

Beiträge zur HOCHSCHULFORSCHUNG

2 | 2025

Hüther/Kirchner:
Hochschulleitungen in Deutschland 1992–2022

Lehmann/Baumann:
Schweizer FH und PH im Erstakkreditierungsprozess

Lauer/Jäger/Wilkesmann:
Bedeutung des Wissenstransfers

Otto/Eickhoff:
Zukunftsmodell (private) Fernhochschulen?

Angerhausen/Langguth:
Students' Experiences of Individual Accommodation

Albrecht:
Forschungsfreiheit vs. Datenschutz

Barth-Farkas/Ringeisen/Hagelskamp:
Störfaktor oder Selbstverwirklichung

Beiträge zur HOCHSCHULFORSCHUNG

2 | 2025

Hüther/Kirchner:
Hochschulleitungen in Deutschland 1992–2022

Lehmann/Baumann:
Schweizer FH und PH im Erstakkreditierungsprozess

Lauer/Jäger/Wilkesmann:
Bedeutung des Wissenstransfers

Otto/Eickhoff:
Zukunftsmodell (private) Fernhochschulen?

Angerhausen/Langguth:
Students' Experiences of Individual Accommodation

Albrecht:
Forschungsfreiheit vs. Datenschutz

Barth-Farkas/Ringeisen/Hagelskamp:
Störfaktor oder Selbstverwirklichung

Impressum

Beiträge zur Hochschulforschung

erscheinen zweimal im Jahr

ISSN (Print) 0171-645X

ISSN (Online) 2567-8841

Herausgeber: Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung
und Hochschulplanung, Arnulfstraße 56, 80335 München

Tel.: 089/2 1234-405

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.), Theresa Görg

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	
Otto Hüther, Stefan Kirchner: Profile der Hochschulleitungen in Deutschland von 1992 bis 2022	10
Lukas Lehmann, Sheron Baumann: Institutionelle Akkreditierung im Schweizer Hochschulwesen. Die Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen im Erstakkreditierungsprozess	34
Sabine Lauer, Viktoria Jäger, Uwe Wilkesmann: Die Bedeutung des Wissenstransfers zwischen Wissenschaft und Hochschulpolitik für Hochschulforschende in Deutschland	60
Daniel Otto, Verena Eickhoff: Zukunftsmodell (private) Fernhochschulen? Eine Text-Mining-Analyse studentischer Zufriedenheit aus der Perspektive der Selbstbestimmungstheorie	86
Pascal Angerhausen, David Langguth: Students' Experiences of Individual Accommodation in German Higher Education	112
Research Note	
Tim Albrecht: Forschungsfreiheit vs. Datenschutz: Herausforderungen im wissenschaftlichen Datenschutzprozess für Forschende und universitäre Datenschutzberatungen	132
Faye Barth-Farkas, Tobias Ringeisen, Carolin Hagelskamp: Störfaktor oder Selbstverwirklichung: Wie vereinbaren Studierende ihr Studium mit Arbeit und privaten Lebensbereichen?	144
Buchvorstellungen	160
Zu guter Letzt	
Interview mit Ellen Steffi Widera	162
Jahresindex 2025	166
Annual index 2025	167
Hinweise für Autorinnen und Autoren	169

Editorial

Die vorliegende Ausgabe der „Beiträge zur Hochschulforschung“ beginnt mit drei Forschungsartikeln zu Themen der Hochschulgovernance. Zunächst untersuchen *Otto Hüther* und *Stefan Kirchner* anhand eines Längsschnittdatensatzes, wie sich die Leitungspersonen an deutschen Hochschulen in den letzten 30 Jahren im Hinblick auf Geschlecht, Alter, Rekrutierungswege, Fachhintergründe und Amtszeiten verändert haben, und ob diese Veränderungen im Einklang mit den Zielen der in diesen Dekaden umgesetzten Governancereformen erfolgt sind. Ein Vergleich der Entwicklungen in Großbritannien bzw. England und Schweden erlaubt einen Einblick sowohl in die Gemeinsamkeiten als auch in die länderspezifischen Unterschiede.

Als Zweites betrachten *Lukas Lehmann* und *Sheron Baumann* die Erfahrungen Schweizer Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen im Prozess der Erstakkreditierung anhand der Akkreditierungsberichte. Die Analysen zeigen, dass die Anforderungen und Auflagen vor allem in den Bereichen auftreten, in denen diese Hochschultypen strukturell von Universitäten abweichen, und plädieren für Akkreditierungsstandards, die den spezifischen Profilen und Aufgaben der jeweiligen Hochschultypen entsprechen.

Danach befassen sich *Sabine Lauer*, *Viktoria Jäger* und *Uwe Wilkesmann* mit der Frage, wie erfolgreich und über welche Transferkanäle es der Hochschulforschung gelingt, ihre Ergebnisse und Einsichten in der Hochschulpolitik einzubringen. Die Autoren stellen fest, dass eine hohe Transferbereitschaft vonseiten der Forschenden besteht, dass der tatsächliche Austausch mit hochschulpolitischen Akteuren aber aufgrund von strukturellen Hürden noch zu wenig stattfinden kann. Empfehlungen zu Kommunikationswegen und -formaten, die dem entgegenwirken können, runden den Beitrag ab.

Zwei weitere Forschungsartikel wenden sich dem Bereich der Studierendenforschung zu. Eine Text-Mining-Analyse der Gründe, die Studierende für ihre Zufriedenheit mit einem Studium an privaten Hochschulen geben, führen *Daniel Otto* und *Verena Eickhoff* durch. Sie zeigen, dass mit hoher Zufriedenheit häufig die wahrgenommene Befriedigung von psychologischen Grundbedürfnissen (Autonomie, Kompetenz und soziale Eingebundenheit) einhergeht, und ergänzen damit den Forschungsstand zu den Motiven eines Studiums an privaten Hochschulen.

Zuletzt widmen sich *Pascal Angerhausen* und *David Langguth* in einer qualitativen Interviewstudie den Erfahrungen von Studierenden mit dem individuellen Nachteilsausgleich bei Prüfungen als Inklusionsmaßnahme. Ihre Ergebnisse zeigen, dass Studierende im Antrags- und Umsetzungsprozess mit vielfältigen Hürden konfrontiert

sind und der Nachteilsausgleich in seiner aktuellen Form teils neue Exklusionsmechanismen erzeugt. Die Autoren plädieren für klarere Strukturen, eine institutionelle Neuausrichtung und inklusivere Lern- und Prüfungsbedingungen an Hochschulen.

Es folgt eine Research Note von *Tim Albrecht* zu den Herausforderungen bei der Zusammenarbeit von Forschenden der Sozialwissenschaften mit Datenschutzbeauftragten und -beratungsstellen an Hochschulen, welche befriedigende und effiziente Datenschutzlösungen erschweren. Anhand von Interviews mit beiden Gruppen identifiziert der Autor vier grundlegende Herausforderungen und leitet Empfehlungen für eine Verbesserung der Zusammenarbeit ab. In einer weiteren Research Note widmen sich *Faye Barth-Farkas*, *Tobias Ringeisen* und *Carolin Hagelskamp* der Frage, wie Studierende unterschiedlicher Studienformate einer Hochschule bei der Vereinbarkeit von Studium und anderen Lebensbereichen zum einen Rollenkonflikte, zum anderen aber auch einen positiven Einfluss der Studienerfahrung wahrnehmen. Daraus leiten die Autorinnen und Autoren Hinweise für eine zielgerichtete Unterstützung unterschiedlicher Studierendengruppen ab.

Zu guter Letzt gibt *Dr. Ellen Steffi Widera*, Geschäftsführerin der Virtuellen Hochschule Bayern (vhb), Einblicke in ihren persönlichen Werdegang sowie ihre vielfältigen Erfahrungen zwischen Wissenschaft und Praxis. Sie spricht über die Entwicklung der Online-Lehre, beleuchtet aktuelle Chancen und Herausforderungen digitaler Formate und skizziert, wie die vhb dazu beiträgt, Lehre zukunftsfähig zu gestalten.

Maïke Reimer

Abstracts

Otto Hütter, Stefan Kirchner:

Profiles of higher education leadership in Germany from 1992 to 2022

The article analyses the development of leadership profiles in German higher education institutions from 1992 to 2022 in the context of governance reforms introduced from 1998 onwards. These developments are also compared with trends in other European countries. Based on a panel dataset covering all public universities and universities of applied sciences, we examine changes in gender, age, recruitment pathways, disciplinary backgrounds, and tenure durations. The results indicate that key objectives of the reforms have been achieved: the proportion of external appointments has increased across both types of institutions, and tenure durations have significantly lengthened. Additionally, changes occurred that are not directly linked to the governance reforms: the proportion of women in leadership roles has risen, the average age of leaders has increased, and there have been notable shifts in disciplinary backgrounds.

Keywords: higher education leadership, governance reforms, panel dataset

Lukas Lehmann, Sheron Baumann:

Institutional Accreditation in Swiss Higher Education.

Universities of Applied sciences and Universities of Teacher Education in the initial accreditation process

Since the 1990s, reforms, including the 2015 Higher Education Act, have mandated institutional higher education accreditation in Switzerland to ensure quality, accountability, and international comparability. This aligns the Swiss system with broader European trends. This article examines the results of Switzerland's first accreditation process and explores possible reasons for the problems non-traditional higher education institutions in the form of universities of applied sciences and universities of teacher education had concerning certain standards. It appears that these institutions seem to have relatively more problems with accreditation than traditional universities due to their shorter history, smaller size, and decentralized, multidisciplinary administration. It can also be noted that accreditation requirements were actually imposed primarily in areas where non-traditional universities are structurally fundamentally different. The results underscore the need to address type-specific challenges in order not to hinder their development and educational contribution.

Keywords: university of applied sciences, university of teacher education, higher education accreditation, non-traditional higher education

Sabine Lauer, Viktoria Jäger, Uwe Wilkesmann:

The importance of knowledge transfer between science and higher education policy for German higher education researchers

Higher education research has gained in importance in recent years due to increased funding and a growing political interest. However, it remains unclear whether the increased importance of scientific expertise leads to a more intensive knowledge transfer between higher education researchers and policy actors in the field. This article examines the significance of knowledge transfer between higher education policy stakeholders and higher education researchers. A nationwide online survey of higher education researchers in Germany is used to analyse the frequency and formats of knowledge transfer as well as underlying motivations and perceived obstacles. The results show that university researchers are highly willing to engage in knowledge transfer, although the actual exchange with higher education policy stakeholders remain limited. The study provides key insights for improving knowledge transfer between stakeholders in higher education research and policy.

Keywords: knowledge transfer, higher education research, higher education policy, online survey

Daniel Otto, Verena Eickhoff:

A future model of higher education? A text-mining analysis of student satisfaction at private distance universities from the perspective of self-determination theory

Private universities remain an underexplored area in higher education research. This study addresses this research gap by examining the factors of student satisfaction at private distance-learning universities from a student perspective. Distance education contributes to the rapid growth of private universities and is considered as a model for the future of higher education. Using text mining on over 10,000 student reviews, this study analyses the factors that drive student satisfaction. The analysis employs a co-occurrence network analysis approach grounded in Self-Determination Theory (SDT). The findings indicate that the investigated private distance learning universities enable students to experience autonomy, competence, and relatedness - the three core needs according to SDT. These outcomes are achieved through flexible, self-directed study options, needs-based support structures, and effective online learning environments. The study provides valuable insights into understanding the rise of private distance-learning universities from a student-centered perspective.

Keywords: private universities, distance education, self-determination theory, text mining, co-occurrence network analysis

Pascal Angerhausen, David Langguth:

Students' Experiences of Individual Accommodation in German Higher Education

The paper reconstructs experiences of students who used individual accommodation in form of Disadvantage Compensation (Nachteilsausgleich) at a German university, based on 36 biographical-narrative interviews that were analysed using Grounded Theory methodology. The authors identify eight stages of Disadvantage Compensation that students must go through to obtain accommodation. At each of these stages, students face different challenges that may constitute barriers and lead to experiencing exclusion. Therefore, the authors argue that individual accommodation is rather (re)producing exclusion by creating new barriers than providing sufficient inclusion. To improve the effectiveness of individual accommodation as a measure of inclusion, universities need to implement a centralised organisation of Disadvantage Compensation and ensure adequate training of staff. In addition, inclusive learning environments and course participation opportunities need to be created, to comply with the United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities.

Keywords: inclusion, disability, higher education, reasonable accommodations, universal design

Tim Albrecht:

Freedom of Research vs. Data Protection: Challenges for researchers and university data protection consulting in the scientific data protection process

The scientific data protection process poses significant challenges for researchers as well as for the responsible data protection officers and advisory centers in the development and implementation of data protection solutions. To identify challenges and their causes, as well as to derive potential solutions, 28 problem-centered interviews were conducted with researchers in the social sciences, university data protection advisory specialists, and hybrid entities such as research data centers. The challenges arise from the complexity of the scientific data protection process, the overload of university data protection advisories, conflicts between researchers and university data protection advisors, and the avoidance of consultation. To address these issues, online data protection coordination, a checklist for researchers, and an improved mutual understanding of the researchers and university data protection advisors may be effective.

Keywords: data protection, data protection consulting, complexity, reduction of complexity, conflicts

Faye Barth-Farkas, Tobias Ringeisen, Carolin Hagelskamp:

Disruption or self-actualisation: How do students reconcile their studies with their work and private life?

This study examines the extent to which students in three study formats (blended, dual, face-to-face) perceive role conflicts and enrichment effects between their studies and other areas of their lives. Three focus groups with students from the same program of study, but different study formats, showed that particularly students in the blended format perceive their studies as the inconvenient “add-on” to their established lives. Students in the blended format hardly recognise the university’s efforts to increase flexibility. In the face-to-face and dual study formats, students report fewer role conflicts. However, across study formats, students rarely experience enrichment effects between their studies and other areas of life. The findings are particularly relevant for universities looking to support working students, by adding new study formats to preexisting regular study programmes.

Keywords: study format, work-life-study balance, enrichment effects, role conflict

Profile der Hochschulleitungen in Deutschland von 1992 bis 2022

Otto Hüther und Stefan Kirchner

Der Artikel analysiert die Entwicklung der Profile deutscher Hochschulleitungen von 1992 bis 2022 im Kontext der ab 1998 einsetzenden Governancereformen. Diese Entwicklungen werden zudem mit denen in anderen europäischen Ländern verglichen. Auf Basis eines Paneldatensatzes, der die Leitungen aller staatlichen Universitäten und Fachhochschulen umfasst, untersuchen wir Veränderungen bei Geschlecht, Alter, Rekrutierungswegen, Fachhintergründen und Amtszeiten. Die Ergebnisse zeigen, dass zentrale Ziele der Reformen erreicht wurden: Der Anteil externer Rekrutierungen hat in beiden Hochschultypen zugenommen, und die Amtszeiten der Hochschulleitungen haben sich verlängert. Hinzu kommen Veränderungen, die nicht in einem engen Zusammenhang mit den Governancereformen stehen: Es gibt einen Anstieg des Frauenanteils, eine Zunahme des Alters der Leitungen sowie deutliche Verschiebungen der fachlichen Hintergründe.

Schlüsselwörter: Hochschulleitungen, Governancereformen, Paneldatensatz.

1 Einleitung¹

Das deutsche Hochschulsystem hat sich in den letzten dreißig Jahren erheblich verändert (Hüther & Krücken, 2018). Eine ganze Reihe dieser Veränderungen hat sich eher allmählich und schleichend vollzogen – z. B. der Bedeutungsgewinn von Drittmitteln, der schon in den 1970er Jahren einsetzte (Schimank & Hüther, 2022). Andere Veränderungen sind hingegen deutlich stärker als bewusste Reformen zu betrachten, deren Startpunkte klar erkennbar sind und die konkrete Ziele verfolgen. Dies gilt zum Beispiel für die Umstrukturierung der Hochschulleitungspositionen (Präsidentin/Präsident; Rektorin/Rektor), die im Fokus dieses Artikels stehen. Diese Umstrukturierung wurde durch die 4. Novelle des Hochschulrahmengesetzes (HRG) im Jahr 1998 möglich, da hierbei die seit den 1970er Jahren verbindlichen organisatorischen Rahmenvorgaben ersatzlos aufgehoben worden waren. Die Länder nutzten diese Gelegenheit unter anderem zur Umgestaltung des Amtes der Hochschulleitungen.

¹Wir danken Nico Dehdarian für die umfassende Unterstützung bei der Recherche des Datensatzes. Wir danken zudem den beiden anonymen Reviewern für die vielen guten Hinweise zur Verbesserung des Manuskripts. Die Finanzierung der Forschung zu diesem Artikel erfolgte durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (Projektnummer: 460945684).

Die Veränderungen bei den Hochschulleitungspositionen verfolgten mehrere Ziele. Erstens sollte die Entscheidungsfähigkeit der Hochschulen durch eine Verlagerung von Entscheidungskompetenzen hin zu den Hochschulleitungen verbessert werden. Zweitens sollte durch eine stärkere Professionalisierung der Hochschulleitungen sowie eine größere Unabhängigkeit gegenüber den akademischen Gremien die Wahrscheinlichkeit erhöht werden, dass die neuen Entscheidungskompetenzen auch tatsächlich genutzt werden. Insgesamt sollte so aus einem auf Ausgleich bedachten „primus inter pares“ ein auf Entscheidungen fokussierter Manager werden (Überlicke in Bogumil et al., 2013, S. 49–52; Hüther, 2011).

Während für einige Länder umfassende Panelanalysen zu den Profilen der Hochschulleitungen vorliegen (insbesondere für Großbritannien und Schweden), wurden für Deutschland lediglich die formalen Umstrukturierungen des Leitungsamts ausführlich beschrieben und analysiert (z.B. Hüther, 2010; Kleimann, 2015). Bislang fehlt für Deutschland eine umfassende Untersuchung dazu, ob diese formalen Umstrukturierungen auch zu Verschiebungen in den Profilen der Hochschulleitungen geführt haben. Diese Forschungslücke wird im vorliegenden Artikel anhand eines Paneldatensatzes zu den Hochschulleitungen in Deutschland für den Zeitraum 1992 bis 2022 untersucht. Die zentrale Fragestellung dieses Artikels lautet daher: *Wie haben sich die Profile der Hochschulleitungen im Zeitraum von 1992 bis 2022 verändert?*

Der Artikel ist wie folgt aufgebaut: Im nächsten Kapitel rekonstruieren wir die zentralen Veränderungen hinsichtlich der Position der Hochschulleitungen in Deutschland seit den 1990er Jahren. Anschließend beschreiben wir die vorhandene Forschung zu den Profilen der Hochschulleitungen in Großbritannien, Schweden und Deutschland und leiten daraus Vermutungen für die Entwicklungen in Deutschland ab. Darauf folgt eine Darstellung unserer Datenerhebung und des Datensatzes. In Kapitel 5 präsentieren wir die Ergebnisse unserer Analyse, bevor Kapitel 6 mit einer kurzen Diskussion den Artikel abschließt.

2 Governancereformen und Veränderungen beim Leitungsamt

Die Umstrukturierungen des Leitungsamts ab 1998 sind Teil umfassender Governancereformen im deutschen Hochschulsystem², die durch eine Krisenwahrnehmung getrieben wurden (z.B. Stölting & Schimank, 2001). Hochschulen wurde vorgeworfen, nicht ausreichend auf veränderte gesellschaftliche Erwartungen zu reagieren. Entscheidungsblockaden, verursacht durch Gruppenuniversitätsstrukturen und professorale „Nichtangriffspakte“ (Schimank, 2001, S. 233), galten als Hauptursache. Vorbild der Reformen war das New-Public-Management-Modell (NPM), das

²Oberschelp (2023) gibt einen guten Überblick über die vorliegenden empirischen Studien zu den Governanceveränderungen an deutschen Hochschulen.

eine Stärkung der internen Hierarchie bei gleichzeitiger Schwächung der kollegialen Entscheidungsorgane vorsah (de Boer et al., 2007). Die Umstrukturierung des Leitungsamts zielte auf die Umsetzung dieser Hierarchisierung ab. Die folgenden Darstellungen dieser Umstrukturierungen fassen die allgemeinen Tendenzen der Veränderungen in Deutschland zusammen. Eine detaillierte Analyse kann aus Platzgründen im Rahmen dieses Artikels jedoch nicht erfolgen.³

Einfluss der Hochschulleitungen auf Struktur- und Personalentscheidungen:

Hochschulleitungen hatten seit den 1950er Jahren vor allem die Aufgabe, die Hochschule nach außen und innen zu repräsentieren. Sie hatten jedoch nur sehr eingeschränkte Entscheidungsrechte innerhalb der Hochschulen, weil „*die akademischen Selbstverwaltungsgremien die Entscheidungszentren*“ (Hüther, 2010, S. 67) an den Hochschulen waren. Dies hat sich zumindest auf der formalen Ebene grundlegend gewandelt. Hochschulleitungen verhandeln in der Regel die Ziel- und Leistungsvereinbarungen mit den Wissenschaftsministerien, haben zentralen Einfluss auf Struktur- und Entwicklungspläne sowie die Verteilung der Finanzmittel. Zudem sind sie häufig verantwortlich für die Zuweisung von freiwerdenden Professuren an die Fakultäten sowie für Ziel- und Leistungsvereinbarungen mit den einzelnen Professuren, die auch Gehalt und Ausstattung umfassen können. Darüber hinaus wurde den Hochschulen – und hier vor allem den Hochschulleitungen – mittlerweile in vielen Bundesländern das Berufungsrecht übertragen (Hüther, 2011).

Auswahlverfahren der Hochschulleitungen: Das Auswahlverfahren, das im Hochschulrahmengesetz (HRG) ab 1976 festgelegt wurde, war durch einen starken Einfluss eines hochschulinternen Kollegialorgans geprägt (Vorschlagsliste durch Hochschule, Kenntnisnahme durch zuständiges Ministerium, Wahl durch zentrales Kollegialorgan, Bestellung durch das Ministerium). Nach 1998 wurde diese starke Stellung in vielen Bundesländern jedoch deutlich dadurch abgeschwächt, dass die Hochschulräte an der Auswahl beteiligt wurden (Hüther, 2010, S. 275–285). In einigen Bundesländern beteiligen sich die Hochschulräte an der Erstellung der Vorschlagsliste, in anderen wählen die Hochschulräte gemeinsam mit einem akademischen Gremium – in manchen Fällen sogar allein – die Hochschulleitung. Dadurch haben sich in fast allen Bundesländern „*irgendwelche Mischformen*“ (Heinrichs, 2010, S. 151) etabliert, bei denen hochschulinterne Kollegialorgane und die Hochschulräte gemeinsam die Auswahl vornehmen. Mit dieser Entwicklung war die Hoffnung verbunden, dass Hochschulleitungen eine größere Unabhängigkeit gegenüber den akademischen Gremien entwickeln und so die Entscheidungsfähigkeit der Hochschulen gesteigert werden könnte.

³Hier müsste nicht nur ein Vergleich zwischen den Bundesländern stattfinden, sondern auch innerhalb der Bundesländer zwischen verschiedenen Landeshochschulgesetzen. Hinzu kommen weitere Differenzierungen auf der Ebene der Grundordnungen der einzelnen Hochschulen (vgl. Döhler et al., 2023).

Externe vs. interne Rekrutierung der Hochschulleitungen: Seit Bestehen der Universitäten wird das Amt der Hochschulleitung fast ausschließlich von Professorinnen oder Professoren der jeweiligen Hochschule ausgeübt. Trotz dieser jahrhundertalten Tradition erlaubte das Hochschulrahmengesetz (HRG) bereits ab 1976 die Wahl von Professorinnen und Professoren anderer Hochschulen. Zwar war die Möglichkeit einer universitätsexternen Rekrutierung somit schon länger gegeben, sie wurde jedoch nur selten genutzt. Die Reformen – insbesondere die stärkere Einbindung externer Mitglieder in die Hochschulräte – haben die Nutzung dieser Option jedoch wahrscheinlicher gemacht. Externe Besetzungen gelten dabei als vorteilhaft, da extern rekrutierte Leitungspersonen nicht in frühere Konflikt- und Lösungskonstellationen an der jeweiligen Hochschule verstrickt sind und ihnen deshalb ein größerer Entscheidungsspielraum unterstellt wurde.

Amtszeiten der Hochschulleitungen: Das Hochschulrahmengesetz (HRG) in seiner Fassung von 1976 legte zunächst eine Amtszeit von mindestens vier Jahren für die Hochschulleitung fest. Mit der Novelle von 1985 wurden zwei Leitungsmodelle mit unterschiedlichen Amtszeiten eingeführt: 1. Rektoratsleitung mit einer Amtszeit von mindestens zwei Jahren; 2. Präsidialleitung mit einer Amtszeit von mindestens vier Jahren. Eine Wiederwahl war möglich, während eine Abwahl ausgeschlossen war. Die Reformen ab 1998 führten bundesweit zu einer Verlängerung der Amtszeiten auf mindestens sechs Jahre, wobei in einigen Bundesländern auch Amtszeiten von bis zu acht Jahren möglich sind. Wiederwahlen sind weiterhin grundsätzlich vorgesehen. Im Gegensatz zu den früheren Regelungen des HRG enthalten die neuen Bestimmungen jedoch standardmäßig eine Möglichkeit zur Abwahl der Hochschulleitung. Während die Wiederwahlregelungen zu potenziell sehr langen Amtszeiten führen können, erlauben die neuen Abwahlregelungen durch formalisierte Verfahren auch sehr kurze Amtszeiten. Die Einführung verlängerter Amtszeiten verfolgte das Ziel, Hochschulleitungen unabhängiger von akademischen Gremien zu machen und eine stärkere Professionalisierung zu erreichen.

Gleichstellungsbemühungen in Bezug auf Geschlecht: Hier handelt es sich nicht um Governancereformen im engeren Sinn, sondern um eine Reihe von Maßnahmen, die vor allem ab den 1990er Jahren etabliert wurden und damit in unserem gesamten Untersuchungszeitraum eine Rolle spielen. Ziel dieser Maßnahmen war es, den Frauenanteil in der Wissenschaft insgesamt und insbesondere in Führungspositionen zu erhöhen. Dazu gehören z. B. die Festschreibung der Förderung von Frauen in den Landeshochschulgesetzen, Schaffung von Gleichstellungsabteilungen, die dies fördern und überwachen sollen, oder aber Förderprogramme wie das Professorinnenprogramm (für einen Überblick siehe Engels, 2015). Insgesamt ist hier zu konstatieren, dass die Frauenanteile seit den 1990er Jahren auf allen wissenschaftlichen Positionen deutlich zugenommen haben (vgl. Gemeinsame Wissenschaftskonferenz, 2024).

Damit stellt sich die Frage: Wenn die Reformen ihr Ziel erreicht haben, wie würde sich das auf die Profile⁴ der Hochschulleitungen auswirken? Einen direkten Einfluss sollte es in Bezug auf eine Zunahme der externen Rekrutierungen und einen Anstieg der Amtszeiten geben. Ein eher indirekter Einfluss könnte dadurch entstehen, dass die gestiegenen Managementanforderungen zu einer steigenden Rekrutierung von Personen führen, die einen wirtschaftswissenschaftlichen Fachhintergrund aufweisen. Hinzu kommt, dass die Gleichstellungsbemühungen, die parallel zu den Governancereformen wirken, zu einer Zunahme von Hochschulleiterinnen führen sollten. Da die beschriebenen Veränderungen sowohl auf die Universitäten als auch auf die Fachhochschulen wirken, wären ähnliche Entwicklungen in beiden Hochschultypen zu vermuten.

Governancereformen und Gleichstellungsbemühungen haben im betrachteten Zeitraum aber nicht nur in Deutschland stattgefunden (Hüther & Krücken, 2016). Auch in Großbritannien und Schweden gab es ähnliche Verschiebungen, wobei uns die empirisch beobachteten Veränderungen in diesen Ländern helfen können, den deutschen Fall besser zu verstehen und in internationale Entwicklungen einzubetten. Die folgende Betrachtung von Studien zu Großbritannien, England, Schweden und Deutschland verfolgen damit zwei Ziele: Erstens suchen wir nach Hinweisen, welche Entwicklungen in anderen Ländern und in Deutschland vorhanden sind. Zweitens wollen wir anhand der Studien unsere bisher abgeleiteten Vermutungen konkretisieren.

3 Ausgewählte internationale und nationale Studien zu Profilen der Hochschulleitungen

Hochschulleitungen werden insbesondere im anglo-amerikanischen Raum bereits seit längerem untersucht (z. B. Cohen & March, 1974), da ihr Einfluss dort traditionell höher ist. Ab Mitte der 1990er Jahre steigt jedoch auch in anderen Ländern das Interesse an diesem Thema (siehe Badillo-Vega et al., 2021). Studien zu Veränderungen der Profile von Hochschulleitungen in Europa⁵ bzw. Deutschland seit den 1990er Jahren sind jedoch rar.

Für Großbritannien gibt es zwei Studien, die den Zeitraum von 1960 bis 2006 abdecken: Bargh et al. (2000) und Breakwell & Tytherleigh (2008), wobei letztere den Fokus auf

⁴Die weitere Frage, ob Hochschulleitungen hierarchische Entscheidungen treffen, ist in einer Reihe von Studien untersucht worden (Bielezki, 2018; Kleimann, 2017). Die Studien legen nahe, dass Hochschulleitungen in aller Regel nicht hierarchisch entscheiden, sondern kollegiale Orientierungen dominieren. Kritisch hierzu allerdings Scherm (2022).

⁵Forschungen zu den USA sind aufgrund des sehr stark ausdifferenzierten Hochschulsystems für den vorliegenden Beitrag weniger relevant. Die Entwicklungen der Hochschulleitungen in den USA sind aber sehr gut in den seit 1986 erscheinenden Reports des American Council on Education dokumentiert (für die aktuelle Ausgabe siehe Melidona et al., 2023).

1990 bis 2006 legen. Zusätzlich analysiert Barbato (2023) englische Universitäten zwischen 2000 und 2020.⁶ Die Studien differenzieren zwischen verschiedenen Gruppen von Hochschulen: „*pre-92*“, „*post-92*“ und „*new universities*“. Während „*pre-92*“-Universitäten älter, forschungsstärker und reputationsreicher sind, sind „*post-92*“ und „*new universities*“ jünger, lehrorientierter und vergleichbar mit deutschen Fachhochschulen.

Engwall (2014) untersucht schwedische Hochschulleitungen von 1960 bis 2011 und unterscheidet zwischen älteren Universitäten (bis 1909 gegründet) und jüngeren Hochschulen (1965–1998 gegründet). Ältere Universitäten sind eher forschungsorientiert und mit den deutschen Universitäten vergleichbar, während jüngere Hochschulen lehrorientierter und eher mit deutschen Fachhochschulen vergleichbar sind.

In Deutschland untersuchten Rübken (2006, 2007), Bieletzki (2018, S. 77–95) bzw. Barlösius & Bieletzki (2016, S. 136–144)⁷ und Roessler (2019a, 2019b, 2023, 2024) vom Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) die Profile von Hochschulleitungen. Rübken analysierte Universitätsleitungen von 2005 (116 Fälle, inkl. privater Universitäten), während Bieletzki bzw. Barlösius & Bieletzki die Profile staatlicher Universitäten in den Jahren 1980, 1995 und 2011 untersuchen (49–73 Fälle). Seit 2018 erfasst das CHE Profile staatlicher Universitätsleitungen (81 Fälle) und seit 2019 auch Fachhochschulleitungen (101 Fälle).

Wir stellen im Folgenden die Ergebnisse der aufgeführten Studien in Bezug auf Geschlecht, Alter, Rekrutierungswege, Fachhintergrund und Amtsdauer vor und nutzen diese Ergebnisse, um unsere Vermutungen zu konkretisieren.⁸

Geschlecht

Für Schweden berichtet Engwall (2014) für den Zeitraum von 1960 bis 2011, dass der Anstieg der Frauenanteile zunächst an den jüngeren Hochschulen rascher erfolgt. Die älteren Universitäten ziehen aber bis 2011 gleich und an beiden Hochschultypen finden sich über 57 Prozent Leiterinnen. Bei einem Vergleich der Daten von Rübken, Bieletzki und Roessler ist auch für deutsche Universitäten eine Zunahme des Anteils zu vermuten (2005: 5,7 %; 2011: 11 %; 2022: 37 %). Anteile für die Fachhochschulen sind nur bei Roessler ab 2019 vorhanden und liegen zwischen 2019 und 2022 im Bereich von 21 und 24 Prozent – allerdings ohne klaren Trend. Der gestiegene Anteil der Hoch-

⁶Das Hochschulsystem von UK wurde ab den 1990er Jahren deutlich föderalisiert (vgl. Shattock & Horvath, 2020). Wir finden deshalb auch häufiger Studien nur zu England, Schottland oder Wales.

⁷Die Publikationen von Bieletzki und Barlösius & Bieletzki greifen scheinbar auf dieselben Daten zurück, berichten aber teilweise unterschiedliche Variablen.

⁸Nicht alle Studien enthalten Informationen zu allen adressierten Variablen. So fehlen bei Barbato (2023) z. B. Daten zu den Frauenanteilen, den externen Rekrutierungen, dem Alter und der Amtsdauer.

schulleiterinnen korrespondiert auch mit einem deutlichen Anstieg der Professorinnenanteile seit 1992 (Hüther & Kirchner, 2018). Die vorhandenen Querschnitte legen einen Anstieg der Frauenanteile nahe, lassen aber offen, wie genau sich dieser Anstieg vollzogen hat und ob – ähnlich wie in Schweden – die lehrorientierteren und reputationschwächeren Fachhochschulen eine Vorreiterrolle übernommen haben.

Alter

Sowohl Breakwell & Tytherleigh (2008) als auch Engwall (2014) zeigen, dass die Universitätsleitungen im Zeitverlauf beim Amtsantritt immer älter werden. Das Alter steigt in Großbritannien von 1960 bis 2006 von 49,9 auf 53,9 Jahre. Engwall zeigt zudem, dass die Leitungen an jüngeren Universitäten im Schnitt auch selbst jünger sind, wenn sie das Amt antreten (1960–1969: 52,9 vs. 47,9 Jahre; 2000–2009: 56,1 vs. 53,5 Jahre). Für Deutschland berichten nur Barlösius & Bielezki (2016) Daten zum durchschnittlichen Alter beim Amtsantritt (1980: 45 Jahre, 1995 und 2011: 54 Jahre). Es zeigt sich ebenfalls ein Anstieg, der allerdings nur bis Mitte der 1990 Jahre anhält. Wir finden zudem Daten zum Durchschnittsalter der Hochschulleitungen in einem bestimmten Jahr. Dieses scheint im Zeitverlauf zu steigen: Röbbken (2006) berichtet für 2005 ein Durchschnittsalter von 57,5 Jahren, während Roessler (2024) für 2022 ein Durchschnittsalter von 58,8 Jahren berichtet. Die Daten von Roessler zeigen zudem, dass das Durchschnittsalter der Fachhochschulleitungen geringer ist (z. B. 2022: 58,8 Jahre bei Universitäten vs. 57,3 Jahre bei den Fachhochschulen). Insgesamt wäre zu vermuten, dass das Alter der Hochschulleitungen in Deutschland ebenfalls steigt und dass die Leitungen an Fachhochschulen dabei jünger sind. Gegen einen kontinuierlichen Anstieg könnte aber sprechen, dass in Phasen hoher Umweltunsicherheit die Tendenz besteht, Personen auszuwählen, denen eher zugetraut wird, mit Unsicherheit in komplexen Umwelten umgehen zu können. Diese Eigenschaft wird eher jüngeren Personen zugeschrieben (z. B. Spisak et al., 2014). Jüngere Leitungen sind zudem risikobereiter (z. B. Serfling, 2014), was unter instabilen Umweltbedingungen vorteilhaft sein könnte. Gerade am Anfang der hochdynamischen Reformphase ab 1998 könnte deshalb auch vermutet werden, dass der Altersdurchschnitt stabil bleibt oder sogar absinkt. Ein solcher Effekt wäre auch in Einklang mit den Daten von Barlösius & Bielezki (2016).

Externe Rekrutierung

Engwall (2014) zeigt für Schweden, dass im Zeitraum von 1960 bis 2011 zunehmend externe Rekrutierungen der Universitätsleitungen vorgenommen werden. Diese Entwicklung beginnt bei den jungen Universitäten schon in den 1960er Jahren und setzt bei den alten Universitäten ab den 1980er Jahren ein. Am Ende des Beobachtungszeitraums werden bei den jungen Universitäten 77 Prozent extern rekrutiert, bei den alten Universitäten 57 Prozent. Auch die vorhandenen Querschnitte zu den deutschen Universitätsleitungen legen eine Zunahme von externen Rekrutierungen nahe: Röbbken

(2006) berichtet für 2005 von 16 Prozent extern Rekrutierten, Bielezki (2018) für 2011 von 27 Prozent und Roessler (2024) für 2022 von 33 Prozent. Nach den Daten von Roessler fallen die Anteile bei den Fachhochschulen seit 2018 immer etwas geringer aus als bei den Universitäten (z. B. 2022: 29 % vs. 33 %). Wir würden vermuten, dass sich auch in unseren Daten ein Anstieg der extern Rekrutierten im Zeitverlauf zeigt und dass dies insbesondere ab 1998 der Fall ist, weil hier die Reformen begannen. Offen ist aber, wie die Entwicklungen an den Universitäten und den Fachhochschulen verlaufen. Die Daten für Schweden würden höhere Anteile für die Fachhochschulen vermuten lassen, die Daten von Roessler (2024) ab 2018 widersprechen dem allerdings.

Fachhintergrund

Barbato (2023) zeigt unterschiedliche Entwicklungen für verschiedene Universitätstypen in England: In den Universitäten der *Russell Group*⁹ steigt der Anteil der Sozialwissenschaften, während der Anteil der Naturwissenschaften absinkt. In den ab 1993 gegründeten „*new universities*“ sind die Anteile mit einem geisteswissenschaftlichen Hintergrund besonders hoch und steigen im Zeitverlauf sogar noch an. Während der Anteil der Leitungen mit einem Hintergrund in „*business administration and law*“ bei den älteren Universitäten abnimmt, steigt er bei den jüngeren Universitäten deutlich an. Engwall (2014) zeigt für Schweden, dass die Anteile der Leitungen mit einem Hintergrund in Natur- und Lebenswissenschaften über den betrachteten Zeitraum (1960 bis 2011) deutlich ansteigen – wobei dieser Anstieg bei den alten Universitäten ausgeprägter ist als bei den jungen Hochschulen. Die Vergleichsmöglichkeiten für Deutschland sind sehr eingeschränkt, weil die Kategorisierung der Fächer von Röbbken (2006) und Bielezki (2018) in großen Teilen nicht vergleichbar ist und Roessler (2024) nicht zwischen Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften differenziert. Aus Röbbken und Roessler lässt sich bis 2005 ein Anstieg der Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften ableiten (1976: 24 %; 2005: 40 %; 2022: 38 %). Die Daten von Röbbken und Bielezki lassen vermuten, dass der Anteil der Rechtswissenschaften seit den 1990er Jahren absinkt (1995: 18 %; 2005: 11 %; 2011: 4 %). Der Anteil der Wirtschaftswissenschaften schwankt hingegen stärker (1995: 10 %; 2005: 18 %; 2011: 7 %). Aus den Daten lässt sich zudem ableiten, dass die Bedeutung der Geisteswissenschaften deutlich abgenommen hat (1976: 34 %; 2005: 25 %; 2022: 16 %), hingegen ein leichter Anstieg bei den Ingenieurwissenschaften zu verzeichnen ist (1995: 10 %; 2022: 16 %). Die Daten von Roessler für die Fachhochschulen zeigen folgendes: rechts-, wirtschafts- und sozialwissenschaftliche sowie ingenieurwissenschaftliche Studienhintergründe sind bei den Fachhochschulleitungen ähnlich häufig zu finden (jeweils zwischen 30 und 40 %). Andere Studienhintergründe der Hochschulleitungen finden sich deutlich seltener.

⁹Dies ist eine Untergruppe der „*pre-92*“-Universitäten, die besonders reputations- und forschungsstark ist.

Aus den vorgestellten Befunden wäre für die Universitäten zu vermuten, dass vielfältige Fachhintergründe vorhanden sind, wobei die Anteile der Geistes-, Rechts- und Wirtschaftswissenschaften zurückgehen. Bei den Fachhochschulen ist eine Dominanz der Ingenieurwissenschaften sowie der Rechts-, Wirtschafts-, und Sozialwissenschaften zu vermuten. Aus den Entwicklungen in England wäre zudem ableitbar, dass an den Fachhochschulen die Anteile der Wirtschaftswissenschaften gestiegen sein könnten.

Amtsdauer

Die Entwicklung der Amtsdauer von Hochschulleitungen fällt zwischen den Studien sehr unterschiedlich aus. Dies liegt auch daran, dass die Daten am Ende der Zeitreihe rechtszisiert (Amtszeiten sind noch nicht abgeschlossen) und zu Beginn linkszisiert (Überrepräsentation langjähriger Leitungen) sind. Dies führt zu möglichen Verzerrungen: Zu Beginn könnten lange Amtszeiten überrepräsentiert und am Ende unterschätzt werden. Es bleibt deshalb oft unklar, ob in den Studien tatsächliche Entwicklungen berichtet werden oder aber empirische Artefakte. Laut Breakwell & Tytherleigh (2008) nahmen die Amtszeiten in Großbritannien zwischen den 1990er Jahren und 2006 stark ab (von 11,94 auf 4,72 Jahre). Engwall (2014) zeigt für Schweden im Zeitraum von 1960 bis 2011 stabile Amtszeiten von etwa 7 Jahren an alten Universitäten, während sie an jüngeren Universitäten von 10 auf 4,8 Jahre sanken. Röbbken (2006, 2008) beobachtet in Deutschland bis zu den 1990er Jahren steigende Amtszeiten, die anschließend bis 2004 wieder zurückgingen. Werden nur die bereits abgeschlossenen Amtszeiten betrachtet, ergibt sich von 1988 bis 2004 ein Rückgang von 10,7 auf 6,3 Jahre. Bei einer Betrachtung der im jeweiligen Jahr absolvierten Amtszeiten der amtierenden Leitungen zeigt sich von 1988 bis 2004 ein Rückgang von 6,8 auf 4,5 Jahre. Eine gewisse Vorsicht ergibt sich allerdings daraus, dass dieser starke Rückgang just mit der Wiedervereinigung einsetzen. Wir wissen aus unseren eigenen Daten, dass hier an mehreren Universitäten in Ostdeutschland einige sehr kurze Amtszeiten vorhanden sind, was mit den dynamischen und komplexen Herausforderungen der Nachwendezeit in Zusammenhang steht.¹⁰ Die vorgestellte Datenlage erlaubt daher kaum gesicherte Rückschlüsse auf tatsächliche Verkürzungen der Amtszeiten. Schwedische Daten deuten auf stabile Amtszeiten an Universitäten und sinkende Amtszeiten an Fachhochschulen hin. Ob ähnliche Entwicklungen auch in Deutschland vorhanden sind, ist bisher ungeklärt.

¹⁰Viele Neubesetzungen nach der Wende bzw. Wiedervereinigung, Neugründungen von Hochschulen, Rücktritte, Abwahlen und Absetzungen aufgrund von „Stasiverstrickungen“ usw.

4 Datenerhebung, Datensatz und Variablen

Vor dem Hintergrund der bisherigen Einschränkung der Datenbasis zu Hochschulleitungen in Deutschland haben wir einen eigenen Datensatz erstellt. Ausgangspunkt waren die in der Personalstatistik des Statistischen Bundesamtes (Personal an Hochschulen - Fachserie 11 / 4 / 4) aufgelisteten staatlichen Universitäten und Fachhochschulen im Zeitraum von 1993 bis 2020. Für diese Hochschulen wurden in einem ersten Schritt die Namen der Hochschulleiterinnen und Hochschulleiter recherchiert, die ab 1990 im Amt waren. Im zweiten Schritt wurden auf dieser Grundlage weitere Recherchen durchgeführt. Genutzt wurden hierzu vor allem Quellen im Internet (Webseiten der Hochschulen, Pressemeldungen der Hochschulen, Tagespresse, Wikipedia-Einträge). Eine erste Recherche fand zwischen April 2022 und Februar 2023 statt. Im November und Dezember 2024 wurde der Datensatz geprüft und ergänzt.

Unser Vorgehen beschränkt sich auf wenige, aber zentrale Variablen, die wir relativ konstant über den gesamten Zeitraum erheben konnten. Es zeigte sich, dass Probleme bei der Recherche auftraten, je weiter die Amtszeit einer Hochschulspitze zurückliegt. Herausfordernd war es auch, Informationen zu Leitungen kleinerer Fachhochschulen zu finden oder von Hochschulen, die im betrachteten Zeitraum fusionierten, aufgespalten oder geschlossen wurden. Abgesehen von diesen vereinzelt eingeschränkten Einträgen bildet unser Datensatz eine sehr gute empirische Grundlage. Unser Datensatz umfasst 776 Leitungspersonen an insgesamt 203 Hochschulen (84 Universitäten, 119 Fachhochschulen), die ab 1992 in mindestens einem Jahr im Dezember im Amt waren. Tabelle 1 beschreibt zentrale Variablen in diesem Personendatensatz. Mit diesem Personendatensatz erzeugen wir einen Paneldatensatz, der für jede Hochschule in den Jahren 1992–2022 die jeweilige Hochschulleitung im Dezember abbildet und 5.643 Beobachtungen umfasst.

Tabelle 1: Zentrale Variablen und deren Verteilung im Personendatensatz

	Anteile	Mittelwert (Standardabw.)	Min./Max.	Anzahl fehlender Werte
Frauenanteil	16 %	–	–	0
Intern rekrutiert	76 %	–	–	6
Anteil beendeter Amtszeiten	76 %	–	–	0
Anteil Interimsleitungen	2 %	–	–	0
Fachrichtung:		–	–	12
– Geisteswissenschaften	10 %			
– Ingenieurwissenschaften	25 %			
– Naturwissenschaften	19 %			
– Lebenswissenschaften	9 %			
– Rechtswissenschaften	9 %			
– Sozialwissenschaften	12 %			
– Wirtschaftswissenschaften	14 %			
– Sonstiges	1 %			
Anteil Universitäten	41 %	–	–	0
Geburtsjahr	–	1951.27 (11.54)	1927/1982	36
Alter bei Amtsantritt	–	53.17 (6.02)	35/71	36
Amtszeit in Jahren	–	7.11 (4.86)	0/28	0

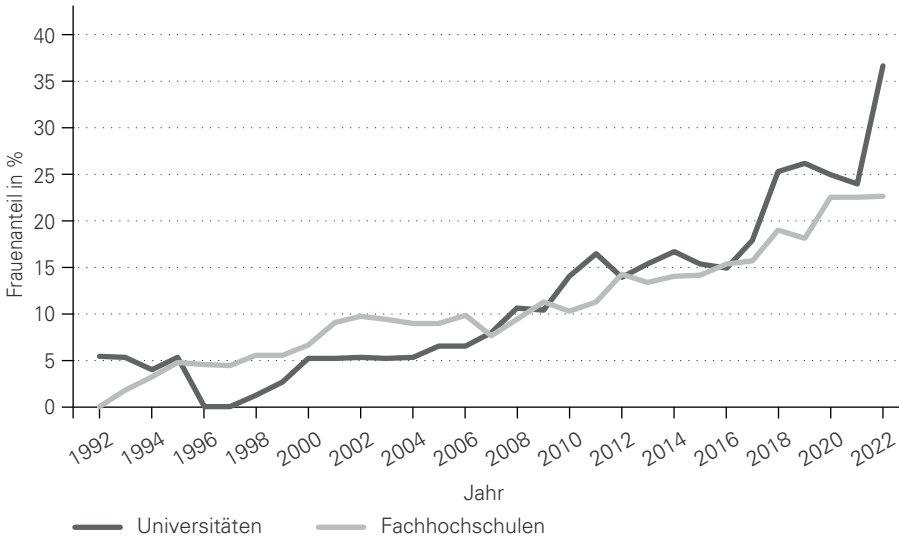
Anmerkungen zu den Variablen:

- Geschlecht: Dichotom kodiert.
- Interimsleitungen: Nicht gewählte, kommissarische Leitungen, meist unter einem Jahr Amtszeit.
- Fachrichtung: Basierend auf der Systematik der Deutschen Forschungsgemeinschaft, bevorzugt Promotionsfach, bei fehlender Promotion das Studienfach.
- Hochschultyp: Unterscheidung zwischen staatlichen Universitäten und Fachhochschulen.
- Rekrutierung: Kodierung als „intern rekrutiert“, „extern rekrutiert“ und „extern rekrutiert – Gründung“. Letztere Kategorie umfasst Besetzungen bei Neugründungen, die nach unserer Definition immer extern sind. Wir kontrollieren so insbesondere Verzerrungen durch die vielen Neugründungen im Zuge der Wiedervereinigung. Der externe Status bezieht sich nur auf den Zeitpunkt der Amtsübernahme.
- Geburtsjahr: Bei 28 Fällen ist nur das Alter zu einem bestimmten Zeitpunkt bekannt. Hier wurde per Zufallsgenerator ein Jahr aus den beiden möglichen Geburtsjahren ausgewählt.

5 Ergebnisse

5.1 Geschlecht

Abbildung 1 zeigt die Entwicklung des Frauenanteils in Leitungspositionen an Universitäten und Fachhochschulen in Deutschland zwischen 1992 und 2022. Sie demonstriert den vermuteten klaren Anstieg des Frauenanteils an beiden Hochschultypen über den gesamten Zeitraum, jedoch mit Unterschieden zwischen den beiden Hochschultypen.

Abbildung 1: Frauenanteile in Leitungspositionen

Quelle: Hochschulleitungspanel 1990–2022

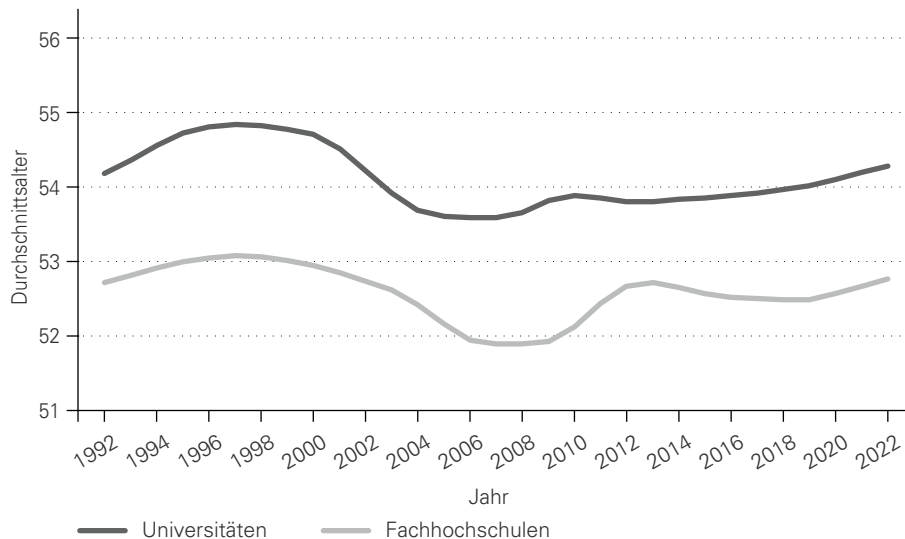
Bis zum Jahr 2006 gibt es zwischen den von Engwall (2014) beschriebenen Entwicklungen in Schweden und den hier für Deutschland belegten deutliche Parallelen – zunächst höhere Frauenanteile an den reputations- und forschungsschwächeren Hochschulen. Allerdings erreichen weder die Universitäten noch die Fachhochschulen in Deutschland auch nur annähernd die in Schweden bis 2011 realisierten Frauenanteile von 57 Prozent.

5.2 Alter

Unsere Daten zeigen zunächst, dass das Durchschnittsalter der Leitungen sowohl an den Universitäten (1992–2001: 57,2 Jahre; 2002–2011: 57,7 Jahre; 2012–2022: 58,8 Jahre) als auch den Fachhochschulen (1992–2001: 54,7 Jahre; 2002–2011: 55,4 Jahre; 2012–2022: 56,3 Jahre) ansteigt. Zudem werden die Ergebnisse von Roessler (2024) bestätigt, dass die Leitungen von Fachhochschulen deutlich jünger sind als die Universitätsleitungen. Abbildung 2 zeigt, dass dies aber nur die halbe Wahrheit ist. Hier berichten wir den geglätteten Altersdurchschnitt der im jeweiligen Jahr neu gewählten Hochschulleitungen. Ersichtlich wird, dass kurz nach den Reformen von 1998 das Durchschnittsalter der neugewählten Hochschulleitungen absinkt und erst ab 2009 wieder langsam anzusteigen beginnt. Dass diese Entwicklung sowohl bei Universitäten als auch Fachhochschulen parallel verläuft, deutet darauf hin, dass es sich um einen Effekt der Governancereformen handeln könnte. Klar wird damit auch, dass sich Deutschland bis 1998 auf einem ähnlichen Pfad wie Großbritannien und Schweden

befand – steigendes Alter beim Amtsantritt – die Reformen aber zu Pfadabweichungen geführt haben.

