

Beiträge zur HOCHSCHULFORSCHUNG

2 | 2024

Hüsch:
Trend zum Fernstudium: ein empirischer Überblick

Dunker:
Das Genderwissen Hochschulangehöriger

Henke:
Wissenstransfer in Förderprogrammen der Bildungs-, Wissenschafts-
und Hochschulforschung

Wegner:
Systematische Evidenzsynthesen als Methode

Fuchs/Rüffer/Franke/Hellbach:
Adaptive Lernpfade und ihr Einsatz in der Hochschullehre

Beiträge zur HOCHSCHULFORSCHUNG

2 | 2024

Hüsch:
Trend zum Fernstudium: ein empirischer Überblick

Dunker:
Das Genderwissen Hochschulangehöriger

Henke:
Wissenstransfer in Förderprogrammen der Bildungs-, Wissenschafts-
und Hochschulforschung

Wegner:
Systematische Evidenzsynthesen als Methode

Fuchs/Rüffer/Franke/Hellbach:
Adaptive Lernpfade und ihr Einsatz in der Hochschullehre

Impressum

Beiträge zur Hochschulforschung

erscheinen zweimal 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:

Dr. Nora Berning (IHF)

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

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

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

Prof. Dr. Georg Krücken[†] (INCHER, Universität Kassel)

Prof. Dr. Simon Marginson (Oxford University, Großbritannien)

Prof. Dr. Attila Pausits (Universität für Weiterbildung Krems, Österreich)

Prof. Dr. Bernhard Schmidt-Hertha (Ludwig-Maximilians-Universität München)

Prof. Dr. Isabell Welpke (Technische Universität München & IHF)

Redaktion: Dr. Maike Reimer (V.i.S.d.P.), Gabriele Schilling

Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung

E-Mail: reimer@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. Während die Mehrheit der Artikel in deutscher Sprache publiziert wird, sind Einreichungen in englischer Sprache ebenso willkommen. Die Zeitschrift, die sowohl *open access* als auch in gedruckter Form verfügbar ist, zeichnet 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. Im Jahr 1979 gegründet, erscheinen sie seit 2023 zweimal im Jahr. Die Zeitschrift publiziert Artikel zu einer Vielfalt von Themen auf allen Ebenen des Hochschul- und tertiären Bereichs und publiziert Forschungsergebnisse zu Entwicklungen auf institutioneller, regionaler, nationaler und internationaler Ebene.

Wichtige Themenbereiche sind u. a.:

- Governance von Hochschulen und Forschungseinrichtungen
- Steuerung, Management und Führung von Hochschulen und Forschungseinrichtungen
- Digitalisierung und künstliche Intelligenz in Forschung und Lehre
- Hochschul- und Wissenschaftsfinanzierung
- Qualitätssicherung und Leistungsmessung
- Studium und Studierende, Studienreform
- 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, konzeptionell-theoretische oder Überblicksartikel sowie 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, sowie 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
Forschungsartikel	
Marc Hüsch: Trend zum Fernstudium: Überblick über das aktuelle Studienangebot, die Entwicklung der Studierendenzahlen und Implikationen für die Hochschul- forschung	10
Anne Dunker: Von Gleichstellungsüberzeugten und antifeministischen Personen: zum Genderwissen Hochschulangehöriger	34
Justus Henke: Wissenstransfer in staatlichen Förderprogrammen der Bildungs-, Wissenschafts- und Hochschulforschung: Zielsetzungen, Formen und Wirkungen von Begleitmaßnahmen	54
Research Note	
Antje Wegner: Systematische Evidenzsynthesen als Methode in der Hochschulforschung: wenig genutztes Potential?	80
Einblick in die Praxis	
Kevin Fuchs, Jenny Rüffer, Susanne Franke, Sven Hellbach: Adaptive Lernpfade und ihr Einsatz in der Hochschullehre: Diskussion eines Inverted-Classroom-Konzeptes	94
Buchvorstellungen	108
Jahresindex 2024	113
Annual index 2024	113
Hinweise für Autorinnen und Autoren	113

Editorial

Die vorliegende Ausgabe der „Beiträge zur Hochschulforschung“ beginnt mit drei Forschungsartikeln mit unterschiedlichen Schwerpunkten. Marc Hüsich beschreibt detailliert den Kontext des Fernstudiums in Deutschland, indem er die Entwicklung von sowohl Studienangeboten als auch Studierendenzahlen über einen längeren Zeitraum quantitativ abbildet. Dabei werden die Trägerschaft der Hochschulen, Abschlussarten, Hochschultypen und fachliche Ausrichtung ebenso berücksichtigt wie die finanziellen Kosten, die Fernstudiengänge teilweise mit sich bringen. Der Beitrag liefert einen wichtigen und differenzierten Hintergrund für die Diskussion um Bedürfnisse veränderter Studierendenspopulationen, aber auch der methodischen Herausforderungen bei Analysen zum Fernstudium anhand statistischer Indikatoren.

Im Folgenden wendet sich Aenne Dunker dem Thema Gleichstellung an Hochschulen zu und bildet in einem Mixed-Method-Design das diesbezügliche Wissen und die Einstellungen einer großen Bandbreite von Hochschulangehörigen ab. Anhand quantitativer Befragungsdaten sowie qualitativer Interviews kann die Autorin Cluster oder Typen bilden, die sich hinsichtlich ihres Wissens und ihrer Überzeugungen zum Thema Gender und Gleichstellung unterscheiden. Darauf aufbauend leitet sie Empfehlungen für die Entwicklung von Gleichstellungsmaßnahmen ab, die dieser Heterogenität gezielt Rechnung tragen und den unterschiedlichen Vorannahmen und Wissensbeständen gerecht werden können.

Um institutionalisierte Wege des Wissenstransfers aus geförderten Projekten geht es Justus Henke in seinem Beitrag, in dem er anhand von Befragungsdaten und Dokumentenanalysen die Rolle von Koordinierungsstellen der BMBF-geförderten Projekte der Bildungs-, Wissenschafts- und Hochschulforschung untersucht. Er macht deutlich, unter welchen Bedingungen diese einen fruchtbaren Austausch der Projekte untereinander sowie den Transfer der gewonnenen Erkenntnisse in die Bildungs- oder Wissenschaftspraxis fördern konnten, und wo es Zielkonflikte und Herausforderungen gab. Deutlich wird dabei, dass der innerwissenschaftliche Austausch effektiver gefördert werden konnte als der mit außerwissenschaftlichen Bereichen.

Es folgt eine Research Note von Antje Wegner, die einen methodischen Fokus auf systematische Evidenzsynthesen oder Scoping Reviews in der Hochschulforschung setzt. Vor dem Hintergrund, dass diese im Vergleich zu klassischen Literaturreviews noch weniger verbreitet sind als in anderen Forschungsgebieten, arbeitet sie anhand eines konkreten Beispiels sowohl die Herausforderungen als auch die Potentiale des methodischen Ansatzes heraus. Abschließend werden die Voraussetzungen thematisiert, unter denen das relativ junge Format eine wertvolle Ergänzung in der Hochschulforschung darstellen kann.

In einem Einblick in die Praxis stellen Kevin Fuchs, Jenny Rüffer, Susanne Franke und Sven Hellbach einen Inverted-Classroom-Ansatz vor, dessen digital gestützte Selbstlernphasen den Studierenden individuelle Lernpfade bereitstellen. Deren automatisierte Auswertung ermöglicht den Lehrenden eine zeitnahe und gezielte Unterstützung sowie die optimale Vorbereitung der gemeinsamen Präsenzphasen. Sowohl die didaktischen Grundlagen als auch die praktischen Erfahrungen werden besprochen und relevante Erkenntnisse für die erfolgreiche Entwicklung und Implementierung derartiger Systeme vor allem unter dem Gesichtspunkt der Nutzerakzeptanz abgeleitet.

Maike Reimer

Abstracts

Marc Hüsich: Trend towards distance learning in Germany: overview of current study programs, the development of student numbers, and implications for higher education research

The number and proportion of distance learning students in Germany have increased strongly in recent years. Based on empirical data, this article provides an overview of current distance learning programmes offered at German HEIs, the subjects of the programmes and their cost structures. In addition, the current distribution of distance learning students at German HEIs and their development over time are examined. The positive development of distance learning student numbers has a big impact on aggregated official higher education statistics, particularly in federal states with institutions that have a high proportion of distance learners. The student-teacher ratio in German federal states is used as an example to show how strongly certain statistics can be influenced by a high number and/or proportion of distance students. Higher education researchers should therefore take the proportion of distance students into account when using data from official statistics.

Keywords: distance learning, Germany, distance students, distance study programs

Aenne Dunker: On equality advocates and anti-feminists: on the gender knowledge of university staff and students

Gender knowledge is an indispensable prerequisite for gender competence. And the gender knowledge of university staff in particular has already been the subject of research on several occasions – although the focus has been on the knowledge among certain groups of university staff. However, it is not enough to be aware of the knowledge of individual function or status groups in order to be able to design needs-based programmes for the development of gender competence for all university members. This article presents selected findings from a study that used quantitative and qualitative methods to survey the gender knowledge of all members of a university. Empirical types were formed that differ according to gender knowledge. Although the gender knowledge of the types varies greatly, they show a high willingness to engage with their knowledge.

Keywords: gender equality, gender knowledge, knowledge transfer

Justus Henke:

Knowledge transfer in public funding programmes in education, science and higher education research in Germany: objectives, forms and effects of accompanying measures

The research funding programmes of the German Federal Ministry of Education and Research aim to increase the practical relevance of research. But what about the transfer of research results into practice? For some of these programmes – namely education research and science and higher education research, respectively – this study examines the role of coordinating offices responsible for networking and knowledge transfer within and outside the programmes. The empirical basis includes systematic document analysis and an online survey of 104 project leaders from 12 funding programmes in education, science and higher education research between 2012 and 2022. The central finding is that coordinating offices often promote intra-scientific communication and engagement with the academic community, while practitioners are less frequently reached. The findings suggest that a more targeted use of coordination offices would improve connections to practice through suitable forms of knowledge transfer. This would enhance the added value of coordinating offices for the practical relevance of the programmes.

Keywords: knowledge transfer, research funding programmes, transfer communication, education research, science and higher education research, Germany

Antje Wegner:

Systematic evidence syntheses in higher education research – an underutilised method?

While traditional literature reviews are routinely used in higher education research, systematic evidence syntheses are still rare. This article highlights the potential of systematic evidence syntheses as well as challenges in their implementation for the field of higher education research. It focusses on scoping reviews, which are primarily applied to obtain an overview of the nature and scope of the literature for more broadly formulated or difficult-to-define research questions and concepts. This research note briefly introduces scoping reviews as a special form of systematic evidence syntheses and explains the approach by taking the example of a recent review of studies on evidence use in the higher education and science sector. It concludes by outlining how higher education research and the transfer of results into practice and policy might benefit from a more frequent use of systematic evidence syntheses.

Keywords: literature review, systematic evidence synthesis, scoping review, evidence use

Kevin Fuchs, Jenny Ruffer, Susanne Franke, Sven Hellbach:
Adaptive learning paths and their use in university teaching: Discussion of an Inverted Classroom concept

The combination of adaptive learning paths and learning analytics offers potential for individualizing the student's learning process in the context of digitalization. This contribution presents a learning analytics-supported inverted classroom approach and discusses its didactic implications for higher education. Learning results are automatically recorded and evaluated, and the teacher receives data-based feedback on the students' learning progress in order to enable a targeted preparation of the presence phases. The conception and preparation of the learning management system as well as the design of the parameters for measuring learning progress are discussed. The aim is to establish a support system for the efficient preparation of classroom teaching, including usability aspects and a cost-benefit consideration from the lecturers' point of view.

Keywords: Inverted Classroom, Flipped Classroom, learning paths, Learning Analytics, Usability, higher education

Trend zum Fernstudium: Überblick über das aktuelle Studienangebot, die Entwicklung der Studierendenzahlen und Implikationen für die Hochschulforschung

Marc Hüsch

Die Anzahl und der Anteil der Fernstudierenden in Deutschland sind in den vergangenen Jahren stark angestiegen. Der Beitrag liefert einen empirischen Überblick über das Fernstudienangebot an deutschen Hochschulen, die fachlichen Schwerpunkte der Angebote und deren Kostenstrukturen. Zudem wird die Verteilung der Fernstudierendenzahlen an deutschen Hochschulen und deren zeitliche Entwicklung untersucht. Die positive Entwicklung der Fernstudierendenzahlen hat zum Teil Auswirkungen auf aggregierte amtliche Hochschulstatistiken, insbesondere in Bundesländern, denen ein hoher Anteil an Fernstudierenden zugerechnet wird. Anhand eines Beispiels zur Betreuungsrelation in den Bundesländern wird aufgezeigt, wie stark bestimmte Statistiken durch eine hohe Zahl bzw. einen hohen Anteil an Fernstudierenden beeinflusst werden können. Hochschulforschende sollten den Fernstudierendenanteil deshalb bei der Nutzung von Daten aus der Hochschulstatistik berücksichtigen, und die Effekte bei ihren Analysen identifizieren.

Schlüsselwörter: Fernstudium, Deutschland, Fernstudierende, Fernstudienangebot

1 Einleitung, Forschungsstand und Forschungsfragen

Bei den Studierendenzahlen in Deutschland deutete sich in den vergangenen Jahren insgesamt eine Kehrtwende an. Nach einer jahrelang konstant hohen Zahl an Neueinschreibungen sank die Zahl der Erstsemester ab dem Wintersemester 2019/20 auf ein deutlich niedrigeres Niveau. Betroffen vom Rückgang sind dabei insbesondere staatliche Universitäten (Hachmeister & Hüsch, 2023). Im Gegensatz dazu wächst die Zahl der Fernstudierenden in Deutschland weiterhin deutlich. Im Wintersemester 2022/23 wurden in der amtlichen Hochschulstatistik des Statistischen Bundesamtes erstmals über 250 000 Fernstudierende verzeichnet, der Anteil der Fernstudierenden in Deutschland beträgt inzwischen mehr als 8 Prozent (Statistisches Bundesamt, 2023b).

Der Boom des Fernstudiums führt dazu, dass sich auch die Hochschulforschung dem Thema stärker widmet. So wird beispielsweise im Beitrag von Meyer & Buschle (2020) die Entwicklung von Fernstudierendenzahlen und die steigende Bedeutung des Fern-

studiums in der Sozialen Arbeit untersucht. Die alle 2 Jahre erscheinende *Trendstudie Fernstudium* der IU Internationalen Hochschule gibt anhand von Studierendenbefragungen einen aktuellen Überblick über die Sicht der Studierenden auf ihr Fernstudium (IU Internationale Hochschule, 2023b). Das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) veröffentlicht zudem jährlich einen Überblick über Strukturdaten zum Thema Distance Learning bzw. Distance Education in Deutschland (Fogolin, 2022). In der Studie von Dahm et al. (2019) wird zudem dargelegt, dass gut ein Drittel der nicht-traditionellen Studienanfängerinnen und Studienanfänger (d. h. ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung) im Jahr 2016 ein Fernstudium begonnen hat.

Allerdings fehlt bislang eine flächendeckende Übersichtsstudie zum Fernstudium in Deutschland, die sowohl das Fernstudienangebot als auch die Nachfrage nach Fernstudiengängen beleuchtet und zudem die zeitliche Entwicklung in den Blick nimmt. In diesem Beitrag soll deshalb anhand von Daten aus dem Hochschulkompass der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) zu Fernstudienangeboten in Deutschland sowie unter Verwendung von Fernstudierendenzahlen vom Statistischen Bundesamt ein umfassender Überblick über die aktuelle Situation des Fernstudiums geboten werden. Dabei soll unter anderem untersucht werden, an welchen Hochschulen die Zahl der Fernstudierenden in den vergangenen Jahren besonders stark gestiegen ist, wie hoch die Kosten für ein Fernstudium durchschnittlich sind und in welchen Studienbereichen es besonders viele Fernstudienangebote gibt.

Mit Blick auf die stark steigenden Fernstudierendenzahlen in Deutschland ergibt sich zudem die Problematik, dass die Daten der amtlichen Hochschulstatistik in einigen Bundesländern sehr stark durch Fernstudierende beeinflusst werden, da diese dem Sitzland der jeweiligen Hochschule zugerechnet werden, auch wenn die Studierenden gar nicht vor Ort sind. In diesem Beitrag soll aufgezeigt werden, welche Auswirkungen dies auf Projekte der Hochschulforschung haben kann, in denen mit Daten der amtlichen Statistik gearbeitet wird, und wie Hochschulforschende mit dieser Problematik umgehen können.

2 Datengrundlage

Für die Analyse des Fernstudienangebots deutscher Hochschulen und der Fernstudierendenzahlen in Deutschland wird auf aktuelle Daten aus dem Hochschulkompass der HRK sowie der Studierendenstatistik des Statistischen Bundesamts zurückgegriffen. Dadurch kann sowohl die Angebotsseite als auch die Nachfrageseite beleuchtet werden. In den folgenden beiden Abschnitten werden die beiden verwendeten Datenquellen und die Datenstrukturen im Detail vorgestellt, zudem wird die Datengrundlage und die Definition bzw. der Begriff des Fernstudiums kritisch diskutiert.

2.1 Daten zum aktuellen Fernstudienangebot aus dem HRK-Hochschulkompass

Der Hochschulkompass der Hochschulrektorenkonferenz, kurz HRK-Hochschulkompass, ist eine Online-Informationenplattform unter anderem über Studienangebote und Promotionsmöglichkeiten in Deutschland. Dabei werden die Daten zu den Studiengängen von den jeweiligen Hochschulen selbst eingepflegt und kontinuierlich aktualisiert (Hochschulrektorenkonferenz, 2023).

Der HRK-Hochschulkompass enthält vielfältige Informationen zu den Studienangeboten, unter anderem die Studienformen, in denen das Studium angeboten wird. Dabei wird zwischen den Studienformen „Ausbildungsintegrierend“, „Berufsbegleitend“, „Berufsintegrierend“, „Duales Studium“, „Fernstudium“, „Internationaler Studiengang“, „Praxisintegrierend“, „Teilzeitstudium“ und „Vollzeitstudium“ unterschieden. Für jeden Studiengang können mehrere der genannten Optionen von den Hochschulen angegeben werden.

Für die Analyse des Fernstudienangebots wurden zum Stichtag vom 05. Juli 2023 Daten zu allen Studienangeboten aus dem Hochschulkompass erhoben, die als „Fernstudium“ gekennzeichnet waren. Von insgesamt 21 180 Studienangeboten, die am Stichtag im Hochschulkompass verzeichnet waren, waren 1006 Angebote als Fernstudium markiert (4,7 %). Für diese knapp 1000 Studienangebote wurde zunächst die abrufbare Studiengangstabelle aus dem Hochschulkompass mit folgenden Standardmerkmalen extrahiert: „Studiengang“, „Hochschule“, „Abschluss“ (z. B. Bachelor of Arts (B. A.)), „Studienform“, „Studienort“ und „Studientyp“ (grundständig oder weiterführend). Zudem werden auf den spezifischen Unterseiten für die einzelnen Studiengänge im Hochschulkompass weitere Details zu den Studiengängen bereitgestellt. Von diesen Seiten wurden zusätzlich die „Studienbereiche“ und „Fächergruppen“ erfasst, denen der Studiengang im Hochschulkompass zugeordnet ist. Dabei ist zu beachten, dass sich die Fächersystematik im HRK-Hochschulkompass von der Systematik der amtlichen Statistik unterscheidet. Um die Datenanalyse übersichtlicher zu gestalten, wurde für Studienangebote, die im Hochschulkompass mehreren Studienbereichen und Fächergruppen zugeordnet sind, jeweils nur ein Eintrag ausgewählt. Dabei wurde derjenige Eintrag gewählt, der inhaltlich am besten zum jeweiligen Studienprogramm passt. Für die Analyse wurden anhand der Angaben im Hochschulkompass zudem die durchschnittlichen Studienkosten für ein Semester (6 Monate Studium) im jeweiligen Programm erhoben. Die Gebühren, die im Hochschulkompass teilweise pro Monat oder insgesamt für das ganze Studium angegeben werden, wurden dabei jeweils zur besseren Vergleichbarkeit auf die durchschnittlichen Kosten pro Semester umgerechnet. Da bei einzelnen Studienangeboten im Hochschulkompass keine Gebühren hinterlegt sind, mussten die Daten teilweise auf den Internetseiten der Studiengänge nachrecherchiert werden. Anhand des Hochschulnamens wurden

dem Datensatz zudem noch der Hochschultyp (Universität oder Fachhochschule bzw. Hochschule für Angewandte Wissenschaften (HAW)) sowie die Trägerschaft (privat, staatlich, kirchlich) der Hochschule hinzugefügt.

2.2 Daten zu Studierendenzahlen im Fernstudium vom Statistischen Bundesamt

In der Hochschulstatistik erfasst das Statistische Bundesamt in Zusammenarbeit mit den Statistischen Landesämtern jährlich im Winter- und im Sommersemester Daten aller in Deutschland eingeschriebenen Studierenden. Die Daten werden dabei direkt von den Hochschulen geliefert. Ausgewählte (aggregierte) Daten und einzelne Statistiken werden vom Statistischen Bundesamt in der Fachserie 11 Reihe 4.1 (bis einschließlich zum Sommersemester 2022, danach in Statistischen Berichten¹) und im Online-Portal GENESIS veröffentlicht. In der Fachserie und im Online-Portal werden die Angaben zu Fernstudierenden jedoch nicht einzeln ausgewiesen, die Zahlen werden jeweils mit Studierenden im Präsenzstudium bzw. im Praxissemester verrechnet. Auf Anfrage stellt das Statistische Bundesamt jedoch auch Angaben getrennt nach den Studienformen (Fernstudium, Präsenzstudium, Praxissemester) zur Verfügung. So wird für diese Publikation die Zahl der Fernstudierenden an allen deutschen Hochschulen in den Wintersemestern 2021/22 und 2022/23 ausgewertet. Die Zahlen wurden im Rahmen einer Sonderauswertung vom Statistischen Bundesamt bereitgestellt. Für den Vergleich mit vergangenen Jahren werden zudem Angaben aus ausgewählten Publikationen entnommen, für die in der Vergangenheit ebenfalls Sonderauswertungen des Statistischen Bundesamtes zur Anzahl der Fernstudierenden angefragt wurden. So wird in der Fernunterrichtsstatistik 2016 von Fogolin (2016, S. 37) die Zahl der Fernstudierenden vom Wintersemester 2005/06 bis zum Wintersemester 2015/16 berichtet. In der Studie von Fogolin (2018, S. 56) wird zudem die Zahl der Fernstudierenden in Deutschland für das Wintersemester 2016/17 genannt.

Darüber hinaus werden für diese Studie verschiedene öffentlich zugängliche Daten des Statistischen Bundesamtes aus dem Online-Portal GENESIS und aus den Fachserien bzw. Statistischen Berichten verwendet (Statistisches Bundesamt, 2022, 2023a, 2023b, 2023c). Damit kann unter anderem die zeitliche Entwicklung der Studierendenzahlen an Hochschulen mit einer besonders großen Anzahl an Fernstudierenden und der Anteil der Fernstudierenden in den jeweiligen Bundesländern untersucht werden.

¹Die Ergebnisse ab dem Wintersemester 2022/23 werden in sogenannten Statistischen Berichten veröffentlicht, die die Fachserien ersetzen. In der Tabelle 21311-11 des Statistischen Berichts „Statistik der Studierenden“ (Statistisches Bundesamt, 2023b) für das Wintersemester 2022/23 sind auch Zahlen zu Studierenden im Fernstudium für Deutschland insgesamt, nach Bundesländern, Hochschultypen, Trägerschaften, Fächergruppen, Nationalitäten und Geschlechtern enthalten. Im Online-Portal GENESIS werden jedoch keine differenzierten Ergebnisse für das Fernstudium veröffentlicht.

2.3 Diskussion der Datenqualität mit Blick auf die Definition des Fernstudiums

Vor der Auswertung der Ergebnisse im folgenden Abschnitt soll zunächst noch ein kritischer Blick auf die Datenqualität der berücksichtigten Daten vom Statistischen Bundesamt und aus dem HRK-Hochschulkompass geworfen werden. Hier muss insbesondere darauf hingewiesen werden, dass unter dem Begriff „Fernstudium“ eine Vielzahl an unterschiedlichen Studienangeboten und Strukturen verstanden werden kann. In der Studie von Fogolin (2022, S. 12) werden unter dem Begriff „Distance Education“ verschiedene Studienformen zusammengefasst: Als „Fernstudium“ werden Fernstudienangebote mit einem Präsenzanteil unter 50 Prozent, als „Blended Learning“ Fernstudienangebote mit einem Präsenzanteil über 50 Prozent und als „Reines Onlinelernen“ Fernstudienangebote ohne Präsenzanteil bezeichnet.

In den verwendeten Datenquellen vom Statistischen Bundesamt und vom HRK-Hochschulkompass werden hingegen keine Differenzierungen nach den Präsenzanteilen oder Studienstrukturen vorgenommen (die Zuordnung als „Fernstudium“ erfolgt jeweils anhand der Datenübermittlungen von Seiten der Hochschulen). Daher kann in diesem Beitrag diesbezüglich auch keine ausdifferenzierte Betrachtung erfolgen. Die Schwierigkeiten bei der Definition des Fernstudiums führen auch dazu, dass zwischen den beiden verwendeten Datenquellen Unterschiede bei den verzeichneten Fernstudienanbietern festzustellen sind. Beispielsweise ist die Hochschule für Angewandtes Management nicht in der übermittelten Liste des Statistischen Bundesamtes zur Anzahl der Fernstudierenden enthalten. Im HRK-Hochschulkompass sind viele Studienangebote der Hochschule jedoch als Fernstudium gekennzeichnet. Laut der Homepage der Hochschule für Angewandtes Management bietet die Hochschule ein sogenanntes „semi-virtuelles Studienkonzept“ an, das virtuelle Lehre und Präsenzseminare kombiniert (Hochschule für Angewandtes Management, 2023).

Bei der Betrachtung der Ergebnisse im folgenden Abschnitt muss deshalb generell berücksichtigt werden, dass es im Fernstudium an den verschiedenen Hochschulen unterschiedliche Organisationsformen gibt. Dabei spielt auch eine Rolle, dass an manchen Hochschulen (wie zum Beispiel der FernUniversität in Hagen) ein klassischer Semesterbetrieb existiert und auch Kurse in Präsenz vor Ort belegt werden können bzw. müssen, während an anderen (insbesondere privaten) Hochschulen ein semesterloses Studium komplett online durchgeführt wird.

3 Ergebnisse

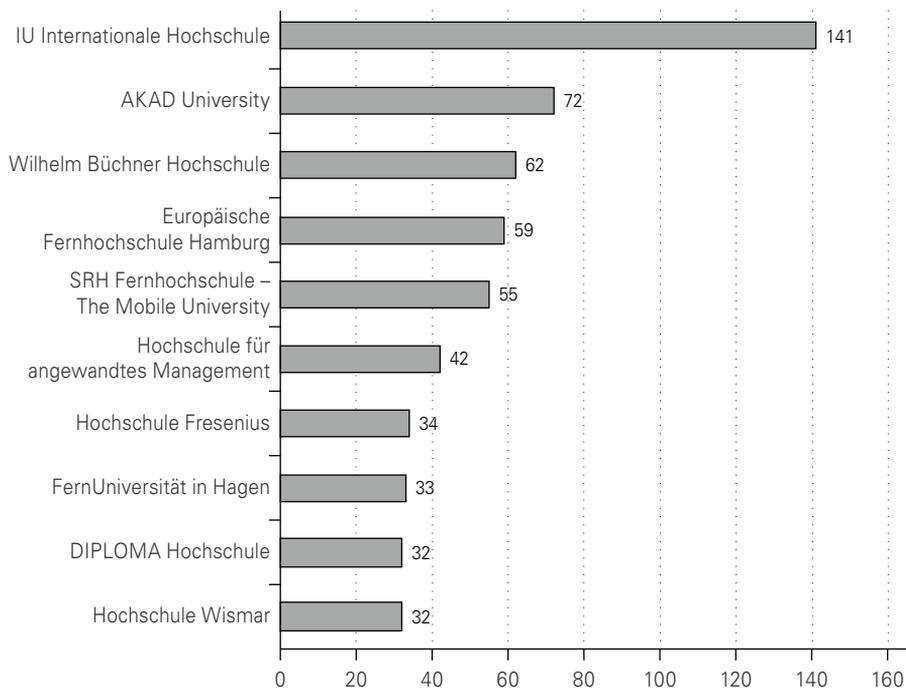
Anhand des beschriebenen Datenmaterials wird im Folgenden der aktuelle Stand und die zeitliche Entwicklung des Fernstudiums in Deutschland beleuchtet. Dabei werden zunächst die Daten zum aktuellen Fernstudienangebot aus dem HRK-Hochschulkompass analysiert. Zudem wird ein Blick auf die durchschnittlichen Studiengebühren für Fernstudienprogramme geworfen. Mit Hilfe der Daten zur Anzahl der Studierenden im Fernstudium wird daraufhin die aktuelle Verteilung der Fernstudierenden auf einzelne Hochschulen untersucht. Außerdem wird die zeitliche Entwicklung der Studierendenzahlen in den vergangenen 15 Jahren in den Blick genommen. Abschließend wird anhand von ausgewählten Beispielen auf die Auswirkungen einer starken Zunahme der Fernstudierenden an einzelnen Standorten für die Hochschulstatistik und für mögliche Ergebnisse von Forschungsarbeiten hingewiesen.

3.1 Überblick über das aktuelle Fernstudienangebot an deutschen Hochschulen

Von den 21 180 Studienangeboten, die zum Zeitpunkt der Datenerhebung am 05. Juli 2023 im HRK-Hochschulkompass verzeichnet waren, waren 1006 Angebote (4,7 %) als Fernstudium gekennzeichnet. Damit ist rund jeder zwanzigste Studiengang in Deutschland aktuell ein Fernstudiengang bzw. ein Studiengang, der als Fernstudium studiert werden kann. Die Fernstudiengänge verteilen sich dabei auf 114 unterschiedliche Hochschulen.

In Abbildung 1 sind die 10 Hochschulen mit der größten Anzahl an gelisteten Fernstudienangeboten dargestellt. Diese stellen zusammen insgesamt 562 (55,9 %) und somit mehr als die Hälfte der 1006 Fernstudienprogramme.

Abbildung 1: Anzahl der gelisteten Fernstudienangebote an den 10 Hochschulen mit der größten Zahl an Angeboten

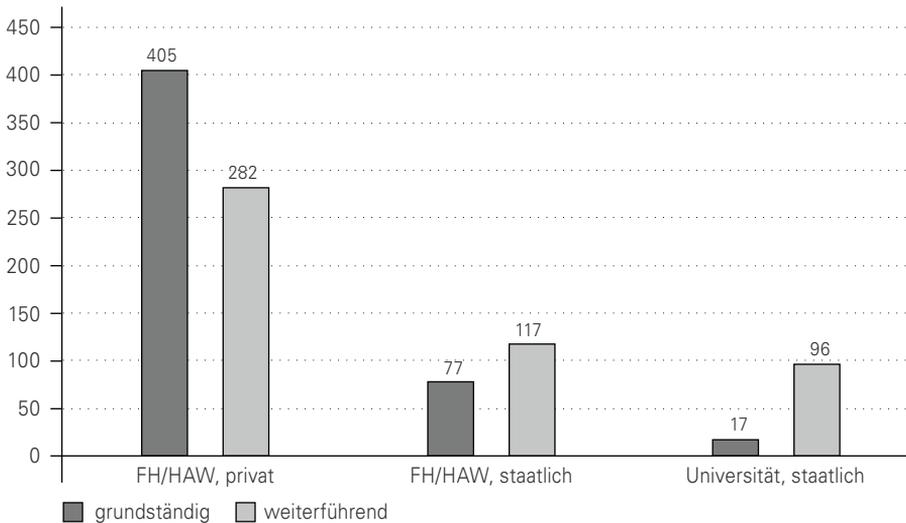


Quelle: Gelistete Angebote im HRK-Hochschulkompass, Stand 05.07.2023, eigene Analysen.

Die mit Abstand meisten Studienangebote bietet die IU Internationale Hochschule mit Sitz in Erfurt an (141; 14,0 % aller Angebote), gefolgt von der AKAD University mit Sitz in Stuttgart (72; 7,2 %) und der Wilhelm Büchner Hochschule mit Sitz in Darmstadt (62; 6,2 %). Drei private (staatlich anerkannte) Hochschulen stellen somit die größte Anzahl an Fernstudienangeboten. Die FernUniversität in Hagen landet als größte staatliche Hochschule mit Fernstudienangeboten mit 33 Angeboten im Vergleich der Hochschulen auf dem achten Platz. Insgesamt gesehen wird die Mehrzahl der Studiengänge von privaten Hochschulen angeboten (688 Studienangebote; 68,4 %) und eine deutlich geringere Zahl von staatlichen Hochschulen (310; 30,8 %) oder Hochschulen in kirchlicher Trägerschaft (8; 0,8 %). Zudem dominieren im Vergleich der Hochschultypen deutlich die Fachhochschulen bzw. Hochschulen für Angewandte Wissenschaften (HAW), die mit 884 Studienangeboten den Großteil (87,9 %) aller Fernstudienangebote stellen. 119 Studienangebote (11,8 %) werden von Universitäten angeboten und 3 Fernstudiengänge (0,3 %) von Kunsthochschulen. Ausgeglichen ist das Verhältnis hingegen insgesamt bezüglich des Studientyps – 502 Fernstudienangebote (49,9 %) sind grundständige und 504 Programme (50,1 %) weiterführende Studiengänge. Allerdings unterscheidet sich die Verteilung der grundständigen und weiterführenden

Studiengänge stark nach Hochschultypen und Trägerschaften, wie Abbildung 2 verdeutlicht. An den Hochschulen in privater Trägerschaft werden mehr grundständige als weiterführende Studienprogramme angeboten. Die Mehrzahl der Fernstudienprogramme an den staatlichen Fachhochschulen bzw. HAW und insbesondere an den staatlichen Universitäten ist hingegen weiterführend.

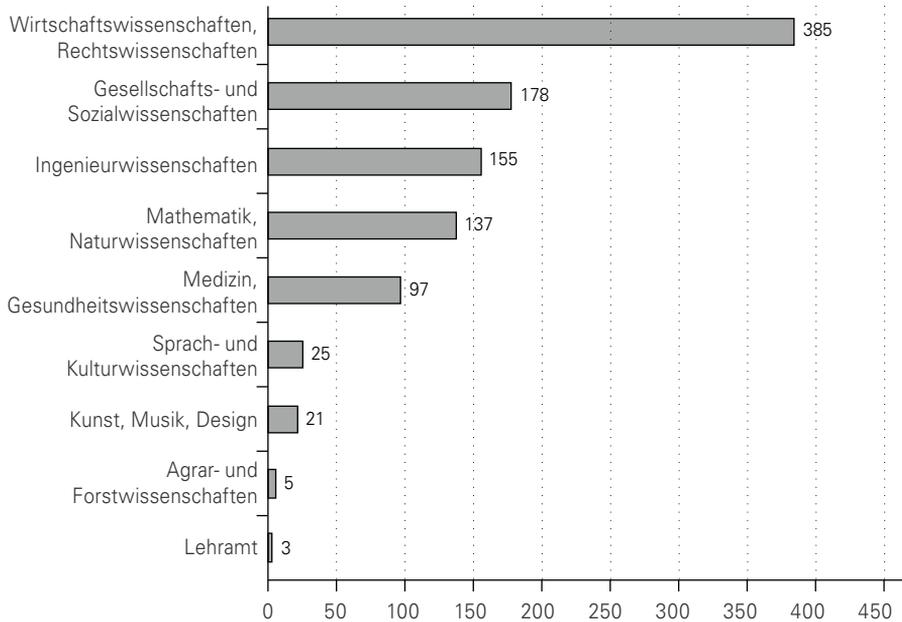
Abbildung 2: Anzahl der Fernstudienangebote nach Hochschultyp, Trägerschaft und Studientyp



Quelle: Gelistete Angebote im HRK-Hochschulkompass, Stand 05.07.2023, eigene Analysen. Aufgrund von geringen Fallzahlen wurden Angebote von Kunsthochschulen, privaten Universitäten und Hochschulen in kirchlicher Trägerschaft nicht dargestellt.

Die fachliche Ausrichtung der einzelnen Fernstudienprogramme ist sehr unterschiedlich, allerdings lassen sich deutliche Schwerpunkte feststellen. In Abbildung 3 wird dazu zunächst die Verteilung der Studienangebote auf die unterschiedlichen Fächergruppen im Hochschulkompass betrachtet. Ein großer Teil der Fernstudienangebote ist nach der HRK-Fächersystematik der Fächergruppe Wirtschaftswissenschaften, Rechtswissenschaften zugeordnet (38,3 % aller Fernstudienangebote). Auch die Fächergruppen Gesellschafts- und Sozialwissenschaften (17,7 %), Ingenieurwissenschaften (15,4 %), Mathematik, Naturwissenschaften (13,6 %) und Medizin, Gesundheitswissenschaften (9,6 %) sind häufig vertreten. Die restlichen Fächergruppen spielen eine eher untergeordnete Rolle.

Abbildung 3: Anzahl der Fernstudienangebote nach Fächergruppen (HRK-Fächer-systematik)



Quelle: Gelistete Angebote im HRK-Hochschulkompass, Stand 05.07.2023, eigene Analysen.

