ,05$, ** $p < ,01$, *** $p < ,001$.

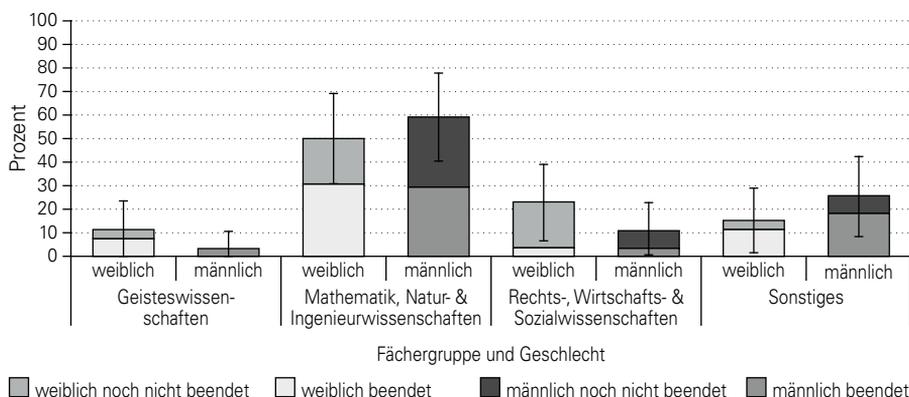
5.3.2 Promotion

Bis zum Zeitpunkt der Nachbefragung hatten mehr als die Hälfte der ehemaligen Frühstudierenden (56 %) eine Promotion begonnen oder bereits abgeschlossen. Der Anteil an Promovierenden in der Stichprobe übertraf damit den bundesweiten Anteil

an Promovierenden in einem Jahrgang (9 %²) bei Weitem (Statistisches Bundesamt, 2020b, 2020c).

Abbildung 4 stellt die Verteilung der (angestrebten) Promotionen nach Geschlecht und Fächergruppen dar. Entsprechend dem vorherigen Bildungsweg waren auch hier Fächer im Bereich Mathematik, Natur- & Ingenieurwissenschaften besonders beliebt; insgesamt gehörte etwa die Hälfte (55 %) der ehemaligen Frühstudierenden zu dieser Gruppe. Darüber hinaus war die Anzahl der (angestrebten) Abschlüsse im Bereich Sonstiges vergleichsweise groß (21 %), was vermutlich auf den hohen Verbreitungsgrad studien- und ausbildungsbegleitender Promotionen im Fach Medizin zurückzuführen ist (Schade, 2021). Der Zusammenhang zwischen Geschlecht und Fächergruppen war nicht signifikant, $\chi^2(3, n = 53) = 3,11, p = ,375, \Phi = 0,24$.

Abbildung 4: Promotionen ehemaliger Frühstudierender nach Fächergruppen



Anmerkungen: $n = 53$; $n = 26$ für ehemalige weibliche Frühstudierende und $n = 27$ für ehemalige männliche Frühstudierende. Die prozentuale Auswertung bezieht Promotionen in Vollzeit sowie berufs- und studienbegleitende Promotionen mit ein. Die Fächer wurden analog zu Abbildung 1 in Fächergruppen eingeteilt; die Fehlerbalken repräsentieren 95 % KIs.

Tabelle 3 fasst weitere akademische Erfolge der ehemaligen Frühstudierenden während ihrer Promotion zusammen. Bemerkenswert ist zunächst, dass immerhin noch deutlich mehr als ein Drittel (42 %) mit einem Stipendium gefördert wurde. Die fördernden Institutionen waren dabei sehr divers. Darüber hinaus gab knapp ein Viertel (22 %) der jungen Erwachsenen an, während der Promotion Auszeichnungen und Preise erhalten zu haben. Häufig genannt wurden beispielsweise Posterpreise (33 %), Preise für Vorträge (22 %) und universitäre Auszeichnungen (22 %). Knapp drei Viertel (73 %) der Befragten waren während ihrer Promotion an der Veröffentlichung wissenschaftlicher Publikationen beteiligt. Im Gegensatz zum Regelstudium zeigte sich hier allerdings

²Berechnet als Mittelwert aus der relativen Anzahl der Promotionen in den Jahren 2013 bzw. 2018 an der Anzahl der Studienanfängerinnen und -anfänger in den Jahren 2005 bzw. 2010.

kein signifikanter Unterschied zwischen männlichen und weiblichen Ehemaligen. Eine ehemalige Frühstudentin und zwei ehemalige Frühstudenten veröffentlichten während ihrer Promotion jeweils ein wissenschaftliches Patent.

Tabelle 3: Akademische Erfolge ehemaliger Frühstudierender während der Promotion

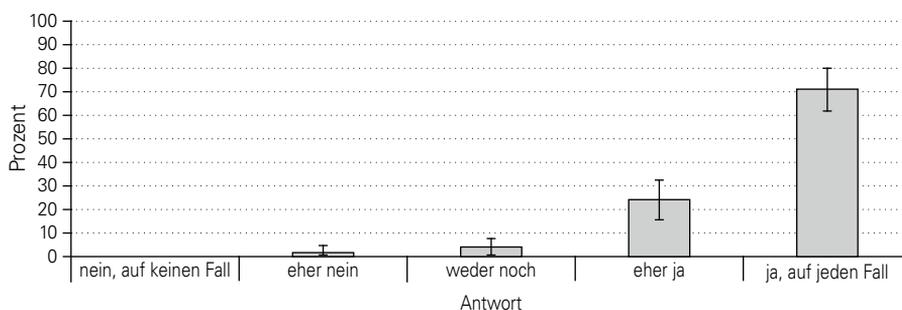
	weiblich		männlich		$\chi^2 (1)$
	n	%	n	%	
Stipendium	10	50	7	33	1,17
Auszeichnungen/Preise	6	30	3	14	1,48
Publikationen	13	65	17	81	1,33
Patente	1	5	2	10	0,31

Anmerkungen: n = 41; n = 20 für ehemalige weibliche Frühstudierende und n = 21 für ehemalige männliche Frühstudierende. Die Tabelle berücksichtigt sowohl beendete als auch noch nicht beendete Promotionen; * p < .05, ** p < .01, *** p < .001.

5.4 Rolle des Frühstudiums

Wie Abbildung 5 zeigt, würden fast alle ehemaligen Frühstudierenden (94 %) auch aus ihrer heutigen Sicht wieder am Frühstudium der Universität Würzburg teilnehmen. Nur eine Minderheit war bei ihrer Antwort unentschlossen (4 %) oder würde eher nicht mehr am Frühstudium teilnehmen (2 %).

Abbildung 5: Antworten ehemaliger Frühstudierender auf die Frage „Würden Sie aus Ihrer heutigen Sicht wieder am Frühstudium teilnehmen?“



Anmerkungen: n = 101. Die Fehlerbalken repräsentieren 95 % KIs.

In Bezug auf ihre weitere akademische Entwicklung gab die deutliche Mehrheit (78 %) der ehemaligen Frühstudierenden an, dass der Einblick in das gewählte Studienfach, den sie im Laufe ihres Frühstudiums gewinnen konnten, von großer Bedeutung war (siehe Tabelle 4). Weiterhin wurden von jeweils beinahe zwei Dritteln der ehemaligen Frühstudierenden das Kennenlernen des Studienalltags (65 %) und der Einblick in universitäre Strukturen (57 %) als bedeutsam eingeschätzt. Die Hälfte (52 %) betrachtete

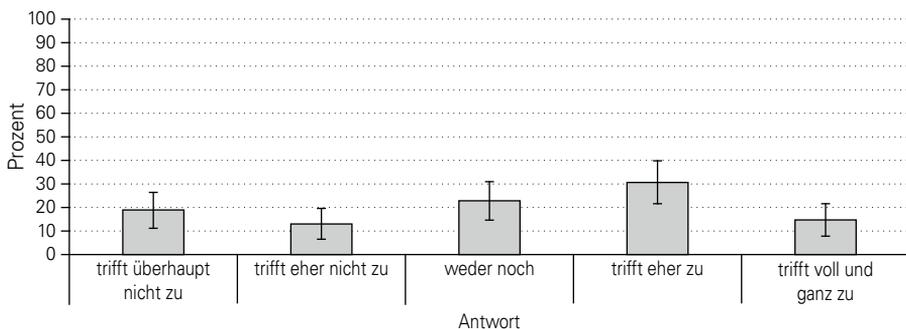
die Aneignung von Wissen als zentralen Aspekt; weniger wichtig wurde dagegen die Aneignung allgemeiner Lernstrategien bewertet (16 %).

Tabelle 4: Antworten ehemaliger Frühstudierender auf die Frage „Welche Erfahrungen aus Ihrem Frühstudium waren für Ihre weitere akademische Entwicklung am wichtigsten?“ ($n = 101$; Mehrfachwahl möglich)

Erfahrung	Häufigkeit	
	<i>n</i>	%
Kennenlernen des Studienalltags	66	65
Einblick in universitäre Strukturen	58	57
Übernahme von Eigenverantwortung	50	50
Aneignung von Wissen	52	52
Aneignung allgemeiner Lernstrategien	16	16
Einblick in gewähltes Studienfach	79	78
Kennenlernen eigener Belastungsgrenzen	36	36

Wie in Abbildung 6 ersichtlich, fielen die Reaktionen der ehemaligen Frühstudierenden auf die Aussage, dass ihre Erfahrungen im Frühstudium ihnen einen späteren Studienfachwechsel erspart hätten, gemischt aus. So gab fast ein Viertel (23 %) an, im Hinblick auf die Aussage unentschlossen zu sein. Weiterhin beurteilten 32 Prozent es als unzutreffend, dass ihre Teilnahme am Frühstudium einen späteren Studienfachwechsel verhindert hatte. Dagegen schätzte insgesamt annähernd die Hälfte der ehemaligen Frühstudierenden (46 %) die Aussage als zutreffend ein.

Abbildung 6: Zustimmung ehemaliger Frühstudierender zu der Aussage „Aufgrund meiner Erfahrungen im Frühstudium habe ich mir einen späteren Studienfachwechsel erspart.“



Anmerkungen: $n = 101$. Die Fehlerbalken repräsentieren 95 % KIs.

6 Diskussion

Etwa 20 Jahre nach der Einführung des Frühstudiums in Deutschland belegen zahlreiche Studien, dass die Teilnehmenden an der Maßnahme ein besonders hohes Leistungspotenzial aufweisen (vgl. Deutsche Telekom Stiftung, 2006, 2013, 2018; Katzarow & Grönholdt, 2014; Katzarow & Hübner, 2011; Solzbacher, 2011; Stumpf et al., 2011; Stumpf & Schneider, 2008). Viele Hochschulen verfolgen deshalb mit dem Frühstudium das Ziel, motivierte Schülerinnen und Schüler zu gewinnen und frühzeitig an die eigene Institution zu binden (Deutsche Telekom Stiftung, 2008; Stumpf & Schneider, 2008). Gleichzeitig ist mit diesem Ziel vielfach die Erwartung verbunden, dass ehemalige Frühstudierende auch in ihrem späteren Regelstudium hervorragende Leistungen zeigen. Wie sich die Bildungsverläufe der Frühstudierenden über das Ende ihrer Schulzeit hinaus entwickeln, ist bisher aber nur in Ansätzen bekannt. In der vorliegenden Studie dokumentierten wir die Hochschulabschlüsse und weiteren akademischen Erfolge, die ehemalige Teilnehmende am Frühstudium der Universität Würzburg im Regelstudium und in (den Anfängen) der Promotion erzielten. Außerdem gingen wir der Frage nach, welche Bedeutung dem Frühstudium bei der langfristigen bildungsbezogenen Entwicklung der jungen Erwachsenen zukommt.

Die Ergebnisse unserer Studie unterstützen zunächst frühere Forschungsarbeiten, die sich mit den Bildungsentscheidungen ehemaliger Frühstudierender direkt nach dem Abitur beschäftigt haben: Beispielsweise fanden wir in Übereinstimmung mit Stumpf und Gabert (2016), dass die große Mehrheit der Frühstudierenden unmittelbar nach dem Abitur ein reguläres Studium aufgenommen hatte (vgl. auch Kaden, 2016). Dabei hatte mehr als die Hälfte im Regelstudium dasselbe Studienfach wie im Frühstudium oder ein verwandtes Fach belegt. Der Rest hatte sich für ein ganz anderes Studienfach entschieden (vgl. auch Kaden, 2016; Katzarow & Grönholdt, 2014). Unsere Ergebnisse konnten zusätzlich den Befund von Stumpf und Gabert (2016) bestätigen, wonach fast die Hälfte der Ehemaligen ihr Regelstudium zumindest teilweise in Würzburg absolviert hatte. Ein Studienortwechsel zwischen Früh- und Regelstudium scheint damit an der Universität Würzburg seltener vorzukommen als an anderen deutschen Hochschulen. So hatten sich in der bundesweiten Befragung von Kaden (2016) etwa zwei Drittel nach dem Frühstudium für einen anderen Studienort entschieden und Katzarow und Grönholdt (2014) hatten für die TU Dresden sogar einen Anteil von drei Vierteln berichtet.

Gleichzeitig erweitern unsere Ergebnisse den bisherigen Forschungsstand, indem sie zeigen, dass sich die Bildungsverläufe der jungen Erwachsenen auch weit über das Ende ihrer Schulzeit hinaus positiv gestalten. Beispielsweise hatten zum Zeitpunkt der Nachbefragung beinahe alle ehemaligen Frühstudierenden einen Bachelor- bzw. Masterabschluss erworben – deutlich mehr, als nach der Erfolgsquote unter den regulären

Studierenden in Deutschland zu erwarten gewesen wäre (Statistisches Bundesamt, 2020a). Weiterhin war es den ehemaligen Teilnehmenden gelungen, ihr Regelstudium mit einer vergleichsweise niedrigen Studiendauer und einem Notendurchschnitt abzuschließen, der wesentlich besser als der bundesweite Mittelwert der abgelegten Hochschulprüfungen im etwa gleichen Zeitraum war (Statistisches Bundesamt, 2020b, 2020c). Doch auch neben dem Regelstudium konnten die Ehemaligen beachtliche akademische Erfolge verzeichnen: Annähernd ein Drittel hatte Auszeichnungen und Preise u.a. für hervorragende Studienleistungen erhalten, etwa ein Viertel hatte sich an der Veröffentlichung wissenschaftlicher Arbeiten beteiligt und mehr als die Hälfte hatte ein Stipendium bekommen. Letzteres scheint besonders eindrucksvoll vor dem Hintergrund, dass sowohl die Begabtenförderungswerke der Bundesrepublik Deutschland, zu denen auch die Studienstiftung des Deutschen Volkes gehört, als auch das Deutschlandstipendium gerade einmal 1 Prozent der regulären Studierenden fördern (Statistisches Bundesamt, o.J.; Studienstiftung des Deutschen Volkes e.V., o.J.). Ebenfalls bemerkenswert ist das Ergebnis, dass zum Zeitpunkt der Nachbefragung mehr als die Hälfte der ehemaligen Frühstudierenden eine Promotion entweder begonnen oder bereits abgeschlossen hatte. Der Anteil an Promovierenden in der Stichprobe war damit mehr als fünfmal so hoch wie der bundesweite Anteil an Promovierenden in einer Kohorte (Statistisches Bundesamt, 2020b, 2020c).

Nicht zuletzt lassen unsere Ergebnisse auch Schlüsse auf die Rolle des Frühstudiums bei der weiteren akademischen Entwicklung der jungen Erwachsenen zu. Analog zu Stumpf et al. (2011) verzeichnen wir den erfreulichen Befund, dass fast alle Ehemaligen auch aus ihrer heutigen Sicht wieder am Frühstudium der Universität Würzburg teilnehmen würden. Die Fördermaßnahme scheint ehemaligen Frühstudierenden also in guter Erinnerung zu bleiben und sich überwiegend positiv auf deren weitere akademische Entwicklung auszuwirken. Als besonders hilfreich für ihren anschließenden Bildungsverlauf betrachteten die ehemaligen Teilnehmenden die Möglichkeit, sich durch das Frühstudium schon vorzeitig an der Universität orientieren zu können. Dabei wurde am häufigsten hervorgehoben, dass ihnen das Frühstudium einen Einblick in das gewählte Studienfach erlaubt hatte. Etwas niedriger fielen die gewählten Häufigkeiten für das Kennenlernen des Studienalltags und den Einblick in universitäre Strukturen aus. Auch in der Studie von Stumpf und Gabert (2016) hatten die meisten Befragten betont, dass das Frühstudium sie in ihrer Studienfachwahl unterstützt und ihnen eine frühe Orientierung an der Hochschule ermöglicht hatte. Zudem hatten die ehemaligen Frühstudierenden angegeben, dass sie beim Studieneinstieg Vorteile gegenüber anderen Erstsemestern erlebt hatten, weil ihnen die Abläufe im Regelstudium bereits bekannt waren (Stumpf & Gabert, 2016). In unserer Nachbefragung ergab sich weiterhin der Befund, dass nur etwa die Hälfte der ehemaligen Frühstudierenden die Aneignung von Wissen im Frühstudium als eine wichtige Erfahrung für ihre weitere akademische Entwicklung betrachtete. Mit geringerem zeitlichen

Abstand zum Frühstudium hatten dagegen noch fast alle Ehemaligen die Bedeutung des vorzeitigen Wissenserwerbs als entscheidenden Faktor für ihren weiteren Bildungsvorlauf hervorgehoben (Gabert, 2014; Stumpf & Gabert, 2016). Eine mögliche Erklärung für diese Diskrepanz könnte sein, dass die positiven Effekte, die ehemalige Frühstudierende durch ihren Wissensvorsprung gegenüber regulären Studierenden wahrnehmen, besonders beim Übergang von der Schule zur Hochschule zutage treten und im Laufe des Regelstudiums verblassen. Die Auswirkungen des Frühstudiums auf das Lernverhalten der Frühstudierenden wurden sowohl in der Studie von Stumpf und Gabert (2016) als auch im vorliegenden Beitrag selten als bedeutsam eingeschätzt.

Die Reaktionen der ehemaligen Frühstudierenden auf die Aussage, dass ihre Erfahrungen im Frühstudium ihnen einen späteren Studienfachwechsel erspart hätten, fielen insgesamt gemischt aus. Dies lässt sich vermutlich damit erklären, dass die Jugendlichen das Frühstudium sehr unterschiedlich erlebt haben: Einerseits ist es möglich, dass Ehemalige, bei denen die Teilnahme am Frühstudium zu einer Revision eines bestehenden Studienwunschs geführt hat (vgl. Katzarow & Grönholdt, 2014), der Aussage (eher) zugestimmt haben. Andererseits könnten Ehemalige, bei denen sich aufgrund ihrer Erfahrungen im Frühstudium ein bestehender Studienwunsch bestätigt hat (vgl. Katzarow & Grönholdt, 2014), die Aussage als unzutreffend beurteilt haben. Bei Letzteren wäre wahrscheinlich auch ohne eine Teilnahme am Frühstudium der Wunsch nach einem Studienfachwechsel im Regelstudium nicht aufgekommen. Die umgekehrte Argumentation gilt für Personen, die trotz ihrer Teilnahme am Frühstudium ihr Studienfach im Regelstudium (nochmals) gewechselt haben; auch sie haben die Aussage vermutlich (eher) verneint.

Kritikpunkte, die sich an der vorliegenden Studie anbringen lassen, betreffen vor allem ihre eingeschränkte Verallgemeinerbarkeit. Erstens waren die ehemaligen Frühstudierenden, die unserer Einladung zur Nachbefragung gefolgt sind, nicht vollständig für die Gesamtstichprobe repräsentativ. So hatten sich beim Vergleich der Teilnehmenden mit den Nichtteilnehmenden Unterschiede in leistungsrelevanten Variablen gezeigt, wobei die Gruppe der Teilnehmenden bei ihrer Bewerbung für das Frühstudium bessere Schulleistungen aufgewiesen und tendenziell länger das Frühstudium an der Universität Würzburg besucht hatte als die Gruppe der Nichtteilnehmenden. Zweitens wurden in der vorliegenden Studie ausschließlich ehemalige Frühstudierende der Universität Würzburg für die Nachbefragung kontaktiert. Dass diese sich von ehemaligen Frühstudierenden anderer Hochschulen unterscheiden, ist bereits aufgrund des aufwendigen Auswahlverfahrens für das Frühstudium an der Universität Würzburg wahrscheinlich. Beispielsweise liegt der Anteil der Schülerinnen und Schüler an der Universität Würzburg, die mehr als ein Semester am Frühstudium teilnehmen, deutlich über dem Bundesdurchschnitt; Stumpf et al. (2011) führen dies darauf zurück, dass die intensive Auseinandersetzung mit der eigenen Motivationslage im Rahmen des

Auswahlverfahrens bei den Bewerberinnen und Bewerbern zu einer besonders hohen Identifikation mit dem Frühstudium führt. Die Verallgemeinerbarkeit der vorliegenden Studie ist drittens durch Kohorteneffekte eingeschränkt. So ist es beispielsweise möglich, dass eine Nachbefragung unter ehemaligen Frühstudierenden, die während ihrer Schulzeit bereits das achtjährige Gymnasium (in Bayern) besucht haben, zu abweichenden Ergebnissen führen würde. Schmiedeler, Fleischmann, Greiner, Richter und Schneider (2021) haben etwa darauf hingewiesen, dass sich die Kohorte der Frühstudierenden, die während ihrer Schulzeit das neunjährige Gymnasium (in Bayern) besucht hat, u. a. in ihren schulischen Leistungen von der Kohorte unterscheidet, die bereits Teil des achtjährigen Gymnasiums war. Zukünftige Forschungsarbeiten sollten die vorliegenden Ergebnisse daher über unterschiedliche Kohorten hinweg überprüfen. Als letzter Kritikpunkt muss schließlich noch angemerkt werden, dass die erfolgreichen Bildungsverläufe der ehemaligen Frühstudierenden in der vorliegenden Studie nicht kausal auf deren Teilnahme am Frühstudium zurückgeführt werden können. Dies wäre nur durch den Vergleich mit einer Stichprobe ähnlich leistungsstarker Schülerinnen und Schüler möglich gewesen, die nicht an einer entsprechenden Fördermaßnahme teilgenommen haben. Eine solche Stichprobe stand jedoch leider nicht zur Verfügung.

Ungeachtet der geäußerten Kritikpunkte deuten die Ergebnisse unserer Studie darauf hin, dass ehemalige Teilnehmende am Frühstudium auch nach ihrer Schulzeit äußerst erfolgreiche Bildungsverläufe mit einer überdurchschnittlichen Anzahl an Hochschulabschlüssen und zahlreichen weiteren akademischen Erfolgen aufweisen. Darüber hinaus entscheidet sich mehr als die Hälfte der ehemaligen Frühstudierenden nach dem Regelstudium für eine Promotion. Die Erwartung der Hochschulen, dass sich die Abiturientinnen und Abiturienten im Regelstudium zu herausragenden Leistungsträgerinnen und -trägern entwickeln, scheint damit absolut gerechtfertigt. Für Hochschulen, die es schaffen, ehemalige Frühstudierende auch langfristig an die eigene Institution zu binden, kann sich das Angebot eines Frühstudiums damit durchaus lohnen.

Literatur

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus. (2011, 18. April). *Gratulation: Die Absolventen des G9 haben die Abiturprüfung abgeschlossen*. Verfügbar unter <https://www.km.bayern.de/lehrer/meldung/448/gratulation-die-absolventen-des-g9-haben-die-abiturpruefung-abgeschlossen.html>

Deutsche Telekom Stiftung. (2006). *Zentrale Ergebnisse der ersten bundesweiten Erhebung zum Thema Frühstudium*. Fachtagung „Schüler an die Universität“. Bonn.

Deutsche Telekom Stiftung. (2008). *Frühstudium – Schüler an die Universität*. Verfügbar unter <http://www.ieua.de/uploads/3d%20Solzbacher%20Fr%C3%BChstudium.pdf>

Deutsche Telekom Stiftung. (2013). *Frühstudium an Universitäten. Die zentralen Ergebnisse der zweiten bundesweiten Erhebung zum Thema Frühstudium an Universitäten (Wintersemester 2012/2013)*. Verfügbar unter https://www.telekom-stiftung.de/sites/default/files/fruehstudium_erhebung_2012-2013_auswertung.pdf

Deutsche Telekom Stiftung. (2018). *Frühstudium in Deutschland: Eine nicht repräsentative Befragung der Frühstudiums-Koordinatoren an Universitäten im Sommersemester 2018*. Verfügbar unter https://www.telekom-stiftung.de/sites/default/files/files/media/publications/Umfrage_Fru%CC%88studium_2018.pdf

Gabert, Z. (2014). *Erfolgsprognose und Evaluation des Würzburger Frühstudiums*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Julius-Maximilians-Universität Würzburg.

Halbritter, U. (2008). Profile von SchülerstudentInnen – Ansporn für andere. *Journal für Begabtenförderung*, 2, 53–59.

Kaden, L. (2016). *Frühstudium in Deutschland: Eine empirische Analyse der Einflussfaktoren des Frühstudiums auf die spätere Studienfach- und Studienortwahl*. Unveröffentlichte Masterarbeit, Universität Leipzig.

Katarow, S. & Grönholdt, R. (2014). *Die Schüleruniversität an der TU Dresden: 5. Ergebnisbericht*. Dresden: TU Dresden.

Katarow, S. & Hübner, S. (2011). *Die „Schüleruniversität“ an der TU Dresden: 4. Ergebnisbericht*. Dresden: TU Dresden.

Questback GmbH. (2020). *EFS Survey, Online-Umfragesoftware Unipark* (Version Herbst 2020) [Computersoftware]. Köln.

Schade, M. (2021, Juni). *Wie viele Deutsche haben einen Dokortitel? Zahlen und Fakten zur Promotionsquote*. Academics. Verfügbar unter <https://www.academics.de/ratgeber/promotion-statistik>

Schmiedeler, S., Fleischmann, L., Greiner, R., Richter, T. & Schneider, W. (2021). Schulzeitverkürzung und Begabtenförderung: Wie unterscheiden sich Würzburger Frühstudierende im acht- (G8) und neunjährigen (G9) Gymnasium? *Zeitschrift für empirische Hochschulforschung*, 5(1), 4–19. <https://doi.org/10.3224/zehf.v5i1.02>

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (o.J.). *Abiturnoten im Ländervergleich: Übersichten 2006 bis 2013* [Elektronische Datenfiles]. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Aus_Abiturnoten_2006_2013.zip

Solzbacher, C. (2006–2007). *Frühstudium – Schüler an die Universität*. Verfügbar unter <https://silo.tips/download/frhstudium-schler-an-die-universitt-empirische-studie-durchgefhr-t-von-prof-dr-cl>

Solzbacher, C. (2011). Frühstudium in Deutschland: Ergebnisse einer bundesweiten Untersuchung. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 33(1), 8–25.

Statistisches Bundesamt. (2020a). *Bildung und Kultur: Erfolgsquoten*. Verfügbar unter <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Publicationen/Downloads-Hochschulen/erfolgsquoten-5213001187004>.

pdf;jsessionid=EF6F1B3D5B012BDDFDB0992167969750.internet731?__blob=publicationFile

Statistisches Bundesamt. (2020b). *Bildung und Kultur: Nichtmonetäre hochschulstatistische Kennzahlen*. Verfügbar unter https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Publikationen/Downloads-Hochschulen/kennzahlen-nichtmonetaer-2110431197004.pdf?__blob=publicationFile

Statistisches Bundesamt. (2020c). *Bildung und Kultur: Prüfungen an Hochschulen*. Verfügbar unter https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Publikationen/Downloads-Hochschulen/pruefungen-hochschulen-2110420197004.pdf?__blob=publicationFile

Statistisches Bundesamt. (2020d). *Bildung und Kultur: Studierende an Hochschulen – Fächersystematik*. Verfügbar unter https://www.destatis.de/DE/Methoden/Klassifikationen/Bildung/studenten-pruefungsstatistik.pdf;jsessionid=7C7A52727FAA9B48D4ADE3C7A442A31E.internet711?__blob=publicationFile

Statistisches Bundesamt. (o. J.). *Pressemitteilung Nr. 173 vom 19. Mai 2020*. Verfügbar unter https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2020/05/PD20_173_213.html

Studienstiftung des Deutschen Volkes e. V. (o. J.). *Kurzprofil*. Verfügbar unter <https://www.studienstiftung.de/kurzprofil/>

Stumpf, E. & Gabert, Z. (2016). Bildungsverläufe ehemaliger Frühstudierender: Forschungsstand und Ergebnisse einer retrospektiven Studie. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 38(3), 74–89.

Stumpf, E., Greiner, R. & Schneider, W. (2011). Erfolgsdeterminanten des Frühstudiums: Das Best-Practice-Modell der Universität Würzburg. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 33(1), 26–49.

Stumpf, E. & Schneider, W. (2008). Frühstudium als Begabtenförderung? Theoretische Fundierung, Zielgruppen und offene Fragen. *Journal für Begabtenförderung*, 2, 37–43.

Stumpf, E. & Schneider, W. (2010). Diagnostik der Hochbegabung im späteren Jugend- und frühen Erwachsenenalter am Beispiel der Frühstudierendenprogramme. In F. Preckel, W. Schneider & H. Holling (Hrsg.), *Jahrbuch der Pädagogischen Diagnostik – Tests & Trends* (Bd. 8, S. 267–292). Göttingen: Hogrefe.

THE World Universities Insights Limited. (o. J.). *World University Rankings 2019*. Verfügbar unter https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2019/world-ranking#!/page/0/length/10/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/stats

Wanner, R. A., Lewis, L. S. & Gregorio, D. I. (1981). Research productivity in academia: A comparative study of the sciences, social sciences and humanities. *Sociology of Education*, 54(4), 238–253. <http://dx.doi.org/10.2307/2112566>

Manuskript eingegangen: 10.11.2021
Manuskript angenommen: 01.06.2022

Angaben zu den Autorinnen und Autoren:

Lorena Fleischmann, M.Sc.

PD Dr. Sandra Schmiedeler

Prof. Dr. Tobias Richter

Prof. i. R. Wolfgang Schneider

Universität Würzburg

Fakultät für Humanwissenschaften

Institut für Psychologie

Röntgenring 10

97070 Würzburg

E-Mail: lorena.fleischmann@uni-wuerzburg.de

s.schmiedeler@psychologie.uni-wuerzburg.de

tobias.richter@uni-wuerzburg.de

schneider@psychologie.uni-wuerzburg.de

Lorena Fleischmann ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Psychologie IV der Universität Würzburg. Sie begann bereits während ihres Masterstudiums an der Begabungspsychologischen Beratungsstelle der Universität Würzburg zu arbeiten. Seit 2018 promoviert sie zum Thema „(Hoch-)Begabung und berufliche Entwicklung“ und hat in diesem Zusammenhang eine Nachbefragung unter den ehemaligen Frühstudierenden durchgeführt.

PD Dr. Sandra Schmiedeler arbeitet als Koordinatorin für das Frühstudium an der Begabungspsychologischen Beratungsstelle der Universität Würzburg. Gleichzeitig ist sie Dozentin für Psychologie und Erziehungswissenschaften am Lehrstuhl für Psychologie IV.

Prof. Dr. Tobias Richter ist Inhaber des Lehrstuhls für Psychologie IV an der Universität Würzburg und seit 2019 Direktor der Begabungspsychologischen Beratungsstelle.

Prof. Dr. Wolfgang Schneider war maßgeblich an der Begründung des Frühstudiums an der Universität Würzburg beteiligt. Er war von 1991 bis 2016 Inhaber des Lehrstuhls für Psychologie IV und von 2005 bis 2019 Direktor der Begabungspsychologischen Beratungsstelle.

Studieren zu Zeiten von Corona: Zur Bedeutung von Unterstützungsstrukturen für Studierende während der Pandemie

Dorothee Kochskämper, Anna Lips, Kris-Stephen Besa

Hochschulen unterliegen seit dem Beginn der Corona-Pandemie massiven Veränderungen mit Blick auf die hochschulische Organisation sowie den Studierendenalltag. Der vorliegende Artikel widmet sich anhand der Daten der quantitativen Befragung *Stu.di.Co II* der Frage, auf welche Unterstützungsstrukturen Studierende während der Pandemie zurückgreifen konnten und ob vorhandene bzw. nicht-vorhandene Unterstützungsstrukturen mit der selbsteingeschätzten aktuellen psychischen Belastung der Studierenden, einem Auftreten von Beschwerden während der Pandemie und den Studienzweifeln der Befragten im Zusammenhang stehen. Dabei werden Unterstützungsstrukturen aus dem persönlichen Umfeld und hochschulische Unterstützungsstrukturen verglichen. Persönliche Netzwerke erweisen sich dabei als besonders relevant. Es zeigt sich, dass insbesondere Studierende mit unerfülltem Unterstützungsbedarf besonders belastet und besorgt sind.

1 Einleitung

Die seit dem Frühjahr 2020 in Deutschland und vielen anderen Ländern politisch beschlossenen und umgesetzten Hygiene- und Schutzmaßnahmen zur Eindämmung der Corona-Pandemie betrafen in hohem Maße institutionelle Zusammenhänge und damit auch den hochschulischen Kontext. So waren Hochschulen teilweise ganz geschlossen oder nur noch für Personal, nicht aber für Studierende zugänglich, wurden Lehrveranstaltungen bundesweit zeitweise beinahe vollständig in digitalen Formaten umgesetzt und ist/war relevante hochschulische Infrastruktur (wie z. B. Bibliotheken, Arbeitsräume, Mensen) nur noch begrenzt bzw. unter bestimmten Voraussetzungen nutzbar (HRK, 2022). Vorliegende Daten zeigen, dass Studierende sich durch das digitale Studieren belastet fühlten und insbesondere die soziale Komponente des Studierendenalltags vermissten (Kohls et al., 2021; Traus et al., 2020; Zimmer et al., 2021). In der Unterstützungsforschung gelten die Hilfe- und Unterstützungsleistungen, die Personen durch ihr soziales Umfeld erhalten, als eine zentrale Ressource für den Umgang mit Belastungen (Klauser, 2009; Kupfer & Nestmann, 2015). Im Umkehrschluss heißt dies, dass Menschen, denen keine entsprechenden Unterstützungsstrukturen zur Verfügung stehen, Alltagsbelastungen sowie Krisensituationen stärker ausgesetzt sind (Herz 2014; Kupfer & Nestmann, 2015). Im Zuge der Corona-Pandemie entsteht diesbezüglich eine besondere Situation. Durch weitreichende Kontakt-

beschränkungen sowie zunehmendes Belastungserleben erhält die Frage nach sozialer Unterstützung eine hervorgehobene Bedeutung.

Vor diesem Hintergrund untersucht die vorliegende Studie, auf welche Unterstützungsstrukturen Studierende während der Pandemie zurückgreifen konnten und ob vorhandene bzw. nicht-vorhandene Unterstützungsstrukturen mit der selbsteingeschätzten psychischen Belastung der Studierenden, dem Auftreten von Beschwerden seit der Pandemie und Studienzweifeln in Zusammenhang standen. Die Analysen basieren auf den Daten (N = 2519) der zweiten Erhebung der *Studieren digital in Zeiten von Corona-* (im Folgenden: *Stu.diCo*)-Befragung, welche im Sommersemester 2021 durchgeführt wurde (Besa et al., 2021).

2 Theoretischer Rahmen, Forschungsstand und Forschungsfragen

2.1 Theoretischer Rahmen

Soziale Unterstützung, verstanden als eine der Funktionen sozialer Netzwerke, gilt als zentrale Ressource für den Umgang mit Belastungen (Jäggi, 2021; Klausner, 2009; Kupfer & Nestmann, 2015), wobei die Größe des Netzwerks einer Person nicht in einfachem Zusammenhang mit der erhaltenen oder zu erwartenden Unterstützung stehen muss (Günther, 2009; Laireiter, 2009; Röhrle, 1994; Warner, 2016). Übereinstimmend wird in der Unterstützungsforschung davon ausgegangen, *„dass soziale Beziehungen und soziale Interaktionen die grundlegenden Bedürfnisse von Menschen nach Zuneigung, Identität, Sicherheit, Information, Rückhalt, etc. befriedigen und diese daraus Kraft und Stärke für ihre Lebensbewältigung schöpfen, sie damit ihr Befinden stabilisieren und ihre psychische und somatische Gesundheit aufrechterhalten“* (Laireiter, 2009, S. 85). Gleichwohl reicht das reine Vorhandensein anderer Menschen noch nicht aus, um soziale Unterstützung zu erhalten oder erwarten zu können (Warner, 2016). Der Begriff der sozialen Unterstützung zielt damit auf eine bestimmte Qualität intrapersonaler Beziehungen ab und kann als sozialer Rückhalt, den Menschen (in belastenden Lebenssituationen) aus ihrem sozialen Umfeld entgegengebracht bekommen, verstanden werden (Klausner, 2009). Der Begriff des Rückhalts signalisiert bereits, dass nicht nur die tatsächlich geleisteten Unterstützungsleistungen relevant sind. Es zeigt sich, dass auch die für verfügbar gehaltene Unterstützung und damit bereits die subjektive Überzeugung der Person, im Bedarfsfall auf Unterstützung zurückgreifen zu können, sich positiv auf Gesundheit und Wohlbefinden auswirkt (Klausner, 2009; Kupfer & Nestmann, 2015; Rogge, 2020). Im Gegensatz dazu kann daher angenommen werden, dass unerfüllte Unterstützungsbedarfe negativ auf diese Aspekte wirken.

Das soziale Umfeld, aus dem heraus die soziale Unterstützung erfolgt, setzt sich aus privaten/informellen und professionellen/berufsbedingten Helfenden zusammen,

wobei insbesondere privaten/informellen zwischenmenschlichen und langandauernden Beziehungen eine besondere Bedeutung zukommt. Familie – insbesondere Kernfamilie – sowie Partner und Partnerinnen und enge Freunde und Freundinnen gelten als Hauptunterstützungsquellen (Kupfer & Nestmann, 2015). Neben unterschiedlichen Unterstützengruppen werden auch unterschiedliche Formen der Unterstützung differenziert: emotionale Unterstützung, informative Unterstützung, instrumentelle und materielle (auch finanzielle) Unterstützung und Bewertungs- und Interpretationsunterstützung (Kupfer & Nestmann, 2015; Weinhold & Nestmann, 2012), wobei der emotionalen Unterstützung eine besondere Bedeutung zugeschrieben wird (ebd.).

Auch liegen unterschiedliche Erklärungsmodelle vor, wie soziale Unterstützung wirkt (im Überblick, s. Brinkmann, 2014). So existieren Modelle, die davon ausgehen, dass die psycho-sozialen Folgen von Stress für die Betroffenen bereits durch das Wissen um ein unterstützendes Umfeld abgepuffert bzw. neutralisiert werden, und somit soziale Unterstützung latent zu jeder Zeit wirkt. Andere Modelle hingegen basieren stärker auf der Annahme, dass soziale Unterstützung durch die Betroffenen bewusst und erst dann aktiviert wird, wenn diese konkret benötigt wird (Franzkowiak, 2018). Insgesamt zeigt sich also, dass soziale Unterstützung als *„ein komplexes und mehrdimensionales Konstrukt, das unterschiedliche Dimensionen, Inhalte und Perspektiven und Wirkweisen umfasst“* (Günther, 2009, S. 96), zu verstehen ist.

Hinsichtlich Studierender wird die Relevanz sozialer Unterstützung als *„wichtige Ressource für die Gesundheit und Arbeits- bzw. Studierfähigkeit“* (Grützmaker et al., 2018, S. 86; vgl. auch Niemeyer, 2020) hervorgehoben. Sie wird im Rahmen der Resilienzforschung als resilienzförderlich eingestuft (Hofmann et al., 2020, S. 23). Als zentrale Unterstützungsquellen werden die Familien der Studierenden, Freunde und Freundinnen und stabile Partner- und Partnerinnenschaften sowie Kommilitonen und Kommilitoninnen und Lehrende benannt (Grützmaker et al., 2018). Das Fehlen dieser Unterstützungsquellen führt bei Studierenden u. a. zu depressiven Symptomen (Allgöwer et al., 2001; Grützmaker et al., 2018) und steht damit in direktem Zusammenhang mit der psychischen Belastung und der Gesundheit der Studierenden.

Auch für den Studienerfolg kann angenommen werden, dass die Eingebundenheit in Netzwerke sowie die soziale Unterstützung, die durch diese erfolgt, eine gewichtige Rolle spielen. Mit Blick auf die durch die Maßnahmen zur Einschränkung der Coronapandemie realisierte Distanzlehre ist in diesem Kontext die Weiterentwicklung von Tintos *Student Integration Model* (1975), welche Kember (1989) vorgelegt hat, von Interesse (Falk, 2022). In diesem werden mit Blick auf Studierende im Distanzstudium das erweiterte soziale und akademische Umfeld der Studierenden – auch über Kommilitonen und Kommilitoninnen sowie Hochschullehrende hinaus – neben individuellen Faktoren, wie der Studienmotivation, als Einflussfaktoren für die Kosten-

Nutzen-Analyse Studierender und damit ihre Entscheidung über Studienabbruch oder Studienverbleib angenommen. Das soziale Netzwerk der Studierenden wird hier also als zentrale Einflussgröße auf den Studienerfolg¹ verstanden.

