

 Bundesministerium
Frauen, Wissenschaft
und Forschung

<fnma>


ZFHE Zeitschrift für
Hochschulentwicklung

Jg. 20 / Heft Nr. 2 (Juni 2025)

**René Krempkow, Corinna Geppert &
Elena Wilhelm (Hrsg.)**

**Karrieremodelle und
Professionalisierung
des Hochschulnachwuchses**

Alessandro Barberi & Barbara Zuliani (Hrsg.)

Zeitschrift für Hochschulentwicklung

Jg. 20 / Nr. 2 (Juni 2025)

René Krempkow, Corinna Geppert & Elena Wilhelm (Hrsg.)

**Karrieremodelle
und
Professionalisierung
des
Hochschulnachwuchses**

**Zeitschrift für Hochschulentwicklung
Jg. 20 / Nr. 2 (Juni 2025)**

Impressum

Zeitschrift für Hochschulentwicklung

herausgegeben von Alessandro Barberi & Barbara Zuliani
Verein Forum Neue Medien in der Lehre Austria (fnma)



Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Attribution 4.0 Lizenz (BY). Diese Lizenz erlaubt unter Voraussetzung der Namensnennung der Urheberin die Bearbeitung, Vervielfältigung und Verbreitung des Materials in jedem Format oder Medium für beliebige Zwecke, auch kommerziell.

Lizenztext abrufbar unter:

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z. B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

Jg. 20 / Nr. 2 (März 2025)

René Krempkow, Corinna Geppert & Elena Wilhelm (Hrsg.).

Karrieremodelle und Professionalisierung des Hochschulnachwuchses

ISBN 9783819299148

DOI <https://doi.org/10.21240/zfhe/20-2>

ISSN 2219-6994

Druck und Verlag Books on Demand GmbH, Norderstedt

Vorwort

Als zentrales Publikationsorgan des *Vereins Forum Neue Medien in der Lehre Austria* (fnma) kommt der *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* (ZFHE) im Rahmen der österreichischen Öffentlichkeit und ihrer wissenschaftlichen Community eine besondere Rolle und Bedeutung zu. Denn der Fokus auf aktuelle Themen der Hochschulentwicklung in den Bereichen Studium und Lehre steht auch direkt damit in Verbindung, eine internationale, vor allem aber auch österreichische Plattform für Hochschulentwicklung zu etablieren. Sie soll auch im interdisziplinären Rahmen dem Austausch von Wissenschaftler:innen, Praktiker:innen, Hochschulentwickler:innen und Hochschuldidaktiker:innen dienen. Damit soll die intersubjektive Überprüfbarkeit aktueller Forschungsergebnisse genauso ermöglicht werden wie die Vernetzung von Kolleg:innen, die sich im allgemeinen Rahmen der Hochschulentwicklung theoretisch und praktisch austauschen wollen.

In diesem intellektuellen Rahmen steht vor allem die konkrete Lage von Sozialisations- und Erziehungsprozessen im akademischen Feld vor Augen, wenn die ZFHE den Anspruch vertritt, durch sozialemprirische Analysen und ihre theoretische Reflexion im demokratiepolitischen Sinne auf diese Prozesse Einfluss nehmen zu können. Deshalb ist auch unsere zweite Ausgabe im Jahr 2025 mit dem Thema *Karrieremodelle und Professionalisierung des Hochschulnachwuchses* als (digitale) elektronische Publikation frei und kostenlos verfügbar, kann aber demnächst auch im Druck bestellt werden, um ein eingehenderes (analoges) Studium der hier präsentierten Beiträge zu ermöglichen.