Eine detailliertere Analyse der inhaltlichen Schwerpunkte ermöglicht die Betrachtung der Studienbereiche, denen die Fernstudienangebote im Hochschulkompass zugeordnet sind. Wie in Tabelle 1 zu sehen ist, dominiert der Studienbereich Wirtschaftswissenschaften, dem 35,3 Prozent aller Fernstudienangebote zugeordnet werden. Es folgen die Bereiche Informatik (12,0 %), Gesundheits- und Pflegewissenschaften (8,0 %), Psychologie (6,6 %) und Wirtschaftsingenieurwesen (5,3 %). Die 5 größten genannten Studienbereiche decken somit insgesamt mehr als 67 Prozent der Fernstudienangebote ab.

Tabelle 1: Anzahl der Fernstudienangebote nach Studienbereichen (HRK-Fächersystematik)

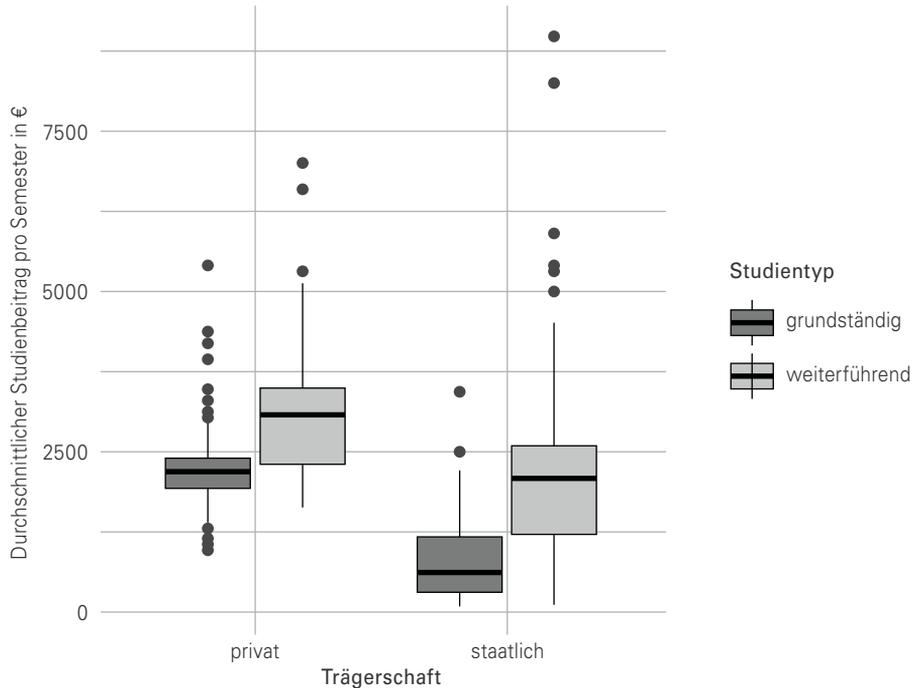
Studienbereich	Studienangebote
Wirtschaftswissenschaften	355
Informatik	121
Gesundheits- und Pflegewissenschaften	80
Psychologie	66
Wirtschaftsingenieurwesen	53
Soziale Arbeit, Heilpädagogik	38
Pädagogik, Erziehungswissenschaften	36
Rechtswissenschaften	30
Design, Gestaltung	21
Elektrotechnik	20
Sozialwissenschaften	17
Maschinenbau	16
Bauingenieurwesen	15
Therapien	13
Mechatronik, Systemtechnik	10

Quelle: Gelistete Angebote im HRK-Hochschulkompass, Stand 05.07.2023, eigene Analysen.
Aufgeführt werden Studienbereiche mit mindestens 10 Studienangeboten.

Auch eine Analyse der Studiengangsbezeichnungen verdeutlicht, dass sich viele der Studienangebote mit ähnlichen Inhalten beschäftigen. In Abbildung 4 sind in einer Wortwolke die Wörter dargestellt, die in den Namen der Fernstudiengänge mindestens zehnmal vorkommen. Die Wörter sind hinsichtlich der Häufigkeit ihres Vorkommens in der Größe skaliert. Sehr dominant ist der Begriff Management, der in 164 Studiengangsbezeichnungen vorkommt. Auch die Begriffe Business (50-mal) und Digital (42-mal) werden häufig verwendet. Weiterhin wird deutlich, dass die sogenannten Bindestrich-Studiengänge, wie Wirtschaftsingenieurwesen, Wirtschaftspsychologie, Wirtschaftsinformatik und Wirtschaftsrecht, an den Fernstudienangeboten einen bedeutenden Anteil haben. An dieser Stelle sei jedoch angemerkt, dass es zwischen den Studiengangsbezeichnungen der staatlichen und privaten Hochschulen auch aus marketingtechnischen Gründen deutliche Unterschiede geben kann.

die Angaben aus dem Hochschulkompass ein recht gutes Bild vermitteln, mit welchen Kosten für ein Fernstudium in etwa zu rechnen ist, und wie stark die Gebühren zwischen den Fernstudiengängen variieren. In Abbildung 5 wird dazu die Verteilung der durchschnittlichen Studiengebühren pro Semester der Fernstudienangebote nach Trägerschaft und Studientypen betrachtet.

Abbildung 5: Durchschnittliche Studienkosten pro Semester der Fernstudienprogramme nach Trägerschaft der Hochschule



Quelle: Gelistete Angebote im HRK-Hochschulkompass, ohne Hochschulen in kirchlicher Trägerschaft, Stand 05.07.2023, eigene Analysen.

Der Median der durchschnittlichen Studienkosten pro Semester liegt bei 2207 Euro. Allerdings verbirgt sich dahinter eine erhebliche Spreizung. Während etwa ein Zehntel der Studienangebote durchschnittlich unter 500 Euro pro Semester kosten (insbesondere Angebote an staatlichen Hochschulen, wie der FernUniversität in Hagen), liegt das Maximum der Studienkosten bei durchschnittlich 9000 Euro pro Semester. Insgesamt lässt sich feststellen, dass für einen Großteil (77,8 %) der Studienangebote eine Gebühr zwischen 1000 und 3500 Euro pro Semester bezahlt werden muss. Allerdings zeigen sich auch bei den Kosten deutliche Unterschiede zwischen der Trägerschaft der Hochschulen und dem Studientyp des Fernstudienprogramms. Die Angebote an den privaten Hochschulen sind in der Regel pro Semester etwas teurer

als die Angebote an den staatlichen Hochschulen. Zudem unterscheiden sich die durchschnittlichen Gebühren pro Semester bei beiden Trägerschaften deutlich hinsichtlich des Studientyps. Die grundständigen Studiengänge kosten pro Semester durchschnittlich weniger als die weiterführenden Angebote.

Hier ist jedoch anzumerken, dass sich die Gesamtkosten für grundständige und weiterführende Studiengänge zwar häufig ähneln. Da ein Bachelorstudium allerdings in der Regel etwa 2 Semester länger dauert als ein Masterstudium, fallen die durchschnittlichen Kosten pro Semester für die grundständigen Programme häufig geringer aus als für die weiterführenden Programme. Insgesamt sind aber sowohl für grundständige Studiengänge als auch für Master-Studiengänge häufig Gesamtkosten von über 10 000 Euro zu erwarten.

Ein konkretes Beispiel bieten die Kosten für das Studium an der IU Internationalen Hochschule, die laut dem Hochschulkompass in den meisten Bachelorstudienprogrammen im Vollzeitstudium bei 390 Euro pro Monat (2340 Euro pro Semester) und in den Master-Programmen im Vollzeitstudium bei 556 Euro pro Monat (3 336 Euro pro Semester) liegen. Da bei einem Vollzeitstudium die Dauer des Bachelorstudiums mit 36 Monaten und die des Master-Studiums mit 24 Monaten angegeben ist, ist bei einem Studium in Regelstudienzeit somit mit Gesamtkosten von 14 040 Euro im Bachelor und 13 344 Euro im Master zu rechnen. Hinzu kommt laut der Homepage der IU noch eine Graduierungsgebühr von 699 Euro (Bachelor) bzw. 799 Euro (Master), die jeweils zum Ende des Studiums anfällt (IU Internationale Hochschule, 2023a). Die Studienprogramme lassen sich auch in Teilzeit studieren, hier fällt dann eine etwas geringere monatliche Gebühr bei allerdings längerer Laufzeit an. Dies führt zu höheren Gesamtkosten als in der Vollzeit-Variante.

3.3 Analyse der Studierendenzahlen im Fernstudium an deutschen Hochschulen

Nach der Analyse des Fernstudienangebots wird im Folgenden die Nachfrage nach Fernstudiengängen anhand von Studierendenzahlen des Statistischen Bundesamtes beleuchtet. Dazu wird zunächst ein detaillierter Blick auf aktuelle Daten zur Anzahl der Fernstudierenden in Deutschland geworfen, bevor die zeitliche Entwicklung in den vergangenen 15 Jahren analysiert wird.

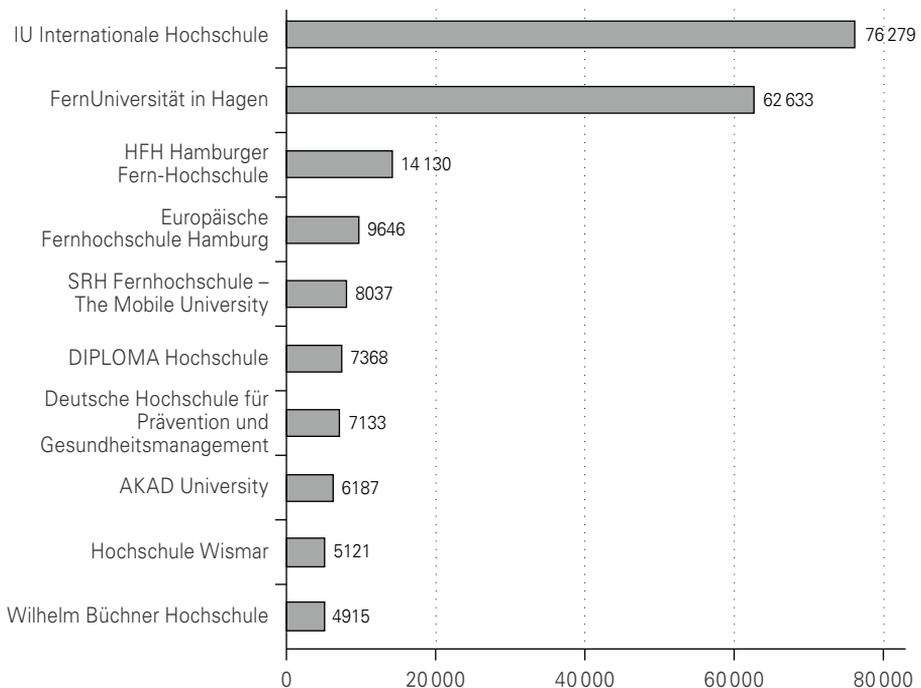
3.3.1 Analyse aktueller Daten zur Anzahl der Fernstudierenden in Deutschland

Für die Analyse der aktuellen Studiennachfrage nach Fernstudiengängen in Deutschland werden zunächst die Daten zur Anzahl der Fernstudierenden an den einzelnen Hochschulen in Deutschland im Wintersemester 2022/23 betrachtet, die vom Statistischen Bundesamt im Rahmen einer Sonderauswertung bereitgestellt wurden

(s. Abschnitt 2.2). Insgesamt weist das Statistische Bundesamt für das Wintersemester 2022/23 eine Zahl von 250 418 Fernstudierenden an deutschen Hochschulen aus.

In Abbildung 6 sind die 10 Hochschulen in Deutschland aufgelistet, an denen die meisten Fernstudierenden im Wintersemester 2022/23 eingeschrieben waren. Die IU Internationale Hochschule (Hauptsitz Erfurt) und die FernUniversität in Hagen sind mit Abstand die größten Hochschulen mit Fernstudierenden: Sie verzeichnen zusammen 55,5 Prozent aller eingeschriebenen Fernstudierenden. Von den 10 Hochschulen mit den meisten Studierenden sind 8 Hochschulen auch bereits bei den Hochschulen mit der größten Anzahl an Fernstudienangeboten in Abbildung 1 enthalten.

Abbildung 6: Anzahl der Fernstudierenden im Wintersemester 2022/23 an den 10 Hochschulen mit den meisten Fernstudierenden



Quelle: Statistisches Bundesamt, Sonderauswertungen.

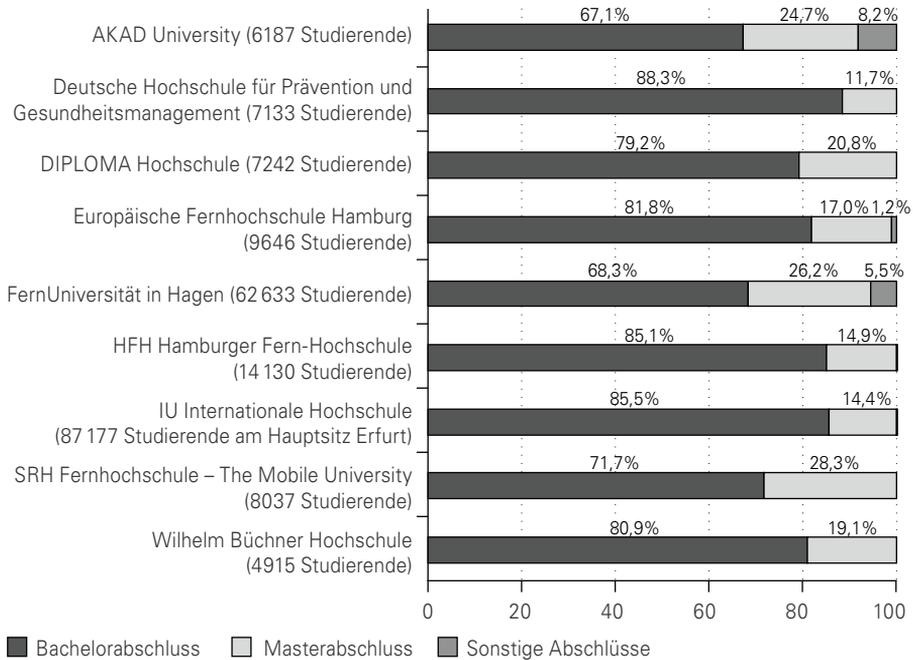
Einzig die Hamburger Fern-Hochschule (HFH, drittgrößte Anzahl an Fernstudierenden) und die Deutsche Hochschule für Prävention und Gesundheitsmanagement (siebtgrößte Anzahl) sind in der Liste der Hochschulen mit den meisten Fernstudiengängen nicht enthalten (diese belegen hier Platz 14 bzw. Platz 19). In der Rangliste der Hochschulen mit den meisten Fernstudierenden fehlen hingegen die Hochschule für Angewandtes Management und die Hochschule Fresenius, die bei den Studien-

angeboten unter den 10 größten Anbietern verzeichnet sind. Während die Hochschule Fresenius bei der Anzahl an Fernstudierenden auf Platz 13 landet, ist die Hochschule für Angewandtes Management gar nicht in der übermittelten Liste des Statistischen Bundesamtes enthalten. Laut der Homepage der Hochschule für Angewandtes Management bietet die Hochschule ein sogenanntes „semi-virtuelles Studienkonzept“ an, das virtuelle Lehre und Präsenzseminare kombiniert (Hochschule für Angewandtes Management, 2023). Dadurch wird (wie bereits in Abschnitt 2.3 beschrieben) ersichtlich, dass die Definition des Fernstudiums zum Teil schwierig ist, und dass diese zwischen den verschiedenen Datenquellen auch unterschiedlich gehandhabt wird.

Die Daten des Statistischen Bundesamtes auf Hochschulebene zeigen zudem, dass an 7 von den 10 Hochschulen mit den meisten Fernstudierenden ausschließlich Fernstudierende immatrikuliert sind. Einzig an der IU Internationalen Hochschule (87,5 % Fernstudierende am Hauptsitz in Erfurt, insgesamt über alle Standorte 71,7 % Fernstudierende), der DIPLOMA Hochschule (94,8 % Fernstudierende) und an der Hochschule Wismar (63,6 % Fernstudierende) studiert ein Teil der Studierenden im Präsenzstudium (inklusive Dualem Studium).

Um einen Überblick über den Ausbildungsfokus der Hochschulen mit den meisten Fernstudierenden zu erhalten, werden im Folgenden noch spezifischere Daten des Statistischen Bundesamtes auf Hochschulebene zu den angestrebten Abschlussarten analysiert. Hier ist jedoch zu beachten, dass in diesen Daten die Angaben zu Fernstudierenden und Präsenzstudierenden vom Statistischen Bundesamt verrechnet wurden. Allerdings ist an 9 von 10 der in Abbildung 6 aufgeführten Hochschulen ein Großteil der Studierenden in einem Fernstudiengang eingeschrieben, sodass auch die aggregierten Ergebnisse hier hauptsächlich durch die Fernstudierenden bestimmt werden. Auf die Analyse der Daten der Hochschule Wismar wird hierbei jedoch verzichtet, da hier ein bedeutender Teil der Studierenden (36,4 %) im Präsenzstudium (inklusive Dualem Studium) studiert. In Abbildung 7 ist der Anteil der Studierenden nach angestrebter Abschlussart an den restlichen Hochschulen mit den meisten Fernstudierenden im Wintersemester 2022/23 dargestellt.

Abbildung 7: Anteil der Studierenden nach angestrebter Abschlussart an den Hochschulen in Deutschland mit den meisten Fernstudierenden im Wintersemester 2022/23



Quelle: Statistisches Bundesamt, Sonderauswertungen (ohne Hochschule Wismar) – in den Zahlen der DIPLOMA Hochschule und der IU Internationalen Hochschule (Zahlen für den Hauptsitz Erfurt) ist jeweils ein geringer Anteil an Studierenden im Präsenzstudium (inklusive Dualem Studium) enthalten.

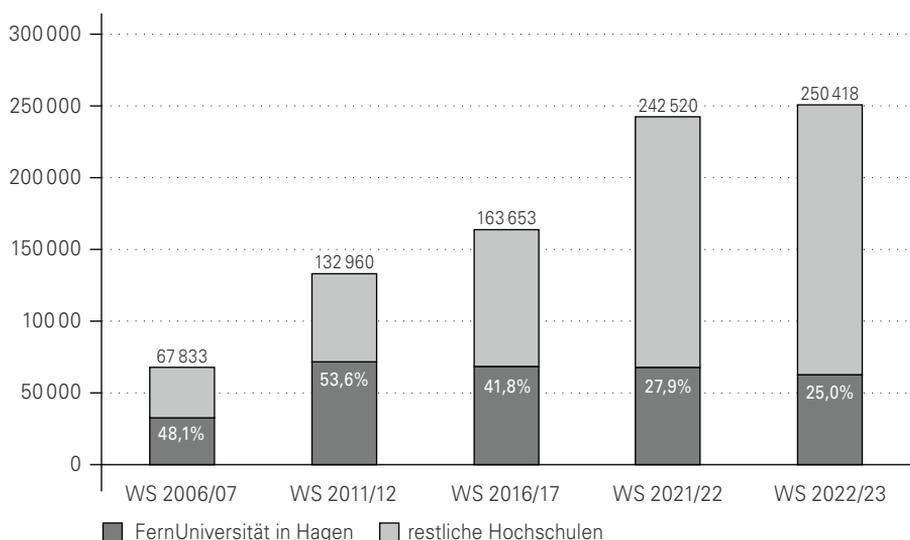
Die Grafik verdeutlicht, dass an allen untersuchten Hochschulen die meisten Studierenden in einem Bachelorstudiengang eingeschrieben sind. Besonders groß ist der Anteil der Bachelorstudierenden an der Deutschen Hochschule für Prävention und Gesundheitsmanagement (88,3 %) und an der IU Internationalen Hochschule in Erfurt (85,5%), hier studiert nur ein geringer Anteil der Studierenden in einem Master-Studiengang. An der AKAD University und an der FernUniversität in Hagen ist der Anteil von Studierenden mit angestrebtem Bachelorabschluss hingegen deutlich geringer (67,1 % bzw. 68,3 %). Den größten Anteil an Master-Studierenden gibt es an der SRH Fernhochschule (28,3 %). Insgesamt lässt sich aber festhalten, dass bei den größten Fernstudienanbietern in Deutschland deutlich mehr Personen ein grundständiges Studienangebot nutzen.

3.3.2 Entwicklung der Fernstudierendenzahlen in den vergangenen 15 Jahren

Die zeitliche Entwicklung der Fernstudierendenzahlen zeigt in den vergangenen 15 Jahren einen konstant steigenden Trend. Dies verdeutlicht Abbildung 8, in der die Zahl der Fernstudierenden vom Wintersemester 2006/07 bis zum Wintersemester 2022/23 abgebildet ist. Während im Wintersemester 2006/07 nur 67 833 Studierende (3,4 % aller Studierenden) in Deutschland ein Fernstudium belegten, stieg die Zahl bis ins Wintersemester 2022/23 auf 250 418 (8,6 % aller Studierenden).

Ein besonderer Blick wird in Abbildung 8 auf die FernUniversität in Hagen geworfen, an der im Wintersemester 2011/12 noch mehr als die Hälfte (53,6 %) aller Fernstudierenden in Deutschland eingeschrieben war. Seitdem ist die Zahl der Fernstudierenden in Deutschland insgesamt deutlich gestiegen. Dieser Aufschwung ist allerdings durch den Zuwachs bei anderen (insbesondere privaten) Hochschulen bedingt. Die Zahl der Studierenden an der FernUniversität in Hagen ist in den letzten Jahren gesunken (von 71 218 im WS 2011/12 auf 62 633 im WS 2022/23). Der Anteil aller Fernstudierenden, die an der FernUniversität in Hagen studieren, betrug im Wintersemester 2022/23 deshalb nur noch 25 Prozent.

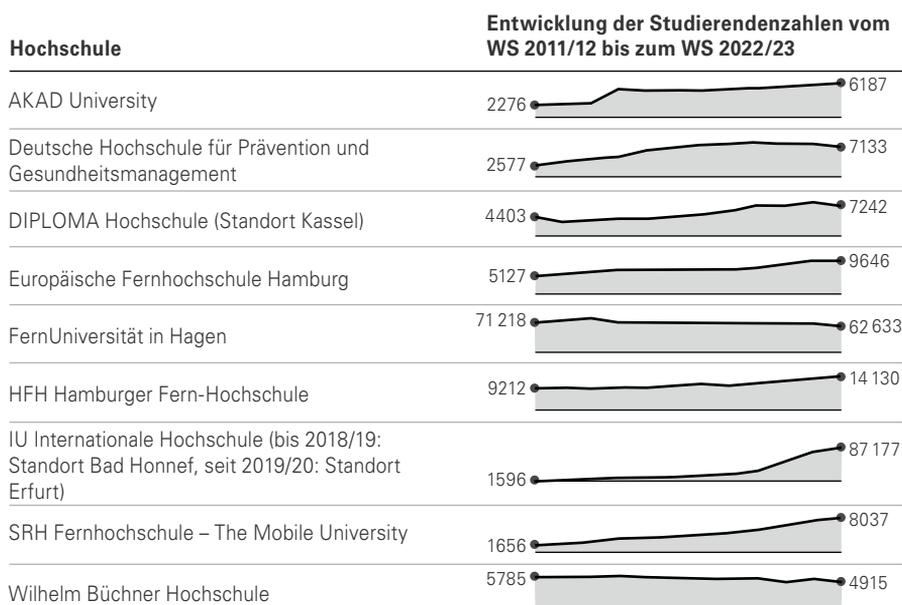
Abbildung 8: Entwicklung der Anzahl an Fernstudierenden in Deutschland allgemein und an der FernUniversität in Hagen



Quelle: Statistisches Bundesamt, Sonderauswertungen (ohne Hochschule Wismar) – in den Zahlen der DIPLOMA Hochschule und der IU Internationalen Hochschule (Zahlen für den Hauptsitz Erfurt) ist jeweils ein geringer Anteil an Studierenden im Präsenzstudium (inklusive Dualem Studium) enthalten.

Insgesamt hat die FernUniversität in Hagen ihre dominante Stellung beim Fernstudium somit in den vergangenen Jahren etwas eingebüßt. Dies zeigt auch Abbildung 9, in der die Entwicklung der Studierendenzahlen an den Hochschulen mit den meisten Fernstudierenden in Deutschland miteinander verglichen wird. Einzig an der FernUniversität in Hagen und an der Wilhelm Büchner Hochschule liegt im Vergleich zum Wintersemester 2011/12 eine leicht negative Entwicklung der Studierendenzahlen vor. An allen anderen betrachteten Hochschulen zeigt sich hingegen ein deutliches Wachstum bei den Studierendenzahlen. Am rasantesten ist der Anstieg an der IU Internationalen Hochschule, für die die Fernstudierenden bis zum Wintersemester 2018/19 dem Hauptsitz in Bad Honnef und seit dem Wintersemester 2019/20 dem neuen Hauptsitz in Erfurt zugerechnet werden. Hier stieg die Studierendenzahl am Hauptsitz von unter 2000 Studierendenden auf über 87000 Studierende an, wobei jeweils ein geringer Anteil an Studierenden im Präsenzstudium (inklusive Dualem Studium) enthalten ist. Der deutliche Anstieg in den Fernstudierendenzahlen in den vergangenen Jahren ist somit vor allem auf den Zuwachs an privaten Hochschulen zurückzuführen.

Abbildung 9: Entwicklung der Studierendenzahlen an den Hochschulen in Deutschland mit den meisten Fernstudierenden vom Wintersemester 2011/12 bis 2022/23

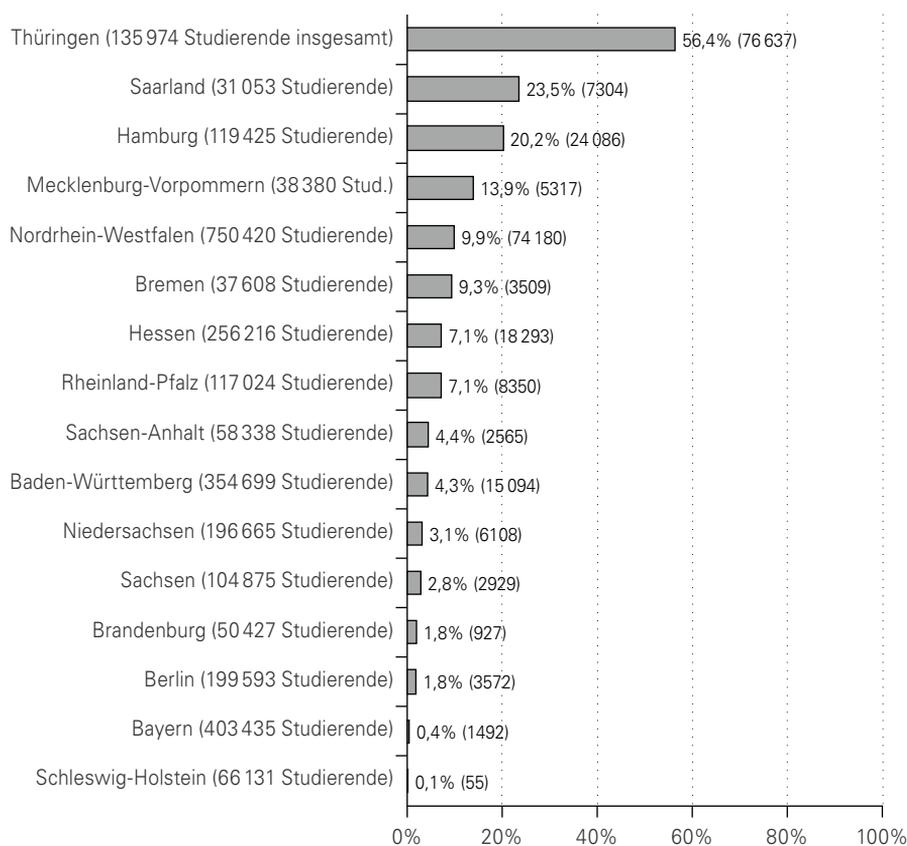


Quelle: Statistisches Bundesamt, Sonderauswertungen – in den Zahlen der DIPLOMA Hochschule und der IU Internationalen Hochschule (Zahlen für den Hauptsitz Erfurt) ist jeweils ein geringer Anteil an Studierenden im Präsenzstudium (inklusive Dualem Studium) enthalten.

3.4 Implikationen für Hochschulstatistik und Hochschulforschung

Der starke Anstieg der Fernstudierendenzahlen kann deutliche Auswirkungen auf Analysen auf Basis von Daten der amtlichen Hochschulstatistik haben, insbesondere wenn die Daten von Fernstudierenden mit Daten von Präsenzstudierenden verrechnet und nicht getrennt ausgewiesen werden. Zur Verdeutlichung ist in Abbildung 10 der Anteil der Fernstudierenden an allen Studierenden im jeweiligen Bundesland im Wintersemester 2022/23 dargestellt.

Abbildung 10: Anteil der Fernstudierenden an allen Studierenden im jeweiligen Bundesland im Wintersemester 2022/23



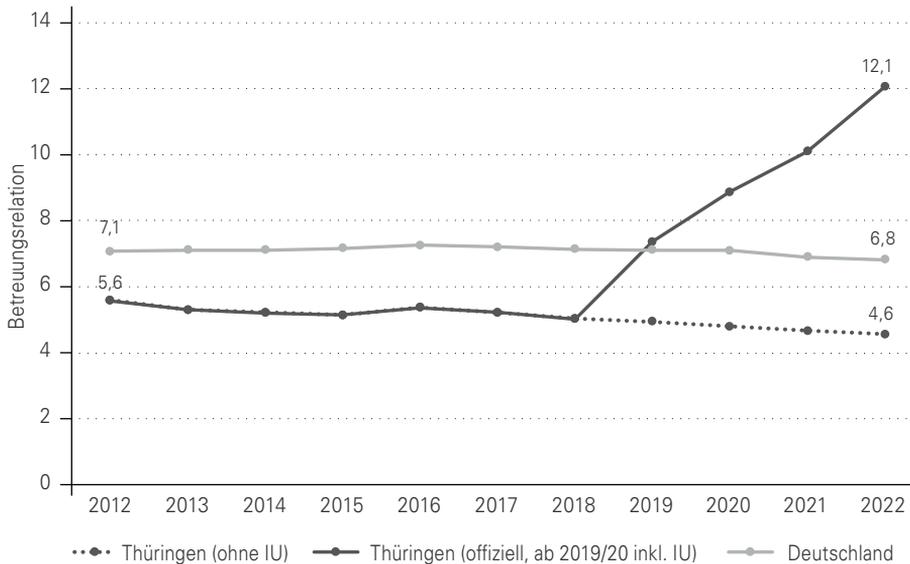
Quelle: Statistisches Bundesamt, Sonderauswertungen.

Nach dem Wechsel des Hauptsitzes der IU Internationalen Hochschule von Bad Honnef (NRW) nach Erfurt (Thüringen) im Wintersemester 2019/20 und dem steilen Anstieg der Studierendenzahlen an der IU, liegt der Anteil der Fernstudierenden an allen Studierenden in Thüringen im Wintersemester 2022/23 bei 56,4 Prozent (76 637 von

insgesamt 135974 Studierenden). Auch im Saarland (23,5 %) und in Hamburg (20,2 %) liegt ein hoher Anteil an Fernstudierenden vor. Somit sind aggregierte Daten der amtlichen Hochschulstatistik für diese Bundesländer stark durch Fernstudierende beeinflusst, die dem jeweiligen Hauptsitz der Hochschule zugerechnet werden. Insbesondere mit Blick auf Vergleichsanalysen zwischen den Bundesländern muss jeweils genau geprüft werden, inwieweit aggregierte Zahlen sinnvoll verwendet werden können. Dies gilt vor allem dann, wenn Aussagen über das Studium getroffen werden sollen, das tatsächlich in Präsenz vor Ort an einer Hochschule im jeweiligen Bundesland stattfindet.

Beispielhaft für diese Problematik wird in Abbildung 11 die Entwicklung der Betreuungsrelation (d. h. die Anzahl der Studierenden pro wissenschaftlichem bzw. künstlerischem Personal) im Bundesland Thüringen dargestellt. Die Betreuungsrelation wurde vom Statistischen Bundesamt bis zum Jahr 2021 jährlich in der Fachserie 11 Reihe 4.4 (Tabelle 1) veröffentlicht (Statistisches Bundesamt, 2022), ab dem Jahr 2022 im Statistischen Bericht – Statistik des Hochschulpersonals in der Tabelle 21341-01 (Statistisches Bundesamt, 2023c). Bis zum Jahr 2018 war die Betreuungsrelation in Thüringen in den veröffentlichten Zahlen immer konstant besser als der bundesweite Durchschnitt, wie die durchgezogene schwarze Linie in der Grafik verdeutlicht.

Abbildung 11: Entwicklung der Betreuungsrelation (Studierende pro wissenschaftlichem bzw. künstlerischen Personal) im Bundesland Thüringen, berechnet mit und ohne die Zahlen der IU Internationalen Hochschule



Quelle: Statistisches Bundesamt, eigene Analysen.

Im Vergleich der Bundesländer lag Thüringen dadurch konstant auf einem der vorderen Plätze. Ab dem Jahr 2019 steigt die ausgewiesene Betreuungsrelation jedoch sprunghaft an und hat sich bis zum Jahr 2022 mehr als verdoppelt. Dieser Effekt ist einzig durch die Personal- und Studierendenzahlen der IU Internationalen Hochschule zu erklären, die seit dem Jahr 2019 in den Zahlen für das Bundesland Thüringen berücksichtigt werden. Während die Studierendenzahlen in Thüringen dadurch sehr stark angestiegen sind, stieg die Zahl des wissenschaftlichen und künstlerischen Personals hingegen eher moderat. Dadurch liegt Thüringen mittlerweile bei der Betreuungsrelation im bundesweiten Vergleich auf dem letzten Platz. Die Zahlen der IU verschleiern hier deutlich die Entwicklungen an den anderen Hochschulen in Thüringen. Rechnet man die Studierenden- und Personalzahlen der IU aus den Zahlen für Thüringen heraus, so sinkt die Betreuungsrelation in Thüringen bis ins Jahr 2022 sogar weiter bis auf einen Wert von 4,6 (angedeutet durch die gepunktete Linie). Im bundesweiten Vergleich kann dann nur das Bundesland Baden-Württemberg eine noch bessere Betreuungsrelation vorweisen.

Das Beispiel verdeutlicht, wie stark die amtlichen Daten der Hochschulstatistik bei einer Verrechnung von Zahlen zu Präsenzstudierenden und Fernstudierenden beeinflusst werden können. Es ist davon auszugehen, dass in vielen angewandten Hochschulforschungsprojekten, in denen mit Daten der amtlichen Hochschulstatistik gearbeitet wird, auffällige Ergebnisse durch diese Problematik mitverursacht werden können. Hochschulforschende sollten sich deshalb des Problems bewusst werden und bereits im Vorfeld ihrer Analysen mögliche Verzerrungen, die durch eine besonders hohe Anzahl bzw. Anteil an Fernstudierenden verursacht werden können, gezielt identifizieren und benennen bzw. nach Möglichkeit kontrollieren.

Sehr lobenswert ist, dass das Statistische Bundesamt in den neuen Statistischen Berichten ab dem Wintersemester 2022/23 Zahlen zu Fernstudierenden, zumindest zum Teil, getrennt veröffentlicht. Allerdings werden im Online-Portal GENESIS weiterhin nur aggregierte Zahlen veröffentlicht, weshalb insbesondere in den Detailergebnissen (z. B. zu Studierenden nach Studienfächern im Bundesland) die besonderen Aggregats-effekte durch Fernstudierende enthalten sind. Für spezifische Analysen zum Präsenzstudium vor Ort sollten Hochschulforschende deshalb beim Statistischen Bundesamt gezielt Daten anfragen, in denen die Fernstudierenden herausgerechnet sind.

4 Fazit und Ausblick

Die Datenanalysen zum Fernstudienangebot in Deutschland und zur Entwicklung der Fernstudierendenzahlen verdeutlichen, dass das Fernstudium inzwischen bereits eine bedeutende Stellung in Deutschland einnimmt. Mittlerweile studieren rund 8 Prozent der Studierenden in Deutschland in einem Fernstudium. Insbesondere in den ver-

gangenen Jahren sind dabei private Hochschulen die größten Treiber der positiven Entwicklung. Hier ist vor allem die IU Internationale Hochschule zu nennen, die in den letzten Jahren besonders stark gewachsen ist und ein sehr breites Studienangebot bereithält. Während an der FernUniversität in Hagen jahrelang mit Abstand die meisten Fernstudierenden eingeschrieben waren, deutet sich inzwischen ein Trend zugunsten der IU und anderer privater Hochschulen an.

Für die Hochschulforschung ergeben sich daher auch über diese Überblicksstudie hinaus spannende Fragestellungen, darunter:

- Warum beginnen Studierende ein Fernstudium und kein klassisches Präsenzstudium?
- Welche Studierenden zieht es an eine Fernhochschule und wie stark unterscheiden sich deren Merkmale im Vergleich zu Studierenden in klassischen Präsenzstudiengängen?
- Warum sind insbesondere private Hochschulen zunehmend attraktiv, an denen das Studium häufig deutlich mehr kostet als an einer staatlichen Einrichtung?