2.2 Forschungsstand

Studierende und ihre Lebens- und Studiensituation während der Corona-Pandemie sind seit dem Sommersemester 2020 sowohl national als auch international zunehmend wissenschaftlich untersucht worden. So liegen für Deutschland eine Reihe an Erkenntnissen zu Verfügbarkeiten und Anwendungsmöglichkeiten digitaler Geräte (Pauli et al., 2020; Stabsstelle für Hochschulentwicklung und Qualitätsentwicklung der Universität Rostock, 2020; Stammen & Ebert, 2020; Universität Göttingen, 2020), zur Qualität der digitalen Lehre aus Studierendensicht (Berghoff et al., 2021; Otto, 2020; Pauli et al., 2020) sowie zum digitalen Studium insgesamt vor (Lörz et al., 2020). Auch wurden Auswirkungen auf die Qualität des Lehrbetriebs und den Zeitpunkt des voraussichtlichen Studienabschlusses sowie die Intention zu einem Studienabbruch (Hahn et al., 2021a, 2021b; Lörz et al., 2020; Zimmer et al., 2021) oder die Studiendauer (Widmann et al., 2021) – z. B. unter Berücksichtigung der finanziellen Situation der Studierenden (Becker & Lörz, 2020) – untersucht. Aus den Untersuchungen geht u. a. hervor, dass ca. 50 Prozent der Studierenden von einer Verlängerung ihrer geplanten Studiendauer ausgehen, während keine Hinweise auf eine Erhöhung der Studienabbrüche durch die Corona-Pandemie vorliegen (Heublein et al., 2022; Lörz et al., 2021).

Studien, die die psycho-soziale Situation und das aktuelle Wohlbefinden Studierender erfassen, wie sie auch die Erhebungen der *Stu.di.Co*-Reihe darstellen, zeigen zu den jeweiligen Erhebungszeitpunkten ein starkes Belastungserleben (Besa et al., 2021; Kohls et al., 2021; Traus et al., 2020; Widmann et al., 2021). Ein Forschungsteam der Universität Leipzig ordnet Studierende als besonders gefährdet hinsichtlich pandemiebedingter Belastung ein (Kohls et al., 2021). Neben einem erhöhten Workload und der Einschränkung von Kontakten wird in diesem Zusammenhang insbesondere die Zunahme von Stress-, Angst- und Depressionssymptomen genannt (Zimmer et al., 2021, S. 1; vgl. auch Kohls et al., 2021). Bereits benachteiligte Studierendengruppen nehmen die aktuelle Studiensituation dabei als besonders beschwerlich wahr (Zimmer et al., 2021). Auch internationale Studien bestätigen das gestiegene Belastungserleben Studierender im Hinblick auf die Studiensituation seit Beginn der Pandemie (z. B. Alfawaz et al., 2021; Prasath et al., 2021). Als Gründe werden unter anderem die eingeschränkten Sozialkontakte der Studierenden benannt (Cooper et al., 2021; Villani et

¹ Studienerfolg wird sowohl in Tintos (1975) als auch in Kembers (1989) Modellierung über Studienabbruch bzw. -verbleib modelliert. Neben diesen Kriterien kann Studienerfolg aber auch über andere Indikatoren, wie z. B. Studiendauer, Studienverzögerungen oder auch Studienabbruchintentionen operationalisiert werden, für die aber die von Tinto und Kember angenommenen Wirkungsmechanismen ebenfalls von Bedeutung sind (vgl. Falk, 2022, S. 147).

al., 2021). Als eine zentrale Ressource zur Bewältigung der durch die Pandemie gestiegenen psychischen Belastungen gilt soziale Unterstützung (Koos & Bertogg, 2020; Pitas & Ehmer, 2020), welche jedoch gleichzeitig durch die Maßnahmen zur Eindämmung der Pandemie nur erschwert zugänglich ist (Knabe et al., 2021). Auch mit Blick auf Studierende wird in internationalen Studien soziale Unterstützung als eine der zentralen Ressourcen hinsichtlich der negativen Auswirkungen der Pandemie identifiziert (Guszkowska & Dąbrowska-Zimakowska, 2021; Liu et al., 2021; Prasath et al., 2021), eine saudi-arabische Studie hebt hier die Bedeutung der Familie besonders hervor (Alfawaz et al., 2021). Eine Befragung Studierender in Malaysia, Saudi Arabien, Pakistan, Bangladesch, China, Indien und Indonesien hingegen stellte im Kontrast zu anderen Forschungsergebnissen soziale Unterstützung als die am wenigsten genutzte Bewältigungsstrategie unter den Studierenden heraus – hier wurde Akzeptanz der Situation als wichtigste Bewältigungsstrategie aufgezeigt, wobei sich in der Ausprägung durchaus Unterschiede zwischen den Studierenden je nach Herkunft und Geschlecht zeigen (Chinna et al., 2021). Chen und Lucock (2022) stellen für groß-britannische Studierende ein relativ geringes Maß an Resilienz unter den befragten Studierenden fest und führen dieses u. a. auf die soziale Isolation und den damit verbundenen beschränkten Zugang zu hilfreichen Bewältigungsstrategien zurück. Die Bedeutung positiver Beziehungen zeigt auch eine in Brasilien durchgeführte Studie. Studierende mit weniger positiven Beziehungen zeigen sich hier während der Corona-Pandemie belasteter als ihre Kommilitonen und Kommilitoninnen (Lopez & Nihei, 2021).

Studien, die die körperliche Gesundheit und das Gesundheitsverhalten Studierender und deren Veränderungen im Kontext der Corona-Pandemie untersuchen, nehmen unterschiedliche Komponenten der Gesundheit Studierender in den Blick, wie z. B. ihr Konsum-, Ess- oder Bewegungsverhalten (Ehrentreich et al., 2022), die selbsteingeschätzte Fitness und körperliche Gesundheit (Gewalt et al., 2022), das Schlafverhalten (Gestsdottir et al., 2021; KKH [= Kaufmännische Krankenkasse], 2021) und das Auftreten körperlicher Beschwerden wie Kopfschmerzen (KKH, 2021). Vorliegende Ergebnisse nationaler wie internationaler Studien weisen auf eine Abnahme körperlicher Aktivitäten Studierender hin (u. a. Ehrentreich et al., 2022; Gestsdottir et al., 2021), während mehr Zeit im Sitzen vor dem Bildschirm verbracht wurde (Gestsdottir et al., 2021). Auch schätzt der überwiegende Teil der befragten Studierenden selbst seine körperliche Gesundheit als schlechter ein als vor der Pandemie (Gestsdottir et al., 2021; Gewalt et al., 2022). Die Ergebnisse der deutschlandweiten KKH-Erhebung (2021) zeigen zudem, dass ein Viertel der befragten Studierenden und Auszubildenden einen Anstieg der Häufigkeit körperlicher Beschwerden, wie Kopfschmerzen, Bauchschmerzen und Verspannungen, im Vergleich zu der Zeit vor der Corona-Pandemie angab. Auch Ein- und Durchschlafprobleme werden durch die Befragten berichtet (Gestsdottir et al., 2021; KKH, 2021). Neben den beschriebenen negativen Auswirkungen zeigen die Ergebnisse auch, dass ein Teil der Studierenden die Umstände

zu seinem Vorteil nutzte und z. B. über eine verbesserte körperliche Gesundheit seit der Pandemie berichtete (Gewalt et al., 2022). Ob die soziale Eingebundenheit und Unterstützung der Studierenden während der Pandemie Einfluss auf deren physische Gesundheit nehmen, ist bis dato nicht untersucht. Eine vor der Pandemie durchgeführte Studie der TU Dortmund konnte für die grundlegende Gesundheitskompetenz Studierender, welche wiederum mit dem Gesundheitsstatus sowie Teilen des Gesundheitsverhaltens der Befragten zusammenhing, jedoch die Bedeutung sozialer Unterstützung als wichtigstes soziales Hintergrundmerkmal herausstellen (Schrickler et al., 2020).

Die bislang vorliegenden Daten zur Situation Studierender während der Corona-Pandemie weisen somit auf eine gewachsene psychische Belastung Studierender hin, für einen Teil der Studierenden auch auf das Auftreten von Beschwerden seit Beginn der Pandemie sowie auf vermehrt aufgetretene Studienverlängerungsgedanken. Welche Rolle der sozialen Unterstützung, die Studierende erfahren und welche eingangs als besonders relevante Ressource im Umgang mit Belastungssituationen beschrieben wurde, im Rahmen des Pandemiegeschehens zukommt, wurde bislang in der deutschen Forschung noch nicht systematisch beleuchtet. Insbesondere wird bisher wenig Augenmerk auf unterschiedliche potenzielle Unterstützengruppen aus dem persönlichen wie akademischen Umfeld gelegt. Der vorliegende Beitrag greift dieses Desiderat auf.

2.3 Forschungsfragen

Vor diesem Hintergrund wurde in der vorliegenden Studie untersucht:

- (1) Auf welche Unterstützengruppen Studierende deutscher Hochschulen während der Pandemie zurückgreifen konnten,
- (2) wie die psychische Belastung, Studienzweifel, das Auftreten von Beschwerden und die Anzahl der verfügbaren aktiven Unterstützengruppen miteinander in Verbindung standen, und
- (3) welche Bedeutung die Unterstützung der verschiedenen Unterstützengruppen hinsichtlich der Belastung, der Studienzweifel und des Auftretens möglicher Beschwerden von Studierenden während der Corona-Pandemie hatte.

3 Datengrundlage

3.1 Datengrundlage und Stichprobenbeschreibung

Grundlage der Darstellungen stellen die im Sommersemester 2021, dem dritten überwiegend digitalen Semester, erhobenen Daten der deutschsprachigen Onlinebefragung

Stu.di.Co II dar. Ziel der Erhebung² war es, die Perspektiven Studierender auf ihre Studien- und Lebenssituation zu erfassen und hierbei insbesondere die soziale Situation der Studierendenschaft in den Blick zu nehmen. Erfasst wurden die soziale und emotionale Situation der Studierenden, ihre sozialen Netzwerke, die Unterstützungsbedarfe in der Pandemie sowie bekannte und genutzte Unterstützengruppen und -institutionen. Mit Hilfe eines Snowball-Samplings (Gabler, 1992) wurde der Link zur Befragung deutschlandweit sowie in Österreich und der Schweiz geteilt. Hierzu wurden insbesondere Mailverteiler diverser Studierendeninitiativen, -ausschüsse und -werke sowie Kontakte zu kooperierenden Hochschulen und Kolleginnen und Kollegen genutzt. Der Aufruf zur Teilnahme wurde zudem über verschiedene Social-Media-Kanäle verteilt. Es handelt sich damit grundsätzlich um eine selbstselektive Zufallsstichprobe, wobei zu beachten ist, dass die Zugehörigkeit der Studierenden zu den an der Erhebung beteiligten Hochschulen (Universität Hildesheim, Universität Münster) eine Beteiligung augenscheinlich positiv beeinflusst hat. Insgesamt haben 3596 Befragte den Online-Link zur Befragung aktiviert. Nach Bereinigung der erhobenen Daten liegen Rückmeldungen von 2527 Studierenden vor. Da der weitaus umfassendere Teil (99,6 %) in Deutschland studierte, wurde der Datensatz zudem um die Studierenden der ausländischen Hochschulen reduziert. Für die folgenden Analysen wurden daher Daten von 2519 Befragten genutzt. Der überwiegende Teil (76,8 %) der Befragten verortete sich als weiblich. Weibliche Studierende sind damit innerhalb der Befragung gegenüber den Werten der deutschlandweiten Statistik, welche für weibliche und männliche Studierende in etwa ein 50:50-Verhältnis ausweist (HRK, 2021), deutlich überrepräsentiert. 72,1 Prozent absolvierten zum Erhebungszeitraum ein Bachelorstudium, 23 Prozent ein Masterstudium. Diese statistische Verteilung entspricht in etwa dem Verhältnis der Studierendenverteilung in Deutschland (vgl. Middendorf et al., 2017). Etwa zwei Drittel der Befragten (65,6 %) hatten bereits vor dem Sommersemester 2020 mit dem Studium begonnen und kennen demnach das Studieren vor der Pandemie, 34,4 Prozent haben ausschließlich während der Pandemie studiert. 90 Prozent der Befragten studierten in Vollzeit.

Aufgrund einer deutlichen Überrepräsentanz weiblicher Befragter wird im Analyseverfahren jeweils geprüft, ob weibliche und männliche Studierende hinsichtlich ihres Antwortverhaltens voneinander abweichen. Wo dies der Fall ist, wird dies explizit beschrieben. Eine Gewichtung der Stichprobe wurde nicht vorgenommen, da – auch bedingt durch das eingesetzte Samplingverfahren – kein Anspruch auf Repräsentativität der Stichprobe erhoben wird.

²Die Erhebung wurde über die Plattform Socrisurvey GmbH durchgeführt.

3.2 Operationalisierung und Methode

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurde auf bereits validierte Skalen aus der Erhebungsreihe *Jugend und Corona* (kurz: *JuCo*) sowie der Vorläuferbefragung *Stu.diCo I* zurückgegriffen. Erfasst wurden dabei:

- **die psychische Belastung der Studierenden (Lips et al., 2021):** 4 Items, $\alpha = 0,81$, (Bsp.: „Ich fühle mich seit Corona psychisch besonders belastet“) auf einer 5-stufigen Skala mit den Polen 1 = „stimme gar nicht zu“ bis 5 = „stimme voll zu“
- **das Auftreten von Beschwerden durch die Pandemie:** 3 Items, $\alpha = 0,76$ (Bsp.: „Aufgrund der Pandemie sind bei mir körperliche Beschwerden aufgetreten“) auf einer 4-stufigen Skala mit den Polen 1 = „stimme gar nicht zu“ bis 4 = „stimme voll zu“
- **die Studienzweifel der Studierenden:** 4 Items, $\alpha = 0,74$ (Bsp.: „Ich habe Sorgen, mein Studium abzubrechen“, „Ich habe über Alternativen zum Studium nachgedacht“), auf einer 4-stufigen Skala mit den Polen 1 = „stimme gar nicht zu“ bis 4 = „stimme voll zu“.

Zur Erfassung der Unterstützungsstrukturen der Studierenden wurde für insgesamt 17 potenzielle Unterstützengruppen ihre Unterstützung im digitalen Semester rund um das Thema Studium erhoben. Dabei wurden sowohl Personen/Personengruppen aus dem privaten Umfeld der Studierenden als auch hochschulisch angebundene potenzielle Unterstützende aufgenommen (s. Tabelle 1). Die Befragten wurden gebeten, für jede Gruppe einzeln anzugeben, ob sie von dieser 1) Unterstützung erhalten, 2) keine Unterstützung erhalten, diese aber auch nicht benötigen oder 3) keine Unterstützung erhalten, diese aber benötigen würden. Explizit wurde also die erhaltene Unterstützung ermittelt, mit der Frage nach einem unerfüllten Bedarf wurde gleichzeitig aber auch erfasst, ob die Befragten hinsichtlich der genannten Gruppen einen Mangel an zu erwartender Unterstützung aufwiesen. Studierende, bei denen eine oder mehrere der erfassten Personen/Personengruppen nicht zur Verfügung stand/standen (z. B. weil sie keine Geschwister haben), wurden gebeten, diese mit der Antwortmöglichkeit „trifft auf mich nicht zu“ zu markieren, welche als Missing deklariert sind, weswegen sich in Bezug auf die Unterstützengruppen unterschiedlich große Teilstichproben ergeben.

4 Ergebnisse

4.1 Deskriptive Ergebnisse

Hinsichtlich der Frage, welche Unterstützengruppen den Studierenden während der Pandemie zur Verfügung stehen, zeigt sich, dass insbesondere Partner und Partnerinnen (73,2 %) und Freunde und Freundinnen (73,1 %) Unterstützung boten

(vgl. Tabelle 1). Auch Eltern (59,5 %), Lehrende (56,6 %) und Mitbewohner und Mitbewohnerinnen (53,1 %) stellten für einen überwiegenden Teil der Studierenden – sofern vorhanden – aktive Unterstützungsquellen dar. Daneben zeigen die Daten aber auch, dass es über alle abgefragten Unterstützengruppen auch Studierende gab, die eine Unterstützung durch diese vermissten. Besonders hoch ist mit 30,6 Prozent der Anteil der Studierenden, die angaben, keine Unterstützung durch Lehrende zu erhalten, diese aber zu benötigen. Jeweils etwa 20 Prozent gaben an, Unterstützung durch Tutoren/Tutorinnen bzw. studentische Berater/Beraterinnen (20,4 %), Studienberater/Studienberaterinnen (19,2 %) oder Fachstudienberater/Fachstudienberaterinnen (19,3 %) zu benötigen, diese aber nicht zu bekommen.

Tabelle 1: Nennungshäufigkeit erhaltener/benötigter Unterstützung durch verschiedene potenzielle Unterstützengruppen

Potenzielle Unterstützengruppe (n)	Unterstützung vorhanden	Keine Unterstützung vorhanden und kein Bedarf	Keine Unterstützung vorhanden, jedoch Bedarf
Partner/Partnerin (n = 1626)	73,2 %	19,8 %	7,0 %
Freunde/Freundinnen (n = 2394)	73,1 %	17,5 %	9,4 %
Eltern (n = 2351)	59,6 %	32,3 %	8,1 %
Lehrende (n = 2407)	56,6 %	12,8 %	30,7 %
Mitbewohner/Mitbewohnerinnen (n = 1118)	53,2 %	38,3 %	8,6 %
Geschwister (n = 2001)	37,0 %	57,4 %	5,6 %
Tutoren/Tutorinnen (n = 1853)	31,0 %	48,6 %	20,4 %
Fachschaft (n = 1879)	24,8 %	63,3 %	11,9 %
Erweiterte Familie (n = 1917)	24,4 %	71,1 %	4,5 %
Studienberater/Studienberaterinnen (n = 1844)	13,7 %	67 %	19,3 %
AStA (n = 1694)	12,0 %	79,4 %	8,6 %
Fachstudienberater/Fachstudienberaterinnen (n = 1749)	11,3 %	69,5 %	19,3 %
Hochschulleitung (n = 1867)	10,7 %	72,4 %	16,9 %
Institutsleitung (n = 1792)	10,5 %	74,3 %	15,1 %
Beauftragte für spezifische Angelegenheiten (n = 1525)	7,9 %	78,2 %	13,9 %
StuPa (n = 1623)	6,1 %	86,6 %	7,3 %
Peerberatungsstellen (n = 1457)	3,2 %	88,2 %	8,6 %

Quelle: Stu.diCo II, 2021; gültige %.

Die Daten verdeutlichen darüber hinaus auch, dass einigen (potenziellen) Unterstützengruppen eher wenig Relevanz von den Befragten zugeschrieben wurde. Als weniger relevante Unterstützengruppen aus Sicht der Studierenden wurden diejenigen angenommen, bei denen über 50 Prozent der Antwortenden die Option „Nein und brauche ich auch nicht“ gewählt haben – diese wurden im Folgenden nicht mit in die Analysen einbezogen. Hinsichtlich der Unterstützung durch die abgefragten Gruppen zeigten sich einige signifikante Unterschiede zwischen weiblichen und männlichen Befragten. Dies gilt für die Gruppen der Mitbewohner/Mitbewohnerinnen, der Eltern, der Geschwister, der erweiterten Familie, des Partners/der Partnerin, der Freunde/Freundinnen, der Lehrenden, des StuPa, der Hochschulleitung und der Institutsleitung. So erhalten beispielsweise 51,7 Prozent der männlichen Befragten mit Eltern Unterstützung durch diese, während der Anteil unter den weiblichen Studierenden hier bei 62,0 Prozent liegt. Der Anteil der männlichen Studierenden, die angeben, keine Unterstützung durch Eltern zu erhalten, diese aber auch nicht zu benötigen, hingegen liegt mit 40,3 Prozent höher als bei weiblichen Studierenden (30,1 %), während der Anteil derer, die angeben, keine Unterstützung zu erhalten, diese aber zu benötigen, bei den Geschlechtern in Bezug auf Eltern recht ähnlich ist (männlich: 8,0 %, weiblich: 7,9 %). Bei einigen Gruppen liegen die Anteile der männlichen Befragten, die angegeben haben, dass sie keine Unterstützung erhalten, diese aber benötigen würden, höher als bei den weiblichen Studierenden, z. B. bei Freunden/Freundinnen (männlich: 11,8 %, weiblich: 8,5 %). Für die anderen Gruppen zeigen sich differente Ergebnisse. Es handelt sich hierbei jedoch nach Cramers V (Cohen, 1988) um (sehr) schwache Zusammenhänge, Cramers V liegt dabei zwischen $V = 0,04$ (Lehrende) und $V = 0,13$ (Geschwister).

Von wie vielen der sechs fokussierten Unterstützengruppen die befragten Studierenden Unterstützung erhielten, wurde anhand eines Summscores berechnet. Es zeigt sich, dass 124 Studierende von keiner der Gruppen Unterstützung rund um das Studium erhalten haben; sei es, weil diese generell nicht zur Verfügung standen (z. B. weil keine Partner-/Partnerinnenschaft geführt wird) oder, weil trotz Vorhandensein der Personengruppe keine Unterstützung geleistet wurde. Etwas mehr als ein Viertel (29,0 %) der Studierenden erhielt von drei der Gruppen Unterstützung, ein weiteres knappes Viertel (24,1 %) von zwei dieser Gruppen. Durchschnittlich erhielten die Studierenden von 2,74 der Gruppen Unterstützung. Weibliche Studierende unterscheiden sich hier signifikant von männlichen Studierenden. Weiblichen Studierenden standen durchschnittlich 2,84 Gruppen, männlichen Studierenden 2,43 Gruppen zur Verfügung.

Betrachtet man die Mittelwertausprägungen der erhobenen Skalen, so zeigten vorgenommene Einstichproben-Tests, dass die psychische Belastung zum Befragungszeitpunkt mit $M = 3,02$ ($SD = 1,01$) auf einer 5er-Skala nicht signifikant vom theoretischen

Skalenmittel von 3 abwich und somit entsprechend in einem mittleren Bereich lag. Die Studienzweifel und das Auftreten von Beschwerden erfuhren mit Mittelwerten von $M = 2,17$ ($SD = 0,82$) beziehungsweise $2,28$ ($SD = 0,83$) auf einer 4er-Skala zwar jeweils signifikant unterdurchschnittliche Zustimmungen durch die Befragten, jedoch wird auch mit Blick auf die Standardabweichungen deutlich, dass hier eine nicht unwesentliche Streuung über die Probanden und Probandinnen vorlag.

4.2 Zusammenhänge zwischen den erhobenen Konstrukten und der Anzahl der Unterstützengruppen

Zwischen den erhobenen Konstrukten sowie auch mit der Anzahl der aktiven Unterstützengruppen lagen signifikante Korrelationen vor. Starke Zusammenhänge in den Konventionen Cohens (1988) fanden sich dabei zwischen der psychischen Belastung und dem Auftreten von Beschwerden ($r = 0,70$, $p < 0,001$) sowie der psychischen Belastung und den Studienzweifeln ($r = 0,54$, $p < 0,001$) (vgl. Tabelle 2). Zwischen dem Auftreten von Beschwerden und den Studienzweifeln lag ein ebenfalls signifikanter mittlerer Zusammenhang vor ($r = 0,49$, $p < 0,001$). Da die Korrelationen zwischen den im weiteren Analyseverlauf als abhängige Variablen angenommenen Skalen unter $r = 0,85$ liegen, kann davon ausgegangen werden, dass Multikollinearität die nachfolgende Analyse nicht konfundiert hat (vgl. Schroeder, 1990). Die Anzahl der aktiven Unterstützengruppen der Studierenden stand mit allen drei genutzten Skalen in einem negativen Zusammenhang. Je höher also die Anzahl der Gruppen, desto niedriger ist beispielsweise die psychische Belastung. Die Zusammenhänge waren jedoch über alle Skalen eher gering (psychische Belastung: $r = -0,21$, $p < 0,001$, Auftreten von Beschwerden $r = -0,16$, $p < 0,001$, Studienabbruchssorgen $r = -0,16$, $p < 0,001$). Für männliche Studierende war der Zusammenhang zwischen der Anzahl der Unterstützengruppen und den Studienzweifeln auf einem 0,05-Niveau signifikant.

Tabelle 2: Bivariate Zusammenhänge psychischer Belastung, Auftreten von Beschwerden, Studienzweifel, Anzahl aktiver Unterstützengruppen

Variable/Skala	<i>M</i>	<i>SD</i>	1. Psychische Belastung	2. Auftreten Beschwerden	3. Studien-zweifel
1. Psychische Belastung	3,02	1,01			
2. Auftreten Beschwerden	2,28	0,83	0,696**		
3. Studienzweifel	2,17	0,82	0,537**	0,490**	
4. Anzahl Unterstützenden-gruppen	2,74	1,32	-0,212**	-0,161**	-0,156**

Quelle: Stu.di.Co II, 2021; Mittelwerte, Standardabweichungen, Anmerkung: ** $p < 0,01$.

4.3 Bedeutung der Unterstützung der verschiedenen Unterstützengruppen

Um detaillierteren Einblick in die Bedeutung der Unterstützung durch die verschiedenen Unterstützengruppen für die psychische Belastung, das Auftreten von Beschwerden sowie die Studienzweifel bzw. Studiensicherheit der Studierenden zu erhalten, wurden einfaktorielles multivariate Varianzanalysen berechnet. Über alle Unterstützengruppen hinweg zeigten sich für die kombinierten abhängigen Variablen signifikante Unterschiede zwischen denjenigen, die aktive Unterstützung durch jene erhielten, denjenigen, die diese benötigten, aber nicht erhielten, und denjenigen, die diese nicht erhielten, aber auch nicht benötigten. Bei den Effekten handelt es sich nach Cohen (1988) um kleine bis mittlere Effekte. Den größten Effekt weist dabei die Unterstützengruppe der Lehrenden auf ($\eta^2 = 0,066$) (vgl. Tabelle 3).

Tabelle 3: Ergebnisse der MANOVA zur kombinierten abhängigen Variable aus den Skalen psychische Belastung, Auftreten von Beschwerden und Studienzweifeln nach Unterstützengruppen

Potenzielle Unterstützengruppe	Wilk's Λ	df	df _{Fehler}	F	p	η^2
Eltern	0,939	6	3800	20,400	< 0,01	0,031
Partner/Partnerin	0,957	6	2654	9,777	< 0,01	0,022
Freunde/Freundinnen	0,907	6	3850	31,948	< 0,01	0,047
Mitbewohner/Mitbewohnerinnen	0,920	6	1810	12,876	< 0,01	0,042
Tutoren/Tutorinnen	0,893	6	3022	29,469	< 0,01	0,055
Lehrende	0,876	6	3890	44,552	< 0,01	0,066

Quelle: Stu.di.Co II, 2021; Wilk's Λ , Anzahl der Freiheitsgrade (df), F-Wert, Signifikanzniveau, partielles η^2 .

Die im Anschluss durchgeführten ANOVAs zeigten für jede abhängige Variable über alle Unterstützengruppen hinweg signifikante Unterschiede zwischen denjenigen, die aktive Unterstützung durch jene erhielten, denjenigen, die diese benötigten, aber nicht erhielten, und denjenigen, die diese nicht erhielten, aber auch nicht benötigten. Es handelt sich hierbei um kleine bis mittlere Effekte (vgl. Tabelle 4). Der größte Effekt ($\eta^2 = 0,099$) liegt bei den Studienzweifeln mit Blick auf die Unterstützung durch Lehrende vor. Die Post-Hoc-Tests (Tukey) zeigten, dass sich die Studierenden, die Unterstützungsbedarf kommunizierten („Nein, aber brauche ich“), signifikant stärker psychisch belastet fühlten, als diejenigen, die Unterstützung erhielten oder angaben, keine zu erhalten, aber auch nicht zu benötigen. Auch stimmten diejenigen Studierenden mit unerfülltem Unterstützungsbedarf am höchsten zu, dass bei ihnen durch die Pandemie Beschwerden aufgetreten seien, und auch hinsichtlich einer möglichen Studienverzögerung bzw. eines -abbruchs lag die Zustimmung bei denjenigen, die Unterstützung durch die unterschiedlichen Gruppen vermissten, am höchsten. Dieser Effekt zeigte sich über alle abgefragten Gruppen.

Zwischen denjenigen, die Unterstützung durch die jeweiligen Gruppen erhielten, und denjenigen, die angaben, keine Unterstützung zu bekommen, diese aber auch nicht zu benötigen, lagen über alle drei Skalen kaum signifikante Unterschiede vor. So lagen nur bei der Gruppe Mitbewohner/Mitbewohnerinnen hinsichtlich der Einschätzung der psychischen Belastung sowie der Studienzweifel der Befragten ebenfalls kleinere signifikante Unterschiede zwischen denjenigen, die Unterstützung erhielten, und denjenigen, die keine Unterstützung erhielten, aber auch nicht benötigten, vor, wobei sich bei der geschlechtergetrennten Analyse dieser Effekt nur bei den weiblichen Studierenden zeigte. Bei Freunden/Freundinnen zeigte sich – über alle Befragten gesehen – zudem auch ein signifikanter Unterschied hinsichtlich des Auftretens von Beschwerden. Bei der geschlechtergetrennten Analyse zeigte sich, dass nur bei den männlichen Befragten hinsichtlich der psychischen Belastung und dem Auftreten von Beschwerden die Unterschiede zwischen denjenigen, die Unterstützung durch Freunde/Freundinnen hatten, und denjenigen, die sie nicht hatten, aber auch nicht benötigten, vorlagen. Diejenigen, die angaben, keine Unterstützung, aber auch keinen Bedarf zu haben, fühlten sich dabei etwas weniger belastet bzw. besorgt. Die in der Gesamtstichprobe vorliegenden signifikanten Unterschiede hinsichtlich der Studienzweifel zwischen denjenigen, die Unterstützung erhalten, und denjenigen, die keine Unterstützung, aber auch keinen Bedarf haben, zeigen sich in den geschlechtergetrennten Analysen nicht.

Tabelle 4: Mittelwertvergleiche psychische Belastung, Auftreten von Beschwerden, Studienzweifel nach erhaltener/benötigter Unterstützung durch potenzielle Unterstützengruppen

Eltern						
	1. Mit Unterstützung	2. Ohne Unterstützung, ohne Bedarf	3. Ohne Unterstützung, mit Bedarf			
	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>F (2, 1904)</i>	<i>ηp²</i>	<i>Tukey's HSD*</i>
Psychische Belastung	3,07 (0,65)	3,01 (0,68)	3,54 (0,92)	40,160	0,041**	3 > 1, 3 > 2
Auftreten Beschwerden	2,23 (0,81)	2,23 (0,80)	2,82 (0,79)	37,643	0,038**	3 > 1, 3 > 2
Studienzweifel	2,08 (0,80)	2,04 (0,80)	2,69 (0,79)	42,475	0,043**	3 > 1, 3 > 2
Partner/Partnerin						
	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>F (2, 1329)</i>	<i>ηp²</i>	<i>Tukey's HSD*</i>
Psychische Belastung	2,98 (0,65)	3,04 (0,70)	3,47 (0,62)	22,301	0,032**	3 > 1, 3 > 2
Auftreten Beschwerden	2,21 (0,82)	2,21 (0,84)	2,77 (0,82)	19,515	0,029**	3 > 1, 3 > 2
Studienzweifel	2,05 (0,81)	2,07 (0,78)	2,57 (0,87)	17,062	0,025**	3 > 1, 3 > 2

Fortsetzung nächste Seite

Fortsetzung von **Tabelle 4**

Freunde/Freundinnen						
	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>F (2, 1928)</i>	<i>ηp²</i>	<i>Tukey's HSD*</i>
Psychische Belastung	3,07 (0,66)	2,93 (0,67)	3,63 (0,55)	67,127	0,065**	3 > 1, 3 > 2, 1 > 2
Auftreten Beschwerden	2,26 (0,81)	2,08 (0,78)	2,92 (0,76)	64,898	0,063**	3 > 1, 3 > 2, 1 > 2
Studienzweifel	2,09 (0,79)	1,98 (0,78)	2,76 (0,76)	61,362	0,060**	3 > 1, 3 > 2, 1 > 2
Mitbewohner/Mitbewohnerinnen						
	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>F (2, 908)</i>	<i>ηp²</i>	<i>Tukey's HSD*</i>
Psychische Belastung	3,14 (0,63)	3,01 (0,69)	3,55 (0,60)	24,448	0,051**	3 > 1, 3 > 2, 1 > 2
Auftreten Beschwerden	2,36 (0,81)	2,24 (0,82)	2,80 (0,76)	16,462	0,035**	3 > 1, 3 > 2
Studienzweifel	2,25 (0,79)	2,02 (0,79)	2,73 (0,81)	28,876	0,060**	3 > 1, 3 > 2, 1 > 2
Tutoren/Tutorinnen						
	1. Mit Unterstützung	2. Ohne Unterstützung, ohne Bedarf	3. Ohne Unterstützung, mit Bedarf			
	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>F (2, 1513)</i>	<i>ηp²</i>	<i>Tukey's HSD*</i>
Psychische Belastung	3,03 (0,68)	3,01 (0,66)	3,35 (0,62)	31,311	0,040**	3 > 1, 3 > 2
Auftreten Beschwerden	2,14 (0,77)	2,18 (0,82)	2,79 (0,77)	74,481	0,090**	3 > 1, 3 > 2
Studienzweifel	2,02 (0,75)	2,01 (0,79)	2,55 (0,80)	56,510	0,070**	3 > 1, 3 > 2
Lehrende						
	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>F (2, 1947)</i>	<i>ηp²</i>	<i>Tukey's HSD*</i>
Psychische Belastung	2,97 (0,67)	3,03 (0,64)	3,34 (0,63)	61,672	0,060**	3 > 1, 3 > 2
Auftreten Beschwerden	2,12 (0,78)	2,15 (0,77)	2,64 (0,82)	87,444	0,082**	3 > 1, 3 > 2
Studienzweifel	1,95 (0,76)	1,98 (0,77)	2,52 (0,81)	107,424	0,099**	3 > 1, 3 > 2

Quelle: Stu.di.Co II, 2021; Mittelwerte, Standardabweichung, F-Statistik, partielles η^2 , Signifikanzniveau: ** $p < 0,01$, Tukey HSD; *berichtet werden nur signifikante Unterschiede.

5 Zusammenfassung und Fazit

Es wurde untersucht, auf welche Unterstützungsstrukturen Studierende während der Pandemie zurückgreifen konnten, und ob vorhandene bzw. nicht-vorhandene Unterstützungsstrukturen mit der selbsteingeschätzten aktuellen psychischen Belastung der Studierenden, einem Auftreten von Beschwerden während der Pandemie und den Studienzweifeln der Befragten im Zusammenhang stehen. Hinsichtlich der grundlegenden Fragestellung, auf welche Unterstützengruppen Studierende während der Pandemie zurückgreifen konnten, wurde insbesondere das persönliche Netzwerk als besonders relevant identifiziert und schließt damit an Befunde der Unterstützungsforschung an. Neben den Kontakten aus dem persönlichen Umfeld der Studierenden wurden, ebenso wie in der Studie von Grützmaker et al. (2018), auch Lehrende als relevante Unterstützungsressource festgestellt. Die Gruppe der studentischen Tutoren und Tutorinnen, welche als ebenfalls wichtige Unterstützungsquelle ermittelt werden konnte, kann als ähnlich der Gruppe der Kommilitonen und Kommilitoninnen angenommen werden, sodass auch dieser Befund sich mit bereits vorliegenden theoretischen Überlegungen wie Studienergebnissen deckt. Die anderen erfassten hochschulischen potenziellen Unterstützungsstrukturen wurden im Rahmen der Befragung nicht als besonders relevant eingeschätzt. Es konnte herausgearbeitet werden, dass die Konstrukte der psychischen Belastung, des Auftretens von Beschwerden und der Studienzweifel miteinander in Zusammenhang standen. Auch die Anzahl der aktiven Unterstützengruppen korrelierte mit den drei erfassten Konstrukten: Umso weniger der als relevant eingeschätzten Unterstützengruppen aktiv Unterstützung leisteten, desto höher fielen die Belastung, das Auftreten von Beschwerden sowie die Studienzweifel aus. Eine Wirkrichtung lässt sich hier anhand der Daten jedoch nicht identifizieren.

Mit Blick auf die detailliertere Analyse der vorhandenen, vermissten oder auch nicht vorhandenen, aber auch nicht benötigten Unterstützung der Studierenden zeigten die Daten deutlich, dass diejenigen Befragten, die unerfüllte Unterstützungsbedarfe – egal von welcher der sechs als besonders relevant identifizierten Unterstützengruppen – hatten, weitaus höhere Zustimmungswerte dazu aufwiesen, sich psychisch belastet zu fühlen, durch die Pandemie aufgetretene Beschwerden und Studienzweifel zu haben. Die Unterstützung durch Eltern, Partner/Partnerin, Freunde/Freundinnen, Mitbewohner/Mitbewohnerinnen sowie ebenfalls Lehrende und Tutoren/Tutorinnen steht somit im direkten Zusammenhang mit der psychischen Belastung, dem Auftreten von Beschwerden und den Studienzweifeln der Befragten. Es liegen kleinere bis mittlere Effekte vor, wobei der größte beobachtete Effekt bei der abhängigen Variable „Studienzweifel“ hinsichtlich der Unterstützung durch Lehrende vorliegt. Obgleich die vorliegenden Analysen auch hier keine kausalen Zusammenhänge abbilden können, lässt sich mit Blick auf die in der Unterstützungsforschung existierenden Theorien sowie

den aktuellen Forschungsstand zur Bedeutung sozialer Unterstützung für Studierende durchaus annehmen, dass die (erwartete, aktiv vorhandene oder fehlende) soziale Unterstützung hier auf das Wohlbefinden wirkte. Es ist daher davon auszugehen, dass unerfüllte Unterstützungsbedarfe bzw. das Gefühl, im Bedarfsfall nicht auf ausreichend Unterstützung zurückgreifen zu können, Belastungen verschärfen.

Die vorliegende Auswertung bietet vertiefte Einblicke in die Bedeutung sozialer Unterstützung im Hinblick auf die Situation Studierender während der Corona-Pandemie und legt nahe, insbesondere die Rolle Lehrender als potenzielle zentrale Unterstützengruppe Studierender (während der Pandemie) noch dezidierter in den Blick zu nehmen. In welcher Form die jeweiligen Unterstützengruppen Unterstützung leisten bzw. welche Dimensionen sozialer Unterstützung (emotionaler, informativer, instrumenteller/ materieller sowie Bewertungs- und Interpretationsunterstützung) hier bedient wurden, konnte anhand der Daten nicht herausgestellt werden. Inwiefern die aufgezeigten Unterstützungsbedarfe und als relevant angenommenen Unterstützungsstrukturen mit wieder vermehrt stattfindenden Präsenzangeboten bestehen bleiben bzw. sich verändern, gilt es, u. a. mittels der im Rahmen der *Stu.diCo*-Reihe im Sommersemester 2022 durchgeführten dritten Erhebung (*Stu.diCo III* – Aktuelle Studiensituationen aus der Perspektive von Studierenden), weiter nachzugehen. Zudem liegt die Überprüfung der herausgestellten Ergebnisse anhand weiterer, auch repräsentativer, Daten im Forschungsinteresse. Die für den vorliegenden Beitrag gewählte Schwerpunktlegung insbesondere auf eine deskriptive Datenauswertung bietet aufgrund der Stichprobenstruktur dennoch einen breiten Überblick über die generelle Bedeutsamkeit von der Unterstützung für Studierende. Dennoch sollten in weiteren, vertieften Analysen noch stärker das Zusammenspiel der untersuchten Variablen mit in den Blick genommen werden. Dieses könnte im Bereich von gruppenbildenden Verfahren durch Clusteranalysen auf Basis der getesteten abhängigen Variablen über die Identifizierung von möglichen Profilen beispielsweise noch stärker die Bedeutung spezifischer Unterstützengruppen sowie eine Zusammenschau mit weiteren sozio-demographischen Variablen in der Gruppenzusammensetzung ermöglichen.

6 Ausblick und Implikationen

Für Hochschulen ergeben sich anhand der dargestellten Befunde einige zentrale Implikationen. So sind Hochschulen explizit auch als soziale Orte wahr- und ernst zu nehmen, in denen (persönliche) soziale Netzwerke und damit informelle Unterstützungszusammenhänge entstehen. Hier werden Freundschaften geknüpft, Partner- bzw. Partnerinnenschaften eingegangen, treffen Kommilitonen und Kommilitoninnen aufeinander, die sich gegenseitig unterstützen. Hochschulen sind daher gefordert, die soziale Einbindung der Studierenden – auch in schwierigen Zeiten – aktiv zu fördern (s. auch Schubarth et al., 2019).