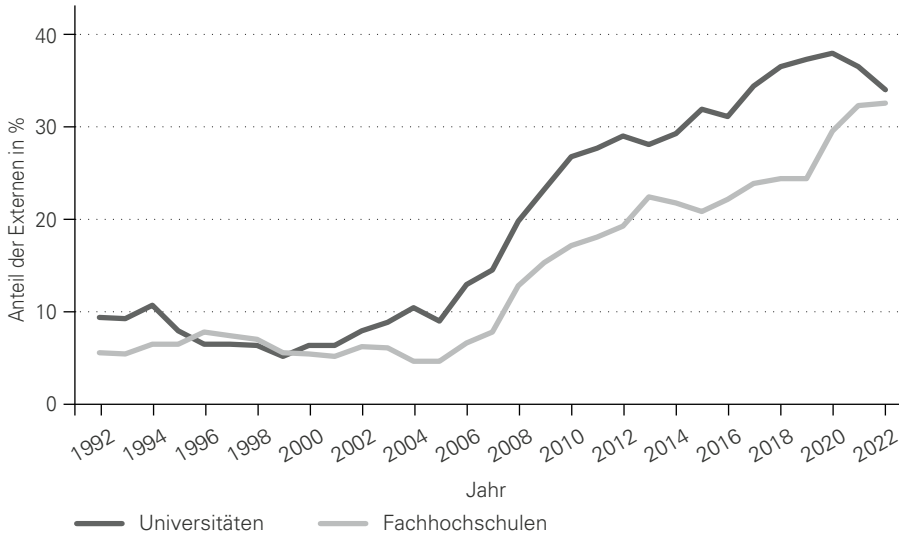
Abbildung 2: Durchschnittsalter beim Amtsantritt (LOESS-Glättung)



Quelle: Hochschulleitungspanel 1990–2022

5.3 Extern rekrutierte Hochschulleitungen

Abbildung 3 zeigt, dass zu Beginn des Untersuchungszeitraums sowohl Universitäten als auch Fachhochschulen vergleichsweise niedrige Anteile externer Hochschulleitungen aufweisen. Ab den frühen 2000er Jahren wird jedoch ein deutlicher Anstieg der externen Besetzungen in beiden Hochschultypen sichtbar. Für Universitäten setzt der Anstieg ab 2004 ein und erreicht bis 2022 Werte von knapp über 35 Prozent. Im Vergleich dazu beginnt der Anstieg bei Fachhochschulen etwas später, zeigt jedoch eine ähnliche Entwicklung, wobei die Anteile externer Leitungen im Jahr 2022 knapp unter 30 Prozent liegen.

Abbildung 3: Anteile extern rekrutierter Leitungen

Anmerkung: Nur externe Rekrutierungen bei bereits bestehenden Hochschulen (ohne die Kategorie „extern rekrutiert – Gründung“).

Quelle: Hochschulleitungspanel 1990-2022

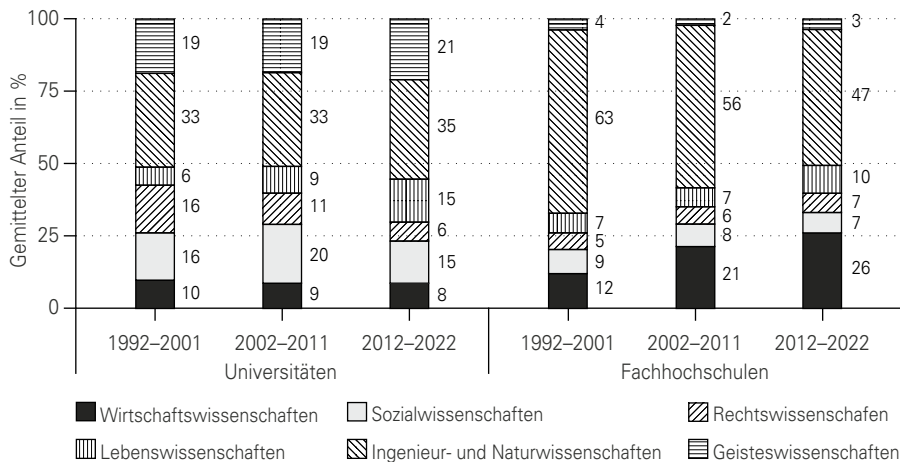
Unsere Vermutungen im Hinblick auf einen Anstieg nach den Reformen bestätigt sich demnach. Die Entwicklungen unterscheiden sich aber deutlich vom Verlauf in Schweden, denn in Deutschland sind die reputations- und forschungsstärkeren Universitäten einerseits Vorreiter, andererseits erreichen sie auch höhere Anteile. Die insgesamt geringeren Anteile extern rekrutierter Leitungen an Fachhochschulen könnten durch zwei Effekte erklärt werden – wobei auch eine Kombination möglich ist: Die Leitungspositionen an Fachhochschulen sind für externe Kandidatinnen und Kandidaten weniger attraktiv und es fehlt deshalb an Bewerbungen, und/oder die Fachhochschulen setzen stärker auf interne Rekrutierungen.

5.4 Fachlicher Hintergrund

Abbildung 4 zeigt die gemittelten Anteile der verschiedenen fachlichen Hintergründe von Hochschulleitungen an Universitäten und Fachhochschulen in Deutschland, gegliedert nach den Zeitperioden 1992–2001, 2002–2011 und 2012–2022. Unsere Daten bestätigen eine Reihe unserer Vermutungen: An Universitäten sind die Fachhintergründe deutlich diversifizierter als an den Fachhochschulen, und es findet sich auch keine stark dominierende Fachrichtung. Während unsere Daten für die Universitäten den vermuteten Rückgang bei den Rechtswissenschaften zeigen, sind die Anteile bei den Wirtschaftswissenschaften und den Geisteswissenschaften relativ stabil, was nicht unseren formulierten Vermutungen entspricht. Wir finden zudem im

Zeitverlauf eine Zunahme der Leitungen mit einem lebenswissenschaftlichen Hintergrund. Ähnlich wie in Schweden – aber in deutlich abgeschwächter Form – finden wir damit auch an deutschen Universitäten eine Zunahme von natur- und lebenswissenschaftlichen Hintergründen.

Abbildung 4: Zeitperiodenvergleiche fachlicher Hintergrund



Quelle: Hochschulleitungspanel 1990-2022

Bei den Fachhochschulen dominieren einerseits die Ingenieur- und Naturwissenschaften in allen drei betrachteten Zeiträumen, andererseits geht ihr Anteil aber recht deutlich zurück (von 63,3 % auf 47,2 %). Die Anteile von Leitungen mit einem wirtschaftswissenschaftlichen Hintergrund nehmen hingegen über die Zeit deutlich zu (von 11,9 % auf 25,9 %). Ein ähnlicher Anstieg der Wirtschaftswissenschaften zeigt sich auch in England bei jüngeren Universitäten. Ähnlich wie in England spricht dies dafür, dass die veränderten Anforderungen an das Management nicht bei den reputationsstarken und forschungsorientierten Universitäten durchschlagen, wohl aber bei den reputationsschwächeren und lehrorientierten Hochschulen. Einschränkend ist hier allerdings auf folgendes hinzuweisen: 1992 waren an den Fachhochschulen dem Forschungs- und Lehrbereich Wirtschaftswissenschaften 4.332 Personen zugeordnet, 2021 hingegen 27.355. Demgegenüber findet sich im ingenieurwissenschaftlichen Bereich Folgendes: 1992: 18.824, 2021: 42.430 (Statistisches Bundesamt, 1993, S. 37–38; 2022, S. 59–60). Während sich das Personal bei den Wirtschaftswissenschaften mit einem Faktor von 6,3 vermehrt hat, ist dieser Wert bei den Ingenieurwissenschaften mit 2,3 deutlich geringer. Die veränderten Anteile der Hochschulleitungen bei den Fachhochschulen sind deshalb auch auf den Ausbau wirtschaftswissenschaftlicher Studiengänge an den Fachhochschulen zurückzuführen.

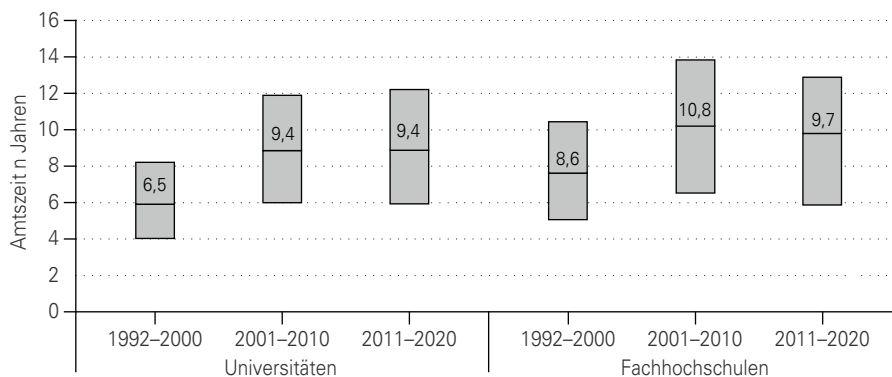
5.5 Amtsdauer

Unsere Vermutungen zu der Entwicklung der Amtszeiten fielen eher uneindeutig aus, weil unklar blieb, welche Studien tatsächliche Veränderungen dokumentieren und welche Studien empirische Artefakte berichten.

Für die Analyse der Entwicklung der Amtsdauer nehmen wir zwei Anpassungen am Paneldatensatz vor:

- (1) Wir analysieren nur die Amtsdauer von Leitungen, die ab 1992 ins Amt gekommen sind. Auf diese Weise schließen wir erstens die vielen Amtswechsel im Zuge der Wiedervereinigung aus. Zweitens wollen wir so auch eine Rechtsverzerrung unserer Daten ausschließen. Allerdings birgt unser Vorgehen nun das Problem, dass wir womöglich die tatsächlichen Amtszeiten in den ersten Jahren unterschätzen. Wir reagieren darauf, indem wir im Folgenden eine ganze Reihe unterschiedlicher Berechnungsarten für die Amtsdauer nutzen.
- (2) Zudem schließen wir alle im Panel verbliebenen kommissarischen Leitungen aus. Die Einsetzung von kommissarischen Leitungen erfolgt in der Regel aufgrund einer verkürzten Amtszeit der vorherigen Leitungsperson (Tod, Krankheit, Rücktritt, Abwahl usw.). Würden die nicht gewählten kommissarischen Leitungen mit Amtszeiten von meist unter einem Jahr einbezogen werden, käme es zu einer Verdopplung des Effekts der vorherigen bereits verkürzten Amtszeit. Wir halten dies nicht für sinnvoll und beschränken unsere Analysen deshalb auf Hochschulleitungen, die nach den jeweiligen Standardverfahren bestimmt wurden.

Unsere Daten zeigen, dass die Amtszeiten seit den neunziger Jahren im Mittel angestiegen sind. Abbildung 5 macht dies anhand von Mittelwerten deutlich, wobei wir hier die Zeitreihe im Jahr 2020 beendet haben. Bei den Universitäten erhöht sich die durchschnittliche Amtszeit um fast drei Jahre, bei den Fachhochschulen um 2,2 bzw. 1,1 Jahre. Wird beachtet, dass eine ganze Reihe von Hochschulleitungen ihre Amtszeit in der letzten Periode noch nicht beendet haben (rechtszensierte Daten), weisen auch der relativ geringe Rückgang bei den Fachhochschulen und der stabile Wert bei den Universitäten eher darauf hin, dass die Amtszeiten weiterhin steigen sollten.

Abbildung 5: Zeitperiodenvergleiche der Amtszeiten

Box = Interquartilsabstand (Q1–Q3), Linie = Median, Zahl = Mittelwert. Whisker nicht dargestellt.
 Anmerkung: Nur Leitungen, die ab 1992 ins Amt gekommen sind; ohne kommissarische Leitungen.
 Quelle: Hochschulleitungspanel 1990-2022

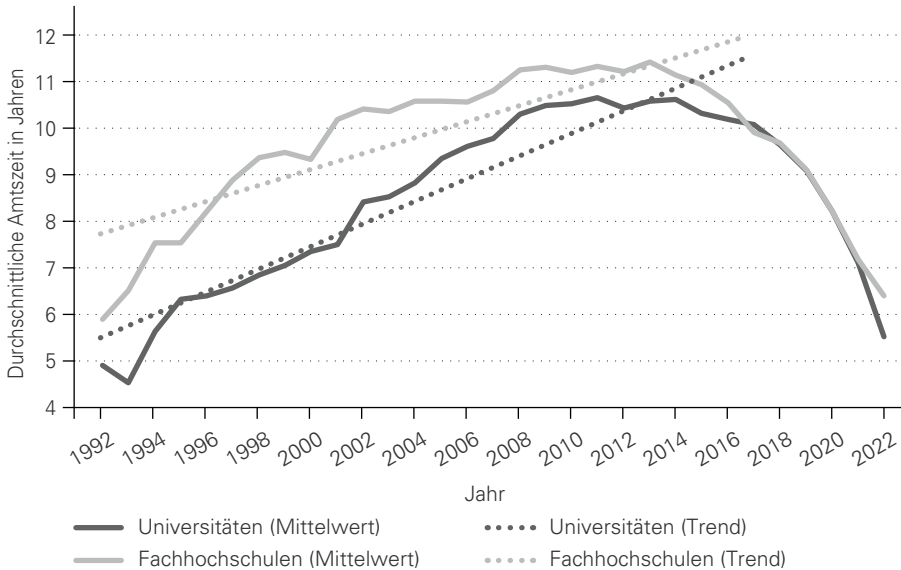
Zudem wird ersichtlich, dass die durchschnittlichen Amtszeiten der Leitungen an den Fachhochschulen höher sind als an den Universitäten. Den von Engwall (2014) beschriebenen Effekt, dass die Amtszeiten an den weniger reputationsstarken und eher lehrorientierten Hochschulen deutlich zurückgegangen sind und ab den 1990er Jahren niedriger waren als an den reputationsstarken und eher forschungsorientierten Universitäten, findet sich in Deutschland nicht. Wir finden auch keine Hinweise darauf, dass – wie Rübken (2006, 2007) nahelegt – die Amtszeiten der Universitätsleitungen nach den Reformen von 1998 abgesunken sind.

Der Effekt der Links- und Rechtszensiertheit unserer Daten und die damit einhergehenden empirischen Artefakte werden in Abbildung 6 noch einmal sehr deutlich dargestellt. Hier sind die Mittelwerte für die jährlichen Amtszeiten und der lineare Trend auf Basis der Werte bis 2017 dargestellt. Sichtbar wird, dass die durchschnittlichen Amtszeiten allmählich ansteigen und ab 2015 immer stärker und schneller einbrechen – eindeutig das empirische Artefakt, dass ab 2015 gewählte Hochschulleitungen bis 2022 ihre Amtszeiten noch nicht beendet haben.

Eine Möglichkeit, rechtszensierte Daten zu analysieren, ist das Cox-Proportional-Hazards-Modell. Es berücksichtigt nicht nur die beobachteten Amtszeiten, sondern auch Daten von Personen, deren Amtszeiten bis 2022 andauerten. Im Gegensatz zur linearen Trendanalyse untersucht das Cox-Modell die Überlebenswahrscheinlichkeit über die Amtszeit hinweg und den Einfluss des Amtsbeginns darauf. Das Modell zeigt, dass das Jahr des Amtsbeginns die Amtsdauer signifikant beeinflusst ($p < 0.001$). Der Koeffizient von -0.065 ($SE = 0.0025$, $z = -26.43$, $p < 0.001$) entspricht einer Hazard Ratio von 0.937 (95 %-KI: 0.932 – 0.941), was bedeutet, dass die Wahrscheinlichkeit

für das Ende einer Amtszeit jährlich um etwa 6.31 Prozent sinkt. Dies deutet darauf hin, dass Amtszeiten im Zeitverlauf länger werden. Auch weitere alternative Berechnungen (nur abgeschlossene Amtszeiten¹¹ und Backward-Method¹²) weisen eher auf eine Verlängerung der Amtszeiten im Zeitverlauf hin.

Abbildung 6: Mittelwerts- und Trendanalyse



Anmerkung: Nur Leitungen, die ab 1992 ins Amt gekommen sind; ohne kommissarische Leitungen; Trendberechnung auf Grundlage der Daten bis 2017.

Quelle: Hochschulleitungspanel 1990-2022

6 Fazit und Diskussion

Die Ergebnisse unserer Studie basieren auf einem umfangreichen und neu recherchierten Paneldatensatz, der eine Zeitspanne von mehr als 30 Jahren umfasst. Zudem werden in unseren Auswertungen auch erstmals die Leitungen der Fachhochschulen systematisch analysiert. Dieser Datensatz erlaubte dann erstmals zu untersuchen, ob bzw. wie sich die ab 1998 stattgefundenen Reformen in veränderten Profilen der Hochschulleitungen spiegeln.

¹¹Werden nur die abgeschlossenen Amtszeiten berücksichtigt, ergibt sich Folgendes: Mittelwerte für 1992–2000: 7.43 Jahre; 2001–2010: 9.59 Jahre; 2011–2022: 10.1 Jahre.

¹²Hier werden die Amtszeiten, für die in der jeweiligen Periode Ausgeschiedenen berechnet. Bei dieser Berechnung haben wir auch Personen einbezogen, die nicht erst ab 1992 das Amt angetreten haben, sondern alle Leitungen, die 1992 noch im Amt waren. Amtszeiten der Leitungen, die in den Jahren von 1992–2000 ausgeschieden sind: 9.26 Jahre; 2001–2010: 10.63 Jahre; 2011–2022: 11.29 Jahre.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Governancereformen im deutschen Hochschulsystem seit 1998 Veränderungen in den Profilen der Hochschulleitungen bewirkt haben. Besonders deutlich wird dies in der Zunahme externer Rekrutierungen und der Verlängerung der Amtszeiten, die in beiden Hochschultypen zu beobachten sind. Diese beiden Entwicklungen entsprechen zentralen Zielen der Reformen. Eine weitere Auswirkung der mit den Reformen verbundenen Unsicherheit scheint zu sein, dass im Zeitraum von 1998 bis 2008 das Durchschnittsalter beim Eintritt in das Amt absinkt – entgegen dem Trend eines höheren Durchschnittsalters der im Amt befindlichen Leitungen. All dies spricht einerseits für bestimmte Wirkungen der Reformen, andererseits deutet es auf eine fortschreitende Professionalisierung und die Entstehung eines eigenständigen Karrierewegs für Professorinnen und Professoren hin.

Die Auswertungen zeigen auch, dass der Anteil der Hochschulleiterinnen im untersuchten Zeitraum angestiegen ist – erst stärker bei den Fachhochschulen, dann zeitverzögert auch bei den Universitäten. Die fachlichen Hintergründe der Hochschulleitungen zeigen klare Unterschiede zwischen Universitäten und Fachhochschulen. Während Universitäten stärker durch traditionelle Wissenschaftsdisziplinen geprägt sind, spielen an Fachhochschulen die Ingenieur- und Wirtschaftswissenschaften eine zentrale Rolle.

Werden diese Entwicklungen mit Großbritannien bzw. England und Schweden verglichen, finden wir sowohl unterschiedliche als auch ähnliche Entwicklungen. Auch in Schweden finden wir einen Anstieg der externen Rekrutierungen. Der Anstieg der wirtschaftswissenschaftlichen Fachhintergründe an den Fachhochschulen findet sich auch in England an den jüngeren Universitäten. Die Unterschiede sind allerdings ebenfalls erheblich: Erstens sind einige Entwicklungen in Schweden deutlich ausgeprägter – dies betrifft die Frauenanteile, externe Rekrutierungen sowie die starke Dominanz von natur- und lebenswissenschaftlichen Fachhintergründen. Andererseits finden sich in Großbritannien und an den neueren schwedischen Hochschulen eher sinkende Amtszeiten, während die älteren Universitäten in Schweden eher stabile Amtszeiten aufweisen. Nichts deutet in diesen Ländern darauf hin, dass die Amtszeiten länger geworden sind. Zudem haben die Reformen in Deutschland dazu geführt, dass das Alter beim Amtsantritt ab 1998 gesunken ist – anders ist dies sowohl in Großbritannien als auch in Schweden.

Unsere Daten zeigen weiteren Forschungsbedarf zu verschiedenen Aspekten: Erstens ist bisher offen, wie die in diesem Artikel betrachteten Variablen interagieren, also ob z. B. die Verschiebung der Fachhintergründe oder der Anstieg der externen Rekrutierungen mit dem Zuwachs bei den Hochschulleiterinnen zusammenhängen. Zweitens könnte es sich lohnen, Erklärungsmuster für die kurzen oder langen Amtszeiten der Hochschulleitungen zu untersuchen. Gibt es hier systematische Unterschiede, die mit den Profilen

der Hochschulleitungen zusammenhängen? Spielt es eine Rolle, ob die Hochschule groß, klein, forschungsstark oder forschungsschwach ist? Drittens wäre es sicher interessant, verschiedene Fragestellungen in Bezug auf die Hochschulleiterinnen weiter zu untersuchen. Zu denken wäre hier, ob Hochschulen mit bestimmten Eigenschaften (groß, klein, Anteil der Professorinnen, Fächerstruktur usw.) eher dazu neigen, Hochschulleiterinnen auszuwählen. Zudem zeigen unsere Daten, dass die Amtszeiten der Hochschulleiterinnen im Durchschnitt geringer sind als die der Hochschulleiter (Dehdarian et al., 2024). Unklar ist aber, ob dies für den gesamten betrachteten Zeitraum so ist, ob es hier Einflüsse von Eigenschaften der Hochschulleiterinnen gibt (z. B. externe Rekrutierung, bisherige Leitungserfahrungen) oder aber Eigenschaften der Hochschulen einen systematischen Einfluss auf die Amtsdauer der Frauen haben.

Literatur

Badillo-Vega, R., Krücken, G., & Pineda, P. (2021). Changing analytical levels and methods of leadership research on university presidents. *Studies in Higher Education*, 46(4), 677–689.

Barbato, G. (2023). Are university leaders always the same? A longitudinal analysis of Vice-chancellors' profile in English universities over the last twenty years. *Studies in Higher Education*, 48(4), 521–537.

Bargh, C., Bocock, J., Scott, P., & Smith, D. (2000). *University leadership: The role of the chief executive*. SHRE and Open University Press.

Barlösius, E., & Bieletzki, N. (2016). Der Weg zum Universitätspräsidenten: Zufall oder berufsbiographische Absicht. In J. Reuter, O. Berli, & M. Tischler (Hrsg.), *Wissenschaftliche Karriere als Hasard: Eine Sondierung* (S. 131–155). Campus.

Bieletzki, N. (2018). *The Power of Collegiality. A Qualitative Analysis of University Presidents' Leadership in Germany*. Springer VS.

Bogumil, J., Burgi, M., Heinze, R. G., Gerber, S., Gräf, I.-D., Jochheim, L., Schickentanz, M., & Wannöffel, M. (2013). *Modernisierung der Universitäten. Umsetzungsstand und Wirkungen neuer Steuerungsinstrumente*. Edition Sigma.

Breakwell, G. M., & Tytherleigh, M. Y. (2008). UK University Leaders at the Turn of the 21st Century: Changing Patterns in Their Socio-Demographic Characteristics. *Higher Education*, 56(1), 109–127.

Cohen, M. D., & March, J. G. (1974). *Leadership and ambiguity: The American college president*. McGraw-Hill Book Company.

de Boer, H., Enders, J., & Schimank, U. (2007). On the Way towards New Public Management? The Governance of University Systems in England, the Netherlands, Austria, and Germany. In D. Jansen (Hrsg.), *New Forms of Governance in Research Organizations. Disciplinary Approaches, Interfaces and Integration* (S. 137–152). Springer VS.

Dehdarian, N., Hüther, O., & Kirchner, S. (2024). Frauen sind kürzer im Amt. Eine Analyse von Amtszeiten der Hochschulspitzen in Deutschland. *Forschung & Lehre*, 31(6), 424–425.

Döhler, M., Hönnige, C., Kosmützky, A., Ruffing, E., & Staff, H. (2023). The Variance of German University Governance: Exploring the Effects of Organizational Field Positions. *Higher Education Policy*, 38(1), 1–24.

Engels, A. (2015). Einleitung: Chancengleichheit in der Wissenschaft. In A. Engels, S. Beaufaÿs, N. Kegen, & S. Zuber (Hrsg.), *Bestenauswahl und Ungleichheit. Eine soziologische Studie zu Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern in der Exzellenzinitiative* (S. 14–42). Campus.

Engwall, L. (2014). The Recruitment of University Top Leaders: Politics, Communities and Markets in Interaction. *Scandinavian Journal of Management*, 30(3), 332–343.

Gemeinsame Wissenschaftskonferenz. (2024). *Gleichstellungsmonitor Wissenschaft und Forschung. 28. Datenfortschreibung (2022/2023) zu Frauen in Hochschulen und außerhochschulischen Forschungseinrichtungen*. GWK.

Heinrichs, W. (2010). *Hochschulmanagement*. Oldenbourg Wissenschaftsverlag.

Hüther, O. (2010). *Von der Kollegialität zur Hierarchie? Eine Analyse des New Managerialism in den Landeshochschulgesetzen*. VS Verlag.

Hüther, O. (2011). New Managerialism? Gemeinsamkeiten und Differenzen der Leitungsmodelle in den Landeshochschulgesetzen. *die hochschule*, 20(1), 50–72.

Hüther, O., & Kirchner, S. (2018). Kritische Masse, Wettbewerb oder Legitimität? *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 70(4), 565–591.

Hüther, O., & Krücken, G. (2016). Nested Organizational Fields: Isomorphism and Differentiation among European Universities. In E. Popp Berman & C. Paradeise (Hrsg.), *The University Under Pressure* (S. 53–83). Emerald.

Hüther, O., & Krücken, G. (2018). *Higher Education in Germany. Recent Developments in an International Perspective*. Springer VS.

Kleimann, B. (2015). *Universität und präsidiale Leitung. Führungspraktiken in einer multiplen Hybridorganisation*. Springer VS.

Kleimann, B. (2017). Leader, Manager, Mediator? Selbstbeschreibungen deutscher Universitätspräsidenten im Licht der universitären Organisationsstruktur. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 39(1), 62–79.

Melidona, D., Cecil, B. G., Cassell, A., & Chessman, H. M. (2023). *The American College President: 2023 Edition*. American Council on Education.

Oberschelp, A. (2023). Die Governance-Perspektive in der Hochschulforschung: Umsetzung und Erträge eines Forschungskonzepts. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 45(1), 14–43.

- Röbken, H. (2006). Profile deutscher Universitätsleitungen. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 28(4), 6–29.
- Röbken, H. (2007). Leadership Turnover among University Presidents. *management revue*, 18(2), 138–152.
- Roessler, I. (2019a). *CHECK. HAW-Leitungen in Deutschland. Stand Oktober 2019*. CHE.
- Roessler, I. (2019b). *CHECK. Universitätsleitungen in Deutschland*. CHE.
- Roessler, I. (2023). *CHECK. Hochschulleitung in Deutschland - Update 2023*. CHE.
- Roessler, I. (2024). *CHECK. Hochschulleitung in Deutschland - Update 2024 und Zeitvergleich*. CHE.
- Scherm, E. (2022). Hierarchische Steuerung deutscher Universitäten – ... und sie ist doch möglich. *Hochschulmanagement*, 2022(1–2), 27–35.
- Schimank, U. (2001). Festgefahrene Gemischtwarenläden - Die deutschen Hochschulen als erfolgreich scheiternde Organisationen. In E. Stölting & U. Schimank (Hrsg.), *Die Krise der Universitäten* (S. 223–242). Westdeutscher Verlag.
- Schimank, U., & Hüther, O. (2022). *Forschungsfinanzierung und individuelle Wissenschaftsfreiheit: Balance von sicherer Grundfinanzierung und finanzieller Anreizsteuerung*. BBAW.
- Serfling, M. A. (2014). CEO age and the riskiness of corporate policies. *Journal of Corporate Finance*, 25, 251–273.
- Shattock, M., & Horvath, A. (2020). The decentralisation of the governance of UK higher education: the effects of devolution to Scotland, Wales and Northern Ireland, and on England. *Policy Reviews in Higher Education*, 4(2), 164–178.
- Spisak, B. R., Grabo, A. E., Arvey, R. D., & van Vugt, M. (2014). The age of exploration and exploitation: Younger-looking leaders endorsed for change and older-looking leaders endorsed for stability. *The Leadership Quarterly*, 25(5), 805–816.
- Statistisches Bundesamt. (1993). *Bildung und Kultur: Personal an Hochschulen 1992*. Statistisches Bundesamt.
- Statistisches Bundesamt. (2022). *Bildung und Kultur: Personal an Hochschulen 2021*. Statistisches Bundesamt.
- Stölting, E., & Schimank, U. (Hrsg.). (2001). *Die Krise der Universitäten*. Westdeutscher Verlag.

Manuskript eingegangen: 09.01.2025

Manuskript angenommen: 19.05.2025

Angaben zu den Autoren:

PD Dr. Otto Hüther
Universität Kassel
FB 05 Gesellschaftswissenschaften
Fachgruppe Soziologie
Nora-Platiel-Straße 5
34127 Kassel
E-Mail: otto.huether@uni-kassel.de

Prof. Dr. Stefan Kirchner
Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg
Institut für Soziologie
Lehrstuhl für Soziologie I
Kochstraße 4
91054 Erlangen
E-Mail: s.kirchner@fau.de

Otto Hüther vertritt den Lehrstuhl für Hochschulforschung an der Universität Kassel und ist gleichzeitig assoziiertes Mitglied des International Center for Higher Education Research an der Universität Kassel.

Stefan Kirchner verantwortet den Lehrstuhl für Soziologie I an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg.

Institutionelle Akkreditierung im Schweizer Hochschulwesen. Die Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen im Erstakkreditierungsprozess

Lukas Lehmann, Sheron Baumann

Grundlegende Reformen der schweizerischen Hochschulbildung, darunter das Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetz von 2015, haben auch in der Schweiz die institutionelle Akkreditierung eingeführt – mit dem Ziel, Qualität, Rechenschaftspflicht und internationale Vergleichbarkeit der Hochschulen zu gewährleisten. Damit passt sich das Schweizer System europäischen Trends an. Dieser Beitrag untersucht die Ergebnisse des ersten Akkreditierungsprozesses und erörtert mögliche Gründe für die Herausforderungen, mit denen insbesondere nicht-traditionelle Hochschulen konfrontiert waren. Dabei zeigt sich, dass diese Einrichtungen aufgrund ihrer kürzeren Geschichte, geringeren Größe und der dezentralen, multidisziplinären Verwaltung verhältnismäßig mehr Probleme mit der Akkreditierung zu haben scheinen als die traditionellen Universitäten. Ebenso lässt sich festhalten, dass Akkreditierungsaufgaben tatsächlich vor allem in Bereichen gemacht wurden, in denen die nicht-traditionellen Hochschulen strukturell grundlegend anders aufgestellt sind. Die Ergebnisse unterstreichen die Notwendigkeit, sich mit typenspezifischen Herausforderungen auseinanderzusetzen, um ihre Entwicklung und ihren Bildungsbeitrag nicht zu behindern.

Schlüsselwörter: Fachhochschule, Pädagogische Hochschule, Hochschulakkreditierung, nicht-traditionelle Hochschulbildung

1 Einleitung

Das Schweizer Hochschulsystem wurde ab Mitte der 1990er-Jahre umfassend reformiert (Lepori & Kyvik, 2010; Lehmann, 2013). Im Zuge dieser Transformation entstanden neben den bestehenden universitären Hochschulen (UH) zwei neue Typen: Fachhochschulen (FH) und Pädagogische Hochschulen (PH). Diese nicht-traditionellen Hochschulen (Trotter & Mitchell, 2019) entwickelten sich aus tertiären Berufs- und Lehrbildungsinstitutionen und wurden gesetzlich neu verfasst. Sie erhielten spezifische Leistungsaufträge und eine stärkere Ausrichtung auf Anwendungsorientierung, Praxisnähe und regionale Verankerung (Criblez et al., 2016; Baumann & Leišytė, 2022). Ihre strukturellen Voraussetzungen, ihre Governance-Modelle sowie ihre akademischen Kulturen unterscheiden sich somit grundlegend von denjenigen der UH.

Mit dem Inkrafttreten des Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetzes (HFKG) im Jahr 2015 wurde ein einheitliches System der institutionellen Akkreditierung eingeführt, das für alle Hochschultypen verbindlich ist. Die Akkreditierung ist Voraussetzung für die offizielle Bezeichnung als Hochschule sowie für die Berechtigung zur Beantragung von Bundesmitteln. Zugleich verleiht sie als staatliches Anerkennungsverfahren Legitimität und systemische Sichtbarkeit. Inhaltlich orientiert sich die institutionelle Akkreditierung an internationalen Entwicklungen (Schwarz & Westerheijden, 2004), ist aber in ihrer konkreten Ausgestaltung durch nationale Besonderheiten geprägt (Eckert, 2019; Amschwand, 2014). Als formale Anerkennung institutioneller Qualität erfüllt sie Funktionen der Sicherung, Steuerung und Symbolisierung (Hopbach, 2014).

In der hochschulpolitischen Debatte wird die Akkreditierung kontrovers diskutiert. Während ihr Potenzial zur Qualitätssicherung, Standardisierung und Internationalisierung betont wird, werden auch Risiken benannt – etwa eine Tendenz zur Bürokratisierung, zur Einschränkung institutioneller Autonomie oder zur Verengung auf formale Standards (Binswanger, 2010; Kaufmann, 2012). Gerade für nicht-traditionelle Hochschulen stellen sich daher spezifische Herausforderungen, wenn die Akkreditierungsstandards im Hinblick formale Idealtypen entwickelt werden, die sich primär an den UH orientieren.

Dieser Beitrag untersucht die Ergebnisse der ersten Akkreditierungsrunde nach Einführung des HFKG, welche Ende 2022 abgeschlossen wurde (Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation [SBFI], 2024). Im Fokus stehen jene Standards, die von den FH und PH am häufigsten nicht erfüllt wurden. Auf der Grundlage einer vollständigen Analyse aller veröffentlichten Akkreditierungsberichte wird geprüft, ob sich bestimmte systematische Schwächen der Hochschulen erkennen lassen und welche institutionellen Merkmale mit diesen in Verbindung stehen könnten – etwa die geringe Grösse der Hochschulen, ihre dezentrale Organisation oder das Fehlen etablierter akademischer Partizipationsstrukturen.

Dabei soll der Beitrag nicht nur empirische Evidenz über das Akkreditierungsgeschehen in der Schweiz liefern, sondern auch zu einer kritisch-reflektierten Debatte über die Angemessenheit, Wirkung und Weiterentwicklung des Akkreditierungsmodells beitragen. Die Analyse der ersten Runde bietet hierfür ein besonders geeignetes Untersuchungsfeld, da hier die FHs und PHs in ihrem Ausgangszustand akkreditiert werden, vor jeder Veränderung in Reaktion auf die Anforderungen.

Der Beitrag ist wie folgt aufgebaut: Kapitel 2 diskutiert die internationalen Referenzsysteme und Entwicklungen im Bereich der institutionellen Akkreditierung. Kapitel 3 beschreibt die rechtlichen Grundlagen, Verfahren und Standards der Schweizer Akkreditierung. Kapitel 4 erläutert Methode und Datenbasis dieses Beitrags. Kapitel 5

enthält die quantitativen Ergebnisse und Kapitel 6 ergänzt diese durch eine qualitative Themenanalyse. Kapitel 7 diskutiert die Ergebnisse im Licht der Hochschulgovernance und der Unterschiede zwischen den Hochschultypen. Kapitel 8 zieht Schlussfolgerungen und formuliert Implikationen für Praxis und Forschung.

2 Institutionelle Akkreditierung als internationales Phänomen

Die institutionelle Akkreditierung ist heute ein fester Bestandteil vieler hochschulischer Qualitätssicherungssysteme. Ihre konkrete Ausgestaltung variiert jedoch erheblich: von hoch regulierten und staatlich gesteuerten Verfahren bis zu stärker wettbewerblich organisierten oder dezentralen Modellen. Während sich die Mehrzahl der europäischen Staaten an der durch den Bologna-Prozess geprägten Logik der Standardisierung und Vergleichbarkeit orientiert, lassen sich deutliche Unterschiede hinsichtlich der gesetzlichen Verbindlichkeit, der funktionalen Reichweite und der Positionierung der Akkreditierungsakteure feststellen (Schwarz & Westerheijden, 2004; Hopbach, 2014).

Im Vereinigten Königreich etwa formuliert die Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA) zentrale Standards, lässt den Hochschulen aber weitgehende Autonomie in der Umsetzung. Eine verpflichtende Programmakkreditierung besteht dort nicht (Staffort Global, 2020). In den Niederlanden wird ein duales Modell mit sowohl institutionellen als auch programmbezogenen Verfahren praktiziert, wobei der Fokus verstärkt auf Lernzielen und Output-Kriterien liegt (Skolnik, 2016). Frankreich differenziert stark nach Hochschultyp (Campus France, 2024), während in den USA die Akkreditierung durch regionale, private Agenturen erfolgt – freiwillig im Prinzip, faktisch aber notwendig für Studienfinanzierung und Abschlusserkennung (Craft, 2003).

In der DACH-Region (Deutschland, Österreich, Schweiz) erfolgt die Akkreditierung durch spezialisierte Agenturen, die entweder öffentlich-rechtlich oder privatrechtlich organisiert sind. Während in Deutschland programmbezogene Verfahren dominieren und in Österreich Akkreditierung verstärkt auf staatliche Steuerung ausgerichtet ist, wurde in der Schweiz mit dem HFKG ein vergleichsweise später, dafür systematisch angelegter Zugang zur institutionellen Akkreditierung gewählt (Eckert, 2019; Amschwand, 2014). Alle drei Länder setzen auf formal definierte Standards, unterscheiden sich jedoch hinsichtlich deren inhaltlicher Breite, Umsetzungsverantwortung und Verbindlichkeit.

Trotz der Unterschiede sind die grundlegenden Ziele der Hochschulakkreditierung in vielen Ländern in ähnlicher Weise vorhanden (Sanyal & Martin, 2007). Gemeinsamer Nenner ist das politische Ziel, Hochschulen zu Rechenschaft zu verpflichten, Transparenz herzustellen und Qualitätsentwicklung anzuregen. In Staaten mit wachsendem privaten Hochschulsektor erfüllt Akkreditierung zudem eine marktorientierte Schutz-

funktion sowohl für Studierende (als Leistungsbeziehende) und Steuerzahlenden (als Leistungstragende) (Borsetto & Saccon, 2022). Zugleich bleibt in vielen Systemen eine Spannung zwischen externen Steuerungsbedarfen und interner akademischer Autonomie bestehen – insbesondere dort, wo Akkreditungsverfahren in die institutionelle Governance eingreifen oder zu erhöhtem Dokumentationsaufwand führen (Binswanger, 2010; Kaufmann, 2012).

Die Schweiz hat sich mit dem Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetzes (HFKG) bewusst an allgemeinen europäischen Standards orientiert, zugleich aber ein spezifisches Modell entwickelt: Die Akkreditierung ist verpflichtend, die Agenturwahl frei (innerhalb einer anerkannten Liste), die Standards gelten typübergreifend. Diese Kombination führt zu einer normativ vereinheitlichten, institutionell jedoch diversifizierten Umsetzung. Das Verfahren ist hoch formalisiert, mit einer begrenzten, aber effektiven Tiefe hinsichtlich der steuernden Eingriffe durch die Prozessdefinition. Dadurch rücken strukturelle Unterschiede zwischen den Hochschultypen – etwa in der Ressourcenverfügbarkeit, Partizipationskultur oder institutionellen Reife – besonders stark in den Fokus. Gerade diese Aspekte sind es, die für nicht-traditionelle Hochschulen wie FH und PH die Einhaltung bestimmter Standards erschweren können. Diese international informierte, aber national verschränkte Konstellation bildet die konzeptionelle Ausgangslage der vorliegenden Untersuchung.

3 Schweizer Hochschulakkreditierung: Agenturen, Vorschriften und Standards

Die Einführung der institutionellen Akkreditierung im Rahmen des HFKG im Jahr 2015 markierte einen paradigmatischen Wandel in der Qualitätssicherung des Schweizer Hochschulsystems. Aus politischer Sicht spielten die Bedürfnisse nach Kontrolle und Steuerung eine Schlüsselrolle bei der Gestaltung des Akkreditierungssystems (Grolimund & Risse Kohn, 2019; Kaufmann, 2012; Wolter & Kerst, 2008). Die Einführung der Akkreditierung wurde auch als Mittel zur Stärkung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit von Hochschulen erklärt (Sporn & Aeberli, 2004). Erstmals wurden für alle Hochschultypen verbindliche Standards geschaffen, um Qualität, Transparenz und internationale Vergleichbarkeit zu gewährleisten (Eckert, 2019; Hopbach, 2014). Damit wurde eine Systematik eingeführt, die bis dahin in den föderal und historisch unterschiedlich regulierten Hochschulsektoren fehlte.

Diese Entwicklung vollzieht sich nicht aus dem Nichts: Bereits im Rahmen der Qualitätsprüfungsverfahren gemäss Universitätsförderungsgesetz (UniFG) und Fachhochschulgesetz (FHSZ) wurde in den 2000er-Jahren mit Formen der externen Evaluation experimentiert (von Matt, 2015). Diese Verfahren hatten jedoch keine formale Steuerungswirkung. Mit dem HFKG wurde die Akkreditierung zu einer zwingenden Bedingung für die Anerkennung als Hochschule sowie für den Zugang zu Bundes-

mitteln – verbunden mit klaren rechtlichen Konsequenzen. Die Akkreditierung wurde so zum zentralen Instrument zur Festlegung des institutionellen „*right to exist within the system*“ (Schwarz & Westerheijden, 2004, S. 2).

In der Schweiz sind derzeit sechs Agenturen für die Durchführung akkreditierter Verfahren zugelassen (Schweizerische Agentur für Akkreditierung und Qualitätssicherung, 2015). Die grosse Mehrheit der öffentlichen Hochschulen entschied sich im untersuchten Zeitraum für die Schweizerische Agentur für Akkreditierung und Qualitätssicherung (AAQ). Das Verfahren folgt einem festgelegten Ablauf: Selbstevaluation, externe Begutachtung durch ein Gremium von Expertinnen und Experten, Akkreditierungsbericht und Entscheid durch den Akkreditierungsrat. Die Gültigkeit der Akkreditierung beträgt sieben Jahre.

Die Qualitätsstandards der institutionellen Akkreditierung sind in fünf thematische Bereiche untergliedert:

- (1) Interne Qualitätssicherungsstrategie (Standards 1.1–1.4): Hochschulen müssen eine klare Qualitätssicherungsstrategie formulieren, die nicht nur die Qualität ihrer Aktivitäten und langfristigen Entwicklung sicherstellt, sondern auch institutionelle Qualitätskultur fördert. Diese Strategie ist in die Gesamtstrategie der Institution zu integrieren und muss unter Einbezug aller relevanten Interessengruppen entwickelt und umgesetzt werden.
- (2) Governance (Standards 2.1–2.5): Der Bereich umfasst die strukturelle und prozessuale Ausgestaltung der institutionellen Entscheidungsfindung. Anforderungen betreffen u. a. die Beteiligung relevanter Gruppen, Nachhaltigkeit, Geschlechtergleichstellung sowie die systematische Bereitstellung von Entscheidungsgrundlagen.
- (3) Lehre, Forschung und Dienstleistungen (Standards 3.1–3.4): Hochschulen müssen die Qualität und Passung dieser drei Leistungsbereiche darlegen. Evaluationen müssen regelmässig erfolgen und die akademische Freiheit gewahrt bleiben.
- (4) Ressourcen (Standards 4.1–4.3): Die Verfügbarkeit und strategische Ausrichtung von Personal-, Infrastruktur- und Finanzressourcen wird geprüft. Relevanz erhalten dabei sowohl die Qualifikation des Personals als auch die finanzielle Transparenz und Nachhaltigkeit.
- (5) Interne und externe Kommunikation (Standards 5.1–5.2): Qualitätssicherungsstrategien und ihre Ergebnisse sind gegenüber internen und externen Anspruchsgruppen systematisch zu kommunizieren. Hochschulen müssen Informationen regelmässig veröffentlichen und für Mitarbeitende sowie Studierende zugänglich machen.

Diese fünf Bereiche sollen ein umfassendes und typunabhängiges Bild institutioneller Qualität ermöglichen. Gleichwohl ist zu konstatieren, dass die Standards trotz formaler Einheitlichkeit mit ungleichen Voraussetzungen kollidieren: Insbesondere nicht-traditionelle Hochschulen (FH, PH) verfügen teilweise über geringere Ressourcen, haben flachere oder dezentralisierte Governance-Strukturen und sind stärker an berufsorientierten Formaten ausgerichtet (Allenspach, 2025; SHK, 2020). Hinzu kommen kantonal bedingte Aufsichtsmodelle – etwa bei den PH – und Unterschiede in der strategischen Steuerung (z. B. Anzahl Führungsebenen, gesetzliche Mandate).

Die Standards fokussieren stark auf formale Steuerungsfähigkeit und administrative Qualitätssicherung. Aktuelle und übergreifende Themen wie zum Beispiel soziale Verantwortung und Innovationsfähigkeit oder auch allfällige institutionelle Besonderheiten werden zwar gestreift, aber nicht systematisch operationalisiert. Damit bleibt eine zentrale Spannung bestehen: Zwischen der berechtigten Zielsetzung einheitlicher Qualitätsanforderungen und der tatsächlichen Differenz institutioneller Rahmenbedingungen. Diese Spannung bildet die Folie für die empirische Analyse in den folgenden Kapiteln.

4 Stichprobe und Methode

Die empirische Grundlage des Beitrags bilden sämtliche öffentlich zugänglichen institutionellen Akkreditierungsberichte derjenigen Hochschulen, die zwischen 2015 (Inkrafttreten des HFKG) und Ende 2022 ein Akkreditierungsverfahren abgeschlossen haben. Damit handelt es sich um eine Vollerhebung der öffentlich-rechtlichen Hochschulen im untersuchten Zeitraum. Insgesamt wurden 36 Berichte berücksichtigt: 12 von universitären Hochschulen (UH), 9 von Fachhochschulen (FH) und 15 von Pädagogischen Hochschulen (PH). Diese Berichte enthalten jeweils die Einschätzungen der externen Expertinnen und Experten sowie den Entscheid des Schweizerischen Akkreditierungsrats (vgl. Anhang 1).

Für die deskriptive Analyse (Abschnitt 5.1) wurden alle Hochschultypen einbezogen. Aufgrund erheblicher Unterschiede in Struktur, Geschichte und Governance wurden für die vertiefte Analyse (Abschnitte 5.2 und 5.3) ausschliesslich die nicht-traditionellen Hochschulen (FH und PH) berücksichtigt. Diese unterscheiden sich deutlich von den UH – etwa in Bezug auf Ressourcen, Steuerungslogiken und Partizipationsformen (Baumann & Leišytė, 2022; SHK, 2020).

Das Quellenverzeichnis listet die einbezogenen Hochschulen resp. die Akkreditierungsentscheide. Dies Verzeichnis basiert auf öffentlich zugänglichen Entscheidungspublikationen des Akkreditierungsrats. Für die Analyse wurden die Berichte in anonymisierter Form bearbeitet. Diese Vorgehensweise diene der Fokussierung auf strukturelle Muster

ohne institutionelle Zuschreibung, in Einklang mit sozialwissenschaftlicher Auswertungslogik.

Tabelle 1 gibt einen Überblick über die analysierten Hochschulen, die einbezogenen Berichte, die Zahl der bedingungslos akkreditierten Hochschulen sowie deren Berücksichtigung in der vertieften Analyse:

Tabelle 1: Übersicht über die Stichprobe

Hochschultyp	Anzahl öffentliche Hochschulen	Anzahl analysierte Berichte	Anzahl Hochschulen ohne Auflagen	Inkludiert in weitere Analyse (5.2)
UH	12	12	7	Nein
FH	9	9	0	Ja
PH	17	15	2	Ja

Die qualitative Auswertung erfolgte auf Grundlage einer thematischen Analyse (Braun & Clarke, 2006). Der Codierprozess kombinierte deduktive und induktive Verfahren. Deduktive Codes umfassten u. a. den Hochschultyp, betroffene Standards, Auflagenformulierung und Entscheidungsbegründung. Induktive Kategorien wurden ergänzt, um wiederkehrende Problemtypen, institutionelle Selbstbeschreibungen und Begründungslogiken sichtbar zu machen. Die Codierung wurde mit MAXQDA durchgeführt.

Die quantitative Auswertung beinhaltet deskriptive Kennzahlen sowie inferenzstatistische Tests (ANOVA, Fisher-Exakt). Ein besonderer Fokus lag auf der Anzahl und Verteilung der Auflagen sowie der Standarderfüllung nach Typ. Als Schwellenwert für problematische Standards wurde ein Erfüllungsgrad unter 80 Prozent definiert. Dieser Wert ist pragmatisch gewählt und orientiert sich an vergleichbaren Studien zur Akkreditierung (Hopbach, 2014), wird aber im Diskussionsteil kritisch reflektiert.

In dieser ersten Auswertung wurde bewusst auf die Berücksichtigung der ebenfalls ausgesprochenen Empfehlungen des Akkreditierungsrats verzichtet. Diese sind für eine differenzierte Analyse zukünftiger Entwicklungspotenziale von Interesse, wurden hier jedoch aus Gründen der methodischen Vergleichbarkeit nicht einbezogen.

5 Statistische Ergebnisse

5.1 Anzahl Auflagen in der ersten Akkreditierungsrunde

Tabelle 2 gibt einen Überblick über die Anzahl der vom Akkreditierungsrat ausgesprochenen Auflagen in der ersten Akkreditierungsrunde im Schweizer Hochschulwesen (2015–2022). Dabei zeigt sich ein deutlicher Unterschied zwischen den Hoch-

schultypen: Während sieben von zwölf UH ohne Auflagen akkreditiert wurden, erhielten alle FH sowie der überwiegende Teil der PH mindestens eine Auflage.

Tabelle 2: Deskriptive Statistik zur Anzahl der Bedingungen

Hochschultyp	Anzahl Berichte	Mittelwert Anzahl Auflagen (Standardabw.)	Bandbreite der Anzahl Auflagen	
			Min.	Max
UH	12	0.917 (1.564)	0	5
FH	9	3.444 (1.667)	1	6
PH	15	2.467 (1.552)	0	5
Total	36	2.194 (1.833)	0	6

Eine einfaktorielle Varianzanalyse (ANOVA) zeigt, dass der Hochschultyp einen signifikanten Einfluss auf die Anzahl der Auflagen hat ($F(2,33) = 6.922$, $p = 0.003$, $\eta^2 = 0.296$). Die Effektgröße ($f = 0.648$) deutet laut Cohen (1988) auf einen starken Effekt hin. Bonferroni-korrigierte Post-hoc-Tests zeigen signifikante Unterschiede zwischen UH und FH ($p = 0.003$) sowie zwischen UH und PH ($p = 0.049$), nicht jedoch zwischen FH und PH ($p = 0.458$). Die aggregierte Kategorie „nicht-traditionelle Hochschulen“ (FH + PH; siehe Tabelle 3 unten) unterscheidet sich statistisch signifikant von den UH ($t(34) = -3.365$, $p = 0.002$). Die Ergebnisse unterstreichen die Relevanz einer typendifferenzierten Betrachtung in den folgenden Abschnitten.

5.2 Compliance der nicht-traditionellen Hochschulen

In dieser Analyse werden die 24 Akkreditierungsberichte der FH und PH hinsichtlich der Einhaltung der 18 Akkreditierungsstandards untersucht. Aufgrund der geringen Fallzahlen wurde für jeden Standard ein Fisher-Exakt-Test zur Prüfung statistischer Zusammenhänge zwischen Hochschultyp (FH/PH) und Konformität durchgeführt.

Tabelle 3 zeigt die Ergebnisse. Es zeigt sich ein signifikanter Zusammenhang lediglich bei Standard 5.1 (externe Kommunikation der Qualitätssicherungsstrategie, $p = 0.047$). Die übrigen Unterschiede sind nicht signifikant, deuten jedoch auf wiederkehrende Muster hin.

Tabelle 3: Compliance der nicht-traditionellen Hochschulen mit Standards

	Compliance mit Standard	Hochschultyp					Aggregiert (FH + PH)	
		PH		FH			N	%
		N	%	N	%	p		
Qualitäts- sicherungs- strategie	1.1	13	86.7	7	77.8	.615	20	83.3
	1.2	12	80.0	8	88.9	1.000	20	83.3
	1.3	12	80.0	6	66.7	.635	18	75.0
	1.4	14	93.3	8	88.9	1.000	22	91.7
Governance	2.1	13	86.7	9	100.0	.511	22	91.7
	2.2	13	86.7	6	66.7	.326	19	79.2
	2.3	11	73.3	7	66.7	1.000	18	75.0
	2.4	7	46.7	3	33.3	0.678	10	41.7
	2.5	12	80.0	9	100.0	.266	21	87.5
Lehre, Forschung und Dienst- leistungen	3.1	14	93.3	8	88.9	1.000	22	91.7
	3.2	12	80.0	6	66.7	.635	18	75.0
	3.3	13	86.7	8	88.9	1.000	21	87.5
	3.4	14	93.3	8	88.9	1.000	22	91.7
Res- sourcen	4.1	14	93.3	9	100.0	1.000	23	95.8
	4.2	14	93.3	7	77.8	.533	21	87.5
	4.3	14	93.3	9	100.0	1.000	23	95.8
Kom- muni- kation	5.1	14	93.3	5	55.6	.047*	19	79.2
	5.2	15	100.0	9	100.0	1.000	24	100.0

Anmerkung: * signifikant, $\alpha = 0.05$.

Auffällig ist, dass sechs Standards von einer auffällig tiefen Erfüllungsquote (unter 80 %) betroffen sind: 1.3, 2.2, 2.3, 2.4, 3.2 und 5.1.

Die betroffenen Standards betreffen zentral:

- die Beteiligung interner Gruppen (1.3, 2.3),
- die Governance-relevante Informationsnutzung (2.2),
- Nachhaltigkeit (2.4),
- systematische Evaluationen (3.2),
- und die Kommunikation der Qualitätssicherungsstrategie (5.1).

Kapitel 6 greift diese sechs Standards in einer qualitativen Detailanalyse auf und beleuchtet typische Problemkonstellationen in den Akkreditierungsberichten. Dabei soll geprüft werden, ob sich strukturelle Muster oder hochschultypische Schwächen identifizieren lassen.