Zu diesen Fragen gibt es bereits einige Befunde, wie zum Beispiel, dass ein Fernstudium aufgrund von flexiblen Studienstrukturen unter anderem für die Zielgruppe der nicht-traditionellen Studierenden (ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung) sehr attraktiv scheint (s. Dahm et al., 2019, S. 13). Aus den Studien von Fogolin (2022, S. 42) und der Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020, S. 190) wird zudem ersichtlich, dass ein großer Teil der Fernstudierenden 25 Jahre oder älter ist. Somit wird in der Regel eine andere Zielgruppe adressiert als von klassischen Präsenzhochschulen. Laut der Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020, S. 190) werden insbesondere auch Personen angesprochen, die an einem berufsbegleitenden Studium interessiert sind. Allerdings sollte an dieser Stelle noch einmal festgehalten werden, dass die verschiedenen Hochschulen mit ihren Fernstudienangeboten durchaus für unterschiedliche Zielgruppen attraktiv sein können. Insbesondere bei den neueren Anbietern, wie der IU Internationalen Hochschule mit inzwischen sehr hohen Studierendenzahlen, studiert der Großteil der Studierenden in einem Bachelorstudium (s. Abschnitt 3.3.1) und es ist zu vermuten, dass die IU mit ihren vielen digitalen Angeboten auch vermehrt jüngere Studierende erreicht. Zukünftige Studien könnten die Diversität bei den Fernstudienanbietern und ihren Zielgruppen deshalb noch stärker in den Blick nehmen.

In Hochschulforschungsprojekten, in denen mit Daten aus der amtlichen Hochschulstatistik gearbeitet wird, sollte zudem immer die Problematik berücksichtigt werden, dass in vielen amtlichen Statistiken die Angaben von Fernstudierenden und Präsenzstudierenden miteinander verrechnet und nicht separat ausgewiesen werden. Wie in

diesem Beitrag aufgezeigt, kann dies insbesondere bei Analysen auf Bundesländerebene zu Artefakten führen. Diese treten besonders in den Bundesländern auf, denen ein sehr hoher Anteil an Fernstudierenden zugerechnet wird (z. B. Thüringen). Sofern Aussagen insbesondere über Entwicklungen im Präsenzstudium vor Ort getroffen werden sollen, sollten deshalb gezielt Daten verwendet werden, in denen die Effekte durch Fernstudierende herausgerechnet wurden.

Literatur

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020). *Bildung in Deutschland 2020: ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. wbv.

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.

Fogolin, A. (2016). *Strukturdaten Distance Learning/Distance Education (Fernunterrichtsstatistik) 2016*. Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB).

Fogolin, A. (2018). Strukturdaten Distance Learning/Distance Education – Potenziale der revidierten Fernunterrichtsstatistik für Hochschulen. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung*, 1, 55–59.

Fogolin, A. (2022). *Strukturdaten Distance Learning/Distance Education 2022*. Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB).

Hachmeister, C.-D. & Hüscher, M. (2023). *CHECK – Entwicklung der Studienanfänger*innen in Deutschland*. CHE. Abgerufen am 09.08.2023, von <https://www.che.de/download/check-studienanfaenger/>

Hochschule für Angewandtes Management (2023). *Berufsbegleitend und praxisnah studieren*. Abgerufen am 08.08.2023, von <https://www.fham.de/>

Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2023). *Hochschulkompass. Der Hochschulkompass – ein Überblick*. Abgerufen am 11.07.2023, von <https://www.hochschulkompass.de/ueber-uns.html>

IU Internationale Hochschule (2023a). *Informationen zu den Fernstudienprogrammen*. Abgerufen am 11.07.2023, von <https://www.iu-fernstudium.de/>

IU Internationale Hochschule (2023b). *Trendstudie Fernstudium 2023*. Abgerufen am 09.08.2023, von https://static.iu.de/studies/Trendstudie_Fernstudium_2023.pdf

Meyer, N. & Buschle, C. (2020). Der Lizenzierungsweg Fernstudium in der Sozialen Arbeit: der Boom des großen Unbekannten. *Soziale Passagen*, 12(2), 345–357.

Statistisches Bundesamt (2022). *Personal an Hochschulen 2021*. Abgerufen am 08.08.2023, von https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Publikationen/Downloads-Hochschulen/personal-hochschulen-2110440217004.pdf?__blob=publicationFile

Statistisches Bundesamt (2023a). *Statistik der Studenten*. Abgerufen am 08.08.2023, von <https://www-genesis.destatis.de/genesis/online?language=de&sequenz=statistikTabellen&selectionname=21311>

Statistisches Bundesamt (2023b). *Statistischer Bericht - Statistik der Studierenden (Wintersemester 2022/23)*. Abgerufen am 08.08.2023, von https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Publikationen/Downloads-Hochschulen/statistischer-bericht-studierende-hochschulen-endg-2110410237005.xlsx?__blob=publicationFile

Statistisches Bundesamt (2023c). *Statistischer Bericht - Statistik des Hochschulpersonals 2022*. Abgerufen am 20.12.2023, von https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Publikationen/Downloads-Hochschulen/statistischer-bericht-hochschulpersonal-2110440227005.xlsx?__blob=publicationFile

Manuskript eingegangen: 28.08.2023

Manuskript angenommen: 13.03.2024

Angaben zum Autor:

Dr. Marc Hüsch
Senior Expert Statistik und Datenvisualisierung
CHE Centrum für Hochschulentwicklung
Carl-Bertelsmann-Straße 256
33311 Gütersloh
E-Mail: marc.huesch@che.de

Dr. Marc Hüsch ist Senior Expert für Statistik und Datenvisualisierung beim Centrum für Hochschulentwicklung (CHE). Er ist verantwortlich für die Konzeption, Durchführung und Auswertung der Studierendenbefragung im CHE Hochschulranking und zuständig für statistische Datenanalysen in unterschiedlichen Hochschulforschungsprojekten.

Von Gleichstellungsüberzeugten und antifeministischen Personen: zum Genderwissen Hochschulangehöriger

Aenne Dunker

Genderwissen ist eine unverzichtbare Voraussetzung der Genderkompetenz. Und speziell das Genderwissen Hochschulangehöriger war bereits mehrfach Gegenstand der Forschung – fokussiert wurde hierbei jedoch das Wissen bestimmter Gruppen von Hochschulangehörigen. Um für alle Hochschulangehörigen bedarfsgerechte Angebote zum Aufbau von Genderkompetenz gestalten zu können, reicht es jedoch nicht, Kenntnis von Wissensbeständen einzelner Funktions- oder Statusgruppen zu haben. Dieser Beitrag stellt ausgewählte Befunde einer Studie dar, die mittels quantitativer und qualitativer Verfahren das Genderwissen aller Angehörigen einer Hochschule erhoben hat. Gebildet wurden empirische Typen, die sich nach Genderwissen unterscheiden. Dabei zeigt sich, dass das Genderwissen der Typen zwar stark variiert, sie jedoch eine hohe Bereitschaft aufweisen, sich mit ihren Wissensbeständen auseinanderzusetzen.

Schlüsselwörter: Gleichstellung, Genderwissen, Wissensvermittlung

1 Genderwissen als Grundlage gleichstellungsförderlichen Handelns

Mit dem Hochschulreformprozess, der eine Steuerung nach den Maximen des New Public Management etabliert hat, hat Gleichstellung an deutschen Hochschulen an Relevanz gewonnen. Denn indem Zielvereinbarungen Gleichstellungsindikatoren berücksichtigen, über Förderprogramme zusätzliche Mittel für Gleichstellung eingeworben werden können und Förderlinien wie die Exzellenzinitiative Gleichstellungsaspekte als Förderkriterium berücksichtigen, wirkt sich die Zielerreichung im Bereich der Geschlechtergerechtigkeit für die Hochschulen direkt finanziell aus (Löther & Vollmer, 2014, S. 19). Entsprechend wird von Mitarbeitenden und Studierenden erwartet, dass sie gleichstellungsförderlich handeln. Voraussetzung hierfür ist, dass sie über eine gewisse Genderkompetenz verfügen. Genderkompetenz meint „*das Wissen über Geschlechterverhältnisse und deren Ursachen sowie die Fähigkeiten, dieses Wissen im alltäglichen Handeln anzuwenden und auf individueller Ebene zu reflektieren*“ (Rosenkranz-Fallegger, 2009, S. 44). Inwiefern Handeln genderkompetent – oder auch: gleichstellungsförderlich – ist, hängt somit maßgeblich vom individuellen Genderwissen ab. Dieses kann, Wetterer (2008) folgend, in alltagsweltliches Genderwissen, Gender-Expertenwissen und wissenschaftliches Wissen unterschieden

werden (S. 40–41).¹ Für das Handeln ist das alltagsweltliche Genderwissen, über das alle Akteurinnen und Akteure verfügen, von besonderer Relevanz. Es besteht aus „*in der Praxis, im ‚doing‘ angeeigneten Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsschemata*“ (Wetterer, 2008, S. 50) und lässt sich in praktische und diskursive Bestandteile unterscheiden (Wetterer, 2008, S. 45). Das diskursive Wissen beinhaltet all das, was Akteurinnen und Akteure über die Geschlechterdifferenz wissen und ihnen reflexiv verfügbar ist, wohingegen das praktische Wissen vorreflexiv und die Grundlage routinierten Handelns ist. Es ist häufig deutlich traditioneller als das diskursive Wissen, das das normative Ideal der Gleichheit transportiert, und bezieht sich u. a. auf Vorstellungen von Geschlecht, die sich unbewusst auf das Handeln auswirken (Wetterer, 2005, S. 61–62).

Um Hochschulangehörige zu befähigen, gleichstellungsförderlich zu handeln, werden in den Organisationen vermehrt Trainings zum Aufbau von Genderkompetenz angeboten. Ein zentrales Element dieser Maßnahmen ist die Vermittlung von Genderwissen. Da das Genderwissen der Zielgruppe jedoch nicht bekannt ist, beruht ihre Gestaltung oft auf unbestätigten Annahmen über das vorhandene Wissen, Können und Wollen der Teilnehmenden (Smykalla, 2011, S. 140), anstatt an deren tatsächlichen Wissensbeständen ausgerichtet zu sein. Um dieser Leerstelle zu begegnen und bedarfsgerechte Angebote gestalten zu können, wurde das Genderwissen der Angehörigen einer kleinen, naturwissenschaftlich-technisch geprägten Fachhochschule erhoben. Abgezielt wurde auf die Bildung empirischer Typen, die Hochschulangehörige nach ihrem Genderwissen gruppieren und auf die Angebote zur Vermittlung von Genderwissen zugeschnitten werden können. Dieser Beitrag stellt die identifizierten Typen vor und zeigt auf, wie sie in der Gestaltung hochschulischer Gleichstellungsmaßnahmen aufgegriffen werden können.

2 Genderwissen und -kompetenz von Hochschulangehörigen

Infolge der, durch den Hochschulreformprozess ausgelösten, Professionalisierung der Gleichstellung rückte das Genderwissen von Hochschulangehörigen vermehrt in den Fokus der Forschung. Hierbei lässt sich jedoch eine Konzentration auf das Wissen der Akteurinnen und Akteure, die Verantwortung für Gleichstellung tragen, feststellen. Empirisch zeigt sich, dass diese über verschiedene Wissensarten verfügen: Personen, die verberuflichte Gleichstellung verantworten, haben häufig ein Studium absolviert, durch das sie wissenschaftliches Genderwissen erworben haben (Roski & Schacherl, 2014, S. 61). Für die gleichstellungsrelevanten Akteurinnen und Akteure gilt hingegen, dass diese in erster Linie auf ein alltagsweltliches Genderwissen zurückgreifen (Kamphans, 2014, S. 172–173; Klammer et al., 2020, S. 357). Eine andere Perspektive

¹Wetterer spricht von Geschlechterwissen. Aus Gründen der begrifflichen Stringenz wird hier der Begriff Genderwissen genutzt.

erfragt, welches Wissen die Gleichstellungsakteurinnen und -akteure für ihre Arbeit als besonders relevant erachten. Hier zeigt sich, dass viele das „*Erfahrungswissen aus der praktischen Arbeit in der Gleichstellung*“ (Vollmer, 2016, S. 62) als besonders relevant für ihre Aufgabe ansehen (Vollmer, 2016, S. 62). Dem wissenschaftlichen Genderwissen schreiben nur Personen, die selbst über solches verfügen, eine vergleichbar hohe Bedeutung für ihr Wirken zu (Vollmer, 2016, S. 63).

Aus den Ergebnissen wird gefolgert, dass für die Gruppe der gleichstellungsrelevanten Akteurinnen und Akteure „*die Entwicklung eines reflexiven Geschlechter-Wissens*“ (Kamphans, 2014, S. 260) unumgänglich ist, soll Gleichstellung tatsächlich realisiert werden.² Speziell bezogen auf Angebote zum Aufbau von Genderkompetenz wird empfohlen, dass diese insbesondere „*Strukturen und das Bewusstsein für Gerechtigkeitsnormen*“ (Klammer et al., 2020, S. 358) fokussieren sollten.

Die explizite Erhebung der Einstellungen als Teil des Genderwissens wurde bisher lediglich unter Studierenden einer Hochschule umgesetzt – hier zeigt sich, dass die jungen Menschen Frauen und Männern zwar geschlechtlich geprägte Aufgaben zuschreiben, die gesellschaftliche verbreitete Verteilung von Care- und Erwerbsarbeit jedoch als wenig gleichberechtigt empfinden (Wolf, 2019, S. 63–64). Zwischen den internalisierten Geschlechterrollen und den normativen Orientierungen besteht so ein Widerspruch.³

Der kurze Überblick verdeutlicht, dass in der Forschung meist das Genderwissen bestimmter Funktions- bzw. Statusgruppen von Interesse ist. Wird die Annahme vertreten, dass Gleichstellung im Handeln aller Hochschulangehörigen realisiert wird, und dass dieses Handeln auf dem Genderwissen beruht, muss jedoch das Wissen aller Hochschulangehörigen bekannt sein, um anschlussfähige Angebote zum Erwerb von Genderkompetenz – und damit auch Genderwissen – gestalten zu können.⁴

3 Zur Erhebung des Genderwissens

Um Maßnahmen zum Aufbau von Genderwissen ausgehend von den Wissensbeständen der Zielgruppe gestalten zu können, wurde das Genderwissen der Angehörigen der Hochschule Bremerhaven erhoben. Für die Entwicklung des

²Kamphans stellt dies in Bezug auf die Implementierung des Gender Mainstreamings heraus. Gender Mainstreaming verfolgt das Ziel, Gleichstellungsaspekte in jedem organisationalen Handeln zu berücksichtigen und kann als Möglichkeit, Gleichstellung sicherzustellen, angesehen werden.

³Wetterer bezeichnet dieses Phänomen als rhetorische Modernisierung und meint damit den Widerspruch zwischen dem praktischen Genderwissen, auf dem das Handeln basiert, und dem diskursiven, das das Reden bestimmt (2008, S. 46).

⁴Es sei darauf hingewiesen, dass die diskutierten Arbeiten jedoch nicht den Anspruch aufweisen, als empirische Basis der Gestaltung entsprechender Angebote zu dienen.

Erhebungsdesigns waren zwei Maximen leitend: Abgezielt wurde auf eine breite empirische Basis, während gleichzeitig ein vertieftes Verständnis des Forschungsgegenstands erreicht werden sollte. Um dies zu ermöglichen, fiel die Wahl auf ein methodentrianguliertes, sequenzielles Design (Kelle, 2019, S. 168). Denn die Triangulation quantitativer und qualitativer Methoden ist geeignet, „*die Begrenztheit der Einzelmethoden methodologisch durch ihre Kombination zu überwinden*“ (Flick, 2011, S. 15). In einer ersten Teilstudie wurde das Genderwissen mittels einer standardisierten Onlinebefragung unter allen Hochschulangehörigen erhoben. In der anschließenden qualitativen Teilstudie wurden episodische Interviews geführt.

3.1 Quantitative Teilstudie

Alltagsweltliches Genderwissen lässt sich, wie in 1. eingeführt, in diskursives und praktisches Wissen unterscheiden. Da für die Erhebung des diskursiven Wissens keine Instrumente zur Verfügung standen, wurden Items formuliert, die die Benachteiligungseinschätzung der Teilnehmenden erfragen. Die Benachteiligungseinschätzung bietet sich für die Erhebung dieser Wissensbestandteile an, da sie klar messbar ist und im Alltag erworben wird – sie setzt bei den Befragten somit kein spezialisiertes Wissen voraus. Da von besonderem Interesse war, ob die Benachteiligungseinschätzung sich zwischen verschiedenen Kontexten unterscheidet, wurden bereichsspezifische Items formuliert. Für die Gesellschaft, die Wissenschaft, die Hochschule und den eigenen Studien-/Arbeitsbereich wurden die Befragten gebeten, anzugeben, wie stark der Aussage *[a]us meiner Sicht erfahren Frauen in [Bereich] aufgrund ihres Geschlechts Nachteile* zugestimmt wird.⁵ Eingesetzt wurde eine sechsstufige Zustimmungsskala mit den Endpunkten 1 *stimme überhaupt nicht zu* und 6 *stimme voll und ganz zu*.

Zusätzlich wurde auf etablierte Skalen zurückgegriffen: So gibt die Skala zur Erfassung des Modernen Sexismus (MSS-Skala) Aufschluss über die Ausprägung des modernen Sexismus. Eine modern-sexistische Einstellung kann als Ausdruck des Widerspruchs zwischen dem normativen Ideal der Gleichheit und dem Fortbestand frauenfeindlicher Orientierungen verstanden werden (Eckes & Six-Materna, 1998, S. 226). Gemessen wird sie über die Leugnung der Diskriminierung von Frauen (Eckes & Six-Materna, 1998, S. 230), sodass die Skala aus 10 Items, die die Diskriminierung von Frauen in der Gesellschaft und im Erwerbsleben thematisieren, besteht (Eckes & Six-Materna, 1998, S. 231). Die so erhobenen Einstellungen sind als Denk- bzw. Wahrnehmungsschemata Teil des alltagsweltlichen Genderwissens. Ergänzend wurde die Skala zur Erfassung der Einstellung gegenüber Maßnahmen zur Gleichstellung von Mann und

⁵Diesen Items liegt eine normative Setzung zugrunde: Die in allen erfragten Bereichen teils enorm ungleichen Geschlechterverhältnisse werden als Indikator für Benachteiligungen angesehen. Dass dieser Schluss auch von den Befragten vorgenommen wird, zeigte sich im Rahmen der qualitativen Interviews (Dunker, 2023, S. 85).

Frau (EGF-Skala) aufgenommen, die Aufschluss über die Einstellung der Befragten zur Gleichstellung gibt. Diese hängt eng mit der modern-sexistischen Einstellung zusammen (Eckes & Six-Materna, 1998, S. 233). Die aus 5 Items bestehende Skala erfragt, inwiefern institutionelle Gleichstellung als notwendig erachtet und befürwortet wird (Eckes & Six-Materna, 1998, S. 238).

Per Rundmail wurden alle Hochschulbeschäftigten und Studierenden über die im Wintersemester 2020/21 durchgeführte Umfrage informiert. Es nahmen N=273 Personen teil, was einem Rücklauf von 8,8 Prozent entspricht. Frauen waren mit 56,4 Prozent im Sample überrepräsentiert und mit 75,8 Prozent war ein Großteil der Befragten Studierende. Auffällig hoch war mit 57,9 Prozent der Anteil derer, die sich im beruflichen bzw. akademischen Kontext bereits diskriminiert gefühlt haben, ebenso wie die Zahl derer, die angaben, sich bereits für Gleichstellung engagiert zu haben (56,8%). Eine strukturelle Repräsentativität des Samples ist nicht gegeben, zudem liegt der Schluss nahe, dass besonders am Thema interessierte Personen vermehrt Eingang gefunden haben.

Die gewonnenen Daten wurden mittels uni- und bivariater Verfahren deskriptiv ausgewertet, bevor Clusteranalysen gerechnet wurden. Dieses explorative Vorgehen ermöglicht es, zu prüfen, inwiefern den Daten Gruppenstrukturen zugrunde liegen (Wiedenbeck & Züll, 2010, S. 527–528) und zielt auf die Bildung von Gruppen, die intern möglichst homogen und untereinander möglichst heterogen sind, ab (Wiedenbeck & Züll, 2010, S. 525, 527). Realisiert wurde eine Two-Step-Clusteranalyse, die es erlaubt, Variablen unterschiedlicher Niveaus in eine Analyse aufzunehmen (Wiedenbeck & Züll, 2010, S. 534–535) und robust gegenüber der Verletzung von Annahmen ist (Backhaus et al., 2021, S. 571).

3.2 Qualitative Teilstudie

Um dem Anspruch, durch die Kombination quantitativer und qualitativer Verfahren komplementäre Ergebnisse zu gewinnen, gerecht zu werden, wurde auch in den Interviews die Benachteiligungseinschätzung in Bezug auf die 4 genannten Bereiche erhoben. Das Potential des offeneren Befragungsformats wurde genutzt, indem in der Folge erfragt wurde, woran diese Einschätzung festgemacht wird. Das so erhobene Genderwissen wird als Benachteiligungswissen bezeichnet. Zusätzlich wurde das Wissen über Benachteiligungsgründe im akademischen Kontext erhoben. Dafür wurden allen Befragten disziplinspezifische Grafiken zu den Frauenanteilen auf verschiedenen Qualifikationsstufen (an Fachhochschulen) präsentiert und darum gebeten, diese zu erklären.⁶

⁶Da ein Großteil der Befragten solche Gründe proaktiv für alle Bereiche, in denen von Benachteiligungen ausgegangen wird, thematisierte, liegen entsprechende Informationen nicht nur für die Wissenschaft vor.

Tabelle 1: Zusammensetzung der qualitativen Stichprobe

		Anzahl Fälle
Geschlecht	Männlich	8
	Weiblich	5
Position an der Hochschule	Professor / Professorin	4
	Beschäftigt im Mittelbau	2
	Beschäftigt in Technik und Verwaltung	2
	Lehrbeauftragter / Lehrbeauftragte	1
	Student / Studentin	4
Altersklasse	< 30	3
	30–45	5
	46–65	5
Gleichstellungserfahrung/-expertise (Selbstauskunft)	Ausgeprägt	3
	Vorhanden	8
	Nicht vorhanden	2

Quelle: Eigene Daten.

Per Rundmail wurden alle Hochschulangehörigen über die Interviewstudie informiert. An einer Teilnahme interessierte Personen wurden gebeten, Informationen zu Geschlecht, Alter, Position an der Hochschule und Gleichstellungserfahrung bzw. -expertise anzugeben. Auf Basis dieser Informationen wurde eine maximalkontrastierte Stichprobe zusammengestellt und 13 Interviews geführt. Tabelle 1 gibt die Zusammensetzung der Stichprobe aus. Die qualitativen Daten wurden genutzt, um Typen zu bilden. Da die Typenbildung als die qualitative Entsprechung clusteranalytischer Verfahren zu sehen ist (Kuckartz, 2018, S. 146, 151), ergänzt sie das Vorgehen bei der Analyse der quantitativen Daten ideal.

4 Ergebnisse

4.1 Clusteranalyse

Die Two-Step-Clusteranalyse wurde mittels des Statistikprogramms SPSS gerechnet. Als Distanzmaß wurde der Log-Likelihood-Schätzer genutzt, als Clusterkriterium das Bayes'sche-Informationskriterium (Backhaus et al., 2021, S. 571). In die Analyse einbezogen wurden die MSS- und EGF-Skala sowie die Items zur Benachteiligungseinschätzung. In einem ersten Schritt wurde die Zahl der zu bildenden Cluster offen gelassen, sodass diese aus der Struktur der Daten abgeleitet werden konnte. Identifiziert wurden 2 Cluster, denen 106 bzw. 133 Fälle zugeordnet wurden.⁷ Diese wiesen eine mittlere Qualität auf. In einem zweiten Schritt wurde eine Two-Step-Analyse mit einer definierten Clusterzahl von 3 durchgeführt, durch die Cluster mit 31, 88 und

⁷Insgesamt wurden somit 239 Fälle einem Cluster zugeordnet. Dies erklärt sich dadurch, dass Befragte, die auf einer der genutzten Variablen einen fehlenden Wert aufweisen, aus den Analysen ausgeschlossen werden. Ausgeschlossen werden auch Fälle, die vom Algorithmus als Ausreißer identifiziert werden (Backhaus et al., 2021, S. 571).

120 Fällen gebildet wurden. Da die Clusterqualität im Vergleich mit der Zwei-Cluster-Lösung nur minimal sank, wurde die differenziertere Lösung mit 3 Clustern beibehalten. Tabelle 2 gibt deren Clusterzentren aus, die der meistgenannten Ausprägung der jeweiligen Variable entsprechen. Der angegebene Anteil der Fälle, die diesen Wert gewählt haben, gibt ergänzend Aufschluss über die interne Homogenität der Cluster.⁸

Tabelle 2: Clusterzentren der Two-Step-Clusteranalyse⁹

	Größe	Cluster		
		Extreme 13% (31)	Ausgewogene 36,8% (88)	Sensibilisierte 50,2% (120)
Benachteiligungseinschätzung Gesellschaft	Häufigster Wert	1	4	5
	Häufigkeit in % der Fälle	71	47,7	48,3
Benachteiligungseinschätzung Wissenschaft	Häufigster Wert	1	2	5
	Häufigkeit in % der Fälle	83,9	31,8	45
Benachteiligungseinschätzung Hochschule	Häufigster Wert	1	1	3
	Häufigkeit in % der Fälle	96,8	72,7	26,7
Benachteiligungseinschätzung Studien-/Arbeitsbereich	Häufigster Wert	1	1	2
	Häufigkeit in % der Fälle	96,8	84,1	33,3
Moderner Sexismus-Skala	Häufigster Wert	5	4	2
	Häufigkeit in % der Fälle	74,2	42	53,3
Einstellung zur Gleichstellung-Skala	Häufigster Wert	6	3	2
	Häufigkeit in % der Fälle	38,7	38,6	45

Quelle: Eigene Daten.

4.1.1 Beschreibung der Cluster

Die Extremen bilden das erste Cluster. Ihm wurden 13,0 Prozent der Fälle zugeordnet, die sich durch eine Tendenz zu extremen Antwortkategorien auszeichnen. Benachteiligungen von Frauen schließen sie in allen erfragten Bereichen so entschieden wie nur möglich aus. Sie weisen eine deutlich modern-sexistische Einstellung auf und lehnen (Maßnahmen zur) Gleichstellung komplett ab. Dabei gilt für das Cluster, dass es das kleinste von allen ist, intern jedoch sehr homogen.

⁸Die Cluster der Ausgewogenen und der Sensibilisierten sind vergleichsweise heterogen, was als Hinweis darauf verstanden werden kann, dass eine größere Differenzierung den Daten angemessen ist. In Analysen mit mehr als 3 Clustern sank die Clusterqualität jedoch deutlich, sodass die Drei-Cluster-Lösung beibehalten wurde.

⁹Wie in 3.1 erläutert, gilt für die Items, die die Benachteiligungseinschätzung der Befragten erheben, dass niedrige Skalenwerte eine stärkere Ablehnung der Aussage, dass Frauen im entsprechenden Bereich Benachteiligungen erfahren, abbilden. Hohe Werte auf der MSS-Skala deuten auf eine modern-sexistische Einstellung und hohe Werte auf der EGF-Skala auf eine ablehnende Haltung zur Gleichstellung hin.

Die Ausgewogenen bilden ein Cluster, dem 36,8 Prozent der Fälle zugewiesen wurden. Sie gehen eher davon aus, dass Frauen in der Gesellschaft Benachteiligungen erfahren. In Bezug auf die Wissenschaft halten sie dies aber für unwahrscheinlich und in Bezug auf das eigene Umfeld, die Hochschule sowie den eigenen Studien-/Arbeitsbereich, schließen sie dies aus.¹⁰ Ihre Einstellung ist eher modern-sexistisch; Gleichstellung stehen sie trotzdem eher positiv gegenüber. Das Cluster ist intern vergleichsweise heterogen – ausgenommen ist hierbei allerdings die Benachteiligungseinschätzung in Bezug auf das Umfeld: Die überwiegende Mehrheit der Fälle wählt hier die besonders ablehnende Antwortkategorie 1.

Die Sensibilisierten bilden das größte Cluster mit 50,2 Prozent der Fälle. Diese gehen, sowohl in Bezug auf die Gesellschaft als auch die Wissenschaft, davon aus, dass Frauen Benachteiligungen erfahren. Für die Hochschule schließen sie dies eher aus und im eigenen Umfeld wird nicht von geschlechtsspezifischen Benachteiligungen ausgegangen. Aussagen, die auf eine modern-sexistische bzw. gleichstellungsfeindliche Einstellung schließen lassen, lehnen sie ab. Das Cluster ist intern ebenfalls recht heterogen, wobei dies besonders für die Benachteiligungseinschätzung mit Bezug auf das eigene Umfeld gilt: Das Antwortverhalten der Fälle unterscheidet sich hier deutlich.

Aus der Clusteranalyse kann geschlossen werden, dass an der Hochschule eine relativ kleine, aber in sich sehr homogene Gruppe von Personen existiert, die Benachteiligungen von Frauen komplett ausschließen. Dass sie Gleichstellungsaktivitäten ablehnen, scheint nur folgerichtig und auch die ausgeprägt modern-sexistische Haltung ist nahe liegend, da diese über die Leugnung von Diskriminierung gemessen wird. Die Angehörigen dieser Gruppe sind überwiegend männlich. Eine zweite Gruppe ist quasi geschlechtsparitätisch besetzt und schließt Benachteiligungen im eigenen Umfeld ebenfalls entschieden aus. Dass sie Gleichstellung eher positiv gegenübersteht, kann auch dadurch erklärt werden, dass Benachteiligungen in anderen Bereichen als möglich erachtet werden. Passend dazu ist auch ihre modern-sexistische Einstellung nicht stark ausgeprägt. Die größte Gruppe ist weiblich dominiert und nimmt an, dass Frauen in einigen Gesellschaftsbereichen benachteiligt werden. Auch für sie gilt, dass das eigene Umfeld jedoch als besonders wenig benachteiligend wahrgenommen wird. Dass sie Gleichstellung positiv gegenübersteht und Aussagen, die auf eine modern-sexistische Haltung schließen lassen, ablehnt, überrascht nicht.

4.2 Qualitative Typenbildung

Aufbauend auf den Ergebnissen einer inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse der Interviews wurden mittels eines induktiven Vorgehens natürliche Typen

¹⁰Mit dem Begriff *Umfeld* werden im Folgenden die Hochschule sowie der eigene Studien-/Arbeitsbereich bezeichnet.

gebildet (Kuckartz, 2018, S. 150). Dies kann entweder statistisch oder „*intellektuell, d.h. durch systematisches, geistiges Ordnen*“ (Kuckartz, 2018, S. 151) erfolgen. In diesem Fall wurden die Typen intellektuell und in Anlehnung an das von Kuckartz empfohlene Vorgehen (2018, S. 151) gebildet. Berücksichtigt wurden die Kategorien *Benachteiligungseinschätzung, Benachteiligungswissen, Wissen über Benachteiligungsgründe, Gleichstellungsverständnis* sowie *(Nutzung von) Stereotypen*.¹¹ Da das qualitative Material eine stärkere Differenzierung erlaubt, als dies im Rahmen der Clusteranalysen möglich war, wurde eine Typologie mit 5 Typen, die im Folgenden kurz vorgestellt werden, gebildet.

4.2.1 Die Gleichstellungsüberzeugten

Dem ersten Typ, den Gleichstellungsüberzeugten¹², sind mit 5 Befragten die meisten Fälle zugeordnet. Sie zeichnen sich dadurch aus, dass sie sich seit längerer Zeit und intrinsisch motiviert mit Gleichstellung auseinandersetzen und bisher keinerlei negative Erfahrungen mit dem Thema gemacht haben. Ihr Gleichstellungsverständnis ist intersektional und non-binär, da Gleichstellung für sie die Gleichstellung aller Geschlechter meint, und sie gehen von einer Benachteiligung von Frauen in allen Gesellschaftsbereichen aus. Entsprechend ist ihr Benachteiligungswissen vertieft, auch wenig offensichtliche Benachteiligungen sind ihnen bekannt und sie verfügen über ein umfangreiches Wissen über Benachteiligungsgründe. Benachteiligungen erklären sie nicht individualisierend oder naturalistisch¹³, sondern strukturell. Repräsentativ für diesen Typ ist Iggy. They¹⁴ verfügt, laut Selbstauskunft, über umfangreiche Gleichstellungserfahrungen. In der stetigen Auseinandersetzung mit dem Thema hat sich Iggy's Gleichstellungsverständnis weiterentwickelt: Aus der klassischen Frauenförderung kommend, berücksichtigt they inzwischen vielfache Geschlechtsidentitäten und weist auf die Verflechtung verschiedener Diversitätskategorien hin. Iggy sieht eine Benachteiligung von Frauen in allen thematisierten Kontexten uneingeschränkt als gegeben an. Diese Einschätzung führt they primär auf ein umfangreiches Wissen über Geschlechterverhältnisse zurück, verweist jedoch ebenso auf weniger offensichtliche Benachteiligungen: So würden Frauen dadurch benachteiligt, wie sie „*angesprochen werden äh in Veranstaltungen, wie mit ihnen umgegangen wird*“ (Iggy: 116). Dass Iggy das eigene Umfeld nicht als besonders geschlechtergerecht wahrnimmt, verdeut-

¹¹ Da der Fokus hier auf dem Genderwissen liegt, wird die Kategorie Stereotype, die sich nicht ausschließlich auf Geschlechterstereotype bezieht, nicht berücksichtigt.

¹² Zwar legt die Forschungsfrage nahe, die Typen in Anlehnung an ihre Wissensbestände zu benennen. Eine damit einhergehende Bewertung dieser soll jedoch vermieden werden.

¹³ Dies bedeutet, dass davon ausgegangen wird, dass mit dem biologischen Geschlecht zwingend bestimmte physische oder psychische Eigenschaften einhergehen.

¹⁴ Um die Identifizierung der Befragten zu erschweren, wird deren Geschlecht nicht angegeben. Dies bildet sich in den Pseudonymen und den Pronomen ab. Wo nötig, wurden auch Zitate dahingehend angepasst, dass sie keinen Rückschluss auf das Geschlecht der Interviewten zulassen.

licht they in der Folge: Mit Bezug auf Verhalten, das als „Nötigung“ (Iggy: 116) verstanden werden könne, führt Iggy aus, es hätte they *„gewundert, wenn es das nicht bei uns an der Hochschule gäbe. Dann würden wir so 'n bisschen den Schleier davor tun.“* (Iggy: 116) Wird das eigene Umfeld als geschlechtergerechter wahrgenommen als andere Kontexte, werden Benachteiligungen, aus Iggy's Perspektive, somit verdeckt. In der Erklärung von Benachteiligungen fokussiert Iggy strukturelle Aspekte: Zwar geht they davon aus, dass die Vereinbarkeit von Sorge- und Erwerbsarbeit das zentrale Hindernis für Karrieren junger Wissenschaftlerinnen ist, thematisiert diesen Umstand jedoch explizit mit Bezug auf das Wissenschaftssystem, das Iggy generell kritisch diskutiert und für das gelte, dass es *„im Augenblick noch nicht so wirklich gut [hilft], sich Familie und Wissenschaft gut vorstellen zu können.“* (Iggy: 154) Dass they in diesem Zusammenhang zwar das Wissenschaftssystem, nicht aber die an Eltern gerichteten Rollenerwartungen problematisiert, geht einher damit, dass Iggy privat *„ein relativ klassisches Rollenmodell“* (Iggy: 49) lebt, in dem die Frau die primäre Verantwortung für Carearbeit trägt. Darüber hinaus zeigt Iggy sich überzeugt, dass informelle Förderungen bzw. Netzwerke die Chancen von Frauen in der Wissenschaft beeinflussen: *„Wenn ich sehe, wie, wie Berufungskommissionen funktionieren, dann werden NATÜRLICH, weil das einfach so üblich ist, alle Stellen auch in den Frauennetzwerken, die es gibt/ und alle sind auch bemüht, irgendwie zu gucken/ aber in ihren eigenen Netzwerken sprechen sie ihre männlichen Buddys an, so, ne.“* (Iggy: 156) Zum eigenen handlungsleitenden Wissen weist Iggy eine reflexive Haltung auf und spricht an, das eigene Handeln immer wieder dahingehend hinterfragen zu müssen, ob es benachteiligend wirken könne. Benachteiligendes Handeln verurteilt they entsprechend auch nicht, sondern formuliert den Anspruch, *„dass man sich selber/ öhm immer wieder ähm das versucht zu reflektieren. Und dass wir es aber auch als Hochschule gemeinsam tun.“* (Iggy: 124) So schreibt Iggy diese Aufgabe nicht nur den individuellen Akteurinnen und Akteuren zu, sondern nimmt die Institution in die Verantwortung.