Die hohe Anzahl hochschulischer Unterstützungsmöglichkeiten, welche von den Studierenden als weniger relevant eingeschätzt wurden, ist insbesondere deswegen kritisch zu hinterfragen, da anhand der Daten deutlich wird, dass vor allem Studierende, die zwar einen Bedarf an Unterstützung hätten, diese jedoch nicht erhalten, besonders belastet sind, es aber nicht zu gelingen scheint, vorhandene hochschulische Unterstützungsstrukturen im Sinne einer Kompensation hier nutzbar zu machen. Auf hochschulischer Ebene erscheint es daher als besonders relevant, die Unterstützungsbedarfe der Studierenden regelmäßig zu erfassen und die Ergebnisse systematisch in den Auf- und Ausbau sowie die (Weiter-)Entwicklung von Unterstützungsangeboten einfließen zu lassen. Auch gilt es hierbei, gruppenbezogene Merkmale mit einzu beziehen, da davon auszugehen ist, dass *„sowohl der Erhalt als auch das Geben von Hilfe nicht gleichmäßig über die sozialen Gruppen verteilt sind“* (Koos & Bertogg, 2020, S. 7) und somit nicht allen Studierenden gleichermaßen Unterstützung zur Verfügung steht und sich vorliegende (soziale) Ungleichheiten ggf. im Zuge der Pandemie sogar verschärft haben.

Hochschulen sind daher umso mehr gefordert, aktiv zu werden und ihre Unterstützungsangebote für Studierende an deren Bedarf orientiert (weiter) zu entwickeln und somit auch Studierenden ohne umfassende private Netzwerke über den Bildungsauftrag hinaus auch eine soziale Einbindung zu ermöglichen. Es gilt dabei, die unterschiedlichen Voraussetzungen und Ressourcen der Studierenden anzuerkennen und ihnen mit entsprechenden Angeboten zu begegnen. Die Beratungsinfrastrukturen und die Möglichkeiten einer besonderen Förderung Studierender in benachteiligten Lebenslagen halten die meisten Hochschulen, trotz verstärkter Fachdiskurse um diversitätssensible Hochschulbildung, bislang nicht ausreichend vor. Mit Blick auf die zukünftige Entwicklung von Unterstützungsstrukturen wird es zentral sein, die Erfahrungen, die während der Pandemie gesammelt wurden – sowohl in Hinsicht auf Unterstützungsbedarfe und Problemlagen Studierender, soziale Ungleichheiten in diesem Zusammenhang als auch hinsichtlich der Frage nach der Bedeutung von analogen, digitalen und/oder hybriden Formaten – systematisch auszuwerten. Denn der durch die Corona-Pandemie zwangsweise ausgelöste Digitalisierungsschub an Hochschulen umfasste nicht nur deren Lehrangebot. Auch Beratungs- und Unterstützungsstrukturen wurden in hohem Maße sukzessive in digitale Formate umgesetzt und vielfältig angefragt (Deutsches Studentenwerk, 2021); gleichwohl deuten die vorliegenden Ergebnisse darauf hin, dass persönliche Kontakte (weiterhin) eine hervorgehobene Rolle spielen und aus Sicht der Studierenden auch weiterhin spielen sollten.

Literatur

Alfawaz, H. A., Wani, K., Aljumah, A. A., Aldisi, D., Ansari, M. G. A., Yakout, S. M., Sabico, S. & Al-Daghri, N. M. (2021). Psychological well-being during COVID-19 lockdown: Insights from a Saudi State University's Academic Community. *Journal of King Saud University – Science*, 33(1), 101262. <https://doi.org/10.1016/j.jksus.2020.101262>

Allgöwer, A., Wardle, J. & Steptoe, A. (2001). Depressive symptoms, social support, and personal health behaviors in young men and women. *Health Psychology*, 20(3), 223–227.

Becker, K. & Lörz, M. (2020). *Studieren während der Corona-Pandemie: Die finanzielle Situation von Studierenden und mögliche Auswirkungen auf das Studium* (DZHW Brief 09|2020). Hannover: DZHW. https://doi.org/10.34878/2020.09.dzhw_brief

Berghoff, S., Horstmann, N., Hüscher, M. & Müller, K. (2021). *Studium und Lehre in Zeiten der Corona-Pandemie. Die Sicht von Studierenden und Lehrenden* (CHE-Impulse 3). Gütersloh: CHE. Verfügbar auf: https://www.che.de/download/studium-lehre-corona/?ind=1615995342261&filename=Studium_und_Lehre_waehrend_der_Corona_Pandemie.pdf&wpdmdl=16864&refresh=613a7fd3aa3ed1631223763

Besa, K.-S., Kochskämper, D., Lips, A., Schröer, W. & Thomas, S. (2021). *Stu.di.Co II – Die Corona Pandemie aus der Perspektive von Studierenden. Erste Ergebnisse der zweiten Erhebung aus der bundesweiten Studienreihe Stu.di.Co*. <https://doi.org/10.18442/194>

Brinkmann, R. (2014). Soziale Unterstützung. In R. Brinkmann (Hrsg.), *Angewandte Gesundheitspsychologie* (S. 145–183). Hallbergmoos: Pearson.

Chen, T. & Lucock, M. (2022). The mental health of university students during the COVID-19 pandemic: An online survey in the UK. *PLoS ONE*, 17(1), e0262562. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0262562>

Chinna, K., Sundarasan, S., Khoshaim, H. B., Kamaludin, K., Nurunnabi, M. & Baloch, G. M. (2021). Psychological impact of COVID-19 and lock down measures: An online cross-sectional multicounty study on Asian university students. *PLoS ONE*, 16(8), e0253059. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0253059>

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. Aufl.). Hillsdale, N. J.: L. Erlbaum Associates.

Cooper, S., Kramers-Olen, A. L., Visser, M. & Law-van Wyk, E. (2021). University students' mental health and emotional wellbeing during the COVID-19 pandemic and ensuing lockdown. *South African Journal of Psychology*, 51(2), 229–243.

Deutsches Studentenwerk. (2021). *Studenten- und Studierendenwerke im Zahlen-spiegel 2020/2021*. Abgerufen am 15.03.2022 von <https://www.studentenwerke.de/de/content/studenten-und-studierendenwerke-im-zahlenspiegel-20-21>

Ehrentreich, S., Metzner, L., Deraneck, S., Blayutskaya, Z., Tschupke, S. & Hasseler, M. (2022). Einflüsse der Coronapandemie auf gesundheitsbezogene Verhaltensweisen und Belastungen von Studierenden. *Präv Gesundheitsf*, 17, 364–369. <https://doi.org/10.1007/s11553-021-00893-2>

Falk, S. (2022). Die Auswirkungen der Corona-Pandemie auf die geplante Studiendauer internationaler Studierender an deutschen Hochschulen. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 44(2-3), 144–163.

Franzkowiak, P. (2018). Soziale Unterstützung. In BZgA (Hrsg.), *Leitbegriffe der Gesundheitsförderung und Prävention – Ein Glossar zu Konzepten, Strategien und Methoden* (S. 924–934). Köln: BZgA. <https://doi.org/10.17623/BZGA:224-i110-2.0>

Gabler, S. (1992). Schneeballverfahren und verwandte Stichprobendesigns. *ZUMA-Nachrichten*, 31(16), 47–69.

Gestsdottir, S., Gisladdottir, T., Stefansdottir, R., Johannsson, E., Jakobsdottir, G. & Rognvaldsdottir, V. (2021). Health and well-being of university students before and during COVID-19 pandemic: A gender comparison. *PLoS ONE*, 16(12), e0261346. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0261346>

Gewalt, S. C., Bergerz, S., Krisam, R. & Breuer, M. (2022). Effects of the COVID-19 pandemic on university students' physical health, mental health and learning, a cross-sectional study including 917 students from eight universities in Germany. *PLoS ONE*, 17(8), e0273928. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0273928>

Grützmaker, J., Gusy, B., Lesener, T., Sudheimer, S. & Willige, J. (2018). *Gesundheit Studierender in Deutschland 2017. Ein Kooperationsprojekt zwischen dem Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung, der Freien Universität Berlin und der Techniker Krankenkasse.*

Günther, J. (2009). Soziale Unterstützung. In W. Schröer, S. Stiehler, H. Homfeldt & J. Schulze-Krüdener (Hrsg.), *Erwachsenenalter* (S. 96–113). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Guszkowska, M. & Dąbrowska-Zimakowska, A. (2021). Coping with Stress During the Second Wave of the COVID-19 Pandemic by Polish University Students: Strategies, Structure, and Relation to Psychological Well-Being. *Psychology Research and Behavior Management*, 15, 339–352. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S345648>

Hahn, E., Kuhlee, D. & Porsch, R. (2021a). Institutionelle und individuelle Einflussfaktoren des Belastungserlebens von Lehramtsstudierenden in der Corona-Pandemie. In C. Reintjes, R. Porsch & G. im Brahm (Hrsg.), *Das Bildungssystem in Zeiten der Krise. Empirische Befunde, Konsequenzen und Potenziale für das Lehren und Lernen* (S. 221–238). Münster und New York: Waxmann.

Hahn, E., Kuhlee, D. & Porsch, R. (2021b). Studienerfolg und Abbruchtendenz von Lehramtsstudierenden im Licht ihres Belastungserlebens in der Corona-Pandemie. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 50(2), 37–41.

Herz, A. (2014). *Strukturen transnationaler sozialer Unterstützung. Eine Netzwerkanalyse von personal communities im Kontext von Migration*. Wiesbaden: Springer VS.

Heublein, U., Hutzsch, C. & Schmelzer, R. (2022). *Die Entwicklung der Studienabbruchquoten in Deutschland* (DZHW Brief 05|2022). Hannover: DZHW. https://doi.org/10.34878/2022.05.dzhw_brief

Hochschulrektorenkonferenz (HRK). (2021). *Statistische Daten zu Studienangeboten an Hochschulen in Deutschland. Studiengänge, Studierende, Absolventinnen und Absolventen Wintersemester 2021/2022* (Statistiken zur Hochschulpolitik 1/2021). Berlin: HRK. Verfügbar auf: https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-01-Studium-Studienreform/HRK_Statistik_BA_MA_UeBrige_WiSe_2021_22.pdf

Hochschulrektorenkonferenz (HRK). (2022). *Auswirkungen der COVID-19-Pandemie auf die deutschen Hochschulen – Aktuelle Hinweise und Nachrichten*. Abgerufen am 28.02.2022 von <https://www.hrk.de/themen/hochschulsystem/covid-19-pandemie-und-die-hochschulen/>

Hofmann, Y. E., Müller-Hotop, R. & Datzler, D. (2020). Die Bedeutung von Resilienz im Hochschulkontext – Eine Standortbestimmung von Forschung und Praxis. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 42(1-2), 10–35.

Jäggi, J. (2021). Auswirkungen der Corona-Pandemie auf die psychische Gesundheit. In Schweizerischer Rotes Kreuz (Hrsg.), *IM FOKUS. verletzlich – solidarisch – resilient. Erfahrungen und Erkenntnisse aus der Corona-Krise* (Bd. 1, S. 24–29). Bern: Schweizerisches Rotes Kreuz. https://www.buerobass.ch/fileadmin/Files/2021/GI_GIG_bro_Fachpublikation_2021_A4_D_Internet.pdf

Kember, D. (1989). A Longitudinal-Process Model of Drop-Out from Distance Education. *The Journal of Higher Education*, 60(3), 278. <https://doi.org/10.1080/00221546.1989.11775036>

KKH [Kaufmännische Krankenkasse]. (2021). *Corona stresst Studierende und Auszubildende stark*. Abgerufen am 12.09.2022 von <https://www.kkh.de/presse/presse-meldungen/stuzubis>

Klauser, T. (2009). Soziale Unterstützung. In J. Bengel & M. Jerusalem (Hrsg.), *Handbuch der Gesundheitspsychologie und klinischen Psychologie* (Handbuch der Psychologie 12, S. 80–85). Göttingen: Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG.

Knabe, A., Kölch, M., Spitzer, C. & Reis, O. (2021). Auswirkungen der Pandemie auf soziale Netzwerke in Risikofamilien. *Psychotherapeut*, 66, 225–232. <https://doi.org/10.1007/s00278-021-00491-9>

Kohls, E., Baldofski, S., Moeller, R., Klemm, S-L. & Rummel-Kluge, C. (2021). Mental Health, Social and Emotional Well-Being, and Perceived Burdens of University Students During COVID-19 Pandemic Lockdown in Germany. *Front. Psychiatry*, 12, 643957. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2021.643957>

Koos, S. & Bertogg, A. (2020). *Lokale Solidarität während der Corona-Krise: Wer gibt und wer erhält informelle Hilfe in Deutschland?* Konstanz: Universität Konstanz.

Kupfer, A. & Nestmann, F. (2015). Soziale Unterstützung – Social Support: Eine zentrale Funktion sozialer Netzwerke. In M. Gamper, L. Reschke & M. Düring (Hrsg.), *Knoten und Kanten III: Soziale Netzwerkanalyse in Geschichts- und Politikforschung* (S. 151–180). Bielefeld: transcript Verlag. <https://doi.org/10.1515/9783839427422-005>

Laireiter A. R. (2009). Soziale Netzwerke & Soziale Unterstützung. In A. Lenz & F. Nestmann (Hrsg.), *Handbuch Persönliche Beziehungen* (S. 75–99). Weinheim: Juventa.

Lips, A., Besa, K.-S., Schmitt, C. & Heyer, L. (2021). Wohlbefinden, Lebenszufriedenheit und Belastungserleben junger Menschen mit Behinderungserfahrung in Zeiten der COVID-19-Pandemie. Ergebnisse der quantitativen Studie „Jugend und Corona“. *Zeitschrift für Inklusion online*, 15(3).

Liu, C., McCabe, M., Dawson, A., Cyrzon, C., Shankar, S., Gerges, N., Kellett-Renzella, S., Chye, Y. & Cornish, K. (2021). Identifying Predictors of University Students' Wellbeing during the COVID-19 Pandemic—A Data-Driven Approach. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 18(13), 6730. <https://doi.org/10.3390/ijerph18136730>

Lörz, M., Marczuk, A., Zimmer, A., Multrus, F. & Buchholz, S. (2020). *Studieren unter Corona-Bedingungen: Studierende bewerten das erste Digitalsemester* (DZHW Brief 5|2020). Hannover: DZHW. https://doi.org/10.34878/2020.05.dzhw_brief

Lopez, A. R. & Nihei, O. K. (2021). Depression, anxiety and stress symptoms in Brazilian university students during the COVID-19 pandemic: Predictors and association with life satisfaction, psychological well-being and coping strategies. *PLoS ONE*, 16(10), e0258493. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0258493>

Middendorf, E., Apolinarski, B., Becker, K., Bornkessel, P., Brandt, T., Heißenberg, S. & Poskowsky, J. (2017). *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016. 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung*. Berlin: BMBF.

Niemeyer, I. (2020). Gesundheitsförderliche Ressourcen im Studium – Auswirkungen von sozialer Unterstützung und strukturellen Rahmenbedingungen der Hochschule auf die Lebenszufriedenheit und Gesundheit von Studierenden. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 42(1-2), 82–103.

Otto, D. (2020). Hochschullehre und Digitalisierung: Digital Storytelling als Lehr- Lernmethode für Kompetenzen in der digitalen Welt. In C. W. Trültzsch-Wijnen & G. Brandhofer (Hrsg.), *Bildung und Digitalisierung. Auf der Suche nach Kompetenzen und Performanzen* (S. 135–152). Baden-Baden: Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783748906247-135>

Pauli, P., Neuderth, S. & Schuppert, M. (2020). *Studieren in Coronazeiten*. Zentrum für Psychische Gesundheit/Julius-Maximilians-Universität (JMU). Abgerufen am 08.09.2022 von <https://www.uni-wuerzburg.de/aktuelles/pressemitteilungen/single/news/studieren-in-coronazeiten>

Pitas, N. & Ehmer, C. (2020). Social capital in the response to COVID-19. *Am J Health Promot.*, 34(8), 942–944. <https://doi.org/10.1177/0890117120924531>

Prasath, P. R., Mather P. C., Bhat, C. S. & James, J. K. (2021). University Student Well-Being During COVID-19: The Role of Psychological Capital and Coping Strategies. *The Professional Counselor*, 11(1), 46–60. <https://doi.org/10.15241/prp.11.1.46>

Röhrle, B. (1994). *Soziale Netzwerke und soziale Unterstützung*. Weinheim: Beltz, Psychologie-VerlagsUnion.

Rogge, F. (2020). *Gesundheit und Wohlbefinden im jungen Erwachsenenalter. In: Gesundheit und Wohlbefinden im Übergang ins Erwachsenenalter. Gesundheitspsychologie*. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30710-3_3

Schricker, J., Rathmann, K. & Dadaczynski, K. (2020). Soziale Unterschiede in der Gesundheitskompetenz von Studierenden: Ergebnisse einer Online-Studie an der Technischen Universität Dortmund. *Präv Gesundheitsf*, 15, 8–14. <https://doi.org/10.1007/s11553-019-00731-6>

Schroeder, M. A. (1990). Diagnosing and dealing with multicollinearity. *Western Journal of Nursing Research*, 12(2), 175–84; discussion 184–187. <https://doi.org/10.1177/019394599001200204>

Schubarth, W., Schulze-Reichelt, F., Mauermeister, S., Seidel, A., & Apostolow, B. (2019). *Studieneingang optimieren! – Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Studieneingangsphase an Hochschulen*.

Stabsstelle für Hochschul- und Qualitätsentwicklung (HQE) der Universität Rostock. (2020). *Befragung der Studierenden der Universität Rostock zum Studium während der COVID-19 Pandemie. Gesamtbericht*. Verfügbar auf: https://www.hqe.uni-rostock.de/storages/uni-rostock/Andere/HQE/Evaluation_Befragung/Coronabefragung/UR_Gesamtbericht_CoronaBefr_oeffentlich.pdf

Stammen, K.-H. & Ebert, A. (2020). *Noch online? Studierendenbefragung zur medientechnischen Ausstattung im Sommersemester 2020. Gesamtbericht. Ergebnisse der universitätsweiten UDE-Umfrage im Sommersemester 2020*. Universität Duisburg-Essen. Verfügbar auf: https://panel.uni-due.de/assets_websites/18/StammenEbert_2020_NochOnline_Gesamtbericht.pdf

Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education. A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89–125.

Traus, A., Höffken, K., Thomas, S., Mangold, K. & Schröer, W. (2020). *Stu.di.Co. – Studieren digital in Zeiten von Corona. Erste Ergebnisse der bundesweiten Studie Stu.di.Co*. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim. <https://doi.org/10.18442/150>

Universität Göttingen/Abteilung Studium und Lehre. Bereich Qualitätsmanagement. (2020). *Ausgewählte Ergebnisse der Studierendenbefragung zu den Voraussetzungen für digitale Lehre im SoSe 2020 im Auftrag der virtuellen AG Studium und Lehre. Grunddaten – Fragen zu techn. Voraussetzungen – Fragen zu Online-Lehre-Lernen-Prüfungen-Kommunikation*. Göttingen. Verfügbar auf: <https://www.uni-goettingen.de/>

de/document/download/1bb010ea661fda93bc4cc62bfc5442e3.pdf/20200604_studierendenbefragungSoSe2020_Voraussetzungenf%C3%BCrAG.pdf

Villani, L., Pastorino, R., Molinari, E., Anelli, F., Ricciardi, W., Graffigna, G. & Boccia, S. (2021). Impact of the COVID-19 pandemic on psychological well-being of students in an Italian university: a web-based cross-sectional survey. *Globalization and Health*, 17(39). <https://doi.org/10.1186/s12992-021-00680-w>

Warner, L. M. (2016). Soziale Unterstützung. In H.-W. Bierhoff & D. Frey (Hrsg.), *Soziale Motive und soziale Einstellungen* (1. Aufl., S. 237–254). Göttingen: Hogrefe.

Weinhold, K. & Nestmann, F. (2012). Soziale Netzwerke und soziale Unterstützung in Übergängen. In S. B. Gahleitner & G. Hahn (Hrsg.), *Übergänge gestalten – Lebenskrisen begleiten* (S. 52–67). Bonn: Psychiatrie-Verlag.

Widmann, M., Dögerl, M., Perković, A., Tannigel, J. & Rasche, S. (2021). *Studieren in Zeiten von Corona. Wintersemester 2020/2021*. Hochschule Fulda. Verfügbar auf: https://www.hs-fulda.de/fileadmin/user_upload/FB_SK/MAHRS/Studierendenprojekte/Studieren_in_Zeiten_von_Corona_Paper.pdf

Zimmer, L. M., Lörz, M. & Marczuk, M. (2021). *Studieren in Zeiten der Corona-Pandemie: Vulnerable Studierendengruppen im Fokus. Zum Stressempfinden vulnerabler Studierendengruppen* (DZHW Brief 02|2021). Hannover: DZHW. https://doi.org/10.34878/2021.02.dzhw_brief

Manuskript eingegangen: 24.03.2022

Manuskript angenommen: 10.11.2022

Angaben zu den Autorinnen und dem Autor:

Dorothee Kochskämper (M.A.)
Anna Lips (M.A.)
wissenschaftliche Mitarbeiterinnen
Universität Hildesheim
Institut für Sozial- und Organisationspädagogik
Universitätsplatz 1
31141 Hildesheim
E-Mail: kochskaemper@uni-hildesheim.de
Lipsan@uni-hildesheim.de

Dr. Kris-Stephen Besa
akademischer Rat
WWU Münster
Institut für Erziehungswissenschaft
Bispinghof 5/6
48143 Münster
E-Mail: kbesa@uni-muenster.de

Anna Lips ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Sozial- und Organisationspädagogik der Universität Hildesheim im Rahmen des Projekts *Care Leaver Statistics*. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen der Jugend- und Beteiligungs- und Unterstützungsforschung sowie der Forschung zum Übergang aus Einrichtungen der stationären Kinder- und Jugendhilfe (Leaving Care).

Dorothee Kochskämper ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Sozial- und Organisationspädagogik der Universität Hildesheim im Rahmen des Projekts *StudyCare. Infrastrukturen zur Verbesserung der Bildungschancen von Care Leaver:innen an Hochschulen in Niedersachsen*. Ihr Forschungsinteresse liegt in Unterstützungsstrukturen auf den Bildungswegen junger Menschen mit einem Fokus auf Hochschulinfrastrukturen sowie junge Menschen mit Jugendhilfeeferfahrung (Care Leaver:innen).

Dr. Kris-Stephen Besa ist als Akademischer Rat am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Münster angestellt. Seine Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen der Lehrkräftebildung, Nutzung von Evidenzen in Schule und Unterricht sowie der Digitalisierung.

Die strukturelle Verankerung von Berufungsbeauftragten an deutschen Universitäten

Lisa Walther, Erik Schwartz

Aufgrund der großen Bedeutung von Berufungsverfahren besitzt auch deren Qualitätssicherung einen hohen Stellenwert. Aus diesem Grund haben die deutschen Universitäten in den letzten Jahren Berufungsbeauftragte bestellt, die die Verfahren qualitätssichernd begleiten. Der Beitrag erschließt über eine Analyse von Landeshochschulgesetzen, Berufungsregularien sowie Universitätswebseiten, wie diese Stellen formal-strukturell an den Universitäten verankert sind. Dabei werden verschiedene empirisch begründete Typen von Berufungsbeauftragten identifiziert und ihr (kombiniertes) Vorkommen an den Universitäten aufgezeigt. Die ergänzend durchgeführten bivariaten Datenanalysen geben zudem Einblicke in mögliche Zusammenhänge zwischen spezifischen Universitätsmerkmalen und der Ausgestaltung der Berufungsbeobachtung.

1 Einleitung

Die Entscheidung über die Besetzung einer Professur ist für die Profilbildung von Hochschulen von zentraler Bedeutung. Insbesondere die im Grundgesetz und den Landeshochschulgesetzen verankerten rechtlichen Rahmenbedingungen motivieren die Universitäten, die Qualität des Auswahlprozesses zu sichern. Dabei sollen vor allem Konkurrentenstreitverfahren vermieden werden, die sowohl einen Legitimations- und Reputations- als auch erheblichen Zeitverlust bedeuten können. Auch wenn die Hochschulleitungen nicht direkt an der Auswahl beteiligt sind, tragen sie die Letzt- und Prozessverantwortung für Berufungsverfahren. Mit den Empfehlungen des Wissenschaftsrats (WR) zur Ausgestaltung von Berufungsverfahren wurde in den Hochschulen ein Prozess angestoßen, die Verantwortung der Hochschulleitung für den „*sachgerechten und reibungslosen Verfahrenslauf*“ (WR, 2005, S. 5) stellvertretend an *Berufungsbeauftragte* zu übertragen. Die Implementierung dieser Stellen ist dabei weder auf der Ebene des Hochschulrechts noch seitens der Hochschulen abgeschlossen.

Angesichts des Umstands, dass die Einrichtung von Berufungsbeauftragten eine rezente Entwicklung ist, wundert es nicht, dass sich die Hochschulforschung bislang nur wenig mit ihnen befasst hat. Einen Einblick in das Untersuchungsfeld gibt ein praxisorientierter Beitrag von Werkmeister, der auf Grundlage zufällig ausgewählter Berufsordnungen fünf Grundmodelle von Berufungsbeauftragten ausdifferenziert. Das Spektrum reicht vom „*Prototyp*“ (Hochschullehrende als Berufungsbeauftragte)

über den „*traditionelle[n] Ansatz*“ (Senatsbeauftragte) bis hin zum „*professionelle[n] Ansatz*“ (Mitwirkung von Personalberatungsunternehmen) (2017, S. 69 f.). In einer Studie von Klawitter, die sich der Rolle von Ausschreibungstexten bei der professoralen Personalauswahl widmet, zeigten sich Unterschiede zwischen „*hauptamtlichen*“ und „*professoralen*“ Berufungsbeauftragten in Bezug auf die Aufgaben- und Rollenwahrnehmung in Berufenungsverfahren (2017, S. 214 ff.). An diese Erkenntnisse knüpfen zwei Beiträge an, die sich im Wesentlichen ersterem Stellentypus widmen. Dabei wurde zum einen die Genese dieser neuen Funktion im Spiegel des hochschulpolitischen Diskurses ergründet und mittels einer quantitativen Erhebung das Qualitätsverständnis beleuchtet (Gerchen & Walther, 2022) sowie zum anderen die Verfasstheit der Stellen, die Tätigkeitsprofile, das berufliche Selbstverständnis sowie die selbstwahrgenommene Fremdwahrnehmung erforscht (Gerchen, 2021).

Eine umfassende Analyse der strukturellen Verankerung dieser Qualitätssicherungsinstanz an deutschen Hochschulen steht bislang noch aus. Daher verfolgt diese Studie das Ziel, den aktuellen Stand der rechtlichen und organisationalen Verankerung von Berufungsbeauftragten aufzuzeigen. Ausgangspunkt dafür sind zwei gegensätzliche Annahmen über die Treiber und die bisherige Entwicklung des Untersuchungsfelds: Einerseits lässt sich argumentieren, dass die Verankerung der Beauftragten heterogen ausfallen wird, da sich Hochschulgesetzgebung und Hochschulentwicklung häufig uneinheitlich gestalten. Andererseits lässt sich annehmen, dass es aufgrund der relativ neuen Anforderung der Etablierung dieser Funktion eher Angleichungstendenzen geben wird. Welche Annahme zutrifft, sucht der Beitrag im Zuge der Analysen zu klären. Die Berufungsbeauftragten werden dabei als *Beobachtende zweiter Ordnung* (Luhmann, 1995) gefasst, die den Auswahlprozess bei der Besetzung einer Professur begleiten und beobachten, wie die am Verfahren Beteiligten agieren. Der Begriff der *Beobachtung* meint nicht nur die Betrachtung des Verfahrens, sondern das „*Erleben und Handeln*“ (Luhmann, 1995, S. 99) durch die Beobachtenden. Übertragen auf die Berufungsbeauftragten liegt das Erkenntnisinteresse also auf Stellen der Berufsbeobachtung.

Die Analyse des Untersuchungsfelds bietet die Chance, die Implementierung neuer Aufgaben an der Schnittstelle zwischen Wissenschaft und Verwaltung in statu nascendi zu beobachten. Der Artikel widmet sich den Desideraten aus einer organisations-theoretischen Perspektive. Er konzentriert sich dabei auf die staatlichen Universitäten, deren Anforderungen an Berufenungsverfahren sich von anderen Hochschultypen aufgrund der jeweils spezifischen Dienstaufgaben und damit verknüpften Selektionskriterien unterscheiden. Die Untersuchung widmet sich entsprechend der Frage, wie die Stellen von Berufungsbeauftragten an deutschen Universitäten formal-strukturell verankert sind.

Organisationssoziologisch betrachtet sind zwei Entwicklungen der strukturellen Verankerung denkbar: Über einen systemtheoretischen Zugang ist zu erwarten, dass die Universitäten individuelle Entscheidungsstrukturen entwickeln, die zu einer starken Ausdifferenzierung der Strukturen der Berufungsbeobachtung führen (Luhmann, 2000). Zieht man die zentralen Ausgangstexte des Neoinstitutionalismus heran, ist ein gegenteiliges Phänomen zu erwarten, nämlich strukturelle Angleichungsprozesse zwischen den Organisationen. Da die Universitäten sich innerhalb eines organisationalen Felds mit ähnlicher organisationaler Umwelt bewegen, könnte die Angleichung in einer hohen Homogenität der Strukturen der Berufungsbeobachtung resultieren (DiMaggio & Powell, 1983; Meyer & Rowan, 1977). Beide Perspektiven werden in die Analysen einbezogen.

Für die Untersuchung wurde ein multimethodisches Forschungsdesign gewählt, das verschiedene Datenquellen einbezieht. Analysiert werden die Landeshochschulgesetze, alle öffentlich zugänglichen Berufungsregularien der staatlichen Universitäten sowie deren Webseiten. Die Strukturen der Berufungsbeobachtung werden dabei mittels der systemtheoretischen Organisationssoziologie (Luhmann, 2000; Kühl, 2011) betrachtet. Über bivariate Korrelationsanalysen werden ergänzend mögliche Zusammenhänge zwischen der Ausgestaltung der Berufungsbeobachtung und den Merkmalen *Vorliegen des Ruferteilungsrechts*, *Anzahl des professoralen Personals* und *Exzellenzstatus* der Universitäten untersucht.

Der folgende Abschnitt erläutert die zugrundeliegenden theoretischen Überlegungen. Anschließend wird das empirische Material vorgestellt und das methodische Vorgehen beschrieben. Die auf Basis der Dokumentenanalysen gewonnenen Erkenntnisse werden in Abschnitt 4 dargelegt. Der fünfte Abschnitt nimmt sich möglicher Zusammenhänge zwischen der strukturellen Verankerung von Berufungsbeauftragten und ausgewählten Universitätsmerkmalen an. Abschließend werden die Ergebnisse resümiert und ein Ausblick auf weitere Forschungsperspektiven gegeben.

2 Organisationssoziologische Überlegungen zur strukturellen Verankerung der Berufungsbeobachtung

Der theoretische Zugang erfolgt über zwei organisationssoziologische Ansätze: die systemtheoretische Organisationssoziologie nach Luhmann (2000) und Kühl (2011) und den soziologischen Neoinstitutionalismus nach Meyer und Rowan (1977) sowie DiMaggio und Powell (1983). Das Zusammenbringen beider Theorien ist für die Analyse von Forschungsgegenständen der Hochschulforschung nicht neu (u. a. Kosmützky, 2010; Hüther & Krücken, 2013; Kleimann, 2016). Vielmehr dient es der Korrektur der jeweiligen Defizite der beiden Perspektiven. Während eine bloße neoinstitutionalistische Herangehensweise die organisationalen Strukturen aus dem Blick verliert, unterschätzt eine

ausschließlich systemtheoretische Betrachtung den Einfluss von Institutionen auf die Entscheidungsstrukturen und deren legitimatorische Relevanz (Borggräfe, 2019, S. 157).

Über den systemtheoretischen Zugang sollen zunächst die Strukturen der Berufsbeobachtung systematisiert werden. Universitäten sind im Sinne der Theorie Organisationen, die durch spezifische Entscheidungsprämissen gekennzeichnet sind (Luhmann, 2000). Folgt man dieser Perspektive, unterscheiden sich Organisationen durch ihre spezifischen Entscheidungsstrukturen voneinander; sie beobachten als soziales System ihre Umwelt und passen ihre Entscheidungsprämissen den externen Anforderungen an. Dabei entwickeln sie organisationale Eigenlogiken (Borggräfe, 2019, S. 93 f.). Entsprechend ist zu erwarten, dass die Empfehlungen des WR als externe Anforderungen verstanden werden, die die formalen Entscheidungsprämissen zur Durchführung von Berufungsverfahren verändern. Diese organisationspezifischen Veränderungen könnten zu einer hohen Heterogenität der organisationalen Strukturen führen.

Luhmann benennt drei Typen von formalen Entscheidungsprämissen in Organisationen: *Entscheidungsprogramme*, *Kommunikationswege* und *Personal* (2000, S. 225). Der Typus der Entscheidungsprogramme unterscheidet sich in Zweckprogramme, die ein bestimmtes Ziel vorgeben, wie die Erhöhung des Professorinnenanteils, und Konditionalprogramme, die Reaktionen auf bestimmte Inputs definieren, wie die Festlegung von Verfahrensschritten in Berufsordnungen (Kühl, 2011, S. 103 ff.). Die Kommunikationswege als zweiter Typus legen Zuständigkeiten für bestimmte Entscheidungen in der Organisation fest, sie werden u. a. durch Hierarchien vorgegeben (Kühl, 2011, S. 105 f.). Das Personal als dritter Typus ist insofern als Struktur zu verstehen, als Personen die Wahrscheinlichkeit des Treffens von bestimmten Entscheidungen beeinflussen und damit über die Besetzung von Positionen Entscheidungskorridore errichtet werden (Luhmann, 2000, S. 279 ff.). Was nun die Regulierung von Berufungsverfahren anbetrifft, legen die Universitäten nicht nur über Berufsregularien programmformige formale Entscheidungsprämissen fest, sondern implementieren mit den Berufsbeauftragten auch *Stellen* der Berufsbeobachtung, die als Synthesen aus Entscheidungsprogrammen, Kommunikationswegen und Personal zu verstehen sind.

Für die systematische Erschließung von Strukturen der Berufsbeobachtung stehen die in den Berufsregularien dokumentierten formalen Entscheidungsprämissen im Fokus, nicht die informellen Strukturen. Über die Analyse der Webseiten wird zudem die Schauseite der Universität betrachtet, die als selektive Darstellung bestimmter formaler Strukturen zu verstehen ist. Hier wird das Personal mit bestimmten Zuständigkeiten als Struktur sichtbar gemacht, das ebenfalls die formale Entscheidung der Organisation über die Verankerung von Stellen der Berufsbeobachtung abbildet (Kühl, 2011, S. 145 ff.).

Die neoinstitutionalistische Perspektive rückt das Verhältnis von Organisationen zu ihrer Umwelt in den Fokus. Die Kernthese ist, dass Organisationen ihre Strukturen an den Anforderungen und Erwartungen der institutionellen Umwelt ausrichten und so Legitimität erhalten. Dabei sind es vor allem die formalen Strukturen der Organisation, die angepasst werden müssen, um den Erwartungen der organisationalen Umwelt gerecht zu werden (Meyer & Rowan, 1977). Im Kontext von Berufungsverfahren werden die *Bestenauslese* und *Chancengleichheit* der Bewerberinnen und Bewerber als gesellschaftliche Anforderungen an die Universitäten herangetragen (Färber & Spangenberg, 2008). Angleichungsprozesse zwischen den Universitäten könnten dazu führen, dass sich die organisationalen Strukturen der Berufungsbeobachtung homogen entwickeln.¹

Bei der Anpassung zwischen Organisationsstrukturen und Umwelterwartungen greifen gemäß der neoinstitutionalistischen Organisationstheorie drei Mechanismen, die zur institutionellen Isomorphie – also dem strukturellen Angleichungsprozess zwischen Organisationen eines Felds – führen. Der erste Mechanismus ist der *Zwang*. DiMaggio und Powell verstehen die zwanghafte Angleichung als „*formal and informal pressures exerted on organizations by other organizations upon which they are dependent and by cultural expectations in the society within which organizations function*“ (1983, S. 150). Dieser Druck wird im organisationalen Feld der Universitäten vor allem durch staatliche Vorgaben ausgeübt. So spezifizieren die jeweiligen Hochschulgesetze die formalen Regelungen für die Universitäten zur Wahrung der Chancengleichheit in Berufungsverfahren. Entsprechend finden sich in den Gesetzen Anweisungen zur Ausgestaltung des Auswahlverfahrens sowie in einigen Bundesländern auch zum Einsatz von Berufungsbeauftragten.

Der zweite Mechanismus ist die *Mimese* von Organisationen. Sie bewirkt ebenfalls einen Wandel in der Organisationsgestaltung und wird ausgelöst „*when organizational technologies are poorly understood, when goals are ambiguous, or when the environment creates symbolic uncertainty*“ (DiMaggio & Powell, 1983, S. 151). Das Zurückgreifen auf bereits bewährte Organisationsstrukturen und Problemlösungsstrategien soll ceteris paribus ein identisches Ergebnis herbeiführen, sodass die kopierende Organisation sich einer effizienten und legitimen Lösung – hier der Sicherung von Verfahrensqualität – gewiss sein kann. So ist anzunehmen, dass sich Universitäten in ihrer Entscheidung über die Ausgestaltung der Berufungsbeobachtung an strukturähnlichen Universitäten orientieren, da sie einen vergleichbaren Legitimationsdruck haben. Der dritte Mechanismus ist der normative Druck. Er steht laut DiMaggio und Powell

¹Neuere neoinstitutionalistische Beiträge widmen sich dem Umgang von Organisationen mit institutioneller Komplexität und beschäftigen sich dabei auch mit hybriden Organisationen (Greenwood et al., 2011; Meier & Meyer, 2020). Die Rahmung der Universität als hybride Organisation, die mit heterogenen Umweltanforderungen konfrontiert ist, ist für das vorliegende Forschungsinteresse nicht zweckmäßig. Zur theoretischen Fundierung der forschungsleitenden Annahme liegt der Fokus ausschließlich auf den Gründungstexten des Neoinstitutionalismus.

in engem Zusammenhang mit der Professionalisierung von Personen in einem organisationalen Feld (1983, S. 152). Da Berufungsbeauftragte (noch) nicht den Status einer Profession im Sinne der Autoren haben, wird dieser Mechanismus im Folgenden nicht weiter berücksichtigt.

3 Forschungsdesign und methodisches Vorgehen

Zur Beantwortung der Forschungsfrage haben wir ein multimethodisches Forschungsdesign gewählt. Mit der Zielsetzung, Stellenstrukturen der Berufungsbeobachtung zu erfassen, führten wir sukzessive drei Dokumentenanalysen durch. Ergänzend haben wir bivariate Korrelationen untersucht, um mögliche Zusammenhänge zwischen den aufgedeckten Stellenstrukturen und spezifischen Universitätsmerkmalen zu ermitteln. Datengrundlage sind die Dokumente und Daten aller deutschen Universitäten in staatlicher Trägerschaft. Zur Festlegung des Samples haben wir das Portal Hochschulkompass.de verwendet: Die der Studie zugrundeliegende Grundgesamtheit ist 85.² Hierzu zählen auch die mit den Universitäten gleichgestellten Hochschulen, die das Promotionsrecht haben. Aus den Analysen exkludiert sind die Universitäten der Bundeswehr, da diese als Universitäten des Bundes gelten und damit rechtlich dem Bundesverteidigungsministerium unterstehen.

Abbildung 1: Methodisches Vorgehen



²Stichtag 15.07.2019.

Wie Abbildung 1 zu entnehmen ist, beantworten wir die Forschungsfrage zunächst über drei Analyseschritte, die sich der Auswertung von drei Dokumententypen annehmen. Der erste Dokumententyp sind die Landeshochschulgesetze, die für die Universitäten rechtlich bindend sind und damit den Ermessensspielraum in der Entscheidung über den Einsatz von Berufungsbeauftragten vorgeben. Der zweite Dokumententyp sind Berufsregularien³, in denen sich ebenfalls Entscheidungsprämissen zur Einbindung von Berufungsbeauftragten finden. Insgesamt haben wir 140 öffentlich zugängliche Berufsregularien der Universitäten recherchiert und in die Analyse einbezogen; viele Universitäten stellten also mehrere Papiere zur Verfügung. Zeitpunkt der Datenerhebung war August 2019.⁴ Neun Universitäten haben zum Zeitpunkt der Erhebung keine Berufsregularien auf den Websites zur Verfügung gestellt; hier haben wir die Grundordnungen herangezogen. Die Webseiten der Universitäten sind der dritte Dokumententyp, über den Informationen zu den bestehenden Stellen der Berufsbeobachtung an den Universitäten gewonnen werden konnten. Die Webpräsenzen der 85 Universitäten wurden auf jene Stellen hin durchsucht, die laut Darstellung für die prozedurale Qualitätssicherung und/oder die entscheidungsvorbereitende Unterstützung von Berufsangelegenheiten zuständig sind.