Etwa 3.500 Besucher:innen verzeichnet unsere Homepage www.zfhe.at pro Monat. Sie verwenden die Inhalte der Zeitschrift gerne in ihrer eigenen Praxis. Das zeigt die hohe Beliebtheit und Qualität der Zeitschrift sowie auch die große Reichweite im deutschsprachigen und auch internationalen Raum. Dieser Erfolg ist einerseits dem international besetzten Editorial Board sowie den wechselnden Herausgeber:innen zu verdanken, die mit viel Engagement und Kompetenz dafür sorgen, dass jährlich mindestens vier Ausgaben erscheinen. Deshalb wollen wir auch darauf verweisen, dass 2025 bereits zwei Sonderausgaben zu *Künstlicher Intelligenz* (KI) erschienen sind. All dies wäre aber nicht ohne die Unterstützung des österreichischen *Bundesministeriums für Bildung* (BMB) möglich, das die Arbeit der gesamten Community

durch kontinuierliche Förderung erst möglich macht, wofür wir uns in aller Form bedanken wollen.

Zur aktuellen Ausgabe

In diesem forschungspolitischen Zusammenhang steht auch unsere Ausgabe *Karrieremodelle und Professionalisierung des Hochschulnachwuchses*. Dass wissenschaftliche Lebensläufe oft genug von prekären sozioökonomischen Lagen gekennzeichnet sind, ist dabei ein maßgeblicher Ausgangspunkt der hier präsentierten Forschungen. Unsere Autor:innen diskutieren in diesem Rahmen Dauerstellenkonzepte, Qualifizierungsmerkmale und verschiedene Aspekte des Wissenschaftsmanagements. Dabei steht auch die Frage der Unterstützung und Förderung von wissenschaftlichen Karrierewegen im Fokus sowie die Professionalisierung und Institutionalisierung der akademischen Nachwuchsförderung, ohne die Wissenschaft in allen Wortbedeutungen keine Zukunft hat.

Insgesamt danken die Herausgeber:innen der ZFHE den Herausgeber:innen dieser Ausgabe für die Zusammenstellung von 12 mehr als kompetenten (und 3 weiteren freien) Beiträgen, die insgesamt ein abgerundetes Bild der derzeitigen Lage im Bereich der Hochschulentwicklung und angesichts der Karrieremöglichkeiten von (jungen) Wissenschaftler:innen vor Augen führen. Sie stehen durchwegs in einem direkten Verhältnis zu verschiedenen Aspekten unseres Bildungssystems und bieten eine fundierte Grundlage für weitere Diskussionen, die wir mit Sicherheit auch mit unseren weiteren Ausgaben intensiv führen werden.

In diesem Sinn wünschen wir Ihnen viel Freude bei der Lektüre der vorliegenden Ausgabe mit dem Schwerpunktthema

Karrieremodelle und Professionalisierung des Hochschulnachwuchses

und senden Ihnen kollegiale und herzliche Grüße

Alessandro Barberi & Barbara Zuliani

Verein Forum Neue Medien in der Lehre Austria (fnma)

Herausgeber:innen der Zeitschrift für Hochschulentwicklung (ZFHE)

Inhalt

Editorial: Profile bilden und Pfade öffnen. Wissenschaftliche Karrieren zwischen Struktur und Selbstgestaltung.....	9
<i>René Krempkow, Corinna Geppert & Elena Wilhelm</i>	
Gekommen, um zu bleiben? Dauerstellenkonzepte an Universitäten in Deutschland	15
<i>Roland Bloch, Anne K. Krüger & Carsten Würmann</i>	
Qualifizierungsmerkmale von Habilitation und Tenure-Track Juniorprofessur im Vergleich	33
<i>Carolin Luksche & Philipp Köker</i>	
Partizipative Entwicklung eines neuen Karrieremodells an einer Fachhochschule	53
<i>Anne Busch, Martin Wagner & Alexandra Zimmermann</i>	
Wissenschaftsmanagement – im toten Winkel der Hochschulentwicklung?	77
<i>Andrea Eichholzer & Hanne Bestvater</i>	
Perspektiven von exzellenten Nachwuchsmathematiker:innen auf ihre wissenschaftlichen Karrieren	95
<i>Anna Ransiek & Anina Mischau</i>	
The day-to-day experiences of early-career academics in the periphery.....	113
<i>Martin Gajewski</i>	
Von der Hochschule in die Schule und zurück in die Wissenschaft. Förderung wissenschaftlicher Karrierewege von Lehrkräften in Baden-Württemberg zwischen 2000 und 2015	139
<i>Michael Wiedmann, Heike Ehrhardt & Timo Leuders</i>	