4.2.2 Die Gleichstellungsaffinen

Die Gleichstellungsaffinen, denen 3 Fälle zugeordnet wurden, haben sich in der jüngeren Vergangenheit verstärkt mit Gleichstellung auseinandergesetzt. Wurde diese Beschäftigung durch Dritte angeregt, haben die Gleichstellungsaffinen sie proaktiv weitergeführt. Sie haben bisher keine negativen Erfahrungen mit Gleichstellung gemacht und weisen ein non-binäres, jedoch nicht explizit intersektionales Gleichstellungsverständnis auf. Gleichstellungsaffine gehen davon aus, dass Frauen in weiten Teilen der Gesellschaft Benachteiligungen erfahren, allerdings nicht im eigenen Umfeld. Da sie über ein umfangreiches Benachteiligungswissen verfügen, sind ihnen auch weniger offensichtliche Benachteiligungen bekannt. Diese erklären sie strukturell, beziehen sich jedoch auch auf individualisierende bzw. naturalistische Ansätze. Die

Gleichstellungsaffinen werden von Kim repräsentiert. They gibt an, in den letzten Jahren im beruflichen Kontext vermehrt Erfahrungen mit Gleichstellung gesammelt zu haben. Neben dem Geschlecht erachtet Kim auch andere Diversitätskategorien als relevant, ohne diese jedoch in ihren Verschränkungen zu betrachten. Kim ist sich sicher, dass Frauen in der Gesellschaft und der Wissenschaft Benachteiligungen erfahren, an der Hochschule sieht they dies für Studentinnen, nicht jedoch für weibliche Beschäftigte als gegeben an und im eigenen Studien-/Arbeitsbereich schließt they dies für alle Frauen aus. Diese Einschätzung leitet Kim einerseits aus einem umfangreichen Wissen über Geschlechterverhältnisse ab, aber auch aus dem Wissen über weniger offensichtliche Benachteiligungen, wie geschlechtsspezifische Kompetenzzuschreibungen. Auch Kim erklärt Benachteiligungen durch die Vereinbarkeit von Erwerbs- und Carearbeit und problematisiert speziell für Fachhochschulprofessuren, dass die Familiengründung und der Erwerb berufsrelevanter Qualifikationen chronologisch zusammenfallen. Dass die Familiengründung sich für Frauen besonders negativ auswirkt, führt they dabei auf *„das Stereotyp, die Frau passt zu Hause auf das Kind auf und der Mann ähm, ähm fährt irgendwo hin und besorgt das Geld“* (Kim: 87) zurück. Denn daraus folge, dass *„halt für die Karriere der Frau keine Zeit mehr“* (Kim: 87) sei. So problematisiert Kim gesellschaftliche Rollenerwartungen und deren geschlechtsspezifische Konsequenzen. Weiterhin sieht Kim das eigene Umfeld zwar als besonders geschlechtergerecht an, geht aber davon aus, dass nicht nur in der Gesellschaft, sondern auch an der Hochschule Frauen in Auswahlverfahren Nachteile erfahren, da diese oft von Männern verantwortet werden.¹⁵ Denn *„Männer stellen Männer ein. Und so ist es hier auch. Das ist einfach so. Da kann sich auch keiner so richtig von freimachen.“* (Kim: 27) Auch Kim plädiert für eine reflexive Haltung zum eigenen Handeln und ist überzeugt, dass die meisten Benachteiligungen unbewusst realisiert werden, weswegen they es für erforderlich hält, dass die Hochschulangehörigen *„sich immer wieder mit Gleichstellung auseinandersetzen [...] das merkt man NUR, ähm wenn man da ein Gespür für hat, ne. Und wenn man da immer ganz fein und sauber drauf achtet.“* (Kim: 19)

4.2.3 Die Gleichstellungskritischen

Zwei Fälle wurden den Gleichstellungskritischen zugeordnet, für die gilt, dass ihre Auseinandersetzung mit Gleichstellung durch Dritte initiiert wurde und sie noch keine negativen Erfahrungen mit dem Thema gemacht haben. Zwar stehen sie Gleichstellung positiv gegenüber, konkrete Maßnahmen, insbesondere in der Wissenschaft, bewerten sie jedoch kritisch. Ihr Gleichstellungsverständnis ist non-binär, weitere Diversitätskategorien sehen sie als relevant an, ohne jedoch deren Zusammenwirken zu berücksichtigen. Die Gleichstellungskritischen erachten Benachteiligungen von Frauen in

¹⁵Diese Annahme kann dabei als Widerspruch zu Kims Aussage, dass weibliche Beschäftigte im eigenen Umfeld nicht benachteiligt werden, verstanden werden.

Gesellschaft und Wissenschaft als möglich, für das eigene Umfeld schließen sie diese aus. Sie weisen ein Wissen über offensichtliche Benachteiligungen auf und erklären diese zumeist naturalistisch bzw. individualisierend, auf strukturelle Erklärungen nehmen sie nur in Ausnahmefällen Bezug. Den Typ repräsentiert Dani. They berichtet, über Gleichstellungserfahrung bzw. -expertise zu verfügen. Zwar begrüßt Dani in Bereichen mit vertikalen Ungleichheiten, *„dass es da Ausgleich/ also diese-, dieses Niveau ausgeglichen wird.“* (Dani: 107) Direkt weist they jedoch darauf hin, dass *„natürlich auch der, der Background stimmen [muss]. Ich gehe davon aus, die Kolleginnen, die ich jetzt kennengelernt habe/ (lacht)“* (Dani: 107). So führt they ein Motiv ein, auf das noch häufiger Bezug genommen wird: Die Aufweichung des meritokratischen Prinzips durch Gleichstellung. Zwar möchte they für die Kolleginnen nicht ausschließen, dass diese aufgrund ihrer Eignung berufen wurden – der Verdacht, dass dem nicht so sein könnte, wird jedoch platziert. Das Ziel, in der Wissenschaft paritätische Verhältnisse zu erreichen, teilt Dani nicht. Vielmehr plädiert they für eine Formulierung von Zielquoten in Abhängigkeit von der Grundgesamtheit, denn *„[a]lso, das eine ist natürlich 'ne Zahl, zu sagen: ‚Wir haben genau fünfzig Prozent Frauen, genau fünfzig Prozent Männer.‘ Muss ja auch nicht sein. Also das ist ähm ja vielleicht auch in bestimmten Berufen, vielleicht gar nicht wirklich möglich.“* (Dani: 89) Dani geht von einer Benachteiligung von Frauen in Gesellschaft und Wissenschaft aus, für die Hochschule kann they dies nicht beurteilen und für den eigenen Studien-/Arbeitsbereich wird es ausgeschlossen. Um zu dieser Einschätzung zu gelangen, greift Dani auf Wissen über die Geschlechterverhältnisse zurück, wobei they insbesondere vertieftes Wissen über geschlechtsspezifische Studien- bzw. Berufswahlen einbringt. Als zentralen Grund für die Benachteiligung von Frauen diskutiert they die Vereinbarkeitsproblematik. Insbesondere in der Wissenschaft wirke die Familiengründung sich nachteilig aus, denn in Auswahlverfahren müssten junge Mütter sich *„mit fünfundreißigjährigen Männern vergleichen, obwohl sie vielleicht schon drei Kinder haben. (Einatmen) Sollen aber genauso viel Fördergelder eingeworben haben, sollen genauso viele Publikationen haben.“* (Dani: 91) Auch geschlechtsspezifische Studien- bzw. Berufswahlen führt Dani auf die Vereinbarkeit zurück, indem they darlegt, dass Frauen schon bei der Wahl eines Studien- oder Arbeitsbereichs antizipieren, wie vereinbarkeitsfreundlich dieser ist – so ist die Tatsache, dass Frauen weiterhin die primäre Verantwortung für Carearbeit übernehmen, aber auch am Erwerbsleben partizipieren, aus theirs Perspektive zentral, um Benachteiligungen zu erklären, ohne dass entsprechende Strukturen Gegenstand einer vertieften Auseinandersetzung sind. Hierdurch lässt sich auch erklären, dass Dani die Notwendigkeit einer reflexiven Haltung weder in Bezug auf sich, noch auf andere thematisiert: Denn Benachteiligungen resultieren für they weniger aus dem individuellen Handeln, sondern aus der Mutterschaft und deren Konsequenzen, die als gegeben hingenommen werden.

4.2.4 Die Geschlechtsblinden

Der Typ der Geschlechtsblinden, dem ebenfalls 2 Fälle zugeordnet wurden, zeichnet sich dadurch aus, dass er sich noch nicht, über das im professionellen Kontext erforderliche Maß hinaus, mit dem Thema Gleichstellung auseinandergesetzt hat. Entsprechende Erfahrungen werden nicht nur positiv bewertet. Die Geschlechtsblinden gehen von einem binären Geschlechtssystem aus, Aspekte der Intersektionalität erfahren in ihrem Gleichstellungsverständnis keine Berücksichtigung, allerdings erachten sie neben dem Geschlecht weitere Diversitätskategorien als relevant bzw. sogar relevanter als das Geschlecht. Sie gehen in keinem Bereich von einer Benachteiligung von Frauen aus, schließen diese für bestimmte Kontexte jedoch auch nicht direkt aus. Benachteiligungen, die sie (an)erkennen, sind meist offensichtlich und werden primär naturalistisch oder individualisierend erklärt. Repräsentativ für diesen Typ ist Charlie. They attestiert sich Gleichstellungserfahrung bzw. -expertise. Charlie sieht die Gesellschaft, und insbesondere das eigene Umfeld, als geschlechtsneutral an, weswegen they ausführlich darlegt, dass Ungleichheiten nicht mit Benachteiligungen gleichzusetzen sind und Gleichstellung nur da nötig sei, *„wo das wirklich Benachteiligungen sind“* (Charlie: 45). Eine Benachteiligung von Frauen in der Wissenschaft und dem eigenen Studien-/Arbeitsbereich schließt they aus, für die Gesellschaft und die Hochschule kann Charlie dies nicht beurteilen. Zu dieser Einschätzung kommt they – trotz eines sehr umfangreichen Wissens über die Geschlechterverhältnisse in verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen –, da they noch keine Benachteiligungen beobachtet hat. Da Charlie sich explizit dagegen verwahrt, aus Ungleichheiten Benachteiligungen abzuleiten und den Eindruck darlegt, dass *„die Zahlen [...] benutzt ähm benutzt werden, um, um dafür Argumente zu finden“* (Charlie: 107), besteht kein Widerspruch zwischen diesem Wissen und der Einschätzung. Ungleiche Geschlechterverhältnisse erklärt auch Charlie primär durch die Vereinbarkeitsproblematik, denn *„wenn Kinder kommen, und all so 'n Krams. Das ist manchmal jedenfalls ähm schon, schon ein Knick in der Karriere. Und all so 'ne Dinge. Aber, aber jetzt nicht Dinge, wo ich sagen würde, da/ deshalb wird jemand, ähm deshalb jemand benachteiligt.“* (Charlie: 109) Dass die mit der Elternschaft einhergehenden Karriereeinbußen, die auch nach Charlie in erster Linie Frauen betreffen, nicht als Benachteiligung wahrgenommen werden, verdeutlicht theirs Benachteiligungsverständnis: Benachteiligungen müssen aktiv realisiert werden, institutionelle bzw. strukturelle Benachteiligungen existieren für Charlie nicht. So ist es nur folgerichtig, dass they davon ausgeht, dass Frauen im Studien-/Arbeitsbereich und der Wissenschaft keine Benachteiligungen erfahren – denn offen und direkt benachteiligendes Verhalten wird auch dort eher selten zu beobachten sein.¹⁶ Geschlechtsspezifische Studienwahlen erklärt Charlie durch die *„Sozialisierung und möglicherweise auch spezifische[n] Fähig-*

¹⁶Dass Charlie für die Gesellschaft und die Hochschule keine Einschätzung vornimmt, lässt sich, dieser Logik folgend, darauf zurückführen, dass they diesbezüglich nicht über erschöpfende Kenntnisse der sozialen Praxen verfügt.

keiten männlicher und weiblicher Studierender“ (Charlie: 133) und bringt so neben einem strukturellen Erklärungsansatz auch einen naturalistischen ein. Zwar ist Charlie überzeugt, dass Benachteiligungen in den meisten Fällen unbewusst geschehen und fordert appellativ, *„dass man ähm (räuspert) sich dessen bewusst ist und da auch tatsächlich, ähm da auch tatsächlich dann das vor Augen hat und das, das berücksichtigt“* (Charlie: 9). In Bezug auf das eigene Handeln nimmt they jedoch keinen reflexiven Modus ein. Wohl aber fordert they dahingehend Unterstützung, dass aufgezeigt wird, *„wo Geschlechterungerechtigkeit auftritt, wo wird das irgendwie willentlich, oder unabsichtlich, willentlich, wie auch immer, hergestellt, ähm durch, durch mich.“* (Charlie: 57)

4.2.5 Die antifeministische Person

Der Typ antifeministische Person ist insofern ein Sonderfall, als dass ihm lediglich eine befragte Person zugeordnet wurde.¹⁷ Antifeministische Personen setzen sich aktiv(istisch) mit Gleichstellung auseinander und bringen hierfür erhebliche Ressourcen auf. Erfahrungen, die sie bisher mit Gleichstellung gemacht haben, bewerten sie ausschließlich negativ. Da sie in keinem Gesellschaftsbereich von einer Benachteiligung von Frauen ausgehen, verstehen sie Gleichstellungswirken als illegitimen Eingriff in die soziale Ordnung. Mehr als zwei Geschlechtsidentitäten oder weitere Diversitätskategorien werden von ihnen nicht berücksichtigt. Logische Folge ihrer Benachteiligungseinschätzung ist, dass sie nicht über Benachteiligungswissen verfügen. Ungleichheiten erklären sie ausschließlich naturalistisch bzw. individualisierend. Den Typ repräsentiert Toni. They gibt an, umfangreiche Erfahrungen im Bereich der Gleichstellung zu haben und nutzt das Interview, um die eigene Position darzulegen. Dabei erweckt they den Eindruck, eine explizite Agenda zu verfolgen. Schon den Begriff „Gleichstellung“ empfindet Toni als problematisch, *„[w]eil er impliziert, dass man Geschlechter irgendwie (Pause) aneinander anpassen möchte, oder gleichmachen möchte und öhm da stell ich mir dann natürlich die Frage: (Pause) ‚Ob das, ob das in jedem Bereich sinnvoll ist?‘ Weil es halt eben Unterschiede gibt, aus meiner Sicht, zwischen Männern und Frauen.“* (Toni: 72) Toni sieht Frauen in keinem Bereich als benachteiligt an und bringt entsprechend auch kein subjektives Benachteiligungswissen ein. Allerdings hat they Kenntnis eines kollektiven Benachteiligungswissens, das jedoch ausschließlich eingebracht wird, um ihm die Gültigkeit abzuspochen: Dies geschieht, indem Toni Umstände, die gemeinhin als Benachteiligung verstanden werden, dahingehend diskutiert, dass dieser Schluss unangemessen sei. Auf Nachfrage erklärt they ungleiche Geschlechterverhältnisse naturalistisch, denn *„es gibt gewisse (Pause) Affinitäten bei Geschlechtern [...] also, es gibt ja auch Unterschiede zwischen männlichen und weib-*

¹⁷Dieser Fall ist jedoch nicht nur so speziell, dass er sich keinem der anderen Typen zuordnen lässt, sondern steht auch für eine Gruppe, die – mehr oder weniger organisiert – Aktivismus gegen Gleichstellung betreibt und deswegen in diesem Zusammenhang von besonderer Relevanz ist (Marx & Kotlenga, 2017, S. 5–7).

lichen Gehirnen.“ (Toni: 258) Indem ungleiche Verhältnisse als logische Konsequenz des biologischen Geschlechts gedeutet werden, erübrigt sich die Auseinandersetzung mit weiteren Benachteiligungsmechanismen. Toni ist überzeugt, dass das eigene Wissen dem anderer Personen weit überlegen ist, auch, da they sich als kritischen Geist darstellt, wohingegen für Personen, die Gleichstellung positiv gegenüberstehen, gelte, dass *„sie halt eben viele Dinge nicht wissen [...], beziehungsweise über viele Dinge (Pause) nicht nachgedacht haben.“* (Toni: 278) So besteht für Toni keine Notwendigkeit, dieses bzw. das eigene Handeln zu reflektieren. Stattdessen hinterfragt they, ob das Interview dazu geführt habe, dass die Interviewerin das eigene Wissen reflektiert hat: *„Gab es Punkte, die Sie bis jetzt so in der Form noch nicht gehört haben? Also, irgendwas (Pause) wo Sie vielleicht auch irgendwie gedacht haben ,so, okay, das ist jetzt 'n Punkt, darüber hab ich jetzt selber nicht so viel nachgedacht', so? Gab es so 'n Aha-Effekt vielleicht?“* (Toni: 316)

4.3 Zusammenfassung der Ergebnisse

Die Ergebnisse der Clusteranalyse und Typenbildung zeigen eine hohe Übereinstimmung, wie Tabelle 3 verdeutlicht: Dem Cluster der Sensibilisierten entsprechen die Typen der Gleichstellungsüberzeugten und -affinen weitestgehend, dem Cluster der Ausgewogenen die Gleichstellungskritischen und auch zwischen dem Cluster der Extremen und den Geschlechtsblinden und antifeministischen Personen zeigt sich eine grundlegende Ähnlichkeit.^{18 19} Die Hoffnung, mittels der Triangulation quantitativer und qualitativer Verfahren vertiefte, aber auch auf breiter Basis empirisch abgesicherte Erkenntnisse über das Genderwissen Hochschulangehöriger zu gewinnen, kann somit als erfüllt angesehen werden. Dabei muss berücksichtigt werden, dass für das quantitative Sample keine Repräsentativität angenommen werden kann, sondern von einer selbstselektiven Stichprobe ausgegangen werden muss. So kann aus den Daten nicht geschlossen werden, wie verbreitet welche Typen an der Hochschule Bremerhaven – oder gar an ähnlichen Hochschulen – sind. Nichtsdestotrotz können die Befunde genutzt werden, um als empirische Basis der Maßnahmenkonzeption zu dienen. Denn die Bandbreite der identifizierten Typen lässt den Schluss zu, dass alle an der Hochschule vertretenen Positionen und Wissenstypen Berücksichtigung gefunden haben – von denen, die Gleichstellung vergleichsweise gleichgültig gegenüberstehen, bis zu denen, die sich klar befürwortend oder ablehnend zum Thema verhalten.

¹⁸Zwischen dem Cluster der Sensibilisierten und den Gleichstellungsüberzeugten und -affinen zeigen sich ausschließlich in Bezug auf die Benachteiligungseinschätzung im eigenen Umfeld Unterschiede. Dies ist naheliegend, weil auch die Einschätzung der beiden Typen sich nicht gleicht und kann als Erklärung des diesbezüglich heterogenen Antwortverhaltens der Clusterfälle verstanden werden.

¹⁹Inhaltlich zeigt sich darüber hinaus eine Übereinstimmung mit den Ergebnissen vergleichbarer Arbeiten: So ist das eingebrachte Genderwissen in erster Linie alltagsweltlich (Kamphans, 2014, S. 172–173; Klammer et al., 2020, S. 357–358). Nur die Gleichstellungsüberzeugten thematisieren vereinzelt ein Wissen, das als wissenschaftliches Genderwissen verstanden werden kann.

Tabelle 3: Übereinstimmungen zwischen Clustern und Typen

	Cluster	Extreme		Ausgewogene	Sensibilisierte	
	Typen	Antifeministische Personen	Geschlechtsblinde	Gleichstellungskritische	Gleichstellungsaffine	Gleichstellungsüberzeugte
Benachteiligungseinschätzung Gesellschaft		√	×	×	√	√
Benachteiligungseinschätzung Wissenschaft		√	√	×	√	√
Benachteiligungseinschätzung Hochschule		√	√	√	√	×
Benachteiligungseinschätzung Studien-/Arbeitsbereich		√	√	√	×	×
Einstellungen		√	√	√	√	√

Quelle: Eigene Daten.

5 Handlungsempfehlungen zur Vermittlung von Genderwissen an der Fallhochschule

Erhoben wurde das Genderwissen, um künftige Gleichstellungsmaßnahmen an der Hochschule Bremerhaven bedarfsgerecht gestalten zu können. Der für diesen Kontext wichtigste Befund ist, dass eine hohe Bereitschaft, sich mit dem eigenen Wissen und Handeln auseinanderzusetzen, signalisiert wird. Während für die Gleichstellungsüberzeugten und -affinen gilt, dass sie bereits jetzt eine reflexive Distanz einnehmen, äußern die Geschlechtsblinden den Wunsch, hierbei unterstützt zu werden. Die Gleichstellungskritischen positionieren sich diesbezüglich nicht, weisen jedoch eine Offenheit für das Thema auf, die den Schluss nahelegt, dass sie die Teilnahme an entsprechenden Angeboten nicht verweigern würden.²⁰ Lediglich die antifeministischen Personen lehnen die Nutzung von Reflexionsanlässen ab.

Die Daten legen weiterhin inhaltliche Schwerpunkte der Angebote nahe: Durch die Auseinandersetzung mit der Situation im eigenen Umfeld sollte geprüft werden, ob der Eindruck, dass dieses besonders wenig benachteiligend ist, verzerrt ist.²¹ Denn das (An)Erkennen von Benachteiligungen ist die Voraussetzung dafür, das benachteiligende Potential des eigenen sowie des kollektiven Handelns zu reflektieren.

²⁰So wird u. a. darauf hingewiesen, sich zur Interviewteilnahme bereit erklärt zu haben, um sich mit dem Thema auseinanderzusetzen zu können.

²¹Diesen Schluss legt die inhaltlich-strukturierende Analyse nahe: Ein zentraler Befund dieser ist, dass das eigene Umfeld auch deswegen als besonders geschlechtergerecht wahrgenommen wird, weil es den Befragten diesbezüglich an Wissen mangelt (Dunker, 2023, S. 88). Selbst die Geschlechterverhältnisse an der Hochschule bzw. im Studien-/Arbeitsbereich sind einem Großteil der Befragten nicht bekannt.

Damit dies gelingt, muss den Hochschulangehörigen bekannt sein, wie Benachteiligungen zustande kommen. Hier zeigt sich, dass, bis auf die Gleichstellungsüberzeugten, alle Typen mehr oder weniger stark dazu tendieren, Benachteiligungen naturalistisch oder individualisierend zu erklären. Entsprechende Erklärungsansätze verdecken jedoch strukturelle Benachteiligungen – die Auseinandersetzung mit sozialen Strukturen und deren Wirkung sollte somit ebenfalls im Fokus der Angebote stehen. Da das Wissen über quantitative Verhältnisse für die Hochschulangehörigen von großer Relevanz zu sein scheint, ist zu empfehlen, initial Wissen zu Geschlechteranteilen (im Umfeld) zu vermitteln und in der Folge mit den Teilnehmenden mögliche Erklärungen für diese zu erarbeiten. Dabei muss durchgehend sichergestellt werden, dass subjektive Annahmen in einer wertschätzenden, unterstützenden Umgebung reflektiert werden können.

Um den unterschiedlichen Ausgangsvoraussetzungen der Hochschulangehörigen gerecht zu werden, bietet es sich an, verschiedene Formate zu realisieren: So weisen die Gleichstellungsüberzeugten und -affinen ein umfangreiches Genderwissen auf und setzen sich kontinuierlich und proaktiv mit der Thematik auseinander. Für sie bietet sich ein Format an, in dem die Reflexion im Fokus steht. Eine Wissensvermittlung sollte hier das Zusammenspiel verschiedener Diversitätskategorien fokussieren. Ein zweites Format sollte Hochschulangehörige ohne umfangreiches Vorwissen adressieren. Neben der Vermittlung grundlegenden Genderwissens sollte hier ein besonderes Augenmerk darauf gelegt werden, Reflexionsprozesse zu initiieren und zu begleiten. Indem so anschlussfähige Angebote zum Erwerb von Genderwissen realisiert werden, wird die Voraussetzung für ein genderkompetentes Handeln der meisten Hochschulangehörigen geschaffen – denn die Möglichkeiten, durch entsprechende Maßnahmen auch antifeministische Personen zu erreichen, scheinen sehr begrenzt. Im Sinne eines pragmatischen Ressourceneinsatzes wird hier der Ansatz verfolgt, in erster Linie die Personen zu adressieren, die eine Offenheit für die Auseinandersetzung mit dem Thema aufweisen – egal, ob diese intrinsisch motiviert ist, oder als notwendiger Teil des professionellen Handelns verstanden wird.

Literatur

Backhaus, K., Erichson, B., Gensler, S., Weiber, R. & Weiber, T. (2021). *Multivariate Analysemethoden*. Springer Fachmedien Wiesbaden.

Dunker, A. (2023). Die Erhebung des Geschlechterwissens als Grundlage strukturwirksamer Gleichstellungsarbeit. In B. Hoffarth, S. Mentzing & S. Richter (Hrsg.), *Geschlechter – Verhältnisse – Widersprüche* (Hildesheimer Geschlechterforschung 7) (S. 75–92). Campus Verlag.

Eckes, T. & Six-Materna, I. (1998). Leugnung von Diskriminierung: eine Skala zur Erfassung des modernen Sexismus. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 29(3), 224–238.

Flick, U. (2011). *Triangulation. Eine Einführung* (Qualitative Sozialforschung 12) (3., aktualisierte Aufl.). VS Verlag.

Kamphans, M. (2014). *Zwischen Überzeugung und Legitimation. Gender Mainstreaming in Hochschule und Wissenschaft* (Geschlecht und Gesellschaft 57). Springer Fachmedien Wiesbaden.

Kelle, U. (2019). Mixed Methods. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 159–172). Springer Fachmedien Wiesbaden.

Klammer, U., Altenstädter, L., Petrova-Stoyanov, R. & Wegrzyn, E. (2020). *Gleichstellungspolitik an Hochschulen*. Verlag Barbara Budrich.

Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (Grundlagentexte Methoden) (4., überarbeitete Aufl.). Beltz Verlagsgruppe; Ciando.

Löther, A. & Vollmer, L. (2014). Erfolge durch Strukturen? Hochschulische Gleichstellungsarbeit im Wandel. In A. Löther & L. Vollmer (Hrsg.), *Gleichstellungsarbeit an Hochschulen. Neue Strukturen – neue Kompetenzen* (CEWS-Beiträge Frauen in Wissenschaft und Forschung 6) (S. 17–56). Budrich.

Marx, D. & Kotlenga, S. (2017). Übliche Widerstände oder neue Infragestellungen? *Gleichstellungsfeindlichkeit und Angriffe auf Gleichstellungsarbeit an Hochschulen in Niedersachsen*. Georg-August-Universität Göttingen; Landeskongress Niedersächsischer Hochschulfrauenbeauftragter.

Rosenkranz-Fallegger, E. (2009). Gender-Kompetenz: eine theoretische und begriffliche Eingrenzung. In B. Liebig, E. Rosenkranz-Fallegger & U. Meyerhofer (Hrsg.), *Handbuch Gender-Kompetenz. Ein Praxisleitfaden für (Fach-)Hochschulen* (S. 29–48). vdf Hochschulverlag an der ETH Zürich.

Roski, M. & Schacherl, I. (2014). Die Professionalisierung von Gleichstellungsarbeit im Reformprozess – Ausbau von Gleichstellungswissen und Genderkompetenz in Hochschulen. *Gender*, 6(1), 44–64.

Smykalla, S. (2011). Forschungsskizze: Transformation durch Gender-Kompetenz? Wissenspolitiken in Gender-Trainings und -Beratung. In G. Krell, R. Ortlieb & B. Sieben (Hrsg.), *Chancengleichheit durch Personalpolitik* (S. 139–144). Gabler.

Vollmer, L. (2016). Keine Professionalisierung ohne Genderwissen. Zum Wandel der Gleichstellungsarbeit im hochschulischen Reformprozess. *Feministische Studien*, 34(1), 56–71.

Wetterer, A. (2005). Gleichstellungspolitik und Geschlechterwissen – Facetten schwieriger Vermittlungen. In U. Vogel (Hrsg.), *Was ist weiblich – was ist männlich? Aktuelles zur Geschlechterforschung in den Sozialwissenschaften* (Wissenschaftliche Reihe 157) (S. 49–70). Kleine.

Wetterer, A. (2008). Geschlechterwissen & soziale Praxis: Grundzüge einer wissenssoziologischen Typologie des Geschlechterwissens. In A. Wetterer (Hrsg.), *Geschlechterwissen und soziale Praxis. Theoretische Zugänge – empirische Erträge* (S. 39–63). Helmer.

Wiedenbeck, M. & Züll, C (2010). Clusteranalyse. In C. Wolf & H. Best (Hrsg.), *Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse* (S. 525–552). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Wolf, E. (2019). Gleichstellung in Studium und Beruf. Einschätzungen aus der Perspektive von Studentinnen und Studenten. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 41(2), 56–71.

Manuskript eingegangen: 19.12.2023

Manuskript angenommen: 07.10.2024

Angaben zur Autorin:

Dr. Aenne Dunker
Referentin für Gleichstellung und Diversität
Arbeitnehmerkammer Bremen
Bürgerstraße 1
28195 Bremen
E-Mail: a.dunker@arbeitnehmerkammer.de

Dr. Aenne Dunker ist als Referentin für Gleichstellung und Diversität in der Arbeitnehmerkammer Bremen tätig. Zuvor arbeitete sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin in der forschungsbasierten Gleichstellungsarbeit an der Hochschule Bremerhaven. An der Universität Vechta promovierte sie bei Prof.in Dr.in Corinna Onnen. Der Titel ihrer Dissertation lautet „Das muss ja noch keine Benachteiligung sein“. Geschlechterwissen als Grundlage strukturwirksamer Gleichstellungsarbeit“. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Genderwissen, akademische Gleichstellung sowie die Kombination quantitativer und qualitativer Methoden.

Wissenstransfer in staatlichen Förderprogrammen der Bildungs-, Wissenschafts- und Hochschulforschung: Zielsetzungen, Formen und Wirkungen von Begleitmaßnahmen

Justus Henke

Die Forschungsförderprogramme des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) zielen darauf ab, die Praxisrelevanz der Forschung zu erhöhen. Doch wie steht es um den Transfer der Forschungsergebnisse in die Praxis? Diese Studie untersucht für einen Teil dieser Programme – nämlich die Bildungsforschung sowie die Wissenschafts- und Hochschulforschung – die Rolle von Koordinierungsstellen, die für die Vernetzung und den Wissenstransfer innerhalb und außerhalb der Programme zuständig sind. Empirische Grundlage sind systematische Dokumentenauswertungen und eine Online-Umfrage unter 104 Projektleitungen aus 12 Förderprogrammen in diesem Bereich im Zeitraum 2012–2022. Ein zentrales Ergebnis ist, dass die Koordinierungsstellen häufig innerwissenschaftliche Kommunikation und Kontakte mit der Fachöffentlichkeit fördern; Praxisakteure werden hingegen seltener erreicht. Die Befunde legen nahe, die Koordinierungsstellen gezielter dafür einzusetzen, die Anbindung von Ergebnissen der Bildungs- sowie der Wissenschafts- und Hochschulforschung an die Praxis über geeignete Formen des Wissenstransfers zu verbessern. Dies würde den Mehrwert der Koordinierungsstellen für die Praxisrelevanz der Programme steigern.

Schlüsselwörter: Wissenstransfer, Forschungsförderprogramme, Transferkommunikation, Bildungsforschung, Wissenschafts- und Hochschulforschung, Germany

1 Einleitung

Wissenstransfer in die Anwendungsbereiche ist häufig ein besonderes Merkmal themenbezogener Forschungsförderung. Ein Beispiel für Forschungsförderung, die thematisch gebunden ist, ist die Programmförderung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF). Die Erzeugung von übertragbarem Anwendungswissen ist ein zentrales Anliegen solcher Programme im Vergleich zur themenoffenen Forschungsförderung. Um den Wissenstransfer zu gewährleisten, setzt das BMBF seit einiger Zeit in verschiedenen Varianten sogenannte Koordinierungsstellen als Begleitmaßnahmen in ihren Förderprogrammen ein, die gelegentlich durch begleitende Forschung ergänzt werden. Diese Stellen sind, anders als die administrativ agierenden

Projekträger, inhaltlich an der Förderung der Zusammenarbeit und Kommunikation innerhalb und außerhalb des Programms beteiligt. Vor einigen Jahren wurden die Formen der Kommunikation von Koordinierungsstellen erstmals empirisch untersucht (Beer et al., 2019). Der Nutzen des durch die Koordinierungsstellen geleisteten Wissenstransfers für die Anwendungsbereiche als auch für die Projekte selbst wurde aber bisher noch nicht systematisch untersucht.

Warum ist Wissenstransfer wichtig? Die Wissenschaft muss sich auch gegenüber der Gesellschaft durch ihre Nützlichkeit legitimieren – nicht nur durch die Steigerung des Wissens (s. Dowling & Pfeffer, 1975; Gulbrandsen, 2011). Dieser Aspekt ist in den letzten Jahrzehnten verstärkt in den Vordergrund gerückt (Funtowicz & Ravetz, 1994; Gibbons et al., 1994; Hirsch Hadorn et al., 2008). Hier kommt die Forschungsförderung ins Spiel, denn die gezielte politische Förderung bestimmter Forschungsthemen ist in besonderer Weise legitimierungsbedürftig, da sie als Eingriff in die Unabhängigkeit der Forschung verstanden werden kann. Indem Koordinierungsstellen den Wissenstransfer in den Forschungsprogrammen fördern und organisieren, können sie also einen Beitrag leisten, den Anwendungsnutzen solcher Forschungsvorhaben zu erhöhen und damit zu ihrer Legitimierung beizutragen.

Daraus ergibt sich folgende Forschungsfrage: Was genau tun die Koordinierungsstellen, um Wissenstransfer in den Programmen zu fördern und wie erfolgreich sind sie darin? Die Studie geht dieser Frage nach, indem sie zunächst Merkmale und Funktionen der Koordinierungsstellen herausarbeitet (Abschnitt 2). Sodann wird ein empirischer Untersuchungsansatz entwickelt (Abschnitt 3) und auf dieser Basis gängige Formen des Wissenstransfers in den Förderprogrammen der Bildungs-, Wissenschafts- und Hochschulforschung identifiziert sowie Wahrnehmungen der Wirksamkeit des Wissenstransfers aus Sicht der geförderten Projekte ermittelt (Abschnitt 4). Die Befunde werden anschließend zusammenfassend diskutiert (Abschnitt 5) und daraus schließlich Erfolgsbedingungen für den Wissenstransfer durch die Koordinierungsstellen dieses Förderbereichs abgeleitet (Abschnitt 6).

2 Einordnung in den Forschungsstand

2.1 Die Rolle des Wissenstransfers für Forschungsförderungsprogramme

Wissenstransfer setzt voraus, dass bestimmte Zielgruppen in unterschiedlichen Anwendungskontexten (z. B. Industrie oder Gesellschaft) gezielt angesprochen werden, während das verwandte Konzept der *Wissenschaftskommunikation* auch den Dialog mit breiteren Öffentlichkeiten ohne beabsichtigte Anwendung von Wissen beinhaltet (vgl. Boland et al., 2001; Liyanage et al., 2009; Olmos-Peñuela et al., 2014; Wutti & Hayden, 2017). Die Bildungsforschung sowie die Wissenschafts- und Hochschulforschung sind hier besondere Fälle, denn die Anwenderkreise sind im Wissenschafts-

und Bildungssystem und eher selten in der Industrie zu finden. Gleichzeitig besteht ein großes öffentliches Interesse an Bildungsthemen, da diese ein Schlüsselfaktor für den Wohlstand einer Gesellschaft sind, so dass ein Bedarf an Dialog zu diesen Themen als gegeben angesehen werden kann.

Wissenstransfer in der Wissenschaft bezieht sich allgemein auf Prozesse, die von der Übertragung und Übersetzung wissenschaftlichen Wissens bis zur Entwicklung von Anwendungen aus diesem Wissen reichen können. Wissenstransfer umfasst in der Regel Akteure, ein Medium, ein Objekt, einen Nachfragekontext und Empfänger (Ash, 2006; Bozeman, 2000; Bozeman et al., 2015). Jedoch garantiert Wissenstransfer nicht die Nutzung von Wissen, da seitens der Adressaten auch eine Nachfrage für dieses Wissen nötig ist, um letztlich auch tatsächlich genutzt zu werden (Bozeman, 2000). Zu beachten ist auch, dass ein Austausch der Beteiligten, zur Übertragung impliziten Wissens oder für Aushandlungsprozesse, ein wichtiges Merkmal erfolgreichen Wissenstransfers ist (z.B. Agrawal, 2006; Nowotny, 2003). Die Forschungsförderorganisationen engagieren sich jedoch selbst nicht in Partnerschaften mit der Industrie oder der Zivilgesellschaft, um Wissen zu übertragen. Sie können vielmehr als *Mittlerebene* (Ganseuer & Jers, 2021) des Wissenstransfers fungieren, indem sie über Ergebnisse, die innerhalb ihrer Förderprogramme erzielt wurden, berichten oder den Projekten Mittel dafür bereitstellen. Wissenstransfer fokussiert dann vor allem auf Wissenschaftskommunikation anstatt auf Anwendung. Diese dialogische Vermittlung und Übertragung von Wissen – auch „*Transferkommunikation*“ (Pasternack, 2022, S. 73) – gilt mittlerweile als fester Bestandteil eines übergreifenden Wissenstransfers (Ossing & Hüttl, 2016; Wissenschaftsrat, 2016).¹ Wissenstransfer überlappt konzeptionell insofern zwar mit Wissenschaftskommunikation, er bleibt indes weiterhin ein davon abgrenzbares Phänomen mit komplementären Transferaktivitäten (Spin-offs, Umsetzungsprojekte, Transfer über Köpfe, Patente etc.).