Die Dokumente haben wir mittels der qualitativen Inhaltsanalyse nach Gläser und Laudel (2009) ausgewertet. Nach der Identifikation des relevanten Datenmaterials, der Analyseeinheiten sowie der aus der Theorie abgeleiteten relevanten Ausprägungen und Indikatoren erfolgte die Extraktion des Materials. Ziel der Extraktion war es, dem Text die relevanten Informationen zu Strukturen der Berufsbeobachtung zu entnehmen. Im Fokus der Analyse standen dabei Stellenbezeichnungen und Aufgabenbeschreibungen, die Rückschlüsse auf die organisationale Verortung der Stellen erlauben. Die Informationen wurden anschließend kategorisiert (Gläser & Laudel, 2009, S. 199 ff.). Auf Basis der Analyse der Hochschulgesetze und Berufsregularien konnten so empirisch begründete Typen (Kluge, 2000) von Berufungsbeauftragten gebildet werden. Im dritten Analyseschritt galt das Erkenntnisinteresse den an den einzelnen Universitäten auftretenden Stellenstrukturen. Hierzu haben wir die Informationen aus den Berufsregularien mit denen der Universitätswebseiten zusammengeführt, um organisationale Varianten der Berufsbeobachtung zu identifizieren.

Bis zu diesem Punkt wurde unterstellt, dass das Feld der Universitäten homogen ist. Die Universitäten unterscheiden sich jedoch im Hinblick auf Merkmalsausprägungen,

³Der Begriff umfasst Ordnungen, Satzungen, Leitlinien, Handreichungen und vergleichbare Bezeichnungen der Dokumente, die Berufungsverfahren an Universitäten regeln. Die Texttypen unterscheiden sich zwar hinsichtlich der rechtlichen Verbindlichkeit, allerdings ist aufgrund der öffentlichen Zugänglichkeit davon auszugehen, dass alle den Status eines formalen Entscheidungsprogramms haben.

⁴Die Aktualität wurde 2021 stichprobenartig überprüft: Etwaige Überarbeitungen der Regelungen beschränkten sich thematisch auf Tenure-Track-Professuren sowie die Durchführung digitaler Kommissions-sitzungen und -abstimmungen.

die in einem Zusammenhang mit der strukturellen Verankerung von Berufsbeauftragten stehen könnten. Daher haben wir im vierten Analyseschritt einen quantitativen Datensatz mit verschiedenen Eigenschaften der 85 Universitäten erstellt. Neben den Varianten der Berufsbeobachtung, die über die vorangegangenen Analyseschritte identifiziert werden konnten, haben wir die folgenden Universitätsmerkmale in den Blick genommen:

Recht zur Ruferteilung: Aus der Analyse der Hochschulgesetze ging hervor, dass in einigen Bundesländern ausgewählten oder allen Universitäten die Verantwortung für die Entscheidung über die Besetzung von Professuren übertragen wurde. Diese Verantwortungsübertragung kann zu einem erhöhten Legitimationsbedarf hinsichtlich der Qualität der Berufsentscheidung führen. Dabei ist es naheliegend, dass die Universitäten, denen das Recht zur Ruferteilung obliegt, spezifische Strukturen der Berufsbeobachtung herausgebildet haben. Die Information, ob die jeweilige Universität das Recht zur Ruferteilung hat, wurde entweder dem Hochschulgesetz entnommen oder von den zuständigen Ministerien und Universitäten eingeholt.

Anzahl des professoralen Personals: Universitäten mit vielen Professuren führen i. d. R. mehr Wieder- und Neubesetzungsverfahren durch als jene mit vergleichsweise wenigen Professuren. Daher erscheint es plausibel, dass sich die Anzahl der durchzuführenden Berufsverfahren auf die Organisation der prozeduralen Qualitätssicherung auswirkt. Da nicht zentral erfasst wird, wie viele Berufsverfahren je Universität in einem bestimmten Zeitraum aufgenommen wurden, wurde die *Anzahl des professoralen Personals* als Indikator herangezogen. Datenquelle ist die amtliche Hochschulstatistik (Bezugsjahr 2018).

Exzellenzstatus: Durch die Förderprogramme *Exzellenzinitiative* und *Exzellenzstrategie* standen die beteiligten Universitäten nicht nur im Wettbewerb um Ressourcen und Reputation, sondern auch um exzellentes wissenschaftliches Personal. So mussten die Universitäten, die sich um Exzellenzcluster bewarben, Konzepte für die Berufs- und Personalgewinnungsstrategie weltweit herausragender Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sowie die Förderung von Chancengleichheit vorlegen (GWK, 2016). Denkbar ist, dass die in den bisherigen Ausschreibungen erfolgreichen Universitäten im Rahmen der Umsetzung der Konzepte auch bestimmte Stellen der Berufsbeobachtung implementiert haben.

Aufgrund der geringen Fallzahl wurden die Daten mittels eines deskriptiven Untersuchungsdesigns ausgewertet. Der Fokus der Analyse liegt auf der Frage, ob generelle Zusammenhänge zwischen der strukturellen Ausgestaltung der Berufsbeobachtung und den ausgewählten Universitätsmerkmalen bestehen. Hierfür haben wir bivariate Korrelationsanalysen durchgeführt (Diaz-Bone, 2019, S. 66 ff.).

4 Strukturen der Berufungsbeobachtung an deutschen Universitäten

Für die Erarbeitung von Strukturen der Berufungsbeobachtung mussten zunächst die Analyseeinheiten des Dokumentenkörpus festgelegt werden (Gläser & Laudel, 2009, S. 209 f.). Dabei wurde auf zwei Kriterien zurückgegriffen: zum einen auf eindeutig zuordenbare Zuständigkeiten, die sich über die Bezeichnung der Stellen herleiten ließen, sowie zum anderen auf die in den Empfehlungen des WR zur Ausgestaltung von Berufungsverfahren formulierten Aufgaben von Berufungsbeauftragten:

- Teilnahme an allen Sitzungen der Kommission als nicht stimmberechtigtes Mitglied,
- Berichterstattung gegenüber der Hochschulleitung über den Verfahrensstand,
- Hinwirken auf die Einhaltung der Pläne zur strategischen Hochschulentwicklung sowie der in der Ausschreibung festgelegten Kriterien bei der Entscheidungsfindung der Kommission,
- Ansprechperson für die Bewerbenden (WR, 2005, S. 52).

War in den analysierten Dokumenten erkennbar, dass die dort beschriebenen Stellen mindestens zwei der genannten Aufgaben in Bezug auf die Durchführung von Berufungsverfahren übernehmen, oder ließ die Bezeichnung eine eindeutige Identifikation des auf Berufungsverfahren bezogenen Verantwortungsbereichs zu (z. B. Berufungsreferentin), wurde diesen Stellen der Aufgabentyp der Berufungsbeauftragten zugeschrieben.

4.1 Analyse der Landeshochschulgesetze

Die Landeshochschulgesetze (LHG) sind als rechtliche Rahmenbedingungen relevant, die Erwartungen im Hinblick auf die Verankerung von Strukturen der Berufungsbeobachtung an Universitäten formulieren und somit als Elemente einer Angleichung von Strukturen durch Zwang fungieren können. Die forschungsleitende Annahme, die von einer homogenen Struktur aufgrund ähnlicher Umwelterwartungen ausgeht, erfordert eine Auseinandersetzung mit den rechtlichen Rahmenbedingungen der Universitäten.

Die Analyse der LHG zeigt, dass die Regelungen zur Verankerung der Stellen von Berufungsbeauftragten divers sind (Tab. 1): 9 Bundesländer regeln den Einsatz solcher Stellen nicht, während 7 Bundesländer Berufungsbeauftragte vorsehen. Dabei lässt die Gesetzgebung den Universitäten in Gestalt von Kann-, Soll- und Muss-Regelungen unterschiedliche Ermessensspielräume. Während die Bundesländer Hessen und Sachsen-Anhalt keine Pflicht formulieren, sondern regeln, dass Berufungsbeauftragte eingesetzt werden können (Kann-Regelung), schreiben Brandenburg und Sachsen den

Universitäten den Einsatz von Berufsbeauftragten zwingend vor (Muss-Regelung). In Bayern, Nordrhein-Westfalen (NRW) und Thüringen sollen i. d. R. Berufsbeauftragte beteiligt sein, in Ausnahmen kann jedoch davon abgesehen werden (Soll-Regelung).

Tabelle 1: Übersicht der Regelungen zum Einsatz von Berufsbeauftragten gemäß LHG

	BW	BY	BE	BB	HB	HH	HE	MV	NI	NW	RP	SL	SN	ST	SH	TH	N
Keine Regelung	X		X		X	X		X	X		X	X			X		9
Kann-Regelung							X							X			2
Soll-Regelung		X								X						X	3
Muss-Regelung				X									X				2

Ferner stellen sich Unterschiede in der Bezeichnung der Stellen heraus: Während in Bayern Berichterstatte(r)innen bzw. Berichterstatte(r) (BayHSchPG) als Beobachtende zweiter Ordnung vorgesehen sind, sind es in Sachsen-Anhalt Senatsberichterstatte(r)innen bzw. -berichterstatte(r) (HSG LSA). Die beiden Funktionen wurden bereits im Jahr 1998 in das sachsen-anhaltische sowie 2003 in das bayerische Hochschulgesetz aufgenommen. Brandenburg, Hessen, NRW, Sachsen und Thüringen verwenden hingegen den Begriff Berufsbeauftragte. Zuerst wurde der Begriff 2006 in NRW eingeführt (Gerchen & Walther, 2022, S. 82).

Weiterhin differiert die Zuordnung der Stellen zu Personal- und Statusgruppen. So geben Thüringen und Bayern vor, dass die Berufsbeobachtung durch „Hochschul-lehrer“ (§ 85 (8) ThürHG, 10.05.2018) bzw. eine/einen „Professorin oder Professor“ (§ 18 (2) S. 1 BayHSchPG, 23.05.2006) erfolgen soll. Die anderen 5 Bundesländer legen nicht fest, welcher Mitgliedschaftsgruppe die Berufsbeauftragten angehören sollen und überlassen diese Entscheidung den Universitäten.

Die Regelungsdichte der LHG gestaltet sich ebenfalls divers. Während in Hessen, NRW, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen die Berufsbeauftragten lediglich als Instanz erwähnt werden, werden in Bayern und Brandenburg Aufgaben und Rechte definiert. So heißt es im brandenburgischen Hochschulgesetz:

„Berufsbeauftragte wirken qualitätssichernd und standardbildend als nicht stimmberechtigte Mitglieder der Berufungskommissionen in den Berufungsverfahren mit. Sie unterrichten die Hochschulleitungen regelmäßig über den Fortgang des Verfahrens und achten darauf, dass die strategischen Ziele hinsichtlich der Hochschulentwicklung sowie die in der Ausschreibung formulierten Auswahlkriterien Berücksichtigung finden“ (§ 40 (10) BbgHG, 28.04.2014).

Doch auch hier wird nicht geregelt, wie die Berufungsbeauftragten an den Universitäten strukturell zu verorten sind.

Die Analyse der LHG macht deutlich, dass die Anforderungen an die Universitäten in Bezug auf die Einrichtung von Berufungsbeauftragten unterschiedlich sind. In den 7 Bundesländern, in denen der Einsatz von Berufungsbeauftragten geregelt wird, bleibt den Universitäten die strukturelle Verortung der Stellen weitgehend überlassen. Nur 2 Länder benennen eine Statusgruppe, der die Aufgabe der Berufungsbeobachtung übertragen werden soll.

Somit zeigt die Analyse der Hochschulgesetze, dass die Gesetzgebung nicht zu einer starken Angleichung der Strukturen der Berufungsbeobachtung führen kann. Da nur wenige Hochschulgesetze überhaupt den Einsatz von Berufungsbeauftragten regeln, liegt keine einheitliche rechtliche Ausprägung von Stellenstrukturen vor, sodass auch das theoretische Argument einer strukturellen Angleichung durch den Mechanismus des Zwangs nicht greift (DiMaggio & Powell, 1983, S. 150). Die Analyse der Berufsregularien wird nun zeigen, wie die Universitäten mit den durch die Gesetzgebung eingeräumten Handlungsfreiheiten unter den gleichzeitigen Anforderungen an qualitätsgesicherte Berufungsverfahren umgehen.

4.2 Analyse der Berufsregularien

Der vergleichende Blick in die Berufsregularien der Universitäten verdeutlicht zunächst, dass große Unterschiede im Detaillierungsgrad der Regelungen bestehen. Das Spektrum reicht von einer einmaligen Nennung der Stelle als beratendes Mitglied der Kommission bis hin zu eigenen Leitfäden für Berufungsbeauftragte. Zudem divergieren die Bezeichnungen der Stellen in einem Ausmaß, das über die Varianz in den Hochschulgesetzen hinausgeht (Abb. 2). Dabei lassen die Bezeichnungen der Stellen keine Rückschlüsse auf deren strukturelle Ausgestaltung zu: So gibt es Senatsbeauftragte, die weder vom Senat ernannt werden (z. B. TU Darmstadt) noch zwingend Mitglieder des Senats sind (z. B. Uni Mannheim).

Diese ersten Erkenntnisse verweisen auf eine hohe Heterogenität der strukturellen Verankerung von Berufungsbeauftragten. Zur Beantwortung der Forschungsfrage ist es sinnvoll, diesen Befund nicht einfach anzunehmen, sondern zu prüfen, ob die verschiedenen Strukturausprägungen zu Typen verdichtet werden können. Hierzu wird auf die in den Berufsregularien adressierten Entscheidungsprämissen der Stellen zurückgegriffen.

Abbildung 2: Gruppierung von Berufungsbeauftragten auf Basis der Berufsregularien

Dimension – Umfang der Zuständigkeit		
	Zuständigkeit für alle Verfahren	Zuständigkeit nicht für alle Verfahren
Dimension – Organisationale Verortung	wissenschaftlich	<ul style="list-style-type: none"> – Berufungsbeauftragte – Berichterstatterinnen/-erstatter – Fachferne Beraterin/fachferner Berater – Korreferentin/Korreferent – Senatsberichterstatterinnen/-erstatter, -beobachterinnen/-beobachter, -beauftragte, Berufungsbeauftragte des Senats, Berichterstatterinnen/-erstatter des Senats
	administrativ	<ul style="list-style-type: none"> – (Berufungs-)Referentinnen/Referenten, Referentinnen/Referenten für Berufsangelegenheiten, Referentinnen/Referenten des Präsidiums – Berufsmanagerin/-manager – Berufungsbeauftragte (der Personalabteilung) – Beratungsteam Berufung <p>Organisationseinheiten</p> <ul style="list-style-type: none"> – Stabsstellen (Berufungen, Berufsangelegenheiten, -management, Strategie, Strategisches Personalmanagement) – Geschäftsstelle Berufungen – Referate & Abteilungen (Berufungen, Personal und Berufungen, Berufsangelegenheiten, Gremienreferat) – Präsidium/Präsidialamt

Für die Typenbildung werden zwei Dimensionen der formal-strukturellen Gestaltung der Stellen herangezogen: die *organisationale Verortung der Stellen* (Kommunikationswege; Kühl 2011, S. 105 f.) und der *Umfang der Zuständigkeit der Berufsbeauftragten* (Entscheidungsprogramme; Kühl, 2011, S. 103 ff.). Die organisationale Dimension meint dabei die Zuordnung der Berufsbeauftragten zu einer bestimmten *Personalgruppe*: dem *professoralen* oder dem *nicht-wissenschaftlichen Personal*. Mit dieser Unterscheidung in der Zuordnung gehen deutliche funktionale Unterschiede einher, die der doppelten Hierarchie von Universitäten geschuldet sind. Die Stellen sind entweder Teil der wissenschaftlichen Hierarchie oder Teil der Verwaltungshierarchie (Kleimann, 2016, S. 178). Hieraus ergeben sich für die Typenbildung Unterschiede in der zweiten Dimension, die sich auf den Umfang und die Art der Zuständigkeit der Berufsbeauftragten bezieht.

Berufungsbeauftragte, die gleichzeitig eine Professur an der Universität innehaben – im Folgenden: *professorale Berufsbeauftragte* – sind im Rahmen der *akademischen*

Selbstverwaltung mit der Aufgabe der Berufungsbeobachtung zweiter Ordnung betraut. Sie werden entweder von der Hochschulleitung oder dem Senat bestimmt (Abb. 2, obere Hälfte). Die Analyse der Regularien zeigt, dass sie nur den Bewertungsprozess der Kommission begleiten. Die Beobachtenden zweiter Ordnung, die der Gruppe des administrativen Personals angehören – die *nicht-professoralen Berufungsbeauftragten* –, sind zumeist auch für die Begleitung weiterer Phasen des Berufungsverfahrens verantwortlich, wie etwa der Definition von Profil und Ausstattung der Professur oder der Berufungsverhandlung. Diese Stellen haben den *primären Zweck*, die Qualität von Berufungsverfahren zu sichern. Eine Besonderheit dieser Stellen ist, dass in den Berufsordnungen nicht nur Stellenbezeichnungen benannt werden, sondern auch Organisationseinheiten wie etwa Abteilungen (z. B. FernUni Hagen).

Zur zweiten Dimension der Typologie (Umfang der Zuständigkeit) gehört grundsätzlich die sachliche und zeitliche Differenzierung der Zweckprogrammierung der Stellen (Luhmann, 2000, S. 265 f.). Während die Stellen auf der linken Seite der Abbildung sowohl in sachlicher als auch in zeitlicher Hinsicht für alle Verfahren der Universität zuständig sind, ist die Zuständigkeit der Stellen auf der rechten Seite in Abbildung 2 sachlich und zeitlich limitiert. Hier beauftragen die Hochschulleitungen entweder für einen bestimmten Zeitraum einen Pool von Professorinnen und Professoren, von denen einzelne dann bestimmte Berufungsverfahren begleiten (z. B. Uni Weimar), oder sie werden vor der Konstitution der Kommission bestimmt (z. B. TU Dortmund).

Der auf der Grundlage der gewählten Dimensionen anzunehmende vierte Typus – administrative Stellen, die in begrenztem zeitlichen oder sachlichen Umfang für die Berufungsbeobachtung zuständig sind –, ist in den Berufsregularien nicht anzutreffen. Aus der Praxis ist jedoch bekannt, dass solche Stellen durchaus vorkommen. Das offenbart, dass die Hochschulen in der Strukturgestaltung der Stellen über die rechtlichen Regularien hinausgehen. Mit der Typisierung der regulatorisch vorgesehenen Möglichkeiten der Ausgestaltung von Stellen der Berufungsbeobachtung ist also die Frage nach der formal-strukturellen Verankerung noch nicht abschließend beantwortet. Wie die Beobachtung zum vierten anzunehmenden Typus beispielhaft zeigt, weichen die Strukturen zum Teil von den in den Berufsregularien festgehaltenen Vorgaben ab. Der normative Rahmen und die konkret umgesetzten organisationalen Strukturen sind also nicht immer kongruent.

Um die formalen Entscheidungsprämissen systematisch ermitteln zu können, wird aufbauend auf den bisher gewonnenen Erkenntnissen nun die faktische organisationale Verortung analysiert. Hierzu wird auf die Darstellung der Verortung von Stellen der Berufungsbeobachtung auf der Schauseite der Universitäten zurückgegriffen.

4.3 Analyse der Universitätswebseiten

Die entwickelte Typologie von Berufsbeauftragten dient nun als Heuristik, um die konkret umgesetzten organisationalen Strukturen der Berufsbeobachtung zu erfassen. Hierfür wurden die Informationen zu Stellen der Berufsbeobachtung aus den Regularien und den Universitätswebseiten zusammengeführt. Jede Universität wurde dabei als Einzelfall betrachtet, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede der strukturellen Verortung der Berufsbeobachtung herauszuarbeiten.

Da über die Webseiten zwar die organisationale Verortung erfasst werden kann, nicht aber der Umfang der Zuständigkeit der Stellen, wurde auf Basis der bisherigen Erkenntnisse eine Reduktion der Merkmalsausprägungen auf die organisationale Verortung der Berufsbeobachtung vorgenommen. Schließlich geht aus der Analyse der Berufsregularien hervor, dass diese Dimension mit den spezifischen Entscheidungsprogrammen der Stellen einhergeht, da die Gruppe der Professorinnen und Professoren unabhängig vom Umfang der Zuständigkeit die Aufgabe im Rahmen der akademischen Selbstverwaltung wahrnimmt. Entsprechend wird im Weiteren die organisationale Verortung, d. h. die Zuordnung zum wissenschaftlichen bzw. administrativen Bereich, in den Mittelpunkt gerückt und entsprechend zwischen *professoralen* und *nicht-professoralen Berufsbeauftragten* unterschieden.

Über die Analysen konnten vier organisationale Varianten der Berufsbeobachtung identifiziert werden:

Variante 1: Die Universität überträgt die Zuständigkeit für die Berufsbeobachtung ausschließlich professoralen Berufsbeauftragten.

Variante 2: Die Universität überträgt die Zuständigkeit für die Berufsbeobachtung ausschließlich nicht-professoralen Berufsbeauftragten.

Variante 3: Die Universität implementiert eine Doppelstruktur, indem sie die Zuständigkeit für die Berufsbeobachtung sowohl professoralen als auch nicht-professoralen Berufsbeauftragten überträgt.

Variante 4: Die Universität sieht keine organisationale Zuständigkeit für die Berufsbeobachtung vor.

Mithilfe der aufeinander aufbauenden Analyseschritte ist auch eine Darstellung der Verteilung der vier Varianten innerhalb der 85 Universitäten möglich (Tab. 2). Dabei zeigt sich, dass 70 der 85 Universitäten formal Berufsbeauftragte in ihrer Struktur verankert haben. Aus dieser Perspektive deutet sich eine Angleichung der Universitäten an, da Berufsbeauftragte von der überwiegenden Mehrheit eingesetzt werden. 36 dieser Universitäten haben eine Doppelstruktur implementiert. Insgesamt haben

58 Universitäten zentrale Stellen geschaffen, deren primäres Zweckprogramm die Qualitätssicherung von Berufungsverfahren ist. 48 sehen die Beobachtung durch professorales Personal vor, davon betrauen lediglich 12 Universitäten ausschließlich Professorinnen und Professoren mit der Berufungsbeobachtung.

Tabelle 2: Typen von Berufungsbeauftragten und organisationale Varianten der Berufungsbeobachtung

Organisationale Varianten	Unis	Typen von Berufungsbeauftragten je Universität	
	N	Professorale Berufungsbeauftragte	Nicht-professorale Berufungsbeauftragte
Variante 1 Professorale Berufungsbeauftragte	12	12	0
Variante 2 Nicht-professorale Berufungsbeauftragte	22	0	22
Variante 3 Doppelstruktur	36	36	36
Variante 4 Keine Berufungsbeauftragten	15	0	0
N	85	N = 48	N = 58

Ein Vergleich der Erkenntnisse aus den Analysen der beiden Dokumententypen zeigt, dass insbesondere die Stellen von nicht-professoralen Berufungsbeauftragten häufig nicht in den rechtlichen Rahmentexten verankert sind. Da die Regelungen in Berufsordnungen eine rechtliche Bindungswirkung haben, entbindet sich die Universität mit der Entscheidung, bestimmte Stellen nicht in die Satzungen aufzunehmen, von einer verpflichtenden Struktur und gewinnt so Handlungsspielräume. Sind bestimmte Strukturen nicht satzungsmäßig geregelt, entzieht sich die Universität möglicher satzungsbezogener Kritik. Umgekehrt finden sich auch relativ selten professorale Berufungsbeauftragte auf den Webseiten der Universitäten. Dieser Umstand lässt sich durch die zeitlich und sachlich limitierte Zuständigkeit erklären, die im Wesentlichen nur für organisationsinterne Abläufe relevant ist.

Um die Erkenntnisse der einzelnen Dokumentenanalysen auf der Landesebene einzuordnen, wird in Tabelle 3 die Verteilung der Varianten auf die einzelnen Bundesländer dargestellt. So lässt sich zeigen, ob und inwiefern die jeweilige Landesgesetzgebung die Strukturen der Berufungsbeobachtung der Universitäten formt. Ein erster Befund ist, dass alle Universitäten der Bundesländer, die eine Regelung zum Einsatz von Berufungsbeauftragten in den LHG verankert haben, dies unabhängig vom eingeräumten Ermessensspielraum umsetzen. Vor dem Hintergrund der organisations-

soziologischen Überlegungen ist diese Erkenntnis ein Hinweis auf eine erzwungene Angleichung der Organisationen. Die Tatsache, dass die Universitäten der Bundesländer, deren Gesetzgebung keine Berufsbeauftragten vorsieht, auch überwiegend entsprechende Stellen implementiert haben, weist allerdings auf eine Angleichung durch mimetischen Isomorphismus hin (DiMaggio & Powell, 1983, S. 150 f.).

Tabelle 3: Organisationale Varianten der Berufsbeobachtung je Bundesland

Organisationale Varianten	Organisationale Varianten je Bundesland																N
	BW	BY	BE	BB	HB	HH	HE	MV	NI	NW	RP	SL	SN	ST	SH	TH	
Variante 1 – Professorale Berufsbeauftragte	1	3	0	0	0	0	2	0	1	3	0	0	0	0	0	2	12
Variante 2 – Nicht-professorale Berufsbeauftragte	1	0	1	3	0	1	0	2	6	1	2	0	3	0	2	0	22
Variante 3 – Doppelstruktur	6	6	2	0	1	1	3	0	1	10	0	1	1	2	0	2	36
Variante 4 – Keine Berufsbeauftragten	7	0	0	0	0	1	0	0	3	0	3	0	0	0	1	0	15
N	15	9	3	3	1	3	5	2	11	14	5	1	4	2	3	4	85

Stärke des Zusammenhangsmaßes Cramer's V = 0,57 **

Signifikanzniveaus der bivariaten Zusammenhänge: * = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$; *** = $p < 0,001$.

Betrachtet man die Verteilung der organisationalen Varianten, fällt auf, dass nur in wenigen Bundesländern völlig heterogene Strukturen vorzufinden sind. Die – bezogen auf die Anzahl der Universitäten – kleineren Bundesländer Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen-Anhalt haben jeweils eine Variante der Berufsbeobachtung implementiert. Zwar ist der Einsatz von Berufsbeauftragten in Brandenburg und Sachsen-Anhalt auch über die Hochschulgesetze vorgegeben, die organisationale Ausgestaltung jedoch nicht. Auch an den Universitäten in Bayern, Niedersachsen, NRW und Sachsen zeichnen sich Präferenzen für bestimmte Formen der Berufsbeobachtung ab. So haben von den 14 Universitäten in NRW 10 Universitäten eine Doppelstruktur; in Bayern sind es 6 von 9. In Niedersachsen und Sachsen überwiegt die Variante der Berufsbeobachtung durch nicht-professorale Beauftragte. Tabelle 3 veranschaulicht zudem, dass in nur 4 Ländern mehr als 2 verschiedene Varianten verankert sind.

Die Ähnlichkeiten innerhalb einiger Bundesländer könnten ein Anzeichen für die wechselseitige Beobachtung und die Angleichung zwischen den Universitäten sein, die mit einer ähnlichen rechtlichen Organisationsumwelt konfrontiert sind. Auch in den Bundesländern, in denen Regelungen zum Einsatz von Berufsbeauftragten bestehen, die strukturelle Verortung jedoch unbestimmt bleibt, kann neben der zwang-

haften auch eine mimetische Isomorphie unterstellt werden. So lässt sich annehmen, dass die jeweils dominierende Variante der Berufungsbeobachtung eine aus Sicht der Universitäten bewährte Organisationsstruktur vor dem Hintergrund der landesrechtlichen Anforderungen ist (DiMaggio & Powell, 1983, S. 151).

Zusammenfassend zeigen die Dokumentenanalysen, dass weder Homogenität noch Heterogenität in Bezug auf die Strukturen der Berufungsbeobachtung dominieren. Stattdessen findet sich eine komplexe Gemengelage aus Differenzierungs- und Angleichungsdynamiken im Feld. Um zu eruieren, worauf die jeweilige Verortung zurückzuführen sein könnte, werden in einem weiteren Schritt mögliche Zusammenhänge zwischen der strukturellen Verankerung der Berufungsbeobachtung und spezifischen Universitätsmerkmalen untersucht.

5 Berufungsbeobachtung vor dem Hintergrund spezifischer Universitätsmerkmale

In den bisherigen Analysen wurden alle Universitäten gleichgestellt, indem Unterschiede zwischen den Organisationen zunächst ausgeklammert wurden. Eine differenziertere Betrachtung zeigt jedoch, dass die Universitäten unterschiedliche Ausprägungen von Merkmalen aufweisen, die in einem Zusammenhang mit der strukturellen Verankerung der Berufungsbeobachtung stehen könnten. Die Überlegungen hierzu wurden im Abschnitt 3 dargelegt. Einbezogen in die bivariaten Analysen wurde das Vorliegen des Ruferteilungsrechts, die Anzahl des professoralen Personals und der Exzellenzstatus der Universitäten. Die genannten Merkmale sind sicherlich nicht vollständig; die Korrelationsanalysen können jedoch für weitergehende Forschungsperspektiven hilfreich sein, die die Gleichzeitigkeit von heterogenen und homogenen Entwicklungen in organisationalen Feldern ergründen wollen.

Das Recht zur Ruferteilung ist ein wesentliches Unterscheidungsmerkmal, das in einem Zusammenhang mit der Verankerung von Berufungsbeauftragten stehen könnte. Mit Rückgriff auf die neoinstitutionalistische Organisationstheorie erscheint es plausibel, dass die Verantwortungsübertragung zur Ruferteilung zu einem erhöhten Legitimationsbedarf hinsichtlich der Qualität der Berufungsentscheidung führen kann.

Tabelle 4: Organisationale Varianten nach Ruferteilungsrecht

Organisationale Varianten	N	Ruferteilungsrecht	
		Ja	Nein
Variante 1 – Ausschließlich professorale Berufsbeauftragte	12	11	1
Variante 2 – Ausschließlich nicht-professorale Berufsbeauftragte	22	17	5
Variante 3 – Doppelstruktur	36	26	10
Variante 4 – Keine Berufsbeauftragten	15	4	11
N	85	58	27

Stärke des Zusammenhangsmaßes Cramer's $V = 0,43$ **

Signifikanzniveaus der bivariaten Zusammenhänge: * = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$; *** = $p < 0,001$.

Tabelle 4 illustriert, dass die Variable des Ruferteilungsrechts tatsächlich einen signifikanten Zusammenhang mit der Variable der Varianten der Berufsbeobachtung aufweist. Dieser Befund könnte ein Hinweis sein, dass die Übertragung des Ruferteilungsrechts die Verankerung von Stellen der Berufsbeobachtung an den Universitäten begünstigt. So ist zu erkennen, dass die Universitäten mit Ruferteilungsrecht mehrheitlich Stellen der Berufsbeobachtung haben. Möglicherweise orientieren sie sich in ihrer Entscheidung über die strukturelle Ausgestaltung der Berufsbeobachtung an Universitäten, die einen vergleichbaren Legitimationsaufwand betreiben (müssen) (DiMaggio & Powell, 1983, S. 151). Lediglich 4 von 58 Universitäten mit Ruferteilungsrecht haben formal keine Berufsbeauftragten.

Die zweite Überlegung war, dass sich die Anzahl der durchzuführenden Berufungsverfahren – operationalisiert durch die Anzahl des professoralen Personals – auf die Strukturen der Berufsbeobachtung auswirkt. Die Analyse bringt einen bivariaten Zusammenhang zwischen der Größe der Professorenschaft und der organisationalen Variante der Berufsbeobachtung hervor.

Tabelle 5: Organisationale Varianten nach Anzahl des professoralen Personals

Organisationale Varianten	N	Anzahl des professoralen Personals
		Mittelwert (Standardabweichung)
Variante 1 – Ausschließlich professorale Berufsbeauftragte	12	281 (205)
Variante 2 – Ausschließlich nicht-professorale Berufsbeauftragte	22	225 (146)
Variante 3 – Doppelstruktur	36	351 (155)
Variante 4 – Keine Berufsbeauftragten	15	95 (70)
N	85	264 (175)

Stärke des Zusammenhangsmaßes $\eta^2 = 0,29$.

Wie Tabelle 5 entnommen werden kann, verfügen die Universitäten, die eine Doppelstruktur haben, über die im Mittelwert höchste Anzahl an professoralem Personal. Die Universitäten, die keine Berufungsbeobachtung vorsehen, haben mit einem Gruppenmittelwert von 95 dagegen eine deutlich geringere Zahl an Professorinnen und Professoren als alle anderen Gruppen. Der Befund ist ein Hinweis darauf, dass mit steigender Verfahrenszahl die Berufungsbeobachtung arbeitsteiliger organisiert wird, indem sowohl professorale als auch nicht-professorale Berufungsbeauftragte mit der Verfahrensqualitätssicherung betraut werden. Das erscheint dahingehend plausibel, als mit steigender Größe der Universitäten i. d. R. auch mehr Ressourcen für eine stärker arbeitsteilige Lösung verfügbar sind. An Universitäten, die eine vergleichsweise geringe Zahl an Verfahren haben, verbleibt die Verantwortung und Zuständigkeit für die Qualitätssicherung vermeintlich bei der Hochschulleitung und wird ggf. an Verwaltungspersonal delegiert.

Die Betrachtung des dritten Merkmals entspringt der Überlegung, dass die in den Förderprogrammen Exzellenzinitiative und -strategie erfolgreichen Universitäten sich in der Organisation der Berufungsbeobachtung unterscheiden. Die bivariate Analyse hat jedoch gezeigt, dass es keinen Zusammenhang zwischen den Strukturen der Berufungsbeobachtung und dem Exzellenzstatus gibt. Möglicherweise haben die Universitäten unabhängig von den Förderprogrammen Strukturen der Berufungsbeobachtung implementiert, da weit mehr Universitäten im Wettbewerb um herausragendes Personal stehen als die an den Förderprogrammen Beteiligten. Die Tatsache, dass die Mehrheit der Universitäten nicht-professorale Berufungsbeauftragte für die Berufungsbeobachtung vorsehen, ist ein Hinweis auf eine übergreifende Entwicklung der Professionalisierung der Qualitätssicherung von Berufungsverfahren.

6 Fazit und Ausblick

Im vorliegenden Beitrag wurde über einen multimethodischen Zugang erschlossen, wie Stellen von Berufungsbeauftragten formal-strukturell an deutschen Universitäten verankert sind. Dabei zeigt sich, dass eine rein dichotome Betrachtung der Entwicklungen, die zwischen Ausdifferenzierung versus Angleichung unterscheidet, die komplexen Verhältnisse der strukturellen Verankerung der Berufungsbeobachtung nicht trifft. Einerseits deutet sich eine strukturelle Angleichung an, da Berufungsbeauftragte an 70 der 85 untersuchten Universitäten eingesetzt werden. Mit Blick auf die konkreten Strukturen der Berufungsbeobachtung ist jedoch auch Heterogenität im Feld zu beobachten. So konnten über die Analyse der Hochschulgesetze und Berufsregularien zunächst empirische Typen identifiziert werden, die sich hinsichtlich der organisationalen Verortung der Stellen und des zeitlichen Umfangs der Zuständigkeit unterscheiden. Über die Einbeziehung der Webseiten konnte ferner das Vorkommen zweier Typen – der professoralen und nicht-professoralen Berufungsbeauftragten – an

den Universitäten aufgezeigt und so vier Varianten der Berufungsbeobachtung identifiziert werden. Die dominierende Variante ist eine Doppelstruktur (N = 36), also der Einsatz von sowohl professoralen als auch nicht-professoralen Berufungsbeauftragten. Der Blick auf die Verteilung der Varianten innerhalb der Bundesländer lässt dann wiederum Angleichungstendenzen erkennen. Im letzten Analyseschritt wurden die Universitäten daher mittels bivariater Datenanalysen differenzierter betrachtet, um mögliche Zusammenhänge zwischen der Ausgestaltung der Berufungsbeobachtung und den Universitätsmerkmalen *Vorliegen des Ruferteilungsrechts*, *Anzahl des professoralen Personals* sowie *Exzellenzstatus* der Universitäten zu untersuchen.

An die Befunde schließen sich unterschiedliche Fragen an, die sowohl für die Organisation und Durchführung von Berufungsverfahren in der Praxis als auch aus wissenschaftlicher Perspektive relevant erscheinen: (Wie) Wirkt sich die strukturelle Verankerung der Berufungsbeauftragten, die mit der Zugehörigkeit zu verschiedenen Statusgruppen einhergeht, auf die Aufgabenwahrnehmung aus? Führen die jeweiligen Strukturen der Berufungsbeobachtung zu Unterschieden in der Qualitätssicherung der Verfahren an den Universitäten? Insbesondere für die Universitäten, die eine Doppelstruktur verankert haben, stellt sich zudem die Frage, wie sich eine mögliche Aufgabenteilung zwischen den beiden Typen von Berufungsbeauftragten gestaltet. Qualitative Interviews mit den beteiligten Stellen könnten Einblicke in die offenen Fragen geben. Zudem könnte die Einbeziehung weiterer Hochschultypen, wie etwa Hochschulen für angewandte Wissenschaften, nicht nur den Erkenntnishorizont erweitern, sondern auch die quantitativen Analysen bereichern, indem u. a. weitere Differenzierungsmerkmale der Hochschulen identifiziert werden.

Literatur

Borggräfe, M. (2019). *Wandel und Reform deutscher Universitätsverwaltungen. Eine Organigrammanalyse*. Wiesbaden: Springer VS.

Diaz-Bone, R. (2019). *Statistik für Soziologen* (5. überarb. Auflage). München: UVK Verlag.

DiMaggio, P. J. & Powell, W. W. (1983). The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. *American Sociological Review*, 48(2), 147–160.

Färber, C. & Spangenberg, U. (2008). *Wie werden Professuren besetzt? Chancengleichheit in Berufungsverfahren*. Frankfurt: Campus.

Gemeinsame Wissenschaftskonferenz (GWK). (2016). *Bekanntmachung der Verwaltungsvereinbarung zwischen Bund und Ländern gemäß Artikel 91b Absatz 1 des Grundgesetzes zur Förderung von Spitzenforschung an Universitäten. Exzellenzstrategie*.

Abgerufen am 30.09.2022 von www.gwk-bonn.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/Papers/Verwaltungsvereinbarung-Exzellenzstrategie-2016.pdf

Gerchen, A. (2021). Berufungsmanager*innen an deutschen Universitäten. Profilmerkmale eines neuen Stellentypus. *Hochschulmanagement*, 16(4), 113–124.

Gerchen, A. & Walther, L. (2022). Berufsbeauftragte als Instanzen der Qualitätssicherung in professoraler Personalrekrutierung an deutschen Universitäten. Die Genese eines neuen Stellentypus und sein Qualitätsverständnis. *Handbuch Qualität in Studium, Lehre und Forschung* (79), 75–90.

Gläser, J. & Laudel, G. (2009). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse*. Wiesbaden: Springer VS.

Greenwood, R., Raynard, M., Kodeih, F., Micelotta, E. R. & Lounsbury, M. (2011). Institutional complexity and organizational responses. *The Academy of Management Annals* 5(1), 317–371.

Hüther, O. & Krücken, G. (2013). Hierarchy and power: a conceptual analysis with particular reference to new public management reforms in German universities. *European Journal of Higher Education* 3(4), 307–323.

Klawitter, M. (2017). *Die Besetzung von Professuren an deutschen Universitäten. Empirische Analysen zum Wandel von Stellenprofilen und zur Bewerber(innen)auswahl*. Kassel: Universität Kassel.

Kleimann, B. (2016). *Universitätsorganisation und präsidiale Leitung*. Wiesbaden: Springer VS.

Kluge, S. (2000). Empirisch begründete Typenbildung in der qualitativen Sozialforschung. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 1(1), Art. 14.

Kosmützky, A. (2010). *Von der organisierten Institution zur institutionalisierten Organisation? Eine Untersuchung der (Hochschul-)Leitbilder von Universitäten*. Bielefeld: Universität Bielefeld.

Kühl, S. (2011). *Organisationen. Eine sehr kurze Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.

Luhmann, N. (1995). *Die Kunst der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Luhmann, N. (2000). *Organisation und Entscheidung*. Opladen/Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Meier, F. & Meyer, U. (2020). Organisationen und heterogene Umwelten. Zum Umgang mit Fragen institutioneller Pluralität. In R. Hasse & A. K. Krüger (Hrsg.), *Neo-Institutionalismus* (S. 75–100). Bielefeld: Transcript.

Meyer, J. W. & Rowan, B. (1977). Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. *American Journal of Sociology*, 83(2), 340–363.

Werkmeister, S. (2017). Modelle von Berufungsbeauftragten an deutschen Universitäten. Eine kritische Bestandaufnahme. *Personal- und Organisationsforschung*, 12(2+3), 66–72.

Wissenschaftsrat. (2005). *Empfehlungen zur Ausgestaltung von Berufungsverfahren* (Drucksache 6709-05). Jena.

Manuskript eingegangen: 22.04.2022

Manuskript angenommen: 19.10.2022

Angaben zur Autorin und zum Autor:

Lisa Walther
Wissenschaftliche Mitarbeiterin am
Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW)
Lange Laube 12
30159 Hannover
E-Mail: walther@dzhw.eu

Erik Schwartz
Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Hamburg
Fakultät für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften
Fachbereich Sozialökonomie
Welckerstraße 8
20354 Hamburg
E-Mail: erik.schwartz@uni-hamburg.de

Lisa Walther ist wissenschaftliche Mitarbeiterin der Abteilung „Governance in Hochschule und Wissenschaft“ am Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der Organisations- und Bewertungssoziologie mit thematischem Bezug zu Berufungsverfahren sowie der qualitativen empirischen Sozialforschung.