6 Qualitative Ergebnisse in Bezug auf problematische Standards

Die vertiefte Analyse konzentriert sich auf jene sechs Standards, die in der quantitativen Untersuchung von FH und PH am häufigsten nicht erfüllt wurden. Diese Standards betreffen zentrale Aspekte der Qualitätssicherung: strategische Beteiligung, Datenbasiertheit, Mitwirkung, Nachhaltigkeit, Evaluation sowie Kommunikation. Im Folgenden werden sie einzeln betrachtet und inhaltlich verdichtet. Dabei werden neben typischen Kritikpunkten auch Hinweise auf strukturelle Ursachen erfasst.

6.1 Standard 1.3: Einbezug repräsentativer Gruppen in das Qualitätssicherungssystem¹

Die beteiligten Expertinnen und Experten bemängelten bei sechs Hochschulen den unzureichenden Einbezug relevanter Gruppen, insbesondere der Studierenden, in die Entwicklung und Umsetzung der Qualitätssicherungsstrategie (QSS). Während auf unteren Organisationsebenen häufig Beteiligungsmöglichkeiten bestanden, war auf der strategischen Ebene eine klare Mitwirkung nicht erkennbar. Kritisiert wurde insbesondere:

- das Fehlen formalisierter Regelungen,
- die schwache Repräsentation von Teilzeitstudierenden,
- sowie die mangelnde Transparenz bei der Aufgabenverteilung innerhalb des QSS.

Diese Defizite spiegeln Unterschiede in der Governance-Kultur wider. FH und PH verfügen – im Gegensatz zu UH – über keine etablierte Tradition der akademischen Selbstverwaltung. Beteiligungsgremien wie Senate oder Fakultätsräte sind häufig nicht oder nur rudimentär institutionalisiert. Zudem erschwert die relativ kurze Verweildauer der Studierenden ihre strukturelle Einbindung, da insbesondere bei FHs weniger als 20 Prozent vom 6-semesterigen Bachelor in ein Masterstudium übertreten (BFS, 2021). Damit zeigt sich: Standard 1.3 fordert von nicht-traditionellen Hochschulen Beteiligungsformen, die weder organisatorisch noch kulturell selbstverständlich sind.

¹ „Für die Entwicklung des Qualitätssicherungssystems und dessen Umsetzung werden auf allen Ebenen alle repräsentativen Gruppen der Hochschule oder der anderen Institution des Hochschulbereichs einbezogen, insbesondere die Studierenden, der Mittelbau, der Lehrkörper und das Verwaltungspersonal. Die Aufgaben im Bereich der Qualitätssicherung sind transparent und klar zugewiesen.“ (Hochschulrat, 2019, Standard 1.3)

6.2 Standard 2.2: Systematische Bereitstellung von Informationen für die Entscheidungsfindung²

In neun Berichten wurde bemängelt, dass Indikatoren zur strategischen Steuerung entweder fehlten oder nicht systematisch genutzt wurden. Typische Kritikpunkte waren:

- die Beschränkung auf operative Kennzahlen ohne strategischen Aussagewert,
- unvollständige KPI-Systeme in Lehre, Forschung und Transfer,
- sowie eine unklare Verbindung zwischen Qualitätsmonitoring und Führungsebene.

Auffällig ist, dass besonders kleinere Hochschulen betroffen waren. Gemäss BFS (2023a/b) wiesen die betroffenen FH und PH eine unterdurchschnittliche Zahl an VZÄ im Bereich Direktion und administrativ-technisches Personal auf. Dies legt nahe, dass fehlende personelle Ressourcen – insbesondere im Bereich Controlling/Strategie – ein institutionelles Hindernis darstellen. Darüber hinaus erschwert die dezentralisierte Organisation einiger FH (z. B. mit autonomen Teilschulen) eine kohärente Datenerhebung und -verwendung auf Gesamteinstitutionsebene.

6.3 Standard 2.3: Unabhängigkeit und Mitwirkung der repräsentativen Gruppen³

In sieben Fällen konnte die Mitwirkung relevanter Gruppen – insbesondere Studierender und Mittelbau – nicht ausreichend nachgewiesen werden. Problematisch waren:

- unklare oder fehlende Reglemente zur Beteiligung,
- nicht dokumentierte Verfahren zur Interessenvertretung,
- sowie fehlende Strukturen für eine „unabhängige“ Partizipation im Sinne des Standards.

Die hier dokumentierten Mängel stehen in enger Verbindung zu den unter 1.3 beschriebenen Schwierigkeiten. Die strukturelle Schwäche partizipativer Gremien in FH und PH führt dazu, dass Mitwirkung nicht nur punktuell, sondern systematisch unzureichend organisiert ist. Es fehlt häufig an institutionalisierten Verfahren, die über informelle Beteiligung hinausgehen.

² „Das Qualitätssicherungssystem trägt systematisch zur Bereitstellung von relevanten und aktuellen quantitativen und qualitativen Informationen bei, auf die sich die Hochschule oder die andere Institution des Hochschulbereichs stützt, um laufende und strategische Entscheidungen zu treffen.“ (Hochschulrat, 2019: Standard 2.2)

³ „Das Qualitätssicherungssystem erlaubt sicherzustellen, dass die repräsentativen Gruppen der Hochschule oder der anderen Institution des Hochschulbereichs ein angemessenes Mitwirkungsrecht haben und über Rahmenbedingungen verfügen, die ihnen ein unabhängiges Funktionieren ermöglichen.“ (Hochschulrat, 2019, Standard 2.3)

6.4 Standard 2.4: Berücksichtigung wirtschaftlicher, sozialer und ökologischer Aspekte, QSS mit nachhaltigen Zielen⁴

Acht nicht-traditionelle Hochschulen erfüllten diesen Standard nicht. Die Kritikpunkte betrafen:

- fehlende oder zu vage formulierte Nachhaltigkeitsziele,
- eine ausschliesslich dezentrale Umsetzung ohne strategische Einbettung,
- Vernachlässigung ökologischer und sozialer Aspekte,
- sowie mangelhafte interne Kommunikation zu diesem Thema.

Die Ergebnisse zeigen, dass Nachhaltigkeit häufig nicht als systemischer Bestandteil des QSS verstanden wurde. Ein möglicher Grund liegt in der organisationalen Struktur: Viele kleinere FH und PH verfügen nicht über eigene Nachhaltigkeitsstellen. Zudem wird Nachhaltigkeit teilweise primär als Leitthema einzelner Studiengänge oder Departemente betrachtet, nicht jedoch als institutionelle Steuerungsaufgabe. Auch hier wirkt sich die Fragmentierung in Leitung und Administration negativ aus.

6.5 Standard 3.2: Das QSS sieht in allen Leistungsbereichen regelmässige Evaluationen vor⁵

Sechs Hochschulen wiesen Mängel bei der institutionellen Verankerung von Evaluationen auf. Bemängelt wurden:

- fehlende Standardisierung der Bewertungsinstrumente,
- lückenhafte Evaluation in Bereichen wie Weiterbildung und Dienstleistungen,
- sowie unklare Rückkopplung zwischen Evaluation und Qualitätsentwicklung.

Während einzelne Bereiche gut dokumentiert waren (z. B. Lehrevaluation), fehlte eine übergreifende Systematik. Insbesondere FH, die multiprofessionelle Leistungsbereiche abdecken, scheinen Mühe zu haben, einheitliche Evaluationslogiken zu implementieren – was u. a. auf kulturelle Unterschiede zwischen Fachbereichen zurückzuführen ist.

⁴ „Die Hochschule oder die andere Institution des Hochschulbereichs berücksichtigt, dass die Aufgaben im Einklang mit einer wirtschaftlich, sozial und ökologisch nachhaltigen Entwicklung erfüllt werden. Das Qualitätssicherungssystem erlaubt sicherzustellen, dass sich die Hochschule oder die andere Institution des Hochschulbereichs in diesem Bereich Ziele setzt und diese auch umsetzt.“ (Hochschulrat, 2019, Standard 2.4)

⁵ „Das Qualitätssicherungssystem sieht eine regelmässige Evaluation der Lehr- und Forschungstätigkeit, der Dienstleistungen sowie der Ergebnisse vor.“ (Hochschulrat, 2019: Standard 3.2)

6.6 Standard 5.1: Die Qualitätssicherungsstrategie wird kommuniziert⁶

Fünf Hochschulen – davon vier FH – erfüllten diesen Standard nicht. Die Defizite betrafen:

- fehlende oder schwer auffindbare Publikation der QSS,
- inkonsistente Terminologie (z. B. Verwechslung von QSS und QMS),
- sowie mangelnde Rückbindung an Studierende und externe Stakeholder.

Die geringe Erfüllungsquote bei FH deutet auf spezifische Herausforderungen hin. Studien (Fürst et al., 2022) zeigen, dass Kommunikationsabteilungen in FH oft nicht systematisch in strategische Prozesse eingebunden sind. Hinzu kommen heterogene Zielgruppen (z. B. Industriepartner, Berufsverbände, kantonale Stellen), was eine standardisierte Kommunikation erschwert. Auch hier zeigt sich der Einfluss dezentraler Strukturen und fachkultureller Fragmentierung.

Insgesamt legen die qualitativen Befunde nahe, dass hinter den sechs problematischen Standards nicht isolierte Schwächen stehen, sondern strukturelle Muster: Beteiligungsdefizite, Ressourcenengpässe, fehlende Standardisierung und dezentrale Organisationslogik. Diese Muster treffen FH und PH unterschiedlich stark, und verstärken sich je nach dem gar in ihrer Kombination. Die im nächsten Kapitel dargestellte Diskussion geht vertiefend auf diese strukturellen Faktoren ein und stellt sie in den Zusammenhang der aktuellen Akkreditierungspraxis.

7 Diskussion

Die vorliegenden Ergebnisse zeigen deutlich: Die Mehrheit der Akkreditierungsstandards wurde von den FH und PH erfüllt, was auf eine breite institutionelle Auseinandersetzung mit Qualitätssicherung und Organisationsentwicklung hinweist – gerade im Kontext eines neuen, verpflichtenden Verfahrens. Dennoch traten bei mehreren Standards wiederkehrende Probleme auf. Diese betrafen insbesondere:

- die systematische Beteiligung interner Gruppen (1.3, 2.3),
- die datengestützte Steuerung (2.2),
- das strategische Nachhaltigkeitsverständnis (2.4),
- die standardisierte Evaluation (3.2),
- und die externe Kommunikation der Qualitätssicherungsstrategie (5.1).

⁶ „Die Hochschule oder die andere Institution des Hochschulbereichs macht ihre Qualitätssicherungsstrategie öffentlich und sorgt dafür, dass die Bestimmungen zu den Qualitätssicherungsprozessen und deren Ergebnisse den Mitarbeitenden, den Studierenden sowie gegebenenfalls den externen Beteiligten bekannt sind.“ (Hochschulrat, 2019: Standard 5.1)

Diese sechs Schwächen lassen sich nicht als isolierte Einzelfälle interpretieren, denn gewisse Schwierigkeiten bei einzelnen Kriterien häufen über alle Hochschulen hinweg. Sie deuten als auf strukturelle Muster hin, die spezifisch mit den institutionellen Voraussetzungen nicht-traditioneller Hochschulen (FH und PH) verknüpft sind. Drei übergreifende Erklärungsperspektiven lassen sich identifizieren: Ressourcenabhängigkeit, Governance-Logik und organisatorische Fragmentierung.

(a) Ressourcenabhängigkeit und institutionelle Reife

Ein zentrales Merkmal vieler FH und PH ist ihre vergleichsweise geringe personelle und finanzielle Ausstattung – insbesondere in Bereichen wie strategisches Controlling, Kommunikation und Qualitätsmanagement. Anders als bei universitären Hochschulen bestehen kaum historische Routinen für strategische Datennutzung, Evaluation oder Nachhaltigkeitsgovernance. Auch fehlen häufig spezialisierte Stabsstellen oder zentrale Koordinationsfunktionen. Dies führt zu institutionellen Engpässen, wenn umfassende Standarderfüllung gefordert ist.

Die Erfüllung der Akkreditierungsstandards ist damit nicht allein eine Frage der organisatorischen Qualität, sondern auch der Verfügbarkeit institutioneller Ressourcen – ein Aspekt, der in der gegenwärtigen Ausgestaltung des Verfahrens kaum systematisch berücksichtigt wird. Diese Situation kann als Ausdruck einer „erzwungenen Isomorphie“ im Sinne von DiMaggio & Powell (1983) gelesen werden: Hochschulen passen sich formalen Erwartungen an, auch wenn die Voraussetzungen dafür strukturell ungleich sind.

(b) Governance-Logik und Beteiligungskultur

Die nicht-traditionellen Hochschulen folgen anderen Steuerungslogiken als die UH. Während Letztere historisch durch akademische Selbstverwaltung, kollegiale Entscheidungsstrukturen und universitäre Autonomie geprägt sind, sind FH und PH stärker exekutiv gesteuert. Ihre Entstehung aus berufsbezogenen Ausbildungseinrichtungen spiegelt sich in schlankeren Governance-Strukturen, flacheren Hierarchien und begrenztem Vorhandensein des akademischen Mittelbaus.

Diese Unterschiede wirken sich unmittelbar auf Standards wie 1.3 und 2.3 aus. Der Einbezug von Studierenden oder dem Mittelbau in die strategische Qualitätssicherung setzt Gremien, Verfahren und eine entsprechende Beteiligungskultur voraus – Aspekte, die nicht in allen FH und PH gleichermaßen ausgebildet sind. Der formale Anspruch des Akkreditierungsverfahrens trifft hier auf unterschiedliche demokratische Ausprägungen institutioneller Beteiligung, was zu systematischen Spannungslagen führt.

(c) Dezentralisierung, Segmentierung und institutionelle Kohärenz

FH und PH haben in der Schweiz ein stark ergebnisorientiertes Hochschulmanagement, das auf den Grundsätzen des New Public Management basiert (Criblez et al., 2010) und eine integrative Organisation erschweren kann. Besonders grössere FH sind oft stark dezentral organisiert. Teilautonome Departemente oder Teilschulen verfügen über eigene Praktiken der Governance (Pasternack & Schulze, 2011), Kommunikations- und Evaluationspraktiken. Diese Segmentierung erschwert die Entwicklung und Umsetzung eines kohärenten institutionellen Qualitätssicherungssystems – insbesondere in Bereichen wie Nachhaltigkeit, Indikatorenutzung oder externer Kommunikation.

Die Fragmentierung führt dazu, dass bestimmte Standards (z. B. 2.2, 2.4, 5.1) nicht zentral gesteuert oder nicht einheitlich nachgewiesen werden können. Diese Erkenntnis verweist auf ein Spannungsverhältnis zwischen institutioneller Autonomie und Akkreditierungslogik: Was innerhalb einer Hochschule als funktionierende Arbeitsteilung gilt, genügt nicht zwangsläufig den formalen Anforderungen des Akkreditierungsrats.

(d) Bürokratisierung durch Standardisierung

Die Ergebnisse legen nahe, dass das Akkreditierungsverfahren selbst Bürokratisierungsdynamiken erzeugen kann – insbesondere dort, wo Hochschulen wenig formalisiert arbeiten oder sich in Transformation befinden. Der Zwang zur Standardisierung, Dokumentation und Formalisierung institutioneller Praktiken führt dazu, dass neue Steuerungsprozesse, Gremien und Regelwerke geschaffen und damit mehr Ressourcen freigegeben werden (Krücken, 2022).

Dieser Befund ist ambivalent: Einerseits stärkt das Verfahren die interne Professionalisierung; andererseits bindet es personelle Ressourcen, produziert Berichtspflichten und fördert eine Output-Orientierung, die nicht in jedem Fall auf qualitative Weiterentwicklung zielt. Es besteht das Risiko, dass Hochschulen – vor allem kleine oder ressourcenschwache – formalen Anforderungen Vorrang vor funktionaler Entwicklung einräumen.

(e) Typendifferenzierung und Gleichbehandlungsfrage

Die Ergebnisse stellen die implizite Annahme in Frage, wonach identische Akkreditierungsstandards unabhängig vom Hochschultyp gleichermassen erfüllbar und sinnvoll seien. Die Gleichbehandlung aller Hochschulen im Verfahren erscheint auf den ersten Blick gerecht, führt aber faktisch zu ungleichen Belastungen. Hochschulen mit geringerem Professionalisierungsgrad, kürzerer institutioneller Geschichte oder fehlender Selbstverwaltung tragen ein erhöhtes Risiko für Auflagen – und müssen strukturelle Anpassungen vornehmen, um Gleichwertigkeit zu erreichen.

Diese Erkenntnis ist nicht als Plädoyer für eine institutionelle Sonderbehandlung zu verstehen. Vielmehr eröffnet sie die Diskussion über eine mögliche kontextualisierte Anwendung der Standards: Differenzierungen nach institutioneller Reife, Trägerschaft oder Grösse könnten dazu beitragen, Akkreditierung als entwicklungsorientiertes und adaptives Verfahren zu gestalten – ohne auf normative Ansprüche zu verzichten.

Zusammenfassend zeigt die Diskussion: Die Erfüllung der Akkreditierungsstandards ist stark von institutionellen Voraussetzungen geprägt – strukturell, kulturell und ressourcenbezogen. Die identifizierten Muster legen nahe, dass nicht-traditionelle Hochschulen besonderen Herausforderungen gegenüberstehen, die mit der Standardstruktur nur begrenzt adressiert werden. Die Schlussfolgerung skizziert Implikationen für Politik, Hochschulen und Weiterentwicklungen des Akkreditierungssystems.

8 Schlussfolgerungen und Grenzen des Beitrags

Die institutionelle Akkreditierung stellt einen grundlegenden Bestandteil der Governance im Schweizer Hochschulsystem dar. Sie erfüllt eine doppelte Funktion: einerseits als regulatives Instrument zur Sicherung eines Mindeststandards institutioneller Qualität, andererseits als Motor für organisationsinterne Weiterentwicklung. Der vorliegende Beitrag zeigt, dass diese Doppelrolle in der Praxis nicht in allen Fällen widerspruchsfrei erfüllt wird – insbesondere für nicht-traditionelle Hochschulen wie Fachhochschulen (FH) und Pädagogische Hochschulen (PH).

Die Ergebnisse einer systematischen Analyse aller 36 öffentlich verfügbaren Akkreditierungsberichte zeigen: Die Mehrheit der Standards wird erfüllt, was die Anschlussfähigkeit der Hochschulen an das Akkreditierungsmodell unterstreicht. Gleichzeitig lässt sich bei sechs Standards eine deutlich tiefere Erfüllungsquote bei FH und PH feststellen. Die qualitative Auswertung verweist auf wiederkehrende Schwächen, die nicht zufällig oder institutionenspezifisch sind, sondern auf strukturelle Gemeinsamkeiten hinweisen: begrenzte Ressourcen, geringe funktionale Differenzierung, partielle Beteiligungskulturen sowie eine dezentrale und segmentierte Organisationsstruktur.

Diese Befunde geben Anlass, die Gestaltung und Anwendung der institutionellen Akkreditierung weiterzudenken – insbesondere unter dem Gesichtspunkt der Kontextsensibilität. Die Gleichbehandlung aller Hochschulen durch identische Standards erzeugt in der Praxis ungleiche Herausforderungen. Dies wirft Fragen nach der Fairness, Zielgenauigkeit und Entwicklungsförderlichkeit des Verfahrens auf.

Drei Konsequenzen lassen sich daraus ableiten:

(1) Weiterentwicklung der Standardlogik:

Eine stärkere Differenzierung der Standards entlang institutioneller Merkmale (z. B. Grösse, Hochschultyp, Governance-Form) könnte dazu beitragen, strukturelle Gegebenheiten zu berücksichtigen, ohne auf Qualität zu verzichten. Dies bedeutet nicht eine Absenkung des Anspruchs, sondern eine kontextsensible Auslegung der Erfüllungswege.

(2) Verankerung von Entwicklungsperspektiven:

Die Dominanz der Kategorie „Auflage“ in der Akkreditierungspraxis könnte durch eine systematischere Berücksichtigung von „Empfehlungen“ ergänzt werden. Empfehlungen ermöglichen es, Entwicklungspotenziale sichtbar zu machen, ohne unmittelbar regulatorische Sanktionen auszulösen – und stärken damit die formative Funktion des Verfahrens.

(3) Stärkung der hochschulinternen Governance-Kompetenz:

Die Herausforderungen bei Partizipation, Nachhaltigkeit oder strategischer Datennutzung zeigen, dass viele nicht-traditionelle Hochschulen über begrenzte Erfahrung in diesen Feldern verfügen. Akkreditierung kann hier als Anlass genutzt werden, interne Steuerungs-, Beteiligungs- und Kommunikationsprozesse zu reflektieren und gezielt auszubauen – sofern die Verfahren ausreichend unterstützend und lernorientiert ausgestaltet sind.

Insgesamt wird deutlich: Institutionelle Akkreditierung ist mehr als ein technischer Prüfprozess. Sie ist ein machtvoller Mechanismus, der Organisationen verändert, ihre Routinen formt und Governance-Pfade prägt. Um dieser Rolle gerecht zu werden, bedarf es einer Akkreditierungspraxis, die nicht nur regulatorisch korrekt, sondern auch lernfähig, adaptiv und verantwortungsbewusst ist.

Literatur

Allenspach, D. (2025). Nachhaltige Entwicklung von Schweizer Hochschulen. Das Potenzial der institutionellen Akkreditierung. München: AVM. <https://doi.org/10.14512/9783987264580>

Amschwand, F. (2014). Qualitätssicherung im schweizerischen Hochschulwesen. Strukturen, Verfahren, Herausforderungen. Bern: hep Verlag.

Baumann, S. & Leišytė, L. (2022). Changing Research Structures and Academic Staff Competence in the Swiss Non-traditional University Sector. *Higher Education Policy*, 35(3), 750–771. <https://doi.org/10.1057/s41307-021-00231-3>

Binswanger, M. (2010). *Sinnlose Wettbewerbe*. Herder.

Borsetto, E. & Saccon, C. (2022). A European perspective on the internationalisation strategies and accreditation of Business Schools. In J. Domenech (Hrsg.), *8th International Conference on Higher Education Advances (HEAd'22)* (pp. 1303–1312). Editorial Universitat Politècnica de València. <http://dx.doi.org/10.4995/HEAd22.2022.15652>

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Bundesamt für Statistik [BFS]. (2020). *Teilzeitstudierende an den Schweizer Hochschulen: Themenbericht der Erhebung 2016 zur sozialen und wirtschaftlichen Lage der Studierenden*. <https://dam-api.bfs.admin.ch/hub/api/dam/assets/11927395/master>

Bundesamt für Statistik [BFS]. (2021). Masterstudiengänge an den Fachhochschulen [Dataset]. <https://www.bfs.admin.ch/asset/de/18964738>

Bundesamt für Statistik [BFS]. (2023a). *Personal der Fachhochschulen (ohne PH) nach Personalkategorie, Fachbereich und Hochschule – in VZÄ* [Dataset]. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/personal-bildungsinstitutionen/tertiaerstufe-hochschulen.assetdetail.26366372.html>

Bundesamt für Statistik [BFS]. (2023b). *Personal Pädagogischen Hochschulen nach Personalkategorie, Fachbereich und Hochschule – in VZÄ* [Dataset]. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/personal-bildungsinstitutionen/tertiaerstufe-hochschulen.assetdetail.26366341.html>

Campus France. (2024). *The national degree: A guarantee of quality*. Campus France. Abgerufen am 1. Oktober 2024, von <https://www.campusfrance.org/en/certification-labels-institutes-France>

Craft, A. (2003). *Quality Assurance In Higher Education*. Routledge.

Criblez, L., Huber, C. & Lehmann, L. (2010). Kantonale Lehrerbildungsreform und gesamtschweizerische Diplomanerkennung. *Swiss Political Science Review*, 16(4), 815–819. <https://doi.org/10.1002/j.1662-6370.2010.tb00453.x>

Criblez, L., Lehmann, L. & Huber, C. (2016). *Lehrerbildungspolitik in der Schweiz seit 1990: Kantonale Reformprozesse und nationale Diplomanerkennung*. Chronos.

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

Eckert, N. (2019). Das Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetz und seine Bedeutung für die Steuerung Pädagogischer Hochschulen in der Schweiz. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 37(1), 96–109.

Fürst, S., Volk, S. C., Schäfer, M. S., Vogler, D. & Sörensen, I. (2022). Assessing changes in the public communication of higher education institutions: A survey of leaders of Swiss universities and colleges. *Studies in Communication Sciences*, 22(3), 515–534. <https://doi.org/10.24434/j.scoms.2022.03.3489>

Grolimund, C. & Risse Kohn, M. (2019). Die externe Qualitätssicherung in der Schweiz: Ziele, Qualitätskriterien, Verfahren und Entscheidungen. In J. Kohler, P. Pohlenz & U. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Qualität in Studium, Lehre und Forschung* (pp. 71–88). DUZ Verlags- und Medienhaus.

Hachmeister, C-D., Duong, S. & Roessler, I. (2015). Forschung an Fachhochschulen aus der Innen- und Außenperspektive: Rolle der Forschung, Art und Umfang. Centrum für Hochschulentwicklung GmbH.

Hochschulrat. (2019). *VO des Hochschulrates über die Koordination der Lehre an den Schweizer Hochschulen vom 29. November 2019*. Abgerufen am 16. September 2024, von <https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2019/722/d>

Hopbach, A. (Hrsg.) (2014). Qualitätssicherung an Hochschulen. Anforderung an die Qualitätssicherung und ihre Wirkungen. *Beiträge zur 1. AQ Austria Jahrestagung 2013*. Facultas <https://doi.org/10.25656/01:12086>

Kaufmann, B. (2012). *Akkreditierung als Mikropolitik: Zur Wirkung neuer Steuerungsinstrumente an deutschen Hochschulen*. Springer.

Krücken, G. (2022). *Hochschulen als Organisationen*. Springer VS.

Lepori, B. & Kyvik, S. (2010). The research mission of universities of applied sciences and the future configuration of higher education systems in Europe. *Higher Education Policy*, 23(3), 295–316. <https://doi.org/10.1057/hep.2010.11>

Lehmann, L. (2013). *Zwang zur freiwilligen Zusammenarbeit: Steuerungsinstrumente und interkantonale Governance in der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bern: hep Verlag.

Pasternack, P. & Schulze, G. (2011). Hochschulen im Reformmodus: Empirische Befunde und theoretische Perspektiven. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(2), 283–302.

Sanyal B. C. & Martin M. (2007). Quality assurance and the role of accreditation: An overview. In Global University Network for Innovation (Hrsg.), *Higher education in the world 2007. Accreditation for quality assurance: What is at stake?* (2nd ed., pp. 3–17). Palgrave Macmillan.

Schwarz, S. & Westerheijden, D. F. (2004). Accreditation in the Framework of Evaluation Activities: A Comparative Study in the European Higher Education Area. In S. Schwarz & D. F. Westerheijden (Hrsg.), *Accreditation and Evaluation in the European Higher Education Area* (pp. 1–41). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-2797-0_1

Schweizerische Agentur für Akkreditierung und Qualitätssicherung. (2015). *Institutional Accreditation-Guide*. Abgerufen am 30. April 2024, von <https://aaq.ch/en/download/institutional-accreditation-guide/?tmstv=1720178182>

Schweizerische Hochschulkonferenz [SHK]. (2020). *Hochschultypologie: Unterscheidung Universitäten und universitäre Institute bzw. Fachhochschulen und Fachhochschulinstitute: Auslegungshilfe des Hochschulrats* (Auslegungshilfe). Abgerufen

am 1. Oktober 2024, von https://shk.ch/images/dokumentation/rechtliche_grundlagen/HSR20200227-503_Hochschultypologie_Auslegungshilfe_DE_def.pdf

Skolnik, M. L. (2016). How do quality assurance systems accommodate the differences between academic and applied higher education? *Higher Education*, 71(3), 361–378. <https://doi.org/10.1007/s10734-015-9908-4>

Sporn, B. & Aeberli, C. (2004). *Hochschule Schweiz: Ein Vorschlag zur Profilierung im internationalen Umfeld*. Avenir Suisse.

Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation [SBFI]. (2024). *Akkreditierung von Hochschulen in der Schweiz* (SBFI News 3/23). Abgerufen am 1. Oktober 2024, von https://e2-news.ch/assets/uploads/archive/2023/SBFI_News-3_23_de.pdf

Stafford Global. (2020, Dezember 16). Understanding Accreditation of UK University Degrees. *Stafford Global Blog*. <https://www.staffordglobal.org/articles-and-blogs/general-articles-and-blogs/accreditation-university-degree/>

Trotter, L. D. & Mitchell, A. (2019). Academic Drift in Canadian Institutions of Higher Education: Research Mandates, Strategy, and Culture. *Canadian Journal of Higher Education*, 48(2), 92–108. <https://doi.org/10.7202/1057105ar>

von Matt, H.-K. (2015). *Qualitätsmanagement und institutionelle Akkreditierung. Bericht zum Stand der Qualitätsentwicklung an den schweizerischen Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen*. Luzern: Dienststelle Hochschulen.

Wolter, A. & Kerst, C. (2008). Akkreditierung als Verfahren der Qualitätssicherung von Studiengängen in Deutschland: Eine Policy-orientierte Analyse. In E. Klieme & R. Tippelt (Hrsg.), *Qualitätssicherung im Bildungswesen* (S. 135–155). Beltz. <https://doi.org/10.25656/01:7274>

Anhang 1: Quellenverzeichnis: Berichte zur institutionellen Akkreditierung

Die Liste basiert auf öffentlich zugänglichen Entscheidungspublikationen des Akkreditierungsrats. Für die Analyse wurden die Berichte in anonymisierter Form bearbeitet. Diese Vorgehensweise diente der Fokussierung auf strukturelle Muster ohne institutionelle Zuschreibung, in Einklang mit sozialwissenschaftlicher Auswertungslogik.

Fachhochschulen

Schweizerische Agentur für Akkreditierung und Qualitätssicherung. (2022). *Bericht Institutionelle Akkreditierung: OST – Ostschweizer Fachhochschule*. <https://aaq.ch/download/ost-ostschweizer-fachhochschule/?tmstv=1750757877>

Schweizerische Agentur für Akkreditierung und Qualitätssicherung. (2022). *Rapport Accréditation Institutionelle: Haute école fédérale en formation professionnelle (HEFP)*. <https://aaq.ch/download/haute-ecole-federale-en-formation-professionnelle-hefp/?tmstv=1750757877>

Schweizerische Agentur für Akkreditierung und Qualitätssicherung. (2021). *Rapporto Accredimento Istituzionale: Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana (SUPSI)*. <https://aaq.ch/download/scuola-universitaria-professionale-della-svizzera-italiana-supsi/?tmstv=1750757877&version=rapporto-accREDITAMENTO-ISTITUZIONALE-2021>

Schweizerische Agentur für Akkreditierung und Qualitätssicherung. (2020). *Bericht Institutionelle Akkreditierung: Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW)*. <https://aaq.ch/download/fachhochschule-nordwestschweiz/?tmstv=1750757877&version=bericht-institutionelle-akkreditierung-2020>

Schweizerische Agentur für Akkreditierung und Qualitätssicherung. (2020). *Bericht Institutionelle Akkreditierung: Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften (ZHAW)*. <https://aaq.ch/download/zuercher-hochschule-fuer-angewandte-wissenschaften-zhaw/?tmstv=1750757877&version=bericht-institutionelle-akkreditierung-2020>

Schweizerische Agentur für Akkreditierung und Qualitätssicherung. (2019). *Bericht Institutionelle Akkreditierung: Hochschule Luzern (HSLU)*. <https://aaq.ch/download/hochschule-luzern-hslu/?tmstv=1750757877&version=bericht-institutionelle-akkreditierung-2019>

Schweizerische Agentur für Akkreditierung und Qualitätssicherung. (2019). *Rapport Accréditation Institutionnelle: Haute école spécialisée de Suisse occidentale (HESSO)*. <https://aaq.ch/download/haute-ecole-specialisee-de-suisse-occidentale-hes-so/?tmstv=1750757877&version=rappORT-accr%c3%a9ditation-institutionnelle-2019>

Schweizerische Agentur für Akkreditierung und Qualitätssicherung. (2018). *Bericht Institutionelle Akkreditierung: Hochschule für Technik und Wirtschaft HTW Chur / Fachhochschule Graubünden (FH GR)*. <https://aaq.ch/download/hochschule-fuer-technik-und-wirtschaft-htw-chur/?tmstv=1750757877&version=bericht-institutionelle-akkreditierung-2018>

Schweizerische Agentur für Akkreditierung und Qualitätssicherung. (2017). *Bericht Institutionelle Akkreditierung: Berner Fachhochschule (BFH)*. <https://aaq.ch/download/berner-fachhochschule-bfh/?tmstv=1750757877&version=bericht-institutionelle-akkreditierung-2017>

Pädagogische Hochschulen

Schweizerische Agentur für Akkreditierung und Qualitätssicherung. (2022). *Bericht Institutionelle Akkreditierung: Pädagogisches Hochschulinstitut NMS Bern (PH NMS)*. <https://aaq.ch/download/institut-vorschulstufe-und-primarstufe-nms-bern-ivp-nms/?tmstv=1750757877&version=bericht-institutionelle-akkreditierung-2022>

Schweizerische Agentur für Akkreditierung und Qualitätssicherung. (2022). *Bericht Institutionelle Akkreditierung: Pädagogische Hochschule Schaffhausen (PHSH)*. <https://aaq.ch/download/paedagogische-hochschule-schaffhausen-phsh/?tmstv=1750757877&version=bericht-institutionelle-akkreditierung-2022>

Schweizerische Agentur für Akkreditierung und Qualitätssicherung. (2022). *Rapport Accréditation Institutionelle: Haute école pédagogique du Valais (HEPVS)*. <https://aaq.ch/download/haute-ecole-pedagogique-du-valais-hep-vs/?tmstv=1750757877&version=rapport-accr%c3%a9ditation-institutionelle-2022>

Schweizerische Agentur für Akkreditierung und Qualitätssicherung. (2022). *Rapport Accréditation Institutionelle: HEP Fribourg*. <https://aaq.ch/download/hep-fribourg/?tmstv=1750757877>

Schweizerische Agentur für Akkreditierung und Qualitätssicherung. (2021). *Bericht Institutionelle Akkreditierung: Pädagogische Hochschule Zug*. <https://aaq.ch/download/paedagogische-hochschule-zug/?tmstv=1750757877&version=bericht-institutionelle-akkreditierung-2021>

Schweizerische Agentur für Akkreditierung und Qualitätssicherung. (2021). *Bericht Institutionelle Akkreditierung: Pädagogische Hochschule Thurgau*. <https://aaq.ch/download/ph-thurgau/?tmstv=1750757877&version=bericht-institutionelle-akkreditierung-2021>

Schweizerische Agentur für Akkreditierung und Qualitätssicherung. (2021). *Bericht Institutionelle Akkreditierung: Pädagogische Hochschule Zürich*. <https://aaq.ch/download/paedagogische-hochschule-zuerich/?tmstv=1750757877&version=bericht-institutionelle-akkreditierung-2021>

Schweizerische Agentur für Akkreditierung und Qualitätssicherung. (2021). *Rapport Accréditation Institutionelle: Haute école pédagogique BEJUNE (HEP BEJUNE)*. <https://aaq.ch/download/haute-ecole-pedagogique-bejune-hep-bejune/?tmstv=1750757877&version=rapport-accr%c3%a9ditation-institutionelle-2021>

Schweizerische Agentur für Akkreditierung und Qualitätssicherung. (2019). *Bericht Institutionelle Akkreditierung: Pädagogische Hochschule St. Gallen*. <https://aaq.ch/download/paedagogische-hochschule-st-gallen/?tmstv=1750757877&version=bericht-institutionelle-akkreditierung-2019>

Schweizerische Agentur für Akkreditierung und Qualitätssicherung. (2019). *Bericht Institutionelle Akkreditierung: Pädagogische Hochschule Graubünden*. <https://aaq.ch/download/paedagogische-hochschule-graubuenden/?tmstv=1750757877&version=bericht-institutionelle-akkreditierung-2019>

Schweizerische Agentur für Akkreditierung und Qualitätssicherung. (2019). *Bericht Institutionelle Akkreditierung: Pädagogische Hochschule Schwyz*. <https://aaq.ch/download/paedagogische-hochschule-ph-schwyz/?tmstv=1750757877>

Schweizerische Agentur für Akkreditierung und Qualitätssicherung. (2019). *Rapport Accréditation Institutionnelle: Haute école pédagogique du canton de Vaud*. <https://aaq.ch/download/haute-ecole-pedagogique-du-canton-de-vaud/?tmstv=1750757877>

Schweizerische Agentur für Akkreditierung und Qualitätssicherung. (2017). *Bericht Institutionelle Akkreditierung: Pädagogische Hochschule PH Bern*. <https://aaq.ch/download/paedagogische-hochschule-ph-bern/?tmstv=1750757877&version=bericht-institutionelle-akkreditierung-2017>

Schweizerische Agentur für Akkreditierung und Qualitätssicherung. (2017). *Bericht Institutionelle Akkreditierung: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik (HfH) Zürich*. <https://aaq.ch/download/interkantonale-hochschule-fuer-heilpaedagogik-hfh/?tmstv=1750757877&version=bericht-institutionelle-akkreditierung-2017>

Schweizerische Agentur für Akkreditierung und Qualitätssicherung. (2017). *Bericht Institutionelle Akkreditierung: Pädagogische Hochschule PH Luzern*. <https://aaq.ch/download/paedagogische-hochschule-ph-luzern/?tmstv=1750757877&version=bericht-institutionelle-akkreditierung-2017>

Universitäre Hochschulen

Schweizerische Agentur für Akkreditierung und Qualitätssicherung. (2022). *Bericht Institutionelle Akkreditierung: Universität Basel*. <https://aaq.ch/download/universitaet-basel-2/?tmstv=1750757877>

Schweizerische Agentur für Akkreditierung und Qualitätssicherung. (2022). *Bericht Institutionelle Akkreditierung: Universität Zürich*. <https://aaq.ch/download/universitaet-zuerich-uzh/?tmstv=1750757877>

Schweizerische Agentur für Akkreditierung und Qualitätssicherung. (2022). *Report Institutional Accreditation: École Polytechnique Fédérale de Lausanne (EPFL)*. <https://aaq.ch/download/ecole-polytechnique-federale-de-lausanne-epfl-2/?tmstv=1750757877&version=report-institutional-accreditation-2022>

Schweizerische Agentur für Akkreditierung und Qualitätssicherung. (2022). *Report Institutional Accreditation: University of St. Gallen*. <https://aaq.ch/download/university-of-st-gallen/?tmstv=1750757877&version=report-institutional-accreditation-2022>

Schweizerische Agentur für Akkreditierung und Qualitätssicherung. (2022). *Rapporto Accreditamento Istituzionale: Università della Svizzera italiana (USI)*. <https://aaq.ch/download/universita-della-svizzera-italiana-usi/?tmstv=1750757877&version=rapporto-accreditamento-istituzionale-2022>

Schweizerische Agentur für Akkreditierung und Qualitätssicherung. (2022). *Rapport Accréditation Institutionelle: Université de Fribourg*. <https://aaq.ch/download/universite-de-fribourg-2/?tmstv=1750757877&version=rappor%ac3%a9ditation-institutio-nelle-2022>

Schweizerische Agentur für Akkreditierung und Qualitätssicherung. (2022). *Rapport Accréditation Institutionelle: Université de Genève*. <https://aaq.ch/download/universite-de-geneve-unige/?tmstv=1750757877>

Schweizerische Agentur für Akkreditierung und Qualitätssicherung. (2021). *Bericht Institutionelle Akkreditierung: ETH Zürich*. <https://aaq.ch/download/eth-zu%cc%88rich/?tmstv=1750757877>

Schweizerische Agentur für Akkreditierung und Qualitätssicherung. (2021). *Bericht Institutionelle Akkreditierung: Universität Luzern*. <https://aaq.ch/download/universitaet-luzern-2/?tmstv=1750757877&version=bericht-institutionelle-akkreditierung-2021>

Schweizerische Agentur für Akkreditierung und Qualitätssicherung. (2021). *Bericht Institutionelle Akkreditierung: Universität Bern*. <https://aaq.ch/download/universitaet-bern-unibe/?tmstv=1750757877>

Schweizerische Agentur für Akkreditierung und Qualitätssicherung. (2021). *Rapport Accréditation Institutionelle: Université de Lausanne*. <https://aaq.ch/download/universite-de-lausanne-unil/?tmstv=1750757877>

Schweizerische Agentur für Akkreditierung und Qualitätssicherung. (2021). *Rapport Accréditation Institutionelle: Université de Neuchâtel*. <https://aaq.ch/download/universite-de-neuchatel-unine/?tmstv=1750757877>

Manuskript eingegangen: 07.03.2025
Manuskript angenommen: 15.09.2025

Angaben zu den Autoren:

Lukas Lehmann
Sheron Baumann
Hochschule Luzern – Wirtschaft
Frankenstrasse 9
6002 Luzern, Schweiz
E-Mail: lukas.lehmann@hslu.ch
sheron.baumann@hslu.ch

Lukas Lehmann studierte Soziologie, Sozialanthropologie und Politikwissenschaften in Bern und Paris. Er promovierte zu Fragen der Governance in der Lehrerbildung an der Universität Zürich. An der Hochschule Luzern (HSLU) leitet er den Schwerpunkt Öffentliches Bildungsmanagement und amtiert er als Geschäftsführer des Vereins Higher Education Management (HEM).

Sheron Baumann hat an der Universität Bern Volkswirtschaftslehre studiert und an der Technischen Universität Dortmund im Bereich Hochschulforschung promoviert. Er lehrt und forscht am Competence Center Management and Law des Instituts für Betriebs- und Regionalökonomie und unterstützt u. a. die internationale Akkreditierung. Sein Forschungsfokus liegt auf (Fach-)Hochschulen, deren Lehrenden und Leistungsaufträgen.

Die Bedeutung des Wissenstransfers zwischen Wissenschaft und Hochschulpolitik für Hochschulforschende in Deutschland

Sabine Lauer, Viktoria Jäger, Uwe Wilkesmann

Die Wissenschafts- und Hochschulforschung hat in den letzten Jahren durch verstärkte Förderung und zunehmendes Interesse seitens der Politik an Bedeutung gewonnen. Unklar bleibt jedoch, ob der gestiegene Stellenwert wissenschaftlicher Expertise zu einem intensiveren Wissenstransfer zwischen Hochschulforschenden und hochschulpolitischen Akteuren führt. Dieser Beitrag untersucht, welche Bedeutung der Wissenstransfer mit hochschulpolitischen Akteuren für Hochschulforschende hat. Anhand einer deutschlandweiten Online-Befragung mit Hochschulforschenden werden die Häufigkeit und Formate des Wissenstransfers sowie zugrundeliegende Motivationen und wahrgenommene Hindernisse analysiert. Die Ergebnisse zeigen eine hohe Transferbereitschaft der Hochschulforschenden, wobei der tatsächliche Austausch mit hochschulpolitischen Akteuren begrenzt bleibt. Die Studie liefert wichtige Ansätze zur Verbesserung des Wissenstransfers zwischen Akteuren der Hochschulforschung und der Hochschulpolitik.

Schlüsselwörter: Wissenstransfer, Wissenschafts- und Hochschulforschung, Hochschulpolitik, Online-Befragung

1 Die Wissenschafts- und Hochschulforschung als Impulsgeberin politischer Praxis?

Die Wissenschafts- und Hochschulforschung (WiHo-Forschung) hat in den letzten Jahren zunehmend an thematischer Vielfalt und politischer Aufmerksamkeit gewonnen. Diese Entwicklung ist nicht zuletzt auf die gezielte Förderung durch das Bundesministerium für Forschung, Technologie und Raumfahrt (BMFTR), vormals Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), zurückzuführen. Dieser Forschungsbereich gilt als zentral, um verlässliche Daten und Analysen bereitzustellen, die als Grundlage für eine fundierte Hochschulpolitik erforderlich sind (BMFTR, o.D.). Die WiHo-Forschung könnte somit eine bedeutende Rolle in der Entwicklung einer evidenzorientierten Hochschulpolitik spielen, wenn der Wissenstransfer mit den hochschulpolitischen Akteuren gelingt (Pellegrini & Vivanet, 2020; Wollscheid et al., 2019).

Wissenschaftliche Erkenntnisse können hochschulpolitische Entscheidungen unterstützen, treten aber oft hinter politische und praktische Erwägungen zurück (Möller et

al., 2025). Ein gezielter Wissenstransfer mit der WiHo-Forschung könnte nicht nur zu einer evidenzorientierten Entscheidungsfindung beitragen, sondern auch langfristig die Qualität und Effizienz hochschulpolitischer Prozesse steigern. In diesem Beitrag werden unter hochschulpolitischen Akteuren Personen und Institutionen verstanden, die direkt oder indirekt an der Steuerung und Entwicklung des Hochschulsystems beteiligt sind, wie z. B. Vertreterinnen und Vertreter aus Wissenschaftsministerien und Wissenschaftsorganisationen. Bislang ist der systematische Transfer von Erkenntnissen der WiHo-Forschung in die politische Praxis noch unzureichend entwickelt (BMFTR, 2020). Der Wissenschaftsrat hebt in diesem Zusammenhang die Bedeutung der Entwicklung von Transferstrategien sowie die Anerkennung der Wissenschaftskommunikation als akademische Leistung hervor (Wissenschaftsrat, 2016, 2021). Gleichzeitig verfolgt das BMFTR mit der Förderung von Forschungsprojekten zum Wissenstransfer das Ziel, eine evidenzorientierte Hochschulpolitik zu unterstützen (BMFTR, 2020). Darüber hinaus haben die Wissenschaftsministerien der einzelnen Bundesländer den Wissenstransfer als Aufgabe der Hochschulen in den Landeshochschulgesetzen verankert (Möller & Würmseer, 2023).

Es existiert bereits eine umfangreiche Literatur zu den allgemeinen Gelingensbedingungen des Wissenstransfers (u. a. Wilkesmann & Wilkesmann, 2019). Der Wissenstransfer speziell zwischen der WiHo-Forschung und hochschulpolitischen Akteuren ist jedoch, mit einer Ausnahme (Möller et al., 2025), weitgehend unerforscht. Obwohl Hochschulforschende den Wissenstransfer in Praxisfelder grundsätzlich als wichtig erachten (Ramirez et al., 2021), ist bislang kaum untersucht, wie sie den Transfer speziell mit hochschulpolitischen Akteuren wahrnehmen. Es fehlt eine differenzierte Betrachtung, wie dieser Wissenstransfer konkret umgesetzt wird und welchen Beitrag er zur Gestaltung der Hochschulpolitik leisten kann. Vor diesem Hintergrund stellen sich die zentralen Fragen, *welche Bedeutung der Wissenstransfer mit hochschulpolitischen Akteuren für Hochschulforschende hat und welche Motivationen und Hindernisse sie dabei wahrnehmen.*

Anhand quantitativer Umfragedaten mit Hochschulforschenden sollen die Möglichkeiten und Herausforderungen des Wissenstransfers identifiziert und Empfehlungen für einen effektiveren Austausch zwischen der WiHo-Forschung und der Hochschulpolitik abgeleitet werden. Die Erkenntnisse sind besonders relevant für Hochschulforschende, die die akademische Praxis gestalten und zur Entwicklung der Wissenschafts- und Hochschullandschaft in Deutschland beitragen möchten.

Zu Beginn des Artikels wird ein Interaktionsmodell als theoretischer Ausgangspunkt für die Analyse des Wissenstransfers vorgestellt, gefolgt von einem Überblick über aktuelle Forschungsliteratur und das Forschungsdesign (Kapitel 2 und 3). Der Analyseteil untersucht die Zusammenarbeit und den Austausch der Hochschulforschenden

mit inner- und außeruniversitären Akteuren sowie deren Motivationen für den Wissenstransfer mit hochschulpolitischen Akteuren (Kapitel 4 und 5). Anschließend werden die Publikationsformate, in denen die Hochschulforschenden ihre Ergebnisse nicht-wissenschaftlichen Adressaten vorstellen, sowie Hindernisse und Maßnahmen zur Verbesserung des Wissenstransfers ausgewertet (Kapitel 6 bis 8). In der Diskussion werden die Ergebnisse reflektiert und mögliche Transferstrategien für die WiHo-Forschung skizziert (Kapitel 9). Abschließend werden die Limitationen der Analyse dargestellt (Kapitel 10).

2 Theoretisches Modell und Forschungsstand

Die vorliegende Untersuchung betrachtet den Wissenstransfer zwischen der WiHo-Forschung und hochschulpolitischen Akteuren aus der Perspektive der Hochschulforschenden. Als analytischer Bezugsrahmen dient dabei ein Interaktionsmodell, das auf aktuellen Forschungsansätzen basiert und sich von einem einseitigen, linearen Verständnis, wie es unter Mode 1 beschrieben wird (Gibbons et al., 1994; Nowotny et al., 2001; Latniak & Wilkesmann, 2005), deutlich abgrenzt. Stattdessen wird Wissenstransfer als wechselseitiger Informations- und Austauschprozess verstanden (Willke, 1998; Wilkesmann & Wilkesmann, 2018, 2019), der auf Interaktionen angewiesen ist. Grundlage dieses Verständnisses ist eine Differenzierung zwischen Daten, Informationen und Wissen (Aamodt & Nygård, 1995; Willke, 1998): Daten sind zunächst Rohwerte ohne Kontext oder Bedeutung und können sowohl qualitativ als auch quantitativ sein. Informationen entstehen, wenn Daten in einen Bedeutungszusammenhang gebracht werden. Wissen wiederum entsteht, wenn neue Informationen in vorhandenes Vorwissen integriert werden (Probst et al., 1998; Wilkesmann & Wilkesmann, 2018, 2019). Da Wissen stets personengebunden und kontextabhängig ist, kann es nicht wie ein Objekt übertragen werden, sondern nur durch Interaktion gemeinsam hergestellt werden (Wilkesmann & Wilkesmann, 2018, 2019; Polanyi, 1967; Nonaka & Takeuchi, 1995). Beispielsweise könnte neues Wissen entstehen, wenn Hochschulforschende und hochschulpolitische Akteure in Workshops gemeinsam an der Lösung politisch relevanter Fragestellungen – etwa zu Studienabbrüchen – arbeiten.

Die bestehende Forschungsliteratur hat bereits verschiedene Aspekte des Wissenstransfers von Forschenden an Universitäten und Hochschulen untersucht. Untersuchungen in Deutschland zeigen, dass die Austauschpraxis von Forschenden stark von ihrem disziplinären Hintergrund und der Art ihrer Transferpartner abhängt. Eine bundesweite Befragung unter Universitätsprofessorinnen und -professoren zeigt einen intensiveren Austausch mit politischen Akteuren in den Geistes- und Sozialwissenschaften im Vergleich zu anderen Fachrichtungen (Schmoch et al., 2023). Ähnliche Tendenzen finden sich im Berlin Science Survey 2022: Im Vergleich zu anderen Trans-

ferpartnern bewerten insbesondere die Sozialwissenschaften (82,3 %) und Geisteswissenschaften (73,5 %) ihre Forschung als besonders relevant für politische Akteure und heben sich damit deutlich von anderen Disziplinen ab (Lüdtke et al., 2024, S. 21). Gleichzeitig zeigen die Befunde von Schmoch et al. (2023), dass Wissenstransfer nur selten als karriereförderlich wahrgenommen wird, institutionelle Anreize durch die Hochschulen als gering gelten und zeitliche und finanzielle Aspekte als stärkste Hemmnisse wahrgenommen werden (S. 48). In ihrer Topografie der WiHo-Forschung stellen Ramirez et al. (2021) zudem die Hypothese auf, dass wissenschaftlich Beschäftigte dem Wissenstransfer in Praxisfelder eine höhere Bedeutung beimessen als Professorinnen und Professoren (S. 76).

Internationale Studien heben die individuelle Motivation von Forschenden als wichtigen Treiber für den Wissenstransfer mit außeruniversitären Akteuren hervor, wie z. B. im Hinblick auf die Weiterentwicklung eigener Forschung oder das Einwerben von Fördermitteln (Llopis et al., 2018; Atta-Owusu & Fitjar, 2022). Auch erfordert Wissenstransfer einen zusätzlichen Aufwand, der vor allem dann investiert wird, wenn eine hohe intrinsische Motivation oder ein externer Anreiz, wie z. B. ein privilegierter Feldzugang, besteht (Sormani et al., 2022). Darüber hinaus verweisen die Studien auf eine Reihe struktureller Einflussfaktoren, darunter Leistungsanforderungen an wissenschaftliche Karrieren sowie die zeitlichen Logiken unterschiedlicher gesellschaftlicher Systeme (Thune et al., 2023; Wutti & Hayden, 2017; Hayden et al., 2018; Smith et al., 2021).

Die Befunde unterstreichen die Notwendigkeit, Fach- und Akteursgruppen im Wissenstransfer differenziert zu betrachten. Der vorliegende Beitrag greift diese Desiderate auf und richtet den analytischen Fokus daher auf die Fachgruppe der Hochschulforschung und nimmt mit hochschulpolitischen Akteuren eine bislang wenig untersuchte Akteursgruppe des öffentlichen Sektors in den Blick (Marzocchi et al., 2023). Zudem wird der Wissenstransfer unter Berücksichtigung des akademischen Grades und Beschäftigungsverhältnisses der Hochschulforschenden untersucht, da unterschiedliche Statusgruppen möglicherweise unterschiedliche Perspektiven auf die Bedeutung und die Praxis des Wissenstransfers aufweisen.

3 Forschungsdesign und Stichprobenbeschreibung

Zur empirischen Untersuchung des Wissenstransfers zwischen der WiHo-Forschung und hochschulpolitischen Akteuren wurde eine standardisierte Online-Befragung durchgeführt. Ziel war es, tiefere Einblicke in den Austausch mit hochschulpolitischen Akteuren sowie in die damit verbundenen Perspektiven und Einschätzungen zu gewinnen. Die Online-Befragung gliederte sich in drei Themenblöcke: (1) Angaben zur Person und zum Beschäftigungsverhältnis, (2) Informations- und Wissensaustausch mit hochschulpolitischen Akteuren sowie (3) die Bedeutung und Perspektiven dieses

Austauschs. Wissenstransfer wurde im Fragebogen als Austausch erfasst, da er – wie zuvor beschrieben – als interaktiver Prozess verstanden wird (Wilkesmann & Wilkesmann, 2019).