Peer-Learning Ansätze für die akademische Karriereentwicklung	161
<i>Dominik E. Froehlich</i>	
Dialoge zur Professionalisierung und Institutionalisierung einer akademischen Nachwuchsförderung an HAW.....	179
<i>Kevin Fuchs & Cornelia M. Enger</i>	
HAW erlebbar machen – Strategische Überlegungen zur professoralen Rekrutierung	201
<i>Mareike Teigeler, Valerie Hug</i>	
“Third Space” und “Third Mission”: Eine innovative Fallstudie der Universität Klagenfurt	219
<i>Barbara Pöcher, David F. J. Campbell, Stephan Weiss & Jan Steinbrener</i>	

Freie Beiträge

Botschaften der Vielfalt?! Eine Analyse der Diversitätsleitbilder staatlicher Universitäten in Deutschland	239
<i>Anna Straetmans & Anette Rohmann</i>	
Hochschulweiterbildung unter Krisenbedingungen: Eine empirische Studie zu Wahrnehmung und Nutzen vor und während Covid-19.....	259
<i>Sheron Baumann & Lukas Lehmann</i>	

René Krempkow¹, Corinna Geppert² & Elena Wilhelm³ (Hrsg.)

Editorial: Profile bilden und Pfade öffnen. Wissenschaftliche Karrieren zwischen Struktur und Selbstgestaltung

1 Einleitung

Die Wissenschaft lebt davon, dass immer wieder neue Generationen von Forschenden in den Wissenschaftsbetrieb eintreten, und doch sind es gerade Jungwissenschaftler:innen, deren Karrierepfade von Unsicherheit, Komplexität und Ambivalenz geprägt sind. Die Transformationen der Hochschullandschaft – vorangetrieben durch technologischen Fortschritt, Globalisierung, demografischen Wandel und ökonomischen Druck – verändern nicht nur Forschung und Lehre, sondern auch die Rahmenbedingungen wissenschaftlicher Arbeit selbst. Akademische Karrieren entstehen heute in einem Spannungsfeld aus Metrifizierung, Mobilitätsanforderungen und sich wandelnden Rollenbildern. Dabei kommt es zu einer paradoxen Verdichtung von Anforderungen: Junge Forschende sollen disziplinar exzellent und zugleich interdisziplinär anschlussfähig sein, international mobil und gleichzeitig lokal-regi-

1 Corresponding Author; BTU - Brandenburgische Technische Universität, und IU – Internationale Hochschule; rene.krempkow@b-tu.de;
ORCID 0009-0000-6760-3285

2 Universität für Weiterbildung Krems; corinna.geppert@donau-uni.ac.at;
ORCID 0000-0002-0823-5766

3 Zürcher Hochschule der Künste; elena.wilhelm@zhdk.ch
ORCID 0009-0000-9514-9198

onal verankert, forschungsstark, drittmittelfähig, didaktisch versiert und kommunikationsgewandt – und das zumeist auf befristeten Stellen, bei steigender Arbeitsverdichtung und in wachsender Konkurrenz.

Karrieren in der Wissenschaft sind damit längst keine linearen Fortschreibungen mehr, sondern Konfigurationen aus biografischen Entscheidungen und Zufällen, organisationalen Rahmungen und kollektiven Diskursen. Wie aus Hoffnung Ambition wird, aus Ambition Planung, und aus Planung dann eine tragfähige Laufbahn ist nicht allein Sache individueller Resilienz oder institutioneller Angebote, sondern eine systemische Herausforderung.