Erik Schwartz ist wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Nachwuchsgruppe ACCESS „Institutionelle Hürden bei Studienentscheidungen – soziale Ungleichheit, Zulassungsverfahren und ihre Folgen“ an der Universität Hamburg. Seine Forschungsinteressen liegen im Bereich der Bildungs-, Hochschul- und Wissenschaftssoziologie.

Wissenschaftskommunikatorinnen und -kommunikatoren an Hochschulen: Im Spannungsfeld zwischen Selbstbild, Leitungsebene und einzelnen Forschenden

Hannah Schmid-Petri, Kathrin Haimerl

Aufgrund des gestiegenen Wettbewerbsdrucks nehmen deutsche Hochschulen externe Wissenschaftskommunikation zunehmend als strategischen Baustein wahr. Wie verstehen verantwortliche Kommunikatorinnen und Kommunikatoren ihre organisationale und kommunikative Rolle? Die vorliegende Studie identifiziert unter Anwendung eines organisationssoziologischen Ansatzes drei Felder und untersucht die Perspektive der Kommunikatorinnen und Kommunikatoren anhand von qualitativen Leitfadenterviews mit 22 Verantwortlichen an größeren, mittleren und kleineren Universitäten und Hochschulen. Die Studie leistet einen Beitrag, wie sich externe Wissenschaftskommunikation im Hochschulkontext theoretisch konzeptualisieren lässt. Aus Sicht der Praxis zeigt sie, dass eine zunehmende Professionalisierung des Felds stattfindet, die Verantwortlichen allerdings ihre Rolle zwischen strategischer und gemeinwohlorientierter Kommunikation und den damit verbundenen Normativitäten nicht immer reflektieren.

1 Einleitung

Aufgrund von hochschulpolitischen Reformen, steigenden Studierendenzahlen, der immer lauter werdenden Forderung nach einem Dialog zwischen Wissenschaft und Gesellschaft (BMBF, 2019) und einer Hochschulorganisation, die immer mehr nach den Grundsätzen des „New Public Management“ gestaltet wird, hat in den vergangenen Jahren die strategische Kommunikation von Hochschulen in Deutschland an Bedeutung gewonnen (Fährnich, Metag, Post & Schäfer, 2019; Raupp, 2017). Damit einher geht, dass die Anforderungen an Hochschulkommunikation komplexer und vielschichtiger geworden sind, da Hochschulen zum einen den Ansprüchen gerecht werden müssen, die von der Gesellschaft und der Politik an sie gestellt werden, und gleichzeitig die eigene Stellung im Wettbewerb um Aufmerksamkeit und institutionelle Legitimation sichern müssen (Entradas & Bauer, 2019; Fährnich, Metag, Post & Schäfer, 2019; Raupp, 2017).

Eine Folge der beschriebenen Entwicklungen ist, dass der Wettbewerb zwischen Hochschulen vermehrt auf PR und Imagepflege ausgerichtet ist und sich nicht allein

anhand der wissenschaftlichen Leistungen entscheidet (Marcinkowski et al., 2014) – öffentliche Sichtbarkeit und Medienpräsenz werden dabei häufig als zentrale Merkmale des Erfolgs angesehen. Externe, an die Öffentlichkeit gerichtete, (Wissenschafts-) Kommunikation wird von den Hochschulen entsprechend zunehmend als strategischer Baustein wahrgenommen und in die Strategie der Gesamtorganisation aufgenommen.¹ Der Fokus der vorliegenden Studie liegt auf dieser externen Wissenschaftskommunikation, also der von Hochschulen betriebenen Kommunikation über Forschungsergebnisse, -projekte und/oder einzelne Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler.

Neben den genannten gesellschaftspolitischen Entwicklungen ergeben sich weitere Herausforderungen für die externe Wissenschaftskommunikation aufgrund der spezifischen Organisationsform von Universitäten (Entradas & Bauer, 2019). Die einzelne Kommunikationsabteilung befindet sich hier im Spannungsfeld zwischen einer Hochschulleitung, die bestimmte strategische Ziele der Organisation und die Pflege des Images und der Reputation nach außen verwirklicht sehen möchte, einzelnen Instituten und Departments sowie individuellen Forschenden, die aufgrund des Postulats der Freiheit von Forschung und Lehre sehr unabhängig hinsichtlich ihrer (Kommunikations-) Aktivitäten sind.

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie Personen, die an Hochschulen für die externe Wissenschaftskommunikation zuständig sind, sich in diesem Geflecht von gesellschaftspolitischen Erwartungen, der spezifischen Organisationsform von Hochschulen mit ihren Besonderheiten und konkreten Zielen der Organisation positionieren und wie sie ihre organisationale und kommunikative Rolle verstehen.

Theoretisch lässt sich dieses Zusammenspiel von externen Erwartungen und organisationalen Strukturen mit den Zielen und dem beruflichen Selbstverständnis von individuellen Akteurinnen und Akteuren innerhalb der Organisationssoziologie verorten, konkret kann hier der sozial-integrative Ansatz von Schimank (2010) fruchtbar gemacht werden, dessen Relevanz für die Analyse von Hochschulkommunikation bereits von Hauser et al. (2019) betont wurde. Der Fokus des vorliegenden Beitrags liegt dabei auf der spezifischen Perspektive der Hochschulkommunikatorinnen und -kommunikatoren auf die organisationalen Strukturen und andere Akteursgruppen in einer Hochschule.

Insgesamt gibt es bislang wenig Forschung dazu, wie Kommunikationsabteilungen als organisatorische Einheiten an Hochschulen agieren (Elken, Stensaker & Dedze, 2018;

¹Siehe etwa den neu geschaffenen Geschäftsbereich Wissenschaftskommunikation und Strategie an der Universität Freiburg (<https://www.pr.uni-freiburg.de/pm/personalia/synergien-zwischen-wissenschaftskommunikation-und-strategie>) oder die neu geschaffene Position eines Chief Communication Officer an der TU Darmstadt (<https://idw-online.de/de/news770914>).

für eine Ausnahme siehe Schwetje, Hauser & Leßmöllmann, 2017). Auch über die Arbeitsmotivation oder das berufliche Selbstverständnis der verantwortlichen Kommunikatorinnen und Kommunikatoren weiß man derzeit nur wenig (Fährnich, 2018) bzw. einige der existierenden Studien sind im internationalen Raum entstanden, und die Frage ist, inwiefern sich die Ergebnisse auf den deutschen Hochschulkontext übertragen lassen. Kaum erforscht sind zudem die organisationalen Einflussfaktoren auf Wissenschaftskommunikationsprozesse im konkreten Anwendungsfall der Hochschulkommunikation. Die vorliegende Studie trägt dazu bei, diese Forschungslücken zu schließen. Die gewonnenen Erkenntnisse ermöglichen ein besseres Verständnis des status quo der externen Wissenschaftskommunikation in Hochschulen, sowie eine Weiterentwicklung des Felds – auch in theoretischer Hinsicht.

Anhand von 22 qualitativen Leitfadeninterviews mit Personen, die an deutschen Hochschulen externe Wissenschaftskommunikation betreiben, untersuchen wir das berufliche Selbstverständnis von Wissenschaftskommunikatorinnen und -kommunikatoren im Hochschulkontext sowie ihr Verhältnis zur Gesamtorganisation und diskutieren abschließend die Implikationen für die Tätigkeit im Feld der externen Wissenschaftskommunikation.

2 Kommunikatorinnen und Kommunikatoren im Spannungsfeld der verschiedenen Ebenen von externer Wissenschaftskommunikation an Hochschulen

Im Rahmen dieser Studie wird das übergeordnete Feld der Hochschulkommunikation als Form der Organisationskommunikation verstanden, die von Hochschulen betrieben wird. Diese umfasst die Kommunikation in und von Hochschulen (Hauser, 2020, S. 7). Wir fokussieren dabei auf die strategische, externe Hochschulkommunikation und definieren diese Fährnich (2018, S. 413) folgend als *„öffentliche, persuasionsorientierte und intentionale Kommunikation von Wissenschaftsorganisationen und ihren Mitgliedern, die sich an wissenschaftsexterne Adressaten richtet.“* Ein spezifisches Feld innerhalb dieser nach außen gerichteten Hochschulkommunikation ist die externe Wissenschaftskommunikation, die sich inhaltlich mit der Kommunikation über Forschungsergebnisse, -projekte und/oder einzelne Wissenschaftlerinnen bzw. Wissenschaftler beschäftigt. Die vorliegende Studie stellt die spezifischen Einschätzungen und Erfahrungen der Kommunikatorinnen und Kommunikatoren in den Vordergrund. Diese verstehen wir als *„Akteure, für die Kommunikation über die Hochschule und deren Arbeit [bzw. in unserem Fall spezifisch über Forschung und Wissenschaft, s.o.] Teil ihrer offiziellen Aufgaben ist“* (Hauser, 2020, S. 75).

Einen übergeordneten theoretischen Rahmen zur Einbettung externer Wissenschaftskommunikation bietet der sozial-integrative Ansatz von Schimank (2010), der akteurstheoretische Ansätze mit der Systemtheorie verbindet. Er geht davon aus, dass

Organisationen oder auch der gesellschaftliche Rahmen Strukturen vorgeben, innerhalb derer Akteurinnen und Akteure handeln, aber auch die Agierenden durch ihr Handeln Strukturen bilden und formen.

Bezogen auf die externe Wissenschaftskommunikation bedeutet dies auf der Makroebene, dass gesellschaftliche Rahmenbedingungen und (normative) Erwartungen einen Einfluss darauf haben, wie Hochschulen, aber auch einzelne Kommunikatorinnen und Kommunikatoren, ihre externe Wissenschaftskommunikation gestalten. Zu den gesellschaftsbezogenen Erwartungen an externe Wissenschaftskommunikation, die von außen an Kommunikatorinnen und Kommunikatoren herangetragen werden, zählt etwa, die Gesellschaft zu informieren oder auch in den Dialog mit breiteren Bevölkerungsgruppen zu treten (Besley, Dudo & Yuan, 2018; Burns et al., 2003; Raupp, 2017).

Auf der Mesoebene beeinflusst die spezifische formelle und informelle Organisationsstruktur einer Hochschule das Handeln der Akteurinnen und Akteure. Die strukturellen Rahmenbedingungen auf der Ebene der Organisation schlagen sich beispielsweise in den hierarchischen Strukturen, den geltenden Regeln und Prozessabläufen, den zur Verfügung stehenden Ressourcen aber auch der vorherrschenden Umgangskultur nieder.

Organisationsbezogene Ziele von externer Wissenschaftskommunikation sind, die Reputation und das Image einer Hochschule zu stärken, Transparenz und Offenheit zu demonstrieren oder auch Expertise in bestimmten Feldern darzustellen (Zerfaß et al., 2018). Eine Herausforderung der externen Wissenschaftskommunikation an Hochschulen liegt darin, dass sie in Organisationen stattfindet, die nicht als homogene, integrierte und kohärente korporative Akteurinnen gelten können (Meier, 2019). Durch die starke Autonomie der Organisationsangehörigen kann die externe Kommunikation nicht kontrolliert und nur bis zu einem bestimmten Grad gesteuert oder vereinheitlicht werden (Meier, 2019). Daraus folgt, dass innerhalb einer Universität viele verschiedene Akteurinnen und Akteure unabhängig voneinander externe Wissenschaftskommunikation betreiben (Entradas & Bauer, 2019). Nicht nur fällt es den Kommunikationsabteilungen schwer, einen Überblick über die Bandbreite an einzelnen Kommunikationsaktivitäten zu behalten, sondern es kann ggf. auch zu einem Überangebot und infolgedessen zu einer Aufmerksamkeitskonkurrenz zwischen den zentralen und dezentralen Kommunikationsaktivitäten führen (Bucchi, 1996). Auf der anderen Seite liegt darin natürlich auch eine Chance, da einzelne aktive Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler dazu beitragen, die Sichtbarkeit und das Renommee der gesamten Hochschule zu erhöhen und so die Kommunikationsabteilungen idealerweise in ihrer Arbeit unterstützen.

Strukturen auf der Mesoebene spiegeln sich auch darin wieder, wie Zuständigkeiten definiert und verteilt sind, ob es etablierte Abstimmungswege gibt, und wie die Arbeit der Kommunikationsabteilung von der Hochschulleitung wahrgenommen wird bzw.

damit zusammenhängend, wie diese in die Gesamtstruktur der Hochschule eingebettet ist. Bisherige Studien zeigen eine enge Vernetzung der Kommunikationsabteilung mit anderen Arbeitsbereichen der Universität (Friedrichsmeier, Laukötter & Marcinkowski, 2015; Schwetje, Hauser & Leßmöllmann, 2017). Ein weiteres strukturelles Element auf der Mesoebene sind die Ressourcen, die für Kommunikationsaktivitäten zur Verfügung stehen. Das heißt, wichtige Faktoren für die Ausgestaltung der externen Kommunikation in einer gegebenen Hochschule sind die Größe der Abteilung, die für diese verantwortlich ist, sowie die vorhandenen Mittel, die für bestimmte Aktivitäten eingesetzt werden können, oder auch die technische Ausstattung, die zur Verfügung steht (Entradas & Bauer, 2019). Bisherige Studienergebnisse zeigen für diesen Bereich große Unterschiede zwischen einzelnen Hochschulen (vgl. z.B. Bühler et al., 2007; Höhn, 2011; Kalfass, 2009; Schwetje et al., 2017), wobei die Ressourcenausstattung insgesamt über die Zeit zuzunehmen scheint (Entradas et al., 2020).

Auf der Mikroebene befinden sich die einzelnen Akteurinnen und Akteure, die die Strukturen der Organisation auf durchaus unterschiedliche Art und Weise interpretieren und im Alltag ausgestalten können. Diese verfolgen bestimmte Interessen, beobachten andere Akteurinnen und Akteure und reagieren in ihrem Handeln darauf, um die Ziele der Organisation zu realisieren (Löffelholz, Auer & Schleicher, 2013).

Grundsätzlich bringen die Erwartungen, die die verschiedenen Ebenen an externe Wissenschaftskommunikation stellen, mit sich, dass sich Hochschulkommunikatorinnen und -kommunikatoren im Spannungsfeld zwischen gemeinwohlorientierten und organisationsbezogenen Zielen positionieren und ihr berufliches Selbstverständnis definieren müssen. Nach Rödder (2017) lassen sich die Verantwortlichen für externe Wissenschaftskommunikation dabei als Grenzstellen definieren, die zwischen der Organisation und ihrer externen Umwelt vermitteln. In diesem Zusammenhang weist Besley (2020) darauf hin, dass im Bereich der externen Wissenschaftskommunikation Ziele, die mit bestimmten Kommunikationsmaßnahmen erreicht werden sollen, häufig nur unzureichend reflektiert oder definiert werden.

Schwetje et al. (2017) unterscheiden in ihrer Studie mit Kommunikationsverantwortlichen von deutschen Hochschulen insgesamt sechs Rollen (im Sinne eines beruflichen Selbstverständnisses), mit denen diese sich identifizierten. Dazu zählten beispielsweise ein Verständnis von externer Wissenschaftskommunikation als Dienstleistung, Übersetzung komplexer Inhalte oder auch Vermittlung. Schwetje et al. (2020) können zeigen, dass sich die Kommunikatorinnen und Kommunikatoren häufig mehreren Rollen zuordnen und zudem das eigene berufliche Selbstverständnis selten reflektiert wird.

Ebenso wie die Ziele und Inhalte sind auch die Zielgruppen, die externe Wissenschaftskommunikation adressiert, vielschichtig: Neben Studieninteressierten, aktuellen Studierenden, Alumni oder den eigenen Mitarbeitenden sollen häufig auch breitere

Kreise der Bevölkerung, Vertretungen von Wirtschaft und Politik sowie potenzielle Drittmittelgebende angesprochen werden (Kettunen, 2014). Mithin dienen an unspezifische Zielgruppen gerichtete Maßnahmen der Öffentlichkeitsarbeit auch der indirekten Legitimation der Hochschule gegenüber der Politik, weil sie das Bemühen um Sichtbarkeit nachweisen und zum Image der eigenen Landesregierung beitragen.

Wie oben beschrieben, interessieren wir uns besonders für die Perspektive der Kommunikatorinnen und Kommunikatoren, die sich mit ihrem beruflichen Selbstverständnis auf der Mikroebene einer Universität ansiedeln lassen. Ihre Arbeit wird durch den strukturellen Rahmen auf der Mesoebene und durch Erwartungen und Kontextbedingungen auf der Makroebene beeinflusst. In Anlehnung an die Konzeption des sozial-integrativen Ansatzes beleuchten wir im Rahmen der vorliegenden Studie drei Felder, in denen sich die Kommunikationsverantwortlichen für die externe Wissenschaftskommunikation bewegen (müssen), die konkrete Implikationen für ihre Tätigkeiten haben und aus denen wir folgende drei Forschungsfragen ableiten: (1) Wie definieren sie das eigene berufliche Selbstverständnis? (2) Wie sehen sie ihre Rolle im Verhältnis zur Gesamtorganisation und der Hochschulleitung verbunden mit deren strategischen Zielen? (3) Wie schätzen sie ihr Verhältnis zu einzelnen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern der Organisation und deren (unabhängigen, eigenständigen) Kommunikationsaktivitäten und Zielen ein? Konkret interessiert in der vorliegenden Studie die Sicht der Kommunikatorinnen und Kommunikatoren auf die strukturellen Gegebenheiten bzw. ihren persönlichen Umgang mit den organisationalen Strukturen. Dies ermöglicht eine Analyse der dynamischen Beziehungen zwischen individuellen Akteurinnen bzw. Akteuren und den Strukturen, die den Rahmen ihrer Arbeit bilden.

3 Methodische Umsetzung

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurden von Studierenden im Rahmen eines Seminars qualitative Leitfadenterviews mit Verantwortlichen für die externe Wissenschaftskommunikation durchgeführt. Die Grundgesamtheit bildeten alle Universitäten in Deutschland mit Promotionsberechtigung. Die entsprechenden Universitäten bzw. die konkreten Ansprechpersonen wurden mithilfe des Hochschulkompasses und des Mitgliederverzeichnisses des Bundesverbandes Hochschulkommunikation identifiziert ($N = 134$). Da bisherige Studien nahelegen, dass die Größe der Hochschule einen Einfluss auf die für die externe Wissenschaftskommunikation zur Verfügung stehenden Ressourcen hat, wurden die Universitäten in größere (über 15 000 Studierende, $n = 50$), mittlere (über 1000 bis 15 000 Studierende, $n = 52$) und kleine Universitäten (unter 1000 Studierende, $n = 32$) aufgeteilt. Bei der Ansprache möglicher Interviewpartnerinnen und -partner wurde versucht, möglichst alle Typen gleichermaßen zu berücksichtigen und zudem eine möglichst breite Streuung über die Bundesländer und den fachlichen Schwerpunkt der Hochschulen zu erzielen.

Tabelle 1: Anzahl der Befragten an den jeweiligen Hochschultypen

Befragte an Hochschulen	Größere	Mittlere	Kleinere
Anzahl insgesamt	10	9	3
Organisation der eWK*			
Stabsstelle	8	3	2
Verwaltung	2	1	
Andere Organisationsform		5	1
Ressourcen			
Eigene Stelle(n) für eWK	7	5	
Eingebunden in andere Stelle (z. B. Medienarbeit)	3	4	3

*eWK = externe Wissenschaftskommunikation.

Die Interviews sollten mit der Person geführt werden, die an der entsprechenden Hochschule für die externe Wissenschaftskommunikation hauptverantwortlich zuständig ist. An manchen Hochschulen gab es dafür eigene Stellen, an anderen war die externe Wissenschaftskommunikation teil anderer Aufgaben, zum Beispiel der Pressesprecherinnen und -sprecher. Insgesamt wurden 46 Hochschulen telefonisch angefragt, schlussendlich konnten 22 Interviews im Zeitraum von Dezember 2019 bis Januar 2020 realisiert werden – 10 Interviews mit Verantwortlichen für die externe Wissenschaftskommunikation von großen Universitäten, 9 Interviews mit Zuständigen an mittleren Hochschulen und 3 Interviews mit Verantwortlichen von kleinen Universitäten.

Zur Durchführung der Interviews wurde ein die Gespräche strukturierender Leitfaden erarbeitet. Dieser umfasste verschiedene Bereiche – sowohl zur generellen Einordnung der externen Wissenschaftskommunikation in den jeweiligen Hochschulkontext (z. B. organisationale Rahmenbedingungen), zu Zielen und zum beruflichen Selbstverständnis der Kommunikatorinnen und Kommunikatoren sowie zur konkreten Planung und Durchführung einzelner Kommunikationsformate und deren Evaluation. Konkret umfasste der Leitfaden² die folgenden Bereiche:

- Organisationale Rahmenbedingungen (Einbettung der externen Wissenschaftskommunikation in die Gesamtorganisation der Hochschule, Abstimmung mit der Hochschulleitung, Kompetenzen der Mitarbeitenden, Ausstattung),
- Inhalte und Ziele (Konkretisierung der Ziele, Selbstverständnis, übergeordnete inhaltliche Strategie, Festlegung der Inhalte, Abstimmungswege, Abstimmung mit einzelnen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, Definition der Zielgruppen, Qualitätssicherung),
- Formate/Kanäle/Verbreitungswege (genutzte Kanäle, Zusammenarbeit mit Medien, Anwendung von innovativen Formaten),

²Der verwendete Leitfaden wird auf Nachfrage von den Autorinnen zur Verfügung gestellt.

- Interaktion und Dialog mit Zielgruppen (Einschätzung der Wichtigkeit einer Dialogorientierung, Umsetzung von dialogorientierten Formaten, Erfahrungen) sowie
- Evaluation und Ergebnis (Durchführung von Evaluationen, best-practice-Beispiele, Wertschätzung der Arbeit durch andere Mitglieder der Universität).

Jeder inhaltliche Bereich wurde über verschiedene, einzelne, offene Fragen operationalisiert. Dabei gab es in der Regel eine übergeordnete Frage mit einzelnen Unterpunkten, die als Erinnerungsstütze für die interviewende Person dienten und für gezielte Nachfragen verwendet werden konnten, wenn die Person die Punkte nicht von sich aus angesprochen hat (z.B. „Was sind die Ziele, die sie mit ihrer externen Wissenschaftskommunikation verfolgen?“ Image/Reputation, Gesellschaft informieren, Dialog, Stimmungen/Meinungsbilder einholen, Transparenz/Offenheit demonstrieren, Expertise darstellen, Unterstützung von laufenden Forschungsanträgen, ...). Die Fragen wurden auf Basis bzw. in Anlehnung an bestehende Studien selbst entwickelt.

Wie bei qualitativen Leitfadenterviews üblich, sah der Leitfaden keinen vorab festgelegten oder starren Ablauf des Interviews vor – je nach Gesprächsverlauf konnte und sollte die Reihenfolge der Bereiche angepasst und auf die Gesprächspartnerin/den Gesprächspartner flexibel eingegangen werden. Der Leitfaden diente lediglich der groben Strukturierung des Gesprächs und fungierte als Gedächtnisstütze für die Interviewerinnen und Interviewer (Mayring, 2016).

Die Interviews wurden telefonisch geführt und dauerten im Schnitt 45 Minuten. Die Gespräche wurden mit Zustimmung der Gesprächsteilnehmenden aufgezeichnet und im Anschluss in anonymisierter Form vollständig und wörtlich transkribiert. Laute, grammatikalische oder sprachliche Besonderheiten wurden nur dann in die Transkripte aufgenommen, wenn sie für das inhaltliche Verständnis von Bedeutung waren, grammatikalische „Fehler“ oder auch unvollständige Sätze jedoch im Original belassen. Dialekt wurde vorsichtig an das Hochdeutsche angeglichen.

Die Auswertung erfolgte anhand einer qualitativen Inhaltsanalyse. Für den vorliegenden Artikel wurde dabei lediglich der Teil der Interviews ausgewertet, der für die Beantwortung der Forschungsfragen relevant war. In Anlehnung an das von Kuckartz (2012) vorgeschlagene Verfahren einer inhaltlich-strukturierenden Analyse wurden zunächst deduktiv auf Basis der im Theorieteil hergeleiteten Dimensionen Ober- und Unterkategorien hergeleitet, die dann induktiv nach Sichtung des Materials um entsprechende weitere Kategorien ergänzt wurden. Für die eigentliche Codierung wurden die Transkripte Zeile für Zeile durchgegangen und den inhaltlichen Kategorien zugeordnet. Im Anschluss wurden alle Aussagen einer Kategorie im Rahmen der Auswertung verdichtet und aggregiert.

4 Ergebnisse

In Anlehnung an die Systematisierung von Schimank (2010) interessieren uns zunächst das berufliche Selbstverständnis und die Ziele der Hochschulkommunikatorinnen und -kommunikatoren auf der Mikroebene, bevor wir beleuchten, wie die Einbettung in die Organisation und das Verhältnis zu anderen Akteursgruppen der Hochschule aus der Perspektive der Kommunikatorinnen und Kommunikatoren eingeordnet und wahrgenommen wird.

Selbstverständnis und Ziele der externen Wissenschaftskommunikation

Die Mehrheit der Verantwortlichen für die externe Wissenschaftskommunikation versteht die eigene Tätigkeit als strategische Kommunikation für die entsprechende Hochschule mit dem Ziel, Aufmerksamkeit für diese oder die dort stattfindende Forschung zu schaffen, das konkrete Forschungsprofil der jeweiligen Einrichtung bekannt zu machen oder auch sich in einem bestimmten Forschungsfeld als kompetente und wichtige Akteurinnen bzw. Akteure zu positionieren.

„Generell ist natürlich das Ziel, Aufmerksamkeit für die Ergebnisse unserer Forschung zu erzielen und auch unsere Forscherinnen und Forscher als Persönlichkeiten mit einer Expertise bekannt zu machen.“ [#1]

„Ja, also tatsächlich Bekanntheitsgrad erreichen und eben Erfolge vermitteln. [...] Also es geht tatsächlich um ... Reputation.“ [#12]

Dabei wird immer wieder betont, dass sowohl die regionale Vernetzung vor Ort und der Kontakt zu wichtigen Stakeholdern bzw. das Reputationsmanagement bei potenziellen Geldgebern (wie z. B. Wirtschaftsvertreterinnen/-vertretern oder politischen Entscheidungspersonen), aber natürlich auch die Sichtbarkeit in der internationalen Forschungslandschaft wichtige Ziele sind.

„Da müssen wir schauen, dass wir Ergebnisse auch lokal veröffentlichen können, damit die Personen und Politiker vor Ort nachvollziehen können, was mit der Forschung zu ihrem Land passiert und wie diese Forschung zur Verbesserung beitragen kann.“ [#3]

„Das gilt aber dann auch für die Politik, die das dann auch mitbekommt und die dann auch weiß, ok da lohnt es sich doch nochmal einen Fördertopf aufzumachen, weil die da jetzt ziemlich weit vorne aufgestellt sind.“ [#6]

Verbunden mit dem Bestreben, generell die öffentliche Aufmerksamkeit für die eigene Hochschule zu erhöhen, ist das Ziel, einzelne Forschende und Lehrende für die regionale und überregionale Öffentlichkeit und konkret für Journalistinnen und Journalisten sichtbar und als Ansprechpersonen identifizierbar zu machen. Darüber

hinaus gilt die externe Wissenschaftskommunikation auch als Instrument für die Hochschule, sich als attraktive Arbeitgeberin oder Studienort zu positionieren.

Diese Ziele lassen sich klar im Feld der strategischen (PR-)Kommunikation verorten. Sie beziehen sich auf das Image, die Reputation und die Außenbeziehungen einer Hochschule und unterscheiden sich damit nicht grundlegend von klassischer Unternehmenskommunikation (Theaker, 2021). Darüber hinaus spielen aber auch Aspekte eine Rolle, die dem eher gemeinwohlorientierten Ziel der externen Wissenschaftskommunikation zuzuordnen sind. So gehört es zum Selbstverständnis einzelner Kommunikatorinnen und Kommunikatoren, den Wert wissenschaftlicher Forschung in der Gesellschaft deutlich zu machen und gleichzeitig auch Begeisterung für die Wissenschaft zu wecken. Dies dient zugleich auch zur Rechtfertigung für die Finanzierung der Forschungstätigkeit über Steuergelder.

„Wir wollen Begeisterung in der Bevölkerung für Wissenschaft wach halten beziehungsweise wecken, den Leuten auch plausibel machen, warum so eine Uni Steuergelder kostet, also was wir hier eigentlich treiben und warum das gerechtfertigt ist.“ [#2]

Einige wenige Befragte betonen den für sie sehr wichtigen Unterschied zwischen externer Wissenschaftskommunikation und klassischer (PR-)Kommunikation für Unternehmen. In ihren Augen unterscheidet sich die externe Wissenschaftskommunikation von klassischer Unternehmenskommunikation vor allem dahingehend, dass es in der Wissenschaftskommunikation um den „wirklich[en] Transport von Inhalten“ [#3] gehen würde. Dabei wird die eigene Arbeit als informierende Kommunikation im Sinne eines Wissenstransfers von der Universität in die Gesellschaft angesehen und die gesellschaftliche Relevanz betont, sich als Forschungsinstitution in gesellschaftliche Debatten einzubringen.

„Wir haben bisher einen eher, ich sage mal, gemeinnützigen Ansatz verfolgt, also Wissenstransfer vor allem.“ [#5]

„[Das Image der Universität zu stärken], das sehe ich nicht als meine Aufgabe an. Ich finde es sehr wichtig, dass die Bürgerinnen und Bürger sich informieren können ohne Hemmschwellen ...“ [#23]

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die meisten Befragten ihre berufliche Rolle im Feld der strategischen Kommunikation verorten. Daneben spielen, gerade bei der externen Wissenschaftskommunikation, auch immer gemeinwohlorientierte Ziele (wie z. B. Begeisterung für wissenschaftliches Arbeiten zu wecken) eine Rolle. Manche Befragte sehen in der informierenden, gemeinwohlorientierten Wissenschaftskommunikation ihren Schwerpunkt. Mit zunehmender Bedeutung der strategischen

Komponente, die vor allem von Seiten der Organisation (Mesoebene) vorangetrieben wird, deutet sich hier ein Rollenkonflikt an.

Einbettung in gesamte Organisation und Verhältnis zur Hochschulleitung

Das Verhältnis zur Hochschulleitung ist nach den Worten der Interviewten hauptsächlich durch drei Aspekte gekennzeichnet – zum einen, als eher „weicher“ Faktor, welche Wertschätzung die externe Wissenschaftskommunikation von Seiten der Leitung erfährt. Zum Zweiten adressieren die Befragten, welchen Stellenwert die externe Wissenschaftskommunikation im gesamten Gefüge der Hochschule innehat (z. B. sichtbar in zur Verfügung stehenden Stellen und/oder Ressourcen) und zum Dritten, wie sie organisational eingebettet ist.

Ideell erfährt die externe Wissenschaftskommunikation in den meisten Fällen eine hohe Wertschätzung durch die Hochschulleitungen. Hier zeigt sich die allgemein gestiegene Bedeutung der *third mission* – auch als Ergebnis der diversen Initiativen beispielsweise von Seiten der Politik und des gewachsenen Anspruchs an Hochschulen, vermehrt nach außen zu kommunizieren und in einen gesellschaftlichen Dialog zu treten.

„Unsere Hochschulleitung schätzt das sehr, wenn gute Wissenschaftskommunikation stattfindet, also solche, die ankommt beim Publikum.“ [#2]

„Also ich glaube von der Unileitung wird das schon wertgeschätzt, mehr vielleicht als von den Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen, weil die ja in ihrer eigenen Wissenschaftswelt leben.“ [#7]

Auf der anderen Seite gibt es nach wie vor Einrichtungen, die den Stellenwert der Forschungskommunikation nicht erkannt haben oder zumindest keine Wertschätzung vermitteln – diese scheinen jedoch eher eine Ausnahme darzustellen.

„Also von den Wissenschaftlern wird das sehr wertgeschätzt. Ich kriege da immer sehr viele positive Rückmeldung, das ist auch immer sehr erfreulich die Arbeit mit den Wissenschaftlern. Der Hochschulleitung ist das total egal.“ [#23]

Insgesamt wird darüber hinaus in den Interviews sehr deutlich, dass der Stellenwert und damit auch die Wertschätzung der externen Wissenschaftskommunikation in den vergangenen Jahren gestiegen sind.

„Die [eWK] hat einen sehr großen Stellenwert und der hat in den zurückliegenden Jahren auch immer mehr zugenommen. Das ist sicher auch eine Auswirkung der Politik, die immer mehr darauf drängt, dass die Wissenschaft, die ja hoheitlich finanziert ist, auch darstellt, was sie mit dem Geld macht und welche Forschungsergebnisse für die Gesellschaft dann ausfließen aus der Universität.“ [#4]

„Es ist halt das übliche, dass jeder sagt, der im Bereich arbeitet – Pressemeldungen kann jeder schreiben, auch der Pförtner, deswegen fehlt da ein bisschen die Wertschätzung von außen Aber ich habe jetzt in den letzten zwei, drei Jahren, ... deutlich das Gefühl, dass sie immer mehr wertgeschätzt wird.“ [#9]

Dies spiegelt sich bisher allerdings noch nicht vollumfänglich in steigenden Budgets oder in den für die externe Wissenschaftskommunikation vorgesehenen Stellen wider. Hinsichtlich der zur Verfügung stehenden Stellen und Ressourcen lassen sich zwei unterschiedliche Gruppen von Hochschulen unterscheiden: Diejenigen, die eigene Stellen für das Aufgabengebiet externe Wissenschaftskommunikation/Forschungskommunikation geschaffen haben (das Spektrum reichte bei den Befragten von einer halben bis zu 2,5 Stellen: Diese waren überwiegend in den Pressestellen oder Kommunikationsabteilungen angesiedelt; eine eigene Abteilung oder Stabsstelle für Wissenschaftskommunikation gab es nicht, wobei in einem Fall eine bestehende Stabsstelle in die breitere Hochschulkommunikation eingegliedert wurde), und diejenigen Einrichtungen, bei denen der Bereich der externen Forschungskommunikation beispielsweise von der Kommunikationsabteilung oder der Pressestelle mit erledigt wird.

„Wir sind noch eine sehr kleine Kommunikationsabteilung und ein Forschungsreferat und wir, die Kommunikationsabteilung, hat eine extra Person für Wissenschaftskommunikation und auch das Forschungsreferat hat eine gesonderte Person für Kommunikation.“ [#20]

Das Spannungsfeld zwischen ideeller Wertschätzung bei fehlender Ausstattung mit Ressourcen wird auch von einigen Befragten explizit thematisiert:

„Ich denke, die Einstellung ist die, Wissenschaftskommunikation ist wichtig, wird auch wertgeschätzt, aber wir sind nicht wirklich bereit, dafür Mittel einzusetzen beziehungsweise wir haben die Mittel einfach nicht.“ [#12]

Die Unabhängigkeit der Verantwortlichen für die externe Wissenschaftskommunikation, zum Beispiel in der Auswahl und Setzung der Themen, variiert von Einrichtung zu Einrichtung. Es gibt Hochschulleitungen, die sehr stark mitreden möchten und auf der anderen Seite Abteilungen, die völlig frei und selbstständig über ihre Kommunikationsaktivitäten und -inhalte entscheiden können. Die meisten im Sample vertretenen Hochschulen wählen einen Mittelweg – mit thematischen Schwerpunkten, die durch eine universitätsweite Kommunikationsstrategie oder den Universitätsentwicklungsplan vorgegeben sind, und variablen Formaten, die je nach Bedarf, aktuellen Projekten oder gesellschaftlichen Ereignissen ergänzt werden.

„Also ... von der Basis bekommen wir unsere Vorschläge, das ist die eine Seite, die andere ist, dass wir natürlich bezogen auf die ganze Einrichtung schon mit der Hochschulleitung selber irgendwie eine Kommunikationsstrategie entwickeln. Und

da eben schauen mit welchen Themen wollen wir oder auch welche Inhalte wollen wir da jetzt in einem bestimmten Zeitraum spielen, das ist dann eher – wenn man das so nennen will – Top-Down.“ [#1]

Gleichzeitig wird von der überwiegenden Mehrheit betont, dass es keine Vorgaben und keine Eingriffe von Seiten der Universitätsleitung hinsichtlich der konkreten inhaltlichen Gestaltung der Kommunikationsbeiträge gibt. Eine Ausnahme bilden Beiträge zu kritischen Themen oder zu Konflikten – in diesen Fällen erfolgt in der Regel eine sehr enge Abstimmung mit der Leitungsebene.

„... die Herrschaften in der Chefetage ... lassen uns da sehr viel freie Hand. Da haben wir großen Gestaltungsspielraum.“ [#2]

Zusammenfassend lässt sich für diese Dimension festhalten, dass die Arbeit der Verantwortlichen für die externe Wissenschaftskommunikation mehrheitlich Wertschätzung von Seiten der Leitungsebene erfährt. Dies spiegelt sich jedoch (noch) nicht immer in der finanziellen Ausstattung wieder.

Verhältnis zu einzelnen Wissenschaftlerinnen bzw. Wissenschaftlern und deren Kommunikationsaktivitäten

Das Verhältnis zu einzelnen Forschenden ist vor allem vor dem Hintergrund relevant, dass die einzelnen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler die Inhalte und Projekte für die externe Wissenschaftskommunikation einer Einrichtung liefern und dabei aber natürlich auch eine große Entscheidungsmacht über die kommunizierten Inhalte haben, was von der Kommunikationsabteilung nicht immer gesteuert werden kann.³ In diesem Sinne wird von vielen Befragten betont, dass die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler frei sind in ihrer Kommunikation und vor allem auch in der Entscheidung, mit wem sie wie über ihre Forschungsthemen sprechen möchten.

„Die Kommunikation von wissenschaftlichen Inhalten entscheide ich in der Abteilung gar nicht, sondern das entscheiden die Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen. Wenn die eine Nachricht haben, transportiere ich die. Egal, ob die der Marke der Universität zuträglich ist, oder nicht. Denn da gilt Freiheit von Forschung und Lehre.“ [#3]

„Also erstmal sind die [Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler] ja eh frei und unser Job ist ja nicht ... zu sagen, ey, du darfst nicht sprechen. Ich begreife unsere

³Dass die Entscheidung, welche wissenschaftlichen Inhalte die Hochschule wie kommuniziert, immer wieder hinterfragt und neu austariert werden muss, zeigte die Universität Hamburg, die mit einer Pressemitteilung zu einer umstrittenen Recherche eines Physik-Professors zum Ursprung des Corona-Virus kritisch in die Schlagzeilen kam. Die Universitätsleitung kündigte daraufhin in einer Videobotschaft an, künftig auf eine strengere Trennung zwischen Forschungsergebnissen und wissenschaftspolitischen Thesen zu achten (Videobotschaft: <https://lecture2go.uni-hamburg.de/l2go/-/get/v/48975>; Pressemitteilung: <https://www.uni-hamburg.de/newsroom/presse/2021/pm8.html>).

Rolle nicht als Gatekeeper, sondern eher als Vermittler, als Ermöglicher, als Makler und dann auch als Übersetzer, um sozusagen zwischen unterschiedlichen Öffentlichkeiten Kommunikation zu machen.“ [#8]

Darüber hinaus sind natürlich die einzelnen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler diejenigen, die in bestimmten Themenbereichen über Expertise verfügen. Die Kommunikatorinnen und Kommunikatoren sehen sich hier eher als Vermittelnde oder Übersetzerinnen und Übersetzer oder auch einfach als Unterstützung im Hintergrund.

„Wir versuchen diejenigen zu unterstützen, die was machen wollen, ..., ... manche sind ... die geborenen Leute für ein bestimmtes Format, die sind Naturtalente, da muss man nicht mehr so wahnsinnig viel unterstützen, denen gibt man dann noch den letzten Schliff und dann laufen die von alleine.“ [#2]

Die selbstständige Wissenschaftskommunikation einzelner Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler wird also in der Regel positiv gesehen und begrüßt. Eine Chance wird zum einen darin gesehen, dass sie dazu beiträgt, die Sichtbarkeit der Einrichtung zu erhöhen und zum anderen, weil gerade diese direkte Kommunikation als sehr authentisch wahrgenommen wird.

„Und natürlich wenn die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler hier selber kommunizieren, erhöhen sie dadurch auch die Sichtbarkeit der Forschung an der Universität.“ [#17]

„Dahinter steckt die Überzeugung, dass die Wissenschaftler natürlich immer viel besser über ihr Thema reden können als wir. Authentischer, näher dran, kenntnisreicher, natürlicher und so weiter. Und wenn sie das dann tun, finden wir es nur ziemlich toll.“ [#5]

Ein weiterer Vorteil der aktiven Eigenkommunikation von einzelnen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern liegt darin, dass sie damit den in der Regel unterbesetzten Kommunikationsabteilungen Arbeit abnehmen bzw. deren Kommunikationsbemühungen ergänzen.

Die Kommunikatorinnen und Kommunikatoren betonen jedoch auch, dass es aus ihrer Sicht und auch im Sinne der gesamten Einrichtung wünschenswert ist, einzelne Kommunikationsaktivitäten im Vorfeld abzusprechen bzw. die Verantwortlichen für die externe Wissenschaftskommunikation zumindest zu informieren. Dies stellt zum einen sicher, dass keine groben Fehler passieren, und ermöglicht zum anderen eine Bündelung und Abstimmung verschiedener Einzelaktivitäten.