Der Link zur Umfrage wurde im April 2024 über die E-Mail-Verteiler der Gesellschaft für Hochschulforschung (GfHf), der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd) und über eine eigenständig recherchierte E-Mail-Liste von Forschenden an hochschuldidaktischen Zentren in Deutschland verbreitet. Um explizit Nachwuchsforschende zur Teilnahme an der Befragung zu ermutigen, wurde der Umfragelink zusätzlich über den E-Mail-Verteiler des Hochschulforschungsnachwuchses (HoFoNa)¹ und den Verteiler des Doktorandennetzwerks der BMFTR-Förderlinie „Forschung zum Wissenstransfer“ versendet.

Die Grundgesamtheit der Befragung unter den Hochschulforschenden umfasst 710 eingeladene Personen. Diese setzt sich aus 385 Personen aus dem GfHf-Verteiler und 325 Personen aus der E-Mail-Liste der dghd sowie den hochschuldidaktischen Zentren und dem Doktorandenverteiler zusammen. Der Fragebogen wurde insgesamt 160-mal aufgerufen und von 128 Personen vollständig ausgefüllt. Dies entspricht einer Rücklaufquote von 18,0 Prozent.

Im Folgenden wird ein Überblick über die Zusammensetzung der Stichprobe gegeben: Das Durchschnittsalter der Befragten beträgt 44 Jahre. 67,7 Prozent der Teilnehmenden sind weiblich und 31,5 Prozent männlich, während 0,8 Prozent keine Angabe zum Geschlecht gemacht haben. Die Mehrheit ist an Hochschulen beschäftigt (73,2 %), gefolgt von Forschungsinstituten (22,8 %) und sonstigen Einrichtungen (4,0 %, entsprechend 5 Personen). Hinsichtlich des Beschäftigungsstatus verfügen 15,6 Prozent über eine Professur, 74,2 Prozent sind wissenschaftlich beschäftigt und 7,5 Prozent arbeiten in der Hochschulverwaltung bzw. im Hochschulmanagement². Disziplinär zeigt sich eine klare Schwerpunktsetzung: 33,6 Prozent der Befragten haben ihren höchsten akademischen Grad in Soziologie oder Sozialwissenschaften und 29,7 Prozent in Erziehungswissenschaft erworben. Weitere vertretene Fächer sind Wirtschafts- und Rechtswissenschaften (9,4 %) sowie Psychologie (6,3 %). Die Kategorie „Sonstige“ (21,1 %) umfasst überwiegend geisteswissenschaftliche Disziplinen (Tabelle 1).

¹Dieser Verteiler ist im GfHf-Verteiler vollständig enthalten.

²Diese Kategorie wurde aus der offenen „Sonstige Position“-Kategorie gebildet und umfasst unter anderem Leitungen hochschuldidaktischer Zentren, Mitarbeitende im Qualitätsmanagement sowie Abteilungsleitungen in der Hochschulleitung. Trotz geringer Fallzahl (n=9) wurden diese Fälle berücksichtigt, da die Personen weiterhin an Hochschulen bzw. einem Forschungsinstitut tätig sind. Es ist anzunehmen, dass sie zuvor in der Hochschulforschung aktiv waren und auch in ihrer aktuellen Funktion Forschungsaktivitäten verfolgen.

Tabelle 1: Stichprobenbeschreibung

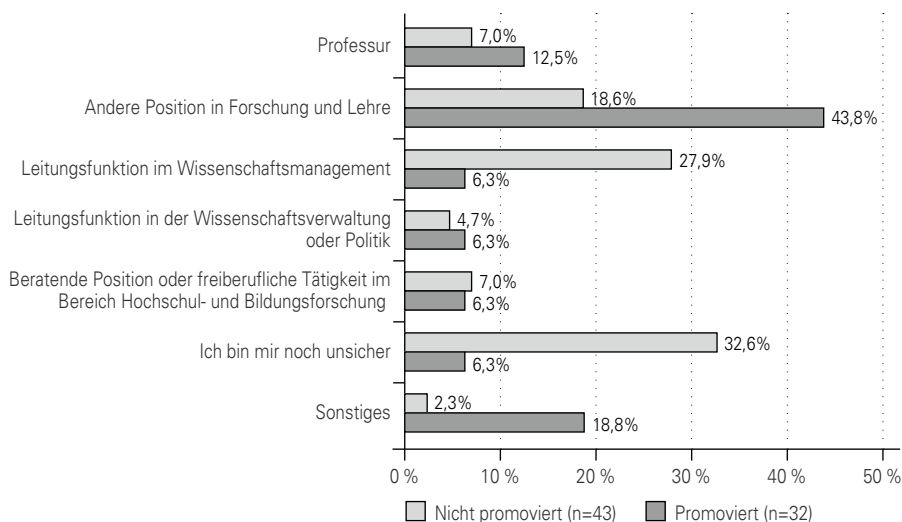
	Mittelwert/Anteil	N
Insgesamt		
Alter	44,0	123
Geschlecht		
weiblich	67,7 %	86
männlich	31,5 %	40
Keine Angabe	0,8 %	1
Einrichtung		
Hochschule	73,2 %	93
Forschungsinstitut	22,8 %	29
Sonstige Einrichtung	4,0 %	5
Beschäftigungsstatus		
Professur	15,6 %	22
Wissenschaftlich Beschäftigte	74,2 %	89
Hochschulverwaltung bzw. -management	7,5 %	9
Höchster akademischer Abschluss		
Soziologie/Sozialwissenschaften	33,6 %	43
Erziehungswissenschaft	29,7 %	38
Wirtschafts- und Rechtswissenschaften	9,4 %	12
Psychologie	6,3 %	8
Sonstige	21,1 %	27
Wissenschaftlich Beschäftigte		
Promoviert		
ja	42,7 %	32
nein	57,3 %	43
Finanzierung		
Vollständig Drittmittel	35,7 %	30
Teilweise Drittmittel	34,5 %	29
Haushaltsmittel	29,8 %	25
Befristung		
ja	69,0 %	58
nein	31,0 %	26

Quelle: eigene Befragung von Hochschulforschenden.

Die wissenschaftlichen Beschäftigten wurden zusätzlich zu Promotion, Finanzierungsstruktur, Beschäftigungsstatus und Karrierezielen befragt. 35,7 Prozent werden vollständig aus Drittmitteln, 34,5 Prozent teilweise und 29,8 Prozent vollständig aus Haushaltsmitteln finanziert. Ihre durchschnittliche Arbeitszeit beträgt 36,4 Stunden pro Woche und die bisherige wissenschaftliche Tätigkeit im Schnitt 11,4 Jahre.

Abbildung 1 stellt ihre Karriereziele dar und unterscheidet zwischen promovierten und noch nicht promovierten Befragten. 56,3 Prozent der Promovierten streben eine Karriere in der Wissenschaft an, während lediglich 25,6 Prozent der Nicht-Promovierten in diesem Bereich bleiben möchten. Eine Karriere außerhalb der Wissenschaft wird von 39,6 Prozent der Nicht-Promovierten aktuell als attraktiver angesehen. Im Vergleich dazu sind es nur 18,9 Prozent der Promovierten, die diesen Weg bevorzugen. Erwartungsgemäß ist die Unsicherheit über die eigene Karriere bei Nicht-Promovierten mit 32,6 Prozent höher als bei Promovierten, von denen 6,3 Prozent unsicher sind.

Abbildung 1: Karriereziele der wissenschaftlichen Beschäftigten



Anteil der Nennungen (%) zur Frage: „Welche der unten genannten Positionen entspricht zum heutigen Stand am ehesten Ihrem langfristigen Karriereziel?“, Quelle: eigene Befragung von Hochschulforschenden.

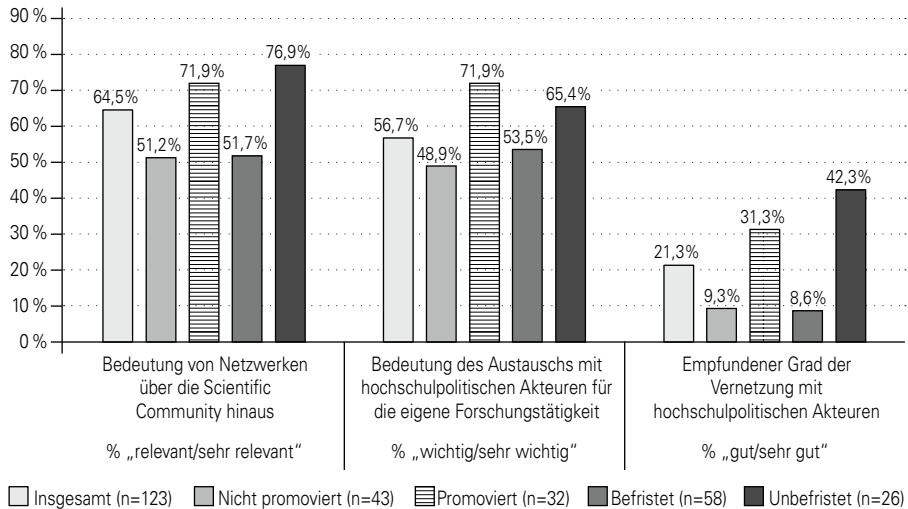
Nach der Samplebeschreibung folgt eine Analyse der Zusammenarbeit und des Austauschs der Hochschulforschenden mit verschiedenen Akteursgruppen. Untersucht wird, welche Interaktionen im Zentrum stehen und wie diese gestaltet sind.

4 Zusammenarbeit und Austausch innerhalb und außerhalb der Scientific Community

Die Zusammenarbeit und Vernetzung der Forschenden ist zentral für die Dynamik der multidisziplinären WiHo-Forschung. Hochschulforschende agieren in einem komplexen Umfeld, das Austausch sowohl innerhalb als auch über disziplinäre Grenzen hinweg erfordert. Zudem spielt die Kooperation mit Akteuren außerhalb der Wissenschaft – etwa aus Politik, Bildungsinstitutionen, Wirtschaft oder Zivilgesellschaft – eine wichtige Rolle. Abbildung 2 zeigt, dass eine deutliche Mehrheit (64,5 %) der befragten Hoch-

schulforschenden externe Netzwerke jenseits der Scientific Community als „relevant“ oder „sehr relevant“ einschätzt.

Abbildung 2: Die Rolle von Netzwerken, die Bedeutung des Austauschs sowie der wahrgenommene Vernetzungsgrad



Anteil der Zustimmungen (%) zu den Fragen: „Wie relevant sind Netzwerke über die Scientific Community hinaus für Sie als WiHo-Forscher*in?“, „Welche Bedeutung messen Sie dem Austausch mit wissenschafts- und hochschulpolitischen Akteuren für Ihre Forschungstätigkeit bei?“ und „Wie gut fühlen Sie sich mit wissenschafts- und hochschulpolitischen Akteuren vernetzt?“, Quelle: eigene Befragung von Hochschulforschenden.

Eine Analyse mittels Mann-Whitney-U-Test unter den wissenschaftlichen Beschäftigten zeigt, dass unbefristet Beschäftigte die Relevanz externer Netzwerke signifikant höher einschätzen als befristet Beschäftigte ($p=0,042$). Zwischen promovierten und nicht promovierten Beschäftigten zeigt sich kein signifikanter Unterschied ($p=0,148$). Der akademische Grad scheint für die Einschätzung der Netzwerkbedeutung somit keine zentrale Rolle zu spielen. Auch nach Karrierezielen (innerhalb oder außerhalb der Wissenschaft) ergeben sich keine wesentlichen Unterschiede ($p=0,148$), wenngleich Personen mit außerwissenschaftlichen Karrierezielen Netzwerke tendenziell als etwas relevanter bewerten.

Etwas mehr als die Hälfte (56,7 %) aller befragten Hochschulforschenden bewertet den Austausch mit hochschulpolitischen Akteuren als „wichtig“ oder „sehr wichtig“ für ihre eigene Forschungstätigkeit (Abbildung 2). Dabei zeigt sich, dass promovierte wissenschaftlich Beschäftigte dem Austausch mit hochschulpolitischen Akteuren eine signifikant höhere Priorität beimessen als Nicht-Promovierte ($p=0,031$). Für unbefristet Beschäftigte zeigt sich hingegen kein signifikanter Unterschied ($p=0,066$).

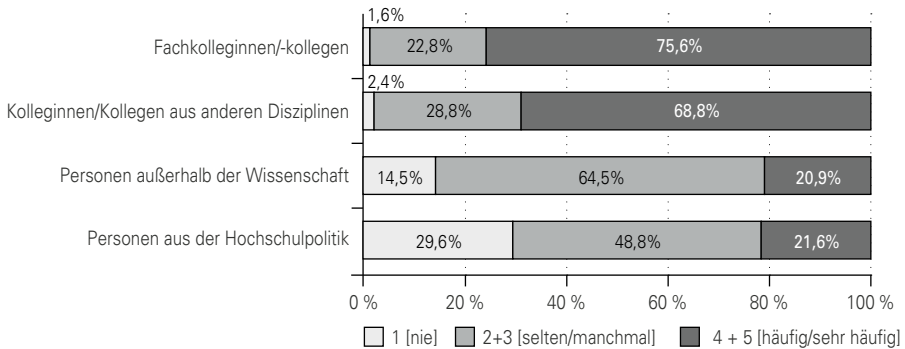
Die anerkannte Bedeutung dieses Austauschs spiegelt sich jedoch nicht in der praktischen Vernetzung mit hochschulpolitischen Akteuren wider. Die Frage, wie gut sich die Hochschulforschenden mit ihnen vernetzt fühlen, beantworten nur 21,3 Prozent der Befragten mit „gut“ oder „sehr gut“ (Abbildung 2). Diese Diskrepanz zwischen wahrgenommener Bedeutung und tatsächlicher Vernetzung deutet auf ein Defizit hin, das die Berücksichtigung von Forschungsergebnissen in hochschulpolitischen Entscheidungen erschweren könnte. Um die Relevanz der Forschungsergebnisse zu steigern, bedarf es möglicherweise eines Ausbaus von Vernetzungsstrukturen zwischen Hochschulforschenden und hochschulpolitischen Akteuren.

Dieser Bedarf wird durch den deutlichen Wunsch der befragten Hochschulforschenden nach einer stärkeren Zusammenarbeit mit hochschulpolitischen Akteuren untermauert. So geben 72,6 Prozent der Befragten an, dass sie sich mehr Zeit und Ressourcen für den Austausch mit ihnen wünschen. Kreuztabellarische Analysen zeigen, dass dieser Wunsch weitgehend unabhängig vom Beschäftigungsstatus und akademischen Grad der Hochschulforschenden ist.

Als Zwischenfazit lässt sich festhalten, dass die überwiegende Mehrheit der Forschenden ein erhebliches Potenzial in der stärkeren Vernetzung von Forschung und Politik sieht, das derzeit unter Umständen aufgrund von Zeit- und Ressourcenmangel nicht ausgeschöpft wird. Auf weitere Hindernisse für den Wissenstransfer zwischen Hochschulforschenden und hochschulpolitischen Akteuren wird in Kapitel 7 genauer eingegangen.

4.1 Zusammenarbeit

Um besser zu verstehen, mit welchen Akteuren sich Hochschulforschende tatsächlich austauschen und wie häufig dieser Austausch stattfindet, wird die Zusammenarbeit mit verschiedenen Personengruppen detailliert aufgeschlüsselt. Abbildung 3 vermittelt die Häufigkeit der Zusammenarbeit von Hochschulforschenden mit Kolleginnen und Kollegen des eigenen Fachs sowie aus anderen Disziplinen, mit Personen außerhalb der Wissenschaft und mit Personen aus der Hochschulpolitik.

Abbildung 3: Häufigkeit der Zusammenarbeit mit verschiedenen Personengruppen

Anteil der Nennungen (%) zur Frage: „Wie häufig arbeiten Sie mit folgenden Personen zusammen?“, Quelle: eigene Befragung von Hochschulforschenden.

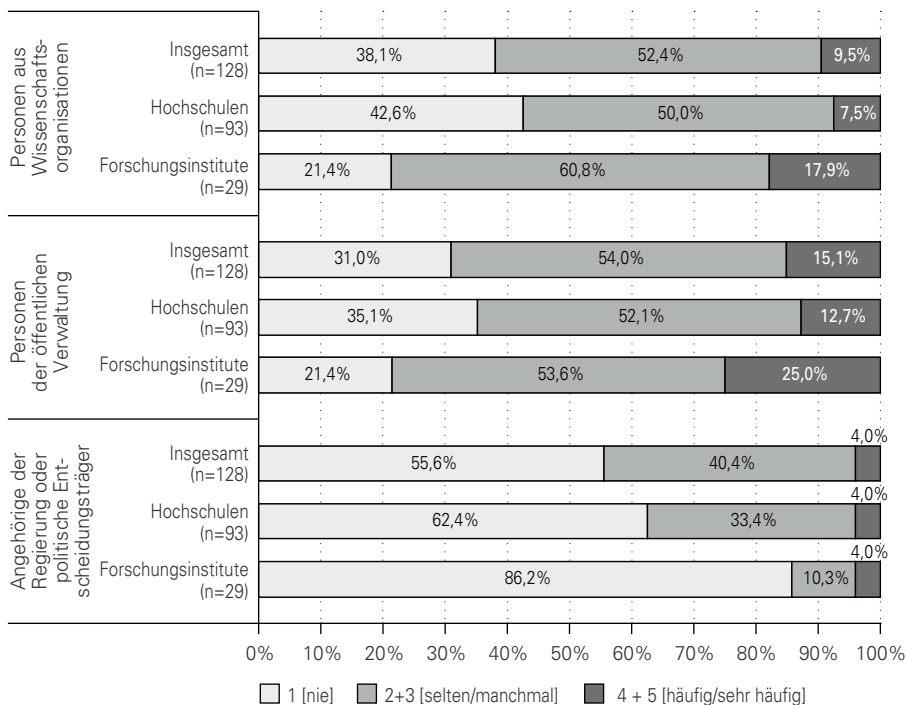
Gruppenvergleiche mittels Mann-Whitney-U-Test unter den wissenschaftlichen Beschäftigten zeigen, dass es keine signifikanten Unterschiede in der Häufigkeit der Zusammenarbeit mit Akteuren aus der Hochschulpolitik gibt, unabhängig davon, ob die Beschäftigten promoviert sind oder nicht. Wird jedoch zwischen befristet und unbefristet Beschäftigten unterschieden, zeigen sich signifikante Unterschiede in den mittleren Rängen zwischen diesen Gruppen ($p=0,007$). Unbefristet Beschäftigte geben mit 26,9 Prozent signifikant häufiger an, mit Personen aus der Hochschulpolitik zusammenzuarbeiten, als befristet Beschäftigte mit 15,8 Prozent. Auch bei der Unterscheidung nach Karrierezielen zeigen sich signifikante Unterschiede in den mittleren Rängen: Wissenschaftlich Beschäftigte, die eine Karriere in der Wissenschaft anstreben, arbeiten signifikant seltener ($p=0,037$) mit Personen aus der Hochschulpolitik zusammen als diejenigen, die eine Karriere im Wissenschaftsmanagement anstreben.

Nachdem die Zusammenarbeit der Hochschulforschenden mit verschiedenen Personengruppen untersucht wurde, richtet sich der Fokus nun speziell auf den Austausch mit hochschulpolitischen Akteuren.

4.2 Austausch

Abbildung 4 zeigt die Verteilung der Antworten der befragten Hochschulforschenden zur Häufigkeit ihres Austauschs mit verschiedenen hochschulpolitischen Akteuren, darunter Personen aus Wissenschaftsorganisationen, Personen aus der öffentlichen Verwaltung und Angehörige der Regierung bzw. politische Entscheidungsträger.

Abbildung 4: Häufigkeit des Austauschs mit hochschulpolitischen Akteuren



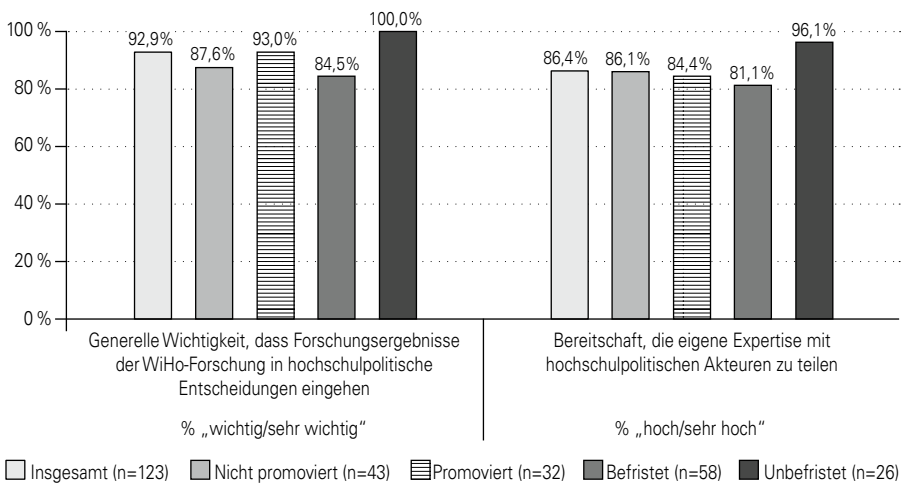
Anteil der Nennungen (%) zur Frage: „Wie häufig tauschen Sie sich mit wissenschafts- und hochschulpolitischen Akteuren in Ihrer Rolle als WiHo-Forscher*in aus?“, Quelle: eigene Befragung von Hochschulforschenden.

Die Analyse der Austauschhäufigkeit mit verschiedenen hochschulpolitischen Akteuren zeigt deutliche Unterschiede. 38,1 Prozent der Befragten geben an, „nie“ mit Personen aus Wissenschaftsorganisationen in Kontakt zu stehen, während nur 9,5 Prozent von „häufigen“ bis „sehr häufigen“ Interaktionen berichten. Auffällig ist, dass die Befragten an Hochschulen mit 42,6 Prozent häufiger keinen Kontakt zu dieser Gruppe haben als Befragte an Forschungsinstituten (21,4 %). Im Hinblick auf den Austausch mit Personen aus der öffentlichen Verwaltung äußern 31,0 Prozent der Befragten, „nie“ mit diesen Personen in Kontakt zu stehen. Auch hier bestehen Unterschiede: 35,1 Prozent der Hochschulforschenden an Hochschulen berichten von keinem Kontakt, während dieser Anteil bei ihren Kolleginnen und Kollegen an Forschungsinstituten nur 21,4 Prozent beträgt. Auf der anderen Seite geben 15,1 Prozent der Befragten an, „häufig“ bis „sehr häufig“ Kontakt zur öffentlichen Verwaltung zu haben, wobei Befragte an Forschungsinstituten mit 25,0 Prozent diesen Kontakt häufiger pflegen als die Befragten an Hochschulen (12,7 %). Der Austausch mit Angehörigen der Regierung oder politischen Entscheidungsträgern wird am seltensten genannt. 55,6 Prozent geben an, „nie“ mit dieser Gruppe zu interagieren, wobei hier die Unterscheidung nach Institution mit

23,8 Prozent die größte Differenz aufweist. Nur 4,0 Prozent der Befragten berichten von „häufigen“ bis „sehr häufigen“ Interaktionen mit dieser Gruppe.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Häufigkeit des Austauschs mit verschiedenen hochschulpolitischen Akteuren stark variiert. Während sich einige Forschende regelmäßig mit diesen Akteuren austauschen, um z. B. ihre Expertise gezielt in den hochschulpolitischen Diskurs einzubringen, stehen andere seltener oder überhaupt nicht in Kontakt mit diesen Akteuren. Obwohl der Austausch mit hochschulpolitischen Akteuren eher selten ist, wird die Bedeutung der Integration von Forschungsergebnissen in hochschulpolitische Entscheidungen von den Hochschulforschenden allgemein als hoch eingestuft, wie Abbildung 5 darstellt.

Abbildung 5: Die Bedeutung der Integration von Forschungsergebnissen in hochschulpolitische Entscheidungen und die Bereitschaft zum Teilen eigener Expertise



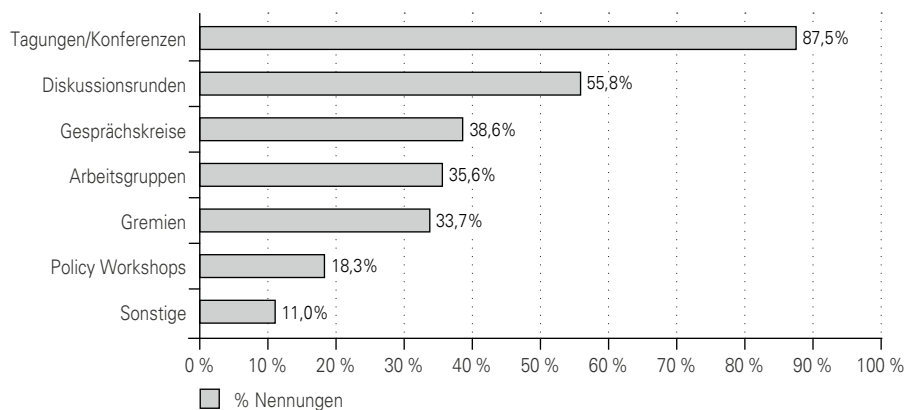
Anteil der Zustimmungen (%) zu den Fragen: „Bitte geben Sie an, wie wichtig es Ihnen persönlich ist, dass Forschungsergebnisse aus der WiHo-Forschung in die politische Gestaltung des Wissenschafts- und Hochschulsystems einfließen.“ und „Wie hoch ist Ihre Bereitschaft, Ihre Expertise (z. B. in Form von Forschungsergebnissen oder Empfehlungen) aus Ihrer wissenschaftlichen Tätigkeit mit wissenschafts- und hochschulpolitischen Akteuren zu teilen?“, Quelle: eigene Befragung von Hochschulforschenden.

So geben 92,9 Prozent der befragten Hochschulforschenden an, dass es ihnen „wichtig“ oder „sehr wichtig“ ist, dass Ergebnisse aus der WiHo-Forschung in hochschulpolitische Entscheidungen einfließen. In Übereinstimmung damit zeigen 86,4 Prozent der Befragten eine „hohe“ oder „sehr hohe“ Bereitschaft, ihre Expertise mit hochschulpolitischen Akteuren zu teilen. Dabei zeigen sich bei beiden Fragen keine nennenswerten Unterschiede in Abhängigkeit zum Qualifikations- oder Beschäftigungsstatus. Diese Ergebnisse unterstreichen die hohe Grundmotivation der Forschenden, ihre wissenschaftlichen Erkenntnisse in den hochschulpolitischen Diskurs einzubringen

– auch wenn die Intensität des tatsächlichen Austauschs mit verschiedenen hochschulpolitischen Akteuren unterschiedlich stark ausgeprägt ist.

Abbildung 6 bietet einen Überblick über die Wege und Formate, die Hochschulforschende für den Austausch mit hochschulpolitischen Akteuren nutzen. Am häufigsten werden Tagungen und Konferenzen mit 87,5 Prozent genannt, gefolgt von Diskussionsrunden mit 55,8 Prozent. Policy Workshops und sonstige Austauschformate (z. B. per E-Mail oder Telefonat) bilden mit 18,3 Prozent bzw. 11,0 Prozent die Schlusslichter der Nennungen.

Abbildung 6: Austauschformate zwischen Hochschulforschenden und hochschulpolitischen Akteuren



Anteil der Nennungen (%) zur Frage: „Zu welchen Anlässen standen Sie bereits mit Personen aus den von Ihnen genannten Behörden oder Organisationen in Kontakt (auch digital)?“, Mehrfachnennungen möglich, Quelle: eigene Befragung von Hochschulforschenden.

Im nächsten Abschnitt werden die Beweggründe der Hochschulforschenden für den Austausch mit hochschulpolitischen Akteuren betrachtet.

5 Motivationen für den Wissenstransfer mit hochschulpolitischen Akteuren

Die Motivationen von Hochschulforschenden, sich mit hochschulpolitischen Akteuren auszutauschen, sind vielfältig und von unterschiedlichen Faktoren geprägt. In der folgenden Analyse werden die wichtigsten Motivationskategorien herausgearbeitet und ihre Bedeutung für den Austausch mit diesen Akteuren untersucht. Mithilfe einer Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation können die entsprechenden Items in vier Kategorien zusammengefasst werden (Tabelle 2): intrinsische Motivation (Cronbach $\alpha=0,70$), Erwerb von Feldkenntnissen (Cronbach $\alpha=0,72$), Erwartungen aus dem Arbeitsumfeld (Cronbach $\alpha=0,78$) und Reputation (Cronbach $\alpha=0,78$). Ein KMO-Wert von 0,732 weist auf eine akzeptable Eignung der Daten für die gewählte

Analysemethode hin. Die Analyse erklärt insgesamt 59,7 Prozent der Varianz, was bedeutet, dass die extrahierten Komponenten einen signifikanten Anteil der Datenstruktur abbilden.

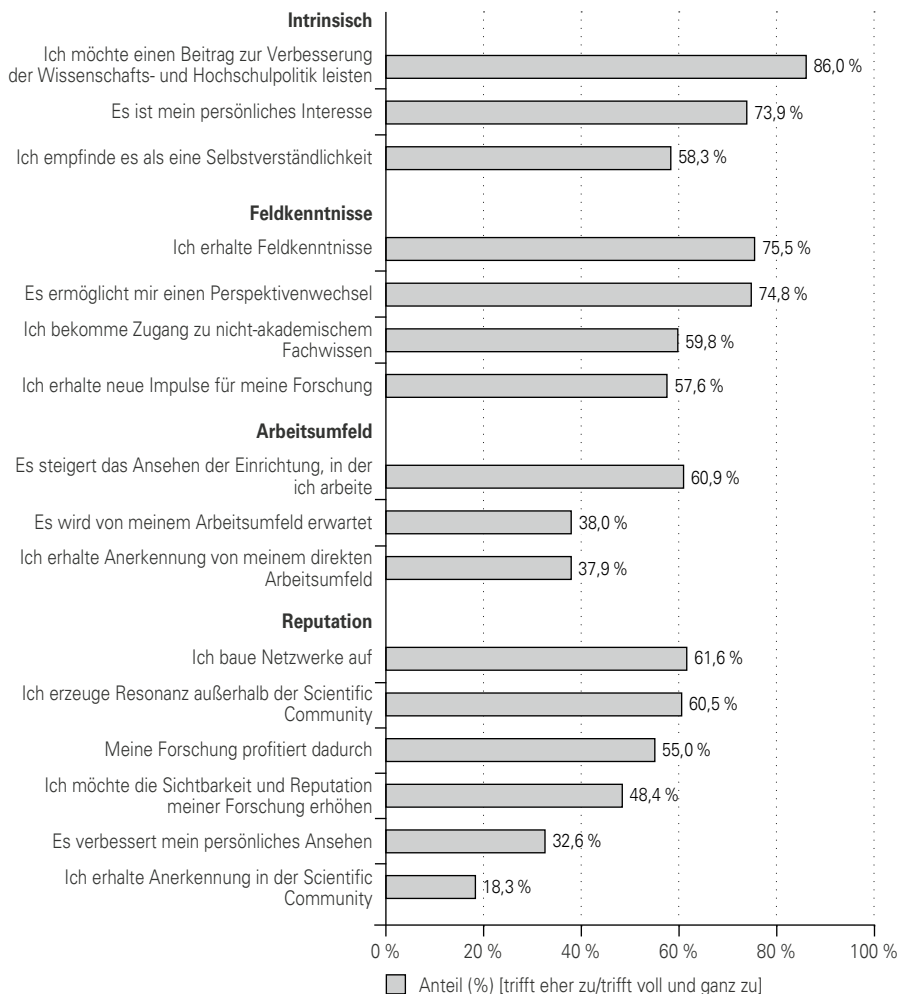
Tabelle 2: Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation

	Reputation $\alpha=0,78$	Feldkenntnisse $\alpha=0,72$	Arbeitsumfeld $\alpha=0,78$	Intrinsisch $\alpha=0,70$
Es verbessert mein persönliches Ansehen.	,752			
Ich erhalte Anerkennung in der Scientific Community.	,705			
Ich erzeuge Resonanz außerhalb der Scientific Community.	,642			
Meine Forschung profitiert dadurch.	,598			
Ich möchte die Sichtbarkeit und Reputation meiner Forschung erhöhen.	,545			
Ich baue Netzwerke auf.	,535			
Ich erhalte Feldkenntnisse.		,788		
Es ermöglicht mir einen Perspektivenwechsel.		,750		
Ich bekomme Zugang zu nicht-akademischem Fachwissen.		,697		
Ich erhalte neue Impulse für meine Forschung.		,561		
Es wird von meinem Arbeitsumfeld erwartet.			,832	
Es steigert das Ansehen der Einrichtung, in der ich arbeite.			,812	
Ich erhalte Anerkennung von meinem direkten Arbeitsumfeld.			,684	
Es ist mein persönliches Interesse.				,855
Ich möchte einen Beitrag zur Verbesserung der Wissenschafts- und Hochschulpolitik leisten.				,771
Ich empfinde es als eine Selbstverständlichkeit.				,680

Quelle: eigene Befragung von Hochschulforschenden.

Abbildung 7 stellt die Verteilung der Antwortmöglichkeiten „trifft eher zu/trifft voll und ganz zu“ der vier Motivationskategorien für den Austausch mit hochschulpolitischen Akteuren dar.

Abbildung 7: Kategorien für den Austausch mit hochschulpolitischen Akteuren



Anteil der Zustimmungen (%) zu Aussagen über die persönliche Motivation für den Austausch mit wissenschafts- und hochschulpolitischen Akteuren, Quelle: eigene Befragung von Hochschulforschenden.

Es zeigt sich, dass die *intrinsische Motivation* ($M=3,91$, $SD=,85$) bei den Befragten besonders ausgeprägt ist: 86,0 Prozent der Befragten geben an, dass sie einen Beitrag zur Verbesserung der Hochschulpolitik leisten wollen. Für 73,9 Prozent der Hochschulforschenden stellt der Austausch ein persönliches Interesse dar und 58,3 Prozent betrachten ihn als eine Selbstverständlichkeit.

In der Dimension *Feldkenntnisse* ($M=3,76$, $SD=,78$) betonen 75,5 Prozent der Befragten, dass sie durch den Austausch wertvolle Einblicke in das Forschungsfeld gewinnen. 74,8 Prozent geben an, dass der Austausch ihnen einen Perspektivenwechsel ermöglicht und 59,8 Prozent profitieren von dem Zugang zu nicht-akademischem Fachwissen. Neue Impulse für die eigene Forschung erhalten 57,6 Prozent der Forschenden durch den Austausch.

Im Bereich *Arbeitsumfeld* ($M=3,20$, $SD=,96$) berichten 60,9 Prozent der Befragten, dass der Austausch das Ansehen ihrer Einrichtung stärkt. Für 38,0 Prozent ist dieser Austausch eine Erwartung ihres Arbeitsumfelds, während 37,9 Prozent Anerkennung von ihrem direkten Umfeld dafür erhalten.

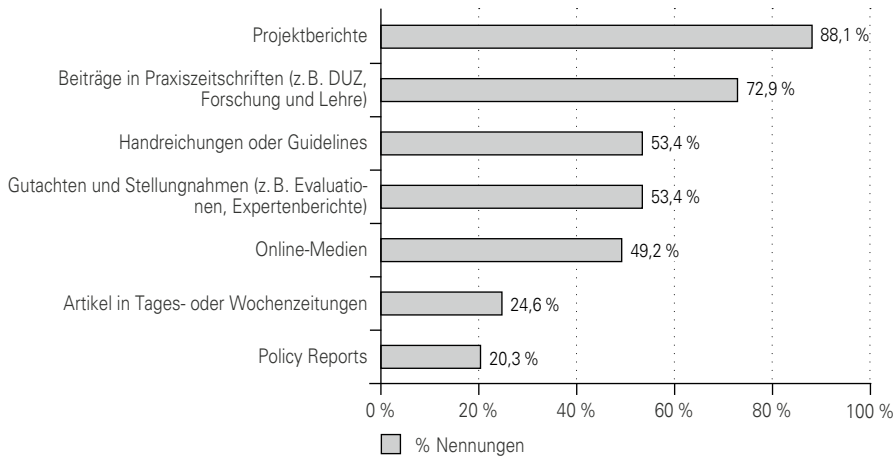
Die Dimension *Reputation* ($M=3,32$, $SD=,72$) stellt ebenfalls einen zentralen Motivationsfaktor dar: 61,6 Prozent der Befragten geben an, dass sie durch den Austausch Netzwerke aufbauen können. 60,5 Prozent messen der Resonanz außerhalb der Scientific Community große Bedeutung bei und 55,0 Prozent betonen, dass ihre Forschung davon profitiert. Darüber hinaus streben 48,4 Prozent der Forschenden eine Erhöhung der Sichtbarkeit und Reputation ihrer Arbeit an, während 32,6 Prozent das persönliche Ansehen verbessern möchten. Nur 18,3 Prozent erfahren durch diese Interaktionen Anerkennung in der Scientific Community.

Zusammenfassend zeigt sich, dass sich Hochschulforschende aus unterschiedlichen Gründen mit hochschulpolitischen Akteuren austauschen. Zentrale Motive sind der Beitrag zur Verbesserung der Hochschulpolitik, der Erwerb von Feldkenntnissen, der Ausbau von Netzwerken und die Stärkung der institutionellen Reputation. Intrinsische und feldbezogene Beweggründe stehen klar im Vordergrund, während die persönliche Reputation eine eher untergeordnete Rolle spielt.

6 Teilen von Forschungsergebnissen

Obwohl nur ein kleiner Teil der Hochschulforschenden regelmäßig in direktem Austausch mit hochschulpolitischen Akteuren steht, ist die generelle Bereitschaft, Expertise und Forschungsergebnisse mit diesen Akteuren zu teilen, mit 87,4 Prozent bemerkenswert hoch. Abbildung 8 zeigt, dass sich diese Offenheit auch in der Wahl von Publikationsformaten widerspiegelt, die nicht vorrangig auf die Scientific Community ausgerichtet sind.

Abbildung 8: Außerwissenschaftliche Publikationsformate

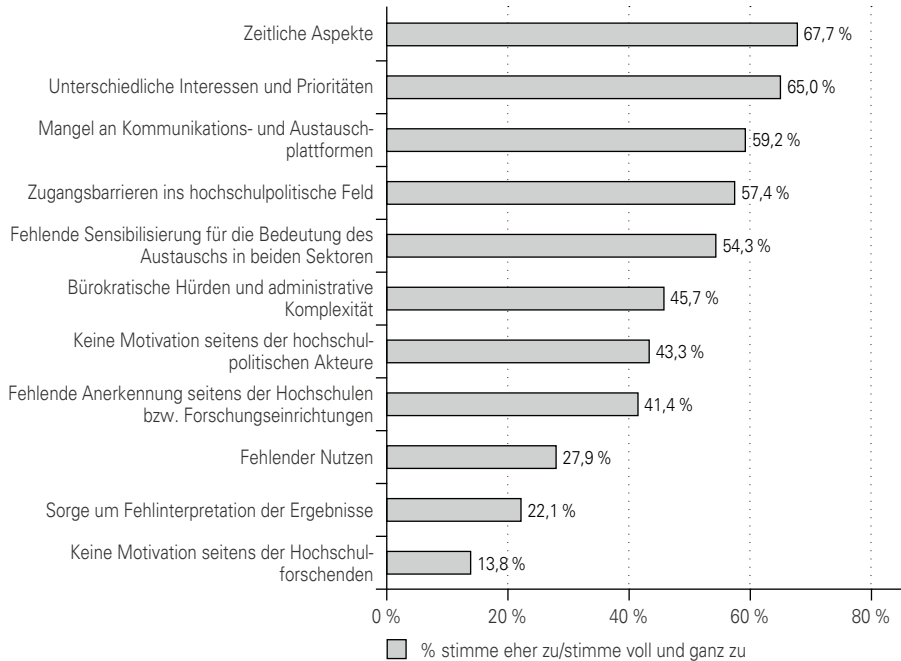


Anteil der Nennungen (%) zur Frage: „In welchen der folgenden Formate haben Sie bereits publiziert?“, Mehrfachnennungen möglich, Quelle: eigene Befragung von Hochschulforschenden.

Am häufigsten werden Projektberichte (88,1 %) und Beiträge in Praxiszeitschriften (72,9 %) genannt, gefolgt von Handreichungen oder Guidelines (53,4 %), Gutachten und Stellungnahmen (53,4 %) sowie Online-Medien (49,2 %). Deutlich seltener wurden Artikel in Tages- oder Wochenzeitungen (24,6 %) und Policy Reports (20,3 %) publiziert.

7 **Wahrgenommene Hindernisse für den Austausch mit hochschulpolitischen Akteuren**

Die bisherigen Kapitel zeigen eine Diskrepanz zwischen der grundsätzlichen Bereitschaft zum Austausch und dem tatsächlichen Austausch mit hochschulpolitischen Akteuren. Als mögliche Ursachen wurden bereits fehlende Zeit und Ressourcen identifiziert (vgl. Kapitel 4). Im Folgenden werden weitere von den Hochschulforschenden wahrgenommene Hindernisse für den Wissenstransfer näher betrachtet.

Abbildung 9: Wahrgenommene Hindernisse für den Austausch mit hochschulpolitischen Akteuren

Anteil der Zustimmungen (%) zur Frage „Inwiefern stellen die folgenden Aspekte Hindernisse für den Austausch zwischen der WiHo-Forschung und wissenschafts- und hochschulpolitischen Akteuren dar?“, Quelle: eigene Befragung von Hochschulforschenden.

Die Ergebnisse in Abbildung 9 zeigen, dass zeitliche Engpässe (67,7 %) und unterschiedliche Interessen sowie Prioritäten (65,0 %) die größten Herausforderungen für den Austausch mit hochschulpolitischen Akteuren darstellen. Neben diesen beiden Hauptproblemen wird auch der Mangel an geeigneten Kommunikations- und Austauschplattformen von einer Mehrheit der Befragten (59,2 %) als hinderlich angesehen. Fast ebenso viele Hochschulforschende (57,4 %) berichten von Schwierigkeiten beim Zugang zum hochschulpolitischen Feld. Ein weiteres Hindernis ist die fehlende Sensibilisierung für die Bedeutung des Austauschs, die von 54,3 Prozent der Befragten als relevant angesehen wird. Darüber hinaus wurden bürokratische Hürden (45,7 %) und die mangelnde Motivation seitens der hochschulpolitischen Akteure (43,3 %) als weitere Hindernisse genannt. Auch die fehlende Anerkennung dieser Aktivitäten seitens der Hochschulen (41,4 %) trägt zur Zurückhaltung bei, sich stärker in die Austauschprozesse einzubringen. Weniger gravierend, aber dennoch von Bedeutung, sind Hindernisse wie der fehlende Nutzen für die eigene Karriere (27,9 %) und die Sorge um mögliche Fehlinterpretationen der Forschungsergebnisse (22,1 %). Diese Faktoren könnten besonders für jüngere Forschende oder jene in befristeten Beschäftigungsverhältnissen relevant sein, die stärker auf Karrierefortschritte angewiesen sind.

Erwartungsgemäß wird die mangelnde Motivation seitens der Hochschulforschenden selbst als das geringste Hindernis wahrgenommen (13,8 %).

Insgesamt zeigt sich, dass strukturelle und organisatorische Hindernisse die größten Herausforderungen für den Austausch zwischen Hochschulforschenden und hochschulpolitischen Akteuren darstellen. Obwohl unbefristet Beschäftigte die Hemmnisse etwas weniger stark wahrnehmen als befristet Beschäftigte, ergeben weiterführende Analysen mittels Mann-Whitney-U Test keine signifikanten Unterschiede ($p=0,135$ – $p=0,938$).

Im Folgenden werden potenzielle Maßnahmen betrachtet, die darauf abzielen, die genannten Hindernisse abzubauen und den Wissenstransfer zwischen Hochschulforschenden und hochschulpolitischen Akteuren effektiver zu gestalten.

8 Bewertung von Maßnahmen zur Förderung des Austauschs mit hochschulpolitischen Akteuren

Um die Bedürfnisse und Präferenzen der Hochschulforschenden in Bezug auf den Austausch mit hochschulpolitischen Akteuren zu erfassen, wurden verschiedene Maßnahmen zur Verbesserung des Austauschs abgefragt. Zur systematischen Erfassung der Zustimmung der Befragten wurden geschlossene Kategorien genutzt, deren Ergebnisse in Abbildung 10 dargestellt sind.

Abbildung 10: Bewertung von Verbesserungsmöglichkeiten des Austauschs mit hochschulpolitischen Akteuren



Anteil der Nennungen (%) zur Frage „Welche Maßnahmen könnten den Austausch zwischen der WiHo- Forschung und wissenschafts- und hochschulpolitischen Akteuren fördern?“, Mehrfachnennungen möglich, Quelle: eigene Befragung von Hochschulforschenden.

Eine Mehrheit der Befragten (62,2 %) hält Schulungen, Workshops und Seminare für eine der effektivsten Maßnahmen zur Förderung des Austauschs. Ebenso erachten 60,6 Prozent der Befragten Praxiserfahrungen für junge Forschende als entscheidend. Finanzielle Unterstützung wird von 57,7 Prozent der Befragten als wichtig angesehen, um den Austausch zu intensivieren. Darüber hinaus wird die Einrichtung spezialisierter Plattformen für die Kommunikation und den Austausch von 57,5 Prozent der Befragten als förderlich erachtet. Mehr als die Hälfte der Befragten (54,3 %) befürwortet die Integration von Austauschaktivitäten in akademische Bewertungs- und Anerkennungssysteme, was die Motivation zur Teilnahme am Austausch erhöhen könnte. Auch die Rolle von Vermittlern und Intermediären, die als Brückenbauer zu verschiedenen hochschulpolitischen Akteuren fungieren könnten, wird von 50,4 Prozent der Befragten als bedeutend angesehen. 46,6 Prozent der Befragten befürworten eine kollaborative Plattform, um den Austausch zu verbessern. Auf der anderen Seite wird die Schaffung klarer Richtlinien und rechtlicher Rahmenbedingungen von weniger als einem Viertel der Befragten (22,8 %) als prioritär angesehen.

Zusammenfassend verdeutlichen diese Ergebnisse, dass zur Überwindung der identifizierten Hindernisse insbesondere Maßnahmen gefragt sind, die praktische Unterstützung bieten und den Zugang zu Austauschmöglichkeiten erleichtern. Durch die Umsetzung der von den Befragten bewerteten Verbesserungsmaßnahmen könnten strukturelle Barrieren abgebaut und der Wissenstransfer zwischen der WiHo-Forschung und der Hochschulpolitik gefördert werden.

9 Diskussion

Der Beitrag liefert differenzierte Einblicke in die Bedeutung, Austauschpraxis, Motivationen und wahrgenommene Hindernisse von Hochschulforschenden im Kontext des Wissenstransfers mit hochschulpolitischen Akteuren. Die Befragungsergebnisse zeigen dabei ein spannungsreiches Bild: Hochschulforschende messen dem Wissenstransfer grundsätzlich eine hohe Bedeutung bei, der tatsächliche Austausch fällt jedoch deutlich geringer aus. So bewerteten 64,5 Prozent der Befragten externe Netzwerke jenseits der Scientific Community als (sehr) relevant und 56,7 Prozent erachten den Austausch mit hochschulpolitischen Akteuren als wichtig für ihre Forschung. Gleichzeitig fühlen sich nur 21,3 Prozent tatsächlich gut mit dieser Akteursgruppe vernetzt. Diese Lücke zwischen wahrgenommener Relevanz und gelebter Praxis verweist auf Hindernisse, die den Wissenstransfer erschweren – trotz einer deutlich erkennbaren Transferbereitschaft: 87,4 Prozent der Befragten sind bereit, ihre Expertise zu teilen und 92,9 Prozent wünschen sich, dass Forschungsergebnisse in hochschulpolitische Entscheidungen einfließen.

Ein Blick auf die Zusammenarbeit zeigt, dass der Kontakt zu hochschulpolitischen Akteuren insgesamt eher selten ist und stark nach den abgefragten hochschulpolitischen Akteuren variiert. Während der Austausch mit Wissenschaftsorganisationen (9,5 %) und der öffentlichen Verwaltung (15,1 %) zumindest punktuell stattfindet, bleibt der Kontakt zu Angehörigen der Regierung mit lediglich 4,0 Prozent besonders gering. Die genannten Prozentwerte beziehen sich auf die Antwortkategorie „häufig“ bzw. „sehr häufig“ und verdeutlichen, dass regelmäßiger Austausch mit hochschulpolitischen Akteuren bislang eher die Ausnahme darstellt.

Diese insgesamt geringe Austauschintensität verweist vor allem auf strukturelle Rahmenbedingungen, die den Aufbau von Beziehungen zu hochschulpolitischen Akteuren erschweren können. Besonders deutlich wird dies im Zusammenhang mit der Beschäftigungssituation: Die Bedeutung persönlicher Netzwerke wird von unbefristet Beschäftigten signifikant höher eingeschätzt als von befristet Beschäftigten, was ein Hinweis darauf ist, dass stabile Arbeitsverhältnisse den Aufbau und die Pflege externer Kooperationen begünstigen. Ein Zitat aus einem offenen Kommentarfeld veranschaulicht die daraus resultierenden Zielkonflikte für Forschende in Qualifikationsphasen:

„Solange die Karriere in der Wissenschaft so unsicher ist, sind die Forschenden dazu gezwungen, sich in den Bereichen, die die Karriere sichern (Publikationen in Fachzeitschriften und erfolgreich eingeworbene Drittmittel) zu engagieren. Egal, wie motiviert ich für Wissenstransfer bin, es bringt mir nichts, Zeit zu investieren. Die Zeit fehlt mir am Ende, um berufbar zu werden. Daher ist der klare Fokus auf Publikationen und Drittmittel für den nächsten Karriereschritt nach der Promotion.“

Die Motivationslage für den Austausch mit hochschulpolitischen Akteuren ist vielfältig und wurde über eine Hauptkomponentenanalyse differenziert erfasst. Zentrale Beweggründe sind insbesondere intrinsische Motive (z. B. das Bestreben, zur Verbesserung der Hochschulpolitik beizutragen) sowie der Erwerb von Feldkenntnissen. Reputationsbezogene Aspekte, etwa persönliche Anerkennung oder Sichtbarkeit, spielen eine geringere Rolle. Insgesamt lassen die Befunde auf eine Motivation schließen, die nicht primär karrierebezogen, sondern durch ein professionelles Selbstverständnis sowie ein starkes Interesse an gesellschaftlicher Wirkung und Anschlussfähigkeit geprägt ist. Diese Ergebnisse bestätigen im Allgemeinen bestehende Forschungsergebnisse aus anderen Kontexten, die zeigen, dass Forschende sowohl von extrinsischen als auch intrinsischen Motivationen geleitet werden (Atta-Owusu & Fitjar, 2022; Sormani et al., 2022).

Gleichzeitig zeigen die Ergebnisse auch deutlich, dass der tatsächliche Austausch durch verschiedene Hindernisse limitiert wird. Dabei wird die persönliche Motivation der Forschenden selbst nur selten als Hindernis genannt, was auf ein strukturelles

statt individuelles Problem hinweist. Zeitmangel (67,7 %), unterschiedliche Interessen und Prioritäten (65,0 %) sowie fehlende Austauschplattformen (59,2 %) gehören zu den am häufigsten genannten Barrieren. Zeitmangel wird in zahlreichen Studien zum Wissenstransfer von Forschenden und außeruniversitären Akteuren als ein zentrales Hindernis identifiziert (Smith et al., 2021; Hayden et al., 2018; Schmoch et al., 2023). Auch fehlende institutionelle Anerkennung und Zugangshürden ins hochschulpolitische Feld erschweren die Umsetzung von Transferaktivitäten. Entsprechend äußern viele Befragte den Wunsch nach mehr Zeit, Ressourcen und Unterstützung unabhängig von Beschäftigungsstatus oder Qualifikationsstufe.

Die Bewertung potenzieller Maßnahmen zur Förderung des Austauschs zeigt, dass vor allem niedrigschwellige und praxisnahe Angebote gefragt sind: Schulungen, Workshops, finanzielle Unterstützung sowie Praxiserfahrungen für Nachwuchsforschende werden besonders häufig genannt. Maßnahmen zur institutionellen Anerkennung und die Rolle von Intermediären finden ebenfalls breite Zustimmung, während formale Regelungen wie rechtliche Rahmenbedingungen nur von einer Minderheit als nützlich angesehen werden. Vor diesem Hintergrund formulieren Hochschulforschende in den offenen Kommentaren konkrete Vorschläge des Austauschs. Sie regen an, face-to-face Formate wie Tagungen, Barcamps, Workshops oder Diskussionsrunden zu initiieren, um wissenschaftliche Erkenntnisse mit Handlungsperspektiven für die hochschulpolitische Praxis zu verknüpfen. Genannt werden zudem Hospitationen, Rollentausch und regelmäßige Projektmeetings anstelle von Forschungsberichten. Dabei eignen sich besonders Austauschformate, die in zeitlich kurzen Strukturen möglich sind. Einige Befragte schlagen auch die Benennung von direkten Ansprechpersonen in Wissenschaftsministerien und Wissenschaftsorganisationen vor, um den Austausch zu fördern. Solche Gelegenheitsstrukturen für den persönlichen Austausch sollten gezielt auch die Expertise des wissenschaftlichen Mittelbaus einbeziehen, da dieser eine wichtige Wissensressource darstellt, wie das folgende Zitat verdeutlicht:

„Es wäre für die Politik hilfreich, wenn die faktische Expertisestruktur der Hochschulforschung – wie auch in allen anderen Forschungsfeldern – für die Politik sichtbar wird, statt sich auf die Kommunikationstauglichkeit des Lehrstuhlinhabers zu verlassen. [...] Es gibt eine herausragende Fachexpertise im Mittelbau, die nur dann zu Wort kommt, wenn diese sich aktiv selbst einbringt oder über Nachfragekaskaden Matching-Prozesse initiiert werden.“

Zusammenfassend unterstreichen die Befunde, dass eine stärkere Vernetzung von WiHo-Forschung und Hochschulpolitik nicht an fehlender Bereitschaft scheitert, sondern an strukturellen Hürden. Zukünftige Maßnahmen sollten daher anstreben, Räume für niedrigschwelligen, persönlichen Austausch zu schaffen und dabei gezielt die vielfältige Expertise über alle Qualifikationsstufen hinweg sichtbar und nutzbar zu machen.