Die Fokussierung von Wissenstransfer auf dessen kommunikative Vermittlungsaspekte ist in Forschungsförderungsprogrammen des BMBF gut erkennbar. Während deren Förderpolitik in früheren Zeiten weitgehend auf den technologischen Transfer ausgerichtet war, hat das Thema Wissenschaftskommunikation als Transferleistung in den letzten Jahren in den Förderprogrammen zunehmend an Bedeutung gewonnen. Dies wurde spätestens mit den Leitlinien des Ministeriums (BMBF, 2019) und der Broschüre „*Handlungsperspektiven für die Wissenschaftskommunikation*“ (BMBF, 2021) deutlich. So wird beispielsweise die „*allgemein verständliche, dialogorientierte Kommunikation und Vermittlung*“ jetzt als „*integraler Bestandteil der BMBF-Förderung*“ ausgebaut (BMBF, 2019, S. 2–3; BMBF, 2021). Obwohl dies zunächst die Empfänger von Forschungsgeldern in die Pflicht nimmt, steht auch das BMBF vor der Heraus-

¹Der Wissenschaftsrat (WR) schließt hier Wissenschaftskommunikation und Beratung explizit in seiner Definition als Bestandteile von Transfer im wissenschaftlichen Kontext ein (WR, 2016, S. 10).

forderung: Wenn Projekte mehr und besser über ihre Ergebnisse kommunizieren sollen, sollten auch die Förderer nicht stumm bleiben, wenn es um die Ergebnisse ihrer Förderprogramme geht.

2.2 Merkmale der BMBF-Programmförderung

Das BMBF ist neben der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) einer der wichtigsten Förderer der Forschung in Deutschland durch thematische Programme. Im Jahr 2020 investierte die Bundesregierung 20,7 Milliarden Euro in Forschung und Entwicklung. Das BMBF vergab den größten Anteil davon, etwa 59 Prozent (BMBF, 2024). Dies macht das Ministerium zum wichtigsten Akteur in der Forschungspolitik auf Bundesebene (Hinze, 2010, S. 163). Die Fördermaßnahmen des BMBF umfassen auch Programme, die gemäß Artikel 91b des Grundgesetzes gemeinsam mit den Ländern finanziert werden, obwohl in den meisten Fällen der Anteil des BMBF an der Finanzierung erheblich größer ist (Hintze, 2020).

Dabei führt das BMBF verschiedene Arten wissenschaftsbezogener Förderprogramme und -linien durch, die von Beer et al. (2019) kategorisiert wurden als:

- Förderprogramme zur Förderung von Forschung und Innovation für Wissenschaft und Wirtschaft,
- Förderlinien für das Rahmenprogramm „empirische Bildungsforschung“ (BiFo) sowie
- Förderlinien für den Förderschwerpunkt „Wissenschafts- und Hochschulforschung“ bzw. Hochschulentwicklung (WiHoFo).

Die letzten beiden Gruppen sollen die Grundlagen für die Entscheidungsfindung in den Bereichen Bildung, Wissenschaft und Hochschulwesen verbessern, um so die Rationalität des Handelns des BMBF zu stärken und das Bildungs- und Wissenschaftssystem im Allgemeinen sowie seine Institutionen im Besonderen weiterzuentwickeln. Sie sind daher darauf ausgerichtet, in der Praxis angewandt zu werden und der Gesellschaft von Nutzen zu sein. Dabei gilt vor allem in der Hochschulforschung und -entwicklung die Besonderheit, dass die Praxisadressaten zum großen Teil selbst Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler oder Inhaberinnen und Inhaber akademischer Ämter sind (Beer et al., 2019, S. 19). In der Bildungsforschung kommen die Akteure des Bildungssystems, insbesondere Bildungseinrichtungen aller Art, als Adressaten hinzu.

Etwa ab dem Jahr 2006 begann das BMBF, eigene Förderprogramme und größere Förderlinien für BiFo und WiHoFo einzurichten, die dazu dienen sollten, thematisch fokussierte Forschungsthemen im Rahmen der Abteilungsforschung des Ministeriums weiter voranzutreiben. Bis heute werden unter dem Dach dieser Förderlinien in der Regel jedes Jahr ein oder mehrere solcher Programme gestartet. Die Förderung des BMBF für BiFo und WiHoFo bietet einen vielseitigen Ausgangspunkt für die Analyse

des von Förderprogrammen organisierten Wissenstransfers.² Aufgrund des disziplinären Schwerpunkts dieser Programme in den Geistes- und Sozialwissenschaften eignen sie sich besonders für Formen des Wissenstransfers, die nicht auf Technologietransfer fokussieren. Gleichwohl ist zu beachten, dass die Programme der WiHoFo und BiFo nur einen kleinen Anteil des Forschungsetats des BMBF ausmachen.³

2.3 Koordinierungsstellen der BMBF-Programmförderung

Die Forschungsförderprogramme des BMBF im Bereich der BiFo und WiHoFo zeichnen sich durch die Festlegung eines Rahmenthemas aus, gefolgt von einer öffentlichen Ausschreibung, bei der sich einzelne Projekte um die Förderung bewerben können. Die in diesen Programmen heterogen zusammengesetzten Projekte werden dabei durch verschiedene Koordinierungsmaßnahmen begleitet (Beer et al., 2019, S. 15–16).⁴ Diese haben zwei Ziele: Erstens, den Austausch zwischen den an einem Forschungsprogramm beteiligten Projekten zu fördern und zu festigen, und zweitens, die Heterogenität der am Programm beteiligten Partneereinrichtungen nach außen hin produktiv zu nutzen und als Erfolg darzustellen. Das BMBF hat verschiedene Varianten ausprobiert: wissenschaftliche Begleitforschungsprojekte, Netzwerkkoordinierungen und Koordinierungsstellen (auch als Metavorhaben bezeichnet) innerhalb und außerhalb von Forschungseinrichtungen (Beer et al., 2019, S. 16).⁵ Typischerweise werden diese Begleitmaßnahmen im Rahmen der Ausschreibung des jeweiligen Programms wettbewerblich vergeben und finanziell gefördert. Die ausführenden Personen sind allesamt selbst Wissenschaftlerinnen bzw. Wissenschaftler und meist im gleichen Fachgebiet aktiv. Wissenschaftliche Begleitforschungsprojekte gehen über die beschriebene Programmkoordinierung hinaus, beinhalten aber ebenso Koordinierungsaufgaben. Vereinfachend wird fortan von Koordinierungsstellen die Rede sein, sofern nicht besondere Merkmale der jeweiligen Koordinierungsform von Bedeutung sind.

Diese Koordinierungsstellen verfügen in der Regel über keine Anweisungsmacht und konzentrieren sich daher auf die Organisation von Kooperation und Kommunikation, wobei letztere besonders wichtig wird, wenn die Kommunikation nicht nur die

²In diesem Kontext sei auch spezifisch auf das Förderprogramm „Forschung zum Wissenstransfer“ (Laufzeit 2022–2025) hingewiesen, in dem durch die Projekte vielseitige Sichtachsen auf das Thema gelegt werden: https://www.wihoforschung.de/wihoforschung/de/bmbf-projektfoerderung/foerderlinien/wissenstransfer/wissenstransfer_node.html, letzter Zugriff 25.07.2024.

³Laut Haushaltsplan des BMBF fließen beiden Bereichen im Jahr 2023 insgesamt rund 160 Mio Euro zu, was etwa 1,3 Prozent der BMBF-Mittel für Forschung und Entwicklung ausmacht.

⁴Die Heterogenität ergibt sich z.B. durch verteilte Standorte, fehlende thematische Abstimmung der Projekte (jenseits der Auswahlkriterien des BMBF und dessen Gutachtenden) und häufig unterschiedliche beteiligte Disziplinen (Beer et al., 2019, S. 7)

⁵Eine weitere Begleitmaßnahme sind wissenschaftliche Begleitgremien oder Beiräte. Diese werden hier nicht behandelt, da sie ehrenamtlich tätig sind, nicht wettbewerblich zusammengesetzt sind und ihr Handlungsrahmen meist auf beratende Expertise beschränkt ist.

programmteilnehmenden Projekten, sondern auch externe Adressaten erreichen soll (Beer et al., 2019, S. 16). Die Koordinierungsstellen kommunizieren insofern innerwissenschaftlich (disziplinär und interdisziplinär) als auch außerwissenschaftlich (transakademisch und öffentlich).

Aus organisationstheoretischer Perspektive lassen sich einige Eigentümlichkeiten der Koordinierungsstellen feststellen, die als Orientierungspunkte für die empirische Analyse dienen:

- Aufgrund ihrer Projektförmigkeit und damit einhergehenden Befristung sind die Koordinierungsstellen keine formalen Organisationen, die ein dauerhaftes Ziel verfolgen und eine formale Struktur haben, durch die die Aktivitäten der Mitglieder auf das angestrebte Ziel ausgerichtet werden sollen (Barnard, 2002; Kieser & Kubicek, 1992).
- Sie treten nicht als Vertreter einer übergeordneten Organisation (z. B. ihrer Hochschule) auf, sondern als Vertreter des jeweiligen Programms. Eine solche Einheit kann zumindest eines oder mehrere der Merkmale formaler Organisationen erfüllen und somit eine *partielle Organisation* (Ahrne et al., 2016; Ahrne & Brunsson, 2011) bilden. Diese kennzeichnet jedoch, dass sie „*eher in Frage gestellt wird, fragiler und anfälliger für Veränderungen und sogar für das Scheitern*“ ist (Ahrne & Brunsson, 2011, S. 92). Als Projekt, das von Gleichrangigen in der Wissenschaft durchgeführt wird, verfügen Koordinierungsstellen zwar über Mitgliedschaft, Regeln und Überwachung, aber über keine echte Sanktionsmacht und kaum Hierarchie.
- Da sie zwischen BMBF und den geförderten Projekten agieren und vermitteln, sind sie intermediäre koordinierende Einheiten. Solche *buffer institutions* (Clayton, 1983; Neave, 1992; Rudder, 1992) stellen ein Gleichgewicht zwischen den Interessen von Staat und Wissenschaft her, ähnlich wie es auch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG), Hochschulräte oder Akkreditierungsagenturen tun. Ihre Legitimation leiten sie jedoch aus ihrer Akzeptanz in der akademischen Welt ab (Clark, 1983). Mit Neave (1992) können Koordinierungsstellen als *sekundäre buffer institutions* charakterisiert werden, da sie zwar beraten und koordinieren, aber keine eigenen Finanzmittel verteilen.

3 Ansatz und Methoden

Die vorangegangene Diskussion lässt sich wie folgt zusammenfassen: Koordinierungsstellen haben einen teilorganisatorischen Charakter, vermitteln zwischen verschiedenen Stakeholdern und begleiten thematische Förderprogramme durch Kommunikationsaktivitäten. Ob die Koordinierungsstelle dabei erfolgreich ist, kann von mehreren Aspekten abhängen, von denen folgende besonders relevant erscheinen:

- (1) Ist der Auftrag der Koordinierungsstellen hinreichend definiert, um Wissenstransfer erfolgreich zu bedienen?
- (2) Kann die Koordinierungsstelle dabei eine übermäßige Belastung der Projekte vermeiden?
- (3) Welche Kommunikationsformate sind erfolgreich?
- (4) Werden alle relevanten Zielgruppen durch die Formate erreicht?

Zwei Vermutungen zu den Erfolgsaussichten lassen sich anstellen:

- (1) Die Kommunikation ist stark auf die jeweilige Fachöffentlichkeit beschränkt, da die Koordinierungsstellen sich maßgeblich aus Fachkolleginnen und -kollegen zusammensetzen. Hieraus ergibt sich eine hohe Affinität für wissenschaftsübliche Kommunikation, die einen umfassenden Wissenstransfer in die Anwendungsbereiche unwahrscheinlicher macht.
- (2) Die Wissenschaftskommunikation der Koordinierungsstellen ist dann besonders erfolgreich, wenn sie möglichst wenig formale Anforderungen an die geförderten Projekte stellt, da dies für die Akzeptanz durch die Projektleitungen zentral ist. Für eine autoritative Durchsetzung der Transferziele fehlen ihnen die Durchgriffsrechte (Beer et al., 2019, S. 16).

Eine Möglichkeit, diese Vermutungen empirisch zu überprüfen, ist, die geförderten Projekte in den Förderprogrammen der Bildungs- wie der Wissenschafts- und Hochschulforschung zum Erfolg der Wissenstransfermaßnahmen der Koordinierungsstellen zu befragen. Damit wird zwar der tatsächliche Impact des Wissenstrfers nicht direkt erhoben, aber die Wahrnehmungen zum Erfolg in den geförderten Projekten sind eine zentrale Voraussetzung, um den Maßnahmen der Koordinierungsstelle Legitimität zu verleihen. Die Leitungspersonen dieser Projekte haben einen guten Einblick in die Arbeitsmethoden und Aktivitäten der Koordinierungsstellen und beobachten den Erfolg der Kommunikationsaktivitäten. Allerdings könnten sie in ihrer Bewertung der Kommunikationsformate kritischer sein als die Koordinierungsstellen selbst, da die Zusammenarbeit mit den Koordinierungsstellen meist einen Mehraufwand für die Projekte darstellt. Dies wird in der Diskussion (Abschnitt 5) wieder aufgegriffen.

Diese Studie umfasst 12 Begleitmaßnahmen für Förderprogramme im Bereich der BMBF-Förderung für empirische Bildungsforschung (BiFo) sowie der Wissenschafts- und Hochschulforschung (WiHoFo), die zwischen 2012 und 2022 durchgeführt wurden (7 Programme aus der BiFo, 5 aus der WiHoFo).

Tabelle 1 listet die inkludierten Fälle auf und ordnet sie anhand von Schlüsselmerkmalen näher ein. Die Metavorhaben und Koordinierungsstellen führen keine eigenen Forschungsaktivitäten durch; einige Koordinierungsstellen übernehmen jedoch zusätzlich Aufgaben in der Begleitforschung.

Tabelle 1: BMBF-Programme der BiFo und WiHoFo mit Begleitmaßnahmen

Programm	Förderbereich	Ausschreibungsjahr	Anzahl Projekte*	Dauer (Jahre)	Art der Begleitung	Leitung
AbBiBA: Abbau von Bildungsbarrieren	BiFo	2019	12	5	Meta- vorhaben	DIPF
DiKuBi: Digitalisierung in der kulturellen Bildung	BiFo	2017	24	5	Meta- vorhaben	U Erlangen/ UTübingen
FiSS: Forschung zu Sprachdiagnostik und Sprachförderung	BiFo	2012	17	7	Koordinierungsstelle	U Hamburg
InkBi: Fachkräftequalifizierung für inklusive Bildung	BiFo	2016	39	4	Meta- vorhaben	U Frankfurt a. M.
JeKi/Musik: Programm „Jedem Kind ein Instrument“, 2. Phase	BiFo	2012	6	6	Koordinierungsstelle	TU Dortmund/ U Bielefeld
KOBF QPL: Begleitforschung zum Qualitätspakt Lehre	WiHoFo	2013	16	5	Begleit- forschung	U Oldenburg
KoKoHS: Kompetenzmodellierung und Instrumente der Kompetenzerfassung im Hochschulsektor, 2. Phase	WiHoFo	2015	16	4	Koordinierungsstelle	HU Berlin/ JGU Mainz
KoMBi: Sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit	BiFo	2012	18	7	Koordinierungsstelle	U Hamburg
LeistWi: Leistungsbewertung in der Wissenschaft	WiHoFo	2012	17	4	Koordinierungsstelle	TU München
QEB: Qualitätsentwicklung für gute Bildung in der frühen Kindheit	WiHoFo	2018	10	4	Meta- vorhaben	Deutsches Jugend- institut
SchuGeK: Forschung zu sexualisierter Gewalt, 2. Phase	BiFo	2017	16	3	Begleit- forschung	UK Hamburg- Eppendorf
WB Offene HS: Begleitforschung „Offene Hochschulen“, 2. Phase	WiHoFo	2015	48	5	Begleit- forschung	U Oldenburg

* Bei Verbundprojekten wurden die Teilprojekte separat gezählt.

Um den Auftrag der Koordinierungsstellen zu bewerten, wurden die Ausschreibungstexte für die Förderung der Koordinierungsstellen mittels Inhaltsanalyse kodiert und ausgewertet. Im Abgleich mit dem Arbeitsauftrag lassen sich die beobachteten Aktivitäten und Wirkungen besser einordnen.

Für die Bewertung der Auswirkungen der externen Kommunikationsaktivitäten wurde eine Online-Umfrage unter den Projektleiterinnen und -leitern der geförderten Projekte durchgeführt. Die Projektleiterinnen und Projektleiter wurden kontaktiert und zur Teilnahme eingeladen. Im Fall von Verbundprojekten wurde nur die Leitung des Konsortiums kontaktiert, nicht die der Teilprojekte. Die Umfrage lief von Juli bis August 2022.

Drei Gruppen von externen Kommunikationsformaten, die die Koordinierungsstellen organisierten, mit insgesamt zwölf Einzelformaten wurden abgefragt:⁶

■ *Forschungscommunity:*

- Veranstaltungen (z. B. Fachtagung, Workshop),
- Publikationen (z. B. Sammelband, Special Issue),
- Wissenssynthesen (z. B. Fachartikel, Buch),
- Dokumentationen (z. B. Forschungs- bzw. Metadaten, Lehrmaterialien)

■ *Wissenstransfer:*

- Veranstaltungen (z. B. Öffentliche Ringvorlesung, Bürgerkonferenz, Transferveranstaltung),
- Praxispublikationen (z. B. Handreichung, populärwissenschaftliche Veröffentlichung, Wissenssynthese für die Praxis, Broschüre),
- Beratung (z. B. Kompetenzzirkel, Lunch Talk/Brown Bag Talk, Expertenrunde/Kaminabend),
- Dokumentationen (z. B. Praxiswebseite, Podcast/Vodcast, Wikipedia-Beitrag),
- Materialien (z. B. Poster, Grafiken/Karten, Kurztexte, FAQ)

■ *Öffentlichkeitsarbeit:*

- Pressearbeit (z. B. Pressemitteilung, Radio-/Fernsehbeitrag, Newsletter),
- Online-Kommunikation (z. B. Social Media, Blog),
- Veranstaltungen (z. B. Messestand/Infostand, Wanderausstellung)

Der Fragebogen enthielt 8 Fragen zu den Kommunikationsformaten, an denen die Projekte teilnahmen. Dabei handelte es sich hauptsächlich um Multiple-Choice- oder Skalenbewertungsfragen. Die Fragen behandelten die angewandten Kommunikationsformate, den dabei entstandenen Aufwand, dessen Gesamterfolg, besonders erfolgreiche Formate sowie Lücken und Verbesserungspotenziale (Tabelle 2).

⁶Die Gruppierung und Items wurden in leicht angepasster Form von Beer et al. (2019) übernommen.

Tabelle 2: Fragebogen zur Erhebung unter den Projektleitungen

Thema	Frage	Skala
Aufwand und Mehrwert für Projekte	Zu welchen Kommunikationsformaten, die die Programmkoordination organisiert hat, sollten Sie Zuarbeiten leisten bzw. daran mitwirken?	Mehrfachauswahl (12 Items)
	Würden Sie den Aufwand, den Sie für die Zuarbeiten geleistet haben, insgesamt als angemessen bezeichnen?	Likert (5 Stufen)
	Haben die Kommunikationsformate der Programmkoordination insgesamt Aufmerksamkeit für Ihr Projekt bei den für Sie relevanten Zielgruppen generiert?	Likert (5 Stufen)
	Von welchen Akteuren haben Sie Aufmerksamkeit erfahren, die Sie auf die Kommunikationsarbeit der Programmkoordination zurückführen?	Likert (5 Stufen) für 7 Items
Bewertung der Maßnahmen zum Wissenstransfer	Wie bewerten Sie den Erfolg der Aktivitäten der Programmkoordination zum Wissenstransfer?	Likert (5 Stufen) für 4 Items
	Welche der Kommunikationsformate der Programmkoordination halten Sie für besonders gelungen?	Mehrfachauswahl (12 Items)
	Welche Lücken sehen Sie mit Blick auf den Beitrag zum Wissenstransfer des Programms? Welche Formate wären dies konkret?	Offene Antwort
	Welche qualitativen Aspekte der eingesetzten Kommunikationsformate der Programmkoordination hätten besser umgesetzt werden können?	Offene Antwort

Insgesamt wurden 195 Projektleiter in 12 Programmen kontaktiert, von denen 104 in 12 Programmen den Fragebogen vollständig oder teilweise beantworteten (Gesamtantwortrate 53 %). Die Gesamtantwortrate war sehr zufriedenstellend und reichte je nach Programm von 17 bis 100 Prozent (Tabelle 3). Es sollte beachtet werden, dass einige der Programme bereits vor mehreren Jahren abgeschlossen wurden, d. h. einige ehemalige Projektleitungen aufgrund eines Berufs- oder Institutionswechsels nicht mehr erreicht werden konnten.

Tabelle 3: Kontaktierte Projekte und Rücklaufquoten

Programm	Förderbereich	Projekte	Antworten	Rücklaufquote (%)
AbBiBa	BiFo	13	7	53,9
DiKuBi	BiFo	13	13	100,0
FISS	BiFo	18	4	22,2
InkBi	BiFo	7	5	71,4
JeKi Musik	BiFo	4	3	75,0
KOBF QPL	WiHoFo	17	11	64,7
KoKoHS	WiHoFo	16	11	68,8

Fortsetzung auf der nächsten Seite

Fortsetzung von **Tabelle 3**

Programm	Förderbereich	Projekte	Antworten	Rücklaufquote (%)
KomBi	BiFo	18	3	16,7
LeistWi	WiHoFo	17	9	52,9
QEB	WiHoFo	10	6	60,0
SchuGeK	BiFo	14	7	50,0
WB Offene HS	WiHoFo	48	25	52,1
Insgesamt		195	104	53,3

BiFo = empirische Bildungsforschung, WiHoFo = Wissenschafts- und Hochschulforschung.

4 Ergebnisse

4.1 Auftrag der Koordinierungsstellen

Die offiziellen Aufgaben der Koordinierungsstellen bei der Begleitung der Programme und ihrer jeweiligen Forschungsprojekte sind in den Ausschreibungsunterlagen für die Förderprogramme zu finden. Diese werden als Bekanntmachungen im Bundesanzeiger⁷ veröffentlicht und enthalten Informationen zu den fachlichen und formalen Anforderungen für die Teilnahme. Die Ausschreibungstexte lagen für 11 der hier untersuchten 12 Förderprogramme vor.⁸

In den meisten Ausschreibungen gibt es einen Abschnitt, der speziell die Förderbedingungen für Antragsteller der Koordinierungsstellen festlegt. In einzelnen Fällen ist die Koordinierungsstelle Teil einer separaten Bekanntmachung. Grob können drei Aufgabenbereiche zusammengefasst werden, für die die Koordinierungsstelle verantwortlich ist:

- (1) interne Programmkoordination und -kommunikation,
- (2) externe Programmkommunikation und Transfer sowie
- (3) wissenschaftliche Begleitung des Programms, die programminterne und -externe Kommunikation beinhaltet.

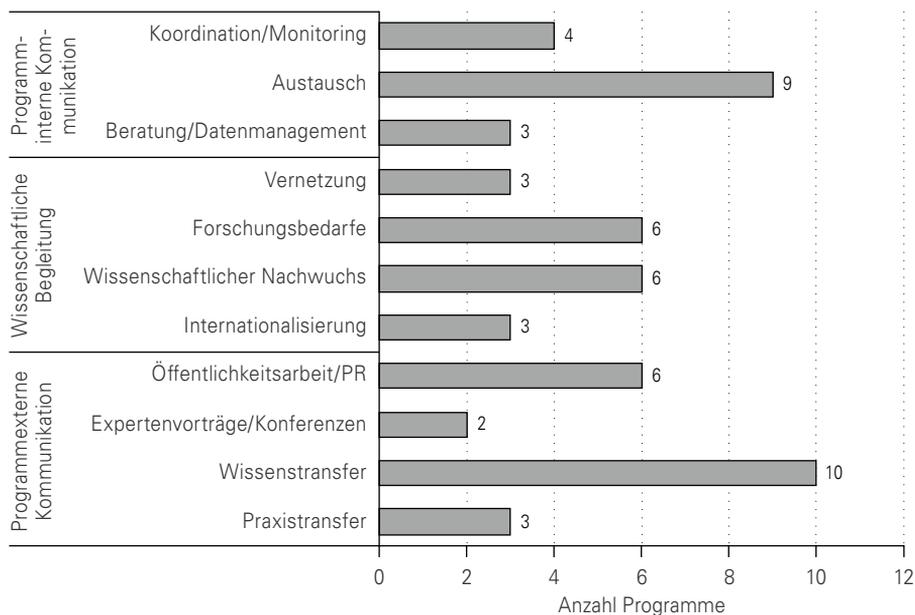
⁷siehe <https://www.bundesanzeiger.de/pub/de/suchen2>, letzter Zugriff am 07.03.2023.

⁸Leider konnte in den öffentlich zugänglichen Quellen kein Ausschreibungsdokument für die wissenschaftliche Begleitung des Programms *Offene Hochschule* gefunden werden.

Diese Bereiche sind je nach Programm unterschiedlich gewichtet und variieren in ihren konkreten Anforderungen (Abbildung 1):

- Im Bereich der *programminternen Kommunikation* gehören dazu der Aufbau von Austausch- und Kooperationsstrukturen sowie die Schaffung von Vernetzungsmöglichkeiten (n=9), die kontinuierliche Überwachung und Koordination des Fortschritts der geförderten Projekte (n=4) sowie die Beratung der Projekte und die Unterstützung des Forschungsdatenmanagements (n=3). Diese Aufgaben sind hauptsächlich nichtwissenschaftlicher Natur, beeinflussen jedoch die wissenschaftliche Arbeit der Projekte.
- Im Bereich der *programmexternen Kommunikation* sind die Öffentlichkeitsarbeit und Sichtbarkeit des Programms zu nennen, darunter der Aufbau und Betrieb von Websites, die Entwicklung zielgerichteter Kommunikationsformate und die Aufbereitung von übergreifenden Ergebnissen für die Öffentlichkeit (n=6). Wissenstransfer in Form von Forschungssynthesen und die Bereitstellung adressatenspezifischer Anwendungskompetenz sowie die Entwicklung von Handlungsempfehlungen und die Konsolidierung der Kommunikations- und Verbreitungsstrategien der einzelnen Projekte werden besonders häufig gefordert (n=10). Die Vorbereitung und teilweise auch die Praxisumsetzung von Transfervorhaben werden in Einzelfällen ausdrücklich genannt (n=3). In einigen Fällen fordert die Ausschreibung explizit Präsentationen und wissenschaftlichen Austausch auf Konferenzen (n=2). Folglich werden Formen der wissenschaftlichen Aufbereitung und Nutzung von Wissen aus den Ergebnissen der Projekte mit anderen Kommunikationsformaten vermischt, die bereits mit aufbereitetem Wissen arbeiten.
- Im Hinblick auf die *wissenschaftliche Begleitung* werden von den Koordinierungsstellen Maßnahmen zur Förderung und Vernetzung junger Forscherinnen und Forscher erwartet, wie die Organisation von Theorie- und Methodenworkshops, Symposien und Diskussionsforen (n=6). Die Sicherstellung der (inter)nationalen Vernetzung wird in einigen Fällen ausdrücklich genannt (n=3). Darüber hinaus finden sich Anforderungen unter den Stichworten Begleitforschung und Evaluation, Identifikation weiterer Forschungsbedarfe, Generierung interdisziplinärer wissenschaftlicher Expertise und Erstellung von Forschungssynthesen aus dem Forschungsfeld (n=6). Die Stärkung der interdisziplinären Vernetzung im Forschungsfeld und die Unterstützung einer fachlichen wissenschaftlichen Diskussion werden als weitere Ziele genannt (n=3).

Abbildung 1: Anforderungen an die Koordinierungsstellen gemäß den Ausschreibungen



Anmerkung: Auswertung der offiziellen Bekanntmachungen der BMBF-Programme von 2012 bis 2019. N=11.

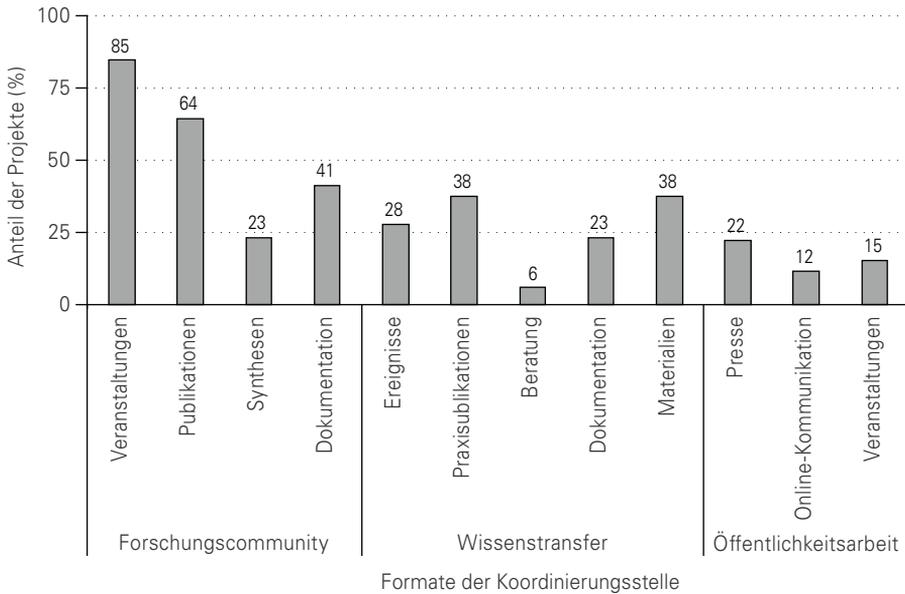
Den untersuchten Ausschreibungstexten der Programme zufolge erwartet das BMBF insbesondere den Austausch zwischen den Projekten, die Sichtbarkeit des Programms durch Öffentlichkeitsarbeit und die Bereitstellung von Anwendungswissen für die relevanten Zielgruppen. Dies macht deutlich, dass nicht nur interne Programmziele bedient werden sollen, sondern dass der Wissenstransfer einen wesentlichen Teil der Arbeit der Koordinierungsstellen darstellt.

4.2 Umfang, Arten und Nutzen von Kommunikationsformaten

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Befragung von Projektleiterinnen und -leitern präsentiert. Zunächst wurden die Projektleitungen retrospektiv gefragt, an welchen von der Koordinierungsstelle organisierten Kommunikationsformaten sie teilnehmen oder zu welchen sie beitragen sollten (Abbildung 2). Hier gaben 85 Prozent der Projektleitungen (n=88) an, dass die Koordinierungsstelle Veranstaltungen für die Forschungsgemeinschaft organisiert habe (z. B. Konferenz/Symposium oder Workshop), gefolgt von wissenschaftlichen Veröffentlichungen (64 %, n=67) und Dokumentationen für die Forschungsgemeinschaft (z. B. Forschungsdaten/Metadaten, Lehrmaterial) mit 41 Prozent (n=43). 38 Prozent (n=39) der Projektleitungen gaben an, Veröffentlichungen für den Wissenstransfer (z. B. Handouts, populärwissenschaftliche Veröffentlichungen, Wissenssynthesen für die Praxis, Broschüren) und Materialien für die Praxis (z. B.

Projektposter, Infografiken, Wissenskarten, Kurztexpte, FAQs) beigesteuert zu haben. Beiträge für die Öffentlichkeitsarbeit der Koordinierungsstellen mussten deutlich seltener geleistet werden. Besonders selten wurden Beratungen als Format des Wissenstransfers eingesetzt (6%). Die Verteilung der genutzten Kommunikationsformate ist für Programme aus der BiFo und der WiHoFo in etwa gleich.

Abbildung 2: Anteil der Projekte, die zu spezifischen Kommunikationsformaten beigetragen haben

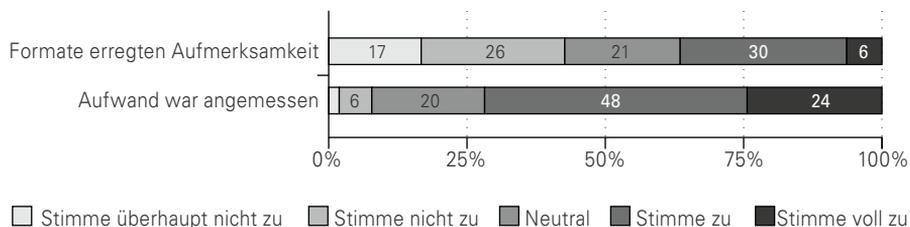


Anmerkung: Befragung von Projektleiterinnen und -leitern 2022, N=104.

Die nächsten beiden Fragen betrafen die allgemeine Wirkung und den Aufwand der Zusammenarbeit mit den Koordinierungsstellen für die Projekte, die entlang einer fünfstufigen Likert-Skala beantwortet wurden (Abbildung 3). Auf die Frage, ob die „Kommunikationsformate der Programmkoordination insgesamt Aufmerksamkeit für Ihr Projekt bei den für Sie relevanten Zielgruppen generiert“ haben, antworteten lediglich 36 Prozent (n=35) der Projekte zustimmend. Dagegen widersprachen 43 Prozent (n=41) der befragten Projektleitungen. Die Zustimmung lag in den Programmen des Förderbereichs BiFo im Mittel leicht oberhalb der des Bereichs WiHoFo (3,0 vs. 2,8 von je maximal 5). Zur Frage „Würden Sie den Aufwand, den Sie für die Zuarbeiten geleistet haben, insgesamt als angemessen bezeichnen?“ gaben 72 Prozent der Projekte (n=74) an, dass sie dieser Aussage vollständig oder eher zustimmen, im Vergleich zu 8 Prozent (n=8), die vollständig oder eher nicht zustimmen. Die Zustimmung

lag in den Programmen des Förderbereichs BiFo im Mittel leicht unterhalb der des Bereichs WiHoFo (3,7 vs. 3,9 von je maximal 5).

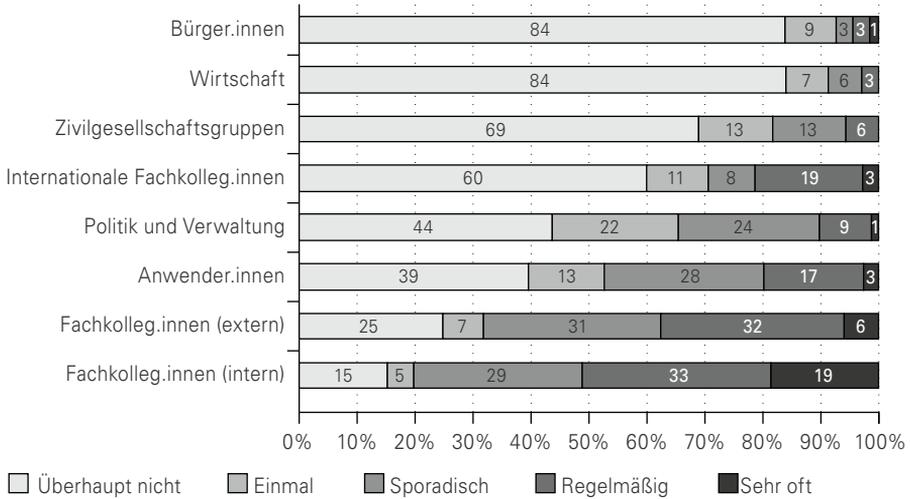
Abbildung 3: Generierung von Aufmerksamkeit und Arbeitsaufwand für Kommunikationsformate



Anmerkung: Befragung von Projektleiterinnen und -leitern 2022, N=104.
Likert-Skala 1 „Stimme überhaupt nicht zu“ bis 5 „Stimme voll zu“.

Zusätzlich wurde nach den konkreten Akteurinnen und Akteuren gefragt, von denen die Projekte Aufmerksamkeit erhalten haben und die sie der Kommunikationsarbeit der Koordinierungsstelle zuschreiben (Abbildung 4). Die Befragten konnten zwischen „nie“, „einmal“, „sporadisch“, „regelmäßig“ und „sehr oft“ wählen. Nur 4 Prozent der befragten Projekte (3 Projekte, n=68) gaben an, aufgrund der Arbeit der Koordinierungsstellen regelmäßig oder sehr häufig Kontakt mit Bürgerinnen und Bürgern gehabt zu haben. Ebenso niedrig waren die Kontakte zu Unternehmen (3 %, n=69), Akteurinnen und Akteuren der Zivilgesellschaft (6 %, n=71) und der Politik (10 %, n=78). Die häufigsten Kontakte kamen von Kolleginnen und Kollegen aus anderen geförderten Projekten des Programms (51 % oder 46 Projekte mit sehr oft oder regelmäßig, n=86), Kolleginnen und Kollegen von außerhalb des Programms (38 %, n=85) und internationalen Kolleginnen und Kollegen (21 %, n=75). Zielgruppen für die Anwendung der praxisrelevanten Ergebnisse der Forschungsarbeit hatten in mindestens jedem fünften Projekt regelmäßigen bis sehr häufigen Kontakt mit den Forscherinnen und Forschern (20 %, n=76). Zumindest sporadischer Kontakt wurde in mindestens einem Viertel der Projekte mit Fachkolleginnen und -kollegen (innerhalb und außerhalb des Programms sowie international), mit Anwenderinnen und Anwendern sowie mit Politik und Verwaltung berichtet.