„Es ist natürlich schön, oder für uns einfach, wenn das Ganze in nem Rahmen passiert, der abgesteckt ist. Wenn man vorher darüber sprechen kann, was so

*Grenzen sind, was Themen sind, die vielleicht eher bei der Institutsleitung liegen.“
[#21]*

*„Also es ist schon immer schön, wenn das gebündelt ist, wenn wir das Sprachrohr
bleiben.“ [#6]*

Konkrete Risiken entstehen aus Sicht der externen Wissenschaftskommunikatorinnen und -kommunikatoren, wenn Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler nicht in der Lage sind, ihre Inhalte verständlich und mediengerecht zu transportieren oder auch Richtlinien, die das Corporate Design betreffen, nicht einhalten. Dies schmälert den möglichen Erfolg eines konkreten Kommunikationsinhalts und wirkt einem einheitlichen Organisationsauftritt nach außen entgegen. Eine weitere Herausforderung liegt darin, dass Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler nicht immer mit der Arbeitsweise von Massenmedien oder der Struktur von öffentlichen Diskursen vertraut sind, so dass sie die Reichweite oder auch die Wirkung ihrer Kommunikation nicht immer abschätzen können.

„Wenn die Wissenschaftler es alleine machen, dann hat man die Schwierigkeit, das können ganz technische Geschichten sein, sie benutzen eine zu komplizierte Sprache in einer Pressemitteilung, die ein Journalist gar nicht rezipieren kann oder auch ne technische Geschichte, sie vergessen das Logo der Universität oder sie benutzen einen Schrifttyp, der nicht handhabbar ist.“ [#20]

*„Das Risiko ist immer irgendwie, dass da vielleicht mitunter mal ein Zungenschlag reinkommt, gerade eben wieder bei den vielzitierten politischen Sachen, den man vielleicht nicht ganz so möchte oder wo man vielleicht auch sagt so, das war jetzt noch [ei]n bisschen zu früh, das gleich so öffentlich irgendwie raus zu posaunen.“
[#19]*

Hier würden sich die Kommunikatorinnen und Kommunikatoren von einzelnen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern manchmal noch etwas bessere Absprachen im Vorfeld wünschen.

„Also ich würde sagen, wir sind auf einem guten Weg. Vielleicht könnten sie manchmal noch ein bisschen mehr auf uns hören.“ [#9]

„...ich kann nur ne gute Kommunikation machen, wenn wir über Dinge informiert sind. Ja wenn die bei mir wie ne Bombe auf dem Schreibtisch reinschlagen und dann hier ins Büro geworfen werden, kann ich auch nicht zaubern.“ [#10]

Von Seiten der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler erfahren die Kommunikatorinnen und Kommunikatoren in der Regel Wertschätzung für ihre Arbeit und erleben viele Forscherinnen und Forscher, die zum einen proaktiv auf sie zukommen und zum anderen sich auch gerne beraten lassen.

„Insbesondere junge Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler kommen immer wieder, wenn es darum geht, was sie machen, auch der Öffentlichkeit zu vermitteln. Sie haben Interesse daran, kommen proaktiv auf uns zu, da hat sich sehr viel getan.“ [#4]

„Also spüre ich wirklich auf vielen Ebenen eine sehr, sehr hohe Wertschätzung und eben auch, was ich, finde ich, noch viel wichtiger finde, [ei]n sehr, sehr großes Vertrauen, dass ich zunehmend eben auch bei solchen Medien und kommunikativen Fragen als Ratgeberin, nicht nur gehört und genutzt werde, sondern sich zunehmend, die Fragenden auch den Rat dann zu eigen machen und dann auch so agieren.“ [#19]

Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass die Kommunikationsaktivitäten einzelner Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in der Regel von den Kommunikatorinnen und Kommunikatoren der externen Wissenschaftskommunikation begrüßt werden und sie zudem auch Wertschätzung für ihre Arbeit und ihre Unterstützungsangebote erfahren. Sie definieren ihre Rolle so zurückhaltend, dass sie in der eigenständigen Kommunikation von Forschenden keine Bedrohung erkennen, sondern (in der Regel) nützliche Komplementaritäten.

5 Diskussion

Der Wettbewerb zwischen einzelnen Universitäten und Hochschulen hat zugenommen und damit auch der Druck, sich gegenüber verschiedenen Stakeholdergruppen zu positionieren. Damit einher geht eine gestiegene Bedeutung der externen Wissenschaftskommunikation, die als interessen geleitete, strategische Kommunikation verstanden werden kann (Fährnich, 2018; Raupp, 2017), da sie dazu eingesetzt wird, das Image und die Reputation einer Hochschule in der Öffentlichkeit sowie die Beziehungen zu verschiedenen gesellschaftlichen Anspruchsgruppen zu pflegen und zu verbessern. Hochschulen sind jedoch auch immer dem Gemeinwohl verpflichtet und tragen mit ihrer Forschung dazu bei, den Wissensstand in einem bestimmten Forschungsfeld zu erweitern.

Theoretisch knüpft die vorliegende Studie an den sozial-integrativen Ansatz von Schimank (2010) an, anhand dessen sich die Arbeit der Hochschulkommunikatorinnen und -kommunikatoren auf der Mikroebene innerhalb der Strukturen der Organisation (Mesoebene) und den gesellschaftlichen Erwartungen und Rahmenbedingungen auf der Makroebene verorten lässt. Aus dieser Konstellation ergeben sich spezifische Spannungsfelder innerhalb derer sich Kommunikationsverantwortliche positionieren müssen.

Bezüglich unserer ersten Forschungsfrage stellten wir fest, dass auf der Mikroebene das berufliche Selbstbild der Verantwortlichen für die externe Wissenschaftskommunikation, das Verständnis ihrer Rolle und das ihrer Tätigkeiten von mehreren

Aspekten geprägt ist. Ein erstes Merkmal sind die geteilten übergeordneten Ziele von externer Wissenschaftskommunikation – die Bekanntheit der eigenen Einrichtung zu steigern, diese in einem bestimmten Forschungsfeld zu positionieren (Zerfaß et al., 2018) und das allgemeine Interesse an und die Begeisterung für Forschung und wissenschaftliches Arbeiten zu wecken (Besley, Dudo & Yuan, 2018; Burns et al., 2003). Die interviewten Kommunikatorinnen und Kommunikatoren verorten ihre Rolle zwar überwiegend im Bereich der strategischen Kommunikation, doch bei den genannten Zielen wird deutlich, dass sie sich zwischen strategischer und gemeinwohlorientierter Kommunikation bewegen. Hier zeigt sich der Einfluss der organisationalen Mesoebene, indem sich die Ziele der Organisation im beruflichen Selbstverständnis der Kommunikatorinnen und Kommunikatoren spiegeln und auf der Mikroebene von den individuellen Akteurinnen und Akteuren ausgedeutet und gelebt werden.

Analog zu den Ergebnissen von Schwetje et al. (2020) zeigt sich in der vorliegenden Studie auch, dass eine Reflektion der eigenen Rolle und der damit verbundenen Normativitäten bisher nicht immer stattfindet. Gerade die externe Wissenschaftskommunikation, die stärker auf die Vermittlung von Inhalten fokussiert als etwa das klassische Hochschulmarketing, wird von den Verantwortlichen nicht immer als strategische Kommunikation wahrgenommen. Einige wenige Befragte lehnen die Charakterisierung ihrer Tätigkeiten als *Public Relations* offen ab und definieren ihre Tätigkeit eher journalistisch im Sinne einer neutralen Vermittlung von Wissen an die Gesellschaft. Sie sehen ihr Selbstverständnis also beeinflusst von Erwartungen und Kontextbedingungen auf der Makroebene. Hier deutet sich ein Konflikt mit der Mesoebene an, etwa wenn sich die Verantwortlichen verstärkt den strategischen Vorgaben der Hochschulleitungen unterwerfen müssen.

In unserer zweiten Forschungsfrage nahmen wir die zentralen prägenden Faktoren auf der Mesoebene in den Blick, als formelle und informelle Organisationsstrukturen. Insgesamt hat sich im Rahmen dieser Studie gezeigt, dass einige Hochschulen bereits eigene Stellen für die externe Wissenschaftskommunikation geschaffen haben. In anderen Einrichtungen ist dies hingegen eine Querschnittsaufgabe, die von den Kommunikationsverantwortlichen mit erledigt wird. Daran wird deutlich, dass auch von den Hochschulleitungen die externe Wissenschaftskommunikation unterschiedlich begriffen wird: Während sie in einigen Häusern als strategische (Management-)Aufgabe verstanden wird, wird sie in anderen eher noch als eine Aktivität am Rande angesehen. Ebenso heterogen ist nach wie vor die Ausstattung mit Ressourcen (Entradas & Bauer, 2019).

In den meisten Fällen gibt es eine übergeordnete Kommunikationsstrategie, die in Abstimmung mit der Leitungsebene und auch einzelnen Fakultäten entwickelt wurde. Die Existenz thematisch spezialisierter Stellen sowie die einer Strategie lassen sich

als eine Entwicklung hin zu mehr Professionalisierung der Kommunikation werten. Darüber hinaus greifen die Hochschulleitungen selten direkt in die konkreten Inhalte oder deren Art und Weise der Aufbereitung ein. Anders verhält es sich jedoch in Krisenfällen oder bei Themen, die auf der Meso- und Makroebene als politisch heikel empfunden werden – hier erfolgt in der Regel eine sehr enge und sehr detaillierte Abstimmung mit der Leitungsebene.

Neben der formalen Struktur spielen informelle Aspekte eine wesentliche Rolle. So gab die Mehrheit der Befragten an, dass die Arbeit der Kommunikatorinnen und Kommunikatoren sowohl von den Hochschulleitungen als auch von einzelnen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern als wichtig empfunden und wertgeschätzt wird. Häufig spiegelt sich diese ideelle Wertschätzung jedoch (noch) nicht in der Ausstattung mit Ressourcen (finanzieller oder personeller Art) wider.

Unsere dritte Forschungsfrage, in der wir das Verhältnis zu den einzelnen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern beleuchteten, die naturgemäß einen sehr großen Einfluss auf die eigentlichen Inhalte der externen Wissenschaftskommunikation haben, lässt sich wie folgt beantworten: Deren Freiheit wird in der Regel von den Kommunikationsverantwortlichen anerkannt und wertgeschätzt. Anders als bei Schwetje et al. (2017) sehen sich die hier interviewten Kommunikatorinnen und Kommunikatoren in der Zusammenarbeit mit einzelnen Forschenden nicht so sehr als Dienstleistende für die Organisation, sondern interpretieren ihre Rolle eher als Vermittelnde und Ermöglichende bei gleichzeitiger (meist wohlwollender) Distanz zur Hochschulleitung. Dieses Verständnis dürfte mit zunehmenden strategischen Vorgaben unter Druck geraten. Denn aus Organisationsicht liegt hier immer auch ein Risiko und Konfliktpotenzial – da die Ziele einzelner Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler nicht zwangsläufig mit denen der Gesamtorganisation übereinstimmen müssen. Aufgrund der spezifischen Organisationsform Hochschule lässt sich das Verhalten der wissenschaftlichen Mitglieder nur bedingt durch Strukturvorgaben der Organisation beeinflussen (Meier, 2019). An dieser Stelle könnten Kommunikationsabteilungen mit Unterstützungs- und Beratungsangeboten steuernd eingreifen, in denen auch die Organisationsziele kommuniziert werden. Gerade der wissenschaftliche Nachwuchs zeigt sich sehr aktiv und interessiert an externer Wissenschaftskommunikation und nimmt solche Angebote gerne an.

Limitationen der Studie ergeben sich aus der qualitativen Art der Datenerhebung. Diese hat es zwar ermöglicht, den Gegenstand tiefgehender zu explorieren, erlaubt aber natürlich keine Generalisierbarkeit der Ergebnisse. Hier könnten zukünftige Studien ansetzen. Besonders interessant wäre es dabei, die Arbeiten von Schwetje et al. (2016, 2020) fortzuführen und das Selbst- und Rollenverständnis der Kommunikatorinnen und Kommunikatoren – auch über verschiedene Organisationstypen hinweg oder im Ländervergleich – weiter zu erforschen.

Aus theoretischer Sicht wird deutlich, dass mit Hilfe des sozial-integrativen Ansatzes von Schimank (2010) externe Wissenschaftskommunikation im spezifischen Kontext der Hochschulorganisation theoretisch konzeptualisierbar wird. Wie diese Studie gezeigt hat, ist dieser Ansatz besonders fruchtbar, um Spannungsfelder zwischen individuellem Akteurshandeln und Strukturen auf der Meso- und Makroebene zu beleuchten.

Von Seiten der Praxis zeigt die Studie, dass eine zunehmende Professionalisierung des Felds stattfindet. Neben der Etablierung von einheitlichen Ausbildungs- und Qualitätsstandards gehören dazu auch die Herausbildung einer geteilten beruflichen Identität und die Entwicklung eines gemeinsamen Selbstverständnisses (Davies & Horst, 2016; Trench, 2017). Nötig ist auch eine – wissenschaftlich begleitete – Diskussion des Begriffs der externen Wissenschaftskommunikation: Wie unterscheidet sich strategische Wissenschaftskommunikation von der eher gemeinwohlorientierten Aufgabe des Dialogs mit der Gesellschaft? Mit Blick auf die vielfältigen aktuellen Krisen wäre es zudem interessant, mehr darüber zu erfahren, wie Hochschulen und/oder Forschungseinrichtungen mit kommunikativen Krisenfällen umgehen, wie diese wahrgenommen und erlebt werden, und ob und wie sich Hochschulen für solche Krisen vorbereiten.

Literatur

Besley, J. C. (2020). Five thoughts about improving science communication as an organizational activity. *Journal of Communication Management*, 24(3), 155–161.

Besley, J., Dudo, A. & Yuan, S. (2018). Scientists' views about communication objectives. *Public Understanding of Science*, 27(6), 708–730.

BMBF. (2019). *Grundsatzpapier des Bundesministeriums für Bildung und Forschung zur Wissenschaftskommunikation*. Verfügbar auf: https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/1/24784_Grundsatzpapier_zur_Wissenschaftskommunikation.pdf?__blob=publicationFile&v=4

Bühler, H., Naderer, G., Koch, R. & Schuster, C. (2007). *Hochschul-PR in Deutschland – Ziele, Strategien und Perspektiven*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.

Bucchi, M. (1996). When scientists turn to the public: alternative routes in science communication. *Public Understanding of Science*, 5(4), 375–394.

Burns, T. W., O'Connor, D. J. & Stocklmayer, S. M. (2003). Science Communication: A Contemporary Definition. *Public Understanding of Science*, 12(2), 183–202.

Davies, S. R. & Horst, M. (2016). *Science Communication: Culture, identity and citizenship*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Elken, M., Stensaker, B. & Dedze, I. (2018). The painters behind the profile: the rise and functioning of communication departments in universities. *Higher Education*, 76, 1109–1122.

Entradas, M. & Bauer, M. W. (2019). Kommunikationsfunktionen im Mehrebenen-system Hochschule. In B. Fähnrich, J. Metag, S. Post & M. S. Schäfer (Hrsg.), *Forschungsfeld Hochschulkommunikation* (S. 97–122). Wiesbaden: Springer VS.

Entradas, M., Bauer, M. W., O’Muircheartaigh, C., Marcinkowski, F., Okamura, A., Pellegrini, G. ... Li, Y. Y. (2020). Public communication by research institutes compared across countries and sciences: Building capacity for engagement or competing for visibility? *PloS one*, 15(7), e0235191.

Fähnrich, B. (2018). Einflussreich, aber wenig beachtet? Eine Meta-Studie zum Stand der deutschsprachigen Forschung über strategische Kommunikation von Wissenschaftsorganisationen. *Publizistik*, 63(3), 407–426.

Fähnrich, B., Metag, J., Post, S. & Schäfer, M. S. (2019). Hochschulkommunikation aus kommunikationswissenschaftlicher Perspektive. In B. Fähnrich, J. Metag, S. Post & M. S. Schäfer (Hrsg.), *Forschungsfeld Hochschulkommunikation* (S. 1–21). Wiesbaden: Springer VS.

Friedrichsmeier, A., Laukötter, E. & Marcinkowski, F. (2015). Hochschul-PR als Restgröße. Wie Hochschulen in die Medien kommen und was ihre Pressestellen dazu beitragen. In M. S. Schäfer, S. Kristiansen & H. Bonfadelli (Hrsg.), *Wissenschaftskommunikation im Wandel* (S. 128–152). Köln: Herbert von Halem Verlag.

Hauser, C., Schwetje, T. & Leßmöllmann, A. (2019). Organisation von Hochschulkommunikation. In B. Fähnrich, J. Metag, S. Post & M. S. Schäfer (Hrsg.), *Forschungsfeld Hochschulkommunikation* (S. 123–139). Wiesbaden: Springer VS.

Hauser, C. (2020). *Akteure und Organisationsweisen der Hochschulkommunikation: Eine Analyse der Akteurkonstellationen und Akteur-Struktur-Dynamiken an deutschen Hochschulen*. Wiesbaden: Springer VS.

Höhn, T. (2011). *Wissenschafts-PR – Eine Studie zur Öffentlichkeitsarbeit von Hochschulen und außeruniversitären Forschungseinrichtungen*. Konstanz: UVK.

Kallfass, M. (2009). Public Relations von Wissenschaftseinrichtungen – explorative Studie in Deutschland, Frankreich und Großbritannien. In H. P. Peters (Hrsg.), *Medienorientierung biomedizinischer Forscher im internationalen Vergleich* (S. 101–176). Schriften des Forschungszentrums Jülich.

Kettunen, J. (2014). The stakeholder map in higher education. *International Proceedings of Economics Development and Research*, 78(7), 34–38.

Kuckartz, U. (2012). *Qualitative Inhaltsanalyse*. Beltz Juventa.

Löffelholz, M., Auer, C. & Schleicher, K. (2013). Organisationskommunikation aus sozialintegrativer Perspektive. In A. Zerfaß, L. Rademacher & S. Wehmeier (Hrsg.),

Organisationskommunikation und Public Relations (S. 167–192). Wiesbaden: Springer VS.

Marcinkowski, F., Kohring, M., Fürst, S. & Friedrichsmeier, A. (2014). Organizational influence on scientists' efforts to go public: An empirical investigation. *Science Communication*, 36(1), 56–80.

Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Weinheim, Basel: Beltz.

Meier, F. (2019). Trends der Hochschulentwicklung. In B. Fähnrich, J. Metag, S. Post & M. S. Schäfer (Hrsg.), *Forschungsfeld Hochschulkommunikation* (S. 25–38). Wiesbaden: Springer VS.

Raupp, J. (2017). Strategische Wissenschaftskommunikation. In H. Bonfadelli, B. Fähnrich, C. Lühje, J. Milde, M. Rhomberg & M. Schäfer (Hrsg.), *Forschungsfeld Wissenschaftskommunikation* (S. 3–14). Wiesbaden: Springer VS.

Rödter, S. (2017). Organisationstheoretische Perspektiven auf die Wissenschaftskommunikation. In H. Bonfadelli, B. Fähnrich, C. Lühje, J. Milde, M. Rhomberg, & M. S. Schäfer (Hrsg.), *Forschungsfeld Wissenschaftskommunikation* (S. 63–81). Wiesbaden: Springer VS.

Schimank, U. (2010). *Handeln und Strukturen. Einführung in die akteurstheoretische Soziologie*. Weinheim: Juventa.

Schwetje, T., Hauser, C. & Leßmöllmann, A. (2017). *Hochschulkommunikation erforschen. Hochschulkommunikatoren als Akteure: Ergebnisse einer Online-Befragung – 2. Welle*. Projekt gefördert vom Bundesverband Hochschulkommunikation. Karlsruher Institut für Technologie.

Schwetje, T., Hauser, C., Bösch, S., & Leßmöllmann, A. (2020). *Communicating science in higher education and research institutions*. *Journal of Communication Management*, 24(3), 189–205.

Theaker, A. (Hrsg.). (2021). *The Public Relations Handbook*. New York: Routledge.

Trench, B. (2017). Universities, science communication and professionalism. *Journal of Science Communication*, 16(5), C02.

Zerfaß, A., Verčič, D., Nothhaft, H. & Werder, K. P. (2018). Strategic communication: Defining the field and its contribution to research and practice. *International Journal of Strategic Communication*, 12(4), 487–505.

Manuskript eingegangen: 17.05.2022

Manuskript angenommen: 08.11.2022

Angaben zu den Autorinnen:

Prof. Dr. Hannah Schmid-Petri
Universität Passau
Lehrstuhl für Wissenschaftskommunikation
Innstraße 33a
94032 Passau
E-Mail: Hannah.Schmid-Petri@uni-passau.de

Kathrin Haimerl
Universität Passau
Abteilung Kommunikation und Marketing
Innstraße 41
94032 Passau
E-Mail: Kathrin.Haimerl@uni-passau.de

Prof. Dr. Hannah Schmid-Petri ist Inhaberin des Lehrstuhls für Wissenschaftskommunikation an der Universität Passau und leitet die Fraunhofer-Forschungsgruppe *Wissenschaftskommunikation*, die in dem Fraunhofer-Cluster of Excellence *Integrated Energy Systems* CINES angesiedelt ist. Darüber hinaus ist sie Mitglied im Direktorium des Bayerischen Forschungsinstituts für Digitale Transformation (bidt) und im Sachverständigenrat Bioökonomie Bayern sowie Projektleiterin im DFG-Graduiertenkolleg 2720: *Digital Platform Ecosystems (DPE)*. Darüber hinaus wirkt sie auf Bundesebene an der Weiterentwicklung der Wissenschaftskommunikation in der *#Factory-WissKomm* des Bundesforschungsministeriums mit.

Kathrin Haimerl leitet das Referat Forschungskommunikation in der Abteilung Kommunikation und Marketing an der Universität Passau. Als solche verantwortet sie ein digitales Forschungsmagazin, in dem sie in journalistischen Formaten über die Forschung an der Universität Passau berichtet. Sie ist Diplom-Kulturwirtin und hat eine studienbegleitende Ausbildung zur Redakteurin absolviert. Vor ihrer Zeit an der Universität Passau hat sie mehrere Jahre für die Online-Ausgabe der Süddeutschen Zeitung gearbeitet.

Altersdiversität im Studienalltag: Eine vernachlässigte Dimension von Vielfalt unter Studierenden?

Carolin Hagelskamp, Mechthild Bonnen

Altersdiversität zeigt sich unter Studierenden nicht nur im Rahmen des Seniorenstudiums, sondern auch unter denjenigen, die die Hochschule zur beruflichen Vorbereitung besuchen. Darunter sind vor allem Menschen in der Altersspanne von 18 bis Anfang 30 zusammenzufassen, die sich in Berufserfahrungen, Lebensumständen und in ihrer psychologischen Entwicklung deutlich unterscheiden. Diese Interviewstudie mit Studierenden eines Bachelorstudiengangs zeigt, dass Studierende *Alter* als bedeutende Diversitätsdimension im Studienalltag erleben können: Es dient als Zugehörigkeits- und Abgrenzungskategorie und steht in einem engen Verhältnis zu Erfahrungen, Lebensumständen und Bedürfnissen. Alters- und Erfahrungsgruppen, denen sich die interviewten Studierenden nicht zugehörig fühlen, nehmen sie als eher homogen wahr. Sie bewerten diese *anderen* Gruppen negativ und berichten von wenig Austausch unter den von ihnen identifizierten Alters- und Erfahrungsgruppen. Zusammenfassend ist festzuhalten, dass Hochschulen Altersdiversität proaktiv berücksichtigen sollten und weitere Forschung zu dieser Thematik erforderlich ist.

1 Einleitung

Hochschulen beschäftigen sich vermehrt mit der Diversität von Studierenden (Aichinger et al., 2020). Im Fokus stehen neben Migrationshintergrund, Fluchterfahrungen oder Behinderungen auch die unterschiedlichen Bildungswege, Zulassungsvoraussetzungen, beruflichen Erfahrungen und familiären Verantwortungen, die Studierendenkohorten prägen (Dahm et al., 2019). Die Forschung untersucht, wie Hochschulen Chancengleichheit und Antidiskriminierung fördern können oder auch Ungleichheiten reproduzieren. In den Blick genommen wurden dabei bisher vor allem hochschulinterne Strukturen und Prozesse, Mission und Policy sowie die Lehre und zielgruppenorientierte Unterstützungsangebote (Buß et al., 2018; Darowska, 2019). Kaum untersucht sind in der deutschsprachigen Literatur hingegen das soziale Miteinander unter Studierenden und deren subjektive Erfahrungen in diversen Studierendengruppen sowie die Frage, wie diese als mögliche Einflussfaktoren auf Wohlbefinden, Motivation und Studienerfolg wirken (Hagelskamp, 2020).

Eine weitere Forschungslücke betrifft die Altersdiversität unter Studierenden. Es gibt zwar Studien, die generationenübergreifendes Lernen im Kontext des Senioren-

studiums thematisieren und Handlungsempfehlungen formulieren (Lörcher & Heublin, 2019; Resch et al., 2020); Altersunterschiede existieren aber auch innerhalb der den Großteil der Studierenden ausmachenden Gruppe, die das Studium zur beruflichen Vorbereitung aufnimmt. Über 80 Prozent der Studierenden in Deutschland sind zwischen 18 und 32 Jahren alt, rund ein Drittel zwischen 25 und 32 Jahren (Statistisches Bundesamt, 2021). Die Altersspanne von 18 bis Anfang 30 ist dabei durch große Veränderungen innerhalb der Lebensumstände und im psychologischen Selbstverständnis geprägt; als Diversitätsdimension mit möglichen Auswirkungen auf das soziale Miteinander unter Studierenden ist diese bisher allerdings nicht untersucht.

Dieser Artikel stellt Ergebnisse einer qualitativen Studie vor, die aufzeigen, dass auch in einem Bachelorstudiengang, an dem keine Seniorinnen und Senioren teilnehmen, Studierende ihr Alter als relevantes Diversitätsmerkmal wahrnehmen und Altersunterschiede als Herausforderung für den Studienalltag erleben. Die interviewten Studierenden nutzen Alter als Abgrenzungs- und Zugehörigkeitskategorie innerhalb ihrer Studierendenkohorten. Alter steht für sie in einem engen, wechselseitigen Verhältnis zu Erfahrungen, Lebensumständen und Bedürfnissen. Alters- und Erfahrungsgruppen, denen sie sich nicht zugehörig fühlen, nehmen sie als tendenziell homogen wahr und bewerten sie negativ.

Diese Ergebnisse weisen auf die Notwendigkeit einer begrifflichen Erweiterung von Altersdiversität im Hochschulkontext hin und zeigen Forschungs- und Handlungsbedarf auf. Eine differenzierte Betrachtung von Altersdiversität unter Studierenden ist wichtig, damit Hochschulen sozialen Abgrenzungsprozessen entgegenwirken und Diversität für die Lehre und das Lernen aller Studierenden nutzbar machen können.

2 Altersdiversität und Intergruppenkontakt

Für die Forschung zu Diversität unter Studierenden sind besonders Altersunterschiede in der Spanne von 18 Jahren bis Anfang 30 von praktischem und theoretischem Interesse. Erstens treffen in solch altersdiversen Studierendengruppen sogenannte traditionelle Studierende, die nach dem Abitur das Studium aufnehmen, finanziell oft von den Eltern abhängig sind und selbst keine Kinder haben, auf wiederum diverse Gruppen von sogenannten nicht-traditionellen Studierenden, die nach einer beruflichen Ausbildung und/oder über den 2. oder 3. Bildungsweg an die Hochschule kommen und teils eigene Familien haben. Die unterschiedlichen Lebenssituationen und Erfahrungen tragen dazu bei, dass Studierendengruppen von ganz unterschiedlichen Motivationen, Erwartungen, Lernkompetenzen sowie Bedürfnissen nach Unterstützung und Förderung geprägt sind (Seidel & Wielepp, 2014; Trautwein, 2016).

Zweitens fällt die Altersspanne 18 bis Anfang 30 mit der Entwicklungsphase der *emerging adulthood* zusammen, in der das Alter selbst eine zentrale Rolle für das Selbstkonzept, soziale Kontakte und Freundschaften spielt (Arnett, 2014). Diese Entwicklungsphase umfasst den Übergang vom Jugendlichen zum Erwachsenen. Sie ist gekennzeichnet von einer starken Selbstfokussierung, Exploration der eigenen Identität, dem Gefühl, sich zwischen dem Status eines Jugendlichen und eines Erwachsenen zu befinden, und von diversen beruflichen und sozialen Umbrüchen (Arnett, 2014; 2018). Sie endet mit dem Erreichen typischer Marker des Erwachsenenalters wie Berufseinstieg, finanzieller Unabhängigkeit, Ehe oder Familiengründung, sowie mit den damit einhergehenden Rollen und Verpflichtungen, die zu einer gefestigteren Identität führen. Während für traditionelle Studierende die Aufnahme des Studiums den Einstieg in die *emerging adulthood* bedeutet, kann sie für nicht-traditionelle Studierende eine partielle Rückkehr in diese Entwicklungsphase bedeuten. Die entsprechenden, altersdiversen Studierendengruppen sind daher nicht nur von Unterschieden in objektiven Lebenserfahrungen und familiären Verpflichtungen geprägt, sondern auch von Unterschieden im Selbstverständnis und in ihren psychologischen Bedürfnissen zur Festigung des Selbst.

Auf Basis der sozialpsychologischen Theorien der Sozialen Identität und der Selbst-Kategorisierung ist anzunehmen, dass Studierende, die Altersunterschiede als salient und bedeutsam für den Studienalltag wahrnehmen, sich und andere entlang der Dimension Alter einordnen, gruppieren und voneinander abgrenzen (Turner & Tajfel, 1986). Prozesse der Differenzierung und Abgrenzung dienen vor allem der positiven Be- und Aufwertung der eigenen Gruppe, können aber auch zu Stereotypisierung und Vorurteilen sowie Intergruppenkonflikten führen (Vivian & Brown, 2019). Diese Prozesse unterwandern das Ziel einer modernen Hochschule, Vielfalt wertzuschätzen und so zu fördern, dass alle Studierenden von Unterschieden profitieren.

Da Altersdiversität unter Studierenden, die das Studium zur beruflichen Vorbereitung aufnehmen, kaum empirisch untersucht ist, stellen sich die sehr grundlegenden Fragen, ob und wie Studierende Altersdiversität in ihren Studierendenkohorten wahrnehmen und wie Alter das soziale Miteinander unter Studierenden prägt. Von theoretischer Bedeutung ist zudem die Frage, wie und zu welchem Zweck Studierende eine Verbindung herstellen zwischen Altersdiversität und Unterschieden in beruflichen Erfahrungen, familiären Verpflichtungen und psychologischen Bedürfnissen.

3 Methodisches Vorgehen

Im Rahmen der hier zugrunde gelegten Studie zum Erleben von Diversität an der Hochschule wurden 21 Fokusgruppen- und Einzelinterviews mit 44 Studierenden eines Bachelor-Studiengangs einer Hochschule für angewandte Wissenschaft durchgeführt.

Die Untersuchung fokussierte die Diversitätsdimension Alter nicht a priori. Vielmehr war es ein Ziel der Studie, durch offene Fragen und Übungen die von den Studierenden selbst wahrgenommenen Unterscheidungsmerkmale und Gruppen zu benennen und durch entsprechende Nachfragen zu verstehen, wie die Studierenden den Kontakt zwischen Mitgliedern der von Ihnen genannten sozialen Kategorien erleben.

Alle Studierenden eines Studiengangs wurden via E-Mail eingeladen, an der Studie teilzunehmen. Sie wurde als anonyme Untersuchung zum „sozialen Miteinander unter Studierenden des Studiengangs“ vorgestellt. Studierende konnten sich in Kleingruppen oder allein anmelden. Zwei studentische Hilfskräfte, zwei externe Moderatorinnen und eine Professorin führten die Gespräche im Wintersemester 2018 in den Räumen der Hochschule. Aus allen Jahrgängen des Studiengangs (1., 3., 5., 7. Semester) nahmen Studierende teil. 42 Teilnehmende waren zwischen 19 und 32 Jahre alt, zwei waren 37 Jahre alt. Die Gespräche dauerten zwischen eineinhalb und zwei Stunden und wurden aufgenommen, transkribiert und anonymisiert. Die Analyse basiert auf einem von den Autorinnen induktiv (auf Basis der von den Studierenden genannten Merkmale, Erklärungen und Gefühle) und deduktiv (abgeleitet aus den Theorien der Sozialen Identität und der Selbst-Kategorisierung) entwickelten Kodierschema. Jedes Interview wurde von beiden Autorinnen gelesen und von mindestens einer Autorin kodiert.

4 Wahrnehmung und Erleben von Altersdiversität unter Studierenden

4.1 Die Studierenden kategorisieren und gruppieren sich nach Alter, beruflichen Erfahrungen und familiären Verpflichtungen. Sie beschreiben kaum Berührungspunkte und nur wenig Austausch zwischen diesen Gruppierungen.

In allen Interviews nennen Studierende das Alter als zentrales Unterscheidungsmerkmal in ihren Studierendenkohorten und erklären dessen Bedeutung mit Unterschieden in Berufs- und Studienerfahrungen, familiären Verpflichtungen und Lebenssituationen. Nach diesen Eigenschaften kategorisieren sie sich selbst und andere und suchen Kontakte vor allem innerhalb ihrer eigenen Alters- und Erfahrungskategorien.

„Ich bin [...] in diese [Studien-]Gruppe reingekommen, [...] dann haben sich alle vorgestellt. [Da] habe ich mir so gedacht, da sind nur alte Leute.“ (ID 18.2, 22 J.)

„Wir [haben] viele mit Berufsausbildung [...], die so wie ich sind. Das ist so eine Gemeinsamkeit [...], wo man so bisschen darüber ins Gespräch kommt.“ (ID 16, 32 J.)

„Die, die schon mal gearbeitet haben, [...] finden sich eher zusammen, und die Leute, die frisch aus der Schule kommen, [sind] auch eher so eine Einzelgruppe. [...] Also die Jungen bleiben eher unter sich. Die etwas Älteren [...] [bleiben] auch eher so unter sich.“ (ID 5.1, 25 J.)

„Jüngere und Ältere [...] das habe ich eher mit viel Erfahrung und Unerfahrene betitelt, aber im Grunde meint es halt schon Ähnliches.“ (ID 3.2, 21 J.)

Die Studierenden unterscheiden zwischen den „Jüngeren“, die das Studium direkt nach dem Abitur aufgenommen haben und keine vorherigen Berufs- oder Studiene Erfahrungen sammeln konnten, und den „Älteren“, die berufliche Erfahrungen, eine zumindest angefangene Ausbildung oder Studiene Erfahrungen haben. Das kalendarische Alter spielt in dieser Kategorisierung eine Rolle, es ist aber nicht ausschlaggebend. Wichtig für die Kategorisierung und Identifizierung mit der Gruppe der „Älteren“ sind berufliche oder sonstige Erfahrungen; Erfahrungen, die in der Wahrnehmung der Studierenden bei denjenigen fehlen, die direkt nach dem Abitur studieren.

„Also ich gehöre zu der Gruppe der Personen [...] mit Berufserfahrung, wenn auch erst ein halbes Jahr.“ (ID 14.1, 22 J.)

„Ich bin auch lieber so unter Gleichaltrigen als unter den Leuten, die gerade frisch vom Abi kommen, also da merkt man, man hat unterschiedliche Erfahrung.“ (ID 13.2, 25 J.)

Sowohl „Ältere“ wie „Jüngere“ scheinen diese Kategorisierung für sich anzunehmen und sich ihren jeweiligen Gruppen zugehörig zu fühlen. Die „Jüngeren“ erkennen die „Älteren“ als diejenigen an, die für das Studium relevante Erfahrungen mitbringen. Dabei empfinden die „Jüngeren“ sich selbst als freier von Verpflichtungen, interessierter an privaten Freundschaften und Kontakten sowie an einem für sie typischen Studierendenleben.

„Ich kann mir vorstellen, dass [...] die, die schon ein bisschen älter sind und auch nebenbei arbeiten, sich vielleicht nicht so viel privat treffen [...]. Wir haben halt einfach mehr Zeit [...], uns einfach zu treffen außerhalb der Uni, [...] oder gehen auch mal was trinken.“ (ID 13.3, 20 J.)

Die Studierenden nehmen innerhalb der Gruppe der „Älteren“ die „Eltern“ als eine Sondergruppe wahr. Studierende ohne Kinder denken, dass „Eltern“ aufgrund ihrer familiären Verpflichtungen in einer kategorisch anderen Studien- und Lebenssituation seien als sie selbst. „Eltern“ erleben das ähnlich. Sie empfinden es als besondere Herausforderung, das Studium mit Kinderbetreuung und oft auch Beruf zu verbinden, und sehen sich in einer anderen Lebenswelt als Mitstudierende ohne Kinder.

„[Bei den Eltern ist es so], dass dort viele schon im Leben stehen, oft eine Berufsausbildung [...] hinter sich haben, und das [Studium] dann die zweite Sache ist. Und [bei den Eltern] gerade [das] Vereinen von Kind und Beruf im Zentrum steht im Studium.“ (ID 11.1, 29 J.)

„Ich bin verheiratet und habe 2 Kinder [...]. Die sind natürlich keine Belastungen. Aber [...] weil man studiert, ist es halt mit Schwierigkeiten verbunden, beide Komponenten in Einklang zu bringen.“ (ID 18.1, 29 J.)

„Bei den Älteren ist das Problem, dass sie mit den Jüngeren irgendwie dann nicht mehr so [...] mithalten können so mit [dem] Gesprächsthema. Man ist immer so ein bisschen [...] langweilig, glaube ich, weil man mit Kind ist.“ (Int. 18.1, 29 J.)

Studienteilnehmende beschreiben, dass es wenig Interesse an Austausch zwischen „Jüngeren“, „Älteren“ und „Eltern“ gibt. Sie sehen wenige Berührungspunkte zwischen den Gruppen. In ihren Wahrnehmungen sprechen die „Älteren“ miteinander über Studium und Beruf, die „Jüngeren“ über ihre Freizeitgestaltung und die Eltern über die Vereinbarkeit von Kindern, Studium und Beruf. Die Studierenden gehen gleichermaßen davon aus, dass die jeweils anderen Gruppen wenig Interesse an Kontakt haben. Einige meiden andere Gruppen bewusst. Manche fühlen sich von Mitgliedern anderer Gruppen nicht respektiert.

„Es gibt halt große Differenzen in den Interessen. [Die einen sagen:] Wann gehst du dein Kind abholen? Dabei spricht die jüngere Gruppe über was ganz Anderes, zum Beispiel: Wann gehen wir mal wieder zum Sport oder in den Club?“ (ID 2.1, 21 J.)

„In der (Studien-)gruppe ist ein geringer Teil ziemlich jung und die haben wenig Lebens- und Berufserfahrung. Das merkt man [...]. Darum gibt es so kaum Berührungspunkte.“ (ID 16.1, 32 J.)

„Ich habe einen gesunden Abstand zu den Jüngeren, [...] nicht, weil ich sie nicht mag, [sondern] weil ich halt meine [Prioritäten] woanders habe. Also mehr ist es auch nicht, [...] man gruppiert sich halt.“ (ID 2.3., um die 30 J.)

„Bei den Älteren fühle ich mich so, als würden sie mich nicht ernst nehmen, weil ich bin jünger.“ (ID 18.2., 22 J.)

4.2 Im Unterricht nehmen „Ältere“ und „Jüngere“ die Studierenden der jeweils anderen Gruppe negativ war. Die Studierenden erleben kaum, dass sie von Alters- und Erfahrungsdiversität unter ihren Mitstudierenden profitieren könnten.

Studierende, die sich zu den „Älteren“ zählen, beschreiben ihre Gruppe im Vergleich zu jüngeren Mitstudierenden als zielorientierter und effizienter in der Organisation ihres Studiums und gleichzeitig als gelassener im Umgang mit Noten und Widrigkeiten im Studium. Ihr Eindruck ist, dass sie sich im Vorfeld genauer mit ihrem zukünftigen Berufsfeld auseinandergesetzt haben, während die jüngeren Mitstudierenden eher in stereotypen Berufsbildern verhaftet seien.

„Mich unterscheidet vielleicht von den ganz Jungen, [...] dass ich so einiges [...] entspannter nehme. Ich kriege jetzt nicht [...] einen Wutanfall, nur weil ich in einer Klausur keine Eins oder eine Zwei geschrieben habe.“ (ID 6, 27 J.)

„Die [Jüngeren] haben einfach noch nicht über den Tellerrand großartig hinausgeschaut. [...] Einige [...] sind einfach zu versteift. [...] Also die Unerfahrenen und die Versteiften würde ich [...] in die gleiche Gruppe einordnen und [...] viel Erfahrung [...] [geht wiederum] mit flexibel zusammen.“ (ID 3.2, 37 J.)

„Bei der ganz jungen Gruppe vermischt sich halt Privatleben und Hochschulleben. Und bei der älteren Gruppe ist das halt schon getrennt.“ (ID 5.1, 25 J.)