10 Limitationen und Ausblick

Die vorgelegte Untersuchung weist drei wesentliche Limitationen auf. Erstens ist die genaue Grundgesamtheit aller Hochschulforschenden in Deutschland nicht bekannt, sodass deren Erfassung nur näherungsweise erfolgen konnte. Die verwendeten E-Mail-Verteiler dürften jedoch einen Großteil der Hochschulforschenden abbilden.

Zweitens erlaubt die Fallzahl trotz einer zufriedenstellenden Rücklaufquote nur eingeschränkt Rückschlüsse auf die Grundgesamtheit der Hochschulforschenden in Deutschland. Um diesem Umstand Rechnung zu tragen, wurden nicht-parametrische Verfahren wie der Mann-Whitney-U-Test eingesetzt, da diese robust gegenüber Verteilungen und kleinen Stichprobengrößen sind. Dieses Verfahren ermöglicht eine konservativere Analyse und reduziert das Risiko von Verzerrungen, die durch Abweichungen von der Normalverteilung oder durch Heterogenität innerhalb der Stichprobe entstehen könnten. Vergleiche mit dem kleinen Personenkreis aus der Hochschuladministration und dem Hochschulmanagement wurden daher nur zu deskriptiven Zwecken vorgenommen.

Drittens berücksichtigt die vorliegende Untersuchung ausschließlich die Perspektive der Hochschulforschenden. Für ein umfassendes Verständnis des Wissenstransfers im Sinne des Interaktionsmodells ist jedoch auch die Sichtweise hochschulpolitischer Akteure zentral. Um diese ergänzende Perspektive einzubeziehen, wurde mittlerweile eine quantitative Befragung mit Beschäftigten in den Hochschul- und Forschungsabteilungen aller Landesministerien und Senatsbehörden für Wissenschaft durchgeführt. Die Ergebnisse werden in einer separaten Veröffentlichung aufbereitet.

Auch wenn die WiHo-Forschung insgesamt als relativ disziplinär homogen gelten und sich insofern als Community mit vergleichbaren Praktiken beschreiben lassen kann, wäre es für zukünftige Studien lohnenswert, disziplinäre Unterschiede im Austausch mit hochschulpolitischen Akteuren genauer zu untersuchen. So könnte beispielsweise die disziplinäre Zusammensetzung von Forschungsprojekten in den Blick genommen werden. Dabei ließe sich untersuchen, ob und inwiefern die Beteiligung unterschiedlicher disziplinärer Perspektiven mit Unterschieden in der Art und Intensität dieses Austauschs einhergeht.

Literatur

Aamodt, A. & Nygård, M. (1995). Different roles and mutual dependencies of data, information, and knowledge – An AI perspective on their integration. *Data & Knowledge Engineering*, 16(3), 191–222. [https://doi.org/10.1016/0169-023X\(95\)00017-M](https://doi.org/10.1016/0169-023X(95)00017-M)

Atta-Owusu, K. & Fitjar, R. D. (2022). What motivates academics for external engagement? Exploring the effects of motivational drivers and organizational fairness. *Science and Public Policy*, 49(2), 201–218. <https://doi.org/10.1093/scipol/scab075>

BMFTR (o. D.). *Über den BMFTR-Förderschwerpunkt*. Abgerufen am 13. August 2025, von https://www.wihoforschung.de/wihoforschung/de/bmbf-projektfoerderung/ueber-den-bmbf-foerderschwerpunkt/ueber-den-bmbf-foerderschwerpunkt_node

BMFTR (2020). *Bekanntmachung. Richtlinie zur Förderung von Forschungsprojekten zum Thema „Wissenstransfer“, Bundesanzeiger vom 21.01.2021*. Abgerufen am 13. August 2025, von https://www.bmftr.bund.de/SharedDocs/Bekanntmachungen/DE/2021/01/3331_bekanntmachung

Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. & Trow, M. (1994). *The new production of knowledge. The dynamics of science and research in contemporary societies*. Sage.

Hayden, M. C., Weiß, M., Pechriggl, A. & Wutti, D. (2018). Insights into university knowledge transfer in the social sciences and humanities (SSH) and other scientific disciplines – More similarities than differences. *Frontiers in Research Metrics and Analytics*, 3, 32. <https://doi.org/10.3389/frma.2018.00032>

Latniak, E. & Wilkesmann, U. (2005). Anwendungsorientierte Sozialforschung: Ansatzpunkte zu einer Abgrenzung von Organisationsberatung und akademischer Forschung in den Sozialwissenschaften. *Soziologie*, 34(1), 65–82.

Llopis, O., Sánchez-Barrioluengo, M., Olmos-Peñuela, J. & Castro-Martínez, E. (2018). Scientists' engagement in knowledge transfer and exchange: Individual factors, variety of mechanisms and users. *Science and Public Policy*, 45(6), 790–803. <https://doi.org/10.1093/scipol/scy020>

Lüdtke, D., Yankova, Y. & Ambrasat, J. (2024). *Wissenstransfer. Forschungspraktiken im Berliner Forschungsraum: Schwerpunktbericht des Berlin Science Surveys. Pilotstudie 2021/22*. <https://doi.org/10.18452/27941>

Marzocchi, C., Kitagawa, F., Rossi, F. & Uyarra, E. (2023). Reconceptualising knowledge exchange and higher education institutions: Broadening our understanding of motivations, channels, and stakeholders. *Studies in Higher Education*, 48(5), 673–682. <https://doi.org/10.1080/03075079.2023.2184791>

Möller, B. & Würmseer, G. (2023). *Wissenstransfer in den Wissenschaftsministerien der 16 Bundesländer: Eine vergleichende Dokumentenanalyse*. HIS-Institut für Hochschulentwicklung e.V.

Möller, B., Bosse, E., Jäger, V., Lauer, S., Würmseer, G. & Wilkesmann, U. (2025). Einflussfaktoren auf den Wissenstransfer zwischen der Wissenschafts- und Hochschulforschung und den Landeswissenschaftsministerien. *Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung*, 34(1–2), 108–121.

Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation*. Oxford University Press.

Nowotny, H., Scott, P. & Gibbons, M. (2001). *Re-thinking science: Knowledge and the public in an age of uncertainty*. Polity Press.

Pellegrini, M. & Vivanet, G. (2020). Evidence-based policies in education: Initiatives and challenges in Europe. *ECNU Review of Education*, 4(1), 25–45. <https://doi.org/10.1177/2096531120924670>

Polanyi, M. (1967). *The tacit dimension*. Anchor Books.

Probst, G., Raub, S. & Romhardt, K. (1998). *Wissen managen: Wie Unternehmen ihre wertvollste Ressource optimal nutzen*. Gabler.

Ramirez, R., Beer, A. & Pasternack, P. (2021). WiHoTop – Elemente einer Topografie der deutschen Wissenschafts- und Hochschulforschung. *Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung*, 30(2), 6–80.

Schmoch, U., Berghäuser, H. & Heyen, N. (2023). *Auswertung der Umfrage unter Professorinnen und Professoren deutscher Universitäten zum Wissenstransfer: Zwischenbericht zum Projekt Wissenstransferprofile Im Deutschen Hochschulwesen (WIDEN)*. Fraunhofer ISI.

Smith, K., Fernie, S. & Pilcher, N. (2021). Aligning the times: Exploring the convergence of researchers, policy makers and research evidence in higher education policy making. *Research in Education*, 110(1), 38–57. <https://doi.org/10.1177/0034523720920677>

Sormani, E., Baaken, T. & van der Sijde, P. (2022). What sparks academic engagement with society? A comparison of incentives appealing to motives. *Industry and Higher Education*, 36(1), 19–36. <https://doi.org/10.1177/095042221994062>

Thune, T., Reymert, I., Gulbrandsen, M. & Simensen, E. (2023). Populating the science-policy co-production space: Academic and policymaker perspectives on knowledge exchange. *Studies in Higher Education*, 48(5), 733–746. <https://doi.org/10.1080/03075079.2023.2187772>

Wilkesmann, U. & Wilkesmann, M. (2018). Wissensmanagement. In M. Gessler & A. Sebe-Opfermann (Hrsg.), *Handlungsfelder des Bildungsmanagements: Ein Handbuch* (2., überarbeitete Aufl., S. 449–474). Universität Bremen.

Wilkesmann, U. & Wilkesmann, M. (2019). Wissensmanagement. (Wie) Lässt sich Wissen in der öffentlichen Verwaltung managen? In B. Werdes & T. Porsch (Hrsg.), *Lehrbuch Verwaltungspsychologie* (S. 321–346). Hogrefe.

Willke, H. (1998). *Systemisches Wissensmanagement*. UTB.

Wissenschaftsrat (2021). *Wissenschaftskommunikation: Positionspapier (Drs. 9367-21)*. https://www.wissenschaftsrat.de/download/2021/9367-21.pdf?__blob=publicationFile&v=13

Wissenschaftsrat (2016). *Wissens- und Technologietransfer als Gegenstand institutioneller Strategien: Positionspapier (Drs. 5665-16)*. https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/5665-16.pdf?__blob=publicationFile&v=2

Wollscheid, S., Stensaker, B. & Bugge, M. M. (2019). Evidence-informed policy and practice in the field of education: The dilemmas related to organizational design. *European Education*, 51(4), 270–290. <https://doi.org/10.1080/10564934.2019.1619465>

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: 08.10.2024
Manuskript angenommen: 09.04.2025

Angaben zu den Autoren:

Dr. Sabine Lauer
Viktoria Jäger
Prof. Dr. Uwe Wilkesmann
Zentrum für Hochschulbildung (zhb)
Technische Universität Dortmund
Hohe Str. 141
44139 Dortmund
E-Mail: sabine.lauer@tu-dortmund.de
viktoria.jaeger@tu-dortmund.de
uwe.wilkesmann@tu-dortmund.de

Dr. Sabine Lauer ist akademische Rätin a. Z. am Lehrstuhl für Organisationsforschung und Weiterbildungsmanagement am Zentrum für Hochschulbildung (zhb) der TU Dortmund.

Viktoria Jäger, M.A., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Organisationsforschung und Weiterbildungsmanagement am Zentrum für Hochschulbildung (zhb) der TU Dortmund und promoviert im BMFTR-Verbundforschungsprojekt „WiHoWiT – Wissenstransfer zwischen der Wissenschafts- und Hochschulforschung und den Wissenschaftsministerien“.

Prof. Dr. Uwe Wilkesmann ist Inhaber des Lehrstuhls für Organisationsforschung und Weiterbildungsmanagement am Zentrum für Hochschulbildung (zhb) der TU Dortmund sowie Direktor des zhb.

Zukunftsmodell (private) Fernhochschulen? Eine Text-Mining-Analyse studentischer Zufriedenheit aus der Perspektive der Selbst- bestimmungstheorie

Daniel Otto, Verena Eickhoff

Private Hochschulen sind in den letzten Jahren stark gewachsen. Großen Anteil daran hat das Fernstudium, das als Studienmodell der Zukunft gilt. Dennoch sind private Hochschulen in der Hochschulforschung bislang kaum beforscht. Diese Forschungslücke adressiert der Beitrag, indem er Faktoren für studentische Zufriedenheit an privaten Fernhochschulen mittels eines Text-Minings von über 10.000 studentischen Bewertungstexten identifiziert. Die Auswertung mittels Kookkurrenz-Netzwerkanalyse aus Perspektive der Selbstbestimmungstheorie (SDT) deutet darauf hin, dass die untersuchten Hochschulen ihren Studierenden erfolgreich ermöglichen, ihr Bedürfnis nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit im Sinne der SDT zu befriedigen. Dazu tragen eine flexible, selbstbestimmte Studiengestaltung, bedarfsorientierte Supportstrukturen und eine instruktive Online-Lernumgebung bei. Die Studie liefert Impulse für das Verständnis des Aufstiegs privater Fernhochschulen aus studentischer Perspektive.

Schlüsselwörter: Private Hochschulen, Fernstudium, Selbstbestimmungstheorie, Text-Mining, Kookkurrenz-Netzwerkanalyse

1 Einleitung

Während private Hochschulen Anfang der 2000er Jahre ein Nischendasein führten (Brockhoff, 2011), hat ihr Wachstum im letzten Jahrzehnt stark zugenommen und sie stellen mittlerweile 13 Prozent der Studierenden (Hachmeister, 2025). Beispielhaft hierfür steht die IU Internationale Hochschule, die die FernUniversität in Hagen mit knapp 117.000 Studierenden in 2023 als größte Hochschule in Deutschland abgelöst hat (Hachmeister, 2025). Parallel zu den privaten Hochschulen wächst auch die Popularität des Fernstudiums: Auf dieses entfielen im Wintersemester 2022/23 8 Prozent aller Studierenden (Hüsch, 2024). Beide Trends hängen zusammen, denn 69 Prozent der 1006 verfügbaren Fernstudienprogramme werden von privaten Hochschulen

angeboten (Hüsch, 2024). Das Fernstudium¹ trägt mit einem Anteil von 30 Prozent wesentlich zum Wachstum der privaten Hochschulen bei (Kroher et al., 2023) und entwickelt sich, auch bedingt durch die Corona-Pandemie und Trends wie die Flexibilisierung von Lebens- und Arbeitswelten, zunehmend zu einem Studienmodell der Zukunft (Zawacki-Richter, 2021).

Trotz der wachsenden Relevanz privater Hochschulen im deutschen Hochschulsystem und der steigenden Bedeutung des Fernstudiums werden beide Entwicklungen von der Hochschulforschung bislang nur wenig reflektiert (Philipps, 2024). Der vorliegende Beitrag adressiert diese Forschungslücke. Dabei liegt der Fokus auf der bislang kaum untersuchten Perspektive der Studierenden. Der Beitrag richtet sich damit auf ein konstitutives Element des Wachstums privater Hochschulen und des Fernstudiums – die Studierenden – und fragt danach, welche Bedingungen zu ihrer Zufriedenheit beitragen.

Es wird von der theoretisch begründeten Annahme ausgegangen, dass studentische Zufriedenheit eine notwendige Bedingung für das Studierendenwachstum privater Hochschulen und insbesondere des Fernstudiums darstellt (Dhawan, 2022). Dieser Fokus unterscheidet diese Studie von bereits vorliegenden Studien, die vor allem institutionelle Faktoren für den Erfolg privater Hochschulen verantwortlich machen (Engelke et al., 2017). Zwar muss von einem reziproken Verhältnis von individuellen und strukturellen Gründen ausgegangen werden, dennoch bildet die zunehmende Akzeptanz und Zufriedenheit der Studierenden mit dem flexiblen und digitalen Fernstudienmodell eine Erklärungsvariable. Eine Analyse der Zufriedenheitsfaktoren aus studentischer Perspektive kann damit auch einen generischen Beitrag zum Verständnis zukunftsfähiger Studienmodelle liefern.

Studentische Zufriedenheit wird im Folgenden im Kontext der Selbstbestimmungstheorie (SDT) von Deci und Ryan betrachtet. Gemäß dieser sind das Erleben der psychologischen Grundbedürfnisse Autonomie, Kompetenz und soziale Eingebundenheit zentral für eine positive Studienerfahrung. Vor dem Hintergrund der oben beschriebenen Ausgangslage untersucht der Beitrag die folgende Forschungsfrage: Welche Aspekte beschreiben Studierende privater Fernhochschulen als Faktoren für Studienzufriedenheit und wie lassen sich diese Faktoren im Rahmen der Selbstbestimmungstheorie verorten? Für die empirische Untersuchung wurden per Web-Scraping und Text-Mining 10.000 studentische Bewertungen des Zeitraums 2015 bis 2024 aus einem öffentlichen Fernstudienbewertungsportal erfasst und analysiert. Mithilfe einer Kookkurrenz-Netzwerkanalyse der Daten wurden thematische Cluster

¹Der Begriff Fernstudium wird in der wissenschaftlichen Literatur unterschiedlich definiert. Bei der Datenübermittlung erfolgt dies durch die Hochschulen selbst. Eine notwendige Differenzierung kann deshalb in diesem Beitrag nicht erfolgen.

identifiziert, die aus der Perspektive der SDT interpretiert und in Bezug zu den drei von der SDT postulierten Bedürfnissen gesetzt wurden. Durch den Einsatz von Text-Mining leistet die Studie auch einen methodisch innovativen Beitrag für die Hochschul- und Bildungsforschung im Allgemeinen. Die Ergebnisse der Text-Mining-Studie liefern explorative Ergebnisse für das Verständnis des Aufstiegs privater Fernhochschulen aus studentischer Perspektive. Sie ermöglichen Einblicke in die studentischen Lernerfahrungen mit diesem zunehmend verbreiteten Studienmodell.

Der Beitrag ist wie folgt strukturiert: Eingangs wird der Forschungsstand zu privaten Hochschulen überblicksartig dargestellt. In Kapitel 3 wird die SDT vorgestellt und für die empirische Untersuchung operationalisiert. In Kapitel 4 werden die Fallauswahl, das Datenkorpus sowie die Methodik erläutert. Danach werden die Ergebnisse in Kapitel 5 präsentiert und abschließend in Kapitel 6 eingeordnet sowie um einen Ausblick ergänzt.

2 Forschungsdesiderat private (Fern-)Hochschulen

Während private Hochschulen in vielen Teilen der Welt das dominierende Studienmodell (Levy, 2024) sind, spielen sie in Deutschland erst seit wenigen Jahren eine nennenswertere Rolle. Der lange geringe Stellenwert spiegelt sich in der Forschung wider: Auf Basis seines Scoping Reviews hält Philipps (2024) fest, dass in Deutschland bislang keine systematische Forschung zu privaten Hochschulen vorliegt. Sperlich (2008) monierte noch 2008 unter dem Titel „Noch nicht mal ignorieren!“, dass private Hochschulen in der Hochschulforschung praktisch keinerlei Beachtung finden. Herrmann (2021) begründet das Forschungsdesiderat zu privaten Hochschulen in seiner Dissertation mit deren Heterogenität. Untersuchungen zu verschiedenen Studienmodellen wie dem der Fernlehre differenzieren nicht zwischen privaten und staatlichen Hochschulen. Für den Bereich der privaten Fernhochschulen existieren bislang nur kleinere Einzelerhebungen (Keller et al., 2004) oder Eigenbeschreibungen (Holm, 2013). Ein Fokus der internationalen Forschung liegt auf der Finanzierung privater Hochschulen sowie deren Regulierung durch die Politik.

Die wenigen umfassenderen empirischen Analysen zu privaten Hochschulen in Deutschland konzentrieren sich, zumeist mittels Experteninterviews (Engelke et al., 2017; Frank et al., 2010), auf die Seite der Hochschule als Institution und lassen die Perspektive der Studierenden unberücksichtigt. Engelke et al. (2017) etwa untersuchten durch Befragung von Akteurinnen und Akteuren privater Hochschulen deren Erfolgsfaktoren beim Rekrutieren von atypischen Studierenden und identifizierten fünf Faktoren: Ziel-, Praxis-, Studien-, Bedarfs- sowie Marktorientierung.

Zur Perspektive der Studierenden an privaten Hochschulen existieren bisher nur kleinere Studien, welche die Situation an spezifischen privaten Hochschulen untersuchen und die teilweise im Rahmen von Abschlussarbeiten an den jeweiligen Hochschulen durchgeführt wurden (Blumentritt et al., 2019; Khan & Krol, 2022). So lässt die Studie von Khan und Krol (2022) darauf schließen, dass die Qualität der Lehre ein wichtiges Kriterium bei der Wahl einer privaten Hochschule ist.

Angesichts des Forschungsdesiderats zu privaten Hochschulen in Deutschland allgemein sowie zu privaten Fernhochschulen und der Perspektive von deren Studierenden im Speziellen leistet die vorliegende Untersuchung mit ihrem Fokus auf studentische Zufriedenheit an privaten Fernhochschulen einen Beitrag dazu, diese bislang wenig erforschte studentische Perspektive privater Hochschulen systematisch zu beleuchten.

3 Theoretische Perspektive: Die Selbstbestimmungstheorie (SDT)

Um die Seite der Studierenden und ihrer Zufriedenheit mit dem Fernstudium an privaten Hochschulen zu untersuchen, wird die SDT nach Deci und Ryan (2000) als interpretativer Rahmen herangezogen. Sie wird in der Bildungsforschung weithin angewendet, um die Motivation von Lernenden sowie Faktoren zu untersuchen, welche die Motivation und, damit verbunden, Zufriedenheit und Lernerfolg von Lernenden begünstigen oder vermindern können (Spinath, 2011).

Nach Deci und Ryan gibt es drei psychologische Bedürfnisse, welche sich auf die Motivation und das Verhalten von Individuen auswirken und dadurch deren persönliche Entwicklung und Wohlbefinden beeinflussen: Autonomie, Kompetenz und soziale Eingebundenheit (Ryan & Deci, 2020). Diese lassen sich im Zusammenhang mit der Studierendenzufriedenheit wie folgt beschreiben:

- (1) *Autonomie* bezieht sich auf das Bedürfnis nach Selbstbestimmung und Unabhängigkeit. Studierende sind zufrieden, wenn sie eigene Entscheidungen treffen und nach ihren eigenen Werten handeln können, sodass sie ein Gefühl der Kontrolle über ihre Lernaktivitäten gewinnen.
- (2) *Kompetenz* verweist auf den inhärenten Wunsch der Lernenden, sich als fähig und effektiv zu erleben. Sie suchen nach Möglichkeiten, ihre Fähigkeiten erfolgreich einzusetzen, Herausforderungen zu meistern und sich so als kompetent wahrzunehmen.
- (3) *Soziale Eingebundenheit* rekuriert auf das Bedürfnis, sinnvolle Beziehungen zu anderen Lernenden und Lehrenden aufzubauen, Zugehörigkeit zu erfahren und sich verstanden und unterstützt zu fühlen.

In Abhängigkeit davon, welche Bedürfnisse unterstützt oder behindert werden, entwickeln sich unterschiedliche Arten der Motivation (intrinsische, extrinsische) und es können verschiedene Stufen der Selbstbestimmung erlebt werden. Als für das Lernen besonders relevant betrachten Ryan und Deci die intrinsische Motivation: Sie verstärkt das Engagement beim Lernen und ist ein entscheidender Erfolgsfaktor für die Lernleistung. Der SDT folgend nehmen intrinsische Motivation und Selbstbestimmung dann zu, wenn die drei psychologischen Bedürfnisse erfüllt werden. (Fern-)Hochschulen können demnach Zufriedenheit, intrinsische Motivation und Lernerfolg fördern, indem sie Studienbedingungen schaffen, die die Erfahrung von Autonomie, Kompetenz und Verbundenheit ermöglichen. Die These, dass Selbstbestimmung die Lernmotivation und -zufriedenheit positiv beeinflussen, wird durch empirische Forschungen unterstützt (Spinath, 2011). Neuere internationale Studien unter Verwendung der SDT bestätigen, dass im Online- und Fernstudium die Berücksichtigung der drei Bedürfnisse eine bedeutende Rolle für die Motivation und erfolgreiche Lernprozesse spielt (Hsu et al., 2019; Müller et al., 2021; Luo et al., 2021).

Die Annahmen der SDT dienen in dieser Studie als interpretativer Rahmen zur Einordnung der Ergebnisse der quantitativen Text-Mining-Analyse. Auf diese Weise kann identifiziert werden, welche Faktoren die Motivation und Zufriedenheit der Studierenden und damit ihren Studienerfolg an privaten Fernhochschulen fördern. Zufriedene Studierende, so die deduktive Annahme, erleben in ihrem Fernstudium ein hohes Maß an Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit. Aufgrund der unterschiedlichen Rahmenbedingungen von Präsenz- und Fernstudium ist zu vermuten, dass Fernhochschulen die Grundbedürfnisse nach Selbstbestimmung anders adressieren müssen als Präsenzhochschulen und dass Bildungstechnologien dabei eine wesentliche Rolle spielen (Otto, 2018; Zawacki-Richter, 2021).

So kann davon ausgegangen werden, dass das Bedürfnis nach Autonomie im Fernstudium durch die stärkere Ausrichtung auf selbstgesteuerte Lernprozesse leichter befriedigt werden kann (Luo et al., 2021). Andererseits können die Bedingungen des Fernstudiums es den Studierenden erschweren, sich als kompetent zu erleben (Garrison et al., 2010). Daher ist es wichtig zu betrachten, inwieweit das Kompetenzerleben durch spezifische Unterstützungsstrukturen während der Online-/Selbstlernphasen gefördert werden kann (Zawacki-Richter, 2004). Eine ähnliche Herausforderung ergibt sich für das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit, das sowohl die Interaktion mit Akteurinnen und Akteuren der Fernhochschule als auch die mit anderen Studierenden betrifft. Es liegt nahe, dass digitale Medien zentral für die Förderung sozialer Eingebundenheit sind (Otto, 2018).

Auf Basis der SDT wird ein Analyseraster für die Auswertung der empirischen Daten vorgeschlagen, anhand dessen eingeschätzt werden kann, inwieweit das Studium

Studierenden ermöglicht, ihre zentralen psychologischen Grundbedürfnisse (Erleben von Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit) zu befriedigen, und so ihre intrinsische Motivation und letztlich ihren Studienerfolg fördern kann.

Tabelle 1: Analyseraster gemäß SDT

Bedürfnis	Analysekriterium	Literatur
Autonomie	Grad der Kontrolle über den Lernweg	(Lacka et al., 2021; E. Lee et al., 2015)
	Flexibilität bei der Zeiteinteilung	
	Möglichkeiten eigener Entscheidungsfindung bezüglich Lernaktivitäten	
Kompetenz	Möglichkeit, Lernaufgaben effektiv zu bewältigen und erfolgreich abzuschließen	(Martin et al., 2018; Müller et al., 2021)
	Klarheit und Verständlichkeit des Lernmaterials	
	Verfügbarkeit von Lernressourcen und Unterstützungsangeboten zur Kompetenzentwicklung	
Soziale Eingebundenheit	Häufigkeit und Qualität der Interaktionen mit Peers	(Alvarez et al., 2009; Vuopala et al., 2016)
	Hilfreiche Kommunikation und Feedback durch das Personal	
	Gefühl der Zugehörigkeit innerhalb der Lerngemeinschaft	

Quelle: Eigene Darstellung.

4 Fallauswahl, Daten und Methodik

Um eine möglichst hohe Anzahl an studentischen Perspektiven einzubeziehen und relevante Daten zugleich effizient zu gewinnen, wurden für diese Studie bereits vorhandene, authentische Daten genutzt. Diese wurden aus dem öffentlichen Online-Bewertungsportal *FernstudiumCheck* per Web-Scraping extrahiert, welches es Studierenden von Fernlernangeboten erlaubt, ihren Fernstudienanbieter zu bewerten. Ein Teil der Bewertung sind Erfahrungsberichte in Freitextform, die sich dazu eignen, Einflussfaktoren für studentische Zufriedenheit explorativ zu analysieren. Für einige Fernhochschulen sind dort mehrere Tausend solcher Bewertungstexte vorhanden. So eine große Menge an Daten und so eine hohe Anzahl von tausenden Studierenden einzubeziehen, wäre bei eigenen Erhebungen nur mit äußerst großem Aufwand erreichbar. Eine Analyse von mehreren Tausend Texten ist mit herkömmlichen Verfahren der qualitativen Textanalyse nicht mehr praktikabel. Daher wird in dieser Untersuchung auf das innovative Verfahren des Text Minings zurückgegriffen, welches es erlaubt, sehr große Textmengen auf effiziente Weise explorativ und automatisiert auszuwerten.

Mit dem Aufkommen öffentlicher Bewertungsportale sind Kundenbewertungen zu einer relevanten Datenquelle für die Forschung geworden, da sie Zugriff auf eine große Menge authentischer Daten bieten (S.-W. Lee et al., 2021). Datenkorpora von Studierendenbewertungen werden bereits genutzt, um Lern- und Zufriedenheitserfahrungen von Studierenden zu untersuchen (Deng & Benckendorff, 2021; X. Wang

et al., 2021). Technologien wie Web-Scraping und Text-Mining erlauben es, Daten aus Kundenportalen zu umfangreichen Textkorpora zusammenzustellen und explorativ zu analysieren (Hassani et al., 2020). Text-Mining stellt somit eine wichtige Alternative und Ergänzung zur qualitativen Forschung dar, deren Umfang je nach Forschungsgegenstand auf relativ kleine Datensätze beschränkt ist. Zudem wird beim Text-Mining ein potenzielles Bias bei der Auswertung durch die Forschenden vermieden (Deng & Benckendorff, 2021).

4.1 Fallauswahl

Laut Eigenbeschreibung² unterstützt das Bewertungsportal *FernstudiumCheck* Studieninteressierte durch Erfahrungsberichte von Studierenden bei der Wahl der geeigneten Fernhochschule. Der Fokus liegt ausschließlich auf Fernstudienangeboten, darunter 32 Fernhochschulen, 236 Fernschulen und 124 Fernstudienanbieter, für die über 120.000 Bewertungen vorliegen (Stand Juli 2025). Laut Eigenangaben verzeichnet das seit 2013 bestehende Portal über 400.000 Seitenaufrufe und 52.000 Nutzende pro Monat. Die Nutzung für Studieninteressierte ist kostenfrei. Institutionen können kostenpflichtig ein Premiumprofil buchen, durch das sie sich ausführlicher und hervorgehoben präsentieren können.

Bewertungsberechtigt sind Studierende der auf dem Portal gelisteten Fernlernangebote. Für die Analyse wurden ausschließlich Fernhochschulen berücksichtigt.³ Diese können ihr Studium anonym und gemäß den Regeln des Portals bewerten. Erfahrungsberichte werden automatisch überprüft, bei Auffälligkeiten erfolgt eine manuelle Kontrolle sowie ggf. die Kontaktierung der Institute sowie die Anforderung eines Nachweises des Studierendenstatus, etwa eine Immatrikulationsbescheinigung. Die bewertbaren Institutionen unterliegen einem Code of Conduct, der erlaubt, dass diese bei ihren Studierenden für Bewertungen werben, aber untersagt, dass Bewertungen beeinflusst oder von Mitarbeitenden erstellt werden. Schwachstellen des Portals sind, dass Bewertungen mit einer beliebigen, und nicht institutsspezifischen, E-Mail-Adresse sowie mehrfach (nach einem Abstand von vier Wochen) erfolgen können. Es kann also nicht gänzlich ausgeschlossen werden, dass Hochschulen den Code of Conduct ignorieren und das Korpus einen gewissen Anteil an Selbstbewertungen der Hochschulen umfasst, was bei der Interpretation der Ergebnisse zu berücksichtigen ist. Trotz dieser Schwäche werden die Daten des Portals als wertvolle Quelle zur Identifikation von Faktoren studentischer Zufriedenheit betrachtet, da sie einen Zugang zu einer großen Anzahl studentischer Daten erlauben (in der vorliegenden Studie über 10.000), der auf anderem Wege nicht möglich wäre.

²<https://www.fernstudiumcheck.de/> (08.07.2025)

³Gleiches gilt für Lernende von nicht-hochschulischen Fernangeboten. In dieser Studie wird sich allerdings allein auf Fernhochschulen konzentriert.

Zur Bewertung ihrer Hochschule können Studierende in einem Freitextfeld einen qualitativen Erfahrungsbericht über ihr Studium verfassen und in diesem Vor- sowie Nachteile angeben. Diese Texte sind Gegenstand der nachfolgenden Analyse. Zusätzlich zum Freitext können Studierende ihr Studienprogramm mit einem aufsteigenden Sternesystem (1 bis 5) in neun Kategorien bewerten: Studieninhalte, Studienmaterial, Betreuung, Online-Campus, Seminare, Digitales Lernen, Flexibilität, Preis/Leistung, Gesamteindruck. Die Bewertung schließt mit einer Empfehlung in Form eines Ja- oder Nein-Votums ab.

Im Gegensatz zur standardisierten Sternenbewertung erlaubt der Freitext den Studierenden, individuelle Erfahrungen hervorzuheben und die Bewertungskriterien selbst zu bestimmen. Die Texte zeigen, welche Faktoren für die Studierenden von besonderer Bedeutung sind und eignen sich, um die Studiererfahrungen aus Perspektive der SDT zu analysieren. Nach Gründen für die Studienwahl oder Zufriedenheit wird im Portal nicht explizit gefragt. Die Analyse der Zufriedenheit wird aus den Aussagen der Studierenden rekonstruiert und nicht aus der kategorialen Sterne-Bewertung abgeleitet.

Als Fälle für die Untersuchung der studentischen Reviews wurden die drei Fernhochschulen mit den höchsten Bewertungen im Ranking des sogenannten *FernstudiumCheck Award Beliebteste Fernhochschule 2024* ausgewählt: Die SRH Fernhochschule (SRH), die Euro-FH und die IST-Hochschule für Management (IST), die alle drei einen Score zwischen 14,30 und 14,43 erreichen (siehe Tabelle 2). Dass alle drei seit 2018 konstant unter den Top 5 vertreten sind, spricht für dauerhaft gute Bewertungen. Ihre Studierendenanzahl lag 2023 zwischen 5.000 und 10.000 (Statistisches Bundesamt, 2024). Die Begrenzung auf die drei am besten bewerteten Hochschulen erlaubt die Hypothese, dass das Datenkorpus generell positiv konnotiert ist und somit Rückschlüsse auf Zufriedenheitsbedingungen erlaubt.

Das Ranking 2024 basiert auf 14.020 Bewertungen aus dem Jahr 2023 und einem spezifischen Score, der sich aus drei Hauptkriterien zusammensetzt: Sternenbewertung, Empfehlungsrate und Anzahl der Erfahrungsberichte. Je Kriterium sind maximal fünf Punkte möglich, sodass der höchstmögliche Gesamtscore 15 Punkte beträgt. Zur Aufnahme ins Ranking muss eine Fernhochschule im Jahr 2023 mindestens 50 Bewertungen, eine Sternenbewertung von 3,75 und eine Empfehlungsrate von 90 Prozent oder mehr vorweisen. Bewertungen, die gegen die Teilnahmebedingungen verstoßen, werden nicht berücksichtigt. 7,82 % der im Jahr 2023 eingereichten Bewertungen wurden aus diesem Grund ausgeschlossen.

Alle im Ranking 2024 gelisteten elf Fernhochschulen sind private Anbieter. Die größte staatliche Fernhochschule, die FernUniversität in Hagen, erfüllt mit einer Sternen-

bewertung von 3,9 und einer Empfehlungsrate von 86 % nicht die Mindestkriterien zur Aufnahme in das Ranking.

Tabelle 2: Die besten drei Fernhochschulen im Portal

Fernhochschulen	Bewertungen 2015–2024	Portalbewertung	Studierende WS 2023/24
SRH	3,068	14,43	4.633
Euro-FH	3,489	14,36	10.034
IST	3,788	14,30	8.743
Gesamt	10,345		

Quelle: Eigene Darstellung basierend auf fernstudiumcheck.de und Statistisches Bundesamt (2024).

4.2 Datenkorpus

Das Datenkorpus wurde aus Studierendenbewertungen von Januar 2015 bis Januar 2024 gebildet, da sich in diesem Zeitraum die Zahl der Studierenden an privaten Hochschulen fast verdoppelt hat (Philipps, 2024). Zwar geht dies mit einem generellen Anstieg der Studierendenzahlen einher, jedoch stieg die Zahl an privaten Hochschulen überproportional. Während im Wintersemester 2001/2002 nur 1,6 Prozent aller Studierenden in Deutschland an einer privaten Hochschule eingeschrieben waren, stieg dieser Anteil im Wintersemester 2023/2024 auf 13 Prozent (Hachmeister, 2025). Der gewählte Untersuchungszeitraum erlaubt es, ein ausreichend großes Datenkorpus aus über 3.000 Texten je Hochschule und insgesamt 10.345 Texten (siehe Tab. 2) zu bilden, das Verzerrungen wie etwa durch die COVID-19-Pandemie mindert.

Die Daten wurden mittels Web-Scraping gewonnen, mit dem sich Informationen automatisiert aus dem Web extrahieren lassen. Spezialisierte Software durchsucht Webseiten und sammelt relevante Daten (Mitchell, 2018). Dabei werden Bibliotheken genutzt, um relevante HTML-Seiten zu analysieren und Daten daraus zu extrahieren. So können gezielt bestimmte Elemente einer Webseite, wie Textblöcke mit Erfahrungsberichten und die dazugehörigen Bewertungssysteme, abgerufen werden. Durch die Entwicklung von Scripts zur Navigation der Website-Paginierung und zur systematischen Sammlung aller relevanten Daten wurde die Automatisierung erreicht. Diese Scripts sind so konfiguriert, dass sie die benötigten Webseiten automatisch aufrufen, die entsprechenden Daten extrahieren und in einem vordefinierten Format, in diesem Fall als CSV-Datei, speichern. Dieser Prozess gewährleistet, dass die Datenerhebung umfassend und frei von menschlichen Fehlern ist, die bei manueller Datenextraktion auftreten könnten.

Die gesammelten Daten umfassen alle Textbewertungen der Studierenden sowie die Sternbewertungen, Empfehlungsraten und die Anzahl der Erfahrungsberichte pro

Hochschule. Für die Analyse wurden ausschließlich Texte berücksichtigt, die mit einer positiven Weiterempfehlung verbunden sind. Texte ohne Weiterempfehlung ($n = 232$) wurden entfernt, sodass das bereinigte Korpus gezielt auf Zufriedenheitserfahrungen fokussiert ist und keine explizit negativen oder ablehnenden Bewertungen enthält. Ziel dieser Eingrenzung ist es, Bedingungen studentischer Zufriedenheit zu identifizieren; eine Analyse von Ursachen der Unzufriedenheit liegt damit ausdrücklich außerhalb des Untersuchungsdesigns. Das bereinigte Korpus umfasst insgesamt 10.345 Texte mit 64.347 Sätzen.

Ziel der Studie ist eine systematische Exploration der Zufriedenheitsfaktoren im Kontext privater Fernhochschulen. Ein Vergleich mit Studierenden an Präsenzhochschulen kann im Rahmen des vorliegenden Designs nicht vorgenommen werden, da das für die Datengewinnung genutzte Portal ausschließlich auf Fernangebote ausgerichtet ist. Die vorliegende Studie kann die Grundlage für einen zukünftigen Vergleich zwischen Fern- und Präsenzstudierenden bilden.

4.3 Methodik

Solch großen Textkorpora wie der hier untersuchte sind durch manuelle, qualitative Methoden nicht mehr auswertbar. Moderne computerlinguistische Verfahren des Text-Minings unterstützen die semantische Analyse große Textmengen, indem sie diese automatisch oder semi-automatisch strukturieren (Hassani et al., 2020; Lemke & Wiedemann, 2016). Sie erlauben es Muster in Korpora explorativ, also korpusgeneriert (*corpus driven*), zu entdecken und stellen damit eine Bereicherung gegenüber Verfahren dar, bei denen die Themen vorab festgelegt und das Korpus darauf ausgerichtet untersucht wird (Spitzmüller & Warneke, 2011).

Mithilfe der Software KH Coder wurde das Korpus durch Lemmatisierung für die Analyse vorbereitet und dann eine Kookkurrenz-Netzwerkanalyse durchgeführt. Zuvor wurde eine Stoppliste erstellt (Higuchi, 2016). Diese umfasst Wörter, die für die Analyse nicht relevant sind und nicht berücksichtigt werden sollen, zum Beispiel Artikel wie *der*, *die*, *ein* oder die sehr häufigen Verben *sein* und *haben*. Durch Lemmatisierung werden Wörter in ihre lexikalische Grundform gebracht, zum Beispiel wird die Genitivform (*des*) *Mannes* auf *Mann* reduziert, was für die spätere Berechnung der Häufigkeit eines Wortes relevant ist (Segev, 2022).

Kookkurrenzen, teils auch als Kollokationen bezeichnet, sind zwei (oder mehr) Wörter, die in einem Korpus innerhalb einer bestimmten Texteinheit wie der eines Satzes statistisch signifikant zusammen auftreten (Gür-Seker, 2014). Bei der Kookkurrenz-Netzwerkanalyse werden nicht nur die häufigsten Kookkurrenzen erfasst, sondern zudem wird ermittelt, welche Kookkurrenz wiederum mit einer anderen Kookkurrenz

kookkurriert: So wird sowohl deutlich, wie oft die Kookkurrenz der Wörter A-B vorkommt als auch, wie häufig sie zusammen mit der Kookkurrenz A-C, A-D oder B-C auftritt (Scholz & Matissek, 2014). So werden semantische Netze identifiziert, aus denen sich ableiten lässt, welche Themen im Korpus dominant sind (Scholz & Matissek, 2014).

Durch die Kookkurrenz-Netzwerkanalyse werden die dominierenden Themen der studentischen Bewertungen identifiziert und so ein Einblick in die Erfahrungen von mehr als 10.000 Studierenden an privaten Fernhochschulen gewonnen. Es wird deutlich, welche Aspekte für die Studierenden besonders relevant sind. Der Vorteil der Kookkurrenz-Netzwerkanalyse ist, dass die Analyse explorativ und unbeeinflusst von Vorannahmen erfolgt. Das unterscheidet sie von semantischen Netzwerkanalysen, wie sie Segev (2022) beschreibt: Denn bei dieser werden vorab zu untersuchende Schlüsselwörter festgelegt. Damit werden nicht die häufigsten Kookkurrenzen des Korpus, sondern nur die der Schlüsselwörter identifiziert. Sowohl die thematische Netzwerkanalyse als auch die explorative Kookkurrenz-Netzwerkanalyse finden erst langsam ihren Weg in die Sozialwissenschaften und können daher als methodisch innovativ betrachtet werden.

Die Ergebnisdarstellung erfolgt durch eine Netzwerk-Visualisierung, bei der die Wörter durch Knoten und ihre Beziehung zu anderen Wörtern durch Kanten dargestellt werden (Segev, 2022). Die miteinander verbundenen Kookkurrenzen bilden Netzwerkcluster. Durch Größe der Knoten und ggf. Breite der Kanten kann die Häufigkeit bzw. Stärke der Verbindung wiedergegeben werden. Durch die Visualisierung lassen sich die häufigsten Kookkurrenzen und ihre direkten Beziehungen leicht erfassen und die dominanten Themen des Korpus ableiten.

Für die vorliegende Studie wurde eine Kookkurrenz-Netzwerkanalyse auf Basis des Jaccard-Koeffizienten durchgeführt. Dieser misst die Ähnlichkeit zwischen Datensätzen (Deshanta Ibnugraha et al., 2018). Ein Wert von 1 bedeutet, dass die Elemente der Datensätze kongruent sind, während bei einem Wert von 0,0 keine Übereinstimmung zwischen diesen besteht. Im Rahmen des Text-Minings eignet sich der Jaccard-Koeffizient besonders gut zur Identifikation eng zusammenhängender Cluster-Untergruppen, da er die Struktur und die zentralen Themen in großen Textkorpora präzise analysieren kann. Im Vergleich zu anderen Ähnlichkeitsmaßen, wie dem Cosine Similarity oder dem Dice-Koeffizienten, zeichnet er sich durch seine Robustheit bei der Analyse binärer Daten aus (Zahrotun, 2016). Daher wurde er für die vorliegende Analyse bevorzugt.

Im Anschluss an das Text-Mining wurden die in den visualisierten Kookkurrenz-Netzwerken sichtbaren Cluster thematisch kategorisiert und die Netzwerke der drei Hochschulen miteinander verglichen. Mithilfe des Analyserasters (siehe Tab. 1) wurden die Cluster in Relation zu den von der SDT postulierten drei Grundbedürfnissen gesetzt.

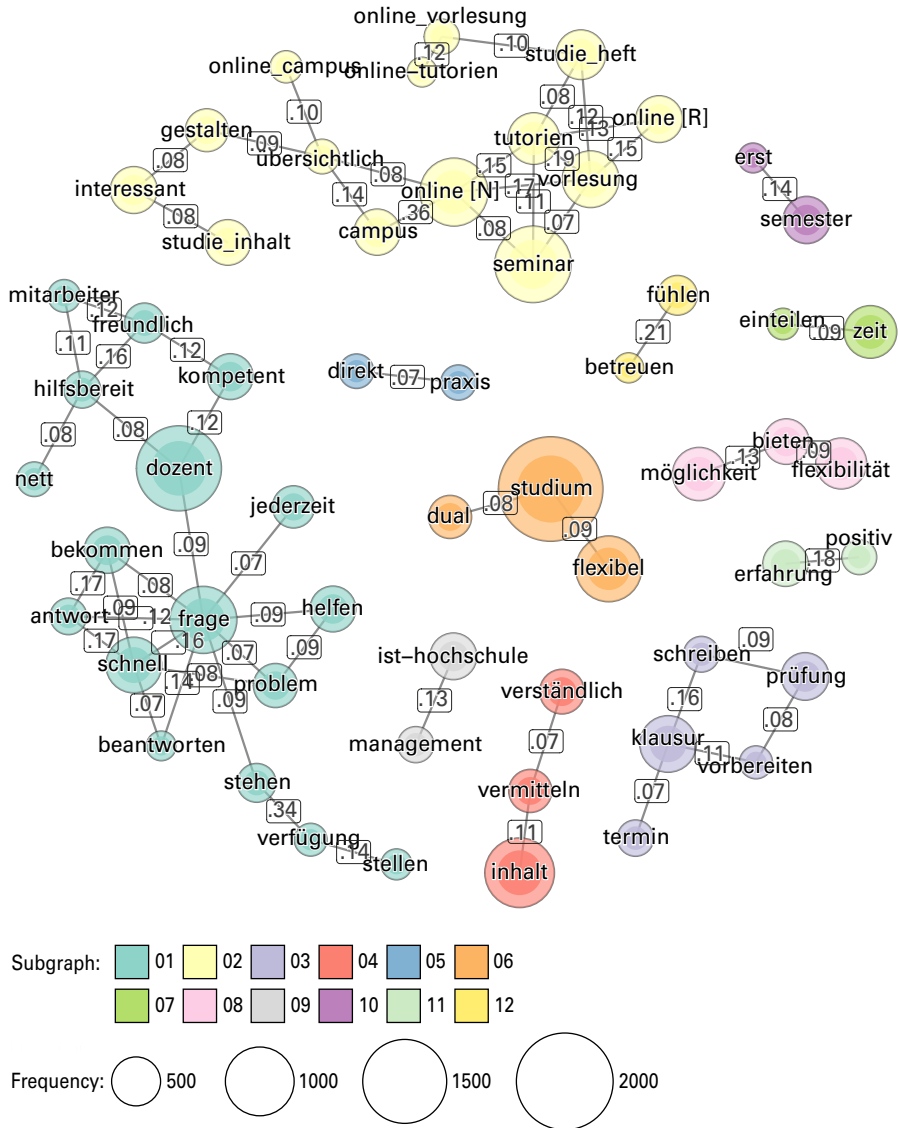
5 Ergebnisse

Die folgenden Ergebnisse basieren ausschließlich auf Bewertungen mit positiver Weiterempfehlung und spiegeln damit Zufriedenheitserfahrungen wider.

Für jedes der Kookkurrenz-Netzwerke der drei Hochschulen wurde eine Visualisierung auf Basis der 60 Kookkurrenzen mit den höchsten Koeffizienten erstellt (siehe Abb. 1, 2, 3). Die Netzwerke jeder Hochschule bestehen aus jeweils 11 bis 13 Kookkurrenz-Clustern. Die Anzahl der Wörter je Cluster reicht von 2 bis 17 Wörtern.

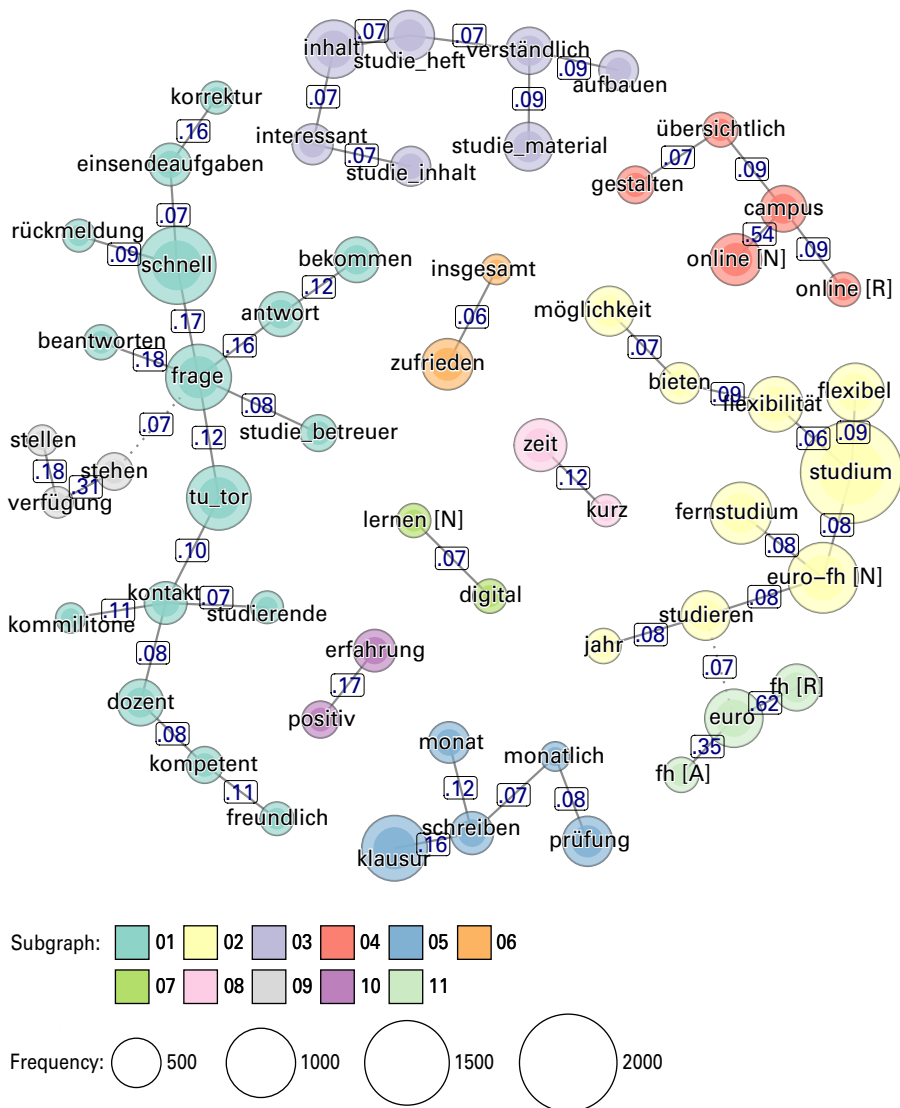
Aus den Wörtern eines Clusters wurde das zentrale Thema der Kookkurrenzen abgeleitet. Dabei wurden die Cluster der drei Hochschulen direkt miteinander verglichen. Bei großen Clustern ließen sich zum Teil zwei oder drei Themen identifizieren. Für zwei Cluster konnte kein Thema zugeordnet (*erst + Semester* oder *kurz + Zeit*) und kein Rückschluss gezogen werden, welche Art von Studienerfahrung geschildert wird.

Abbildung 2: Kookkurrenz-Netzwerkanalyse für die IST-Hochschule



Quelle: Eigene Darstellung mittels KH Coder.

Abbildung 3: Kookkurrenz-Netzwerkanalyse für die Euro-FH



Quelle: Eigene Darstellung mittels KH Coder.

Insgesamt wiesen die Cluster der drei Hochschulen eine starke thematische Überschneidung auf. Alle drei Hochschulen werden in den positiven Bewertungen mit ähnlichen Aspekten in Verbindung gebracht. Folgende Themen bzw. Studien-erfahrungen lassen sich aus den Clustern aller Hochschulen ableiten:

- Ein zentrales Thema ist die *Flexibilität* des Studiums, die teilweise präzisiert wird durch *individuelle Anpassbarkeit* (SRH) oder *flexible Zeit(einteilung)* (IST).

- Das Studienmaterial und die Inhalte werden als *interessant* und *verständlich* wahrgenommen, bei der SRH werden zudem die *Aktualität der Themen* und bei der IST ein *direkter Praxisbezug* hervorgehoben.
- Allen Hochschulen werden gut verfügbare, schnelle Rückmeldungen zugeschrieben, welche auf *Fragen, Probleme* als auch *Korrekturen* (der *Einsendeaufgaben*) bezogen werden. Der Kontakt mit den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern wird in den Bewertungen als *freundlich* (alle) und *kompetent* (IST, Euro-FH) bzw. *hilfsbereit* (SRH) dargestellt. Folgende Personengruppen tauchen auf: *Dozentin und Dozent, Studienbetreuerin und Studienbetreuer, Tutorin und Tutor, Mitarbeiterin und Mitarbeiter* sowie *Professorin und Professor*. Nur bei der Euro-FH taucht *Kommilitonin und Kommilitone* auf.
- Der *Online-Campus* wird durchweg als übersichtlich wahrgenommen.
- Die (Studien-)Erfahrung wird von den Studierenden explizit als *positiv* beschrieben und die *Zufriedenheit* teils direkt bekundet (SRH, Euro-FH).
- Das Thema *Prüfungen* taucht bei allen drei Hochschulen auf, die Erfahrung damit wird jedoch nur für die Euro-FH durch das Wort *monat/-lich* präzisiert, was darauf hindeutet, dass Prüfungen monatlich absolviert werden können.
- An der IST und Euro-FH ist zudem das Thema *Online-Lernen* präsent.