In vielen Fällen lässt sich, wie schon der Call zum vorliegenden Themenheft betonte, von berechenbaren Karrierewegen in der Wissenschaft mit ‚Bestenauslese‘ schwerlich ausgehen. Gerade deshalb sind differenzierte Karrieremodelle und Professionalisierungsstrategien notwendig, die sowohl strukturelle Reformen als auch individuelle Ermöglichungsperspektiven eröffnen. Tenure-Track-Professuren, unbefristete Stellen für Senior Scientists, (Senior) Researcher, Lecturer und Academic Manager sowie ähnliche Konzepte für unbefristete Stellen sind Schritte in die richtige Richtung. Deren Neben- und Wechselwirkungen untereinander sowie mit vorhandenen Stellenkategorien, Karrierewegen und Strukturen müssen bei der Ausgestaltung jedoch mitgedacht werden.

Dieses Themenheft der *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* nimmt sich dieser Herausforderung aus drei komplementären Perspektiven an: Es beleuchtet den strukturellen Wandel im akademischen Beschäftigungssystem, rekonstruiert subjektive Karriere-Erfahrungen und stellt institutionelle Strategien zur Förderung, Gestaltung und Professionalisierung von Hochschulkarrieren vor. Die forschungsbasierten und praxisnahen Beiträge zeigen, wie wissenschaftliche Laufbahnen im 21. Jahrhundert vielfältiger, aber auch prekärer geworden sind. Sie analysieren, wie neue Rollenprofile entstehen, alte Pfade ihre Selbstverständlichkeit verlieren und Hochschulen gezielt an ihrer Attraktivität als Arbeitgeber:innen arbeiten.

2 Zu den Beiträgen

2.1 Strukturwandel und neue Karrierelogiken

Der Beitrag von *Roland Bloch*, *Anne Krüger* und *Carsten Würmann* gibt einen systematischen Überblick über Dauerstellenkonzepte an deutschen Universitäten als Reaktion auf die wachsende gesellschaftliche Forderung nach stabilen Karriereperspektiven jenseits der Professur. Die explorative Studie zeigt auf, dass Konzepte existieren, jedoch vielfältig, widersprüchlich und organisatorisch oft schwer zu implementieren sind.

Carolin Luksche und *Philipp Köker* analysieren zwei zentrale Karrierewege – Habilitation und Tenure-Track – im Vergleich. Sie zeigen, wie unterschiedlich beide Modelle in Anspruch und Struktur ausfallen und wie dringend eine Harmonisierung oder zumindest systematische Anschlussfähigkeit zwischen beiden Wegen wäre.

Einen institutionellen Gestaltungsansatz verfolgen *Anne Busch*, *Martin Wagner* und *Alexandra Zimmermann*. Sie beschreiben die partizipative Entwicklung eines neuen Karrieremodells an einer Fachhochschule mit Fokus auf rechtliche, methodische und kulturelle Herausforderungen der Implementierung.

Andrea Eichholzer und *Hanne Bestvater* rücken das Wissenschaftsmanagement in den Fokus, einen Bereich, der trotz seiner Relevanz lange im toten Winkel hochschulischer Karrierepolitik lag. Ihr Beitrag zur Professionalisierung dieser Gruppe plädiert für eine stärkere Anerkennung und strukturelle Verankerung von Karrierewegen im Third Space.

2.2 Subjektive Perspektiven auf Karriere

Wie werden Karrieren erlebt, erzählt, gestaltet oder eben auch verworfen? Diese Frage steht im Mittelpunkt der Beiträge der zweiten Sektion. *Anna Ransiek* und *Anina Mischau* analysieren die Karriereerwartungen von Nachwuchsmathematiker:innen in einem Exzellenzcluster. Entgegen verbreiteter Annahmen zeigen sich

keine relevanten Geschlechterunterschiede in den Narrativen, hingegen ein gemeinsames Motiv: die wachsende Unattraktivität der Professur.