Deutliche Verhaltensunterschiede nehmen Interviewteilnehmende während des Unterrichts wahr. Die „Älteren“ beschreiben sich im Vergleich zu den „Jüngeren“ als aktiver und fleißiger. Diejenigen mit relevanten Berufserfahrungen betonen, dass die Inhalte einiger Veranstaltungen für sie Wiederholungen seien, während die „Jüngeren“ Schwierigkeiten hätten, diese zu verstehen. „Jüngere“ wirken auf die „Älteren“ oft „verloren“ und „unwissend“.

„Viele sind selbst nach mehreren Semestern ratlos, stellen gefühlt alle zwei, drei Wochen dieselben Fragen, wissen [...] nicht wirklich, wo sie [...] ihre Infos herbekommen.“ (Int. 10.2, 25 J.)

Interviewte Studierende, die sich zu den „Jüngeren“ zählen, denken auch, dass Studierende mit relevanten Berufserfahrungen Vorteile im Unterricht haben. Auch sind sie sich darüber bewusst, dass sie auf die „Älteren“ planlos wirken. Sie betonen aber, dass das Vorwissen und Verhalten der „Älteren“ ihre eigene Beteiligung am Unterricht negativ beeinflussen können. Sie beschreiben die „Älteren“ oft als tonangebend und laut im Unterricht. Einige Studienteilnehmende haben den Eindruck, dass die Lehrenden die Diskussion mit älteren und berufserfahrenen Studierenden bevorzugen. Daher fühlten sich manche „Jüngere“, nach eigenen Angaben, eingeschüchtert und zurückgesetzt und schweigen lieber.

„Studierende, die schon so 22–23 sind, die schon vorher zum Beispiel eine Ausbildung [...] gemacht haben, die haben dann halt viele Vorteile, die wir nicht haben, weil wir halt erst so von der Schule kommen.“ (ID 17.1, 20 J.)

„[In einer Diskussion in der Klasse ist] ein Älterer [...] voll aggressiv geworden. [...] Dann habe [ich] eigentlich keine Lust mehr, überhaupt was zu fragen, [...] die meisten haben mehr Wissen und [...] deswegen [...] will ich nicht, dass sie sich [...] denken, ich bin dumm.“ (ID 18.2, 22 J.)

„Die [mit Berufserfahrung] sagen immer: Ja, das hatten wir alles schon. Das brauchen wir im Unterricht nicht noch mal machen. Und deswegen sitzen die, die

das noch nie hatten, dann da völlig planlos, weil die [Lehrenden] nur durch den Unterricht preschen.“ (Int. 10.1, 27 J.)

„Ich habe nicht das Gefühl, dass die Älteren uns helfen würden.“ (ID 20.2, 20 J.)

Studienteilnehmende ohne eigene Kinder empfinden die „Eltern“ häufig als überheblich. Auch haben sie den Eindruck, dass Eltern in der Stundenplanung der Hochschule bevorzugt werden und ihnen eher besondere Prüfungssituationen oder verlängerte Abgabefristen bewilligt werden.

„Man hat keine Kinder, also ist man [...] auch ein Kind in deren Augen [...]. Da werde ich über den Mund gefahren und dann sage ich: Hey, das ist meine Meinung. Ich bin erwachsen, ich bin nicht dein Kind; [...] keiner [...] möchte mit diesen Müttern etwas zu tun haben, weil die auch recht aggressiv werden.“ (ID 6.2, 27 J.)

„[Die Eltern] genießen ja so ein bisschen Sonderstellung [...]. Es gibt [...] die [Elterngruppe] wo es einfach andere Vorlesungszeiten gibt. Und [...] [es gibt Eltern], die [...] sich [...] an die Verwaltung wenden [...] und sagen können: die Vorlesungs[zeit] passt mir gar nicht. [...] Das können wir als jemand, der keine Kinder hat, nicht machen.“ (ID 5.1, 25 J.)

Die interviewten Studierenden erleben kaum, was es heißen könnte, von der Altersdiversität in ihrem Studiengang zu profitieren. Fast alle verneinen die Frage, ob die Vielfalt an Erfahrungen und Lebenssituationen unter den Studierenden einen Mehrwert für das Studium habe. Nur eine Studentin reflektiert, dass Studierende ohne Berufserfahrungen im Unterricht interessante Fragen stellten, die „Ältere“ aufgrund ihrer Praxiserfahrungen nicht mehr stellten, und sich so für die „Älteren“ ein neuer Blickwinkel eröffne. Manche können sich vorstellen, von den Erfahrungen anderer zu profitieren, betonen aber, dass sie das im Studium noch nicht erlebt hätten.

„Man ist [...] auch genervt von bestimmten [...] Aktionen [...] daher ist der Unterschied [erlebt] größer, was das Alter betrifft als die Gemeinsamkeit [des Studiums], die man letztendlich hat.“ (ID 2.1, 21 J.)

„Es gab ein paar mit denen ich mich auch gut verstanden habe von den Jüngeren, [...] die waren lieb und nett [...]. [Aber] wenn die jetzt nicht da gewesen wären, wären sie [leben] nicht da gewesen.“ (ID 16, 32 J.)

5 Diskussion

Dass Studierende Vielfalt im Studienalltag zentral über das Alter und damit einhergehende berufliche Erfahrungen, Lebensumstände und Bedürfnisse definieren und erleben, war zunächst eine überraschende Erkenntnis, denn die Teilnehmenden bestimmten selbst, anhand welcher Merkmale sie ihre Studiengruppen beschreiben

wollten. Es wurde deutlich, dass sich Gruppen vor allem entlang der Kategorien „frisch nach dem Abi“, „Berufserfahrene“ und „Eltern“ bilden und wenig Austausch zwischen diesen drei Gruppen stattfindet. Die Studienteilnehmenden schreiben Gruppen, denen sie sich nicht zugehörig fühlen, andere Bedürfnisse nach Kontakt und Austausch zu und sie kritisieren deren Arbeitseinstellungen und Unterrichtsverhalten. Die interviewten Studierenden können sich kaum vorstellen, wie sie von der Vielfalt an Erfahrungen und Lebenssituationen in ihren Kohorten profitieren könnten.

Das Konzept der *emerging adulthood* und Theorien zu Intergruppenbeziehungen können diese Ergebnisse erklären. Zwischen 18 und Anfang 30 bedeuten Altersunterschiede und die damit korrelierenden Lebensumstände und Erfahrungen nicht nur, dass Studierende unterschiedliche Herausforderungen in der Organisation des Studiums erleben, sondern auch, dass sie sich in unterschiedlichen Phasen der Identitätsbildung befinden (Arnett, 2014). So werden Altersunterschiede im Studienkontext salient und bieten eine zentrale Grundlage für soziale Kategorisierungen und Differenzierungen von Gruppen. Aus der Sozialpsychologie bekannte Intergruppenprozesse führen dazu, dass Studierende Unterschiede zwischen den Gruppen stärker wahrnehmen als die Heterogenität innerhalb der eigenen Altersgruppe (Turner & Tajfel, 1986). Es entsteht ein Kontext, in dem Intergruppenkontakt gemieden wird und das Potenzial der Vielfalt unausgeschöpft bleibt.

Die Ergebnisse legen nahe, die Altersspanne von 18 bis Anfang 30 als eine eigenständige im Hochschulkontext relevante Ausprägung von Altersdiversität zu verstehen und diese entsprechend stärker in Praxis und Theorie zu berücksichtigen. Wenn Lehrende und andere in Hochschulen Verantwortliche erkennen, dass auch Altersunterschiede unter Studierenden, die das Studium zur beruflichen Vorbereitung aufnehmen, das soziale Miteinander im Studienalltag maßgeblich prägen, dann können sie gezielter Strategien fördern, die diesen Kategorisierungen und Abgrenzungen entgegenwirken. Beispiele solcher Strategien sind kooperative Gruppenarbeiten, in denen diverse Mitglieder an einem Ziel arbeiten, für das die Diversität der Gruppe als ein Vorteil wahrgenommen wird (van Dick & Stegmann, 2016); oder Diskussionen, die Unterrichtsinhalte explizit aus der Perspektive verschiedener Lebens- und Berufserfahrungen betrachten, oder die Aufbereitung von Unterrichtsinhalten, die Herausforderungen und Chancen von Alters- und Erfahrungsdiversität herausstellen. Auch sollten Hochschulen die Rolle hochschulweiter Strukturen und Normen reflektieren, die Altersunterschiede unter Studierenden als Differenzierungskategorien begünstigen. Unterstützungs- und Förderungsangebote sollten nicht nur an Untergruppen von Studierenden gerichtet sein (z. B. Eltern), sondern auch zum Ziel haben, über Unterschiede hinweg Zusammenhalt und Austausch zu fördern. Über ihre interne und externe Kommunikation können Hochschulen Normalitätsvorstellungen infrage stellen und beeinflussen, zu einem positiven Diversitätsklima beitragen und auch eine gemeinsame Gruppenidentität unter Studierenden fördern (Hagelskamp, 2020; Happ, 2019).

Die gesammelten Erkenntnisse haben aber auch theoretische Bedeutung. Die Studie lässt vermuten, dass sowohl das kalendarische als auch das psychologische Alter (die vermeintliche Reife) für die Kategorisierungen, Gruppierungen und Erklärungsmuster der Studierenden wichtig sind. Die Daten zeigen, dass sich für Studierende die Kategorien Alter, Berufserfahrung und Elternschaft überschneiden, jedoch auch, dass Alter nicht gänzlich in den anderen Kategorien aufgeht. Die Studienteilnehmenden nutzen Alter einerseits deduktiv, um es mit Berufserfahrungen, bestimmten Lebensumständen, Bedürfnissen nach Kontakt und Austausch und Studienmotivationen gleichzusetzen, andererseits setzen sie die Kategorien „Jüngere“ und „Ältere“ auch flexibel ein, um wahrgenommene oder angenommene Unterschiede in Erfahrungen und Bedürfnissen induktiv zu gruppieren. Eine genauere Differenzierung des Zusammenhangs der Faktoren Alter, Erfahrung, Lebensumstände und Bedürfnisse in den Wahrnehmungen und Erklärungsmustern der Studierenden lassen die Daten dieser explorativen Studie jedoch nicht zu, vor allem, da die Daten nicht zu diesem Zweck erhoben wurden. Dies sollte ein Ziel weiterführender Forschung sein.

Die Studie zeigt, dass Alter eine wichtige und komplexe Diversitätsdimension unter Studierenden ist und mit Merkmalen wie Berufserfahrung und Lebensumständen interagiert. Zukünftige Studien sollten Altersdiversität in ihrer Abhängigkeit zu diesen Merkmalen sowie zu anderen im Hochschulkontext relevanten Diversitätsmerkmalen (z. B. Migrationsgeschichte, sozialer Herkunft) genauer betrachten. Altersdiversität sollte auch im Kontext unterschiedlicher Studiengänge, verschiedener Lehrformate sowie mit Bezug auf das hochschulweite Diversitätsklima weiter untersucht werden.

Literatur

Aichinger, R., Linde, F. & Auferkorte-Michaelis, N. (2020). Diversität an Hochschulen: Chancen und Herausforderungen auf dem Weg zu exzellenten und inklusiven Hochschulen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 15(3), 9–23.

Arnett, J. J. (2014). *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties*. New York: Oxford University Press.

Arnett, J. J. (2018). Conceptual foundations of emerging adulthood. In J. Murray & J. J. Arnett (Hrsg.), *Emerging adulthood and higher education* (S. 11–24). New York, London: Routledge.

Buß, I., Erbsland, M., Rahn, P. & Pohlenz, P. (2018). *Öffnung von Hochschulen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Dahm, G., Kerst, C., Kamm, C., Otto, A. & Wolter, A. (2019). Hochschulzugang und Studienerfolg von nicht-traditionellen Studierenden im Spiegel der amtlichen Statistik. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 41(2), 8–32.

Darowska, L. (Hrsg.). (2019). *Diversity an der Universität. Diskriminierungskritische und intersektionale Perspektiven auf Chancengleichheit an der Hochschule*. Bielefeld: transcript.

van Dick, R. & Stegmann, S. (2016). Diversity, social identity und Diversitätsüberzeugungen. In P. Genkova & T. Ringeisen (Hrsg.), *Handbuch Diversity Kompetenz* (S. 3–15). Wiesbaden: Springer VS.

Happ, A. (2019). Bottom up! Wege zu einem offenen und konstruktiven Umgang mit Vielfalt in Lernkontexten an der Hochschule. In F. Feuser, C. Ramos Mendez-Sahlander & C. Stroh (Hrsg.), *Diversität an Hochschulen. Unterschiedlichkeit als Herausforderung und Chance* (S. 109–126). Bielefeld: transcript.

Hagelskamp, C. (2020). Diversitätsklima im Kontext Hochschule: Konzeption, Bedingungen, Folgen und Gestaltungsansätze. In T. Ringeisen, P. Genkova & F. T. L. Leong (Hrsg.), *Handbuch Kultur und Stress* (S. 675–698). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Lörcher, B. & Heublin, E. (2019). Chancen von Generationenvielfalt im Lernfeld Hochschule. In F. Feuser, C. Ramos Mendez-Sahlander & C. Stroh (Hrsg.), *Diversität an Hochschulen. Unterschiedlichkeit als Herausforderung und Chance* (S. 11–33). Bielefeld: transcript.

Resch, K., Proyer, M., Kremsner, G. & Demmer, J. (2020). Kulturelle und altersbezogene Diversität an Hochschulen durch die Entwicklung von neuen Weiterbildungsprogrammen fördern. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 15(3), 195–206.

Seidel, S. & Wielepp, F. (2014). Heterogenität im Hochschulalltag. *Journal für Wissenschaft und Bildung* 23(2), 156–171.

Statistisches Bundesamt. (2021, 5. August). Anzahl der Studierenden an Hochschulen in Deutschland nach Alter im Wintersemester 2020/2021 [Graph]. *Statista*. Aufgerufen am 07.10.2021 von <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1166109/umfrage/anzahl-der-studenten-an-deutschen-hochschulen-nach-alter/>

Trautwein, P. (2016). Nichttraditionelle Bildungswege als Aspekt studentischer Heterogenität an den Hochschulen in Sachsen-Anhalt. *Femina Politica – Zeitschrift für feministische Politikwissenschaft*, 25(1), 45–46.

Turner, J. C. & Tajfel, H. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. In S. Worchel & W. G. Austin (Hrsg.), *Psychology of Intergroup Relation* (S. 7–24). Chicago: Hall Publishers.

Vivian, J. & Brown, R. (2019). Prejudice and intergroup conflict. In A. M. Colman (Hrsg.), *Companion Encyclopedia of Psychology* (Bd. 2, S. 831–851). New York, London: Routledge.

Manuskript eingegangen: 17.11.2021
Manuskript angenommen: 29.06.2022

Angaben zu den Autorinnen:

Carolin Hagelskamp, Ph.D. Community Psychology
Professorin für Sozialwissenschaften mit dem Schwerpunkt Forschungsmethoden
Fachbereich Allgemeine Verwaltung
Mechthild Bonnen, M.A. Governance
Koordinatorin M.A. International Security Management
Fachbereich Polizei und Sicherheitsmanagement
Lehrbeauftragte für Interkulturelle Kompetenz
Hochschule für Wirtschaft und Recht (HWR) Berlin
Alt Friedrichsfelde 60
10315 Berlin
E-Mail: carolin.hagelskamp@hwr-berlin.de
mechthild.bonnen@hwr-berlin.de

Dr. Carolin Hagelskamp ist Professorin für Sozialwissenschaften und empirische Forschungsmethoden. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Diversität an Hochschulen und in der öffentlichen Verwaltung sowie Bürgerbeteiligung in politischen Entscheidungsprozessen. Sie hat in Community Psychology an der New York University promoviert und war Direktorin für Forschung bei Public Agenda, einer Organisation für politische Meinungsforschung und Bürgerbeteiligung in New York City.

Mechthild Bonnen, M.A. Governance, arbeitet als Studiengangskoordinatorin des Masterstudiengangs Internationales Sicherheitsmanagement an der HWR Berlin. Sie lehrt „Interkulturelle Kompetenzen“ an den Fachbereichen Öffentliche Verwaltung und Polizei- und Sicherheitsmanagement. Von 2015 bis 2017 entwickelte sie im Rahmen eines EU-Projekts *ERASMUS+ Strategische Partnerschaften* mit internationalen Partnern ein E-Learning-Modul zu interkultureller Kompetenz.

Wer fühlt sich gut und wer nicht? Subjektives Wohlbefinden und Coping von Hochschuldozierenden

Melissa Oezsoy, Raven Rinas, Lisa Kiltz, Markus Dresel, Martin Daumiller

Aktuelle Studien zeigen, dass das subjektive Wohlbefinden (SWB) von Hochschuldozierenden häufig aufgrund hoher Arbeitsanforderungen beeinträchtigt ist, was negative Folgen für sie selbst, Studierende und das Hochschulsystem hat. Deshalb ist es wichtig, dass sie die an sie gestellten Verantwortlichkeiten erfolgreich bewältigen. Obwohl SWB und Coping relevant für Hochschuldozierende sind, ist bislang wenig über interindividuelle Unterschiede bekannt – insbesondere in Hinblick auf personale Prädiktoren. Deshalb haben wir Querschnittsdaten zu SWB, Coping und individuellen Einflussfaktoren von 899 Hochschuldozierenden von 45 Universitäten in Deutschland analysiert. Die Ergebnisse multivariater Varianzanalysen indizieren statistisch signifikante Unterschiede im SWB und Coping in Abhängigkeit von Geschlecht, akademischer Position sowie Lehrererfahrung. Daher könnten Hochschuldozierende mit geringer Lehrererfahrung und Frauen von Unterstützungen des SWB und Copings besonders profitieren.

1 Die Relevanz von subjektivem Wohlbefinden und Coping im Hochschulkontext

Hohe Arbeitsbelastung, Stress und Konflikte zwischen Beruf und Familie beeinträchtigen laut internationalen Studien das subjektive Wohlbefinden (SWB) von Hochschuldozierenden, das sich aus der kognitiven und affektiven Bewertung des eigenen Lebens zusammensetzt (Diener et al., 2009; Kinman & Johnson, 2019). Ein vermindertes SWB führt zu negativen Konsequenzen wie Stress (Gillespie et al., 2001) und der Gefährdung der mentalen Gesundheit (Guthrie et al., 2018). Nicht nur das eigene Wohlergehen leidet unter einem beeinträchtigten SWB, sondern auch die Fähigkeit, qualitativ hochwertige Lehre zu gewährleisten und produktiv zu arbeiten (Kinman, 2014). Aktuelle Studien zeigen, dass effektives Coping bei Hochschuldozierenden – also Bewältigungsreaktionen hinsichtlich des Umgangs mit anspruchsvollen Arbeitsbedingungen sowie vielfältigen Verantwortlichkeiten – als personelle Ressource entscheidend ist, um das SWB aufrechtzuerhalten (z. B. Kinman, 2014).

Bislang liegen noch kaum empirisch fundierte Erkenntnisse vor, die aufzeigen, welche Hochschuldozierenden besonders bei der Aufrechterhaltung ihres SWB sowie ihres Copings unterstützt werden sollten. Allerdings legen erste Indizien nahe, dass einige Hochschuldozierende besonders hohe berufsbedingte Belastung erfahren, wie z. B.

Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler (Levecque et al., 2017). Um Hochschuldozierende zu identifizieren, die im Hochschulkontext besondere Unterstützung benötigen, sind allerdings weitere Studien zu interindividuellen Unterschieden nötig. Ferner wurden in bisherigen Studien in der Regel nur einzelne Aspekte des SWB (z.B. Zufriedenheit mit dem Beruf) als Indikatoren herangezogen (z.B. Abouserie 1996; Merchant & Shastri, 2013). SWB besteht allerdings aus mehreren Facetten, die in einer Gesamtbetrachtung berücksichtigt werden sollten (Diener et al., 2009). Deshalb möchten wir Einblicke in interindividuelle Unterschiede im SWB als multifacettiertes Konstrukt und in verschiedene Copingstrategien gewinnen und untersuchen daher, inwiefern unterschiedliche individuelle Prädiktoren wie Geschlecht, akademische Position, Umfang der Lehrverpflichtung und Stundenaufwand sowie allgemeine und digitale Lehrerfahrung mit den Facetten des SWB und dem Coping von Hochschuldozierenden einhergehen.

2 Subjektives Wohlbefinden und Copingstrategien von Hochschuldozierenden

Nach Diener et al. (2009) basiert das SWB auf einer kognitiven und einer affektiven Komponente. Erstere bezieht sich auf die Zufriedenheit mit dem eigenen Leben und die Zufriedenheit in bestimmten Bereichen (z. B. Zufriedenheit im Beruf). Die affektive Komponente umfasst die subjektive Einschätzung emotionaler Erfahrungen und den damit einhergehenden positiven (z. B. Freude) und negativen (z. B. Angst) Emotionen.

2.1 Subjektives Wohlbefinden von Hochschuldozierenden

Es wird angenommen, dass Hochschuldozierende mit einem ausgeprägten SWB eine hohe Zufriedenheit mit ihrem Beruf als Hochschuldozierende sowie ein hohes Maß an positiven und nur wenige negative Emotionen erfahren (vgl. Rinas et al., 2022a). Ferner ist ein ausgeprägtes SWB notwendig, um effizient zu arbeiten und qualitativ hochwertige Hochschullehre zu gewährleisten (Kinman, 2014). Allerdings deuten Studienergebnisse darauf hin, dass eine Vielzahl an Hochschuldozierenden ein vermindertes SWB erleben (vgl. Kinman & Johnson, 2019). Ein vermindertes SWB kann zu einer geringeren Leistungsfähigkeit im Beruf führen, was sich wiederum auf die Qualität der Hochschulbildung auswirken kann (Kinman, 2014).

Erste Indizien deuten darauf hin, dass einige Hochschuldozierende besonders hohe Arbeitsbelastung erfahren. So nehmen beispielsweise Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler während ihrer Promotion ein hohes Maß an negativen Emotionen, Stress und Erschöpfung wahr, die ihr SWB vermindern können (z. B. Levecque et al., 2017). Hochschuldozierende wiederum, die eine umfangreiche Lehrtätigkeit und ihren akademischen Erfolg vereinbaren müssen, erleben häufig eine zweifache Belastung, die sich auf die Zufriedenheit im Beruf negativ auswirken kann

(Winefield et al., 2003). Weitere Studien belegen, dass das Hochschulsystem Frauen benachteiligt, was deren Zufriedenheit und damit auch ihr Wohlbefinden im Beruf beeinträchtigen kann (Elliott & Blithe, 2020). So berichten Frauen, dass eine akademische Karriere und Verantwortlichkeiten für die Familie immer noch schwierig zu vereinbaren sind (Elliott & Blithe, 2020). Allerdings liegt eine uneinheitliche Befundlage zu geschlechtsspezifischen Unterschieden im SWB von Hochschuldozierenden vor (vgl. Batz & Tay, 2018). Weitere interindividuelle Unterschiede sind im akademischen Dienstalter begründet. So nimmt mit akademischem Dienstalter auch die Zufriedenheit im Beruf zu (Winefield & Jarrett, 2001). Dekaninnen und Dekane und Professorinnen und Professoren einer australischen Studie berichteten über höhere Zufriedenheit im Beruf und geringeren negativen Affekt als Hochschuldozierende in anderen akademischen Positionen (Winefield & Jarrett, 2001). Dabei beeinflussten das akademische Dienstalter oder das Geschlecht nicht direkt das SWB, sondern eine Vielzahl an vermittelnden Prozessen, wie unterschiedlich hohe Arbeitsbelastung (vgl. Winefield, 2003), die sich wiederum auf das SWB auswirken. Im Allgemeinen ist es dennoch ein wichtiges Ziel, grundsätzliche Unterschiede im SWB zu untersuchen. Zudem ist bislang unklar, ob sich diese Ergebnisse auf das deutsche Hochschulsystem übertragen lassen.

2.2 Coping im Hochschulkontext

Coping umfasst kognitive und verhaltensbezogene Handlungen und wird in Stresssituationen als Bewältigungsreaktion eingesetzt, um umweltbedingte und psychologische Anforderungen zu reduzieren oder zu tolerieren (Lazarus & Folkman, 1984). Bislang konnte gezeigt werden, welche Copingstrategien mit der Aufrechterhaltung des SWB von Hochschuldozierenden einhergehen. Dabei steht vor allem problemorientiertes Coping in positiver Beziehung mit dem SWB und der mentalen Gesundheit, da Herausforderungen aktiv bewältigt werden (Lazarus & Folkman, 1984; Mark & Smith, 2011). Dahingegen werden beim emotionsorientierten Coping lediglich die mit der herausfordernden Situation einhergehenden Emotionen reguliert und beim vermeidungsorientierten Coping lenken sich Individuen sozial oder durch andere Aktivitäten ab. Die Herausforderungen und deren Auswirkungen bleiben jedoch bestehen, da die Problemlösung aufgeschoben wird, was wiederum mit zusätzlicher Belastung assoziiert ist und den negativen Affekt sowie die mentale Gesundheit beeinträchtigen kann (Lazarus & Folkman, 1984; Lease, 1999). Insgesamt setzen Hochschuldozierende vielfältige Copingstrategien in Stresssituationen ein. Jedoch führen einige davon eher zur Verringerung des emotionalen Unbehagens und weniger zur Überwindung der Herausforderung (Abouserie, 1996). Problemorientiertes Coping verwenden Hochschuldozierende vor allem dann, wenn sie die Probleme als veränderbar wahrnehmen (Lease, 1999). Werden individuelle Faktoren im Zusammenhang mit Coping beleuchtet, besteht der Anschein, dass Männer eher zu problem- und Frauen eher zu emotions- oder vermeidungsorientiertem Coping tendieren (Zwicker & DeLongis, 2010). Im

Einklang mit der geschlechtsspezifischen Sozialisation wird angenommen, dass Frauen tendenziell eher Gefühle mitteilen und daher beispielsweise auch vermehrt emotionsorientiertes Coping einsetzen (Lease, 1999). Da nicht alle Studien Unterschiede im Coping in Bezug auf das Geschlecht oder die akademische Position bestätigen (z. B. Merchant & Shastri, 2013), kann angenommen werden, dass weitere individuelle Faktoren die Wahl der Copingstrategien beeinflussen und daher Unterschiede zwischen Hochschuldozierenden bestehen.

2.3 Fragestellungen

Wir untersuchten deshalb interindividuelle Unterschiede im SWB und Coping von Hochschuldozierenden.¹ Konkret gingen wir folgenden Fragestellungen nach: Bestehen Unterschiede im SWB (1) zwischen Hochschuldozierenden und deren Einsatz von Copingstrategien (2), die mit individuellen Faktoren wie Geschlecht, akademischer Position, Umfang der Lehrverpflichtung und Stundenaufwand sowie allgemeiner und digitaler Lehrerschaft assoziiert sind?

3 Methode

Um unseren Forschungsfragen nachzugehen, analysierten wir Daten einer Online-Befragung², die den ethischen Richtlinien der Deutschen und Amerikanische Gesellschaft für Psychologie entsprach und Facetten des SWB, Copingstrategien und sozio-demografische Daten erfasste. Um eine möglichst umfangreiche Stichprobe zu erhalten, wurden Hochschuldozierende im Wintersemester 2020/2021 über die E-Mail-Adressen auf den Homepages der Universitäten in ganz Deutschland eingeladen. Insgesamt nahmen 899 Hochschuldozierende teil, die an 45 verschiedenen deutschen Universitäten lehrten (Teilnahmequote: 13 %). Im Durchschnitt waren die Teilnehmenden (44 % Frauen und 55 % Männer)³ 42,70 ($SD = 11,37$) Jahre alt und ordneten sich vorrangig den Disziplinen der Wirtschaftswissenschaften, Psychologie, Mathematik, Soziologie und Jura zu. Der *positive und negative Affekt*⁴ wurde mit einer deutschen Version der PANAS-Skala von Breyer und Bluemke (2016) erfasst (gute interne Konsistenz: $\omega = 0,87$ bzw. $\omega = 0,84$). Die Befragten schätzten dabei 20 Gefühle,

¹Dies erfolgte im Rahmen eines durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft geförderten Projekts (Gz: DR 454/8-1).

²Der verwendete Datensatz ist Teil einer umfassenderen internationalen Studie, in der Zusammenhänge zwischen Leistungszielen und dem SWB von Hochschuldozierenden untersucht wurden (Rinas et al., 2022a). In der vorliegenden Studie wurden nur Unterschiede im SWB und Coping von deutschen Hochschuldozierenden analysiert (vgl. Supplemental Materials für eine detaillierte Stichprobenbeschreibung <https://osf.io/62kdb>).

³Aufgrund der wenigen Angaben zu divers ($n = 1$) und keine Angabe ($n = 8$) bei den Angaben zum Geschlecht wurden diese Kategorien bei den folgenden statistischen Analysen nicht berücksichtigt.

⁴Die Skalen des Fragebogens (S1) und die zwei Versionen des Fragebogens auf deutsch und englisch (S2) sind online in den Supplemental Materials zu finden (vgl. <https://osf.io/62kdb>).

die sie im letzten Monat empfanden, anhand einer fünfstufigen Likert-Skala von 1 (*gar nicht*) bis 5 (*äußerst*) ein. Daraus wurden Mittelwerte für den positiven sowie den negativen Affekt gebildet. Um *Zufriedenheit im Beruf* in Bezug auf die Lehrtätigkeit zu erfassen, wurde eine Skala, die für die Zwecke des OECD-Berichts entwickelt wurde, mittels des Verfahrens der Rückübersetzung vom Englischen ins Deutsche übersetzt und leicht an den Kontext der Hochschullehre angepasst (vgl. OECD, 2014). An insgesamt vier Items schätzten die Hochschuldozierenden auf einer Likert-Skala von 1 (*stimme überhaupt nicht zu*) bis 4 (*stimme voll und ganz zu*) ihre Zufriedenheit im Berufsfeld Hochschullehre ein (akzeptable interne Konsistenz: $\omega = 0,77$). Um das *Coping* von Hochschuldozierenden feststellen zu können, verwendeten wir das *Multi-dimensional Assessment of Coping* von Endler und Parker (1990), welches ebenfalls mit dem Verfahren der Rückübersetzung ins Deutsche übersetzt wurde. Mit drei Subskalen zu problem-, emotions- und vermeidungsorientierten Coping wurden 21 Items anhand einer Likert-Skala von 1 (*überhaupt nicht*) bis 5 (*sehr stark*) beantwortet (akzeptable bis gute interne Konsistenz: $\omega = 0,73$; $\omega = 0,87$; $\omega = 0,76$). Die Äquivalenz der englischen und deutschen Skalen wurde von Rinas et al. (2022b) bestätigt. Die Teilnehmenden gaben anschließend ihr Geschlecht (weiblich, männlich, divers oder keine Angabe), ihre akademische Position (Doktorandinnen und Doktoranden, Postdoktorandinnen und Postdoktoranden, Professorinnen und Professoren), den Umfang ihrer Lehrverpflichtung (0, 1, 2, 3, 4 oder mehr Lehrveranstaltungen in diesem Semester) und den Stundenaufwand inklusive Vor- und Nachbereitung (offene Antwort), ihre Erfahrung mit Hochschullehre allgemein (< 1 Jahr, 1–2 Jahre, 2–5 Jahre, 5–10 Jahre oder > 10 Jahre) sowie mit digitaler Hochschullehre (0 Semester, 1 Semester, 2 Semester und > 2 Semester) an.

Datenanalyse

Wir berechneten deskriptive Statistiken sowie multivariate Kovarianzanalysen (MANCOVAs) in SPSS mit den Facetten des SWB und anschließend mit den Copingstrategien als abhängigen Variablen. Als individuelle Prädiktoren berücksichtigten wir das Geschlecht, die akademische Position, den Umfang an Lehrverpflichtung und den Stundenaufwand pro Woche sowie die Erfahrung mit allgemeiner und digitaler Hochschullehre.

4 Ergebnisse

Die deskriptiven Statistiken⁵ zeigten moderate Mittelwerte für den positiven Affekt ($M = 3,47$; $SD = 0,68$) und die Zufriedenheit mit dem Beruf ($M = 3,37$; $SD = 0,59$) sowie einen niedrigen Mittelwert für den negativen Affekt ($M = 1,97$; $SD = 0,69$). Für problemorientierte Copingstrategien wurden hohe Mittelwerte ($M = 3,77$, $SD = 0,58$) erreicht. Für emotions- sowie für vermeidungsorientierte Copingstrategien ($M = 1,98$; $SD = 0,83$; $M = 2,11$; $SD = 0,80$) konnten niedrige Mittelwerte festgestellt werden. Die Standardabweichungen deuteten darauf hin, dass substantielle Unterschiede unter Hochschuldozierenden bestehen. Deshalb wird im Folgenden analysiert, inwieweit die Unterschiede auf individuelle Prädiktoren zurückzuführen sind.

Analyse der Unterschiede im subjektiven Wohlbefinden und im Einsatz von Copingstrategien

Das Gesamtmodell der MANCOVA mit den Facetten des SWB als abhängige Variable war statistisch signifikant (Wilks $\Lambda = 0,315$; multivariates $F(3, 714) = 518,284$; $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,69$; vgl. Tabelle 1) und zeigte systematische Unterschiede je nach akademischer Position und Geschlecht (vgl. Abbildung 1). Statistisch signifikante Unterschiede zeigten sich im positiven Affekt und der Zufriedenheit mit dem Beruf als Hochschuldozierende – vor allem zwischen Postdoktorandinnen bzw. Postdoktoranden und Professorinnen bzw. Professoren. Letztere waren mit ihrem Beruf am zufriedensten. Der positive Affekt nahm vor allem zwischen Postdoktorandinnen bzw. Postdoktoranden und Professorinnen bzw. Professoren ab – Professoren berichteten den geringsten positiven sowie negativen Affekt. Kein statistisch signifikanter Zusammenhang bestand zwischen der akademischen Position und dem negativen Affekt. Zudem bestanden statistisch signifikante Unterschiede zwischen Frauen und Männern in ihrem positiven und negativen Affekt über alle akademischen Positionen hinweg, aber nicht für die Zufriedenheit mit dem Beruf. Statistisch signifikante positive Zusammenhänge zeigten sich auch für die Anzahl an Lehrveranstaltungen und die Lehrerfahrung mit der Zufriedenheit mit dem Lehrberuf. Hinzu kommt, dass die Erfahrung mit digitaler Lehre signifikant negativ mit positivem Affekt und signifikant positiv mit negativem Affekt einherging, jedoch nicht signifikant mit der Zufriedenheit.

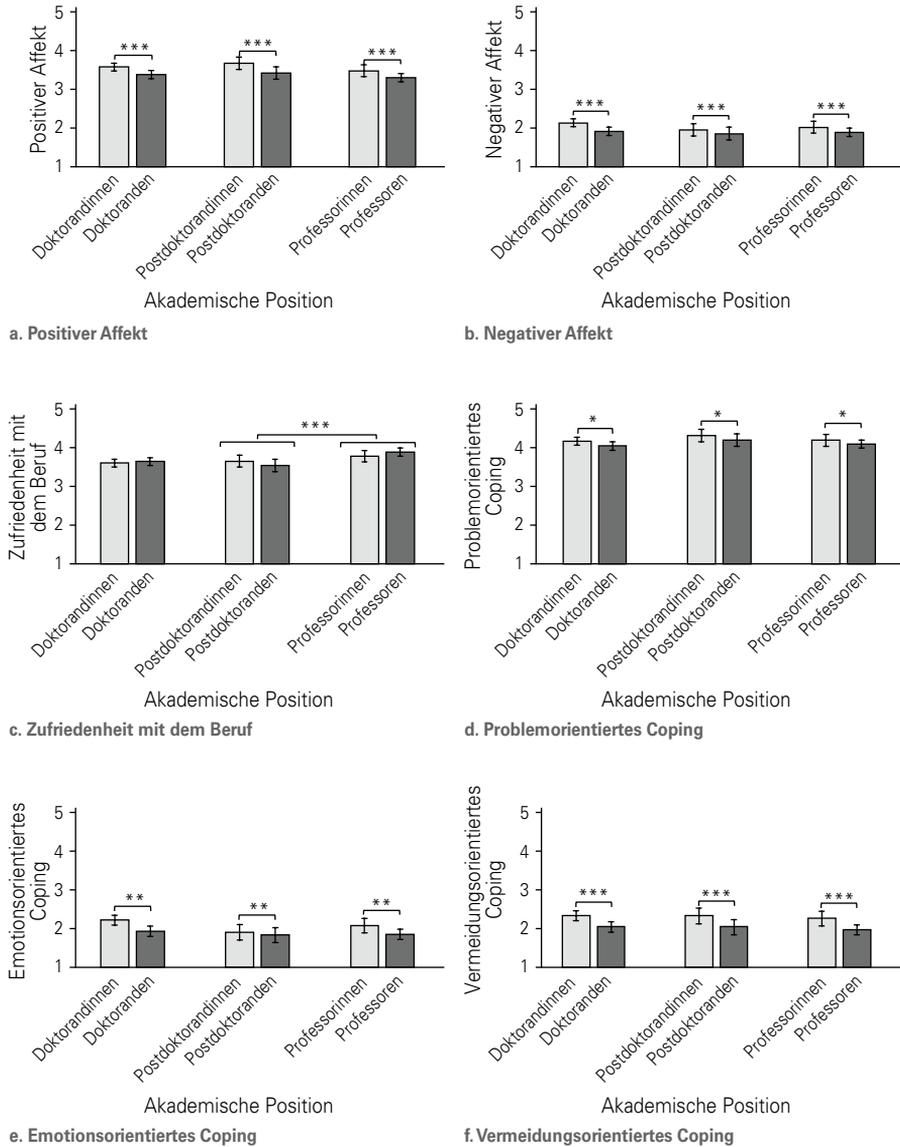
⁵In Tabelle S3 der Supplemental Materials sind deskriptive Statistiken sowie bivariate Korrelationen zu finden (vgl. <https://osf.io/62kdb>).

Tabelle 1: Ergebnisse der MANCOVAs zu den Unterschieden im SWB und Coping

	Modell 1: Unterschiede im SWB (Wilks's $\Lambda = 0,315$; multivariates $F(3,714) = 518,284$; $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,69$)						Modell 2: Unterschiede im Coping (Wilks's $\Lambda = 0,362$; multivariates $F(3,700) = 411,416$; $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,64$)					
	Positiver Affekt		Negativer Affekt		Zufriedenheit mit dem Beruf		Problemorientiertes Coping		Emotionsorientiertes Coping		Vermeidungsorientiertes Coping	
	F	η^2	F	η^2	F	η^2	F	η^2	F	η^2	F	η^2
Akademische Position	2,418*	0,01	1,591	0,01	6,879***	0,02	1,708	0,01	2,038	0,01	0,587	0,01
Geschlecht	15,545***	0,02	7,038***	0,01	0,136	0,01	2,685*	0,01	8,674**	0,01	19,285***	0,01
	F	β	F	β	F	β	F	β	F	β	F	β
Anzahl an Lehrveranstaltungen	0,823	0,03	2,378	0,05	8,968**	0,07	0,524	0,02	1,417	-0,04	0,001	0,01
Anzahl an Lehrstunden	2,235	0,01	1,026	0,01	0,355	0,01	0,003	0,01	0,616	0,01	0,194	0,01
Erfahrungen mit Lehre	0,013	0,01	11,336***	-0,02	5,788**	0,01	0,209	0,01	9,741**	-0,02	7,578**	-0,02
Erfahrungen mit digitaler Lehre	2,891*	-0,08	3,873*	0,09	1,010	-0,04	2,081	-0,06	1,976	0,08	1,686	0,07

Anmerkung: $N = 890$. Die Tabelle zeigt Effekte der Faktoren (F), Effektstärken (η^2) sowie standardisierte Regressionskoeffizienten (β). In der ersten MANCOVA (Modell 1) wurden die Facetten des SWB als abhängige Variablen, Geschlecht und akademische Position als unabhängige Variablen betrachtet. Darüber hinaus wurde die Anzahl an von ihnen betreuten Lehrveranstaltungen, die Anzahl der Stunden, die Erfahrung mit der Lehre allgemein und die Erfahrung mit digitaler Lehre als Kovariaten verwendet. In der zweiten MANCOVA (Modell 2) wurden Copingstrategien als abhängige Variablen berücksichtigt, während die anderen Bedingungen beibehalten wurden. Die Ergebnisse blieben robust, wenn für Unterschiede der Copingstrategien sowie für Beeinträchtigungen durch Corona kontrolliert wurde (vgl. Supplemental Materials <https://osf.io/62kdb>).
* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$.

Abbildung 1: Unterschiede im SWB und Coping von Hochschuldozierenden



Anmerkung: Diese Abbildung zeigt geschätzte Randmittelwerte und Standardfehler für die drei verschiedenen Facetten des SWB (positiver Affekt, negativer Affekt und Zufriedenheit mit der Hochschullehre) sowie für die drei Copingstrategien (problemorientiertes Coping, emotionsorientiertes Coping und vermeidungsorientiertes Coping). $N = 890$ ($n_{\text{Frauen}} = 364$, $n_{\text{Männer}} = 466$, $n_{\text{Doktorandinnen \& Doktoranden}} = 379$, $n_{\text{Postdoktorandinnen \& Postdoktoranden}} = 138$, $n_{\text{Professorinnen \& Professoren}} = 313$). * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$.