Im nächsten Schritt wurde die identifizierten Themen und Studiererfahrungen mithilfe des Analyserasters (siehe Tab. 1) aus der Perspektive der SDT betrachtet und in Relation zu den drei Bedürfnissen nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit gesetzt (siehe Tab. 3).

Tabelle 3: Zentrale Themen der Cluster in Relation zur SDT

Clusterthemen/Studiererfahrung	Bedürfnis gemäß SDT
Flexibilität des Studiums	Autonomie
interessantes, verständliches Studienmaterial	Kompetenz
freundliche Mitarbeitende	soziale Eingebundenheit
gut verfügbare, schnelle Rückmeldungen	soziale Eingebundenheit, Autonomie, Kompetenz
positive Studiererfahrung	Autonomie, Kompetenz, soziale Eingebundenheit
übersichtlicher Online-Campus	Kompetenz
Online-Lernen (<i>nur Euro-FH, IST</i>)	Autonomie

Quelle: Eigene Darstellung.

Die Wahrnehmung des Studienmaterials als verständlich und interessant deutet darauf hin, dass die Studierenden dieses gut bewältigen können und das Lernen angenehm ist. Aus der Wahrnehmung des Online-Campus als übersichtlich lässt sich ableiten,

dass die virtuelle Infrastruktur eine hohe Benutzerfreundlichkeit hat, dass Studierende benötigte Lernressourcen schnell finden sowie dass das Lernen und die Organisation des Studiums gut gelingen. Diese Erfahrungen legen nahe, dass sich die Studierenden als fähig erleben können und ihrem Bedürfnis nach Kompetenz nachgekommen wird.

Die Flexibilität des Studiums kann direkt mit der Kontrolle über Lernwege, Zeitmanagement und Entscheidungsfindung der Studierenden in Verbindung gebracht werden und bedient somit das Bedürfnis nach Autonomie. Die Option des Online-Lernens bietet zudem räumliche Flexibilität und stärkt damit ebenfalls die Autonomie. Gleiches gilt für die monatlichen Prüfungen, die allerdings nur bei der Euro-FH auftauchen. Die gut verfügbaren und schnellen Rückmeldungen können die Kontrolle über den eigenen Lernweg sowie die Entscheidungsfindung unterstützen. Zudem sprechen sie für hilfreiches Feedback und Kommunikation. Sie können es den Studierenden ermöglichen, ihre Leistungen einzuschätzen und sich als kompetent zu erleben. Die Verfügbarkeit der Rückmeldungen kann darüber hinaus zu einem Gefühl der Zugehörigkeit zu einer Lerngemeinschaft und damit zum Erleben sozialer Eingebundenheit beitragen. Dieses Erleben wird in den Bewertungen durch die Darstellung der Kontakte und des Hochschulpersonals als freundlich, kompetent und hilfsbereit gestützt. Die Ergebnisse legen nahe, dass sich die Studierenden willkommen fühlen, sich mit ihren Anliegen und Fragen an die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zu wenden. Der Kontakt zu diesen scheint im Fernstudium besonders bedeutsam, da persönliche Kontakte zu Peers, wie sie ein Präsenzstudium kennzeichnen, seltener sind.

Die Analyse der studentischen Texte aus Perspektive der SDT spricht dafür, dass die drei untersuchten Hochschulen Studierenden mit positivem Erfahrungsbericht Erfahrungen ermöglichen, durch welche die Studierenden Autonomie, Kompetenz und soziale Eingebundenheit erleben und, so kann angenommen werden, ihre Motivation fördert.

Die Ergebnisse stehen damit im Einklang mit internationalen Studien, die die SDT anwenden und deren Ergebnisse darauf hinweisen, dass die Berücksichtigung der drei Grundbedürfnisse insbesondere im Online- und Fernstudium eine entscheidende Rolle für die Motivation und erfolgreiche Lernprozesse spielt (Hsu et al., 2019; Luo et al., 2021; Müller et al., 2021). Sie zeigen, dass vor allem das Bedürfnis nach Autonomie aufgrund des verstärkten Fokus auf Selbststeuerung im Lernprozess erfüllt werden kann. Andererseits können die Bedingungen des Fernstudiums es Studierenden erschweren, sich selbst als kompetent zu erleben, sodass dieses Bedürfnis durch spezifische Unterstützungsstrukturen während der Online- und Selbstlernphasen gestärkt werden sollte (Zawacki-Richter, 2004). Eine ähnliche Herausforderung ergibt sich für das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit, dem durch die Interaktion mit

dem Hochschulpersonal sowie mit anderen Studierenden begegnet werden muss und wozu digitale Medien wesentlich beitragen können (Chiu, 2022).

6 Fazit und zukünftige Forschungsperspektiven

Private Hochschulen spielen weltweit eine bedeutende Rolle im Hochschulbereich (Levy, 2024). Dieser Trend zeigt sich zunehmend auch in Deutschland, wo der Anteil der Studierenden an privaten Hochschulen in den letzten zehn Jahren stark gestiegen ist (Philipps, 2024). Fernhochschulen haben von diesem Anstieg überproportional profitiert. Die durch die COVID-19-Pandemie vorangetriebene Digitalisierung und Flexibilisierung der Bildung sowie veränderte Ansprüche der Lebensgestaltung seitens Studierender dürften diesen Trend weiter verstärken. Dennoch liegen bislang nur wenige systematische Analysen zu den Gründen für den Aufstieg privater (Fern-) Hochschulen vor. In diesem Beitrag wurde explorativ untersucht, welche Zufriedenheitsfaktoren Studierende in positiven Online-Bewertungen hervorheben und inwiefern diese zum Aufstieg privater Fernhochschulen beigetragen haben könnten.

Aus der Analyse der positiven Bewertungstexte wird deutlich, dass alle drei bestbewerteten Fernhochschulen im Ranking 2024 aus Sicht der Studierenden die drei zentralen Bedürfnisse der SDT adressieren, die als wesentlich für die allgemeine Zufriedenheit und Motivation gelten. Aus den identifizierten Themenclustern lässt sich ableiten, dass es den Hochschulen gelingt, ihren Studierenden Autonomie und Flexibilität zu ermöglichen. Zudem werden Studienbedingungen beschrieben, die es erlauben, sich als kompetent wahrzunehmen. Die häufige Erwähnung des Online-Campus und verständlicher Studienmaterialien deutet darauf hin, dass leicht zugängliche und effektive digitale Technologien, die einen reibungslosen Studienverlauf unterstützen, positiv bewertet werden. Dies wird durch die häufige Erwähnung des Online-Campus bestätigt. Alle drei Fernhochschulen werden in den positiven Bewertungen zudem mit schneller, kompetenter und freundlicher Kommunikation mit dem Lehrpersonal in Verbindung gebracht, was auf ein Erleben sozialer Eingebundenheit hinweist.

Bezüglich der Robustheit der Studie ist hervorzuheben, dass sie auf einer hohen Anzahl an Bewertungstexten basiert und dass das Text-Mining deren explorative Analyse ohne Vorannahmen erlaubt. Damit lassen sich zentrale Themen und wiederkehrende studentische Erfahrungen identifizieren, die erste Hinweise auf Zufriedenheitsfaktoren an privaten Fernhochschulen liefern. Allerdings erlaubt der explorative Charakter der Methode keine Analyse kausaler Zusammenhänge.

Die Studie weist verschiedene Limitationen auf. Erstens basiert die Fallauswahl ausschließlich auf positiven Bewertungen mit Weiterempfehlung. Dies reduziert die Varianz im Datensatz und erlaubt Aussagen über Zufriedenheitsfaktoren, nicht jedoch über

Bedingungen studentischer Unzufriedenheit. Zukünftige Studien sollten daher auch weniger positiv bewertete Hochschulen einbeziehen, um kontrastierende Erfahrungen sichtbar zu machen. Darüber hinaus ist zu berücksichtigen, dass hier Zufriedenheitserfahrungen, nicht aber Motive für die Aufnahme eines Fernstudiums analysiert wurden. Gründe für die Studienwahl können sich von den Faktoren unterscheiden, die im Studienverlauf Zufriedenheit stiften. So können Studierende das Studium beispielsweise aus pragmatischen Gründen beginnen (etwa Flexibilität oder Vereinbarkeit), im Verlauf aber vor allem durch andere Faktoren wie Betreuungsqualität oder Studienmaterial Zufriedenheit erfahren. Dhawan (2022) hebt in seiner Meta-Analyse zu Qualitätsdimensionen im Hochschulbereich hervor, dass Zufriedenheit als eigenständiges Konstrukt von Wahlmotiven zu unterscheiden ist. Die Analyse erfasst somit ausschließlich Zufriedenheitserfahrungen; Wahlmotive oder Unzufriedenheit konnten im Rahmen des Designs nicht berücksichtigt werden.

Zweitens bestehen methodische Limitationen in Bezug auf die Datengrundlage. Die Plattform *FernstudiumCheck* ist ein kommerzieller Anbieter mit eigenem wirtschaftlichem Interesse, etwa durch den Vertrieb kostenpflichtiger Premiumprofile. Zwar bestehen Kontrollmechanismen, eine vollständige Verifikation der Bewertungen ist jedoch nicht möglich. Daraus ergeben sich potenzielle Verzerrungsrisiken (W. Wang et al., 2024): Ein Self-Selection Bias kann entstehen, da vor allem Studierende mit besonders positiven oder negativen Erfahrungen zur Bewertung neigen. Ein Response Bias ist möglich, wenn Bewertungen strategisch formuliert oder durch implizite Erwartungen beeinflusst werden. So sind institutionell induzierte Verzerrungen denkbar: Private Hochschulen haben ein erhöhtes Interesse an positiven Bewertungen und können ihre Studierenden aktiv zur Bewertungsteilnahme motivieren – etwa durch Hinweise in Lehrveranstaltungen, im Rahmen persönlicher Kommunikation oder entsprechende Aufrufe auf den Online-Campus-Plattformen. Dass einige Hochschulen sehr viele Bewertungen aufweisen und andere, insbesondere die FernUniversität Hagen relativ wenige trotz teils hoher Studierendenzahl, spricht dafür, dass manche Hochschulen proaktiv für Bewertungen werben. Auch wenn der Code of Conduct des Portals explizite Einflussnahme sowie Bewertungen durch Mitarbeitende untersagt, bleibt unklar, in welchem Umfang subtile Steuerungsimpulse oder regelwidrige Selbstbewertungen eine Rolle spielen.

Unabhängig von diesen möglichen Einschränkungen steht der Befund, dass private Fernhochschulen in den letzten Jahren ein im Vergleich zu staatlichen Hochschulen überdurchschnittliches Wachstum verzeichnet haben, etwa im Hinblick auf Einschreibezahlen, Programmvielfalt und Marktanteil. Diese Entwicklung spricht dafür, dass die positiven Bewertungen größtenteils reale Zufriedenheitserfahrungen abbilden – und nicht primär auf strategische Bewertungspraktiken zurückzuführen sind.

Die ungleiche Verteilung der Anzahl der Bewertungen zwischen einzelnen Hochschulen verstärkt jedoch das Risiko eines Sample Bias und erschwert die Vergleichbarkeit. Um die Aussagekraft der Ergebnisse zu erhöhen, erscheint eine methodische Triangulation sinnvoll. Ergänzende qualitative Erhebungen – etwa durch Interviews oder Fokusgruppen – könnten individuelle Deutungsmuster rekonstruieren. Darüber hinaus wären komparative Analysen mit staatlichen Hochschulen, längsschnittliche Auswertungen sowie internationale Vergleichsstudien geeignete Schritte zur Validierung und Kontextualisierung der Befunde.

Nicht zuletzt hat der Beitrag appellativen Charakter, indem er ein erstes Fundament legt, um neue Forschungspfade für private Hochschulen als Gegenstand der Hochschulforschung zu erschließen. Angesichts aktueller und zukünftiger Herausforderungen wie der Demografie und dem potenziellen Rückgang der Studienanfängerzahlen bieten die Ergebnisse weiterhin empirische Anhaltspunkte, welche Faktoren die Wahl der Hochschule und des Studienmodells allgemein beeinflussen können.

Darüber hinaus ergeben sich aus den Befunden erste Implikationen für Hochschulgestaltung und Bildungspolitik. Die Ergebnisse legen nahe, dass digitale Infrastrukturen wie ein benutzerfreundlicher Online-Campus, bedarfsorientierte Supportstrukturen sowie eine klare und wertschätzende Kommunikation zentrale Hebel zur Förderung von Zufriedenheit darstellen. Diese Befunde können Anhaltspunkte dafür liefern, wie private Fernhochschulen, aber auch staatliche Hochschulen und bildungspolitische Entscheidungsträger, ihre Angebote an den Bedürfnissen der Studierenden orientieren können.

Literatur

Alvarez, I., Guasch, T., & Espasa, A. (2009). University teacher roles and competencies in online learning environments: a theoretical analysis of teaching and learning practices. *European Journal of Teacher Education*, 32(3), 321–336. <https://doi.org/10.1080/02619760802624104>

Blumentritt, M., Markgraf, D., Olderog, T. & Schwinger, D. (2019). Digitale Transformation des Studiums: Eine empirische Erhebung zu den Erwartungen der Studierenden einer privaten Hochschule. In R. A. Fürst (Hrsg.), *Gestaltung und Management der digitalen Transformation* (S. 179–203). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24493-4_11

Brockhoff, K. (2011). Erfolgsfaktoren privater Hochschulen. *Zeitschrift für Betriebswirtschaft*, 81(4), 5–31. <https://doi.org/10.1007/s11573-011-0468-5>

Chiu, T. K. F. (2022). Applying the self-determination theory (SDT) to explain student engagement in online learning during the COVID-19 pandemic. *Journal of Research on Technology in Education*, 54(1), 14–30. <https://doi.org/10.1080/15391523.2021.1891998>

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “What” and “Why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Deng, R., & Benckendorff, P. (2021). What are the key themes associated with the positive learning experience in MOOCs? An empirical investigation of learners’ ratings and reviews: An empirical investigation of learners’ ratings and reviews. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 18(1), 1–28. <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00244-3>

Deshanta Iknugraha, P., Edi Nugroho, L., & Insap Santosa, P. (2018). An Approach for Risk Estimation in Information Security Using Text Mining and Jaccard Method. *Bulletin of Electrical Engineering and Informatics*, 7(3), 393–399. <https://doi.org/10.11591/eei.v7i3.847>

Dhawan, S. (2022). Higher Education Quality and Student Satisfaction: Meta-Analysis, Subgroup Analysis and Meta-Regression: Meta-Analysis, Subgroup Analysis and Meta-Regression. *Metamorphosis: A Journal of Management Research*, 21(1), 48–66. <https://doi.org/10.1177/09726225221082376>

Engelke, J., Müller, U. & Röwert, R. (2017). *Erfolgsgeheimnisse privater Hochschulen. Wie Hochschulen atypische Studierende gewinnen und neue Zielgruppen erschließen können*. CHE Centrum für Hochschulentwicklung. https://www.che.de/download/im_blickpunkt_erfolgsgeheimnisse_privater_hochschulen-pdf/

Frank, A., Hieronimus, S., Killius, N. & Meyer-Guckel, V. (2010). *Rolle und Zukunft privater Hochschulen in Deutschland*. Stifterverband. <https://www.stifterverband.org/rolle-und-zukunft-privater-hochschulen-in-deutschland>

Garrison, D. R., Cleveland-Innes, M., & Fung, T. S. (2010). Exploring causal relationships among teaching, cognitive and social presence: Student perceptions of the community of inquiry framework. *Internet and Higher Education*, 13(1-2), 31–36. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2009.10.002>

Gür-Seker, D. (2014). Zur Verwendung von Korpora in der Diskurslinguistik. In J. Angermüller, M. Nonhoff, E. Herschinger, F. Macgilchrist, M. Reisigl, J. Wedl, D. Wrana & A. Ziem (Hrsg.), *Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch: Bd. 2. Theorien, Methodologien und Kontroversen* (S. 583–603). Transcript.

Hachmeister, C.-D. (2025). *Private und kirchliche Hochschulen*. CHE Hochschuldaten. <https://hochschuldaten.che.de/private-und-kirchliche-hochschulen-2025/>

Hassani, H., Beneki, C., Unger, S., Mazinani, M. T., & Yeganegi, M. R. (2020). Text Mining in Big Data Analytics. *Big Data and Cognitive Computing*, 4(1), 1–34. <https://doi.org/10.3390/bdcc4010001>

Herrmann, S. (2021). *Private Hochschulen in Deutschland. Eine Bestandsaufnahme deutscher Privathochschulen und empirische Vergleichsanalysen zwischen Studierenden privater und staatlicher Hochschulen*. Georg Olms Verlag.

Higuchi, K. (2016). A Two-Step Approach to Quantitative Content Analysis: KH Coder Tutorial using Anne of Green Gables (Part I). *Ritsumeikan Social Sciences Review*, 52(12), 77–91.

Holm, J.-M. (2013). Fernstudium und lebenslanges Lernen. In A. Papmehl & H. J. Tümmers (Hrsg.), *Die Arbeitswelt im 21. Jahrhundert* (S. 107–124). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-01416-2_8

Hsu, H.-C. K., Wang, C. V., & Levesque-Bristol, C. (2019). Reexamining the impact of self-determination theory on learning outcomes in the online learning environment. *Education and Information Technologies*, 24(3), 2159–2174. <https://doi.org/10.1007/s10639-019-09863-w>

Hüsch, M. (2024). Trend zum Fernstudium: Überblick über das aktuelle Studienangebot, die Entwicklung der Studierendenzahlen und Implikationen für die Hochschulforschung. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 46(2), 10–33. https://www.bzh.bayern.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/Beitraege_zur_Hochschulforschung/2024/2024-2-Huesch.pdf

Keller, H., Beinborn, P., Boerner, S., Seeber, G. & Privat-Hochschulen, D. (2004). Selbstgesteuertes Lernen im Fernstudium. Ergebnisse einer Studie an den AKAD Privathochschulen. *Schriften der Wissenschaftlichen Hochschule*, 5, 1–61.

Khan, N. & Krol, B. (2022). Logistische Regression: Einflussfaktoren auf die Wahl einer privaten Hochschule. In S. Boßow-Thies & B. Krol (Hrsg.), *Quantitative Forschung in Masterarbeiten. Best-Practice-Beispiele wirtschaftswissenschaftlicher Studienrichtungen* (S. 313–347). Springer Gabler. https://doi.org/10.1007/978-3-658-35831-0_11

Kroher, M., Beuße, M., Isleib, S., Becker, K., Ehrhardt, M.-C., Gedes, F., Koopmann, J., Schommer, T., Schwabe, U. & Steinkühler, J. (2023). *Die Studierendenbefragung in Deutschland: 22. Sozialerhebung: Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2021*. Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Lacka, E., Wong, T. C., & Haddoud, M. Y. (2021). Can digital technologies improve students' efficiency? Exploring the role of Virtual Learning Environment and Social Media use in Higher Education. *Computers & Education*, 163, 104099. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104099>

Lee, S.-W., Jiang, G., Kong, H.-Y., & Liu, C. (2021). A difference of multimedia consumer's rating and review through sentiment analysis. *Multimedia Tools and Applications*, 80(26–27), 34625–34642. <https://doi.org/10.1007/s11042-020-08820-x>

Lee, E., Pate, J. A., & Cozart, D. (2015). Autonomy Support for Online Students. *TechTrends*, 59(4), 54–61. <https://doi.org/10.1007/s11528-015-0871-9>

Lemke, M. & Wiedemann, G. (2016). Einleitung: Text Mining in den Sozialwissenschaften.: Grundlagen und Anwendungen zwischen qualitativer und quantitativer Diskursanalyse. In M. Lemke & G. Wiedemann (Hrsg.), *Text Mining in den Sozialwissenschaften* (S. 1–13). Springer Fachmedien.

Levy, D. C. (2024). *A world of private higher education*. Oxford University Press.

Luo, Y., Lin, J., & Yang, Y. (2021). Students' motivation and continued intention with online self-regulated learning: A self-determination theory perspective. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft: ZfE*, 24(6), 1379–1399. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01042-3>

Martin, N., Kelly, N., & Terry, P. (2018). A framework for self-determination in massive open online courses: Design for autonomy, competence, and relatedness. *Australasian Journal of Educational Technology*, 34(2), 35–55. <https://doi.org/10.14742/ajet.3722>

Mitchell, R. (2018). *Web scraping with Python: collecting more data from the modern web* (Second ed.). O'Reilly Media.

Müller, F. H., Thomas, A. E., Carmignola, M., Dittrich, A.-K., Eckes, A., Großmann, N., Martinek, D., Wilde, M., & Bieg, S. (2021). University Students' Basic Psychological Needs, Motivation, and Vitality Before and During COVID-19: A Self-Determination Theory Approach. *Frontiers in Psychology*, 12, 775804. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.775804>

Otto, D. (2018). Using Virtual Mobility and Digital Storytelling in Blended Learning: Analysing Students' Experiences. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 19(4), 90–103. <https://doi.org/10.17718/tojde.471657>

Philipps, A. (2024). *Nichtöffentliche Hochschulen in Deutschland Scoping Review zur empirischen Forschung. HoF-Arbeitsberichte: Bd. 127*. Institut für Hochschulforschung.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>

Scholz, R. & Matissek, A. (2014). Zwischen Exzellenz und Bildungsstreik: Lexikometrie als Methodik zur Ermittlung semantischer Makrostrukturen des Hochschulreformdiskurses. In M. Nonhoff, E. Herschinger, J. Angermüller, F. Macgilchrist, M. Reisigl, J. Wedl, D. Wrana & A. Ziem (Hrsg.), *Diskursforschung: Ein interdisziplinäres Handbuch. Band 2: Methoden und Analysepraxis. Perspektiven auf Hochschulreformdiskurse* (S.86–112). Transcript.

Segev, E. (2022). How to conduct semantic network analysis. In E. Segev (Hrsg.), *Semantic network analysis in social sciences* (pp. 16–31). Routledge.

Sperlich, A. (2008). Private Hochschulen in der deutschen Hochschulforschung. Oder: „Noch nicht mal ignorieren!“. *Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung*, 17(2), 126–139. <https://doi.org/10.25656/01:16385>

Spinath, B. (2011). Lernmotivation. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung* (S. 45–55). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93021-3_4

Spitzmüller, J. & Warnke, I. (2011). *Diskurslinguistik: Eine Einführung in Theorien und Methoden der transtextuellen Sprachanalyse*. De Gruyter.

Statistisches Bundesamt. (2024). *Statistik der Studierenden: Wintersemester 2023/2024 [Dataset]*. <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Publikationen/Downloads-Hochschulen/statistischer-bericht-studierende-hochschulen-endg-2110410247005.xlsx>

Vuopala, E., Hyvönen, P., & Järvelä, S. (2016). Interaction forms in successful collaborative learning in virtual learning environments. *Active Learning in Higher Education*, 17(1), 25–38. <https://doi.org/10.1177/1469787415616730>

Wang, W., Liu, H., & Wu, Y. J. (2024). Effects of sentiment discreteness on MOOCs' disconfirmation: text analytics in online reviews. *Interactive Learning Environments*, 33(3), 2099–2116. <https://doi.org/10.1080/10494820.2024.2391050>

Wang, X., Lee, Y., Lin, L., Mi, Y., & Yang, T. (2021). Analyzing instructional design quality and students' reviews of 18 courses out of the Class Central Top 20 MOOCs through systematic and sentiment analyses. *Internet and Higher Education*, 50, 100810. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2021.100810>

Zahrotun, L. (2016). Comparison Jaccard similarity, Cosine Similarity and Combined Both of the Data Clustering With Shared Nearest Neighbor Method. *Computer Engineering and Applications Journal*, 5(1), 11–18. <https://doi.org/10.18495/comengapp.v5i1.160>

Zawacki-Richter, O. (2004). *Support im Online-Studium: Die Entstehung eines neuen pädagogischen Aktivitätsfeldes*. StudienVerlag.

Zawacki-Richter, O. (2021). The current state and impact of Covid-19 on digital higher education in Germany. *Human behavior and emerging technologies*, 3(1), 218–226. <https://doi.org/10.1002/hbe2.238>

Manuskript eingegangen: 21.01.2025

Manuskript angenommen: 08.10.2025

Angaben zu den Autoren:

Daniel Otto

Professor für E-Learning und digitale Lehre
Europäische Hochschule für Innovation und Perspektive
Fakultät für Wirtschaft und Management
Willy-Brandt-Platz 2
71522 Backnang
E-Mail: daniel.otto@ehip.eu

Verena Eickhoff

Wissenschaftliche Mitarbeiterin
Technische Universität Hamburg
Institut für Technische Bildung und Hochschuldidaktik
Am Irrgarten 3–9
21073 Hamburg
E-Mail: verena.eickhoff@tuhh.de

Prof. Dr. Daniel Otto ist habilitierter Erziehungswissenschaftler und Professor für E-Learning und digitale Lehre an der Europäischen Hochschule für Innovation und Perspektive (EHiP). Zuvor war unter anderem Professor an der Hamburger Fern-Hochschule, Vertretungsprofessor an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg und Postdoktorand am Learning Lab der Universität Duisburg-Essen.

Verena Eickhoff arbeitet als wissenschaftliche Mitarbeiterin am *Institut für Technische Bildung und Hochschuldidaktik* der Technischen Universität Hamburg. Ihr Arbeitsschwerpunkt liegt auf der Weiterentwicklung von Online-Lernangeboten in Bezug auf Didaktik, Usability und Learning Experience. Zuvor war sie bereits an verschiedenen Präsenz- und Fernhochschulen im Bereich Lehr- und Organisationsentwicklung tätig.

Students' Experiences of Individual Accommodation in German Higher Education

Pascal Angerhausen, David Langguth

The paper reconstructs experiences of students who used individual accommodation in form of Disadvantage Compensation (Nachteilsausgleich) at a German university, based on 36 biographical-narrative interviews that were analysed using Grounded Theory methodology. The authors identify eight stages of Disadvantage Compensation that students must go through to obtain accommodation. At each of these stages, students face different challenges that may constitute barriers and lead to experiencing exclusion. Therefore, the authors argue that individual accommodation is rather (re)producing exclusion by creating new barriers than providing sufficient inclusion. To improve the effectiveness of individual accommodation as a measure of inclusion, universities need to implement a centralised organisation of Disadvantage Compensation and ensure adequate training of staff. In addition, inclusive learning environments and course participation opportunities need to be created, to comply with the United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities.

Keywords: inclusion, disability, higher education, reasonable accommodations, universal design

1 **Disadvantage Compensation and the Inclusion of Disabled Students in German Higher Education**

Like other countries, Germany has seen increasing numbers of disabled students in recent years. From 2012 to 2021, the percentage of students who reported an impairment which had a negative impact on their study experience increased from 5 percent to 16 percent (Steinkühler et al., 2023; Poskowsky et al., 2018). While disabled students face various barriers in higher education (Ball & Tuckwiller, 2024; Steinkühler et al., 2023; Bartz, 2020; Buß, 2018), universities seek to facilitate their inclusion by implementing measures of accessibility and reasonable accommodations (Nieminen, 2022; 2023, Gattermann-Kasper & Schütt, 2022). These principles are fundamental to the United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities (UNCRPD), which aims to “*promote, protect and ensure the full and equal enjoyment of all human rights and fundamental freedoms by all persons with disabilities, and to promote respect for their inherent dignity*” and was ratified by Germany in 2009 (United Nations, 2024, Article 1).

These aims were taken up in the Higher Education Framework Act (Hochschulrahmengesetz [HRG], 2019), which urges the Länder to make universities accessible to disabled students in such a way that they are not *disadvantaged* in terms of admission or education. On the basis of this jurisdiction, universities in Germany provide reasonable accommodation in the form of “Nachteilsausgleich” which translates as Disadvantage Compensation (Gattermann-Kasper, 2016; Hövelmann, 2023). This measure of inclusion is intended to ensure equal opportunities for all students through individual assessment accommodations or accommodations in the organisation of studies (Gattermann-Kasper, 2022; Ennuschat, 2019; Welti, 2016; Bauer, 2021). The practice of granting individual accommodations to facilitate inclusion is common and shared worldwide in higher education, although there are international differences in the organisation of accommodation (Nieminen, 2023; DeKorver et al., 2024; Edwards et al., 2022). To be eligible for individual assessment accommodations in Germany, students must provide evidence of long-term health impairments, e.g., in the form of a medical certificate; they must experience *disadvantages* that make it difficult to study under normal conditions; and, to ensure equal opportunities, the impairments or the resulting *disadvantages* must not be relevant to the content of the assessment (Gattermann-Kasper, 2016).

The term *disadvantages* is written in cursive throughout the paper, to emphasise its use in line with the concept and phrasing of Disadvantage Compensation. Following the social model of disability (Shakespeare, 2013), *disadvantages* should be understood as a contingent concept that refers to the illegitimate inequality students experience due to being disabled by the context of German higher education. However, the concept and phrasing of Disadvantage Compensation instead follow the reactive logic of the medical model of disability, depicting the individual as being disadvantaged due to their impairment and making them responsible for taking care of their individual situation by applying for accommodations (Shakespeare, 2013). The problematic implications and assumptions accompanying the term will be further discussed in section five.

As German higher education research has largely focused on the legal foundations of inclusion in higher education (Ennuschat, 2019; Gattermann-Kasper & Schütt, 2022; Kaufman et al., 2022; Hövelmann, 2023), the experiences and challenges that disabled students face throughout the entire process of using Disadvantage Compensation are rarely considered. Existing studies have identified institutional (e.g. complex application processes, inflexible study structures) and social barriers (e.g. stigmatisation, lack of support, lack of sensitivity on the part of teachers and fellow students) (Gattermann-Kasper & Schütt, 2022; Bauer, 2021; Gattermann-Kasper, 2016). International higher education research (Bartolo et al., 2023; Toutain, 2019; Mamboleo et al., 2020; Magnus & Tøssebro, 2014) has highlighted that disabled students experience individual accommodation as problematic. This is because it involves segregation and stigmatisation and requires them to disclose and provide proof of their impairment. Students

also lack information about institutional support and experience negative attitudes from fellow students and academic staff. They may also be provided with accommodation that is not useful to them. Therefore, to identify and request appropriate accommodations, students need to gain knowledge about their own impairment, the higher education context, and the disadvantages they experience therein, as Skinner (2004) pointed out.

Furthermore, the need to interact with lecturers when using individual accommodation has been identified as a particular challenge for students, which can lead to "*minimization of their own concerns*", as DeKorver et al. (2024, S.19) put it. Finally, individual accommodation has a high non-take-up rate (Lyman et al., 2016; Blasey et al., 2023). For Germany, recent research has shown that in 2021, only about a fifth of students with an impairment that negatively affects their studies applied for Disadvantage Compensation (Steinkühler et al., 2023). Thus, previous research highlights that individual accommodation in the form of assessment accommodation is not experienced as an effective measure of inclusion in higher education by all students (Kendall, 2016; Bartz, 2020). However, despite mixed findings on its impact on GPA achieved (Römhild & Holleder, 2024), researchers have argued that in the current higher education environment, individual accommodation may be both necessary to meet the diverse needs of disabled students and effective in reducing their *disadvantages* (Salzer et al., 2008; Sharpe et al., 2005).

The following paper answers the question how students experience the use of Disadvantage Compensation. It does so by reconstructing the study experience of students who used individual accommodation in the form of Disadvantage Compensation at a German university. The analysis is based on 36 biographical-narrative interviews conducted in 2022 and 2023 which are evaluated using Grounded Theory methodology. The research aims to inform policy decisions in the context of inclusive higher education by adding to existing knowledge about the higher education experiences of disabled students, and to elaborate on the potentials and problems of reasonable accommodation in the form of individual accommodation. It is innovative and unique in its perspective, as its focus on the use of a specific measure of inclusion allows to understand the exclusive and inclusive mechanisms that shape inclusion in the higher education context.

2 Data collection and Methodology

In 2022 and 2023, 36 biographical-narrative interviews were conducted with students at a middle-sized, comprehensive university located in central Germany, as part of the ErfolgInklusiv (SuccessInclusive) research project, funded by the German Federal Ministry of Education and Research. The interviews were conducted in German lan-

guage and transcribed verbatim. To make them accessible for a broader audience, parts of the interviews were translated into English language and are presented in section three. The students were selected on the premise of using Disadvantage Compensation during their studies at the selected university. The interviews were conducted digitally or in person. Of the 36 students, 34 used Disadvantage Compensation in the form of individual assessment accommodation. While three students used accommodation due to pregnancy or other social reasons, the remaining 31 students used it due to impairments. Following the social model of disability, we summarise this group as disabled students, meaning students who experience disability in the context of higher education, which makes them eligible for Disadvantage Compensation (Shakespeare, 2013). However, before and during the interviews we did not refer to specific categories or identities. Rather, students were given the opportunity to explain their individual situations in their own words.

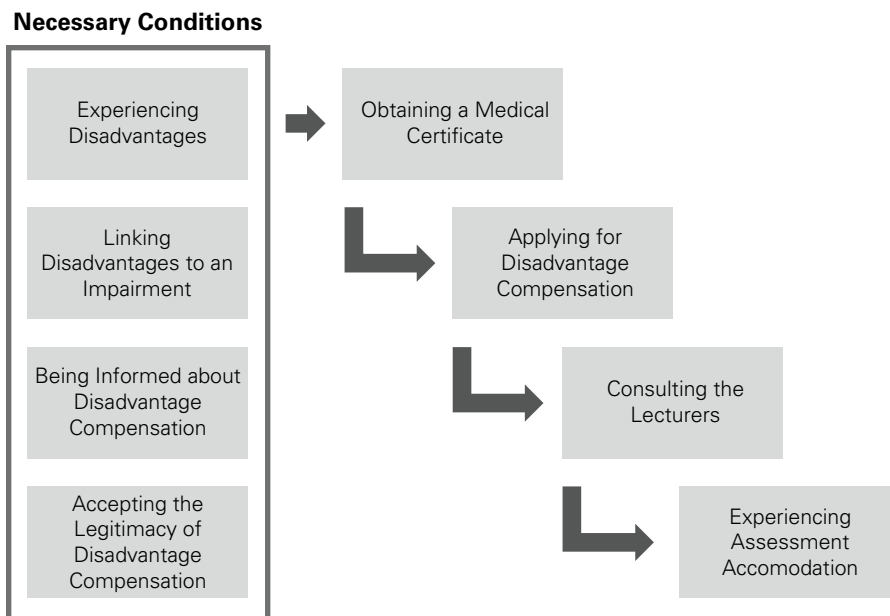
The data was analysed using Grounded Theory methodology (Corbin & Strauss, 2015). The first interviews were used to develop a coding system. The codes and concepts were continually revised. After coding two thirds of the interviews, no new concepts emerged. The following interviews were used to further develop the concepts in terms of their properties and dimensional variation. The present analysis focuses mainly on the concepts of the code *Disadvantage Compensation*, which emerged during the course of the data analysis. Nevertheless, it is also informed by other codes, such as but not limited to *type and course of impairment*, *study experience*, *social networks*, *gender*, *social background* and *individual life course*.

The study was approved by the Ethics Committee of the university where the study was conducted on 24.05.2022 (No. E05202201). All participants were informed about the aims of the research project and the interview procedures, and took part voluntarily and without financial compensation. They gave their consent to the use of the interview material and were informed of their right to withdraw from the study at any time. All interviews were conducted by the same white cis-male member of the team, who is trained in interviewing and experienced in dealing with potentially traumatic issues. During the interviews, the interviewer tried to create an open space for the interviewees' narratives without judging their choices or re-traumatising them (Loch, 2008). To allow students to elaborate on their life stories without prior attribution of identity and to minimise expectations, the interviews were designed as biographical-narrative interviews, starting with an initial narrative question, following up with internal narrative questions referring to topics mentioned in the initial narration, and ending with external narrative questions referring to further topics that may not have been mentioned (Rosenthal, 2018).

3 The Eight Stages of Disadvantage Compensation

On the basis of the interviews, eight stages of Disadvantage Compensation were identified that are relevant to students' study experiences. As depicted in Figure 1, these eight stages consist of four necessary conditions and four stages of which each must be completed to proceed to the next stage. Encountering barriers in any of these eight stages can hinder the use of accommodation and lead to the experience of exclusion in higher education.

Figure 1: The Eight Stages of Disadvantage Compensation



3.1 Experiencing Disadvantages

The first necessary criterion for the use of Disadvantage Compensation is the experience of *disadvantages*. In the interviews, students reported experiencing different *disadvantages* during their life course, based on the social and organisational context of a given situation. To experience how the context of higher education limits their potential and to reflect on the factors that disable them, some students needed time. In these cases, social networks were able to facilitate this process. Therefore, although *disadvantages* may appear to be objective, the students needed to experience them subjectively in the context of higher education. This requires linking the experienced *disadvantages* to an impairment.

3.2 Linking Disadvantages to an Impairment

Those students who were born with an impairment or who had lived with it for a long time tended to link their *disadvantages* to their impairment and recognise them as normal and self-evident. Other students found it difficult to link their *disadvantages* to an impairment. In particular, students with impairments with a variable and/or episodic course (i. e., fluctuating symptom severity over time), mental illness, learning disabilities or neurodivergence needed time and external support to gain knowledge about their *disadvantages*.

Some students needed to receive a medical diagnosis to link their *disadvantages* to their impairment. They experienced the diagnosis as an official certificate of the existence of an impairment, which provides legitimate access to resources and measures of inclusion. However, seeking diagnosis requires students to accept the existence of an impairment. This can be challenging if students fear stigma and social exclusion, which was particularly the case for students with neurodivergence and mental illness. As students may reject the possibility that there is „*something wrong*“ with them, ableism and gendered stereotypes of masculinity may prevent them from seeking medical support; and if the diagnosis is accompanied by an official disability status, this may challenge their own understanding of themselves and „*disabled people*“, as Laura experienced.

“Yes, [my impairment] was officially recognised after my first [...] operation, when I [was a child]. And of course, my father then applied for a disability card and I think I was a bit alienated somehow, because [...] I didn't feel as disabled as I had always imagined or something. I had actually been taught as a child that you always have to look after disabled people and offer them help and I thought “No, that's not me now”. And yes, on the other hand, I had already been told that it might have advantages for me and some tax benefits, which I personally didn't care about, then.” – Laura

Another problem some students face when seeking a diagnosis is being doubted by medical staff. In the case where this happened systematically and a student was denied diagnosis over a long period of time, the student referred to it as „*medical gaslighting*“. These experiences of being doubted hindered the students from receiving diagnosis for a long time and lead to severe self-doubts, since they felt that they are to blame for the barriers they face at school and university.

3.3 Being Informed about Disadvantage Compensation

In addition to being aware of their *disadvantages*, students need to be aware of the possibility of Disadvantage Compensation at university in order to apply for it. Some

students, even those who used accommodation in primary or secondary school, reported that they did not expect universities to offer it. While many students were sure that they received information about Disadvantage Compensation in introductory courses, they argued that they often forgot about it, because they were not able to process all of the information they receive at the beginning of the semester. Fellow students or lecturers therefore play a crucial role in making students aware of Disadvantage Compensation. Without regular reminders, some students were not aware of their rights for years, as Mia reported in the interview when asked what she would change about Disadvantage Compensation.

“To make Disadvantage Compensation better known. I don’t know what efforts the university is currently making. It’s also possible that a lot has changed in recent years. But as I said, I studied for two or three years and didn’t know anything about it.” – Mia

3.4 Accepting the Legitimacy of Disadvantage Compensation

For some students, the use of Disadvantage Compensation is a matter of course, because they see it as a legitimate measure of inclusion that can adequately reduce *disadvantage*. This is especially the case for those with visible or physical impairments, who have lived with their impairments for a long time or who already used Disadvantage Compensation in school. Others had to learn that they are entitled to it. For some, this took some time, as Lena found out.

“And then finally, when I was doing my last homework, I realised that I also have the right to Disadvantage Compensation. I don’t think I was aware of this before, [...] through my job as a student assistant, I had already noticed that there were some people who wanted individual rooms because they needed extra rest or longer periods of time or whatever. But I always thought “Yes, I can study normally, I don’t need that.” That’s also a process that you have to learn, that you realise “No, I have that right, too,” even if you might not think of it that way at first.” – Lena

Even if they knew they were entitled to it, some students tried to study without individual accommodation because they perceived using Disadvantage Compensation as receiving special treatment.

“As long as I can, I won’t let the illness push me back and I’ll do as much as I can under normal conditions. The last thing I want is a fucking “Extrawurst” [German idiom for special treatment] or to have too much thrown at me.” – Nico

However, the experience of not being able to study without accommodation forced some students to finally claim their rights, as Mia describes.

"I somehow didn't even know [Disadvantage Compensation] existed a month beforehand. I didn't actually look into what the university does for chronically ill or disabled people. Not because I wasn't limited in my studies, but because I always thought: "Yes, I can manage that." Until I couldn't do it anymore." – Mia

Many students discussed the legitimacy of Disadvantage Compensation, regardless of whether they considered it as a matter of course or initially rejected it. Their arguments were based on discourses of fairness, individual effort and the requirements of their future profession. In the interviews they mentioned that other students, lecturers and university staff also referred to these points when discussing the inclusion of disabled students in higher education. In particular, they mentioned the argument of fairness repeatedly in the interviews. Since some people perceived accommodations as an unfair and illegitimate *advantage*, students who use Disadvantage Compensation expected and experienced these accusations. This often had a negative impact on their study experience, as Kira explains.

"I've always had the feeling that people think that I'm somehow trying to exploit this Disadvantage Compensation in order to have it easier than others by taking different exams or something like that. But it just helps me to be able to study normally like everyone else and for me it's logical that people with disabilities have different needs than; or have to overcome different challenges than people who have fewer disabilities. And I would also prefer it if I could study normally like a normal student. But that's just not possible." – Kira

3.5 Obtaining a Medical Certificate

While some students reported that their lecturers provided them with informal accommodations based on individual agreements, they needed a medical certificate, stating their individual impairment and the necessary accommodation to apply for Disadvantage Compensation. Those students who were in regular contact with medical professionals were able to obtain a medical certificate without major problems. In general, students with physical impairments and those who have been living with their impairments for a long time had contacts with doctors who were aware of their situation and willing to provide a certificate for the University. In some other cases, obtaining such a certificate cost a lot of time, money and energy. In particular, students living with mental illness, learning disabilities or neurodivergence found it difficult to obtain appropriate certificates as they did not have regular contact with their doctors.

In addition, some impairments are only certified by specialist doctors (e.g., neurologists or psychiatrists), and some students have to pay for their certificates, which may need to be renewed regularly. When these factors come together, some students had to

travel long distances to see their doctors and pay for their certificates every year, as Anna complained about in the interview.

“I’ve had to pay €250 per certificate since I turned 21. And I must submit a new certificate every year [...] for [my impairment], where it’s clear that it won’t change. So, every certificate always says “Yes, the test showed exactly the same result as the previous test”. I think it’s kind of unnecessary to spend so much money just to have it in black and white – yes, nothing has changed with an illness where not much can be done at that age.” – Anna

Even though Anna is able to overcome this barrier because she can afford the certificates and has enough time and energy, she expresses deep frustration at this process since she does not expect her situation to change. Also, she emphasises that others may not be able to invest this amount of time, energy and money.

In addition to the process of obtaining a medical certificate, the content of medical certificates poses further challenges. Doctors have to ask for a specific level or form of Disadvantage Compensation. This means that they have to assess the extent to which accommodations are necessary. This process is problematic in that the doctors may not be aware of the specific examination situations in a particular field of study. As a result, the students questioned if the doctors were able to estimate the actual *disadvantages* that they experienced, especially, since they often struggled to do so themselves. Students with impairments with a variable and/or episodic course, mental illness, learning disabilities or neurodivergence often found it difficult to identify specific *disadvantages* that should be compensated for.

In addition, students reported about personal relationships to doctors influencing the content of medical certificates. While some students felt that this influence of personal relationships on a medical process was unfair, others were happy that their personal relationships facilitated contact with doctors and provided easy access to medical support and certificates. However, the fact that Disadvantage Compensation is based on the judgements of medical professionals and the students themselves, and that both can be influenced by individual perceptions and personal relationships, creates uncertainties that can have a lasting impact on the application process. In the interviews, many students feared that the level of need might be over- or underestimated; and those who were uncertain about their doctors’ assessments or their own perceptions of their *disadvantages* questioned the legitimacy of their Disadvantage Compensation.

3.6 Applying for Disadvantage Compensation

Once students had received their medical certificate, they had to apply for Disadvantage Compensation at their respective examination offices. While most students in our sample did not experience any problems with the application process, some found it untransparent and confusing at the beginning. They complained about long waiting times and excessive bureaucracy. However, once they understood the practice, the bureaucratic effort seemed manageable to them, as Mia explains.

“So, I just found it super confusing at first, all these forms, what I need now, what has to be signed and filled out by whom, what then has to be sent to whom, where I can find the forms in the first place. [...] [I received] the link to the website, but then somehow the website was still down and [...] it was kind of complicated to understand the organisational details. But once I understood it, it wasn't a problem.”
– Mia

Nevertheless, Mia gives us an indication of potential problems by emphasising that she may not have been able to cope with the bureaucracy and correspondence involved in a period of depression.

“Back then, [I used Disadvantage Compensation] because of my [other impairment], not because of the depression. But if I had tried it during the depression and had no idea about it, I would have been so put off because it's very bureaucratic [...], and somehow too demanding and [...] writing emails is quite difficult for me and calling is also difficult for many other people my age. Especially with anxiety disorder, social phobia. And with depression, of course, it's even more of a deterrent to taking advantage of anything.” – Mia

In addition, students studying more than one subject had to apply for Disadvantage Compensation at each of the relevant examination offices. For example, someone studying to be a teacher may have had to apply three times, to the department of pedagogy and to the departments of their first and second subjects. On the one hand, this was time-consuming and bureaucratic for the students. On the other hand, some students received varying Disadvantage Compensations from the different examination offices. In these cases, students expressed their lack of understanding for this process, as Jona did.

“As a student teacher, you have three subjects, i. e., pedagogy core studies and the two teaching subjects. And in each of these subjects you need a certificate from the respective examination office, because each of the subjects has its own examination office. So I applied for this directly. That actually went through without any problems. It was just that each examination office issued a different certificate

about the Disadvantage Compensation, even though I sent the same text everywhere with the same evidence.” – Jona

3.7 Consulting the Lecturers

In some faculties, the examination office informed lecturers about students with Disadvantage Compensation in their courses. In others, students had to consult their lecturers before each exam and provide information about their Disadvantage Compensation. In both cases, many students reported that they did not receive appropriate accommodations because lecturers forgot or ignored their emails, as Benno explains.

“I’ve also experienced people who have simply forgotten about it. I wrote them three emails, told them about Disadvantage Compensation and in my email the word “time extension” is printed in large print and the word “single room” is also printed in large print so that you can see it. So you don’t even have to read the email, you just look at it and you can see the content and my lecturers or professors have also had problems with this sometimes because they didn’t read the emails properly. Then I sat together with the others in the exam, anyway; under different conditions, the way it shouldn’t be.” – Benno

Students who received replies to their mails experienced mixed reactions. Some lecturers replied positively and did their best to organise accommodations and support the students. Other lecturers replied more negatively and seemed annoyed. Students linked these reactions to negative attitudes towards, or lack of information about, disabled students and, in particular, students with mental illness. Reflecting on these reactions, students argued that they were creating additional work for lecturers, as Jannis mentions.

“The examination offices, yes, they are relatively objective. If they have something, then they do it, then you get it in black and white and then you can present it anywhere. Sometimes it wasn’t like that with the lecturers. They somehow heard that I had something and that was more work for them. Doing an extra exam and then having time for it. Time-consuming. I really felt that sometimes, which I can understand a bit. Then they have their normal exams, their normal daily routine. And then someone comes along and wants another exam. It can be annoying.” – Jannis

Consulting the lecturers was widely perceived as an unnecessary burden, costing time and energy, and requiring repeated acts of disclosure. Although some students reported very attentive encounters, they emphasised that their ability to study as equals depended on the attitudes and actions of individual people. The repeated acts of disclosure were experienced as major barriers by those students who live with an

invisible impairment. They questioned why their lecturers should know about their individual medical situation. Furthermore, students repeatedly reported that lecturers were uninformed or even unwilling to provide accommodation in accordance to their rights. They felt like supplicants, begging for help when all they were doing is asking for their right to study as equals. Some gave up during this process because they were not able to cope with the negative reactions, especially if they have already experienced being doubted in the past, as Kira did.

“The fact that I’ve already done that at two schools, that psychologists questioned me for hours, I don’t know. I always felt a bit like I was being cross-examined in court. I thought it was kind of weird. I didn’t even let it get that far at the university, so when [the person in charge] said no, we can’t do [Disadvantage Accommodation]. Then I was like yes, okay, but I’ll leave it alone now. Well, I don’t know. It always feels like I have to prove to someone that I’m really ill. And I’ve stopped doing that now; because [...] if someone doesn’t want to recognise that I’m ill, then they won’t recognise it after I’ve proved it.” – Kira

Others continued to fight for their rights and developed specific communication strategies to reduce the time and energy needed to receive accommodation, as Noah explains.

“Well, then I had these Disadvantage Compensations. But that doesn’t mean that you go there and say “Mr. X, I’m writing an exam with you, I need 30 minutes longer and I can possibly write it on my laptop”. [...] Before every exam, there was an exchange of 10–15 emails back and forth. [...] Until it was clear how and where I could write my exam and how it would work. With every professor except the ones I actually went to. I then turned the strategy around and wrote to the professors. “Well, I’m writing an exam with you. I’ve seen that it’s in the e-learning centre. There’s no problem with the e-learning centre. You can put me in with the supervisor. I already know the supervisor. Contact her, I took the exam with her last year during the semester. She can tell you how it works.” Because all the professors first say “Oh, Disadvantage Compensation. Oh, what’s happening?”. It was a circus every time.” – Noah

3.8 Experiencing Assessment Accommodation

If students were successful in their application for Disadvantage Compensation, their lecturers were responsible for arranging assessment accommodation. The students in our sample received assessment accommodation in the form of extra time for writing, the use of assistive technology (laptops, visual aids, etc.), a separate room, or changing assessment form (e.g. from a written to an oral exam or vice versa). Some students experienced this kind of Disadvantage Compensation as an effective meas-

ure for inclusion. In particular, students who experienced their impairment as compensable through the use of technology or assistive devices and who live with a visible impairment, reported that individual accommodation reduced their exclusion from the higher education environment and in many cases enabled them to participate on an equal footing. Others did not experience Disadvantage Compensation as a compensation for their *disadvantages*. Students with mental illness or neurodivergence, or those who experience a variable and/or episodic course of impairment, questioned the effectiveness of Disadvantage Compensation in its current form. For Liam, for example, an extra hour of study time and a separate room did not seem to help as much as he had thought. When asked if his study experience had improved since he was granted Disadvantage Compensation in the second semester, he replied:

“I’m honestly not sure. I don’t think so. Yes, so an extra hour with exams is good and is sometimes very helpful and I often take them, [...] But yes, no. Yes, just no, I think. That’s my answer. [...] The oral exam, that was a good choice. But such a long time with exams... [...] And yes, taking the exams alone in another room is also kind of helpful, but also kind of not. For me, at least, I find that, strangely enough, I find it easier or simpler to study or work in chaos, so to speak. When there’s really a lot going on I find it easier to focus on it and keep working, but yeah.” – Liam

4 Summary

In order to access Disadvantage Compensation, students had to meet four necessary conditions as depicted in Figure 1. They needed to experience *disadvantages*, link their *disadvantages* to an impairment, be informed about Disadvantage Compensation and accept it as a legitimate measure that can provide them with inclusion. All of these requirements can be experienced as barriers to inclusion. While extended social networks and a positive and accepting environment at university supported students on their way to accessing Disadvantage Compensation, experiences of doubt and „medical gaslighting“ had a lasting impact on students’ lives and hindered diagnosis, acceptance and accommodation. If they met the necessary conditions, students had to obtain a medical certificate, apply for Disadvantage Compensation, and some even had to consult their lecturers individually before receiving accommodation. Again, barriers could arise at any point in the process. Thus, accessing individual accommodation in German higher education is a complex process that requires a lot of effort, time and energy – and sometimes even financial resources.

Further, making use of Disadvantage Compensation invoked a variety of negotiation processes. Students asked themselves and discussed with others the extent to which they are *disadvantaged* and the extent to which accommodations are legitimate or fair. Especially in those faculties where they were responsible for consulting their lecturers,

students reported fearing disclosure and negative reactions because they perceived individual accommodation as special treatment (the "Extrawurst"), while emphasising that they did not want to generate additional work. Still, negotiation processes as such were not limited to a specific time or stage of their studies. Rather, students were confronted with these negotiation processes throughout the time they were part of the educational system, often starting in primary school. In this respect, the current organisation of inclusion in Germany, which relies heavily on Disadvantage Compensation, seems deeply problematic.

Further, Disadvantage Compensation required constant and clearly identifiable *disadvantages* that can be compensated for. But many students – particularly those with neurodivergence, mental illness, learning disabilities or variable and/or episodic courses of impairment – did not experience such *disadvantages*. Thus, many students in this group did not experience Disadvantage Compensation in its current form as an effective measure of inclusion. Finally, for those students who were not able to participate in current learning environments, Disadvantage Compensation does not provide inclusion at all.