Abbildung 4: Generierung von Aufmerksamkeit bei bestimmten Akteurinnen und Akteuren

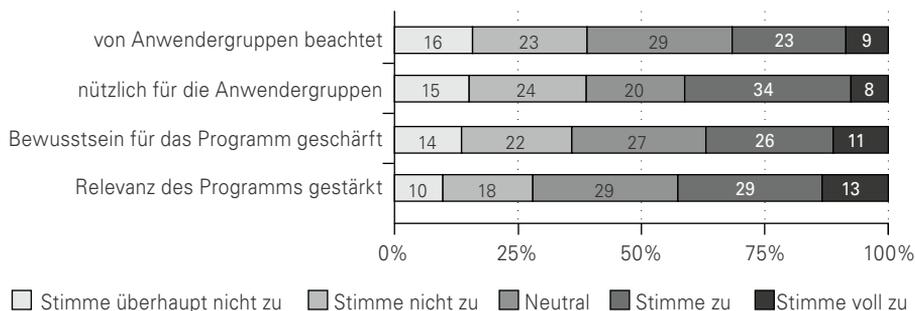


Anmerkung: Befragung von Projektleiterinnen und -leitern 2022, N=68 bis 86 für die ausgewiesenen Items.

4.3 Bewertung der Beiträge der Koordinierungsstellen zum Wissenstransfer

Der zweite Teil der Umfrage widmete sich der Gesamtbewertung der Kommunikationsaktivitäten der Koordinierungsstelle durch die Projektleitungen. Zunächst wurde der Erfolg der Wissenstransferaktivitäten der Programmkoordination anhand von 4 Kriterien bewertet (Abbildung 5). Insgesamt 32 Prozent (n=26) der Projektleitungen gaben an, dass die Kommunikationsformate der Koordinierungsstelle von den jeweiligen Anwendergruppen beachtet wurden; jedoch widersprachen auch 39 Prozent der befragten Projektleitungen dieser Aussage. Dass die Wissensformate für die Anwendergruppen nützlich waren, wurde von 41 Prozent der Projektleitungen bestätigt, während 39 Prozent anderer Meinung waren. Etwas weniger, nämlich 37 Prozent, bestätigten die Aussage, dass das Bewusstsein für das Förderprogramm in den Anwendergruppen durch die Aktivitäten gestärkt wurde, im Vergleich zu 36 Prozent, die dem nicht zustimmten. Schließlich bestätigten 43 Prozent der Projektleitungen, dass die Aktivitäten die Relevanz des Förderprogramms und der damit verbundenen Forschungsthemen gestärkt hatten (28 % der Projektleitungen taten dies nicht).

Abbildung 5: Erfolg der Kommunikationsaktivitäten



Anmerkung: Befragung von Projektleiterinnen und -leitern 2022, N=80 bis 82 für die ausgewiesenen Items.

Im Rahmen der Gesamtbewertung der Koordinierungsstelle wurden die Projektleitungen auch gefragt, welche der Kommunikationsformate sie für besonders erfolgreich hielten. Bis zu drei Formate konnten ausgewählt werden. Für die Auswertung wurden die Angaben zum Erfolg ins Verhältnis zur tatsächlichen Anwendung der Formate gesetzt. Hieraus lässt sich eine Erfolgsquote der eingesetzten Formate ermitteln (Abbildung 6). So bewerteten 75 Prozent der Projektleitungen (bzw. 18 von 24 Fällen), in denen fachspezifische Wissenssynthesen erstellt wurden, diese als besonders erfolgreich. Wissenschaftliche Veranstaltungen (67 % oder 59 von 88), Pressearbeit (65 % oder 15 von 23), Wissenstransferveranstaltungen (59 %, 17 von 29) und Wissenstransferdokumentation (54 %, 13 von 24) folgen dahinter. Die ungünstigste Erfolgsquote hatte dagegen die Öffentlichkeitsarbeit mittels Veranstaltungen (6 %, 1 von 16), die Online-Kommunikation (8 %, 1 von 12) und, in schon merklich besserem Verhältnis, die wissenschaftliche Dokumentation (23 %, 10 von 43). Der durchschnittliche Erfolgsquotient über alle Formate hinweg liegt bei 43,8 Prozent (Standardabweichung=22,7).

Abbildung 6: Erfolgreich bewertete Formate in Relation zur tatsächlichen Nutzung



Anmerkung: Befragung von Projektleiterinnen und -leitern 2022, N=97.

4.4 Offene Fragen zum Wissenstransfer der Programme

Schließlich hatten die Befragten die Möglichkeit, offene Fragen zu einzelnen Aspekten zu beantworten. Diese wurden inhaltlich analysiert und induktiv codiert (Mayring, 2022). Insgesamt antworteten 54 Projektleitungen auf die Frage: „Welche Lücken sehen Sie mit Blick auf den Beitrag zum Wissenstransfer des Programms? Welche Formate wären dies konkret?“. Am häufigsten (33 % der Antworten, n=18) wurde auf die Zielgruppen der externen Kommunikation Bezug genommen. Die dominierende Beschwerde war, dass zu wenige Formate und Gelegenheiten angeboten wurden, um in den Austausch mit den Praxisnutzerinnen und -nutzern der Forschung zu kommen. Dies wurde teilweise durch die Heterogenität der Projekte im Programm begründet. Der Mangel an geeigneten Konzepten und Formaten für den Praxistransfer wurde mehrmals kritisiert. Darüber hinaus wurde von 5 Projekten (9 %) auch die fehlende oder geringe Anzahl von Formaten für die externe Kommunikation erwähnt. Fünf Befragte wiesen auch darauf hin, dass die Reichweite der verwendeten Formate zu gering sei oder zu wenig Wert auf Präsenz in den sozialen Medien gelegt wurde. Weitere Themen mit jeweils 4 Erwähnungen waren der Mangel an digitalen Formaten, deren Qualität und das geringe Engagement der Koordinierungsstelle.

Die zweite offene Frage lautete: *„Welche qualitativen Aspekte der eingesetzten Kommunikationsformate hätten besser umgesetzt werden können?“*. Darauf gaben 45 Teilnehmerinnen und -Teilnehmer der Umfrage Antworten. Zunächst wurde die Qualität der Formate selbst thematisiert (20 % der Antworten, n=9). Die fachlichen Unterschiede der Projekte seien nicht ausreichend berücksichtigt worden, was sich negativ auf die Passgenauigkeit der Formate ausgewirkt habe, und die Umsetzung sei nach Ansicht der Befragten manchmal nicht ausreichend professionell gewesen. Es wurde auch kritisiert, dass Zuarbeiten oft sehr kurzfristig angefordert wurden und es wenig Aufklärung und Transparenz bezüglich der Formate gab. Insgesamt wäre, wie eine Befragte bzw. ein Befragter zusammenfasste, *„eine längerfristige Strategie, die zu Beginn mit allen Beteiligten koordiniert wäre“* sinnvoll gewesen. Sechs Projekte (13 %) äußerten sich zu spezifischen Formaten. Beispielsweise hätten Veranstaltungen und das Forschungsdatenmanagement besser koordiniert werden können. Darüber hinaus sei die Bereitschaft, zu den Formaten der Koordinierungsstelle beizutragen, gering gewesen oder nahm im Laufe der Zeit ab, da es einfach zu viele Formate gab und die Zusatzarbeit von den Projekten kaum bewältigt werden konnte. Vier Antworten (9 %) bezogen sich auf den Kommunikationsstil der Koordinierungsstelle.

Die letzte offene Frage lautete: *„Inwiefern hat die externe Kommunikation der Programmkoordination einen Mehrwert gegenüber den eigenen Kommunikationsaktivitäten Ihres Projekts gebracht?“*. Insgesamt gingen hierzu 63 Antworten ein. Die häufigste Antwort mit 17 Erwähnungen (26 %) lautete meist einfach *„keiner“*. Die genannten Gründe dafür waren, dass die Koordinierungsstelle unterbesetzt war, spezifisches Fachwissen fehlte und die eigenen Kommunikationsaktivitäten erfolgreicher waren. Der Aspekt der Reichweite wurde ebenfalls häufiger genannt (n=15, 24 %) und zwar durchweg positiv. Die Koordinierungsstelle habe sichergestellt, dass die Projekte eine größere Reichweite für ihre Kommunikationsanliegen und Transferformate generierten. Das Bewusstsein für das Förderprogramm habe sich zwar grundsätzlich in eine gesteigerte Sichtbarkeit der Projekte übersetzt; in zwei Fällen wurde eine erhöhte Sichtbarkeit in Praxiskreisen auch explizit erwähnt. Elf Projekte (17 %) wiesen auf erfolgreiche Vernetzung im Feld durch die Koordinierungsstelle hin. Dies betraf hauptsächlich den Austausch zwischen den Projekten, erstreckte sich jedoch in einzelnen Antworten auch auf die wissenschaftliche Community (teilweise auch international). Ein Mehrwert (n=8, 13 %) waren die von der Koordinierungsstelle initiierten Veröffentlichungen, insbesondere Sammelbände und Special Issues. Für 8 Projekte (13 %) blieb jedoch der Nutzen der Koordinierungsstelle insgesamt unklar.

5 Diskussion

Die Hauptaufgaben der Koordinierungsstellen der BMBF-Förderprogramme liegen laut der hier getätigten Analyse der Ausschreibungstexte in der Vernetzung und Unterstützung der Projekte, in der Öffentlichkeitsarbeit sowie dem Transfer und der Anwendung des gewonnenen Wissens. Die Ergebnisse der Umfrage zeigen wiederum, dass Kommunikationsformate, die auf die Fachcommunity abzielen, besonders beliebt waren: Veranstaltungen, Publikationen und Dokumentationen. Darüber hinaus wurden für den Wissenstransfer hauptsächlich Praxispublikationen und Materialien bereitgestellt, während Beratungen nur selten vorkamen. Trotz Betonung des Wissenstransfers in den formellen Anforderungen der Ausschreibungen an die Koordinierungsstellen wurde dieser in der Praxis der Programmdurchführung im Vergleich zur Kommunikation mit der Fachcommunity insgesamt eher nachrangig behandelt. Dies setzt sich auch auf qualitativer Ebene fort, da die Wissenstransferformate häufig als nicht besonders effektiv für die Ansprache von Anwendergruppen bewertet wurden. Im Gegensatz dazu wurde die Kommunikation mit der Fachcommunity viel erfolgreicher bewertet, besonders das Format der Wissenssynthesen, obwohl diese seltener als andere genutzt wurden. Insgesamt wurde der Erfolg der Wissenstransferaktivitäten ausgewogen bewertet, mit teils deutlichen Unterschieden zwischen den einzelnen Formaten. Es wurden zudem keine auffälligen Unterschiede zwischen den Programmen der Förderbereiche BiFo und WiHoFo festgestellt. Es ist erkennbar, dass sowohl wissenschaftsinterne als auch praxisbezogene Wissenssynthesen zu den Forschungsergebnissen der Projekte als programmübergreifendes Kommunikationsangebot als besonders erfolgreich eingeschätzt wurden. Die Ergebnisse bestätigten in dieser Hinsicht die Untersuchungen von Beer et al. (2019, 2020). Aufschlussreich ist auch der Befund, dass der Nutzen der Formate für die Anwenderkreise höher bewertet wurde als die Aufmerksamkeit, die diese erzeugten. Die Projektleitungen schienen also eher von der grundsätzlichen Eignung der Formate überzeugt zu sein als von der Art der Ansprache der Anwenderkreise.

Hinsichtlich der ersten Vermutung, dass die Kommunikation auf die jeweilige Fachöffentlichkeit beschränkt ist (siehe Abschnitt 3), lässt sich feststellen, dass, obwohl die Fachcommunity bevorzugt angesprochen wird, Wissenstransferformate ihren festen Platz haben. Das Ungleichgewicht zwischen der Bedeutung, die wissenschaftlicher Kommunikation und Wissenstransfer in den Anforderungsprofilen der Ausschreibungen zugemessen wird und deren tatsächlicher Durchführung kann so interpretiert werden, dass es erheblich mehr Aufwand erfordert, Forschungsergebnisse in Transferformate zu übersetzen, als diese an die eigene Fachcommunity zu kommunizieren.

Die zweite Ausgangsvermutung, dass die Formate möglichst wenig formale Anforderungen stellen sollten, kann grundsätzlich bestätigt werden: Die Projekte wurden unabhängig vom Programm nicht übermäßig mit Zusatzen für die Koordinierungsstelle belastet und es wurden keine größeren Akzeptanzprobleme berichtet. In den offenen Fragen wurde jedoch auf einen Mangel an Beteiligungsmöglichkeiten der Projekte bei der Auswahl und Ausrichtung der Formate und Transparenz in der Kommunikation über geplante Formate mit den Projekten seitens der Koordinierungsstelle hingewiesen, der sich negativ auf die Kooperationsbereitschaft auswirkte. Dies deutet auf ungenutztes Potenzial hin. Mit einer gezielten Kommunikation innerhalb des Programms, die die Vorteile für die Projekte klärt und offen für Vorschläge der Projekte ist sowie einer begrenzten Anzahl von Formaten hätte im Hinblick auf den Wissenstransfer wohl noch mehr erreicht werden können.

Der empirische Ansatz dieser Studie hat Limitationen bezüglich der Validität, die in weiteren Studien überwunden werden könnten. Eine wichtige Limitation ist, dass hier nur Begleitmaßnahmen von Programmen der BiFo und WiHoFo betrachtet wurden, die – wie oben erwähnt – spezifische Praxisfelder anspricht. In anderen Förderbereichen könnten abweichende Erfahrungen mit Begleitmaßnahmen gemacht worden sein, sodass die Ergebnisse nicht generalisierbar für die Programmförderung des BMBF insgesamt sind. Hierfür wäre eine Erweiterung der untersuchten Förderbereiche notwendig. Eine weitere Einschränkung ist, dass die Wirksamkeit der Formate lediglich auf Basis der Einschätzungen der Projektleitungen erhoben wird. Für deren tatsächlichen Impact und den konkreten Anwendungsnutzen müssten die Stakeholder der Koordinierungsstellen befragt werden, insbesondere die angesprochenen Anwenderkreise und politischen Akteure. Ferner wären genauere Daten zur Nutzung des Wissens in der Praxis und weitere Wirkungsmessungen wünschenswert, aber sehr aufwendig zu erheben. Wenngleich hier nur Einschätzungen der Projektleitungen zur Wirksamkeit beobachtet wurden, sind diese dennoch relevant für die Frage, ob die Koordinierungsstellen aus Sicht der geförderten Projekte erfolgreich sind und damit die Arbeit der Koordinierungsstellen legitimieren.

6 Fazit

Koordinierungsstellen bzw. Metavorhaben sind die einzige spezialisierte Form der Organisation gemeinsamen Wissenstransfers in den Forschungsförderprogrammen des BMBF. Trotz der Bedeutung, die dem Wissenstransfer laut den in den Ausschreibungstexten formulierten Aufgabenprofilen der Koordinierungsstellen zukommt, waren die tatsächlich initiierten Kommunikationsaktivitäten überwiegend auf die Fachcommunity ausgerichtet, was in der Regel leichter umzusetzen ist. Dieser Pragmatismus resultiert teilweise aus der Notwendigkeit, die höchstmögliche Kooperationsbereitschaft der geförderten Projekte eines Programms zu erreichen.

Wissenssynthesen von Forschungsergebnissen, Dialogveranstaltungen für Fach- und Anwenderpublikum sowie Pressearbeit können – aus Sicht der begleiteten Projekte – als die wesentlichen erfolgswirksamen Dienstleistungen der inhaltlichen Programmkoordination betrachtet werden. Unabhängig vom konkreten Format gehen die begleitenden Kommunikationsaktivitäten aus Sicht der Projekte häufig mit einer Verbesserung ihrer Sichtbarkeit einher. Die Einschätzungen der Projektleitungen zeigen, dass es durchaus Bedarf für Unterstützung in der externen Kommunikation gibt. Die Mehrheit der Projektleitungen stellt den Sinn der Koordinierungsstellen daher auch nicht infrage. Die Befunde legen indes nahe, dass die Programmbegleitungen an einigen Stellen noch effektiver sein könnten, was nachfolgend kurz skizziert wird.

Dies führt zu praktischen Implikationen der Ergebnisse der Befragung für die Gestaltung der Koordinierungsstellen. Erstens besteht die Notwendigkeit, die Bemühungen der Koordinierungsstellen, Kontakte zu Anwenderkreisen aufzubauen, zu intensivieren. Dies ist auch ein naheliegender Fokus, da die geförderten Forschungsprojekte im Regelfall über wenig Ressourcen für breiten Wissenstransfer in die Praxis verfügen. Für diesen Aspekt könnte eine Koordinierungsstelle ein echtes Alleinstellungsmerkmal herausbilden und Austauschmöglichkeiten mit Praxisakteuren schaffen (s. Ganseuer & Jers, 2021, S. 296). Neben praxisnahen Transfervorhaben sind in diesem Zusammenhang insbesondere Wissenssynthesen hervorzuheben, die auf die jeweiligen Adressatengruppen zugeschnitten sind (s. Beer et al., 2019, S. 58–60). Zweitens hat sich die Kommunikation mit der Fachcommunity als ein durch die Programmkoordination erzielter Mehrwert erwiesen. Die Programmkoordination könnte dabei noch stärker darauf ausgerichtet sein, Möglichkeiten zur Veröffentlichung von aufbereitetem Wissen zu bieten, wie beispielsweise mittels Sammelbänden und Special Issues. Dort wo begleitende Forschung zusätzlich zu den anderen Aufgaben Teil des Auftrags der Koordinationsstellen ist, sind auch wissenschaftliche Wissenssynthesen ein wichtiges Format, das die Ergebnisse des jeweiligen Forschungsprogramms mit dem bisherigen Stand der Forschung verbindet. Drittens sollten sich die Koordinierungsstellen im Hinblick auf die externe Kommunikation des Programms stärker mit den Projekten abstimmen und offen für deren Vorschläge sein. Beschwerden aus den Projekten, dass die Formate nicht sehr zielgenau seien, dass die Kommunikation im Programm nicht transparent sei und dass die Vorteile der Zusammenarbeit unklar seien, verdeutlichen bestehende Defizite. Ziel sollte sein, durch Aufbau von Vertrauen hohe Akzeptanz zu erreichen (s. Ganseuer & Jers, 2021, S. 296). Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass der wahrgenommene Nutzen der programmbegleitenden Koordinierungsstellen von 2 Faktoren abhängt: erstens von der Passung der Formate zu den beforschten Themen und deren Praxiskontexten, zweitens von der Mitgestaltung der Kommunikationsaktivitäten durch die Projektteams.

Literatur

Agrawal, A. (2006). Engaging the inventor: exploring licensing strategies for university inventions and the role of latent knowledge. *Strategic Management Journal*, 27(1), 63–79. <https://doi.org/10.1002/smj.508>

Ahrne, G. & Brunsson, N. (2011). Organization outside organizations: The significance of partial organization. *Organization*, 18(1), 83–104. <https://doi.org/10.1177/1350508410376256>

Ahrne, G., Brunsson, N. & Seidl, D. (2016). Resurrecting organization by going beyond organizations. *European Management Journal*, 34(2), 93–101. <https://doi.org/10.1016/j.emj.2016.02.003>

Ash, M. G. (2006). Wissens- und Wissenschaftstransfer – einführende Bemerkungen. *Berichte zur Wissenschaftsgeschichte*, 29(3), 181–189. <https://doi.org/10.1002/bewi.200601158>

Barnard, C. I. (2002). *The functions of the executive*. Harvard University Press.

Beer, A., Henke, J. & Pasternack, P. (2019). *Kommunikation organisieren* (HoF-Arbeitsbericht 112). Institut für Hochschulforschung (HoF). <https://www.hof.uni-halle.de/web/dateien/pdf/ab112.pdf>

Beer, A., Henke, J. & Pasternack, P. (2020). *Integrieren und kommunizieren* (HoF-Handreichungen 13). Institut für Hochschulforschung (HoF). <https://www.hof.uni-halle.de/web/dateien/pdf/HoF-Handreichungen13.pdf>

Boland, R. J., Singh, J., Salipante, P., Aram, J. D., Fay, S. Y. & Kanawattanachai, P. (2001). Knowledge representations and knowledge transfer. *Academy of Management Journal*, 44(2), 393–417. <https://doi.org/10.5465/3069463>

Bozeman, B. (2000). Technology transfer and public policy: a review of research and theory. *Research Policy*, 29(4–5), 627–655. [https://doi.org/10.1016/S0048-7333\(99\)00093-1](https://doi.org/10.1016/S0048-7333(99)00093-1)

Bozeman, B., Rimes, H. & Youtie, J. (2015). The evolving state-of-the-art in technology transfer research: revisiting the contingent effectiveness model. *Research Policy*, 44(1), 34–49. <https://doi.org/10.1016/j.respol.2014.06.008>

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

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2021). *#FactoryWisskomm. Handlungsperspektiven für die Wissenschaftskommunikation* (S. 97). https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/downloads/files/factory_wisskomm_publication.pdf?__blob=publicationFile&v=2

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2024). *Wie wird Forschung finanziert?* <https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/faq/wie-wird-forschung-finanziert.html>

Clark, B. R. (1983). *The higher education system*. University of California Press.

Clayton, K. M. (1983). „Buffer“ institutions in higher education in the United Kingdom. *International Journal of Institutional Management in Higher Education*, 7(2), 173–183.

Dowling, J. & Pfeffer, J. (1975). Organizational legitimacy: social values and organizational behavior. *The Pacific Sociological Review*, 18(1), 122–136.

Funtowicz, S. O. & Ravetz, J. R. (1994). Uncertainty, complexity and post-normal science. *Environmental Toxicology and Chemistry*, 13(12), 1881–1885. <https://doi.org/10.1002/etc.5620131203>

Ganseuer, C. & Jers, C. (2021). Transferlogiken in der Projektförderung: Wie lassen sich sekundäre Wirkungen stimulieren? In U. Schmidt & K. Schönheim (Hrsg.), *Transfer von Innovation und Wissen: Gelingensbedingungen und Herausforderungen* (S. 287–298). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-33667-7_16

Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. & Trow, M. A. (1994). *The new production of knowledge* (1st ed.). SAGE.

Gulbrandsen, M. (2011). Research institutes as hybrid organizations: central challenges to their legitimacy. *Policy Sciences*, 44(3), 215–230. <https://doi.org/10.1007/s11077-011-9128-4>

Hintze, P. (2020). Finanzielle Entwicklung der kooperativen Wissenschaftspolitik. In P. Hintze (Hrsg.), *Kooperative Wissenschaftspolitik* (S. 323–348). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29241-6_5

Hinze, S. (2010). Forschungsförderung in Deutschland. In D. Simon, A. Knie & S. Hornbostel (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftspolitik* (S. 162–175). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91993-5_12

Hirsch Hadorn, G., Hoffmann-Riem, H., Biber-Klemm, S., Grossenbacher-Mansuy, W., Joye, D., Pohl, C., Wiesmann, U. & Zemp, E. (Hrsg.) (2008). *Handbook of transdisciplinary research*. Springer Science + Business Media. <https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6699-3>

Kieser, A. & Kubicek, H. (Hrsg.) (1992). *Organisation* (3., völlig neubearbeitete Aufl.). De Gruyter.

Liyanage, C., Elhag, T., Ballal, T. & Li, Q. (2009). Knowledge communication and translation – a knowledge transfer model. *Journal of Knowledge Management*, 13(3), 118–131. <https://doi.org/10.1108/13673270910962914>

Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (13. Aufl.). Beltz.

Neave, G. (1992). On bodies vile and bodies beautiful: the role of 'buffer' institutions between universities and state. *Higher Education Policy*, 5(3), 10–13. <https://doi.org/10.1057/hep.1992.38>

Nowotny, H. (2003). Democratising expertise and socially robust knowledge. *Science and Public Policy*, 30(3), 151–156. <https://doi.org/10.3152/147154303781780461>

Olmos-Peñuela, J., Castro-Martínez, E. & D'Este, P. (2014). Knowledge transfer activities in social sciences and humanities: explaining the interactions of research groups with non-academic agents. *Research Policy*, 43(4), 696–706. <https://doi.org/10.1016/j.respol.2013.12.004>

Ossing, F. & Hüttel, R. F. (2016). Wissenschaftskommunikation, Wissenschafts-PR und Wissenstransfer. *Forschung*, 9(3+4), 76–81.

Pasternack, P. (2022). *Wissenschaftskommunikation, neu sortiert: eine Systematisierung der externen Kommunikationen der Wissenschaft*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-39177-5>

Rudder, H. (1992). Buffer institutions in public higher education in the context of institutional autonomy and governmental control. *Higher Education Policy*, 5(3), 50–54. <https://doi.org/10.1057/hep.1992.52>

Wissenschaftsrat (WR) (2016). *Wissens- und Technologietransfer als Gegenstand institutioneller Strategien*. <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/5665-16.pdf>

Wutti, D. & Hayden, M. (2017). Knowledge transfer in the Social Sciences and Humanities (SSH) – Definition, motivators, obstacles, and visions. *Colloquium: New Philologies* 2(1), 87–101. <https://doi.org/10.23963/cnp.2017.2.1.7>

Manuskript eingegangen: 14.11.2023

Manuskript angenommen: 07.11.2024

Angaben zum Autor:

Dr. Justus Henke
Wissenschaftlicher Mitarbeiter
Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF)
Collegienstraße 62
06886 Wittenberg
E-Mail: justus.henke@hof.uni-halle.de

Dr. Justus Henke ist seit 2012 wissenschaftlicher Mitarbeiter am HoF. Seine Forschungsschwerpunkte sind Wissenschaftskommunikation, Wissenschaftsmanagement, Third Mission von Hochschulen, Citizen Science, Künstliche Intelligenz und Hochschulfinanzierung.

Systematische Evidenzsynthesen als Methode in der Hochschulforschung: Wenig genutztes Potential?

Antje Wegner

Während traditionelle Literaturreviews in der Hochschulforschung zum Standardrepertoire gehören, sind systematische Evidenzsynthesen noch selten anzutreffen. Dieser Beitrag zeigt das Potential solcher Evidenzsynthesen und mögliche Herausforderungen in ihrer Durchführung für das Feld der Hochschulforschung auf. Der Schwerpunkt liegt dabei auf sogenannten Scoping Reviews, die vor allem eingesetzt werden, um für breiter formulierte oder schwierig abgrenzbare Forschungsfragen und Konzepte einen Überblick über die Art und den Umfang der relevanten Literatur zu erhalten. Der Beitrag ordnet das Format kurz methodisch ein und erläutert anhand eines Scoping Reviews aus der Hochschulforschung das Vorgehen und methodische Herausforderungen. Abschließend wird thematisiert, wie und unter welchen Voraussetzungen die Hochschulforschung und der Transfer von Ergebnissen in Praxis und Politik von einer stärkeren Nutzung systematischer Evidenzsynthesen profitieren könnten.

Schlüsselwörter: Literaturreview, systematische Evidenzsynthesen, Scoping Review, Nutzung von Evidenz

1 Vom traditionellen Review zur systematischen Evidenzsynthese

Reviews haben als Publikationsformat in den letzten Jahren in vielen Forschungsfeldern an Bedeutung gewonnen. Sie übernehmen in wissenschaftlichen Fachgemeinschaften wichtige Funktionen, indem sie Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern Orientierung im stetig wachsenden und sich ausdifferenzierenden Wissenskörper bieten (Garfield, 1987), ihnen helfen, Forschungsergebnisse hinsichtlich ihrer Konsistenz, Validität und Relevanz zu bewerten sowie Forschungslücken zu identifizieren (Gough et al., 2017; Petticrew & Roberts, 2006). Die jüngere Forschung zu Reviews argumentiert, dass Reviews nicht nur zur Diffusion von Wissen beitragen, indem sie Zitationsströme beeinflussen, sondern auch die Vernetzung von Forschungsfeldern fördern, die Legitimation neuer Forschungsfelder unterstützen und kontroverse Diskussionen eröffnen bzw. diese abschließen (zusammenfassend Blümel & Schniederermann, 2020).

Im Zuge der Verbreitung von Ansätzen, die evidenzinformierte Entscheidungen in verschiedenen Politikfeldern und Praxiskontexten propagieren, werden systematische Evidenzsynthesen¹ seit einigen Jahren auch bei Adressatengruppen jenseits der wissenschaftlichen Fachgemeinschaften stärker nachgefragt. Solche Synthesen dienen beispielsweise dazu, spezifischen Communities of Practice oder (politischen) Entscheidungsträgern einen schnellen und nutzerfreundlichen Zugang zu wissenschaftlichen Forschungsergebnissen zu bieten (Tripney et al., 2014).

Während traditionelle oder narrative Literaturreviews in der Hochschulforschung häufig Verwendung finden, waren systematische Evidenzsynthesen im Vergleich zu anderen Forschungsgebieten bislang nur vereinzelt anzutreffen. Das wissenschaftliche Feld der Hochschulforschung wird als stark spezialisiert und fragmentiert beschrieben (Daenekindt & Huisman, 2020), gilt zugleich als ein anwendungsorientiertes Feld und es werden hohe Erwartungen an den Wissenstransfer formuliert (Prenzel & Lange, 2017). Folglich könnten Evidenzsynthesen als Instrument zur Integration und Kommunikation von Wissensbeständen zukünftig an Bedeutung gewinnen.

In der Tat zeigt der Blick in aktuelle Zeitschriftenausgaben und Tagungsprogramme, dass die Popularität systematischer Evidenzsynthesen in der Hochschulforschung derzeit stark wächst. Damit folgt das Gebiet einem Trend, der seit einigen Jahren in den Sozialwissenschaften und der Bildungsforschung als angrenzenden Forschungsfeldern zu beobachten ist. Dort weisen die Veröffentlichungsstatistiken einzelner Journals seit circa 10 Jahren einen wachsenden Anteil an verschiedenen Formen systematischer Reviews aus (Dowd & Johnson, 2020). Auch werden Evidenzsynthesen dezidiert als Methode beschrieben (Petticrew & Roberts, 2006; Zawacki-Richter et al., 2020), wenngleich sie nicht unumstritten sind. Kritik entzündet sich unter anderem daran, dass Analyse- und Interpretationsvorgänge mitunter zu wenig Raum einnehmen und im Zuge der Informationsextraktion Ambiguitäten und Kontextinformationen verloren gehen würden (MacLure, 2005).

Dieser Beitrag zeigt die Potentiale systematischer Evidenzsynthesen und Herausforderungen in ihrer Durchführung für das Feld der Hochschulforschung auf. Der Schwerpunkt liegt dabei auf sogenannten *Scoping Reviews*. Einleitend wird diese Review-Form kurz methodisch eingeordnet (Kapitel 2). Anschließend beschreibt der Beitrag anhand eines Scoping Reviews das Vorgehen bei der Umsetzung und geht auf potenzielle Besonderheiten und Schwierigkeiten in der Durchführung von Reviews im Feld der Hochschulforschung ein (Kapitel 3). Der exemplarisch dargestellte Scoping Review wurde im Rahmen eines Forschungsprojektes durchgeführt und befasst sich

¹In diesem Beitrag wird der Begriff systematische Evidenzsynthesen als Oberbegriff für verschiedene Methoden wie z.B. systematische Reviews, Scoping Reviews, Evidence Gap Maps verwendet. Davon abzugrenzen sind narrative Reviews, vgl. ausführlicher Abschnitt 2.

mit Studien zur Nutzung empirischer Evidenz im Hochschul- und Wissenschaftssektor.² Abschließend wird in Kapitel 4 diskutiert, welche Implikationen sich für die Hochschulforschung aus der wachsenden Bedeutung systematischer Evidenzsynthesen ableiten lassen.

2 **Reviews als Methode**

Traditionelle Reviews und systematische Evidenzsynthesen unterscheiden sich in zentralen Punkten. So werden für letztere die Studien nicht nur in einer strukturierten, transparenten und replizierbaren Art und Weise ausgewählt, sondern diese folgen auch in der Bewertung der Studien, der Extraktion von Ergebnissen und meist auch in der Dokumentation einem standardisierten Protokoll. Dies geht aufgrund umfangreicher Screening- und Kodieraufgaben im Vergleich zu traditionellen Reviews in der Regel mit höheren Kosten und Bearbeitungsdauern einher (Zawacki-Richter et al., 2020).

In den vergangenen Jahren haben sich vor dem Hintergrund verschiedener Einsatzbereiche und Adressatenkreise die methodischen Verfahren für systematische Reviews bzw. Evidenzsynthesen zunehmend ausdifferenziert (Peters et al., 2020). Orientierung bei der Auswahl einer geeigneten Methode bieten einschlägige Standardwerke und Überblicksartikel (Gough et al., 2017; Petticrew & Roberts, 2006; Xiao & Watson, 2019) sowie eigens dafür konzipierte Tools (Amog et al., 2022).

Systematische Reviews sind auf eine vertiefende und fokussierte Analyse der besten verfügbaren Evidenz ausgerichtet und dienen dazu, eine sehr spezifische und gut definierte Fragestellung zu beantworten. In der Regel bewerten sie deshalb auch ausführlich die Qualität der gesichteten Studien (Gough et al., 2017). Häufig umfassen systematische Reviews auch quantitative Metaanalysen zu den gesichteten Studien, um beispielsweise Effektstärken zu ermitteln und folgen damit in der Ergebnissynthese einer aggregierenden Logik (Gough et al., 2017). Ihr Schwerpunkt liegt vor allem auf dem Testen von Hypothesen, dem Identifizieren von variierenden oder widersprüchlichen Befunden oder auch der Ableitung von Empfehlungen (Munn et al., 2018; Tricco et al., 2016).

²Das vom BMBF geförderte Projekt NuDHe („Bedingungskonstellationen für die Nutzung befragungs- und prozessbasierter Daten in der Hochschulentwicklung“, FKZ: 16WIT008A) untersucht die Bedingungskonstellationen evidenz-informierten Handelns an Hochschulen. Die Autorin dankt Christoph Thiedig, der an der Planung und Durchführung des Scoping Reviews sowie Kerstin Janson und René Krempkow, die am Screening und der Kodierung beteiligt waren.

- Scoping Reviews* als ein noch junges Format fokussieren im Gegensatz dazu darauf,
- primär die Art und den Umfang der Evidenz in einem breiteren, heterogenen oder emergenten Forschungsbereich zu bestimmen (Munn et al., 2018; Peters et al., 2020; Tricco et al., 2016),
 - bei einem komplexen oder heterogenen Forschungsstand Konzepte und Definitionen zu klären (Munn et al., 2018) und
 - gezielt Forschungs- bzw. Wissenslücken zu identifizieren (Munn et al., 2018; Peters et al., 2020).

Im Vergleich zu systematischen Reviews sind sie explorativ und hypothesengenerierend angelegt und zielen eher auf eine narrative Zusammenfassung der Ergebnisse als auf eine formale Metaanalyse bzw. Synthese ab. Die einschlägige Methodenliteratur (Munn et al., 2018; Tricco et al., 2016) sieht die Bewertung der Studienqualität in Scoping Reviews nicht als zwingend notwendig an, da aus ihnen üblicherweise keine konkreten Empfehlungen abgeleitet werden sollen. Scoping Reviews bieten sich damit vor allem an, um eine Forschungsagenda oder ein Forschungsfeld weiterzuentwickeln und Themen für nachfolgende systematische Reviews oder andere Formen von Evidenzsynthesen präziser zu definieren (Peters et al., 2020).

Unabhängig von der konkreten Form ist allen systematischen Evidenzsynthesen ein standardisiertes Vorgehen entlang der folgenden Arbeitsschritte gemeinsam: 1) Formulierung der Forschungsfrage, 2) Entwicklung und Validierung des Reviewprotokolls, 3) Literatursuche, 4) Screening entlang von Inklusionskriterien, 5) Qualitätsbewertung, 6) Extraktion der Daten, 7) Analyse und Synthese sowie 8) dem Reporting (Xiao & Watson, 2019, S. 102). Diese Standardisierung wird durch die Orientierung an klar definierten Protokollen und Schemata unterstützt, deren Verwendung für eine Veröffentlichung oftmals vorausgesetzt wird. Eine zentrale Referenz für die Dokumentation systematischer Reviews bilden beispielsweise die PRISMA-Guidelines, welche in einer modifizierten Form (PRISMA-ScR) auch für Scoping Reviews vorliegen (Tricco et al., 2018).