Das Gesamtmodell der MANCOVA mit Copingstrategien als abhängige Variable war ebenfalls statistisch signifikant (Wilks $\Lambda = 0,362$; multivariates $F(3, 700) = 411,416$; $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,64$). Insgesamt gaben die Hochschuldozierenden an, zu problemorientiertem Coping zu tendieren.

Unterschiede hinsichtlich der akademischen Position konnten bei keiner Copingstrategie festgestellt werden. Insgesamt bestanden über alle akademischen Positionen hinweg statistisch signifikante Unterschiede zwischen Frauen und Männern bei der Wahl der Copingstrategien, die beim vermeidungsorientierten Coping am stärksten ausfielen. Frauen gaben an, dass sie nicht nur ein höheres Maß an positivem und negativem Affekt erleben, sondern auch mehr Coping anwenden. Gleichzeitig war die allgemeine Lehrerfahrung signifikant negativ mit emotions- bzw. vermeidungsorientiertem Coping assoziiert.

5 Diskussion

In dieser Studie wurden interindividuelle Unterschiede im SWB und Coping von Hochschuldozierenden untersucht. Unsere Analysen ergaben, dass systematische Unterschiede im SWB und Coping von Hochschuldozierenden bestehen. Die Befunde indizieren geschlechtsspezifische Unterschiede im positiven und negativen Affekt sowie beim Coping über alle akademischen Positionen hinweg. Allerdings fallen diese Unterschiede gering aus (ähnlich zu Ergebnissen von Batz & Tray, 2018; Elliot & Blithe, 2020; Winefield & Jarrett, 2001). Die Ergebnisse legen nahe, dass Frauen mehr positiven und negativen Affekt empfinden und insgesamt mehr Copingstrategien einsetzen. Dies könnte unter anderem daran liegen, dass Frauen, die eine akademische Karriere verfolgen, familiäre Verantwortlichkeiten übernehmen und mehr Stressoren wahrnehmen, die sich in vermindertem positiven und negativen Affekt äußern (vgl. Elliott & Blithe, 2020). Die unterschiedliche Wahrnehmung von Stressoren kann beispielsweise durch unterschiedliche geschlechtsspezifische Sozialisation erklärt werden, die zur Folge hat, dass die Frauen eher zugeben, wenn sie Situationen als stressvoll erleben (Thompson & Walker, 1989). Allerdings zeigt unsere Studie lediglich geschlechtsspezifische Unterschiede auf und lässt keine kausalen Schlüsse zu, inwiefern das Geschlecht und weitere Kontextfaktoren das SWB beeinflussen.

Wie auch Winefield und Jarrett (2001) stellen wir bei Professorinnen und Professoren im Vergleich zu anderen akademischen Positionen einen geringeren positiven und negativen Affekt, aber die höchste Zufriedenheit mit dem Beruf fest. Das könnte damit begründet werden, dass mit zunehmender Erfahrung das Kompetenzerleben zunimmt und der Lehrberuf bewältigbarer wahrgenommen wird, was mit der Zufriedenheit im Beruf assoziiert ist (z. B. für den Schulkontext: Caprara et al., 2003; Ferguson et al., 2012). Generell könnten diese Unterschiede im SWB und Coping bei Hochschul-

dozierenden durch unterschiedliche Arbeitskontexte bedingt sein, da abhängig von den akademischen Positionen unterschiedliche Verantwortlichkeiten und Anforderungen bestehen, die sich auf das SWB und Coping auswirken könnten.

Unsere Studie zeichnet sich dadurch aus, dass sowohl SWB als multifacettiertes Konstrukt als auch verschiedene Copingstrategien in Abhängigkeit von individuellen Prädiktoren untersucht wurden. Zudem wurden Hochschuldozierende von verschiedenen Universitäten aus Deutschland berücksichtigt. Auf diese Weise konnten wir einen umfassenden Einblick in die Unterschiede im SWB und Coping bei deutschen Hochschuldozierenden gewinnen.

In unserer Befragung wurden ausschließlich subjektive Maße im Querschnittsdesign erhoben, die damit nur einen Ausschnitt aus dem SWB und Coping der Hochschuldozierenden abbilden. Da die Angaben durch situationale Einflüsse geprägt sein können, scheint es sinnvoll, Hochschuldozierende über einen längeren Zeitraum hinweg zu ihrem SWB und Coping zu befragen, um aussagekräftigere Befunde zu Unterschieden im SWB und Coping treffen zu können und darüber hinaus Situationen zu identifizieren, in welchen diese Unterschiede stärker bzw. geringer ausfallen. Zudem wurden in diesem Artikel generelle Unterschiede im SWB und Coping bei Hochschuldozierenden berichtet. Allerdings könnten in den Befunden auch Clustereffekte auftreten, da sich Arbeitskontext, Anforderungs- und Belastungsniveau über die verschiedenen Universitäten und Disziplinen hinweg unterscheiden können. Als Limitation kann daher zudem aufgeführt werden, dass der Einfluss von Kontextvariablen und damit einhergehendem Belastungserleben auf das SWB und Coping nicht beleuchtet wurde.

In zukünftigen Untersuchungen kann es daher besonders gewinnbringend sein, unterschiedliche Arbeitssituationen, das damit einhergehende Anforderungsniveau und die Auswirkungen auf das SWB und Coping vertiefter zu analysieren, um Gründe für die Unterschiede im SWB und Coping zu identifizieren und den Zusammenhang zwischen Kontextvariablen, individuellen Einflussgrößen, SWB und Coping zu verstehen. Unsere Studie sehen wir als Vorarbeit hierzu. Zudem könnten zusätzliche Belastungsindikatoren als objektives Maß ergänzt werden, um Diskrepanzen zur Wahrnehmung des SWB zu identifizieren und die Aussagekraft der Ergebnisse zu bestärken.

6 Fazit

In den vergangenen zwei Jahrzehnten hat das Hochschulsystem insgesamt einen weitreichenden Wandel erlebt. Damit gingen die qualitative Sicherung der Lehre bei zunehmenden Studierendenzahlen, die Vereinbarkeit von Lehre und Forschung sowie ein stärkerer Druck beim Einwerben von Forschungsgeldern und gleichzeitigen Einsparen von Ressourcen einher (für einen Überblick vgl. Kinman & Johnson, 2019). Dadurch werden Hochschuldozierende nahezu aller Disziplinen vor eine Vielzahl an

Anforderungen gestellt. Folglich berichten Hochschuldozierende vermehrt von einem hohen Belastungserleben, was sich auf ihr Wohlbefinden und auch ihre Produktivität auswirken kann (vgl. Kinman, 2014).

Der Mehrwert unserer Studie liegt darin, dass wir substanzielle interindividuelle Unterschiede im SWB und Coping feststellen konnten, die teilweise mit den betrachteten individuellen Faktoren wie Geschlecht und akademischer Position einhergingen. Das bestätigt die grundlegende Annahme der Relevanz dieser Aspekte. Gleichzeitig konnten nur kleine Effekte festgestellt werden, was darauf hindeutet, dass weitere Kontextvariablen zu berücksichtigen sind. Für die Hochschulpraxis bedeutet dies, dass es bei künftigen Fördermaßnahmen von Hochschulen zur Erhaltung und Förderung des SWB und zur Bewältigung von Arbeitsanforderungen relevant ist, den Fokus auf individuelle Bedarfe zu legen und interindividuelle Unterschiede sowie spezifische kontextuelle Einflussfaktoren der Hochschuldozierenden zu berücksichtigen.

Literatur

Abouserie, R. (1996). Stress, coping strategies and job satisfaction in university academic staff. *Educational Psychology, 16*(1), 49–56. <https://doi.org/10.1080/0144341960160104>

Batz, C. & Tay, L. (2018). Gender differences in subjective well-being. In E. Diener, S. Oishi, & L. Tay (Hrsg.), *Handbook of well-being*. DEF Publishers.

Breyer, B. & Bluemke, M. (2016). *Deutsche Version der positive and negative affect schedule PANAS (GESIS Panel). Zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Items und Skalen (ZIS)*. <https://doi.org/10.6102/ZIS242>

Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L. & Steca, P. (2003). Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Psychology, 95*(4), 821–832. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.95.4.821>

Diener, E., Scollon, C. N. & Lucas, R. E. (2009). The evolving concept of subjective well-being: The multifaceted nature of happiness. In E. Diener (Hrsg.), *Assessing well-being: The collected works of Ed Diener* (S. 67–100). Springer. https://doi.org/10.1007/978-90-481-2354-4_4

Elliott, M. & Blithe, S. J. (2020). Gender inequality, stress exposure, and well-being among academic faculty. *International Journal of Higher Education, 10*(2), 240–252. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v10n2p240>

Endler, N. S. & Parker, J. D. (1990). Multidimensional assessment of coping. *Journal of Personality and Social Psychology, 58*(5), 844–854. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.58.5.844>

Ferguson, K., Frost, L. & Hall, D. (2012). Predicting teacher anxiety, depression, and job satisfaction. *Journal of Teaching and Learning, 8*(1), 27–42. <https://doi.org/10.22329/jtl.v8i1.2896>

- Gillespie, N. A., Walsh, M., Winefield, A. H., Dua, J. & Stough, C. (2001). Occupational stress in universities. *Work & Stress*, 15(1), 53–72. <https://doi.org/10.1080/02678370117944>
- Guthrie, S., Lichten, C. A., van Belle, J., Ball, S., Knack, A. & Hofman, J. (2018). Understanding mental health in the research environment. *Rand Health Quarterly*, 7(3), 2. <https://doi.org/10.7249/RR2022>
- Kinman, G. (2014). Doing more with less? Work and wellbeing in academics. *Somatechnics*, 4(2), 219–235. <https://doi.org/10.3366/soma.2014.0129>
- Kinman, G. & Johnson, S. (2019). Special section on well-being in academic employees. *International Journal of Stress Management*, 26(2), 159–161. <https://doi.org/10.1037/str0000131>
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1005-9_215
- Lease, S. H. (1999). Occupational role stressors, coping, support, and hardiness as predictors of strain in academic faculty. *Research in Higher Education*, 40(3), 285–307. <https://doi.org/10.1023/A:1018747000082>
- Levecque, K., Anseel, F., de Beuckelaer, A., van der Heyden, J. & Gisle, L. (2017). Work organization and mental health problems in PhD students. *Research Policy*, 46(4), 868–879. <https://doi.org/10.1016/j.respol.2017.02.008>
- Mark, G. & Smith A. P. (2011). Effects of occupational stress, job characteristics, coping, and attributional style on the mental health and job satisfaction of university employees. *Anxiety, Stress, & Coping*, 25(1), 63–78. <https://doi.org/10.1080/10615806.2010.548088>
- Merchant, Z. A. & Shastri, S. (2013). Exploring job satisfaction, stress, and coping. *Int J Sci Res*, 2(10), 72–77. <https://dx.doi.org/10.5539/ies.v8n3p181>
- OECD. (2014). *TALIS 2013 Results: An international perspective on teaching and learning*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264196261-en>
- Rinas, R., Dresel, M. & Daumiller, M. (2022a). Faculty subjective well-being: An achievement goal approach. *International Journal of Educational Research*, 115, 101942. Online-Vorveröffentlichung. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.101942>
- Rinas, R., Kiltz, L., Dresel, M. & Daumiller, M. (2022b). *Temporal ordering of achievement goals and subjective well-being in faculty*. Preprint. <https://doi.org/10.31219/osf.io/4dyu9>
- Thompson, L. & Walker, A. J. (1989). Gender in families: Women and men in marriage, work, and parenthood. *Journal of Marriage and the Family*, 51, 845–871. <https://doi.org/10.2307/353201>
- Winefield, A. H., Gillespie, N., Stough, C., Dua, J., Hapuarachchi, J. & Boyd, C. (2003). Occupational stress in Australian university staff. *International Journal of Stress Management*, 10(1), 51–63. <https://doi.org/10.1037/1072-5245.10.1.51>

Winefield, A. H. & Jarrett, R. (2001). Occupational stress in university staff. *International Journal of Stress Management*, 8(4), 285–298. <https://doi.org/10.1023/A:1017513615819>

Zwicker, A. & DeLongis, A. (2010). Gender, stress, and coping. In J. C. Chrisler & D. R. McCrear (Hrsg.), *Handbook of gender research in psychology* (S. 495–517). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1467-5_21

Manuskript eingegangen: 09.05.2022

Manuskript angenommen: 08.11.2022

Angaben zu den Autorinnen und Autoren:

Melissa Oezsoy, M. Ed.
Universität Augsburg
Medizinische Fakultät
Team Ausbildungsforschung
Stenglinstraße 2
86156 Augsburg
E-Mail: melissa.oezsoy@uni-a.de

Raven Rinas, M. Sc.
Universität Augsburg
Philosophisch-Sozialwissenschaftliche Fakultät
Lehrstuhl für Psychologie
Universitätsstraße 10
86159 Augsburg
E-Mail: raven.rinas@phil.uni-augsburg.de

Lisa Kiltz, M. Sc.
Faculty of Behavioural and Social Sciences
Teaching and Teacher Education
Gr. Kruisstraat 2/1
9712 TS Groningen
Niederlande
E-Mail: l.kiltz@rug.nl

Prof. Dr. Markus Dresel
Universität Augsburg
Philosophisch-Sozialwissenschaftliche Fakultät
Lehrstuhl für Psychologie
Universitätsstraße 10
86159 Augsburg
E-Mail: markus.dresel@phil.uni-augsburg.de

PD Dr. habil. Martin Daumiller
Universität Augsburg
Philosophisch-Sozialwissenschaftliche Fakultät
Lehrstuhl für Psychologie
Universitätsstraße 10
86159 Augsburg
E-Mail: martin.daumiller@phil.uni-augsburg.de

Melissa Oezsoy ist seit August 2022 wissenschaftliche Mitarbeiterin und Doktorandin am Lehrstuhl für Medizindidaktik und Ausbildungsforschung im Team Ausbildungsforschung im Rahmen des Forschungsprojekts *Depressivität und Burn-out bei Ärztinnen und Ärzten als Risiko für die Gesundheitsversorgung – Analyse und Förderung der Selbstregulation und des Wohlbefindens von Medizinstudierenden als präventive Faktoren*. Ihr Forschungsschwerpunkt liegt auf der Erhaltung des Wohlbefindens und dem Umgang mit Belastungserleben in Leistungskontexten.

Raven Rinas ist seit Oktober 2018 wissenschaftliche Mitarbeiterin und Doktorandin am Lehrstuhl für Psychologie an der Universität Augsburg im Rahmen des Projekts *ZiDo – Zielorientierungen von Hochschuldozierenden*. Ihr Forschungsschwerpunkt liegt hier vor allem auf der Untersuchung von Zielorientierungen und subjektivem Wohlbefinden von Hochschuldozierenden und allgemein Wohlbefinden im Bildungskontext.

Lisa Kiltz ist seit 2019 Doktorandin an der Faculty of Behavioural and Social Sciences (Teaching and Teacher Education) der Universität Groningen. Ihr Forschungsschwerpunkt liegt auf der Untersuchung des Wohlbefindens und der Resilienz von Studierenden und der Frage, wie diese durch Anpassungen der Lernumgebung verbessert werden können.

Markus Dresel ist seit 2008 Lehrstuhlinhaber des Lehrstuhls für Psychologie der Universität Augsburg. Seine Forschungsschwerpunkte liegen u. a. auf der Motivation und Motivationsförderung in Bildungskontexten sowie auf selbstreguliertem Lernen in schulischen und universitären Kontexten.

Martin Daumiller ist akademischer Oberrat am Lehrstuhl für Psychologie der Universität Augsburg. Seine Forschungsschwerpunkte umfassen Motivation und Motivationsförderung in Bildungskontexten, akademisches Betrugsverhalten, das Erleben, Verhalten und Leisten von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern sowie Lernen mit digitalen Medien.

Buchvorstellungen

Brandt, Gesche; de Vogel, Susanne [Hrsg.] (2021): Survey-Methoden in der Hochschulforschung. Wiesbaden: Springer Verlag, ISBN 978-3-658-36920-0, 470 Seiten.

Die dynamische Entwicklung der Hochschulforschung in den letzten Jahren geht einher mit einer zunehmenden Zahl an Erhebungen (z. B. Studierendenbefragungen, Lehrveranstaltungsevaluationen, Absolventinnen-/Absolventenbefragungen). Gleichzeitig steigen die Anforderungen an Datenerhebung, -edition und -auswertung. Das methodische Wissen zur Datenerhebung kommt jedoch meist aus den generellen Erkenntnissen der Umfrageforschung. Die Untersuchungsgegenstände und Zielpersonen von Survey-Studien im Hochschulbereich sind jedoch besonders und Ergebnisse lassen sich nicht immer übertragen. Beispielsweise beziehen sich die Studien größtenteils auf Personen, die im Vergleich zum Durchschnitt der Gesamtbevölkerung hochgebildet und räumlich mobil sind. Gleichzeitig gibt es eine große Heterogenität innerhalb dieser Gruppe (z. B. von Studienberechtigten bis hin zu Professorinnen bzw. Professoren). Es stellen sich viele Fragen, etwa wie man die heterogenen Hochqualifizierten mit Befragungen erreicht oder wie man diese für eine (wiederholte) Teilnahme gewinnt.

Diese Fragen werden in den Einzelbeiträgen thematisiert, welche sich mit den Themen Rekrutierung und Incentivierung, Survey Design und Mixed Devices, Instrumentenentwicklung, Panel Attrition und Non-Response, Befragung von ausländischen Studierenden bzw. der internationalen Vergleichbarkeit von Befragungen beschäftigen.

Der Sammelband richtet sich an Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, die Befragungen im Bereich der Hochschul- und Wissenschaftsforschung planen und durchführen. Er leistet einen Beitrag für die Implementierung sowie die Optimierung von Befragungen und Forschungsvorhaben.

Wilmers, Annika; Achenbach, Michaela; Keller, Carolin [Hrsg.] (2021): Bildung im digitalen Wandel. Organisationsentwicklung in Bildungseinrichtungen. Münster: Waxmann, ISBN 978-3-8309-4455-3, 192 Seiten.

Organisationsentwicklungsprozesse spielen für die Umsetzung von digitalen Bildungskonzepten eine entscheidende Rolle. Sie zielen auf Veränderungen in den Bereichen technische Infrastruktur, strategische Planung, Management, Kompetenzförderung und Ausgestaltung neuer Lernumgebungen. Gegenstand dieses Sammelbands sind Reviews zur Organisationsentwicklung und Digitalisierung in Bildungseinrichtungen.

Der erste Beitrag gibt einen Überblick über den Forschungsstand und die Methodik. In fünf weiteren Beiträgen wird das Thema aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet: in Organisationen der non-formalen Bildung, in Schulen, in Hochschulen am Beispiel des Lehramtsstudiums sowie bei der Zusammenarbeit von Organisationen in der beruflichen Bildung und dem Management von Weiterbildungsorganisationen.

Ein zentrales Fazit der Studie ist, dass die Umsetzung von digitalen Bildungskonzepten große Anforderungen an die Leitungen von Bildungseinrichtungen stellt und dieser Prozess ein Umdenken bezüglich Führungsaufgaben, Führungsstil und Managementprozessen erfordert. Die Studie richtet sich sowohl an Leitungspersonen und Mitarbeitende in Bildungseinrichtungen, die mit der Einführung und Umsetzung digitaler Bildungskonzepte betraut sind, als auch an Forschende im Bereich der Organisationsentwicklung von Bildungseinrichtungen.

Fabian, Gregor; Flöther, Choni; Spiegel, Leonore [Hrsg.] (2021): Generation Hochschulabschluss: neue und alte Differenzierungen. Ergebnisse des Absolventenpanels 2017. Münster: Waxmann, ISBN 978-3-8309-4391-4, 244 Seiten.

Die Heterogenität der Studierenden und deren Konsequenzen für den Übergang in ein weiterführendes Studium und in den Beruf stehen im Mittelpunkt dieses Sammelbands. In insgesamt zwölf Beiträgen werden auf Basis einer bundesweiten Absolventenbefragung des Prüfungsjahrgangs 2017 verschiedene Facetten der Bildungswege und Berufslaufbahnen von Hochschulabsolventinnen und -absolventen empirisch analysiert.

Der erste, zweite und dritte Beitrag rücken die Heterogenität der Studierenden und differenzierte Studienformate in den Mittelpunkt. Der vierte und fünfte Beitrag befassen sich mit den Auswirkungen internationaler studienbezogener Mobilität auf das Einkommen und den wahrgenommenen Kompetenzen von Absolventinnen und Absolventen nicht-traditioneller Studienformate. Der Übergang vom Bachelor- ins Masterstudium ist Gegenstand des sechsten Beitrags. Alle weiteren Beiträge greifen verschiedene Facetten der beruflichen Situation von Bachelor- und Masterstudierenden auf, wie z. B. das Einkommen oder deren Mobilitätspotenziale.

Die Studie richtet sich einerseits an Forschende in der Bildungs- und Arbeitsmarktforschung und andererseits an Hochschulmitarbeitende in den Studienberatungen und Career Centers, die Studierende beim Übergang in weiterführende Studiengänge oder in die Arbeitswelt beraten.

Genkova, Petia; Semke, Edwin; Schreiber, Henrik [Hrsg.] (2022): Diversity nutzen und annehmen. Praxisimplikationen für das Diversity Management. Wiesbaden: Springer, ISBN 978-3-658-35325-4, 400 Seiten.

Der Sammelband widmet sich dem Thema Diversity Management in MINT-Branchen (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik). In fünf Themenblöcken und insgesamt 15 Beiträgen werden aktuelle Fragestellungen zu kultureller Diversity und Diversity Management aus Theorie und Praxis aufgegriffen. Der erste Themenblock stellt das Diversity Management ins Zentrum, der zweite Themenblock beschäftigt sich mit Diversity im Studium unter besonderer Berücksichtigung von MINT-Studiengängen. Im Zentrum des dritten Themenblocks stehen aktuelle Ergebnisse zur Diversity-Kompetenz. Schließlich werden im vierten und letzten Kapitel Diversitätsfragen in Unternehmen aufgegriffen und deren Implikationen für die Praxis aufgezeigt. Der Sammelband schließt mit einem Leitfaden, der konkrete Handlungsempfehlungen zur Förderung von Diversity in Institutionen, Organisationen und auf der Ebene der Individuen aufzeigt.

Die Lektüre dieses Sammelbands richtet sich daher vorrangig an Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, die zum Thema „Diversity“ forschen, aber auch an Mitarbeitende in Hochschulen und Unternehmen, die sich mit Fragen des Diversity Managements beschäftigen.

Jungbauer-Gans, Monika; Gottburgsen, Anja [Hrsg.] (2021): Migration, Mobilität und soziale Ungleichheit in der Hochschulbildung. Higher Education Research and Science Studies. Wiesbaden: Springer VS, ISBN 978-3-658-31693-8, 224 Seiten.

In diesem Band werden Migration und Mobilität in der Hochschulbildung aus der Perspektive der Lebensverlaufsforschung analysiert und mit Bildungswegen und -erträgen in Bezug gesetzt. Durchgehend werden drei Gruppen unterschieden, deren Biographien von Mobilität und/oder Migration gekennzeichnet sind: Personen mit eigener oder familiärer Migrationserfahrung und deutschem Pass, Bildungsinländerinnen und -inländer mit ausländischem Pass sowie Internationale und Geflüchtete. Dabei steht zunächst der Einstieg ins Studium im Fokus: Wer entscheidet sich überhaupt für ein Studium, und wovon hängt die Wahl der Hochschulart und des Fachs ab? Im Fokus weiterer Kapitel stehen die unterschiedliche Neigung zum Auslandsstudium sowie verschiedene Aspekte des Studienabbruchs. Es zeigen sich deutliche Muster beim Schulerfolg und Übergang in die Hochschule, die die drei Gruppen voneinander und von den übrigen Personen unterscheiden, aber auch im weiteren Studienverlauf – etwa bei der Studienintegration und beim Studienerfolg sowie in Bezug auf internationale

Mobilität. Das abschließende Kapitel richtet den Blick umgekehrt auf mögliche Zielländer für ein Studium und untersucht, inwieweit das Demokratieniveau unterschiedlicher Staaten deren Attraktivität als Studienort beeinflusst. Hier wird gezeigt, dass zusätzlich zum Demokratieniveau der wirtschaftliche Wohlstand des Ziellands eine Rolle spielt.

Zu guter Letzt



Prof. Dr. Sabine Doering-Manteuffel

Prof. Dr. Sabine Doering-Manteuffel ist seit 2011 Präsidentin der Universität Augsburg und seit 2013 Vorsitzende des Universität Bayern e.V. – Bayerische Universitätenkonferenz.

Was fasziniert Sie am Bereich Hochschul- und Bildungswesen?

Das Hochschul- und Bildungswesen ist ein Bereich, in dem man sehr viel bewegen kann. Das Hochschulwesen ist immer herausfordernd, greift sehr viel Neues auf und ist dem Auftrag verpflichtet, an der Entwicklung unserer Welt gestaltend mitzuwirken. Das ist eine Aufgabe, die mich schon immer begeistert und angezogen hat.

Wie würden Sie Ihren eigenen akademischen Werdegang bezeichnen?

Seit meinem Studium an der Universität zu Köln habe ich mich sehr breit orientiert und in viele verschiedene Disziplinen zumindest einen Blick geworfen. Mein akademischer Werdegang war von dieser Offenheit geprägt – neben Politik und Geschichte habe ich mich etwa für Afrikanistik und Theaterwissenschaft, für Literatur und Archäologie interessiert und Veranstaltungen besucht. Eine Zeitlang habe ich mich mit Logik befasst, dann wieder mit provinzialrömischer Geschichte. Das hat meinen Horizont sehr erweitert.

Warum haben Sie sich damals für ein Studium an der Universität zu Köln entschieden?

Die Universität zu Köln ist eine sehr große Universität und kam durch ihre Fächervielfalt meinen Interessen nach einem breiten Horizont entgegen. Im Nebenfach habe ich an der Universität Bonn studiert, die ebenfalls eine sehr große Universität ist, und konnte auch dort von der Fächervielfalt profitieren.

Was war Ihre schönste Erfahrung im Studium?

Neben den Fachveranstaltungen in der Ethnologie und Philosophie waren das die Reisen in die USA, nach Mexiko und Kanada, ein Praktikum am Römisch-Germanischen Museum in Köln und eines am Volkskundemuseum in Wien. Ich durfte bereits als Studentin die Time-Life Bände Völker der Wildnis (so hieß das damals tatsächlich!) mitbetreuen, was mir großen Spaß gemacht hat.

Welche Veranstaltungen mochten Sie überhaupt nicht?

Vom Blatt abgelesene zähe Standardvorlesungen über anderthalb Stunden.

Wie würden Sie rückblickend das Studium an Ihrer Alma Mater bewerten und warum?

Die Universität zu Köln war damals für mein Studium ideal – breit aufgestellt in Disziplinen, die anderswo gar nicht vorkamen, eine Universität, die von rheinischer Offenheit geprägt ist. Ich profitiere heute noch von vielen Eindrücken, die ich damals gewonnen habe.

Wer oder was hat Sie während Ihres Studiums am meisten beeinflusst?

Menschen, die ihr Fach mit hohem Engagement und Energie betrieben, dazu gehörte die Professorenschaft am Institut für Völkerkunde. Unvergesslich wird mir die dortige Diskussionskultur vieler Lehrender bleiben, die, so kontrovers ein Thema auch immer gesehen wurde, stets bereit waren, fachliche Antworten zu formulieren und den verschiedenen Ansätzen Raum zu geben. Sehr profitiert habe ich auch von meinen Studien im Fach Logik. Das ist vor allem eine Schule des Denkens.

Welche Eigenschaften sollte eine Hochschule in der heutigen Zeit haben, damit sie zukunftsfähig ist bzw. bleibt?

Es sollte die klare Trennung zwischen fachlicher Expertise und persönlichen Ansichten und Meinungen allgemein akzeptiert werden. Die heute zu beobachtende Vermischung in einigen Fachdisziplinen macht mir Sorgen. Es sollte ebenso eine klare Trennung der Kernaufgaben von Universitäten, nämlich „Forschung und Lehre“, von zahlreichen gesellschaftspolitischen Anforderungen bestehen, die nicht in ihrer primären Zuständigkeit liegen. Universitäten können und sollen zwar zu den Schlüsselthemen Klima und Gesundheit, Sicherheit und Nachhaltigkeit forschen und lehren, aber es gibt auch ganz andere Themen, die eine hohe Bedeutung haben, etwa Grundlagenforschungen aus dem breiten Feld der Geschichts-, Literatur-, Sprach- und Kulturwissenschaften und aus den Naturwissenschaften. Wir sind ein Land inmitten von Europa mit einem großen, gemeinsamen Kulturerbe. Das muss zwischen all den gegenwartsbezogenen Fragen an den Universitäten einen zentralen Raum einnehmen als Bildungsauftrag im Sinne eines Studium Generale.

Jahresindex 2022

	Heft	Seite
Bauschke-Urban, Carola; Dedgjoni, Dorina; Michalczyk, Stephanie: Disrupted mobility experiences: International students in Germany in times of COVID-19	2-3	164
Falk, Susanne: Die Auswirkungen der Corona-Pandemie auf die geplante Studiendauer internationaler Studierender an deutschen Hochschulen	2-3	144
Falk, Susanne; Kercher, Jan; Zimmermann, Julia: Internationale Studierende in Deutschland: Ein Überblick zu Studiensituation, spezifischen Problemlagen und Studienerfolg	2-3	14
Flacke, Lea; Beißert, Hanna: Inklusionsentscheidungen deutscher und bildungsinländischer Studierender gegenüber internationalen Studierenden in Deutschland – Die Rolle von Sprachkenntnissen und kultureller Ähnlichkeit	2-3	128
Fleischmann, Lorena; Schmiedeler, Sandra; Richter, Tobias; Schneider, Wolfgang: Hochschulabschlüsse ehemaliger Frühstudierender: Forschungsstand und Ergebnisse einer deskriptiven Studie	4	10
Goldan, Lea; Jaksztat, Steffen; Gross, Christiane: Laufbahnintentionen, Tätigkeitsbereiche und Berufserfolg von Promovierten	1	30
Hagelskamp, Carolin; Bonnen, Mechthild: Altersdiversität im Studienalltag: Eine vernachlässigte Dimension von Vielfalt unter Studierenden?	4	102
Huber, Matthias; Konar, Özlem: Internationale Studierende in Deutschland: Rechtliche Rahmenbedingungen und Daten zu Drittstaatsangehörigen	2-3	234
Kochskämper, Dorothee; Lips, Anna; Besa Kris-Stephen: Studieren zu Zeiten von Corona: Zur Bedeutung von Unterstützungsstrukturen für Studierende während der Pandemie	4	34
Koenings, Fabian; Peter, Julia; Uebelmesser, Silke: Non-academic involvement of international students and its role for academic progress	2-3	106
Kucher, Miriam; Graham-Parker, Solrun; Dörflinger, Angela: Internationale Studierende in der Pandemie: Erfahrungen und Lehren aus der Praxis der Universität Mannheim	2-3	188

	Heft	Seite
Oberschelp, Axel; Niggemann, Felix: Fakultätsverantwortliche im Spannungsfeld zwischen Organisation und Fachgemeinschaft? Universitätsinterne Governance im Reformprozess von Fakultäten	1	52
Oezsoy, Melissa; Rinas, Raven; Kiltz, Lisa; Dresel, Markus; Daumiller, Martin: Wer fühlt sich gut und wer nicht? Subjektives Wohlbefinden und Coping von Hochschuldozierenden	4	114
Petzold, Knut: Gekommen, um zu bleiben? Verbleibsintentionen internationaler Studierender in Deutschland	2-3	202
Reichmann, Gerhard; Schlögl, Christian; Stock, Wolfgang G.; Dorsch, Isabelle: Forschungsevaluation auf Institutsebene – Der Einfluss der gewählten Methodik auf die Ergebnisse	1	74
Scheidig, Falk: Adaptive Online-Lehrevaluation: Wie nutzen Dozierende die Möglichkeit, einen standardisierten Fragebogen optional zu ergänzen?	1	98
Schmid-Petri, Hannah; Haimerl, Kathrin: Wissenschaftskommunikatorinnen und -kommunikatoren an Hochschulen: Im Spannungsfeld zwischen Selbstbild, Leitungsebene und einzelnen Forschenden	4	80
Schröder, Stefanie; Berg, Jana; Otto, Carolin: Supporting prospective refugee students' pathways to German higher education institutions – The perspectives of key actors in access, admission and study preparation	2-3	40
Stumpf, Eva; Böhnlein, Johannes; Fleischmann, Lorena; Schneider, Wolfgang; Richter, Tobias: Eine Rahmenstruktur für die erfolgreiche Entwicklung fachspezifischer Online-Self-Assessments: Empfehlungen aus der Praxis	1	110
Walther, Lisa; Schwartz, Erik: Die strukturelle Verankerung von Berufsbeauftragten an deutschen Universitäten	4	58
Wegner, Antje: Viele Wege führen zur Promotion – Betreuungs- und Qualifizierungsbedingungen Promovierender an Hochschulen für angewandte Wissenschaften im Vergleich	1	10
Wisniewski, Katrin; Lenhard, Wolfgang: Deutschkompetenzen als Prädiktoren des Studienerfolgs von Bildungsausländerinnen und Bildungsausländern	2-3	60
Yildirim, Hüseyin Hilmi; Zimmermann, Julia; Jonkmann, Kathrin: Persönlichkeitseigenschaften und die soziale und akademische Integration von internationalen Studierenden	2-3	82

Index 2022

English abstracts of all articles can be found on the first pages of the respective issue. The page numbers below refer to the full articles.

	issue	page
Bauschke-Urban, Carola; Dedgjoni, Dorina; Michalczyk, Stephanie: Disrupted mobility experiences: International students in Germany in times of COVID-19	2-3	164
Falk, Susanne: The impact of the COVID-19 pandemic on the planned study duration of international students at German universities	2-3	144
Falk, Susanne; Kercher, Jan; Zimmermann, Julia: International students in Germany: An overview of the study situation, specific challenges and study success	2-3	14
Flacke, Lea; Beißert, Hanna: Inclusion decisions of domestic students regarding international students in Germany – The role of language skills and cultural similarity	2-3	128
Fleischmann, Lorena; Schmiedeler, Sandra; Richter, Tobias; Schneider, Wolfgang: Academic credentials of former junior students: State of research and results of a descriptive study	4	10
Goldan, Lea; Jaksztat, Steffen; Gross, Christiane: Career intentions, employment sectors, and professional success of doctoral graduates	1	30
Hagelskamp, Carolin; Bonnen, Mechthild: Age diversity in the classroom: A neglected dimension of diversity among university students?	4	102
Huber, Matthias; Konar, Özlem: International students in Germany: Legal framework and data on third-country nationals	2-3	234
Kochskämper, Dorothee; Lips, Anna; Besa Kris-Stephen: Studying in times of COVID-19: The importance of support structures for university students during the pandemic	4	34
Koenings, Fabian; Peter, Julia; Uebelmesser, Silke: Non-academic involvement of international students and its role for academic progress	2-3	106
Kucher, Miriam; Graham-Parker, Solrun; Dörflinger, Angela: International students during the pandemic: Insights from the International Office at the University of Mannheim	2-3	188

	issue	page
Oberschelp, Axel; Niggemann, Felix: Deans in tension between organisation and professional community? Internal university governance within the reforms of German faculties.	1	52
Oezsoy, Melissa; Rinas, Raven; Kiltz, Lisa; Dresel, Markus; Daumiller, Martin: Who feels well and who doesn't? Subjective well-being and coping of university faculty	4	114
Petzold, Knut: Came to stay? Intentions of international students to stay in German	2-3	202
Reichmann, Gerhard; Schlögl, Christian; Stock, Wolfgang G.; Dorsch, Isabelle: Research evaluation at institute level – The influence of the chosen methodology on the results	1	74
Scheidig, Falk: Adaptive design of online student evaluation of teaching: How do lecturers use the opportunity to optionally add items to a standardised questionnaire?	1	98
Schmid-Petri, Hannah; Haimerl, Kathrin: Science communicators at German universities: In the area of tension between professional self-image, the managerial level and individual researchers	4	80
Schröder, Stefanie; Berg, Jana; Otto, Carolin: Supporting prospective refugee students' pathways to German higher education institutions – The perspectives of key actors in access, admission and study preparation	2-3	40
Stumpf, Eva; Böhnlein, Johannes; Fleischmann, Lorena; Schneider, Wolfgang; Richter, Tobias: A framework for successfully developing subject-specific online self-assessments: Experience-based recommendation	1	110
Walther, Lisa; Schwartz, Erik: Structural embedding of professorial appointment officers at German universities	4	58
Wegner, Antje: Many paths lead to a doctorate – Supervision and qualification conditions of doctorate candidates in cooperation with universities of applied sciences	1	10
Wisniewski, Katrin; Lenhard, Wolfgang: German language proficiency as a predictor of international students' academic success	2-3	60
Yildirim, Hüseyin Hilmi; Zimmermann, Julia; Jonkmann, Kathrin: Personality traits and social and academic integration of international students	2-3	82

Wir danken dem Herausgeberbeirat
sowie allen anonymen Gutachterinnen und Gutachtern
für ihre wertvolle Arbeit.

We would like to thank the editorial board and
all anonymous reviewers for their valuable contribution.

Hinweise für Autorinnen und Autoren

Konzept:

Die Zeitschrift „Beiträge zur Hochschulforschung“ bietet Hochschulforscherinnen und -forschern sowie Akteurinnen und Akteuren im Hochschulbereich die Möglichkeit zur Erstveröffentlichung von Artikeln, die wichtige Entwicklungen im Hochschulbereich aus unterschiedlichen methodischen und disziplinären Perspektiven behandeln. Dabei wird ein Gleichgewicht zwischen quantitativen und qualitativen empirischen Analysen, Vergleichsstudien, Überblicksartikeln und Einblicken in die Praxis angestrebt.

Eingereichte Artikel sollten klar und verständlich formuliert, übersichtlich gegliedert sowie an ein Lesepublikum aus unterschiedlichen Disziplinen mit wissenschaftlichem und praxisbezogenem Erwartungshorizont gerichtet sein.

Review-Verfahren:

Wie für eine wissenschaftliche Zeitschrift üblich durchlaufen alle eingereichten Manuskripte eine externe Begutachtung durch anonyme Sachverständige (double blind peer review). Dabei kommen je nach Ausrichtung des Artikels folgende Kriterien zum Tragen: Relevanz des Themas, Berücksichtigung des hochschulpolitischen Kontexts, Praxisbezug, theoretische und methodische Fundierung, Qualität der Daten und der empirischen Analysen, Berücksichtigung der relevanten Literatur, klare Argumentation und Verständlichkeit für ein interdisziplinäres Publikum. Die Autorinnen und Autoren werden über das Ergebnis schriftlich informiert und erhalten gegebenenfalls Hinweise zur Überarbeitung.

Umfang und Form der eingereichten Manuskripte:

Manuskripte für Forschungsartikel sollten bevorzugt per E-Mail eingereicht werden und einen Umfang von 20 Seiten bzw. 50 000 Zeichen mit Leerzeichen nicht überschreiten (Zeilenabstand 1,5, Arial 11). Einreichungen für die Formate „Research Notes“ und „Einblicke in die Praxis“ sollten einen Umfang von 10 Seiten bzw. 30 000 Zeichen mit Leerzeichen nicht überschreiten. Ergänzend sollten je ein Abstract (maximal 1000 Zeichen mit Leerzeichen) in deutscher und in englischer Sprache sowie Anschrift und Angaben zur beruflichen Funktion beigefügt sein. Die Druckfassung wird extern von einem Grafiker erstellt.

Bitte beachten Sie in jedem Fall bei Einreichung eines Manuskripts die ausführlichen verbindlichen Hinweise für Autorinnen und Autoren unter <http://www.bzh.bayern.de>.

Kontakt:

Dr. Johanna Witte
Christina Elhalaby
E-Mail: Beitraege@ihf.bayern.de

Aus dem Inhalt

Lorena Fleischmann, Sandra Schmiedeler, Tobias Richter, Wolfgang Schneider:
Hochschulabschlüsse ehemaliger Frühstudierender: Forschungsstand und
Ergebnisse einer deskriptiven Studie

Dorothee Kochskämper, Anna Lips, Kris-Stephen Besa:
Studieren zu Zeiten von Corona: Zur Bedeutung von Unterstützungs-
strukturen für Studierende während der Pandemie

Lisa Walther, Erik Schwartz:
Die strukturelle Verankerung von Berufungsbeauftragten an deutschen
Universitäten

Hanna Schmid-Petri, Kathrin Haimerl:
Wissenschaftskommunikatorinnen und -kommunikatoren an Hochschulen:
Im Spannungsfeld zwischen Selbstbild, Leitungsebene und einzelnen
Forschenden

Carolin Hagelskamp, Mechthild Bonnen:
Altersdiversität im Studienalltag: Eine vernachlässigte Dimension von Vielfalt
unter Studierenden?

Melissa Oezsoy, Raven Rinas, Lisa Kiltz, Markus Dresel, Martin Daumiller:
Wer fühlt sich gut und wer nicht? Subjektives Wohlbefinden und Coping von
Hochschuldozierenden