Martin Galevski erweitert die Diskussion um eine international vergleichende Perspektive: In seinem Beitrag beschreibt er die Erfahrungen von Early Career Academics in einem peripheren Hochschulsystem. Die Ergebnisse verweisen auf strukturelle Überlastung, mangelnde Unterstützung und eine chronische Entkopplung von Forschung und Lehre.

Michael Wiedmann, Heike Ehrhardt und *Timo Leuders* stellen ein Förderprogramm vor, das Lehrkräften in Baden-Württemberg wissenschaftliche Karrierepfade eröffnet. Die Evaluation zeigt, dass die Programme bei niedrigen Abbruchquoten und hoher Rückbindung an wissenschaftliche Arbeitsfelder erfolgreich sind.

Ein innovativer Zugang zur individuellen Karrieregestaltung findet sich bei *Dominik E. Froehlich*. Er untersucht die Bedeutung von Peer-Learning für moderne akademische Karrieren und sieht Peer-Learning als reflexiven, kollektiven Lern- und Entwicklungspfad. Sein Beitrag argumentiert gegen die Überbetonung individueller Konkurrenz und für resilienzfördernde, dialogische Formate, die auch strukturell anschlussfähig sind.

2.3 Karriere gestalten: Strategien und Programme

Die dritte Sektion versammelt Beiträge, die sich mit gezielten Programmen, Governance-Fragen und institutionellen Strategien der Nachwuchsförderung befassen.

Kevin Fuchs und *Cornelia Enger* rekonstruieren anhand eines Qualifizierungsmodells die Bedingungen gelingender akademischer Personalentwicklung unter Rückgriff auf Befragungen, Netzwerkstrategien und Governance-Instrumente.

Mareike Teigeler und *Valerie Hug* zeigen, wie die professorale Rekrutierung durch gezielte Erfahrungsräume und „Touchpoints“ attraktiver gestaltet werden kann. Ihr Beitrag verweist auf die Rolle strategischer Kommunikation und niedrighschwelliger Einstiegsformate, die insbesondere jene adressieren, die sich selbst nicht als professoral „sichtbar“ wahrnehmen.

Barbara Pöcher, David Campbell, Stephan Weiss und Jan Steinbrener schließlich verbinden Third Mission und Third Space zu einem neuen Profil von Hochschulprofessionellen, die zwischen Wissenschaft, Gesellschaft und Organisation vermitteln. Ihre Fallstudie an der Universität Klagenfurt zeigt, wie solche Rollen zur Nachwuchsförderung beitragen und neue Handlungsspielräume im Wissenschaftssystem eröffnen.

2.4 Freie Beiträge: Perspektiven auf Diversität, Exzellenz und Krisenresistenz

Ergänzt werden die themenspezifischen Beiträge dieses Hefts durch zwei freie Beiträge, die aktuelle Fragen der Hochschulentwicklung aus je eigener Perspektive beleuchten – von Diversitätsstrategien über Weiterbildung bis zur Exzellenzkultur.

Anna Straetmans und *Anette Rohmann* analysieren Diversitätsleitbilder an deutschen Universitäten und zeigen, dass die institutionelle Rhetorik zur Förderung von Vielfalt nicht immer empirisch fundiert oder wirksam ist. Ihre Untersuchung offenbart erhebliche Unterschiede in der Breite und Begründung der Diversity-Rationale und wirft damit kritische Fragen an die normativen Selbstbeschreibungen der Hochschulen auf.

Sheron Baumann widmet sich in seinem Beitrag dem Thema hochschulische Weiterbildung unter Krisenbedingungen. Während der Covid-19-Pandemie wurden Weiterbildungsangebote unter zahlreichen Auflagen durchgeführt, was laut mehreren Studien ihren Nutzen beeinflusst haben könnte. Anhand von Daten einer Langzeitbefragung von über 2.600 Absolvent:innen an einer Schweizer Fachhochschule für Wirtschaft zeigt er die trotz Krise bemerkenswert stabile Bewertung der Weiterbildungen auf.