3 Praxisbeispiel: ein Scoping Review zur Evidenznutzung im Hochschul- und Wissenschaftssektor

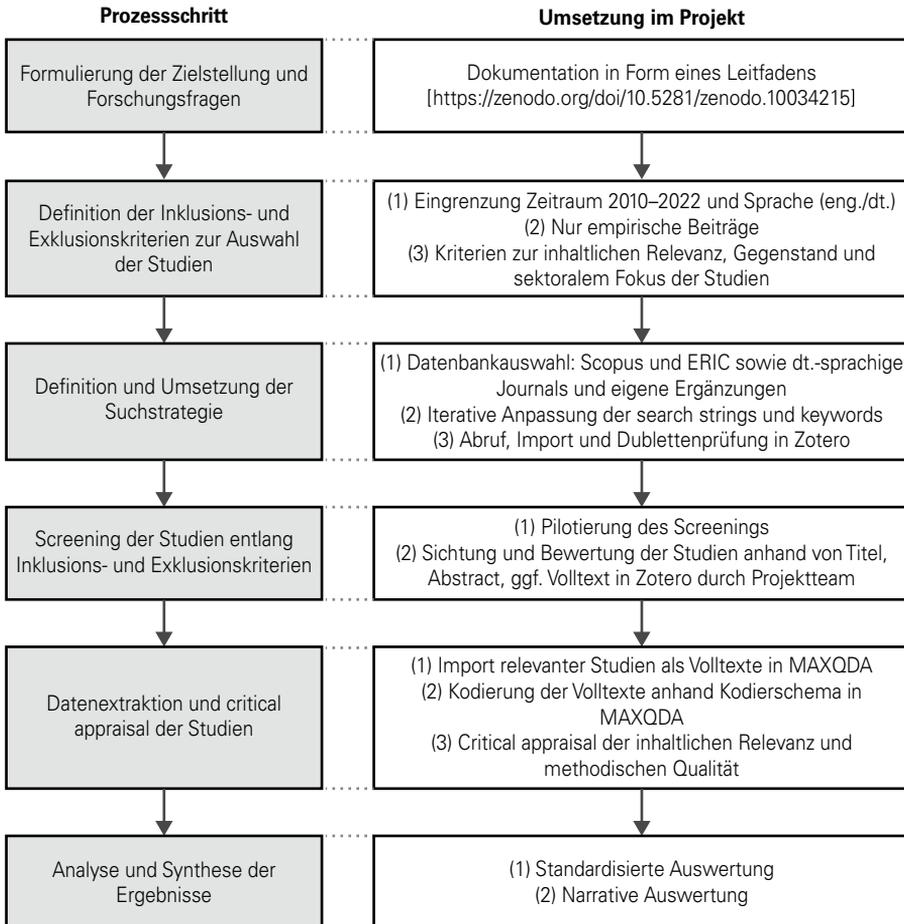
Nachfolgend werden am Beispiel eines 2023 durchgeführten Reviews methodische Herausforderungen bei der Entwicklung der Suchstrategie sowie der Extraktion und Synthese der Ergebnisse diskutiert. Dieser Scoping Review zielte darauf ab, auf Basis vorliegender deutscher und internationaler empirischer Studien förderliche und hinderliche Faktoren für die Nutzung von Evidenz (im Sinne systematisch generierter Informationen) durch Akteure an Hochschulen und Forschungseinrichtungen sowie aus der Wissenschafts- und Hochschulpolitik zu identifizieren. Ein besonderer Fokus

lag darauf zu ermitteln, in welchem Umfang und mit welcher Belastbarkeit die in einschlägigen Konzepten und Modellen thematisierten Einflussfaktoren für das konkrete Anwendungsfeld bereits empirisch untersucht wurden und darauf aufbauend Forschungslücken aufzuzeigen. Im Rahmen des dreijährigen Forschungsprojektes wurde der Scoping Review gezielt in der ersten Projektphase eingesetzt, um das methodische Design für die nachfolgende Erhebungsphase zu präzisieren und auf der Basis der extrahierten Einflussfaktoren die Hypothesen des Forschungsprojekts weiter auszudifferenzieren.

In der methodischen Umsetzung orientierte sich der Review an den oben beschriebenen Schritten (Xiao & Watson, 2019) sowie dem PRISMA-Protokoll für Scoping Reviews (Tricco et al., 2018). Abbildung 1 veranschaulicht die allgemeinen Prozessschritte und ihre projektspezifische Umsetzung.

Berücksichtigt wurden zwischen 2010 und 2022 veröffentlichte deutsch- und englischsprachige Beiträge unabhängig vom Länderkontext der Studie. Die mehr als 3000 über die Datenbank- und Journalsuche identifizierten Beiträge wurden anschließend im Literaturverwaltungsprogramm Zotero auf Dubletten geprüft und die Abstracts durch das Projektteam entlang der vorab definierten Inklusions- und Exklusionskriterien gescreent. Berücksichtigt wurden zum einen peer-reviewte und nicht peer-reviewte Zeitschriften, Sammelbandbeiträge, Monographien, Qualifikationsarbeiten und Reviews, zum anderen auch graue Literatur. Eingeschlossen wurden empirische Beiträge bzw. Reviews empirischer Studien. Ausschließlich theoretisch-konzeptuelle Beiträge bzw. solche, deren empirische Basis nicht erkennbar war, wurden hingegen ausgeschlossen. Hinsichtlich des Studiendesigns und Länderkontextes der Studien wurden keine Einschränkungen vorgenommen. In die Kodierung, Datenextraktion und Analyse konnten 77 Publikationen einbezogen werden.

Wie Auswertungen verschiedener Reviews zeigen, liegt die Ertragsquote als Verhältnis von initial gescreenten zu tatsächlich im Review einbezogenen Referenzen meist unter 3 Prozent, wobei die Zeitdauer, personelle Ressourcen und der Umfang der einbezogenen Literatur stark variieren können (Borah et al., 2017; Zawacki-Richter et al., 2020, S. xi). Für den hier vorgestellten Scoping Review ergab sich aus der Sichtung von 3325 Einträgen (exklusive Duplikate) und 77 final einbezogenen Publikationen eine Ertrags- bzw. Ausschöpfungsquote von 2,3 Prozent. Nachfolgend werden Herausforderungen bei der Entwicklung der Suchstrategie und der Extraktion und Synthese der Ergebnisse ausführlicher diskutiert.

Abbildung 1: Vorgehen im Scoping Review

Anmerkung: Das detaillierte Vorgehen einschließlich der Datenbankabfragen, Inklusionskriterien und des Kodierschemas sind unter <https://zenodo.org/doi/10.5281/zenodo.10034215> abrufbar.

Quelle: Eigene Darstellung.

3.1 Datenzugang und Suchstrategie: Identifikation relevanter Studien

Der Literaturzugang ist prinzipiell über eine Vielzahl fachspezifischer und fächerübergreifender Datenbanken möglich. Welche für eine Evidenzsynthese konkret geeignet sind, hängt dabei sowohl von der Abdeckung (*coverage*) der Datenbank für das zu untersuchende Thema als auch den notwendigen Funktionalitäten (z. B. Fächerklassifikationen, Umfang der Suchabfragen, Exportmöglichkeiten) ab. Einen Überblick über die Eignung und Abdeckung verschiedener Datenbanken liefern z. B. einschlägige Veröffentlichungen (Gusenbauer, 2022; Gusenbauer & Haddaway, 2020).

Der vorgestellte Scoping Review kombinierte Scopus als interdisziplinäres Suchsystem mit der fachspezifischen Datenbank des *Education Resources Information Center* (ERIC) für den Bildungsbereich, um eine gute Abdeckung sowohl hinsichtlich der Forschungsfelder als auch der Publikationstypen zu gewährleisten. So enthält ERIC neben Zeitschriftenbeiträgen u. a. auch Dissertationen, Reports und Kurzdarstellungen (*briefs*). Der Anteil an Duplikaten zwischen den beiden Datenbanken erwies sich als gering. Da deutschsprachige Beiträge in beiden Datenbanken unterrepräsentiert sind, wurde die Suche durch eine systematische, manuelle Recherche in deutschsprachigen Zeitschriften zur Hochschulforschung ergänzt. Weiterhin wurden einschlägige, dem Projektteam bekannte sowie von weiteren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) empfohlene Beiträge im Literatur-Screening berücksichtigt.

Bei der Entwicklung der Suchabfrage traten die bereits für die Bildungsforschung beschriebenen Probleme inkonsistenter Terminologien bzw. mehrdimensionaler Konstrukte auf, die es erschwerten, eine ausbalancierte Suchstrategie zu definieren, d. h. Umfang und Relevanz sowie Sensitivität und Präzision angemessen zu berücksichtigen (Zawacki-Richter et al., 2020, S. xii). Im Umgang mit konzeptuellen Unschärfen erwiesen sich im Projekt folgende Strategien als erfolgreich:

- Da die Studien auf unterschiedliche Forschungsstränge und Paradigmen rekurren, wurden die Suchbegriffe für die Datenbankabfragen aus bereits veröffentlichten Reviews und theoretischen Überblickswerken in verwandten Themenfeldern wie der Bildungs- und Evaluations- und Transferforschung abgeleitet. Die Breite der Forschungsstränge wurde durch die Suchbegriffe „*evaluation use*“, „*evidence-informed practices*“ bzw. „*evidence-informed policy-making*“ und „*datafication*“ adressiert. Zusätzlich wurden diese Suchbegriffe in den Datenbankabfragen möglichst vollumfänglich in ihren Schreibweisen variiert und definitorische Veränderungen im Untersuchungszeitraum (z. B. *evidence-informed* statt *evidence-based*) berücksichtigt.
- Weiterhin wurde die Suchabfrage auf der Basis erster Testabfragen in den Datenbanken und Testscreenings sukzessive eingegrenzt und um zusätzliche Screening-Instruktionen ergänzt. Als besondere Herausforderung erwies es sich, die Suchabfrage mit Hilfe der Suchbegriffe und datenbankspezifischen Deskriptoren so einzugrenzen, dass die Zahl der Studien im Screening mit den vorhandenen personellen und zeitlichen Ressourcen bearbeitbar blieb und gleichzeitig möglichst wenige relevante Studien verloren gingen.

3.2 Extraktion und Synthese der Ergebnisse

Für die Extraktion wurde ein theoretisch informiertes Kategorienschema ebenfalls auf der Basis von Überblicksartikeln entwickelt, um relevante Studienmerkmale und Ergebnisse zu förderlichen und hinderlichen Faktoren der Evidenznutzung herauszuarbeiten.³ Die Analyse folgte einem konfigurativen Ansatz, d.h. sie fokussierte darauf, ein Verständnis der Breite und des Zusammenspiels der unterschiedlichen Faktoren zu gewinnen.

Die Nachvollziehbarkeit wurde durch die Kodierung relevanter Textstellen in den Volltexten der Studien mit Hilfe von MAXQDA sichergestellt. Die Kodierung der Einflussfaktoren erwies sich aus mehreren Gründen als sehr voraussetzungsvoll: So zeichnete sich der Literaturkorpus – wie in der Hochschulforschung durchaus üblich – durch einen hohen Anteil an qualitativen und Mixed-Methods-Studien aus. Darüber hinaus schränkte die große Heterogenität der methodischen Ansätze die Vergleichbarkeit extrahierter Ergebnisse ein, da z. B. die Einflussstärke und Wirkrichtung der Faktoren studienübergreifend nicht vereinheitlicht werden konnten.

Auch spiegelt sich im Praxisbeispiel die von Zawacki-Richter et al. (2020) geschilderte Problematik wider, dass Studien in den Sozial- und Bildungswissenschaften deutlich seltener als beispielsweise in den Gesundheitswissenschaften und der Medizin – in denen systematische Reviews weit verbreitet sind – Interventionsdesigns aufweisen, aus denen untersuchte Outcomes, Einflussfaktoren und Wirkungsmechanismen klar ersichtlich und damit extrahierbar wären.

Zusätzlich fiel es im vorgestellten Praxisbeispiel mitunter auch deshalb schwer, aus Publikationen für den Review relevante Ergebnisse zu extrahieren, da Begriffe und Konzepte inkonsistent verwendet und operationalisiert wurden oder Zusammenhänge zwischen Einflussfaktoren und den beobachteten Outcomes nicht eindeutig verbalisiert oder hinreichend an das empirische Material rückgebunden wurden.

4 Lessons learnt und die Relevanz von systematischen Evidenzsynthesen für die Hochschulforschung

Die Erfahrung aus dem geschilderten Anwendungsbeispiel zeigt, dass Scoping Reviews eine interessante Erweiterung des Methodenspektrums darstellen, um bei-

³In der technisch-organisatorischen Umsetzung des Scoping Reviews erwies sich die kombinierte Nutzung einer Ordner- und Tag-Systematik in der Literaturverwaltung Zotero für das Screening und MAXQDA als Analysesoftware für die Kodierung und Datenextraktion als praktikabel. Für arbeitsteilige Reviews, die Extraktion von numerischen Daten und insbesondere den regelmäßigen Einsatz wäre ggf. die Nutzung einer spezialisierten Software-Lösung wie dem EPPI-Reviewer des EPPI-Centre am University College London (Thomas et al., 2023) zu empfehlen.

spielsweise zu Beginn eines Forschungsprojekts einen systematischen Überblick über einen sehr heterogenen Forschungsgegenstand zu gewinnen und Forschungslücken zu identifizieren. Dies scheint angesichts der Struktur der Hochschulforschung als Forschungsfeld besonders relevant. So verweisen jüngere Kartierungen der nationalen und internationalen Forschungslandschaft auf die große thematische Vielfalt der Hochschulforschung, aber auch eine wachsende Spezialisierung, die zu einer Insel-Bildung und Desintegration des Wissensbestands führen könnte (Daenekindt & Huisman, 2020). So ist ein beträchtlicher Anteil der Forschenden nicht kontinuierlich im Feld tätig, d.h. in unterschiedlichen Fachgemeinschaften methodisch und theoretisch sozialisiert worden (Ramírez Múnera et al., 2022). Hinzu kommt, dass der wissenschaftliche Austausch in der Hochschulforschung überwiegend national geprägt ist (Akbaritabar & Barbato, 2021). Damit steigt die Gefahr, dass in dieser heterogenen Wissenschaftsgemeinschaft sehr ähnliche Fragestellungen und Themen auf der Basis unterschiedlicher Konzepte und methodischer Ansätze bearbeitet, die Ergebnisse aber, z.B. aufgrund des disziplinspezifischen Vokabulars, nicht gegenseitig zu Kenntnis genommen werden. Breit und bewusst explorativ angelegte Scoping Reviews könnten helfen, einer Verinselung der Wissensbestände entgegenzuwirken, Konzepte und empirische Ergebnisse (wieder) stärker aufeinander zu beziehen, Ineffizienzen und möglicherweise redundante Forschungsarbeiten zu vermeiden und Forschungslücken gezielter zu schließen.

Ein zukünftiges Anwendungsfeld für Reviews liegt im Ergebnistransfer, denn mit der Hochschulforschung wird häufig das Ziel verknüpft, die Ergebnisse auch für praktische Gestaltungsfragen im Hochschul- und Wissenschaftssystem nutzbar zu machen (exemplarisch Prenzel & Lange, 2017). Der Transfer in das Wissenschaftsmanagement an Hochschulen und Forschungseinrichtungen sowie in die Hochschul- und Wissenschaftspolitik scheitert oft an den sehr begrenzten Ressourcen dieser Personenkreise, sich kontinuierlich über (empirische) Studien zu informieren, Ergebnisse systematisch zu sichten und kritisch zu bewerten (Isett & Hicks, 2020). Zudem wächst nicht nur die Zahl der Studien, sondern zugleich auch die der ambivalenten und teilweise widersprüchlichen Befunde, die bei der Entwicklung hochschulpolitischer Interventionen eingeordnet werden müssen. Leicht zugängliche und systematische Evidenzsynthesen bzw. deren nutzerfreundliche Aufbereitungen wie in Form von *Evidence Gap Maps* könnten hier eine wertvolle, kollektiv nutzbare Ressource schaffen und ergänzen bestehende Vorschläge zur Verbesserung der Zusammenarbeit zwischen der Hochschulforschung und dem Hochschulmanagement (z. B. Ziegele & Vossensteyn, 2017).

Entscheidend für die weitere Verbreitung und Akzeptanz der Methode in der Hochschulforschung dürften vor allem drei Punkte sein, die nachfolgend erläutert werden: (1) die systematische Erschließbarkeit des Literaturkorpus, (2) die feldspezifische Anpassung und Konkretisierung der methodischen Standards und (3) das Verständnis

von traditionellen narrativen und systematischen Evidenzsynthesen als komplementäre Zugänge bzw. Brückenschlag zwischen diesen Vorgehensweisen.

Erstens steht und fällt das inhaltliche Potential und die Qualität der Review-Ergebnisse mit der systematischen Erschließbarkeit des Literaturkorpus. Deshalb ist die Auswahl der Literaturzugänge und Datenbanken mehr als ein methodisches Detail. Selbst bei einer vermeintlich hohen disziplinspezifischen Abdeckung – beispielsweise für die Sozialwissenschaften oder die Bildungsforschung – besteht das Risiko, dass Datenbanken insbesondere zu deutschsprachig publizierten Ergebnissen der Hochschulforschung substantielle Lücken aufweisen, da einschlägige Zeitschriften nur teilweise indiziert werden. Die Prüfung verschiedener Datenbanken für die jeweilige Fragestellung, ihre gezielte Kombination und eine ergänzende Sichtung deutschsprachiger Fachportale und Zeitschriften ist deshalb empfehlenswert. Im Gegenzug verspricht der datenbankbasierte Literaturzugang eine stärkere Wahrnehmung und Integration internationaler, d. h. meist englischsprachig publizierter Forschungsbeiträge und greift damit eine gängige Kritik an der oft noch primär national orientierten Hochschulforschung auf.

Zweitens bilden die hier verwendeten standardisierten Protokolle und Vorgehensweisen für Hochschulforscherinnen und -forscher eine gute Grundlage für die Durchführung von Scoping Reviews. Sie sollten jedoch für die Hochschulforschung angepasst werden, um der hohen Anwendungsorientierung und großen methodischen Vielfalt Rechnung zu tragen: Aufgrund des hohen Anteils an inhaltlich relevanten, aber methodisch mitunter wenig elaborierten Praxisberichten im Forschungsfeld ist auch bei Scoping Reviews eine *kritische Bewertung der Studien bzw. der Studienqualität* zu empfehlen, um die Generalisierbarkeit von Befunden in der Synthese berücksichtigen zu können. Angesichts der großen methodischen Vielfalt in der Hochschulforschung und den daraus resultierenden heterogenen Ergebnisdarstellungen erscheint es weiterhin sinnvoll, relevante Studien *vollumfänglich in Volltexten zu kodieren*, anstatt diese ausschließlich über Formulare zu extrahieren. Damit bleibt für die Analyse und Synthese die Rückanbindung an die Originalstudien und die – besonders für qualitative Studien wichtige – Kontextualisierung der Ergebnisse stärker gewahrt.

Abschließend bestätigen Erfahrungen aus Forschungsfeldern wie den Gesundheitswissenschaften, dass Scoping Reviews – und andere systematische Evidenzsynthesen – nicht darauf abzielen, traditionelle narrative Reviews zu ersetzen, sondern vielmehr als Ergänzung verstanden werden sollten (Greenhalgh et al., 2018). Auch können beide Formate von den methodischen Diskussionen und Weiterentwicklungen profitieren. So würden traditionelle Reviews beispielsweise an Transparenz gewinnen, indem der Literaturkorpus systematisch(er) ausgewählt, bewertet und dokumentiert wird. Systematische Evidenzsynthesen würden ggf. davon profitieren, je nach ihrer Daten-

grundlage narrative Auswertungen höher zu gewichten, vermehrt mit konfigurativen Logiken zu experimentieren und insbesondere die Synthese der Ergebnisse zu stärken. Inspirationen für die methodische Diskussion in der Hochschulforschung können die „*realist syntheses*“ (Pawson et al. 2004) liefern, welche die Einbindung der Nutzer der Evidenzsynthese und die Verbindung mit Theorien zu Wirkmechanismen betonen. Weitere Ideen können aus Reviews gewonnen werden, in denen die Verknüpfung modellbasierter Annahmen zu Wirkmechanismen mit empirischer Evidenz in der Form einer „*narrative synthesis*“ in gelungener Weise umgesetzt wurde (z.B. Langer et al., 2016).

Literatur

Akbaritabar, A. & Barbato, G. (2021). An internationalised Europe and regionally focused Americas: a network analysis of higher education studies. *European Journal of Education, 56*(2), 219–234.

Amog, K., Pham, B., Courvoisier, M., Mak, M., Booth, A., Godfrey, C., Hwee, J., Straus, S. E. & Tricco, A. C. (2022). The web-based “Right Review” tool asks reviewers simple questions to suggest methods from 41 knowledge synthesis methods. *Journal of Clinical Epidemiology, 147*, 42–51.

Blümel, C. & Schniedermann, A. (2020). Studying review articles in scientometrics and beyond: a research agenda. *Scientometrics, 124*(1), 711–728.

Borah, R., Brown, A. W., Capers, P. L. & Kaiser, K. A. (2017). Analysis of the time and workers needed to conduct systematic reviews of medical interventions using data from the PROSPERO registry. *BMJ Open, 7*(2), e012545. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2016-012545>

Daenekindt, S. & Huisman, J. (2020). Mapping the scattered field of research on higher education. A correlated topic model of 17,000 articles, 1991–2018. *Higher Education, 80*(3), 571–587.

Dowd, A. C. & Johnson, R. M. (2020). Why publish a systematic review: an editor’s and reader’s perspective. In O. Zawacki-Richter, M. Kerres, S. Bedenlier, M. Bond & K. Buntins (Eds.), *Systematic reviews in educational research* (pp. 69–87). Springer VS.

Garfield, E. (1987). Reviewing literature. Part 2. The place of reviews in the scientific literature. *Current Contents, 19*, 117–122.

Gough, D., Oliver, S. & Thomas, J. (Eds.) (2017). *An introduction to systematic reviews* (2. ed.). SAGE.

Greenhalgh, T., Thorne, S. & Malterud, K. (2018). Time to challenge the spurious hierarchy of systematic over narrative reviews? *European Journal of Clinical Investigation, 48*(6), 1–6.

Gusenbauer, M. (2022). Search where you will find most: comparing the disciplinary coverage of 56 bibliographic databases. *Scientometrics*, 127(5), 2683–2745.

Gusenbauer, M. & Haddaway, N. R. (2020). Which academic search systems are suitable for systematic reviews or meta-analyses? Evaluating retrieval qualities of Google Scholar, PubMed, and 26 other resources. *Research Synthesis Methods*, 11(2), 181–217.

Isett, K. R. & Hicks, D. (2020). Pathways from research into public decision making: intermediaries as the third community. *Perspectives on Public Management and Governance*, 3(1), 45–58.

Langer, L., Tripney, J. & Gough, D. (2016). *The science of using science: researching the use of research evidence in decision-making*. EPPI-Centre, Social Science Research Unit, UCL Institute of Education, University College London.

MacLure, M. (2005). 'Clarity bordering on stupidity': Where's the quality in systematic review? *Journal of Education Policy*, 20(4), 393–416.

Munn, Z., Peters, M. D. J., Stern, C., Tufanaru, C., McArthur, A. & Aromataris, E. (2018). Systematic review or scoping review? Guidance for authors when choosing between a systematic or scoping review approach. *BMC Medical Research Methodology*, 18(1), 143.

Pawson, R., Greenhalgh, T., Harvey, G. & Walshe, K. (2004). *Realist synthesis: an introduction* (RMP Methods Paper 2). University of Manchester.

Peters, M. D. J., McInerney, P., Munn, Z., Tricco, A. C. & Khalil, H. (2020). Chapter 11: Scoping reviews (2020 version). In E. Aromataris & Z. Munn (Eds.), *JBI manual for evidence synthesis* (pp. 408–452). JBI. <https://doi.org/10.46658/JBIMES-20-12>

Petticrew, M. & Roberts, H. (2006). *Systematic reviews in the social sciences*. Blackwell Publishing.

Prenzel, M. & Lange, S. (2017). Evidenzbasierte Governance von Organisationen in Forschung und Lehre – Erwartungen an die Wissenschafts- und Hochschulforschung. Keynote beim Symposium "Governance, Performance and Leadership of Research and Public Organizations", München, 15./16. Juli 2015. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 39(1), 10–20.

Ramírez Múnera, R., Beer, A., Pasternack, P. & Korthase, S. (2022). WiHoTop – Elemente einer Topografie der deutschen Wissenschafts- und Hochschulforschung. *Die Hochschule*, 30(2), 2–80.

Thomas, J., Graziosi, S., Brunton, J., Ghouze, Z., O'Driscoll, P., Bond, M. & Koryakina, A. (2023). *EPPI-Reviewer: advanced software for systematic reviews, maps and evidence synthesis*. EPPI-Centre, UCL Social Research Institute, University College London.

Tricco, A. C., Lillie, E., Zarin, W., O'Brien, K., Colquhoun, H., Kastner, M., Levac, D., Ng, C., Sharpe, J. P., Wilson, K., Kenny, M., Warren, R., Wilson, C., Stelfox, H. T. & Straus, S. E. (2016). A scoping review on the conduct and reporting of scoping reviews. *BMC Medical Research Methodology*, 16(1), 1–10.

Tricco, A. C., Lillie, E., Zarin, W., O'Brien, K. K., Colquhoun, H., Levac, D., Moher, D., Peters, M. D. J., Horsley, T., Weeks, L., Hempel, S., Akl, E. A., Chang, C., McGowan, J., Stewart, L., Hartling, L., Aldcroft, A., Wilson, M. G., Garritty, C. ... Straus, S. E. (2018). PRISMA extension for scoping reviews (PRISMA-ScR): checklist and explanation. *Annals of Internal Medicine*, 169(7), 467–473.

Tripney, J., Kenny, C. & Gough, D. (2014). Enabling the use of research evidence within educational policymaking in Europe: lessons from the EIPEE project. *European Education*, 46(1), 55–74.

Xiao, Y. & Watson, M. (2019). Guidance on conducting a systematic literature review. *Journal of Planning Education and Research*, 39(1), 93–112.

Zawacki-Richter, O., Kerres, M., Bedenlier, S., Bond, M. & Buntins, K. (Eds.) (2020). *Systematic reviews in educational research: methodology, perspectives and application*. Springer VS.

Ziegele, F. & Vossensteyn, H. (2017). Von der Hochschulforschung in die Managementpraxis. Leitlinien für eine ertragreiche Kooperation zwischen Hochschulforschung und Hochschulmanagement. *Wissenschaftsmanagement*, 23(3), 16–17.

Manuskript eingegangen: 08.11.2023
Manuskript angenommen: 01.10.2024

Angaben zur Autorin:

Dr. Antje Wegner
DZHW | Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung
Abteilung Forschungssystem und Wissenschaftsdynamik
Schützenstraße 6a
10117 Berlin
E-Mail: wegner@dzhw.eu

Dr. Antje Wegner ist wissenschaftliche Mitarbeiterin und Projektleiterin in der Abteilung Forschungssystem und Wissenschaftsdynamik des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW). Ihre Forschungsschwerpunkte sind wissenschaftliche Karrieren, strukturelle Veränderungen der Promotion als Institution sowie der Transfer zwischen Hochschul- und Wissenschaftsforschung, Praxis und Politik.

Adaptive Lernpfade und ihr Einsatz in der Hochschullehre: Diskussion eines Inverted-Classroom-Konzeptes

Kevin Fuchs, Jenny Rüffer, Susanne Franke, Sven Hellbach

Die Kombination von adaptiven Lernpfaden mit Learning-Analytics eröffnet im Kontext der Digitalisierung in der Hochschullehre Potentiale für eine Individualisierung des studentischen Lernprozesses. In diesem Beitrag wird ein praxisorientierter Inverted-Classroom-Ansatz vorgestellt, bei dem Lernpfade in asynchronen, digital gestützten Selbstlernphasen angeboten werden. Lernergebnisse werden automatisiert erfasst und ausgewertet, und Lehrende erhalten eine datenbasierte Rückmeldung über den Lernfortschritt der Studierenden, um eine zielführende Vorbereitung der Präsenzphasen zu ermöglichen. Die inhaltliche Konzeptionierung des Lernmanagementsystems, die Gestaltung der adaptiven Lernfortschrittsmessung und die Möglichkeit einer automatisierten Aufbereitung der studentischen Lernergebnisse werden insbesondere unter Berücksichtigung von Erkenntnissen aus der Usability-Forschung diskutiert.

Schlüsselwörter: Inverted Classroom, Flipped Classroom, Lernpfade, Learning-Analytics, Usability, Hochschullehre, Hochschuldidaktik

1 Einleitung: Hochschullehre im Zeitalter der Digitalisierung

Digitalisierung in der Lehre als hochschulpolitisches Ziel strebt eine Verbindung digitaler Elemente mit bestehenden Lehrformen an (Wissenschaftsrat, 2022, S. 18). Digitale Technologien wie beispielsweise Audience Response Systeme (z. B. Pingo, tweedback), Generative Künstliche Intelligenz (z. B. ChatGPT) und insbesondere Lernmanagementsysteme (LMS, z. B. Moodle) in Verbindung mit Learning-Analytics finden im Kontext der Hochschullehre seit geraumer Zeit verstärkt Anwendung. Im Rahmen zahlreicher wissenschaftlicher Publikationen wird auf technisch-didaktische Einsatzmöglichkeiten getestet (Lipp et al., 2021; Sointu et al., 2022) und hinsichtlich bildungstheoretischer (Selwyn, 2019), ethischer (Hansen et al., 2020) und rechtlicher sowie sozialer Dimensionen diskutiert. Dabei steht auf der Ebene der Lehr-Lernveranstaltungsdidaktik die Ermöglichung und Unterstützung studentischen Lernens durch ein professionelles und sich stetig weiterentwickelndes Lehrhandeln im Vordergrund. Die zentrale Annahme Learning-Analytics-gestützter Ansätze ist, dass Lernen als komplexer Prozess durch den gezielten Einsatz digitaler Technologien besser verstanden werden kann, zumindest jedoch sichtbar wird (was z. B. Lernaktivitäten, -wege und -gewohnheiten angeht) und in der Folge ein Lehrangebot datengestützt hinsichtlich didaktischer-

methodischer Überlegungen (konkrete Ausgestaltung des Lernsettings, sinnvolle Interventionen etc.) reflektiert und optimiert werden kann (Schön et al., 2023). Ausgehend von diesen Überlegungen erfolgt im Rahmen des BMBF-Drittmittelprojektes *Etablierung einer KI-basierten adaptiv individualisierten Studierumgebung für Studierende und Hochschulverwaltung (KI-StudiUm)* die Umsetzung von Lehr-Lernansätzen für ausgewählte Module, die den Studierenden ein individualisiertes und zielgruppenadäquates Lernen ermöglichen sollen, um die von den Lehrenden festgelegten Lernziele zu erreichen. Der hier zur Diskussion vorgestellte Ansatz ist das Ergebnis der Umsetzung des Moduls *Informationssysteme* im grundständigen Studienbereich.

2 Lernpfade in der Anwendung: didaktische Impulse und Usability

Während das Monitoring studentischer Leistungsentwicklung in der Hochschullehre stets wichtig war (Richter & Schneider, 2020), sind die Möglichkeiten hierzu in der digital unterstützten Lehre ungleich größer und haben daher in den letzten Jahren einen deutlichen Aufschwung genommen. Kerres et al. (2023) unterscheiden digitale Lernprogramme, welche auf der Konstruktion von Lernpfaden beruhen, in *interaktive* und *adaptive* Systeme:

- In interaktiven Systemen ist es Lernenden durch die Bereitstellung von Wahl- und Verzweigungsmöglichkeiten bis zu einem gewissen Grad möglich, individuelle Pfade selbstständig zu verfolgen.
- Im Gegensatz dazu zeichnen sich adaptive Systeme durch regelmäßige Messungen des Lernfortschritts und Rückmeldungen an den Studierenden aus – üblicherweise auf der Basis eines zuvor festgelegten Kompetenzmodells, welches die Basis für einen Ist-Soll-Abgleich und die entsprechenden Rückmeldungen bildet (Kerres et al., 2023, S. 110–111).

In der praktischen Realisierung ist es in adaptiven Umgebungen systemseitig möglich, „bei Schwierigkeiten besser auf z.B. unterschiedliche Fehlertypen einzugehen, ggf. mehr Übungen und Rückmeldungen bei Schwierigkeiten zu geben und Einheiten zu überspringen, die der Einzelne bereits beherrscht.“ (Kerres et al., 2023, S. 111–112). Eine mögliche Alternative zur Steuerung des Lernpfades durch ein vorgegebenes Kompetenzmodell wird in adaptiven Systemen unter Einbezug von Technologien der Künstlichen Intelligenz (KI) gesehen, in welchen reales Verhalten von Lernenden in Echtzeit analysiert bzw. typisiert wird, um *ideale Lernpfade* ableiten zu können. Allerdings erfordert ein solches Prinzip nicht nur die Herstellung der technisch notwendigen Rahmenbedingungen und eine präzise Diagnostik, sondern vor allem auch die regelmäßige Teilnahme der Lernenden, sowie zahlreiche Fälle, um aussagekräftig sein zu können (Kerres et al., 2023, S. 112).

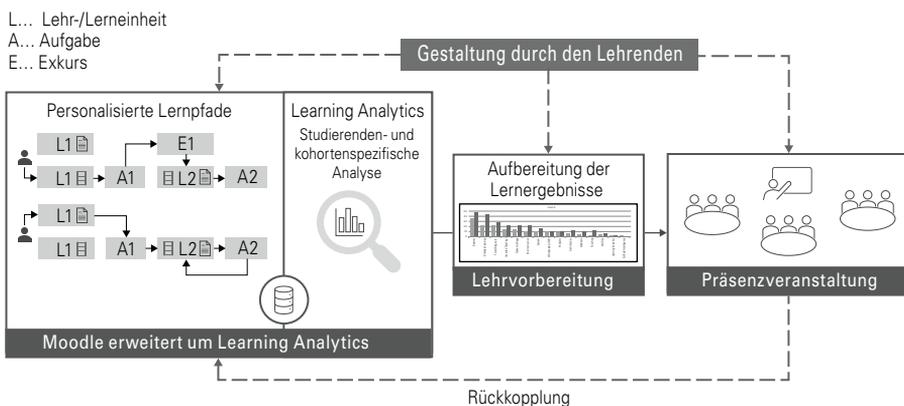
Werden zentrale didaktische Fähigkeiten und Kompetenzen von einer Technologie übernommen bzw. auf diese übertragen, kann es aufgrund dieser Veränderung potentiell zum Verlust dieser Kompetenzen und zur Entwertung vorhandener lehrspezifischer Erfahrung und Expertise kommen (Reinmann, 2023, S. 4). Hier bedarf es aus einer hochschuldidaktischen Perspektive eines sinnvollen und reflektierten Zusammenspiels von Mensch und Technik, allerdings fernab einer externen Steuerung und Regulierung, betont Reinmann, „*denn die Lehrtätigkeit verantwortet die Lehrperson*“ (Reinmann, 2023, S. 14). Darüber hinaus besteht auch der Anspruch einer benutzerfreundlichen Ausgestaltung zu entwickelnder technischer Systeme, damit diese zweckdienlich genutzt werden können. Solche Ausgestaltungsprinzipien werden aus Sicht der Usability (Gebrauchstauglichkeit) beschrieben, welche auch im Zusammenhang mit LMS sowie des integrierbaren Angebots verschiedener Funktionalitäten, des Designs, aber auch technischer Konzeptionen bereits vielfach wissenschaftlich international diskutiert wurden (u.a. Alhalasa, 2023; Floriano et al., 2022). Festgehalten werden kann, dass die aktive Berücksichtigung der Usability eine zielführende Nutzung, insbesondere durch Lernende, maßgeblich beeinflusst. In der Community für Programmdesign haben sich die zehn Heuristiken für Usability von Nielsen (1994) etabliert, welche bei der Entwicklung von Technologien mit einer menschlichen Schnittstelle Berücksichtigung finden sollen (u.a. Nutzerkontrolle und Freiheit, Wiedererkennung statt Erinnerung, Flexibilität und Effizienz). Da der Fokus dieser Arbeit auf der Einnahme der Lehrenden-Perspektive und der bisher wenig untersuchten Konzeption einer nutzerfreundlichen Grundlage für die Wechselwirkung asynchroner und synchroner Lerneinheiten auf Basis von Learning-Analytics liegt, finden die Heuristiken von Nielsen insbesondere bei der Ausgestaltung eines Reporting-Systems der Lernergebnisse für den Lehrenden ihren Rückbezug. Zudem werden mit Blick auf motivationstheoretische Aspekte die Studienergebnisse des Projektes *Motivation und Anreize zu guter Lehre im Rahmen des Inplacement (MogLI)* der Universität Bielefeld (Becker et al., 2012) zugrunde gelegt, welche wichtige Erkenntnisse zu den Einflussfaktoren auf die Lehrmotivation von Neuberufenen an Hochschulen liefern. Demnach wird Lehrmotivation maßgeblich durch geringe Aufwände und ein hohes Maß an Autonomie und Selbstbestimmung des Lehrenden gefördert.

3 Umsetzung eines datengestützten Inverted Classroom

Im Gegensatz zu konventioneller Lehre erfolgt die Aneignung von Wissensbeständen im Inverted Classroom (auch Flipped Classroom) vorab in individueller Arbeit bzw. Eigenleistung, um eine zeitlich nachgelagerte Präsenzphase z.B. anwendungs- und transferbezogen für die Reflexion der Inhalte zu nutzen (Hanft et al., 2019, S. 326). Mit dem Ziel, individualisierte und adaptive Studierumgebungen auf der Basis von Lernpfaden zu erproben, erfolgte zum Wintersemester 2023/24 die Umwandlung eines gesamten Moduls. Basierend auf den gewonnenen Erkenntnissen wurde ein Modell

entwickelt (Abb. 1). Dieses greift die für den Inverted Classroom typische Verbindung des asynchron-digitalen Teils der Lehre (links) mit dem synchron-analogen Teil (rechts) gezielt auf und stellt eine Basis zur Gestaltung verschiedener Charakteristika der Berichterstattung der Learning-Analytics-Ergebnisse für den Lehrenden vor (Verbindung). Damit soll es dem Lehrenden technisch ermöglicht werden, einen besseren Überblick über Lernaktivitäten und -fortschritte der Studierenden in der asynchronen Aneignungsphase zu erhalten. In der Folge können Präsenzlehreveranstaltungen unter Berücksichtigung des individuellen Lernstandes durch eine systemseitige Empfehlung datengestützt vorbereitet und durchgeführt werden.