5 Discussion

Overall, Disadvantage Compensation follows the medical model of disability (Shakespeare, 2013). To receive accommodations, students must provide evidence of being *disadvantaged* due to individual impairments; rather than due to the context of higher education. This focus on the individual can lead to people interpreting themselves as insufficiently capable of studying without support, rather than acknowledging the exclusion provided by the higher education environment. The term Disadvantage Compensation (German: Nachteilsausgleich) underlines this understanding. It assumes that individual students experience *disadvantages* due to individual features. Following a reactive logic, universities offer to compensate for these *disadvantages* by providing individual accommodations – as far as they acknowledge it as necessary in the bureaucratic process. Thus, facilitating inclusion by Disadvantage Compensation reproduces deficient understandings of disabled students, blaming themselves for experiencing *disadvantages* and making them responsible for requesting inclusion by themselves and only for themselves. This individualised approach to inclusion neither recognises the various lived experiences of the highly diverse group of students nor the exclusion higher education provides as an educational context.

Further, even as a measure of inclusion following the medical model of disability, Disadvantage Compensation does not provide inclusion to all students equally. Since it requires disclosure and constant and identifiable *disadvantages*, it tends to better meet the needs of students with sensory, mobility or physical impairments that are

visible to others. However, neurodivergence, learning disabilities, or mental illness – non-visible impairments – are most common among disabled students (Steinkühler et al., 2023). To those, Disadvantage Compensation does not provide sufficient inclusion. Rather, it (re)produces exclusion by creating new barriers. As the students reflected on these experiences and criticised the current organisation of inclusion, they were asked what they would change about the organisation of Disadvantage Compensation and what they would need to participate as equals in university.

“I don’t know if I have a good answer. But I think the, Disadvantage Compensation here [...] are these really the only Disadvantage Compensations that we can come up with? Is there nothing else we can do? I find them somewhat uncreative. But what exactly I want or wanted [...]. It’s just maybe more understanding from the professors, because although the culture is sort of there. So, where everyone says “Yes, I’m such a progressive person, mental health is important to me.” There are also many members of the administration who have, [...] opinions or ideas from the 50s or 60s. And I found it difficult to talk to them about it from time to time, because I had the feeling that they thought “Yeah okay, here’s a student who doesn’t really want to study, he just wants everything, he’s lazy and all that.”” – Liam

Although Liam, like many others, experienced difficulty in identifying a solution, he asserted that the attitudes of lecturers and university staff represent a pivotal issue that necessitates transformation. Mia proposes the necessity for a profound shift in societal attitudes, emphasising the importance of dismantling stigma and the desirability of transcending the boundaries of taboo.

“I don’t think it’s something that the university can really influence right now. But I think it’s super helpful that it’s generally becoming less taboo, that the lecturers and professors are somehow dealing with the topic. I was really lucky, the three lecturers I had were all [...] super understanding.” – Mia

Like Liam and Mia, those who do not have precise answers about how to compensate for their *disadvantages* often refer to issues of inclusion at a societal level, ableist culture, universal design and inclusive learning environments. Having experienced a different learning environment in times of Covid, Ella emphasises that digital teaching would be helpful for her. An experience shared by other students in their interviews.

“This option for more online. I think that would be something that has compensated for a lot of disadvantages in my case and where I know from others that it was like that and what has been seen very little so far until Covid, that this can compensate for a lot if you can stay at home and do it. [...] And I can also see that it was stupid for others. But it was so good for me and I think that’s something that’s hardly there now.” – Ella

Ella's explanation shows that the exclusionary experiences of disabled students are not limited to assessments. In order to experience inclusion in higher education, Ella needs an accessible learning environment, such as was provided during COVID when digital teaching was introduced.

6 Conclusion

In conclusion, three demands for the future of inclusion in higher education emerge. First, the findings underline the words of DeKorver et al. (2024, S.19) who state that *„[w]henever possible, disability resource offices [who are responsible for organising individual accommodations in the USA] should communicate the accommodations to the instructor and follow up on the implementation“*. To improve the effectiveness of Disadvantage Compensation as a measure of inclusion, universities need to implement a centralised organisation. The students echoed this request, hoping this would minimise the likelihood of negative interactions with uninformed and unwilling lecturers while reducing bureaucracy for both, students and lecturers.

“So we need a central administration for this whole thing. [...] that you at least say here once that a severe disability has been recognised and then we pass this on internally to everyone and they know about it. And that should go so far that the professor gets a message saying that [name] is in the lecture with you, he has the following Disadvantage Compensation, pay attention to it. And not that I have to run there with a note in my hand saying “Prof., I have a Disadvantage Compensation, how do we do that?”” – Noah

Second, universities need to ensure that their staff are adequately trained to deal with their responsibilities for conducting Disadvantage Compensation and providing an inclusive higher education experience. While students in our interviews repeatedly mentioned a lack of inclusive culture at a societal and university level, they also mentioned lecturers' lack of knowledge about the processes and their responsibilities. We suggest that some – if not even most – of the negative reactions experienced by students may be due to lecturers' lack of knowledge and being overwhelmed by the situation. The results of a recent study by Ristad et al. (2024) support this thesis.

Third, the analysis clearly shows that there is a whole group of students who do not experience Disadvantage Compensation as an instrument of inclusion at all. In its current form, Disadvantage Compensation is mostly granted as assessment accommodation. However, learning environments do also provide barriers, preventing students' participation in courses (Ball & Tuckwiller, 2024; Bartz, 2020; Kendall, 2016). To ensure proper inclusion and comply with the Convention on the Rights of Persons with Disabilities, it is necessary to introduce measures of inclusion that are neither limited to assessment accommodation nor follow the reactive medical model of dis-

ability. Rather than accommodating conditions for some students, universities must identify and recognise how they perpetuate exclusion and change themselves and the educational context.

To do so, universities should rely on a proactive approach to inclusion, i. e., following the logic of universal design, as it was proposed in the concepts of universal design for learning (Moriña, 2017; Edwards et al., 2022) or assessment for inclusion (Nieminen, 2022; Hövelmann, 2023). These approaches shift responsibility for facilitating inclusion from individuals to universities, calling for systemic changes that could drive effective, sustainable transformation towards inclusive higher education, while reducing the need for individual accommodations to a minimum (DeKorver et al., 2024; Gattermann-Kasper & Schütt, 2022; Edwards et al., 2022).

7 References

Ball, K. B., & Tuckwiller, E. D. (2024). Sick of subpar support: An exploratory study of chronically ill college student experiences. *Journal of Diversity in Higher Education*, advance online publication. <https://doi.org/10.1037/dhe0000564>

Bartolo, P. A., Borg, M., Callus, A.-M., De Gaetano, A., Mangiafico, M., Mazzacano D'Amato, E., Sammut, C., Vella Vidal, R., & Vincent, J. (2023). Aspirations and accommodations for students with impairments to equitably access higher education: A systematic scoping review. *Frontiers in Education*, *8*, 1218120. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1218120>

Bartz, J. (2020). All inclusive?! Empirical insights into individual experiences of students with impairments and mental disorders at German universities and implications for inclusive higher education. *Education Sciences*, *10*(9), 223. <https://doi.org/10.3390/educsci10090223>

Bauer, J. F. (2021). Nachteilsausgleich? Dazu wurde ich nicht informiert! Wissen, Erfahrungen und Informationsbedarfe von Hochschullehrenden zum Thema Nachteilsausgleiche für Studierende mit Behinderungen. In C. Bohndick et al. (Edts.), *Hochschullehre im Spannungsfeld zwischen individueller und institutioneller Verantwortung* (S. 187–196). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-32272-4_14

Blasey, J., Wang, C., & Blasey, R. (2023). Accommodation use and academic outcomes for college students with impairments. *Psychological Reports*, *126*(4), 1891–1909. <https://doi.org/10.1177/00332941221078011>

Buß, I. (2018). Erfolgreich studieren mit Beeinträchtigung durch Interaktionen im Studium. *Beiträge zur Hochschulforschung*, *40*(3), 56–77.

Corbin, J., & Strauss, A. (2015). *Basics of qualitative research* (4th Edition). SAGE Publications.

DeKorver, B. K., Brown, G., & Witcher, S. (2024). Student experiences of implementation of accommodations. *Journal of Disability Studies in Education*. <http://doi.org/10.1163/25888803-bja10028>

Edwards, M., Poed, S., Al-Nawab, H., et al. (2022). Academic accommodations for university students living with disability and the potential of universal design to address their needs. *Higher Education*, *84*, 779–799. <https://doi.org/10.1007/s10734-021-00800-w>

Ennuschat, J. (2019). *Nachteilsausgleiche für Studierende mit Behinderungen: Prüfungsrechtliche Bausteine einer inklusiven Hochschule (Rechtsgutachten)*. Deutsches Studentenwerk.

Gattermann-Kasper, M. (2016). Nachteilsausgleiche – alles klar ... oder? Kritischer Blick auf ein etabliertes Instrument im Lichte der UN-BRK. In U. Klein (Edt.), *Inklusive Hochschule: Neue Perspektiven für Praxis und Forschung* (S. 104–122). Beltz Juventa.

Gattermann-Kasper, M., & Schütt, M. L. (2022). Inklusive Hochschule: Konzeptionelle Grundlagen, aktueller Stand und Entwicklungen. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, *70*(1), 92–106. <http://dx.doi.org/10.5771/0034-1312-2022-1-92>

Hochschulrahmengesetz (HRG). (2019). *Gesetz über die Rahmenbedingungen für Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland*. BGBl. I S. 1622.

Hövelmann, J. (2023). Inklusive Prüfungen: Nachteilsausgleiche für Studierende mit Behinderungen. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*.

Kendall, L. (2016). Higher education and disability: Exploring student experiences. *Cogent Education*, *3*, 1256142. <http://dx.doi.org/10.1080/2331186X.2016.1256142>

Loch, U. (2008). Traces of traumatizations in narrative interviews. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, *9*(1), Article 54. <https://doi.org/10.17169/fqs-9.1.320>

Lyman, M., Beecher, M. E., Griner, D., Brooks, M., Call, J., & Jackson, A. (2016). What keeps students with impairments from using accommodations in postsecondary education? A qualitative review. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, *29*(2), 123–140. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1112978>

Magnus, E., & Tøssebro, J. (2014). Negotiating individual accommodation in higher education. *Scandinavian Journal of Disability Research*, *16*(4), 316–332. <https://doi.org/10.1080/15017419.2012.761156>

Mamboleo, G., Dong, S., Anderson, S., & Molder, A. (2020). Accommodation experience: Challenges and facilitators of requesting and implementing accommodations among college students with impairments. *Journal of Vocational Rehabilitation*, *53*(1), 43–54. <https://doi.org/10.3233/JVR-201084>

Moriña, A. (2017). Inclusive education in higher education: Challenges and opportunities. *European Journal of Special Needs Education*, *32*(1), 3–17. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254964>

Nieminen, J. H. (2022). Assessment for Inclusion: rethinking inclusive assessment in higher education. *Teaching in Higher Education*, 29(4), 841–859. <https://doi.org/10.1080/13562517.2021.2021395>

Nieminen, J. H. (2023). Unveiling ableism and disablism in assessment: A critical analysis of disabled students' experiences of assessment and assessment accommodations. *Higher Education*, 85(3), 613–636. <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00857-1>

Poskowsky, J., Heißenberg, S., Zaussinger, S., & Brenner, J. (2018). *Beeinträchtigt studieren best2: Datenerhebung zur Situation Studierender mit Behinderung und chronischer Krankheit 2016/17*. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).

Ristad, T., Witsø, A. E., Horghagen, S., Kvam, L., & Østvik, J. (2024). Studying disability: A multi-stakeholder perspective on requesting accommodation in higher education. *Social Sciences*, 13(3), 154. <https://doi.org/10.3390/socsci13030154>

Rosenthal, G. (2018). *Interpretive social research: An introduction*. Universitätsverlag Göttingen.

Römhild, A., & Holleder, A. (2024). Effects of disability-related services, accommodations, and integration on academic success of students with impairments in higher education: A scoping review. *European Journal of Special Needs Education*, 39(1), 143–166. <https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2195074>

Salzer, M. S., Wick, L. C., & Rogers, J. A. (2008). Familiarity with and use of accommodations and supports among postsecondary students with mental illness. *Psychiatric Services*, 59(4), 370–375. <https://doi.org/10.1176/ps.2008.59.4.370>

Shakespeare, T. (2013). The social model of disability. In L. J. Davis (Edt.), *The disability studies reader* (S. 214–221). 4th Edition. Routledge.

Sharpe, M. N., Johnson, D. R., Izzo, M., & Murray, A. (2005). An analysis of instructional accommodations and assistive technologies used by postsecondary graduates with disabilities. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 22(1), 3–11. <http://dx.doi.org/10.3233/JVR-2005-00268>

Skinner, M. E. (2004). College students with learning disabilities speak out: What it takes to be successful in postsecondary education. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 17(2), 91–104. <https://eric.ed.gov/?id=EJ876005>

Steinkühler, J., Beuße, M., Kroher, M., Gerdes, F., Schwabe, U., Koopmann, J., Becker, K., Völk, D., Schommer, T., & Buchholz, S. (2023). *Die Studierendenbefragung in Deutschland: best3. Studieren mit einer gesundheitlichen Beeinträchtigung*. Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW).

Toutain, C. (2019). Barriers to accommodations for students with impairments in higher education: A literature review. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 32(3), 297–310. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1236832>

United Nations. (2024). *Convention on the rights of persons with disabilities*. Retrieved January 3rd, 2024, from <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>

Welti, F. (2016). Die UN-BRK – welche Bedeutung hat sie für die Hochschulen? In U. Klein (Ed.), *Inklusive Hochschule: Neue Perspektiven für Praxis und Forschung* (S. 61–81). Beltz Juventa.

Manuscript received: 05.03.2025

Manuscript accepted: 09.09.2025

Authors' information:

Pascal Angerhausen

Research Assistant

Universität Hildesheim, Institut für Erziehungswissenschaft, Universitätsplatz 1

31141 Hildesheim

Email: Angerhausen@Uni-Hildesheim.de

Pascal Angerhausen is a research assistant at the Institute for Educational Sciences, University of Hildesheim. He currently works on his PhD thesis on the topic of inclusion and exclusion of students with impairments in German Higher education at International Center for Higher Education Research (University of Kassel), where he was part of the research project SuccessInclusive (ErfolgInklusiv) from 2022 to 2024.

David Langguth was a student assistant at International Center for Higher Education Research (University of Kassel) at the research project SuccessInclusive (ErfolgInklusiv) from 2022 to 2024 while pursuing his bachelor of arts in sociology.

Forschungsfreiheit vs. Datenschutz: Herausforderungen im wissenschaftlichen Datenschutzprozess für Forschende und universitäre Datenschutzberatungen

Tim Albrecht

Der wissenschaftliche Datenschutzprozess stellt sowohl Forschende als auch Datenschutzbeauftragte und -beratungsstellen vor erhebliche Herausforderungen bei der Entwicklung und Umsetzung geeigneter Datenschutzlösungen. Um Schwierigkeiten und deren Ursachen zu ermitteln sowie Lösungsvorschläge herzuleiten, wurden 28 problemzentrierte Interviews mit Forschenden der Sozialwissenschaften, universitären Spezialstellen für Datenschutzberatung und Hybridstellen wie Forschungsdatenzentren geführt. Die Herausforderungen liegen in der Komplexität des wissenschaftlichen Datenschutzprozesses, der Überlastung von universitären Datenschutzberatungen, Konfliktlinien zwischen Forschenden und universitären Datenschutzberatungen sowie der Vermeidung von Beratung. Zur Bewältigung dieser Problemlagen können eine Online-Datenschutzkoordination, eine Checkliste für Forschende und besseres gegenseitiges Rollenverständnis von Forschenden und universitären Datenschutzberatungen zielführend sein.

Schlüsselwörter: Datenschutz, Datenschutzberatung, Komplexität, Komplexitätsreduktion, Konflikte

1 **Forschungsfreiheit versus Datenschutz**

Mit dem Anspruch guter wissenschaftlicher Praxis (Deutsche Forschungsgemeinschaft [DFG], 2024) sollen sozialwissenschaftliche Forschungsdaten zur Sekundäranalyse überlassen werden. Überdies verlangen Fördermittelgeber (Bundesministerium für Bildung und Forschung [BMBF], 2012) oder Open-Science-Strategien (GESIS - Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften, 2020) zunehmend, dass Forschungsdaten möglichst umfassend zur Sekundärnutzung bereitgestellt werden. Die Umsetzung wird aber von forschungsethischen und datenschutzrechtlichen Problemen erschwert (Laudel & Bielick, 2019)¹.

¹Da sich die Studie auf datenschutzrechtliche Rahmenbedingungen in Deutschland konzentriert, steht primär deutschsprachige Literatur im Fokus.

Das Spannungsverhältnis aus Forschungsfreiheit und Datenschutz (Meyermann & Porzelt, 2017) führt so zu unterschiedlichen Fragen und Lösungsstrategien, die den jeweiligen Anforderungen spezifischer Forschungsprojekte gerecht werden müssen (Knoke & Albrecht, 2025; Werner, Meyer & Bischoff, 2023). In der Praxis kann dies herausfordernd sein, wodurch ohne adäquate Lösungen das Risiko entsteht, Forschungspotenziale nicht voll auszuschöpfen. Das initiale Zusammentragen von Informationen – z. B. die Inhalte des Informed Consents – kann Forschende so ohne juristische Ausbildung wegen der datenschutzimmanenten Eigenkomplexität schnell überfordern (D’Avis & Giesen, 2019; Krüger-Brand, 2019).

Dabei gibt es grundlegende Handreichungen, die Forschenden den Umgang mit Datenschutzfragen teils sehr detailliert entlang juristischer Terminologien vermitteln (Meyermann & Porzelt, 2017). Konkrete Checklisten und Best Practices führen durch datenschutzspezifische Fragen (Rat für Sozial- und Wirtschaftsdaten [RatSWD], 2020b). Weitere Handreichungen adressieren den Datenschutz in der Datenbereitstellung (Betancort Cabrera et al., 2020), stellen datenschutzrechtliche Implikationen für den Umgang mit Big Data bereit (RatSWD, 2019) und erläutern datenschutzrechtliche Probleme bei der Datenerhebung mit neuen Informationstechnologien (RatSWD, 2020a). Zu einer fallspezifischen Datenschutzlösung tragen diese jedoch nur eingeschränkt bei, da individuelle Fallspezifika in diesen Dokumenten nicht aufgegriffen werden (können).

Weiterhin ist keineswegs sichergestellt, dass universitäre Spezialstellen für Datenschutzberatung genügend Kapazitäten haben, um stets ausreichende fallgerechte Unterstützung anzubieten (Knoke & Albrecht, 2025). Oftmals fehlen in der Phase der Antragsstellung die Mittel für eine externe Datenschutzberatung. So liegt im Spannungsfeld zwischen Forschungsfreiheit und Datenschutz ein hochaktuelles Problemfeld vor, dem mit Ansätzen der Hochschulforschung begegnet werden kann.

Die Relevanz dieses Themas für die Hochschulpolitik und Hochschulforschung resultiert aus der Sicherung wissenschaftlicher Qualitätsstandards und der Vereinfachung des wissenschaftlichen Datenschutzprozesses. Mit der Zielsetzung, Herausforderungen im wissenschaftlichen Datenschutzprozess zu begegnen, Forschungspotenziale besser zu nutzen und die Datenqualität zu steigern, verfolgt das Projekt FODAHMM (Forschungsfreiheit vs. Datenschutz – Wie können Hemmnisse beseitigt werden?) einen interdisziplinären Ansatz, in dem eine rechtswissenschaftliche und eine soziologische Perspektive verknüpft werden. Die rechtswissenschaftliche Perspektive erfasst das grundlegende datenschutzrechtliche Regelwerk, während die soziologische die aus der Rechtslage resultierenden forschungspraktischen Herausforderungen analysiert.

Dieser Artikel präsentiert die Ergebnisse des soziologischen Teilprojekts, welches die Problemwahrnehmungen und -lösungen im wissenschaftlichen Datenschutzprozess adressiert. So wurde gefragt, wie Forschende und Spezialstellen für Datenschutzberatung organisational situiert die Problematiken des wissenschaftlichen Datenschutzprozesses wahrnehmen. Weitere Fragestellungen zielten auf die Dimensionierung dieser Problematiken sowie entsprechende Lösungsstrategien ab. Das Wissen über den aktuellen Status Quo im wissenschaftlichen Datenschutzprozess führt zu einer Bestandsaufnahme bestehender Herausforderungen, was die Herleitung von Lösungsmöglichkeiten erlaubt.

Der vorliegende Beitrag greift die dem wissenschaftlichen Datenschutzprozess zugrundeliegenden Herausforderungen in Deutschland mit soziologischen Ansätzen auf. Nach einem Überblick über das methodische Vorgehen (2) und der theoretischen Verortung (3) wird erläutert, auf welchen forschungspraktischen Ebenen Herausforderungen im wissenschaftlichen Datenschutzprozess (4) entstehen. Im Anschluss an diese Diagnose folgen auf empirischer Grundlage praktikable Lösungsskizzen, die den wissenschaftlichen Datenschutzprozess vereinfachen (5). Dieser Artikel endet mit notwendigen strukturellen Voraussetzungen, um den wissenschaftlichen Datenschutzprozess zu vereinfachen (6).

2 Methodische Vorgehensweise

Um die Fragestellungen des vorhergehenden Abschnitts aufzugreifen, wurde ein empirisch qualitatives Vorgehen gewählt. Als Erhebungsinstrument diente das problemzentrierte Interview nach Witzel (2000), was den Problembegriff und die Problemwahrnehmung von datenschutzspezifischen Akteurinnen und Akteuren aufgriff und diese organisational situiert einordnete. Weiterhin erwies sich die Interviewführung in Form teilstrukturierter Interviews als fruchtbar, da der Leitfadenbezug mit offenen Fragen eine Vergleichbarkeit der Antworten bei flexiblen Gesprächssituationen zuließ (Döring & Bortz, 2016).

Aufgrund des Personenbezugs stellten Forschende aus den Sozialwissenschaften einen wesentlichen Teil des Samples dar. Weitergehend wurden Personen aus Spezialstellen für Datenschutzberatung befragt, wobei es sich um Datenschutzbeauftragte, Juristinnen und Juristen handelte, die Beratungs- und Überwachungsaufgaben im Forschungsalltag wahrnehmen. Weiterhin wurden Hybridstellen – z.B. Forschungsdatenzentren, die sowohl die Datenschutz- als auch die Forschendenseite beachten müssen und daher eine moderierende Rolle spielen – interviewt. Überdies kristallisierte sich im Verlauf der Datenerhebung eine machtvolle Position von Ethikkommissionen heraus, weshalb mit diesen zusätzliche Interviews geführt wurden.

So folgten 28 problemzentrierte teilstrukturierte Interviews. Da ein Hauptaugenmerk die Problemwahrnehmung von Forschenden war, handelte es sich um 11 Interviews mit Forschenden aus dem Feld der Sozialwissenschaften. Die wichtige Rolle von Mitgliedern der Spezialstellen für Datenschutzberatung spiegelte sich in 8 Interviews aus diesem Bereich wider. 6 Interviews aus den Hybridstellen sowie 3 Interviews mit Ethikkommissionen reflektierten die moderierende Rolle dieser Akteure. Zur Datenauswertung wurde die Methode der fokussierten Interviewanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2021) angewandt.

Die Ergebnisse der Interviewanalyse wurden dahingehend weiterentwickelt, dass in mehreren interaktiven Formaten (Gruppendiskussionen, Vorträge und Workshops) spezifische Aufgabenstellungen entwickelt wurden, die auf Herausforderungen im wissenschaftlichen Datenschutzprozess abzielten. So wurde beispielsweise die Sichtweise von Forschenden auf die datenschutzimmanente Komplexität und den Lösungsstrategien zielgerichteter verständlich. Darüber hinaus machte eine vertiefende Analyse der Perspektiven von Spezialstellen für Datenschutzberatung den Komplex des wissenschaftlichen Datenschutzprozesses und damit einhergehende Herausforderungen auf juristischer Seite greifbar.

3 Theoretische Perspektiven auf den wissenschaftlichen Datenschutzprozess

Der Feldeinstieg wurde durch die Annahme gestützt, dass am wissenschaftlichen Datenschutzprozess beteiligte Akteurinnen und Akteure in einer dynamischen Konfliktsituation stehen. Zur Aufspürung dieser Konflikte war es notwendig, sich mit analytischen Begrifflichkeiten Konfliktlinien anzunähern. Mit dem Begriff des sozialen Felds nach Bourdieu (1975), ferner mit den Definitionen als „*Kampfplatz*“ und „*nach feldspezifischen Regeln ablaufender Konflikt*“ (Fuchs-Heinritz & König, 2005, S. 145) wurde der analytische Fokus auf diesen Punkt gelegt. Dieser Ansatz trug dazu bei, Konflikte zwischen Forschenden und den universitären Spezialstellen für Datenschutzberatung nachzeichnen zu können. Weiterhin wurde ein Verständnis für die moderierende Rolle von Hybridstellen und Ethikkommissionen im sozialen Feld Wissenschaft aufgebaut.

Überdies war die Begrifflichkeit der Komplexität der nächste Schritt zur Schärfung der analytischen Perspektive. Dabei handelt es sich im soziologischen Sinne um die „*Bezeichnung für den Strukturenreichtum eines sozialen Systems*“ (Hillmann, 2007, S. 441). Dieser knüpfte an juristische Komplexitäten an und zeigte weitere über juristische Gesichtspunkte hinausgehende Komplexitätsebenen auf (D’Avis & Giesen, 2019; Krüger-Brand, 2019). Dem lag die Annahme zugrunde, dass Konfliktlinien nicht nur entlang sachlicher Fragestellungen verlaufen, sondern Zeitdruck und soziale Aspekte Teil eines umfangreicheren Komplexitätsbegriffs im wissenschaftlichen Datenschutzprozess sind. Aus diesem Ansatz entstand die Ausdifferenzierung des

Komplexitätsbegriffs in die Ebenen Sachkomplexität, Zeitkomplexität und Sozialkomplexität, welche als Navigationshilfe in der Interviewanalyse zur Problematisierung des wissenschaftlichen Datenschutzprozesses fungierten.

Es ist wichtig zu verstehen, dass diese Komplexitätsebenen keineswegs parallel zueinander verlaufen. Sie sind vielmehr als wechselseitiges Geflecht zu verstehen, in dem eine Komplexitätsebene Auswirkungen auf die andere haben kann. Hohe Sachkomplexität kann große Sozialkomplexitäten zwischen Forschenden, Vorgesetzten und Spezialstellen für Datenschutzberatung erzeugen, was wiederum mit einer entsprechend komplexen Zeitplanung einhergehen kann.

Der Umgang mit Komplexitäten im wissenschaftlichen Datenschutzprozess ließ sich mit der analytischen Blickrichtung der lose gekoppelten Systeme greifbar machen, die nicht mit der strukturellen Kopplung sozialer Systeme von Luhmann zu verwechseln ist (Weick, 1976). Um Komplexität zu reduzieren wurde angenommen, dass Forschende Kopplungen mit Universitätsakteuren eingehen, die differente Wege der Komplexitätsreduktion aufzeigen. Die Besonderheit der Kopplungen liegt darin, dass diese nicht dauerhaft bestehen, sondern kürzer oder länger aufrechterhalten werden. Abhängig von der Art der Kopplungen und der eingeschlagenen Richtung, kann dies zu belastbaren oder weniger belastbaren Datenschutzlösungen führen.

4 Herausforderungen im Dickicht des wissenschaftlichen Datenschutzprozesses

Anhand der vorangegangenen Konzeptualisierung von Konflikten, Komplexitäten und losen gekoppelten Systemen ließen sich Faktoren ausmachen, die einen negativen Einfluss auf den wissenschaftlichen Datenschutzprozess haben. So hatten die Analyse der Interviews und die interaktiven Formate fünf Herausforderungen erkennen lassen. Dabei wurde grundsätzlich deutlich, dass bei nahezu allen befragten Forschenden und Spezialstellen für Datenschutzberatung Überforderung eine Rolle spielt, also der wissenschaftliche Datenschutzprozess die Fähigkeiten der Forschenden und Spezialstellen für Datenschutzberatung übersteigt. Darüber hinaus ließen sich Verständigungsprobleme – ein erschwerter und nicht zielgerichteter Informationsaustausch – zwischen diesen Gruppen ausmachen, die in vielen empirischen Fällen für die Komplexitätssteigerung verantwortlich waren.

Die erste Herausforderung war die *initiale Konfrontation von Forschenden mit Datenschutzfragen*. Die datenschutzimmanente Sachkomplexität führte häufig in einen Zustand der Überforderung, da entsprechende Regelwerke – z. B. die EU-DSGVO – unübersichtlich und für fachfremde Personen schwer verständlich waren. Dieser Umstand wurde durch eine Vielzahl von Möglichkeiten vermeintlicher Komplexitätsreduktion verschärft: In allen Fällen begannen Forschende mit einer Inter- oder Intra-

netrecherche oder führten kollegiale Gespräche, um Informationen zu sammeln. Annähernd überall wurde jedoch deutlich, dass diese Informationsdichte eher zu Überforderung führt und das Ziel einer fallspezifischen Datenschutzlösung schwer erreichbar machte. Aufgrund dieser ungewollten Komplexitätssteigerung kann die Begrifflichkeit der *paradoxen Komplexitätsreduktion* ins Feld geführt werden.

Als zweite Herausforderung war *Komplexität als treibender Faktor der Datenschutzproblematik nicht nur auf Forschendenseite* ein wichtiges Thema. Die Befragung der Spezialstellen für Datenschutzberatung sowie die interaktiven Formate zeigten, dass diese in annähernd allen Fällen durch ungefilterte Anfragen in den vorhandenen Kapazitäten überfordert waren. Komplexität entstand nicht aus dem Datenschutzrecht heraus, sondern aus vielen Anfragen unterschiedlichster Couleur, denen wegen mangelnder Ressourcen nur unzureichend begegnet werden konnte. Die Analyse hat dabei in einem empirischen Fall Lösungsstrategien erkennen lassen, die darauf beruhten, dass sich die Spezialstelle für Datenschutzberatung als nicht zuständig erklärt oder es zum Outsourcing hochkomplexer Fragestellungen kam. Über diese Strategien hinaus konnten nahezu alle befragten Spezialstellen für Datenschutzberatung keine konkreten Formulierungen zur Verfügung stellen, da die eigentliche Beratung aufgrund kapazitärer Grenzen recht oberflächlich blieb.

Die dritte Herausforderung waren *Konfliktlinien zwischen Forschenden und Spezialstellen für Datenschutzberatung*. Diese erhärteten sich dadurch, dass Datenschutzberatung für Forschende in mehr als der Hälfte der empirischen Fälle zu Verständigungsproblemen führte, da Akteure „unterschiedliche Sprachen sprechen“. Während sich die Spezialstellen für Datenschutzberatung in der Regel auf juristische Begrifflichkeiten, wie die korrekte Ausgestaltung einer informierten Einwilligung stützten, waren die Fragen aller interviewten Forschenden basaler. Es ging vielmehr um die konkrete Abfolge und den Inhalt datenschutzspezifischer Arbeitsschritte, als die sachlich korrekte Erläuterung juristischer Komplexitäten.

Hierfür entwickelten sowohl Forschende als auch Spezialstellen für Datenschutzberatung unterschiedliche Lösungsstrategien. In Einzelfällen setzten Forschende Datenschutzkonzepte aus Komplexitätsgründen nicht um. In einem Fall berichtete eine befragte forschende Person davon, vor allem auf Vertraulichkeit auch abseits der Spezialstellen für Datenschutzberatung gegenüber dem Sample zu achten. Spezialstellen für Datenschutzberatung zogen sich auf juristische Ideale zurück und betrachteten die Vermittlung juristischen Wissens als Hauptaufgabe im wissenschaftlichen Datenschutzprozess. Da in beiden Fällen eine gegenseitige Entfernung von Forschenden und Spezialstellen für Datenschutzberatung auszumachen war, waren diese Strategien nicht zielführend, sondern stabilisierten vorhandene Konfliktlinien.

Viertens nahmen *Akteurinnen und Akteure aus den Spezialstellen für Datenschutzberatungen* Forschende oftmals als *unsicher in Datenschutzfragen wahr*, was sich durch eine Grundskepsis ausdrückte. Hinzu kam die überwachende und beratende Rolle, wodurch Forschungsprojekte in der Wahrnehmung von Forschenden beeinträchtigt wurden. Alle Interviews mit Forschenden hingegen ließen auf eine Sensibilität für Datenschutzfragen schließen. Der wissenschaftliche Datenschutzprozess auf Forschendenseite wurde dadurch erschwert, dass Spezialstellen für Datenschutzberatungen in einem spezifischen Fall als *Forschungsverhinderer* wahrgenommen wurden und sich die bewusste Vermeidung von Datenschutzberatung als eine empirisch nachweisbare Strategie der Konfliktvermeidung herauskristallisierte. Aufgrund der Konfliktlinien war diese Vermeidungsstrategie zielführend und es erschien nur logisch durch Internetrecherche oder kollegiale Gespräche die datenschutzimmanente Komplexität zu reduzieren, anstatt weitere Hürden durch die Spezialstellen für Datenschutzberatung aufzubauen.

Eine fünfte Herausforderung ließ sich durch den Begriff *Entkopplung* beschreiben. So zeigte sich im Analyseprozess in annähernd allen Fällen, dass es in der Regel Doktorandinnen und Doktoranden waren, die die Datenschutzarbeit in Forschungsprojekten durchführten. Nach den Projekten und mit Abschluss der Promotion verlassen diese die Universität, wodurch gesammeltes Wissen und Erfahrungen ebenfalls nicht mehr verfügbar sind. Diese müssen wieder von neuem aufgebaut werden, wodurch wertvolle Kenntnisse verloren gehen.

In dem herausfordernden Verhältnis von Forschenden und Spezialstellen für Datenschutzberatung spielten Hybridstellen und Ethikkommissionen eine moderierende Rolle. In Hybridstellen – wie Forschungsdatenzentren – wurden die Interessen von Mittelgebenden, Forschenden sowie Befragten ausgeglichen und konnten im Falle einer geplanten Sekundärdatennutzung spezielle Anforderungen an das Datenschutzkonzept bearbeiten. Ethikkommissionen konnten – je nach Zusammensetzung und Expertise – durch ein positives Votum gleichzeitig dem Datenschutzkonzept eines Forschungsprojekts zustimmen und vermittelten Forschenden so ein großes Sicherheitsgefühl. Der eigentliche wissenschaftliche Datenschutzprozess fand in der Regel zwischen Forschenden und Spezialstellen für Datenschutzberatung statt.

5 Lösungsvorschläge für Herausforderungen im wissenschaftlichen Datenschutzprozess

Der Einblick in diese Herausforderungen im wissenschaftlichen Datenschutzprozess erlaubt auf Grundlage der empirischen Analyse die Erarbeitung von Lösungsvorschlägen, mit denen ebenjenen Herausforderungen im wissenschaftlichen Datenschutzprozess begegnet werden kann. Dabei ist festzuhalten, dass der Personalbedarf

in den Spezialstellen für Datenschutzberatung steigt und die Personaldecke entsprechend aufgestockt werden muss.

Für die erste Herausforderung der inhaltlichen Überforderung beim initialen Kontakt mit dem Forschungsdatenschutz ist eine Online-Datenschutz-Koordination als Anlaufstelle denkbar. Diese kann die Aufgabe übernehmen, projektspezifische Eckdaten aufzunehmen und automatisiert zu prüfen. Dabei kann es sich um Fragen handeln, ob ein Personenbezug im geplanten Forschungsprojekt angedacht ist oder ob vulnerable Gruppen beforcht werden. Vorteilhaft ist zum einen der überschaubare Personalaufwand einer Online-Datenschutz-Koordination, zum anderen würden die Ressourcen der Spezialstellen für Datenschutzberatung geschont werden, da vielerlei Fragen bereits im Vorfeld der Beratung geklärt werden können. Überdies kann die Online-Datenschutz-Koordination die Dynamik unterschiedlich gelagerter Forschungsprojekte und Fragestellungen abfangen, und Fragen mit geschlossenen Antwortkategorien können den Weg im wissenschaftlichen Datenschutzprozess ebnen. Diese Online-Datenschutz-Koordination spielt dabei eine vorbereitende und wegweisende Rolle, die keineswegs die Konsultation der Spezialstellen für Datenschutzberatung substituiert.

Die Analyse und die interaktiven Formate haben erkennen lassen, dass sich Akteurinnen und Akteure aus den Spezialstellen für Datenschutzberatung eine Checkliste für Forschende als Vorbereitung auf die universitäre Datenschutzberatung vorstellen. Mit dieser kann der zweiten Herausforderung, dass Spezialstellen für Datenschutzberatung in ihren Kapazitäten überfordert sind, begegnet werden. Zwar gibt es bereits eine Reihe von Checklisten und Best Practices für den wissenschaftlichen Datenschutzprozess, nur werden diese selten einrichtungsspezifisch genutzt. Die Analysen lassen darauf schließen, dass diese Forschenden und Spezialstellen für Datenschutzberatung kaum bekannt sind. Um der Herausforderung zu begegnen ist daher eine Erhöhung der Bekanntheit durch Integration in die Arbeit der Spezialstellen für Datenschutzberatung – z. B. durch Online-Verlinkungen – eine denkbare Lösung.

Darüber hinaus können diese Checklisten weiterentwickelt werden, sodass diese in die Ergebnisse der Online-Datenschutz-Koordination integriert werden. Fallspezifische Informationen, die dort bereits verarbeitet wurden, ermöglichen Forschenden weitere vorbereitende Schritte im Vorfeld der universitären Datenschutzberatung. Das Wissen um die Art der personenbezogenen Daten lassen Gedanken über Speicher- und Sicherungsmöglichkeiten zu. Sollte eine Sekundärnutzung von Forschungsdaten vorausgesetzt werden, kann dies ebenfalls Teil solcher Checklisten sein. Die universitäre Datenschutzberatung findet auf diese Weise zielgerichteter und effizienter statt, da Forschende bestmöglich vorbereitet in diesen Prozess einsteigen.

Die dritte und vierte Herausforderung lassen sich dadurch annehmen, dass das gegenseitige Verständnis von Forschenden und den Spezialstellen für Datenschutzberatung verbessert wird. Hinter dieser Idee verbirgt sich der Gedanke, dass das gegenseitige Verständnis der jeweiligen Bedürfnisse vorhandene Konfliktlinien aufweichen kann. Forschende würden so nicht mehr als Gruppe wahrgenommen werden, die kein Interesse für den wissenschaftlichen Datenschutzprozess aufweisen. Die Spezialstellen für Datenschutzberatung wiederum können so das Bild der Forschungshemmer ablegen, was die Kontaktaufnahme und Zusammenarbeit mit diesen Stellen von Forschendenseite erleichtert. Umsetzbar ist diese Lösung mithilfe speziell geschulter Multiplikatoren, die beide Perspektiven verstehen und als Vermittler im wissenschaftlichen Datenschutzprozess fungieren.

Der Personalfuktuation und dem damit einhergehenden Wissensverlust sowie der bewussten Vermeidung der Spezialstellen für Datenschutzberatung als fünfter Herausforderung kann zum einen durch regelmäßige verpflichtende Datenschutzzschulungen begegnet werden. So kann das Datenschutzwissen des langjährigen wissenschaftlichen Personals aufgefrischt und ein Grundstock an Datenschutzwissen bei neuem Personal angelegt werden. Durch derartige Schulungen kann datenschutzspezifisches Wissen gespeichert und weitergegeben werden. Ob diese Schulungen mithilfe von Online-Plattformen stattfinden können, muss im weiteren Prozess eruiert werden. Zum anderen erfordert der Wissenserhalt die langfristige Einstellung von wissenschaftlichem Personal, das aufgrund des perspektivischen Beschäftigungsverhältnisses für den wissenschaftlichen Datenschutzprozess in die Pflicht genommen werden kann.

6 Notwendige strukturelle Voraussetzungen für eine Verbesserungen des wissenschaftlichen Datenschutzprozesses

Unsere Ergebnisse verdeutlichen die Herausforderungen, die im wissenschaftlichen Datenschutzprozess aktuell zugegen sind und die Erarbeitung belastbarer Datenschutzlösungen behindern. Daraus resultierende Fragen an die Hochschulforschung adressieren Herausforderungen, die den wissenschaftlichen Datenschutzprozess erschweren und daher einen negativen Einfluss auf die Qualität von Forschungsdaten haben können. Auf Grundlage der Ergebnisse des FODAHMM-Projekts konnten diese Herausforderungen identifiziert und entsprechende Lösungsmöglichkeiten zum Abbau hergeleitet werden. So wurde deutlich, dass Auslöser für diese Herausforderungen in der mehrdimensionalen Komplexität des wissenschaftlichen Datenschutzprozesses, Konfliktlinien sowie der Vermeidung des Kontakts und Kontaktabbruch von und mit universitären Spezialstellen für Datenschutzberatung zu finden sind.

Durch die Ergebnisse des FODAHMM-Projekts wurden Konfliktlinien sichtbar, die zwischen Forschenden und Spezialstellen für Datenschutzberatung bestehen. Gegenseitige Fehlwahrnehmungen und Verständnisprobleme sind daher als klare Herausforderung im wissenschaftlichen Datenschutzprozess zu verstehen. Um bessere Datenschutzlösungen zu erreichen und Konflikte sowie Komplexitäten zu reduzieren, müssen daher im hochschulpolitischen Kontext Wege gefunden werden, die es Forschenden erleichtern, Kopplungen mit Spezialstellen für Datenschutzberatung einzugehen. In der Konsequenz geht es darum, Strukturen zu implementieren, in denen die datenschutzimmanente Komplexität größtmöglich reduziert wird, um belastbare Datenschutzkonzepte im Forschungsprozess mit größerer Handlungssicherheit erarbeiten zu können.

Die aufgezeigten Lösungen zur Komplexitätsreduktion im wissenschaftlichen Datenschutzprozess bedürfen einiger Voraussetzungen, die im Implementierungsprozess geschaffen werden müssen. Um möglichst viele Forschende aller Hierarchiestufen zu erreichen, ist ein niedrigschwelliger Zugang zu einer Online-Datenschutz-Koordination hilfreich. Das bedeutet, dass die Stelle, an der diese Online-Datenschutz-Koordination auftaucht, mit Bedacht gewählt werden sollte. Eine Nutzungsempfehlung seitens der Spezialstellen für Datenschutzberatung kann dabei zielführend wirken. Weiterhin erfordern Verbesserungen im wissenschaftlichen Datenschutzprozess eine Aufstockung des universitären Personals im Bereich der Datenschutzbildung und Datenschutzberatung. Der Erhalt und der Ausbau von datenschutzspezifischem Wissen auf Forschendenseite erfordern es, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler eine längerfristige Zukunftsperspektive an den jeweiligen Universitäten zu ermöglichen und auf diese Weise Wissen zu erhalten und weiterzugeben.

So verdeutlicht dieser Artikel, dass es im wissenschaftlichen Datenschutzprozess nicht nur um bloße juristische Sachkenntnisse geht. Es können Strukturen wie eine Online-Datenschutz-Koordination und darauf aufbauende Checklisten implementiert werden, die die Richtung im wissenschaftlichen Datenschutzprozess weisen. Weiterhin können solche Strukturen die Kommunikation zwischen Forschenden und den Spezialstellen für Datenschutzberatung verbessern und Konfliktlinien aufweichen. Wie sich der wissenschaftliche Datenschutzprozess zukünftig entwickelt, ist daher auch von hochschulpolitischen Entscheidungen abhängig.

Literatur

Betancort Cabrera, N., Bongartz, E. C., Dörrenbächer, N., Goebel, J., Kaluza, H. & Siegers, P. (2020). *White Paper on Implementing the FAIR Principles for Data in the Social, Behavioural, and Economic Sciences*. (RatSWD Working Paper Series 274). Rat für Sozial- und Wirtschaftsdaten (RatSWD). <https://doi.org/10.17620/02671.60>

Bourdieu, P. (1975). The Specificity of the Scientific Field and the Social Conditions of the Progress of Reason. *Social Science Information*, 14(6), 19–47. <https://doi.org/10.1177/053901847501400602>

Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2012, Oktober). *Bekanntmachung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung von Richtlinien zur Förderung von Forschung im Bereich „Sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit“*. Bundesministerium für Bildung und Forschung. https://www.bmfrtr.bund.de/SharedDocs/Bekanntmachungen/DE/2012/10/774_bekanntmachung.html

D’Avis, W. & Giesen, T. (2019). Datenschutz in der EU – rechtsstaatliches Monster und wissenschaftliche Hybris. *Computer und Recht*, 35(1), 24–33. <https://doi.org/10.9785/cr-2019-350108>

Deutsche Forschungsgemeinschaft. (2024). *Leitlinien zur Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis*. Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG). <https://doi.org/10.5281/zenodo.14281892>

Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. (5. Auflage). Springer-Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5>

Fuchs-Heinritz, W. & König, A. (2005). *Pierre Bourdieu. Eine Einführung* (Bd. 2649, 1. Auflage). utb.

GESIS - Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften. (2020). *GESIS Open Science Strategy* (GESIS Papers 2020/20). GESIS - Leibniz Institut für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.21241/ssoar.68697>

Hillmann, K.-H. (2007). *Wörterbuch der Soziologie* (5. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage). Kröner.

Knocke, F. & Albrecht, T. (2025). *Leitfaden für Wissenschaftler*innen zur Umsetzung von Datenschutzerfordernungen im Forschungsprozess. Ergebnisse aus dem Projekt FODAHMM – Forschungsfreiheit vs. Datenschutz – Wie können Hemmnisse beseitigt werden?* Leibniz Universität Hannover. <https://doi.org/10.5281/zenodo.16939277>

Krüger-Brand, H. E. (2019). Die Komplexität nimmt zu. Die Europäische Datenschutz-Grundverordnung hat wegen der Fülle nationaler Öffnungsklauseln im Gesundheitswesen in vielen Bereichen keine Vereinfachung gebracht. *Deutsches Ärzteblatt*, 116(15), 725–726. <https://www.aerzteblatt.de/pdf.asp?id=206739>

Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2021). *Fokussierte Interviewanalyse mit MAXQDA. Schritt für Schritt* (1. Auflage). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-40212-9>

Laudel, G. & Bielick, J. (2019). Forschungspraktische Probleme bei der Archivierung von leitfadengestützten Interviews. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 20(2). <https://doi.org/10.17169/fqs-20.2.3077>

Meyermann, A. & Porzelt, M. (2017). *Datenschutzrechtliche Anforderungen in der empirischen Bildungsforschung - eine Handreichung* (forschungsdaten bildung informiert 6). DIPF - Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung. <https://doi.org/10.25656/01:21990>

Rat für Sozial- und Wirtschaftsdaten. (2019). *Big Data in den Sozial-, Verhaltens- und Wirtschaftswissenschaften: Datenzugang und Forschungsdatenmanagement - Mit Gutachten „Web Scraping in der unabhängigen wissenschaftlichen Forschung“*. (RatSWD Output 4 (6)). RatSWD. <https://doi.org/10.17620/02671.39>

Rat für Sozial- und Wirtschaftsdaten. (2020a). *Datenerhebung mit neuer Informationstechnologie. Empfehlungen zu Datenqualität und -management, Forschungsethik und Datenschutz*. (RatSWD Output Series 6). RatSWD. <https://doi.org/10.17620/02671.47>

Rat für Sozial- und Wirtschaftsdaten. (2020b). *Handreichung Datenschutz* (2. Auflage). (RatSWD Output Series 8 (6)). RatSWD. <https://doi.org/10.17620/02671.50>

Weick, K. E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1–19. <https://doi.org/10.2307/2391875>

Werner, C., Meyer, F. & Bischoff, S. (2023). Grundlagen, Strategien und Techniken der Anonymisierung von Transkripten in der qualitativen Forschung: eine praxisorientierte Einführung. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 24(3). <https://doi.org/10.17169/FQS-24.3.4067>

Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1(1). <https://doi.org/10.17169/fqs-1.1.1132>

Manuskript eingegangen: 12.03.2025

Manuskript angenommen: 14.10.2025

Angaben zum Autor:

Tim Albrecht, M.A.

Leibniz Universität Hannover, Institut für Rechtsinformatik

Königsworther Platz 1

30167 Hannover

E-Mail: t.albrecht@ish.uni-hannover.de

Tim Albrecht absolvierte ein Studium der Sozialwissenschaften und Soziologie an der Leibniz Universität Hannover, welches er im September 2019 abschloss. Seit April 2020 ist er als wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Leibniz Universität Hannover tätig und promoviert im Bereich der Soziologie im Themenfeld räumlicher Mobilität. Seit Januar 2023 wirkt er als wissenschaftlicher Mitarbeiter im Forschungsprojekt *FODAHHEM (Forschungsfreiheit vs. Datenschutz – Wie können Hemmnisse beseitigt werden?)* mit, hier insbesondere in der Projektexekutive.

Störfaktor oder Selbstverwirklichung: Wie vereinbaren Studierende ihr Studium mit Arbeit und privaten Lebensbereichen?

Faye Barth-Farkas, Tobias Ringeisen, Carolin Hagelskamp

Die vorliegende Studie untersucht, inwieweit Studierende in drei Studienformaten (Blended, Dual, Präsenz) Rollenkonflikte und Enrichment-Effekte bei der Vereinbarkeit von Studium und anderen Lebensbereichen wahrnehmen. Drei Fokusgruppen mit Studierenden desselben Studiengangs in unterschiedlichen Studienformaten zeigen, dass vor allem Blended-Studierende das Studium als Zusatzbelastung empfinden. Bemühungen der Hochschule zur Flexibilisierung werden von Blended-Studierenden kaum als solche wahrgenommen. Präsenz- und Dual-Studierende erleben weniger Rollenkonflikte. In allen Studienformaten erwähnen die Studierenden kaum Enrichment-Effekte, die zum Beispiel das Studium auf andere Lebensbereiche haben könnte. Die Erkenntnisse sind besonders relevant für Hochschulen, die ihre Studienformate erweitern möchten, um u. a. berufstätige Studierende zu unterstützen.

Schlüsselwörter: Studienformate, Work-Life-Study-Balance, Enrichment-Effekte, Rollenkonflikte

1 Einleitung

Berufstätige, die ein Studium antreten, bringen den eigenen etablierten Alltag und den der Hochschulen ins Wanken. Hochschulen bieten unterschiedliche Studienformate an, um diese Friktionen zu reduzieren und Studierende bei der berufsbegleitenden Weiterqualifikation zu unterstützen. Die Konzeption unterschiedlicher Studienformate geht von vielfältigen Zielen und Herausforderungen berufstätiger Studierender in Bezug auf ihre Arbeit, ihr Studium und private Bereiche ihres Lebens aus. Das Studienformat, das sich am besten in die anderen Lebensbereiche berufstätiger Studierender integrieren lässt, soll dabei zu möglichst wenigen Rollenkonflikten führen und Enrichment-Effekte zwischen den Lebensbereichen fördern. Drei Formate sind vor allem im Fokus. Durch Blended-Studienformate sollen berufstätige Studierende das Studium besser mit bestehenden Lebensbereichen vereinbaren können (Voigt et al., 2022). Duale Studienformate sollen die Finanzierbarkeit eines Studiums erleichtern, Konflikte zwischen Arbeit und Studium reduzieren und Synergien in diesen Lebensbereichen fördern. Weiterhin entscheiden sich viele berufstätige Studierende auch noch für die traditionellen Präsenz-Studienformate. Dabei schließen sich manche der didaktischen Methoden verschiedener Studienformate nicht grundsätzlich aus, wenn

zum Beispiel auch Präsenz- oder Dual-Studierende Online-Einheiten in ihrem Lehrplan wiederfinden. Die folgende Studie ergündet qualitativ, wie berufstätige Studierende in Blended-, Dual- und Präsenz-Studienformaten des gleichen Studiengangs die Lebensbereiche Arbeit (Work), (Privat)Leben (Life) und Studium (Study) miteinander verbinden. Darin wird untersucht, ob und wie Studierende hinderliche Rollenkonflikte und förderliche Enrichment-Effekte zwischen Arbeit und Studium sowie ihren privaten Lebensbereichen erfahren.

1.1 Vereinbarkeit von Arbeit und Studium durch neue Studienformate

Mehr als die Hälfte der Studierenden in Deutschland arbeiten neben dem Studium. 2021 waren das 63 Prozent aller Studierenden (Kroher et al., 2023). Die hohe Anzahl berufstätiger Studierender und die verschiedenen Arbeitsmuster – von Studierenden mit Sommerjobs bis zu Studierenden mit Festanstellungen in Vollzeit (Lojewski & Schäfer, 2018) – verlangen nach vielfältigen Studienformaten wie den Blended- und Dual-Formaten, die das traditionelle Präsenz-Studium ergänzen.

Blended-Studienformate, in denen sich Präsenz und Online-Lehre in einem geregelten Rhythmus abwechseln, sollen insbesondere berufstätige Personen ansprechen, die mit dem Hochschulabschluss neue Karrieremöglichkeiten anstreben (Voigt et al., 2022). Eine Präferenz für das Online-Lernen, die Pflege von Kindern oder Angehörigen und das Einsparen von langen Fahrtwegen können weitere Gründe sein, warum Studierende sich für dieses Format entscheiden.

Das duale Studium kombiniert Studium und Arbeitspraxis. Es bietet Studierenden dadurch eine finanzielle Sicherheit. Die zeitlichen Abschnitte dualer Studiengänge sind je nach Hochschule unterschiedlich aufgebaut; generell wird eine Vollzeitwoche mit wenig zeitlicher Flexibilität vorgeschrieben. Das duale Studium soll wissenschaftliche Ausbildung mit einer hohen Praxisorientierung verknüpfen und bietet den Studierenden meist eine sichere Arbeitsperspektive.

Das traditionelle Präsenz-Studium mit einer größtenteils freiwilligen Anwesenheit der Studierenden in Vorlesungen in der Hochschule entspricht dem vorherrschenden Bild eines Bachelorstudiums. Die Finanzierung der Studienzeit obliegt sowohl im Präsenz- als auch im Blended-Studienformat der Verantwortung der Studierenden.