3 Ausblick: Neue Narrative für akademische Karrieren

Die Beiträge dieses Hefts machen deutlich: Karriereentwicklung in der Wissenschaft ist kein bloßes Resultat von Leistung oder Zufall, sondern Ausdruck einer systemischen Konfiguration, in der sich Struktur, Biografie und Institution gegenseitig bedingen. Die Zunahme an transversalen Kompetenzen, die wachsende Bedeutung von außerakademischen Kompetenzen, die Entstehung neuer Rollen und Profile sowie der Wandel etablierter Laufbahnen fordern nicht nur Anpassung, sondern auch eine Neuausrichtung hochschulischer Governance.

Wer akademische Karrieren ermöglichen will, muss Profile bilden und Pfade öffnen. Dieses Heft liefert dafür empirische Befunde, theoretische Einsichten und praktische Anregungen.

Wir wünschen unseren Leser:innen anregende Stunden der Lektüre und senden kollegiale und herzliche Grüße

die Herausgeber:innen

Roland Bloch¹, Anne K. Krüger² & Carsten Würmann³

Gekommen, um zu bleiben? Dauerstellenkonzepte an Universitäten in Deutschland

Zusammenfassung

Seit einigen Jahren wird verstärkt die Erwartung an Universitäten in Deutschland gerichtet, dauerhafte Karriere- und Beschäftigungsperspektiven jenseits der Professur zu schaffen. Bislang liegen aber kaum Erkenntnisse darüber vor, welche Aktivitäten Universitäten verfolgen, um diese Erwartung zu erfüllen. Der Beitrag adressiert auf Grundlage einer explorativen Studie von Dauerstellenkonzepten an Universitäten in Deutschland diese Lücke. Dargestellt wird, wie Universitäten diese Forderungen aus der öffentlichen Diskussion aufgreifen, welche Dauerstellenkonzepte sie entwickeln, welche Überlegungen dahinterstehen und vor welche Herausforderungen und Probleme sie dabei gestellt sind.

Schlüsselwörter

Dauerstellen, Karrierewege, Tätigkeitsprofile, Personalstrukturentwicklung, Departmentstrukturen

-
- 1 Corresponding Author; Zentrum für Schul- und Bildungsforschung, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg; roland.bloch@zsb.uni-halle; ORCID 0000-0002-8927-4002
 - 2 Weizenbaum-Institut e.V.; anne.krueger@weizenbaum-institut.de
 - 3 Zentrum für Schul- und Bildungsforschung, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg; carsten.wuermann@zsb.uni-halle.de

Published under Creative Commons Licence 4.0 Attribution (BY).

<https://doi.org/10.21240/zfhe/20-2/02>

Come to stay? Concepts for permanent positions at German universities

Abstract

For some years now, universities in Germany have been increasingly expected to establish long-term career and employment prospects beyond the professorship. To date, however, little is known about the activities universities are pursuing to fulfill this expectation. This article addresses this gap on the basis of an exploratory study of concepts for permanent positions at universities in Germany. It shows how universities take up these demands from the public debate, which concepts for permanent positions they develop, the considerations behind them, and the challenges and problems they face in doing so.

Keywords

permanent positions, career paths, job profiles, personnel planning, department structures

1 Einleitung und Forschungsstand

Seit einigen Jahren wird verstärkt die Erwartung an Universitäten in Deutschland gerichtet, dauerhafte Karriere- und Beschäftigungsperspektiven jenseits der Professur zu schaffen.⁴ Diese Erwartung trifft auf Universitäten, die ihrem Selbstverständnis nach bislang primär Qualifizierungsinstanzen für ein wissenschaftliches Personal sind, das nicht auf Dauer an ihnen verbleiben wird (vgl. Bloch & Krüger 2023). Dauerstellenkonzepte waren hier bislang nicht vorgesehen.