Abbildung 1: Inverted-Classroom-Ansatz unter Einbezug von Learning-Analytics



Zu Semesterbeginn wurde ein Semesterablaufplan entwickelt und eine didaktisch sinnvolle Verteilung der Lehr-Lerninhalte auf asynchrone und synchrone Einheiten festgelegt. Studierende wurden zu Beginn des Moduls in das Konzept des Inverted Classroom und der adaptiven Lernpfade eingeführt. Je nach Einteilung der Aneignungs- und Reflexionsphasen sowie der Inhalte können Lehr-Lernmaterialien sukzessive oder schon eingangs vollständig bereitgestellt werden. Insbesondere bei der erstmaligen Durchführung sind im Semesterverlauf wiederkehrende Hinweise und Hilfestellungen anzubieten, um den Studierenden Orientierung zu ermöglichen. Ausgehend von den bisher umgesetzten Anwendungsfällen wird in diesem Kapitel auf die einzelnen Phasen des Lehr-Lernkonzeptes und die didaktisch-technische Umsetzung näher eingegangen sowie die Ausgestaltung der systemseitigen Rückmeldung an den Lehrenden theoretisch gestützt diskutiert.

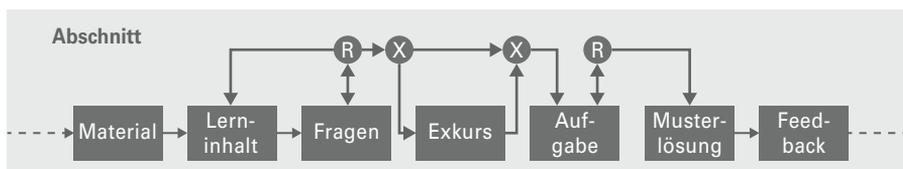
3.1 Digitales Setup

Zur Implementierung der asynchronen Lernumgebung erfolgte die digitale Aufbereitung und Bereitstellung des Materials über Moodle. Dem von dem Lehrenden vorab

definierten Lernpfad folgend wurden mehrere Lernabschnitte (Abb. 2) erstellt, wobei jeder Abschnitt Lernmaterialien (z. B. Skripte) sowie in Vorarbeit produzierte Videos und ausgewählte Texte beinhaltete, um den Studierenden die fachliche Einarbeitung in die Thematik zu ermöglichen. Nach der selbstständigen Beschäftigung mit den Lerninhalten wurden niedrigschwellige Quizfragen integriert, die der Überprüfung des aktuellen Lernstands der Studierenden dienten. Jeder Lernabschnitt umfasste darüber hinaus auch komplexere Aufgaben sowie Rechercheaufgaben (Exkurse) und schloss mit evaluativen Feedbackfragen ab, um studentische Rückmeldungen zu ermöglichen.

Sämtliche Aktivitäten der Studierenden wurden in Echtzeit in einer Datenbank gespeichert. Diese Daten umfassten u. a. anonymisierte User-IDs, die im jeweiligen Lernabschnitt besuchten Seiten und dort verbrachten Zeiten, die erledigten Aufgaben und Exkurse, die für jede Aufgabe erreichten und maximal möglichen Punkte sowie weitere, übergreifende Informationen (z. B. Aufgabentyp, Schwierigkeitsgrad). Sie bildeten die Grundlage für die automatisierte Auswertung der Quizfragen und komplexere Aufgabenstellungen, die wiederum als Basis für Empfehlungen innerhalb der Lernpfade dienten (Wiederholung bereits bekannter oder ähnlicher Lerninhalte, Durchführen von Exkursen etc.). Die im LMS umgesetzten Lernpfade enthielten an definierten Stellen regelbasierte Verzweigungen, die in Abb. 2 mit *R* gekennzeichnet sind. So erfolgte bspw. die Freischaltung von Musterlösungen zu komplexeren Aufgaben erst nach Abgabe einer Lösung, bei der ein vorab definiertes, auf Erfahrungswerten beruhendes Qualitätsniveau erreicht wurde, oder die Empfehlung eines Folgelernschrittes basierend auf den Ergebnissen der automatisiert ausgewerteten Aufgaben. Darüber hinaus konnten Studierende auch an definierten Stellen ihren Folgelernschritt individuell frei wählen: Vorab definierte Wahlinhalte, wie z. B. Exkurse, konnten auch übersprungen werden (diese Verzweigungen sind in Abb. 2 mit *X* gekennzeichnet).

Abbildung 2: Exemplarische Darstellung eines Lernpfades



Neben der regelbasierten Anpassung der Lernpfade wurde eine *studierenden- und kohortenspezifische Auswertung* verfolgt, sodass den Lehrenden regelmäßig automatisch erzeugte Informationen zu den Lernfortschritten bereitgestellt werden konnten. Die Auswertungen umfassten beispielsweise erreichte und maximal mögliche Punkte für jedes durchgeführte Quiz im zeitlichen Verlauf als gruppiertes Balkendia-

gramm für jeden Studierenden, Cluster von Studierenden mit ähnlichen Fortschritten in Bezug auf unterschiedliche Merkmale als Streudiagramm, Aufgaben mit der höchsten Fehlerquote oder tabellarische Übersichten zu Rückmeldungen seitens der Studierenden. Die Implementierung von sogenannten Feedbackloops ermöglichte die Bereitstellung von zeitnahe und personalisiertem Feedback sowie von angepassten Lernpfaden. Dies macht deutlich, dass dem Lehrenden sowohl subjektives als auch objektives Feedback bereitgestellt wird (Lienert & Raatz, 1998):

- Subjektives Feedback beinhaltet die Einschätzung durch den Studierenden am Ende eines Lernabschnittes im LMS sowie einen Evaluationsfragebogen in Papierform in der letzten Präsenzveranstaltung des Moduls, ergänzt durch die Möglichkeit für mündliches Feedback.
- Objektives Feedback wird vornehmlich durch die Lernergebnisse der Studierenden eingeholt, beispielsweise über die zehn Quizfragen pro Lernabschnitt.

Die Konstruktion der Aufgaben folgte dabei Blooms Taxonomie – überwiegend in den Stufen Erinnern und Verstehen (nach Bloom et al., 1956). Dabei wurden den Studierenden vorwiegend geschlossene Fragen wie Multiple Choice und einfache offene Fragen gestellt, die in einem Wort zu beantworten sind. Dieses objektive Feedback wurde dazu genutzt, Empfehlungen abzuleiten, beispielsweise eine vertiefende Vorbereitung der folgenden Präsenzveranstaltung bei Leistungen, die nicht dem Erwartungsbild des Lehrenden entsprachen. Die Bewertung erfolgte über eine Gewichtung verschiedener Faktoren, wie dem studierendenspezifischen Wissensstand zu Lerninhalten und dem Kompetenzniveau (geprüft über die Ergebnisse bei Quizfragen sowie komplexeren Aufgaben: Ist-Sollvergleich) sowie den Aktivitäten im Lernbereich (Interaktionen mit anderen Studierenden, Zeitdauer).

3.2 Datengestützte Vorbereitung der Präsenzveranstaltungen

Im Rahmen des Anwendungsfalls wurden zu Semesterbeginn regelmäßig stattfindende, fixe Präsenztermine für den weiteren Verlauf des Semesters kommuniziert, zu welchen die jeweiligen vorhergehenden Lehr-/Lerneinheiten vertiefend besprochen wurden. Die Aufbereitung der Lernergebnisse erfolgte bisher manuell durch einen Mitarbeitenden des Lehrstuhls. Auf diese Weise konnten die Rahmenanforderungen für ein zukünftig automatisiertes Reporting-System für den Lehrenden beginnend identifiziert und weiterführend getestet werden. Um dem Lehrenden schnelle Verständlichkeit, wenig Aufwand und stattdessen Einfachheit im Umgang mit den Learning-Analytics-Ergebnissen zu ermöglichen, wurden die Lernergebnisse aus der digitalen Lernumgebung visuell prägnant aufbereitet.

Damit einer System-Flexibilität, einer User-Kontrolle und dem Autonomiebedürfnis der Lehrenden Rechnung getragen wird, muss einem System für das Ergebnis-Reporting ein vorschlagender Charakter zugeordnet werden: Der Wunsch nach großen Gestaltungsspielräumen erfordert ein inhaltlich und zeitlich individualisierbares Reporting der Lernfortschritte. Demnach wurden die Ergebnisse der Lernenden zu jedem beliebigen Zeitpunkt der Lehrveranstaltungsvorbereitung für den Lehrenden abrufbar gespeichert. Die Kennzahlen zur Lernfortschrittsbewertung (Erfolgsquote, Dauer etc.) konnten durch den Lehrenden individuell gewählt werden. Dies trifft gleichermaßen auf die Aufbereitung der Ergebnisse für den Lehrenden zu, sodass verschiedene Auswahlmöglichkeiten in der Darstellung und interaktive Materialien Anwendung fanden. In Anlehnung an Nielsens Heuristiken (1994) ist für die Gestaltung einer nutzerfreundlichen Plattform (bzw. in diesem Fall eines Reporting-Systems) darüber hinaus zu berücksichtigen, dass Hilfestellungen während der Nutzung angeboten werden sollten, beispielsweise in Form von Dokumentationen und Schritt-für-Schritt-Erläuterungen. In diesem Anwendungsfall wurde dieser Empfehlung allerdings nicht hauptsächlich durch Dokumentationen, sondern durch einen regen Austausch mit dem für die technische Realisierung zuständigen Mitarbeitenden entsprochen. Dem Lehrenden war es demnach möglich, seine Fragen oder Unklarheiten jederzeit zu kommunizieren und auf diese Art und Weise Unterstützung zu erhalten – insbesondere auch, was die gemeinsame Interpretation der Daten in Anbetracht der Ableitung pädagogisch sinnvoller Interventionen anbelangt.

3.3 Durchführung der Präsenzveranstaltungen

Die regelmäßig durchgeführten Präsenzveranstaltungen ermöglichten es dem Lehrenden, präzise auf während der asynchronen Lerneinheiten durch das Reporting sichtbar gewordene Probleme oder aber auch auf erzielte Lernerfolge der Studierenden einzugehen. In diesen synchronen Veranstaltungen konnten zum einen schwierige Punkte gemeinsam diskutiert, zum anderen vertiefende Aufgaben für Gruppenarbeiten gestellt werden, deren Ergebnisse die Studierenden gemeinschaftlich präsentierten. Dies stellt die Basis für die in Abb. 1 dargestellte Rückkopplung in die folgende asynchrone Lerneinheit dar, wobei die Interaktion zwischen Lehrenden und Studierenden eine zentrale Rolle spielte. Der Lehrende ging auf Probleme der Studierenden ein, z. B. mit Darstellungen im LMS und nimmt entsprechende Anpassungen oder Änderungen direkt vor. Diese Interaktion kann eigeninitiativ oder als Reaktion auf die Erkenntnisse aus der Präsenzveranstaltung erfolgen. Um sicherzustellen, dass die Studierenden effektiv lernen und eventuelle Probleme beispielsweise mit den Lehr-Lerneinheiten im LMS behoben werden, sollte eine kontinuierliche Pflege, Überprüfung und Optimierung der asynchronen Phasen durch den Lehrenden erfolgen, bis das Modul abgeschlossen ist.

4 Diskussion

Die notwendigen Voraussetzungen des vorgestellten Lehr- und Lernszenarios sowie eine Aufwandseinschätzung für verschiedene Ausgangsszenarien sind für die Umsetzung von wesentlicher Bedeutung. In die Bewertung fließen dabei u.a. die Verfügbarkeit von bereits vorhandenen Videos und Fragenkatalogen ein. Neben der sich daraus zwangsläufig ergebenden Kosten-Nutzen-Abwägung stellt auch der tatsächliche Umgang mit bzw. die Interaktion innerhalb einer digitalen Lernumgebung eine realistische Herausforderung im Zusammenhang mit der Implementierung von Lehr-Lernsettings unter Verwendung von Learning-Analytics dar. Dies gilt sowohl auf Studierendenseite: „*Students will act in ways that ‚please‘ the indicators, or else attempt to ‚game‘ the system logic*“ (Selwyn, 2019, S. 13) als auch auf der Lehrendenseite – insbesondere dann, wenn Lehrende sich unreflektiert auf die analysierten Daten und (systemseitig-automatisiert) aufbereiteten Handlungsempfehlungen zur Gestaltung der Präsenzphasen verlassen.

Die bereits durchgeführten Szenarien und eine moderierte Diskussion mit Lehrenden zum Thementag *Gute Lehre an der Westsächsischen Hochschule Zwickau* (März 2024) an der Fallhochschule ermöglichen die Formulierung erster Lessons Learned. Zu betonen ist hierbei besonders die Wichtigkeit, *Nutzerakzeptanz auf Seiten der Lehrenden* zu schaffen. Lehrende sollten den Aufwand und Nutzen evaluieren, unter Berücksichtigung vorhandener Materialien und der Aufwandsverschiebung im Hinblick auf die langfristige, nachhaltige Nutzbarkeit. Die *Einbindung der Studierenden* ist entscheidend, etwa in Form einer transparenten Vorstellung und Erläuterung des Ansatzes, durch regelmäßiges Feedback und eine Beteiligung an der Optimierung des Kurses. Aus technischer Sicht ist neben den *Schnittstellenmöglichkeiten* der verfügbaren LMS auch der *zeitliche Aufwand zur Umsetzung der Lernpfade und Analysetools* zu berücksichtigen. Die Aufrechterhaltung der *Lernmotivation* der Studierenden in den asynchronen Phasen stellte zudem eine Herausforderung dar, die verschiedene Ansätze erforderte. Diesbezüglich wurde die Verfügbarkeit des Lehrenden als entscheidender Faktor identifiziert, um die Motivation der Studierenden zu steigern. Zusätzliche digitale Kommunikationskanäle, welche eine rasche und individuelle Reaktion erlauben (z. B. Discord), sowie die planmäßigen Präsenzveranstaltungen wurden als unerlässliche und effektive Mittel zur Unterstützung des studentischen Lernens erkannt.

Bei dem hier vorgestellten Ansatz erfolgte eine Bereitstellung sämtlicher Inhalte entlang der Lernpfade zu Beginn, sodass die Lernenden die Kursinhalte in frei wählbarem Tempo bearbeiten konnten. Die Analyse zeigte, dass dieser hohe Grad an Selbstständigkeit von den Studierenden gern in Anspruch genommen wurde. Die *Berücksichtigung der Vorerfahrungen der Studierenden* bei der Gestaltung der Lernpfade

wurde als ebenso wichtiger Aspekt identifiziert, den es in zukünftigen Entwicklungen zu beachten gilt. Dies wird durch die Nutzung von Einstiegstests, die (subjektive) Selbsteinschätzung der Studierenden zu Beginn und die entsprechende Anpassung der Lernpfade ermöglicht. Somit wird die Basis geschaffen, dass die Studierenden am individuellen Leistungsstand abgeholt und anknüpfend daran mit Blick auf einen Semester-/Studienverlauf Stärken gezielt gefördert und Leistungsdefizite ausgeglichen werden können. Gleichmaßen stellt dieses Konzept ein Angebot für Studierende dar, Kompetenzen im Bereich der Selbststeuerung sowohl im Grundstudium als auch in weiterführenden Modulen aufzubauen und zu vertiefen. Durch die Orientierung an den Studierenden und ihren Lernprozessen wird ebenso ein Wandel der Rolle des Lehrenden weg vom traditionellen Wissensvermittler hin zum Lernbegleiter begünstigt (*shift from teaching to learning*).

Um dem Lehrenden eine effiziente Veranstaltungsplanung zu ermöglichen und den Einsatz zeitlicher Ressourcen nicht überzustrapazieren, wurden auf Basis der Erkenntnisse innerhalb dieses Anwendungsfalls folgende Anforderungen für die angestrebte Umsetzung eines automatisierten Reporting-Systems festgelegt:

- Der Vorbereitungsaufwand der Präsenzveranstaltungen für den Lehrenden ist durch ein zügig erfassbares und verarbeitungsfähiges Reporting-System so gering wie möglich zu halten.
- Das Reporting-System muss eine prägnante Aufarbeitung der Kursergebnisse sowie eine schnell realisierbare Zugänglichkeit zur Folge haben.
- Es gilt, die Systemlandschaft nicht unnötig auszubauen, wonach sich die ohnehin für die Lehr- und Lernmaterialien im Semesterverlauf verwendete Plattform (hier: Moodle) zur Integration anbietet.
- Ein Feedbackmechanismus durch das System kann hilfreich sein, um Hinweise zu neu eingestellten Datensätzen oder zu einer abgeschlossenen, vorab definierten Analyseeinheit zu erhalten.

Bereits getestete Reporting-Systeme in Form von *Dashboards* für Lernende an der TU Graz werden grafisch wirkungsvoll aufbereitet und beinhalten u. a. Informationen zu Noten-Scores, erreichten Meilensteinen, diverse Aktivitätstracker und Heatmaps sowie eine Timeline, die einzelne Lehrveranstaltungen und beispielsweise Fälligkeiten für Aufgaben abbildet oder den gesamten Studienverlauf anzeigt (Schön et al., 2023, S. 32–34). Für Lehrende wiederum können u. a. aggregierte Lerndaten zu Aktivitäten, Zugriffshäufigkeiten und Aufgabenabsolvierung visualisiert dargestellt werden (Lipp et al., 2021, S. 15). Subjektives Studierendenfeedback zur Veranstaltung sowie die Möglichkeit, Einzelfallbetrachtungen auf Individuumsebene vorzunehmen, werden als wertvolle Informationen von Lehrenden wahrgenommen, welche Teil eines Reportings

sein sollten, wie van Leeuwen (2019) in ihrer qualitativ-explorativen Studie feststellt. Da das Erkennen von Problemen und die Auswahl geeigneter Interventionen zentral für die Auswertung der Learning-Analytics-Ergebnisse sind (Van Leeuwen, 2019, S. 1059), müssen entsprechende Reporting-Systeme genau diese Kompetenzen adressieren, um ihre unterstützende Wirkung zu entfalten.

5 Fazit und Ausblick

Die Verschmelzung von analogem Studierendenmonitoring in Präsenzphasen mit datengestützten Analysen und abgeleiteten Empfehlungen aus digitalen Selbststudienphasen im Rahmen eines Flipped Classrooms birgt hohes Potential für eine lernendenzentrierte Ausgestaltung hochschulischer Lehre. Fortführend sind sowohl die Umsetzung weiterer Anwendungsszenarien als auch eine Evaluierung des Ansatzes an der Fallhochschule geplant. Um etwa Elemente der Usability vertiefend zu untersuchen, bieten sich beispielsweise die Methoden des heuristischen Evaluierens und des User-Testings an (Nielsen, 1995). Zukünftige Untersuchungen sollen auch im Kontext der Konzeptionierung und technischen Umsetzung für den jeweiligen Anwendungsfall und die Nutzbarkeit durch Lehrende realisiert werden, vor allem auch für den asynchronen Part der Lehre. Zentral ist dabei die Frage, wie Lerninhalte systematisiert und digitalisiert werden sollten, um eine zielführende Lernfortschrittsmessung als Basis für individualisierte Lernpfade zu ermöglichen.

Die Einsatzmöglichkeiten des beschriebenen Lehr-Lernszenarios erstrecken sich neben einführenden Veranstaltungen im grundständigen Studienbereich auch auf Großgruppenveranstaltungen und weitere Settings. Dahingegen erscheint das dargebotene Konzept insbesondere bei hoher Varianz der Vorbildung bzw. unterschiedlichen Leistungsvoraussetzungen, beispielsweise in der Etablierung von Vorbereitungskursen, als besonders geeignet, um den initialen Wissensstand aller Lernenden zu erfassen. Schließlich werden als zentrale Vorteile von Learning-Analytics-gestützten Lehr-Lernszenarien gerade die Erhöhung des Studienerfolgs und die damit einhergehende Verminderung der Studienabbruchrate angeführt (Schön et al., 2021, S. 35). Darüber hinaus können Becker et al. (2012) zufolge Unterstützungsmaßnahmen im Personaleinführungs- und Personalentwicklungsprozess Einfluss auf das Lehrverhalten nehmen, sodass die Platzierung des hier vorgestellten Ansatzes an einer Hochschule z.B. im Rahmen des Onboardings für Neuberufene oder anderweitiger Workshops und Weiterbildungen für Lehrende die Bereitschaft zur Übertragung des Konzeptes in die eigene Lehre steigern kann.

Literatur

Alhalasa, G. S. (2023). Design students between traditional and digital learning: Usability of learning management systems and preferences for learning environment based on course type. *Journal of Namibian Studies*, 34, 3790–3809.

Becker, F. G., Wild, E., Stegmüller, R. & Tadsen, W. N. (2012). *Motivation und Anreize zu „guter Lehre“ von Neuberufenen. Schlussbericht der deutschlandweiten Befragung neuberufener Professor(innen) im Rahmen des BMBF-geförderten MogLI-Projekts.* Universität Bielefeld. Abgerufen am 08.07.2024, von <https://core.ac.uk/download/pdf/15976255.pdf>

Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H. & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals.* Handbook I: Cognitive domain. McKay.

Floriano, H., Jino, M. & Rosa, F. (2022). A study on Usability assessment of educational systems. In S. Latifi (Hrsg.), *ITNG 2022 19th International Conference on Information Technology-New Generations* (S. 129–134). Springer.

Hanft, A., Kretschmer, S. & Hug, V. (2019). Hochschullehre aus der Studierendenperspektive denken: individuelle Lernpfade im Inverted Classroom. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 14(3), 323–340.

Hansen, J., Rensing, C., Herrmann, O. & Drachsler, H. (2020). *Verhaltenskodex für Trusted Learning Analytics.* Version 1.0. Universität Frankfurt am Main. Abgerufen am 08.07.2024, von <https://www.dipf.de/de/forschung/publikationen/open-access/show/view?id=39904>

Kerres, M., Buntins, K., Buchner, J., Drachsler, H. & Zawacki-Richter, O. (2023). Lernpfade in adaptiven und künstlich-intelligenten Lernprogrammen. Eine kritische Analyse aus mediendidaktischer Sicht. In C. de Witt, C. Gloerfeld & S. E. Wrede (Hrsg.), *Künstliche Intelligenz in der Bildung* (S. 109–131). Springer VS.

Lienert, G. A. & Raatz, U. (1998). *Testaufbau und Testanalyse* (6. Aufl.). Beltz.

Lipp, S., Dreisiebner, G., Leitner, P., Ebner, M., Kopp, M. & Stock, M. (2021). Learning Analytics – Didaktischer Benefit zur Verbesserung von Lehr-Lernprozessen? Implikationen aus dem Einsatz von Learning Analytics im Hochschulkontext. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik online (bwp@)*, 40, 1–31.

Nielsen, J. (1994). *10 Usability heuristics for user interface design.* Abgerufen am 08.07.2024, von <https://www.nngroup.com/articles/ten-usability-heuristics/>

Nielsen, J. (1995). Getting Usability used. In K. Nordby, P. Helmersen, D. J. Gilmore & S. A. Arnesen (Hrsg.), *Human-computer interaction: interact '95* (IFIP advances in information and communication technology) (S. 3–12). Springer International Publ.

Reinmann, G. (2023). *Deskilling durch Künstliche Intelligenz? Potenzielle Kompetenzverluste als Herausforderung für die Hochschuldidaktik*. Hochschulforum Digitalisierung. Abgerufen am 08.07.2024, von https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/HFD_DP_25_Deskilling.pdf

Richter, N. & Schneider, S. (2020). Was leisten Learning Analytics? In J. Henke & P. Pasternack (Hrsg.), *Wie die Hochschulen durch das Zeitalter des Frühdigitalismus kommen. Basiswissen für die avancierte Organisationsgestaltung in 94 Fragen und Antworten* (S. 197–199). Springer VS.

Schön, S., Leitner, P., Lindner, J. & Ebner, M. (2023). Learning Analytics in Hochschulen und Künstliche Intelligenz. Eine Übersicht über Einsatzmöglichkeiten, erste Erfahrungen und Entwicklungen von KI-Anwendungen zur Unterstützung des Lernens und Lehrens. In T. Schmohl, A. Watanabe & K. Schelling (Hrsg.), *Künstliche Intelligenz in der Hochschulbildung. Chancen und Grenzen des KI-gestützten Lernens und Lehrens* (S. 27–50). transkript.

Selwyn, N. (2019). What's the problem with Learning Analytics? *Journal of Learning Analytics*, 6(3), 11–19.

Sointu, E., Valtonen, T., Väisänen, S. & Hirsto, L. (2022). Flipped online approach with Learning Analytics for supporting higher education students' learning. Course feedback results. In L. Hirsto, S. Lopez-Pernas, M. Saqr, E. Sointu, T. Valtonen & S. Väisänen (Hrsg.), *Proceedings of the 1st Finnish Learning Analytics and Artificial Intelligence in Education Conference (FLAIEC 2022)* (S. 101–110). https://ceur-ws.org/Vol-3383/FLAIEC22_paper_526.pdf

Van Leeuwen, A. (2019). Teachers' perceptions of the Usability of Learning Analytics reports in a flipped university course: when and how does information become actionable knowledge? *Educational Technology Research and Development*, 67(5), 1043–1064.

Wissenschaftsrat (2022). *Empfehlungen zur Digitalisierung in Lehre und Studium*.

Manuskript eingegangen: 03.03.2024
Manuskript angenommen: 04.10.2024

Angaben zu den Autorinnen und Autoren:

Kevin Fuchs
Jenny Rüffer
Prof. Dr. Sven Hellbach
Westfälische Hochschule Zwickau
Kornmarkt 1
08056 Zwickau
E-Mail: Kevin.Fuchs@fh-zwickau.de
Jenny.Rueffer@fh-zwickau.de
Sven.Hellbach@fh-zwickau.de

Prof. Dr. Susanne Franke
Hochschule Mittweida
Technikumplatz 17
09648 Mittweida
E-Mail: Franke2@hs-mittweida.de

Kevin Fuchs ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Projekt „ProfiZ – Professor*innen für die Zukunft Westsachsens - Personalentwicklung und angewandte Wissenschaft“ an der Westfälischen Hochschule Zwickau. Seine Forschungsinteressen liegen im Bereich der Wissenschafts- und Hochschulforschung sowie Hochschuldidaktik, insbesondere in der Erforschung und Erprobung technologieunterstützter Lehr-Lern-Settings.

Jenny Rüffer ist Mitarbeiterin im Projekt KI-StudiUm („Etablierung einer KI-basierten adaptiv individualisierten Studierumgebung für Studierende und Hochschulverwaltung“) an der Westfälischen Hochschule Zwickau. Im Rahmen des Projektes begleitet sie die diversen Vorhaben zur Implementierung von KI-Anwendungen und bringt dabei aktiv Usability-Aspekte mit ein.

Prof. Dr. Susanne Franke ist Inhaberin der Professur „Statistik und Data Sciences“ an der Hochschule Mittweida. Sie arbeitet an der Umsetzung adaptiver Lernpfade und fokussiert sich dabei auf die Modellierung der Lernfortschrittsmessung sowie die Konzeptionierung und Implementierung von KI-gestützter Datenanalyse.

Prof. Dr. Sven Hellbach ist Inhaber der Professur „Informatik/Intelligente Systeme“ an der Westfälischen Hochschule Zwickau und Leiter des Projekts KI-StudiUm. Im Rahmen des Projekts werden Testrunden für das Konzept der adaptiven Lernpfade u. a. in seinen Lehrveranstaltungen gemeinsam durchgeführt und evaluiert. Hier fließen seine Erfahrungen im wissenschaftlichen Forschungsbereich der Human-Machine-Interaction und des Machine-Learning mit in das Vorhaben ein.

Buchvorstellungen

Ziegele, Frank; Müller, Ulrich (2024). Die authentische Hochschule. Wirksame Hochschulidentitäten in Zeiten des Umbruchs (Wissenschaft – Transformation – Politik). Passagen-Verlag. ISBN 978-3-7092-0589-1, 205 Seiten.

In den letzten Jahren und Jahrzehnten sehen sich Hochschulen mit einer zunehmenden Bandbreite an Anforderungen konfrontiert: Neben Forschung und Lehre werden Transferaktivitäten sowie ein Beitrag zur Lösung drängender gesellschaftlicher Herausforderungen erwartet, dazu Offenheit für den und Kompetenz im Umgang mit heterogenen Studierenden und Forschenden. Um diese vielfältigen Erwartungen erfüllen zu können, empfehlen Frank Ziegele und Ulrich Müller in diesem Buch, dass Hochschulen konsequent zukunftsfähige, klare und differenzierte Profile entwickeln, die in allen Aspekten der Hochschule umgesetzt werden. Klare strategische Leitbilder sollen ein geteiltes Selbstverständnis aller Organisationsmitglieder und eine Identifikation mit den Zielen und Methoden bewirken. Für diejenigen, die diesen Weg zur „authentischen Hochschule“ gehen möchten, bieten die Autoren auch praktische Unterstützung, etwa konkrete Beispiele, Handlungsempfehlungen und Checklisten. Anhand von zwölf idealtypischen Profilen zeigen sie die Vielfalt möglicher Schwerpunktsetzungen und Identitäten auf und legen dar, wie die „authentische Hochschule“ sich auf diesem Weg durch Wandel treu bleiben kann.

Baker, David P.; Powell, Justin J. W. (2024). Global mega-science. Universities, research collaborations, and knowledge production. Stanford University Press. ISBN 978-1-5036-3789-4, 246 Seiten.

Im Zentrum dieses Buches steht die enge Verbindung von akademischer Bildung und Forschung in der Organisationsform „Forschungsuniversität“ sowie deren Rolle für die Entwicklung einer global vernetzten Wissenschaft seit Beginn des 20. Jahrhunderts. Die Autoren zeichnen die Entstehung und den weltweiten Siegeszug der Forschungsuniversität, ausgehend von Europa und den USA, nach und verstehen ihren kultur- und ortsunabhängigen Erfolg als Folge der in ihnen verwirklichten engen Interdependenz von Wissenschaft und Bildung. Als empirischer Zugang dient eine umfassende Datenbasis von Forschungsartikeln aus über 100 Jahren, anhand derer sich die Entwicklung einer „globalen Mega-Wissenschaft“ hinsichtlich der Menge sowie der geografischen Verteilung nachzeichnen lässt. Die Autoren belegen, dass die an Forschungsuniversitäten stattfindende Wissensproduktion maßgeblich verantwortlich für den enormen Erfolg und das rasante Wachstum der global vernetzten Wissenschaft ist, und dass dies gerade aufgrund der in ihnen realisierten symbiotischen Einheit von Bildung und Wissenschaft der Fall ist.

Biesenbender, Sophie; Hartstein, Judith (Hrsg.) (2024). Qualitätsmessung als Prisma. Forschungsevaluation in der Medizin (Higher Education Research and Science Studies). Springer VS. ISBN 978-3-658-43683-4. XXII, 153 Seiten. Open Access: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-43683-4>

Wenige Bereiche der Wissenschaft stehen unter so intensiver Beobachtung und Bewertung wie die medizinische Forschung, da von ihr ein möglichst unmittelbarer Beitrag zur Verbesserung der Patientenversorgung erwartet wird. In diesem Band werden unterschiedliche Perspektiven auf die Messung und Bewertung medizinischer Forschungsleistung durch Vertreterinnen und Vertreter mehrerer wissenschaftlicher Disziplinen vorgestellt. Ebenfalls wird die Frage behandelt, wie die Qualität der medizinischen Wissensproduktion adäquat abgebildet werden kann bzw. worin diese überhaupt besteht. In acht Autorenbeiträgen werden gängige Indikatoren wie Publikationen, Zitationen, Patente und Drittmittel, aber auch Altmetrics und medizin-spezifische Dimensionen (z. B. Leitlinien) vorgestellt und ihre Herausforderungen für die Qualitätssicherung im Kontext der medizinischen Forschungsbewertung diskutiert. In einigen Bereichen wird deutlich, dass die vorherrschende Bewertungspraxis – etwa im Rahmen der leistungsorientierten Mittelvergabe (LOM) – ungünstige Anreizstrukturen für Forschende setzt, so dass individueller Forschungs- und Karriereerfolg sich nicht unbedingt in Fortschritten in der Patientenversorgung niederschlägt. Abschließend werden Empfehlungen gegeben, wie eine Entwicklung zu fairer und verantwortungsbewusster Leistungsmessung gefördert werden kann.

Jahresindex 2024

	Heft	Seite
<i>Dunker, Aenne</i> : Von Gleichstellungsüberzeugten und antifeministischen Personen – zum Genderwissen Hochschulangehöriger	2	34
<i>Fuchs, Kevin; Ruffer, Jenny; Franke, Susanne; Hellbach, Sven</i> : Adaptive Lernpfade und ihr Einsatz in der Hochschullehre – Diskussion eines Inverted-Classroom-Konzeptes	2	94
<i>Harris-Huermann, Susan; Hölscher, Michael; Powell, Justin J.W.; Witte, Johanna</i> : Quality in academia: concepts, history and perspectives	1	12
<i>Henke, Justus</i> : Wissenstransfer in staatlichen Förderprogrammen der Bildungs-, Wissenschafts- und Hochschulforschung: Zielsetzungen, Formen und Wirkungen von Begleitmaßnahmen	2	54
<i>Hüsch, Marc</i> : Trend zum Fernstudium: Überblick über das aktuelle Studienangebot, die Entwicklung der Studierendenzahlen und Implikationen für die Hochschulforschung	2	10
<i>Langfeldt, Bettina</i> : Alles eine Frage der Balance? Das Verhältnis von Wissenschaftlichkeit und Praxisorientierung im dualen Studium	1	118
<i>Mauermeister, Sylvi; Maas, Cecilia</i> : Education for democracy: the promotion of societal-democratic values, knowledge and participation in higher education quality assurance	1	96
<i>Philipps, Axel; Barlösius, Eva; Giez, Michelle</i> : „Ist Scheitern eigentlich das Gegenteil von Erfolg?“ Zum Verständnis von Scheitern in der Forschung	1	36
<i>Pohlentz, Philipp; Berndt, Sarah; Hartmann, Johnny</i> : Faktoren für den Erfolg von Hochschulverbänden: eine empirische Untersuchung der Gelingensbedingungen von Verbänden zur Lehrentwicklung	1	78
<i>Wegner, Antje</i> : Systematische Evidenzsynthesen als Methode in der Hochschulforschung: wenig genutztes Potential?	2	80
<i>Wegrzyn, Eva; Mallat, Anja</i> : Exzellenzkriterien aus einer Geschlechtergleichstellungsperspektive weiterdenken: Potenziale der Neujustierung von Leistungsbewertung in der Wissenschaft	1	56

Annual index 2024

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
<i>Dunker, Aenne</i> : On equality advocates and anti-feminists: on the gender knowledge of university staff and students	2	34
<i>Fuchs, Kevin; Ruffer, Jenny; Franke, Susanne; Hellbach, Sven</i> : Adaptive learning paths and their use in university teaching: discussion of an Inverted Classroom concept	2	94
<i>Harris-Huemmert, Susan; Hölscher, Michael; Powell, Justin J.W.; Witte, Johanna</i> : Quality in academia: concepts, history and perspectives	1	12
<i>Henke, Justus</i> : Knowledge transfer in public funding programmes in education, science and higher education research in Germany: objectives, forms and effects of accompanying measures	2	54
<i>Hüsch, Marc</i> : Trend towards distance learning in Germany: overview of current study programmes, the development of student numbers, and implications für higher education research	2	10
<i>Langfeldt, Bettina</i> : All a matter of balance? The relationship between academic and practical orientation in dual study programmes	1	118
<i>Mauermeister, Sylvi; Maas, Cecilia</i> : Education for democracy: the promotion of societal-democratic values, knowledge and participation in higher education quality assurance	1	96
<i>Philipps, Axel; Barlösius, Eva; Giez, Michelle</i> : "Is failure actually the opposite of success?" Understanding failure in research	1	36
<i>Pohlenz, Philipp; Berndt, Sarah; Hartmann, Johnny</i> : Success factors of university networks: an empirical investigation of the preconditions for successful alliances in higher education teaching and learning development	1	78
<i>Wegner, Antje</i> : Systematic evidence syntheses in higher education research – an underutilised method?	2	80
<i>Wegrzyn, Eva; Mallat, Anja</i> : Rethinking excellence criteria from a gender equality perspective: potentials of readjusting performance assessment in academia	1	56

Wir danken den Mitgliedern des Herausgeberbeirats
sowie allen anonymen Gutachterinnen und Gutachtern
für ihre wertvolle Arbeit.

We would like to thank the members of the
editorial advisory board and all anonymous reviewers
for their valuable contributions.

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 empirischen Analysen, Vergleichsstudien, konzeptionell-theoretischen oder 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 in unterschiedlicher Gewichtung 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 in deutscher und englischer Sprache 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 eine Begrenzung von 10 Seiten bzw. 30 000 Zeichen mit Leerzeichen einhalten. Bei Manuskripten für das Format *Standpunkte* ist der Umfang auf 5 Seiten bzw. 16 000 Zeichen mit Leerzeichen limitiert. 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. Maike Reimer

Gabriele Schilling

E-Mail: Beitraege@ihf.bayern.de

Aus dem Inhalt

Marc Hüsch:

Trend zum Fernstudium: Überblick über das aktuelle Studienangebot, die Entwicklung der Studierendenzahlen und Implikationen für die Hochschulforschung

Aenne Dunker:

Von Gleichstellungsüberzeugten und antifeministischen Personen: zum Genderwissen Hochschulangehöriger

Justus Henke:

Wissenstransfer in staatlichen Förderprogrammen der Bildungs-, Wissenschafts- und Hochschulforschung: Zielsetzungen, Formen und Wirkungen von Begleitmaßnahmen

Antje Wegner:

Systematische Evidenzsynthesen als Methode in der Hochschulforschung: wenig genutztes Potential?

Kevin Fuchs, Jenny Rüffer, Susanne Franke, Sven Hellbach:

Adaptive Lernpfade und ihr Einsatz in der Hochschullehre: Diskussion eines Inverted-Classroom-Konzeptes