Der Studiengang der Öffentlichen Verwaltung an der Hochschule für Wirtschaft und Recht (HWR) Berlin wird in allen drei Studienformaten (Blended, Dual, Präsenz) mit identischen Inhalten und der gleichen Laufbahnbefähigung für den Öffentlichen Dienst angeboten. Er bietet somit die Möglichkeit zu untersuchen, ob und wie diese Studien-

formate die Vereinbarkeit von Studium mit Arbeit und privaten Lebensbereichen tatsächlich begünstigen.

1.2 Rollenkonflikte und Enrichment zwischen Studium und anderen Lebensbereichen

Rollenkonflikte von Studierenden entstehen, wenn Lebensbereiche miteinander in Konkurrenz stehen und die Ressourcen Zeit und/oder Energie aufgeteilt werden müssen (Wood et al., 2020). Enrichment-Effekte stehen hingegen für eine gegenseitige Bereicherung und Ressourcenschonung zwischen Lebensbereichen. Sie unterstützen die Vereinbarkeit von Studium und Arbeit bzw. Studium und Freizeit (Lenaghan & Sengupta, 2007).

Konflikte, die durch eine Unvereinbarkeit von Familien- und Arbeitsleben entstehen, sind gut erforscht (Michel et al., 2011). So erleben vor allem berufstätige Mütter hohe Belastungen und Konflikte zwischen ihren beruflichen und familiären Rollen (Leišytė, 2023). Berufstätige, die ein Studium aufnehmen, müssen einen weiteren Lebensbereich in ihr Leben integrieren. Es steigt also das Potential für Rollenkonflikte. Vor allem Studierende, die wöchentlich mehr als 20 Stunden arbeiten, berichten von Work-Study-Konflikten (Hovdhaugen, 2013). Studierende, die als erste in ihrer Familie studieren, sind von diesem Konfliktrisiko stärker betroffen, da sie häufiger einer zeitintensiven Arbeit nachgehen als Studierende aus Akademikerfamilien (Lessky & Unger, 2022).

Enrichment-Effekte bezeichnen die bereichernden Erfahrungen, die Menschen machen, wenn sie Ressourcen aus einem Lebensbereich in einen anderen übertragen (Lapierre et al., 2018). Dabei wird zwischen Ressourcen aus dem Arbeits- und Familienkontext der Studierenden (z. B. Zeit, soziale, emotionale und praktische Unterstützung durch Familie, Freunde, Kolleginnen und Kollegen sowie Vorgesetzte) und persönlichen Ressourcen unterschieden (z. B. methodische und fachliche Kompetenzen, die Studierende in einem Lebensbereich trainieren und dann auf einen anderen Lebensbereich übertragen). Enrichment-Effekte können im Bereich Life-Study entstehen, da Studierende aufgrund von emotionaler und praktischer Unterstützung aus ihrem privaten Umfeld seltener das Studium abbrechen (Baalmann et al., 2021). Auch konkrete Lebensumstände wie die Wohnsituation können den Studienerfolg beeinflussen, wenn Studierende einen positiven Blick auf das Zusammenleben mit anderen als (finanzielle) Entlastung haben (Mertens, 2013). Dabei unterscheiden sich die erkannten Enrichment-Effekte von lediglich günstigen Gegebenheiten dadurch, dass die Studierenden einen aktiven Transfer zwischen Lebensbereichen vornehmen. Im Bereich Work-Study entstehen Enrichment-Effekte, wenn Ressourcen aus dem Arbeitskontext oder Eigenschaften, die Studierende in der Arbeit entwickelt haben, sich positiv auf den Studien-

erfolg auswirken (McNall & Michel, 2017). Ein Beispiel sind Vorgesetzte, die sich für das Studium ihrer Mitarbeitenden interessieren und Studieninhalte als relevant für die Arbeit betrachten, was wiederum Mitarbeitende motiviert vom Studium zu berichten und neue Kompetenzen im Arbeitskontext anzuwenden (Wyland et al., 2016).

Die Diversifizierung von Studienformaten soll Studierende in unterschiedlichen Lebenssituationen ansprechen und sie unterstützen, das Studium mit bestehenden Lebensbereichen zu vereinbaren. Es stellt sich jedoch einerseits die Frage, wie Studierende aus Blended-, Dual- und Präsenz-Studienformaten diese Vereinbarkeit tatsächlich wahrnehmen und andererseits, ob und wie diese Studienformate helfen, Rollenkonflikte zu reduzieren und Enrichment-Effekte zu fördern.

2 Methode

Im Rahmen eines mehrjährigen Forschungsprojekts zum Studienerfolg heterogener Studierender des Bachelorstudiengangs Öffentliche Verwaltung an der HWR Berlin (Barth-Farkas et al., 2023) wurden drei Fokusgruppen mit insgesamt 21 Studierenden zur Vereinbarkeit von Studium mit Arbeit, Familie und Freizeit durchgeführt.

Tabelle 1: Die drei Studienformate im Bachelor Öffentliche Verwaltung an der HWR Berlin

Studienformat	Blended	Dual	Präsenz
Umfang	Vollzeit; 7 Semester	Vollzeit; 6 Semester	Vollzeit; 7 Semester
Teilnahme an Lehrveranstaltungen	Freiwillig	Anwesenheitspflicht	Freiwillig
Struktur: Präsenz vs. Online	Wöchentlicher Wechsel zwischen Präsenzstudium und Online-Selbstlerneinheiten	Präsenzstudium	Präsenzstudium
Förderung	Semesterbeitrag	Erstattung des Semesterbeitrags und Studienentgelt	Semesterbeitrag
Vorlesungsformate	Kombination aus Vorlesungen im Plenum mit circa 40 Studierenden, sowie Übungen und Seminaren in kleineren Gruppen		

Teilnehmende für die Fokusgruppen (FG) wurden aus den Formaten Blended ($n=7$), Dual ($n=6$) und Präsenz ($n=8$) rekrutiert (s. Tabelle 1 für eine Kurzbeschreibung der drei Studienformate). Es wurde darauf geachtet, dass die Studierenden in zentralen Merkmalen (Arbeitsumfang neben dem Studium, Migrationshintergrund, Alter, Geschlecht) die Vielfalt der Studierenden des Studiengangs abbilden. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Fokusgruppen waren zwischen 19 bis 39 Jahre alt

und im vierten bzw. fünften Studiensemester, sodass alle schon Erfahrungen in der (Un)Vereinbarkeit des Studiums mit anderen Lebensbereichen sammeln konnten.

In der Blended-FG arbeiteten alle Teilnehmenden mindestens in Teilzeit (20 Stunden). Die Teilnehmenden der Dual-FG waren alle beim Land Berlin angestellt und arbeiteten dort in vorlesungsfreien Zeiten in Vollzeit. In der Präsenz-FG arbeiteten zwei Teilnehmende in Teilzeit (20 Stunden); die anderen gaben sporadische Neben- oder Ferienjobs an. Nur in der Blended-FG gaben Teilnehmende (n=2) an, Eltern zu sein. Diese Verteilungen entsprechen internen quantitativen Befragungen des gesamten Studiengangs, die ergaben, dass Blended-Studierende am häufigsten Pflegeverantwortung für Kinder haben und die meisten Stunden neben dem Studium arbeiten.

Die Erstautorin führte die drei Fokusgruppen anhand eines Gesprächsleitfadens im Mai 2023 in Seminarräumen der HWR durch. Die Gespräche dauerten zwischen 75 und 105 Minuten. Sie wurden als Audiodatei aufgezeichnet und später transkribiert. Die Transkripte wurden deduktiv nach Rollenkonflikten und Enrichment-Effekten kodiert. Dabei wurden sechs Unterkategorien kodiert: study->life, study->work; work->study, work->life; life->study, life->work (Mayring & Fenzl, 2019). Zu Beginn der Gespräche stellten die Studierenden ihre individuellen Lebensbereiche in Mind-Maps dar. Diese wurden in die Analyse integriert, um die Anzahl der zu koordinierenden Lebensbereiche und deren Beziehung zueinander zwischen Studierenden und Studienformaten zu vergleichen.

3 Ergebnisse

Zwischen den drei Studienformaten zeigten sich deutliche Unterschiede in der erlebten Vereinbarkeit des Studiums mit der Arbeitstätigkeit und anderen Lebensbereichen der Studierenden. Die Analyse ergab somit studienformatspezifische Rollenkonflikte und Enrichment-Effekte, die auch bezüglich ihrer erlebten Wirkrichtung (Arbeit auf Studium, Studium auf Privatleben etc.) unterschieden werden können (s. Tabelle 2).

Tabelle 2: Darstellung der Rollenkonflikte und Enrichment-Effekte in den Fokusgruppen.

Pfeilrichtung indiziert, von welchem Lebensbereich der Konflikt oder die Bereicherung ausgeht.

	Blended	Dual	Präsenz
Enrichment-Effekte	Privatleben → Studium z. B. Motivation zum Lernen für das Studium, wenn Kinder sich mit eigenen Hausaufgaben an denselben Tisch setzen	Privatleben → Studium z. B. Familie und Beziehung als emotionale und finanzielle Ressource	Privatleben → Studium z. B. Familie als finanzielle Ressource (für manche Studierenden)
	Arbeit → Studium z. B. praktische Unterstützung durch individuelle Regelungen mit Arbeitgebern zur Freistellung für die Vorlesungszeiten	Keine Effekte Arbeit → Studium	Keine Effekte Arbeit → Studium
	keine Effekte Studium → Arbeit keine Effekte Studium → Familie		
Rollenkonflikte	Studium → Privatleben z. B. Eltern nehmen aufgrund des Studiums weniger Zeit für Kinder wahr	Kaum Konflikte zwischen Studium, Arbeit und Privatleben	Kaum Konflikte zwischen Studium, Arbeit und Privatleben
	Studium → Arbeit z. B. Studium als zusätzliche Belastung – selbe Arbeit muss in weniger Zeit erledigt werden		
	Arbeit → Studium z. B. höhere als für das Studium empfohlene Arbeitszeiten führen zu eingeschränkten Besuchen von Vorlesungen und gesteigertem Stressempfinden		

3.1 Blended-Studierende erleben das Studium häufig als Störfaktor, der ihr Leben aus dem Gleichgewicht bringt

Die Studierenden der Blended-Gruppe berichten aufgrund des Studiums vermehrt von Konflikten in ihren familiären und beruflichen Rollen. Während sie Arbeit und Familienleben als miteinander vereinbar erleben, ist das Studium für sie ein Störfaktor im gewohnten Alltag. Auch wenn die Hochschule Blended-Studierende empfiehlt, ihre Arbeitszeiten auf eine Teilzeittätigkeit von 20 Stunden pro Woche zu beschränken, sehen die Studienteilnehmenden die Studiengangsplanung und die Lehrkräfte in der Pflicht, Rücksicht auf ihre Arbeitszeiten zu nehmen, wenn sie von dieser Empfehlung abweichen.

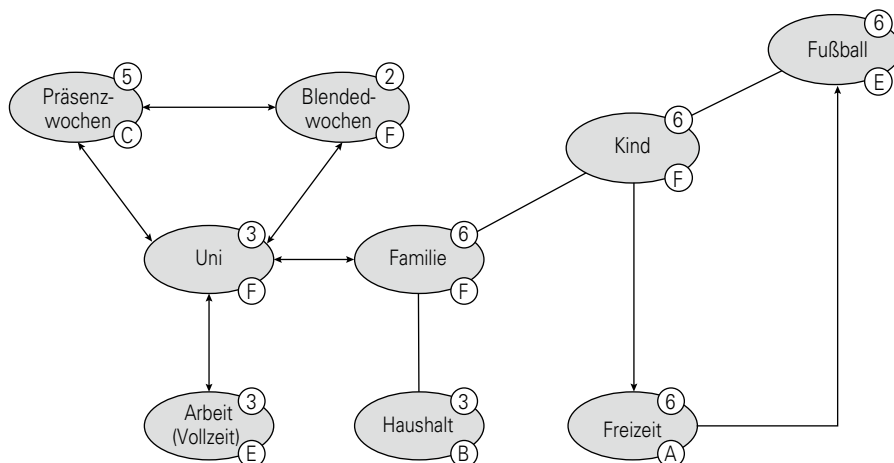
„weil das Studium on top dazukam [...] und das Arbeitsvolumen sich so nicht verringert hat und das vorher [...] schon relativ ausfüllend war, dass man sich nicht gelangweilt hat. [...] wo man sagt, der Tag [...] mit 24 Stunden, ist nicht lang genug.“
(Position 175, P3)

Das Studium als neuer Lebensbereich *on top* sollte sich aus Sicht der Blended-Studierenden besser an den bestehenden Alltag anpassen lassen. Aus finanziellen Gründen oder aufgrund von Unterbesetzungen an ihrer Arbeitsstelle sehen die Studierenden kaum Möglichkeiten, ihre Arbeit weiter zu reduzieren.

3.2 Blended-Studierende erkennen bei einem vollen Wochenplan aus Arbeit und Studium keine Enrichment-Effekte

Das Studium gilt als Mittel zum Zweck und soll den beruflichen Aufstieg der Blended-Studierenden ermöglichen. Obwohl sie am meisten studienrelevante Arbeitserfahrung mitbringen, erwähnen sie keine inhaltlichen Enrichment-Effekte zwischen Arbeit und Studium. Die Studierenden nennen zwar motivationale Unterstützung durch einzelne Arbeitgeber, die Aufstiegsperspektiven nach abgeschlossenem Studium versprechen, oder durch Familienmitglieder, die andere Aufgaben im Haushalt übernehmen, aber einen inhaltlichen Transfer zwischen Studium und anderen Lebensbereichen sehen sie kaum. Im Gegensatz zu den Präsenz-Studierenden nennen die Blended-Studierenden auf ihren Mind-Maps weniger Lebensbereiche. Sie büßen vor allem Freizeit ein (s. Abbildung 1). Im Gegensatz zu den Gesprächen mit Präsenz- und Dual-Studierenden verneinen alle Blended-Studierenden der FG die Möglichkeit, Zeit für sich zu nehmen, sodass die privaten Lebensbereiche neben Studium und Arbeit mit wenig Zeit ausgefüllt werden. Die fehlende *Me-Time* wirkt sich wiederum negativ auf körperliche Betätigung und Ernährung aus, sodass die Blended-Studierenden auch über negative gesundheitliche Folgen durch das Studium klagen.

Abbildung 1: Mind-Map der Lebensbereiche einer Blended-Studentin



Wichtigkeit jedes Lebensbereichs (Likert-Skala): 1: überhaupt nicht wichtig – 6: sehr wichtig;
 Zeit investiert in jeden Lebensbereich (Ranking): ab A: am wenigsten – F: am meisten.

3.3 Dual-Studierende berichten dank finanzieller Absicherung und geregelter Arbeitszeiten kaum Work-Study-Konflikte

Die Mind-Map eines Dual-Studierenden (s. Abbildung 2) unterstreicht, dass diese Gruppe Arbeit und Studium gemeinsam als einen Lebensbereich sieht und so weniger Konfliktpotenzial erlebt. Die Dual-Studierenden sind sich der finanziellen Vorteile ihres Studiums bewusst und bemerken positiv, dass sie Zeit und Freiheiten dadurch gewinnen, keinen Nebenjob mit der Studienzeit vereinbaren zu müssen. Ein Job, der nichts mit den Inhalten des Studiums zu tun hat, wird als weniger erstrebenswert eingeschätzt.

„Wenn ich schon bis 20:00 Uhr hatte, muss ich jetzt nicht noch bei Edeka die Kisten ausräumen [...]. Dass man halt wirklich diesen Arbeitsbezug hat und [...] dass uns die Semestergebühren abgenommen werden.“ (Pos. 189, P7)

Alle Teilnehmenden der Dual-FG sehen die Bezahlung während des Studiums als großen Vorteil. Stress entsteht bei den Dual-Studierenden nur durch die Sorge, bei einem gescheiterten Studium Geld zurückzahlen zu müssen. Einige Studierende erwähnen positiv, dass das Studium ihnen im Alltag eine klare Struktur bietet. Außerdem erkennen sie Möglichkeiten zur persönlichen Weiterentwicklung sowohl in den Praxisphasen mit definierten Arbeitszeiten, als auch in den Studienphasen, die mehr Selbstdisziplin fordern. Eine Studentin erklärt, dass Deadlines und ein voller Stundenplan im Studium sich auch positiv auf ihr Zeitmanagement in anderen Lebensbereichen auswirken.

Inhaltliche Enrichment-Effekte zwischen Studium und Arbeit, beispielsweise Theorie und vermitteltes Wissen aus dem Studium direkt in der Praxis erproben zu können, werden von den Studierenden jedoch als unwesentlich eingeschätzt. Sie empfinden die Praxisphasen als zu kurz, um Erlerntes aus den Vorlesungen zu erproben und weiterzuentwickeln.

3.4 Dual-Studierende priorisieren in privaten Lebensbereichen Freunde, Familie und Freizeit und identifizieren hier Enrichment-Effekte

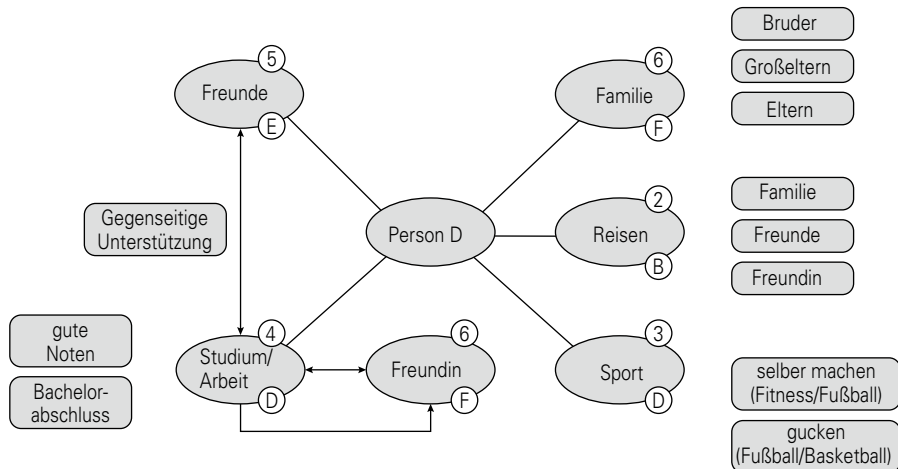
Dual-Studierende leben häufig weiterhin bei ihren Eltern oder in partnerschaftlichen Beziehungen und nennen neben der emotionalen Unterstützung auch finanzielle Vorteile des Zusammenwohnens.

„ich wohne auch noch zu Hause, was ich für mich selber als großes Privileg sehe. Da meine Eltern mich einfach sehr viel unterstützen und ich auch zu Hause jetzt nicht so viel machen muss. Da mein Vater auch sehr viel im Homeoffice arbeitet, ist immer Essen da.“ (Pos. 70, P3)

Die Dual-Studierenden erleben insbesondere ihre partnerschaftlichen Beziehungen als emotionale Anker. Wenn Partnerinnen oder Partner Aufgaben übernehmen und dadurch Zeit zum Lernen ermöglichen oder sich finanziell beteiligen und so Geldsorgen auflösen, erfahren Dual-Studierende Enrichment-Effekte durch die gestärkte mentale Gesundheit, die sich wiederum positiv auf Studium und Arbeit auswirken. Obwohl die Dual-Studierenden den positiven Effekt von Partnerschaft, Freundschaft, Familie und Freizeit auf ihr Studium häufig ansprechen, sind sie sich ihrer Prioritäten klar. Das Studium wird zeitweise zurückgestellt, wenn die eigene Freizeit als wichtiger eingestuft wird.

„Wir verreisen auch super gerne und es ist mir dann einfach, muss ich wirklich sagen, wichtiger als dass ich dann irgendwo eine eins schreibe.“ (Pos. 60, P7)

Abbildung 2: Mind-Map der Lebensbereiche eines Dual-Studenten



*Wichtigkeit jedes Lebensbereichs (Likert-Skala): 1: überhaupt nicht wichtig – 6: sehr wichtig;
Zeit investiert in jeden Lebensbereich (Ranking): ab A: am wenigsten – F: am meisten.*

3.5 Präsenz-Studierende unterscheiden sich stark in ihren erlebten Rollenkonflikten vom entspannten „Hotel Mama“ bis zur Doppelbelastung als erwachsenes Kind

Die interviewten Präsenz-Studierenden sind (noch) nicht Eltern und sehen ihre überschaubaren Pflichten mehrheitlich als Chance, neben dem Studium anderen Lebensbereichen gerecht zu werden. Sie erkennen selbst, dass Studierende mit Kindern einer grundsätzlich anderen Belastung ausgesetzt sind. Ein Student, der neben dem Studium seinem früheren Beruf in Schichtarbeit nachgeht und an Sportwettkämpfen teilnimmt, sagt diesbezüglich, dass er das Studium in Präsenz nur machen könne, da er noch keine Kinder habe.

Präsenzstudierende ohne Elternpflichten erleben jedoch auch Konflikte zwischen ihren Lebensbereichen. Einige wohnen bei ihren Eltern und erkennen darin große Vorteile, vor allem wenn diese Situation mit wenig häuslichen Pflichten verbunden ist. Andere erleben eher, dass Verantwortung in der Familie für Haushalt, „*Papierkram*“ sowie für Geschwister oder Großeltern ihnen Zeit und Energie für das Studium nehmen.

„Und ich bin halt in diesem Haus komplett alleine und muss mich [...] sowohl ums Haus kümmern, als auch um mich als auch um den Hund. Und dann habe ich meine Großeltern, die hinter mir wohnen, muss ich mich um die auch noch kümmern. Und das ist halt so, wo ich mir denke Hotel Mama. Wo? [...] Wenn sie wieder da ist, ist es so, ja, hast du eingekauft? [...] wieso hast du noch nicht geputzt? Also, wann kochst du?“ (Pos. 135, P6)

Obwohl das Leben mit Eltern und Geschwistern auch emotionale Unterstützung bringt, empfinden einige diese Wohnsituation gerade in lernintensiven Prüfungszeiten als herausfordernd. Eltern und Geschwister erwarten, dass die Studierenden Zeit mit ihnen verbringen und bringen teilweise wenig Verständnis dafür auf, dass Studierenden zuhause mit dem Studium beschäftigt sind. Eine Studentin räumt ein, dass sie erleichtert ist, in den Prüfungszeiten alleine zuhause zu sein, da die Familie sie in Folge nicht beim Lernen stören kann.

Einige Studierende unterstützen die Eltern durch eine Berufstätigkeit im Familienbetrieb oder indem sie die Buchführung für eine Selbstständigkeit der Eltern übernehmen (diese Angaben werden, da sie auch entlohnt werden, als *work* kodiert). Diese Verpflichtungen können mit denen des Studiums kollidieren. Trotzdem sagen diese Studierenden, dass sie Tätigkeiten für die Familie einer anderen Lohnarbeit neben dem Studium vorziehen. Andererseits beschreiben diejenigen, die in Nebenjobs unabhängig von ihren Familien arbeiten, kaum Work-Study- Konflikte. Sie gehen mit Studium und Job relativ flexibel um und teilen sich Aufgaben und Zeit ein.

„ich baue mein Studium so halb drum herum oder ich habe noch die Möglichkeit ein bisschen zu verhandeln bei der Arbeit, dass ich sage so, da komme ich ein bisschen später, alle zwei Wochen irgendwie so wie jetzt.“ (Pos. 259, P2)

3.6 Präsenz-Studierende priorisieren Me-Time und Selbstreflexion als wichtige Bestandteile abseits des Studiums

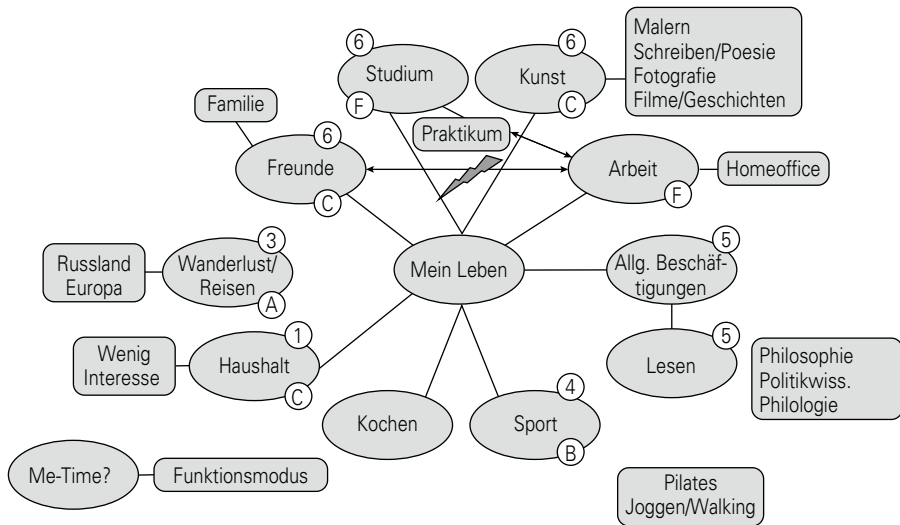
Das Kodieren der privaten Lebensbereiche der Präsenz-FG deckte eine hohe Priorisierung dieser Gruppe für sogenannte *Me-Time* und die Möglichkeit sich persönlich weiterzuentwickeln und zu reflektieren auf. Aus Sicht der Präsenz-Studierenden spielt das Studium für ihre Selbstentwicklung eine untergeordnete Rolle. So beschreibt auch nur eine Person einen Enrichment-Effekt aus dem Studium für die Selbstentwicklung:

„die Selbstfindung, da spielt halt auch mein Studium mit rein [...], weil wir ja auch so schöne Fächer haben wie Ethik zum Beispiel. [...] die juristischen Fächer lassen einen nachdenken, was ist für mich richtig, was ist falsch?“ (Pos. 576, P1)

Selbstentwicklung geschieht aus Sicht dieser Studierenden nicht im oder durch das Studium, sondern außerhalb davon. Entsprechend sind die Interessen und Lebensbereiche der Präsenz-Studierenden außerhalb des Studiums besonders vielfältig (s. Abbildung 3). Die *Me-Time* dominiert das Gespräch und wird dabei unterschiedlich ausgelegt. Für einen Studenten bedeutet Zeit für sich zu haben, abzuschalten und beim Sport Dampf abzulassen, für eine andere Studentin ist die Auseinandersetzung mit der eigenen Kultur und der Religion und die damit verbundene Selbstfindung zentral. Da dieser Gruppe die eigene Freizeit sehr wichtig ist, werden eigene Prioritäten hinterfragt und Erfahrungen aus früheren Semestern auf das laufende übertragen. Eine Studentin berichtet beispielsweise, sich weniger auf das Studium und das viele Lernen konzentrieren zu wollen, um mehr Zeit für private Aktivitäten zu haben:

„Nein, Schluss mit diesem Lernwahn. Mehr Freunde, mehr Freizeit, mehr Zeit für dich nehmen.“ (Pos. 351, P5)

Abbildung 3: Mind-Map der Lebensbereiche einer Präsenz-Studentin



Wichtigkeit jedes Lebensbereichs (Likert-Skala): 1: überhaupt nicht wichtig – 6: sehr wichtig;
 Zeit investiert in jeden Lebensbereich (Ranking): ab A: am wenigsten – F: am meisten.

4 Diskussion

Die Flexibilisierung und Diversifizierung von Studienformaten können die Vereinbarkeit von Studium, Arbeit, Familie und Freizeit verbessern, Rollenkonflikte reduzieren und Enrichment-Effekte fördern. Fokusgruppen mit Studierenden unterschiedlicher Studienformate zeigen, dass Studierende aufgrund verschiedener Lebensumstände sowie aufgrund der Vorgaben und Merkmale der jeweiligen Studienformate auch unterschiedliche Rollenkonflikte erleben. Es wurde deutlich, dass die koordinierte Verbindung von Arbeits- und Studienphasen sowie die finanzielle Absicherung im dualen Studiengang auch von den Studierenden als unterstützend erlebt wird und Konflikte zwischen Studium und Arbeit minimiert. Andererseits beklagen vor allem Blended-Studierende trotz der häufigen asynchronen Online-Lehre in ihrem Studienformat die meiste Belastung durch Rollenkonflikte. Blended-Studierende erleben das Studium als *Störfaktor* und Auslöser für Konflikte in beruflichen und privaten Rollen. Interessant ist, dass die Studierenden die Verantwortung für die Reduktion der Konflikte eher bei der Hochschule als beim Arbeitgeber oder in ihrem Privatleben sehen.

Überraschend ist, dass die Studierenden über die drei Studienformate hinweg kaum inhaltliche Enrichment-Effekte zwischen verschiedenen Lebensbereichen beschreiben. Die Blended-Studierenden bringen am meisten (studienrelevante) berufliche Erfahrungen mit, die ihnen helfen sollten Vorlesungsinhalte schnell zu begreifen und wiederum aktiv in ihre Berufspraxis einzubringen. Das Studium und die Arbeit der Dual-Studierenden greifen zeitlich abgestimmt ineinander und werden von den Studierenden auch als *ein* Lebensbereich gesehen. Jedoch besteht noch Entwicklungspotential, um Enrichment-Effekte bei Dual-Studierenden durch den Transfer der eigenen fachlichen und inhaltlichen Kompetenzen zwischen Arbeit und Studium zu stärken.

Die Ergebnisse der Fokusgruppen sind nur eingeschränkt auf andere Hochschulkontexte oder Studienfächer übertragbar. Der Studiengang Öffentliche Verwaltung bietet durch Pflichtpraktika einen frühen Einblick in ein abgestecktes Berufsfeld und zeichnet sich durch eine sehr klare und sichere Berufsperspektive beim Land Berlin aus. Die Studierenden legen großen Wert auf diese Sicherheit (Barth-Farkas et al., 2023). Ihre Motivation Öffentliche Verwaltung zu studieren, legt Hypothesen über die individuellen Erwartungen an eine spätere Work-Life-Study-Balance nah. Studierende der Medizin, die in ihrem späteren Berufsleben eine geringe Work-Life-Balance erwarten, bewerten Rollenkonflikte zwischen dem Studium und anderen Lebensbereichen womöglich weniger negativ (Picton, 2021) als Studierende, die sich auch später einen familienfreundlichen Arbeitgeber mit flexiblen Arbeitszeiten wünschen. Studierende der Buchhaltung, die thematisch näher an dem hier untersuchten Fachgebiet sind, betonen, dass die Perspektive einer guten Work-Life-Balance im

angestrebten Beruf auch ihre Motivation steigert (Hatane et al., 2022). Studierende musischer Fächer werden hingegen bereits während des Studiums darauf vorbereitet, dass Lebensläufe weniger geradlinig verlaufen können und sie viele Lebensbereiche und berufliche Aufträge miteinander vereinbaren müssen, ein Mehr an Lebensbereichen resultiert aber nicht zwangsläufig in einer höheren Belastung (Teague & Smith, 2015). Das Erleben von Rollenkonflikten und Erwartungen an die eigene Work-Life-Study-Balance hängt also auch von den fachspezifischen Einstellungen Studierender ab.

In ihren Bestrebungen nach Diversifizierung und Flexibilisierung von Studienformaten sollten Hochschulen Studierende nicht nur bei der Bewältigung ihrer Rollenkonflikte unterstützen, sondern auch mögliche Enrichment-Effekte in den Vordergrund rücken. Auch im Unterricht können Lehrende Enrichment-Effekte thematisieren und mit den Studierenden erarbeiten, wie Studium, Arbeit und Familie Erfahrungen und Ressourcen bereitstellen, die sich wechselseitig bereichern können. Offen bleibt die Frage, ob ein größeres Bewusstsein für Enrichment-Effekte den Studierenden auch dabei helfen kann, Rollenkonflikte und andere Herausforderungen der Work-Life-Study-Balance zu meistern. Zusätzlich können zukünftige Untersuchungen einen Fokus auf mögliche Gendereffekte legen, die wir in unserer Studie nicht systematisch erfasst haben, um zu erörtern, inwieweit stereotype Erwartungshaltungen die Ausprägung von erlebten Rollenkonflikten beeinflusst.

Eine transparente Kommunikation der Hochschulen, was die Grenzen der Vereinbarkeit vom Studium mit anderen Lebensbereichen sind, bleibt dennoch zentral. Nur so können Studierende eine informierte Wahl für ein zu ihnen passendes Studienformat treffen. Studierende, die sich für ein Blended-Studium interessieren, müssen bereits vor Beginn des Studiums darauf vorbereitet werden, dass andere Lebensbereiche sich dem Studium anpassen werden müssen und das Studium nur mit einer Berufstätigkeit in Teilzeit zu vereinbaren ist. Eine realistische Vermarktung von Studienformaten an berufstätige Studierende ist hier wichtig, damit berufstätige Studierende sich darauf vorbereiten können, das Studium nicht hintanzustellen.

Literatur

Baalman, T., Brömmelhaus, A., Feldhaus, M. & Speck, K. (2021). Der Einfluss angrenzender Lebensbereiche auf die Studienabbruchneigung. In M. Neugebauer, H.-D. Daniel & A. Wolter (Hrsg.), *Studienerfolg und Studienabbruch* (S. 73–94). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-32892-4_4

Barth-Farkas, F., Hagelskamp, C. & Ringeisen, T. (2023). Attraktivität, Image und Personalmarketing der öffentlichen Verwaltung. *Verwaltung & Management*, 29(6), 254–265. <https://doi.org/10.5771/0947-9856-2023-6-254>

- Hatane, S. E., Emerson, B., Soesanto, O., Gunawan, R. A. & Semuel, H. (2022). Accounting students' perceptions of work-life balance, accounting career image and intention to pursue accounting careers. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, 12(3), 401–418. <https://doi.org/10.1108/HESWBL-09-2020-0209>
- Hovdhaugen, E. (2013). Working while studying: the impact of term-time employment on dropout rates. *Journal of Education and Work*, 28(6), 631–651. <https://doi.org/10.1080/13639080.2013.869311>
- Kroher, M., Beuße, M., Isleib, S., Becker, K., Ehrhardt, M. C., Gerdes, F., Koopmann, J., Schommer, T., Schwabe, U., Steinkühler, J., Völk, D., Peter, F. & Buchholz, S. (2023). Die Studierendenbefragung in Deutschland: 22. Sozialerhebung: die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2021.
- Lapierre, L. M., Li, Y., Kwan, H. K., Greenhaus, J. H., DiRenzo, M. S. & Shao, P. (2018). A meta-analysis of the antecedents of work-family enrichment. *Journal of Organizational Behavior*, 39(4), 385–401. <https://doi.org/10.1002/job.2234>
- Leišytė, L. (2023). Work-life balance of early career academics in the context of COVID-19 pandemic-related regulatory changes. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 45(1), 114–128.
- Lenaghan, J. A. & Sengupta, K. (2007). Role Conflict, Role Balance and Affect: A Model of Well-being of the Working Student. *Journal of Behavioral and Applied Management*, 9(1), 88–109.
- Lessky, F. & Unger, M. (2022). Working long hours while studying: a higher risk for first-in-family students and students of particular fields of study? *European Journal of Higher Education*, 13(3), 347–366. <https://doi.org/10.1080/21568235.2022.2047084>
- Lojewski, J. & Schäfer, M. (2018). Berufstätige Studierende: herausforderungen und Anforderungen einer heterogenen Gruppe. In I. Buß, M. Erbsland, P. Rahn & P. Pohlenz (Hrsg.), *Öffnung von Hochschulen. Impulse zur Weiterentwicklung von Studienangeboten* (S. 187–211). (Research). Springer VS.
- Mayring, P. & Fenzl, T. (2019). Qualitative Inhaltsanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage) (S. 633–648). Springer VS.
- McNall, L. A. & Michel, J. S. (2017). The relationship between student core self-evaluations, support for school, and the work-school interface. *Community, Work & Family*, 20(3), 253–272. <https://doi.org/10.1080/13668803.2016.1249827>
- Mertens, A. (2013). Studium und Erwerbstätigkeit. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 4, 34–53.
- Michel, J. S., Kotrba, L. M., Mitchelson, J. K., Clark, M. A. & Baltes, B. B. (2011). Antecedents of work-family conflict: A meta-analytic review. *Journal of Organizational Behavior*, 32(5), 689–725. <https://doi.org/10.1002/job.695>

Picton, A. (2021). Work-life balance in medical students: self-care in a culture of self-sacrifice. *BMC Medical Education*, 21(1), 8. <https://doi.org/10.1186/s12909-020-02434-5>

Teague, A. & Smith, G. D. (2015). Portfolio careers and work-life balance among musicians: An initial study into implications for higher music education. *British Journal of Music Education*, 32(2), 177–193. <https://doi.org/10.1017/S0265051715000121>

Voigt, A., Hagelskamp, C., Knappe, R. & Erdmann, C. (2022). Studiervariante Öffentliche Verwaltung Blended: Prä-Corona Reformprozesse zur nachhaltigen Verankerung des E-Learnings der HWR Berlin. In J. Stember & J. Beck (Hrsg.), *Post-Corona-Zeit für die Lehre* (S. 363–386). Nomos Verlagsgesellschaft.

Wood, J., Oh, J., Park, J. & Kim, W. (2020). The Relationship Between Work Engagement and Work–Life Balance in Organizations: A Review of the Empirical Research. *Human Resource Development Review*, 19(3), 240–262. <https://doi.org/10.1177/1534484320917560>

Wyland, R., Lester, S. W., Ehrhardt, K. & Standifer, R. (2016). An examination of the relationship between the work-school interface, job satisfaction, and job performance. *Journal of Business Psychology*, 31, 187–203. <https://doi.org/10.1007/s10869-015-9415-8>

Manuskript eingegangen: 15.05.2024

Manuskript angenommen: 08.01.2025

Angaben zu den Autorinnen und dem Autor:

Dr. Faye Barth-Farkas
Prof. Dr. Carolin Hagelskamp
Prof. Dr. Tobias Ringeisen
Hochschule für Wirtschaft und Recht
Alt-Friedrichsfelde 60
10315 Berlin
E-Mail: Faye.Barth-Farkas@hwr-berlin.de
Tobias.Ringeisen@hwr-berlin.de
Carolin.Hagelskamp@hwr-berlin.de

Faye Barth-Farkas ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Hochschule für Wirtschaft und Recht Berlin (HWR Berlin). Gefördert durch die Berliner Qualitäts- und Innovations-offensive (QIO) evaluiert sie den Studiengang Öffentliche Verwaltung und erforscht Prädiktoren des Studienerfolgs. Sie promovierte an der Deutschen Hochschule der Polizei zum Thema „Führung und Macht in der Polizei“.

Tobias Ringeisen ist Professor für Angewandte Psychologie an der Hochschule für Wirtschaft und Recht Berlin. In Forschung und Praxis beschäftigt er sich mit der Förderung und Diagnostik von berufsrelevanten Kompetenzen im jungen Erwachsenenalter. Sein besonderes Interesse gilt den lernbegleitenden Emotionen und der Bedeutung von Diversität in berufs- und lernbezogenen Kontexten. Darüber hinaus arbeitete er als Personalentwickler, Berater und Trainer in Unternehmen und Bundesverwaltungen sowie als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Boston College, USA, und an der Bergischen Universität Wuppertal. Von 2020–2022 war er Präsident der Stress, Trauma, Anxiety, and Resilience Society.

Carolin Hagelskamp ist Professorin für Sozialwissenschaften und Forschungsmethoden an der Hochschule für Wirtschaft und Recht Berlin. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Diversität und Antidiskriminierung in der öffentlichen Verwaltung und im Hochschulwesen sowie die Evaluation von Bürger- und Bürgerinnenbeteiligungsprozessen. Sie promovierte an der New York University in Community Psychology und erwarb einen Master-Abschluss in Sozial- und Organisationspsychologie an der London School of Economics and Political Science.

Buchvorstellungen

Pasternack, P., Reinmann, G., & Schneijderberg, C. (Hrsg.) (2025). Hochschulforschung: Forschung über Hochschule und Wissenschaft. Nomos. ISBN-13: 978-3-7560-1527-6, 772 Seiten

Das Open-Access-Handbuch verfolgt in 60 Kapiteln das Ziel, als neues Standardwerk den aktuellen Wissensstand zu den Themen, Gegenständen und Diskursen der Hochschulforschung zu versammeln. Namhafte Autorinnen und Autoren behandeln sowohl die Kernbereiche Forschung, Lehre und Studium sowie Wissenstransfer, als auch Governanceaspekte und Hochschulen als Organisationen in all ihren Facetten sowie ihre Funktionen im Bildungs- und Ausbildungssystem. Nach einem einführenden Beitrag der Herausgebenden, der das interdisziplinäre Feld der Hochschulforschung vorstellt und einordnet, ist der Band in 5 thematische Bereiche eingeteilt. Im Abschnitt „Grundlegungen“ werden einerseits methodische und theoretische Zugänge der Hochschulforschung expliziert, und andererseits Hochschulsysteme bzw. -teilsysteme im deutschsprachigen Raum, im internationalen Vergleich und in der historischen Entwicklungsperspektive vorgestellt. In den Abschnitten „Studium und Lehre“, „Forschung“, sowie „Governance und Organisation“ folgen weitere kompakte und fokussierte Autorenbeiträge, die auf einem hohen Syntheseniveau sowohl Forschungshistorie und -stand als auch die aktuell unbeantworteten Fragen und Forschungslücken beschreiben. Anhand dieses Bandes profitieren sowohl Neueinsteigerinnen und Neueinsteiger als auch bereits im Feld der Hochschulforschung Tätige von der konzentrierten Wissensbereitstellung. Und nicht zuletzt können Praktikerinnen und Praktiker, die evidenzbasiert arbeiten möchten, sich einen schnellen und fundierten Überblick verschaffen.

Maika Reimer

Zu guter Letzt



Dr. Ellen Steffi Widera | Foto: Silke Lorber, vhb

Dr. Ellen Steffi Widera ist Geschäftsführerin der Virtuellen Hochschule Bayern (vhb), einer Verbundeinrichtung von 36 Hochschulen in Bayern mit dem Ziel, gemeinsam digitale Lehrangebote zu entwickeln und hochschulübergreifend zu nutzen.

Was fasziniert Sie am Hochschul- und Bildungswesen?

Wenn man, wie ich, in verschiedenen Branchen außerhalb der Hochschule Berufserfahrungen gesammelt hat, weiß man das Hochschulwesen zu schätzen. Ein „Elfenbeinturm“ ist die Hochschule längst nicht mehr – eher eine werteorientierte und zukunftsorientierte Welt, die sich von Forschungsorientierung zu Lehre, von Wissenschaft bis zu Management erstreckt. Das Hochschul- und Bildungswesen bietet ein breites Spektrum selbstverantwortlichen und konstruktiven Arbeitens, die Rahmenbedingungen bieten den nötigen Gestaltungsspielraum – und Ziel und Zweck könnten sinnvoller nicht sein: die Mitwirkung an der gesellschaftlichen (Bildungs-) Zukunft.

Über welche beruflichen Stationen sind Sie in Ihre heutige Position gekommen?

Meinen beruflichen Weg kann man als einen konsequenten und vielfältigen Erfahrungsaufbau beschreiben. Nach meiner Promotion im Fach Slavistik zum Prosawerk des tschechischen Schriftstellers Richard Weiner habe ich zunächst in der Wirtschaft sowie in der politiknahen Regionalentwicklung gearbeitet. Parallel dazu habe ich immer den Kontakt zur Hochschulwelt gehalten: mit Lehraufträgen, Vorträgen, Publikationen. Ich hatte lange in meinem Profil auf einer Social Media Plattform stehen: „Ich suche das Missing Link zwischen Wirtschaft und Wissenschaft“. Ich war nie der zurückgezogene Mansarden-Wissenschaftler, ich möchte Ergebnisse greifbar machen und Konzepte umsetzen – die Geschäftsführung der vhb ist das perfekte Match für mich.

Warum haben Sie sich damals für ein Studium an den Universitäten in Mainz und Bamberg entschieden?

Ich hatte mich zunächst, wie viele andere jungen Menschen, heimatnah an der Johannes-Gutenberg-Universität in Mainz eingeschrieben. Ich glaube, die wenigsten Abiturientinnen und Abiturienten treffen eine objektive Entscheidung für einen Studienstandort aufgrund eines bestimmten Hochschulprofils, spezifischer Studienbedingungen oder der Institutsausstattung. In den meisten Fällen sind es persönliche, private Gründe, die die Weichen stellen (oder die Stiftung für Hochschulzulassung). Auch mein Wechsel nach Bamberg war persönlich begründet. Beginnt man ein geisteswissenschaftliches Studium in Bamberg, zieht einen die Nicht-Campus-Atmosphäre zwischen Austraße und Kapuzinerstraße unweigerlich in ihren Bann.

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

Bereits während des ersten Semesters an der Universität Bamberg empfahl mir ein Gastprofessor, aufgrund meiner Fächerkombination Slavistik/Politikwissenschaft an das Osteuropazentrum in Berlin zu wechseln. Auch wenn der Rat fachlich durchaus begründet war und seinen Reiz hatte, bin ich ihm nicht gefolgt und habe es nie bereut: Die kleinen Kohorten und Seminargruppen an der Universität Bamberg haben ein sehr intensives Studium begünstigt, der Betreuungsschlüssel war mehr als perfekt und ein kontinuierlicher Austausch mit den Lehrenden gegeben. Das hat sehr viel zu Motivation und Inspiration beigetragen. Wenn es damals bereits die vhb gegeben hätte und ich zusätzlich Online-Lehrveranstaltungen an anderen bayerischen Universitäten hätte belegen können, wäre das der Studien-Himmel gewesen.

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

In den 80er Jahren machte die Universität nicht nur in den einschlägigen Studiengängen die ersten Schritte Richtung Digitalisierung. An der Fakultät Geistes- und Kulturwissenschaften (damals Sprach- und Literaturwissenschaften) gab es beispielsweise nur einen einzigen Scanner. Als Studentische Hilfskraft u. a. mit der Erstellung von Druckvorlagen betraut, machte ich mich mit riesigen Manuskriptstapeln auf den Weg, um bald feststellen zu müssen, dass zur damaligen Zeit ein Scanner völlig überfordert war mit unterschiedlichen Schriftgrößen, Zeilenabständen und vor allem einem steten Wechsel zwischen lateinischen, russischen, altkirchenslavischen, griechischen und bulgarischen Schriftzeichen. Es half nichts: Ich musste mich mit TeX auseinandersetzen und selbst Makros bauen, was mir Einblicke in die Programmierarbeit verschaffte. Alles war „Learning by Doing“. Dass ich heute wieder mit der Digitalisierung der Lehre zu tun habe, ist der berühmte Kreis, der sich schließt.

Welche Entwicklungen haben Sie in den vergangenen 25 Jahren besonders überrascht oder begeistert?

Begeistert hat mich: Die Digitalisierung und die damit verbundenen Effizienz- und Demokratisierungsprozesse – und dass wir es gleichzeitig nicht verlernt haben, einander zu begegnen und den persönlichen Austausch zu pflegen.

Welche aktuellen Entwicklungen sind aus Ihrer Sicht für die Online-Lehre besonders herausfordernd?

Herausforderungen sind und werden längerfristig bleiben: die richtige Balance finden zwischen Präsenz und Digital, Hochschule als Ort der Begegnung erhalten und gleichzeitig international die Digitalisierungsprozesse weiter vorantreiben; der nicht zu unterschätzende Einfluss von KI auf wissenschaftliches Arbeiten, auf Lehren und Prüfen und die damit einhergehende notwendige Umgestaltung der Curricula.

Was würden Sie sich in den nächsten Jahren wünschen, um die vhb voranzubringen und zukunftsfähig zu machen?

Wenn ich mir etwas wünschen dürfte, wäre es ein Kulturwandel des Lehrens und Lernens, eine größere Bereitschaft, Lehrinhalte zu teilen und den Mut zu einer Umgestaltung des Lehrendenprofils – was wiederum einen direkten Einfluss auf eine veränderte Studienwelt hätte. Erst mit einem kooperativen Teilen und gegenseitigen Nutzen von digitalen Lehrformaten wird das Potenzial der Digitalisierung wirklich ausgeschöpft. Ich bin sehr zuversichtlich, dass die Hochschul-Community innerhalb der vhb viel erreichen kann, solange die Idee der vhb und ihre Umsetzung weiterhin einen starken Rückhalt sowohl in den Hochschulen wie auch im Wissenschaftsministerium hat.

Jahresindex 2025

	Heft	Seite
<i>Albrecht, Tim</i> : Forschungsfreiheit vs. Datenschutz: Herausforderungen im wissenschaftlichen Datenschutzprozess für Forschende und universitäre Datenschutzberatungen	2	132
<i>Angerhausen, Pascal; Langguth, David</i> : Students' Experiences of Individual Accommodation in German Higher Education	2	112
<i>Barth-Farkas, Faye; Ringeisen, Tobias; Hagelskamp, Carolin</i> : Störfaktor oder Selbstverwirklichung: Wie vereinbaren Studierende ihr Studium mit Arbeit und privaten Lebensbereichen?	2	144
<i>Eck, Sandra; Roller, Katrin</i> : Wie steuerbar sind Hochschulen? Empirische Erkundungen am Beispiel von Gleichstellung	1	82
<i>Hüther, Otto; Kirchner, Stefan</i> : Profile der Hochschulleitungen in Deutschland von 1992 bis 2022	2	10
<i>Jungwirth, Carola</i> : Balancing Acts: Navigating Leadership, Transparency, and Compliance in University Governance	1	10
<i>Kusserow, Kim Marej; Onnen, Corinna</i> : Kooperative Promotion in Niedersachsen: eine Herausforderung	1	108
<i>Lauer, Sabine; Jäger, Viktoria; Wilkesmann, Uwe</i> : Die Bedeutung des Wissenstransfers zwischen Wissenschaft und Hochschulpolitik für Hochschulforschende in Deutschland	2	60
<i>Lehmann, Lukas; Baumann, Sheron</i> : Institutionelle Akkreditierung im Schweizer Hochschulwesen. Die Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen im Erstakkreditierungsprozess	2	34
<i>Otto, Daniel; Eickhoff, Verena</i> : Zukunftsmodell (private) Fernhochschulen? Eine Text-Mining-Analyse studentischer Zufriedenheit aus der Perspektive der Selbstbestimmungstheorie	2	86
<i>Perich, Robert; Rageth, Ladina; He Danya; Lakhno, Maryna</i> : From general management competencies to leadership development: insights from senior leaders in Swiss higher education	1	28
<i>Thomann, Marcel; Kleimann, Bernd</i> : Die institutionelle Akkreditierung privater Hochschulen für Angewandte Wissenschaften am Beispiel des Prüfbereichs Personal	1	60
<i>Weßeler, Jennifer</i> : Die Gleichstellungsscorecard: Ein Praxisbeispiel zur Integration von Gleichstellungsdaten in das Leadership an Hochschulen	1	92

Annual index 2025

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>Albrecht, Tim</i> : Freedom of Research vs. Data Protection: Challenges for researchers and university data protection consulting in the scientific data protection process	2	132
<i>Angerhausen, Pascal; Langguth, David</i> : Students' Experiences of Individual Accommodation in German Higher Education	2	112
<i>Barth-Farkas, Faye; Ringeisen, Tobias; Hagelskamp, Carolin</i> : Disruption or self-actualisation: How do students reconcile their studies with their work and private life?	2	144
<i>Eck, Sandra; Roller, Katrin</i> : How governable are universities? Empirical explorations using the example of gender equality	1	10
<i>Hüther, Otto; Kirchner, Stefan</i> : Profiles of higher education leadership in Germany from 1992 to 2022	2	10
<i>Jungwirth, Carola</i> : Balancing Acts: Navigating Leadership, Transparency, and Compliance in University Governance	1	10
<i>Kusserow, Kim Marei; Onnen, Corinna</i> : Cooperative doctorate in Lower Saxony and the associated challenges	1	108
<i>Lauer, Sabine; Jäger, Viktoria; Wilkesmann, Uwe</i> : The importance of knowledge transfer between science and higher education policy for German higher education researchers	2	60
<i>Lehmann, Lukas; Baumann, Sheron</i> : Institutional accreditation in Swiss Higher Education. Universities of Applied sciences and Universities of Teacher Education in the initial accreditation process	2	34
<i>Otto, Daniel; Eickhoff, Verena</i> : A future model of higher education? A text-mining analysis of student satisfaction at private distance universities from the perspective of self-determination theory	2	86
<i>Perich, Robert; Rageth, Ladina; He Danya; Lakhno, Maryna</i> : From general management competencies to leadership development: insights from senior leaders in Swiss higher education	1	28
<i>Thomann, Marcel; Kleimann, Bernd</i> : Institutional accreditation of private universities of applied sciences using the example of the evaluation of personnel structures	1	60
<i>Weßeler, Jennifer</i> : The Gender Equality Scorecard: a practical example for integrating gender equality data into leadership in higher education	1	92

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

E-Mail: Beitraege@ihf.bayern.de

Aus dem Inhalt

Otto Hüther, Stefan Kirchner:

Profile der Hochschulleitungen in Deutschland von 1992 bis 2022

Lukas Lehmann, Sheron Baumann:

Institutionelle Akkreditierung im Schweizer Hochschulwesen. Die Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen im Erstakkreditierungsprozess

Sabine Lauer, Viktoria Jäger, Uwe Wilkesmann:

Die Bedeutung des Wissenstransfers zwischen Wissenschaft und Hochschulpolitik für Hochschulforschende in Deutschland

Daniel Otto, Verena Eickhoff:

Zukunftsmodell (private) Fernhochschulen? Eine Text-Mining-Analyse studentischer Zufriedenheit aus der Perspektive der Selbstbestimmungstheorie

Pascal Angerhausen, David Langguth:

Students' Experiences of Individual Accommodation in German Higher Education

Tim Albrecht:

Forschungsfreiheit vs. Datenschutz: Herausforderungen im wissenschaftlichen Datenschutzprozess für Forschende und universitäre Datenschutzberatungen

Faye Barth-Farkas, Tobias Ringeisen, Carolin Hagelskamp:

Störfaktor oder Selbstverwirklichung: Wie vereinbaren Studierende ihr Studium mit Arbeit und privaten Lebensbereichen?