Hinsichtlich der Beschäftigungs- und Karrierestrukturen gilt nach wie vor der Befund von Enders (1996), dass die akademische Qualifizierung nicht in die Personalstruktur deutscher Universitäten integriert ist. Qualifikation und Beschäftigungsposition in der Wissenschaft sind nur lose miteinander gekoppelt und es ist unregelt, nach welchen Kriterien eine Entfristung bzw. eine unbefristete Einstellung erfolgt (Bloch & Würmann 2021). Es gibt kaum Untersuchungen zu Übergängen in eine unbefristete Beschäftigung. Zwar ist in Diskussionen sowohl um Hochschulentwicklung und die Zukunftsfähigkeit deutscher Universitäten als auch um die Karriereperspektiven von Wissenschaftler:innen Personalentwicklung zu einem zentralen Schlagwort avanciert (vgl. Schlüter & Winde 2009; Briedis et al. 2013). Weil in Wissenschaftsorganisationen das Personal als zentral für die Leistungserbringung gilt, sei Personalentwicklung immer auch im Interesse der Universität (vgl. Pellert & Widmann 2008); eine „strategische“ Personalentwicklung ermögliche es, individuelle und Organisationsinteressen miteinander zu verbinden (vgl. Pellert 1999). Die bislang vorgelegten Personalentwicklungskonzepte der Universitäten gehen allerdings weiterhin davon aus, dass sie ihr Personal nicht für den eigenen Bedarf, sondern für andere Organisationen ausbilden (Bloch & Krüger 2024).

4 Auch an Fachhochschulen wird diese Erwartung gerichtet. Sie trifft dort allerdings auf einen wesentlich kleineren Mittelbau, da es bislang kaum Qualifikationsstellen gibt. Wir beschränken uns daher hier auf die Universitäten.

Eine Reihe von Studien in der Hochschulforschung setzt sich mit den Bedingungen und Folgen befristeter Beschäftigung in der Wissenschaft auseinander (z. B. Schneijderberg & Götze 2020; Winterhager et al. 2017). Das akademische Karrieresystem in Deutschland ist auf das Erreichen einer Professur ausgerichtet (Kreckel 2016). Nur in dieser Personalgruppe ist die unbefristete Beschäftigung der Regelfall. Die Entscheidung nicht nur über den Erfolg einer akademischen Karriere, sondern häufig auch über den Verbleib in der Wissenschaft kondensiert sich somit in den Bewerbungsverfahren für eine Professur; die Verlierer gehen leer aus (Fitzenberger & Schulze 2014; Rogge 2015). Gerade für Postdoktorand:innen erhöht die immer wieder nur befristete Beschäftigung die Wahrscheinlichkeit, dass sie die Wissenschaft verlassen (Konsortium BuWiK 2025). Bund-Länder-Programme wie der Hochschulpakt 2020 und die Exzellenzinitiative haben zwar mehr Stellen für Wissenschaftler:innen geschaffen, aber keinen Einfluss auf die Befristungsquote gehabt (Bloch et al. 2021). Erst der „Zukunftsvertrag Studium und Lehre stärken“ hat die Schaffung zusätzlicher Dauerstellen jenseits der Professur zum Ziel.

Im internationalen Vergleich nimmt das deutsche Wissenschaftssystem eine Sonderstellung ein, denn in anderen Hochschulsystemen existieren dauerhafte Beschäftigungsperspektiven jenseits der Professur bzw. wird der Tenure Track allgemein angewendet (Kreckel & Zimmermann 2014). Allerdings nimmt auch dort die prekäre Beschäftigung zu (Carvalho et al. 2022; Courtois & O’Keefe 2015; Pineda & Salazar Morales 2024).

Auf wissenschaftspolitischer Ebene wird dies zunehmend als Problem erkannt. Schon seit Längerem wird diskutiert, wie Karrierewege auf Dauerstellen aussehen könnten (Wissenschaftsrat 2014; HRK 2014; HRK & Junge Akademie 2024; GEW 2017; NGAWiss 2020). Des Weiteren liegen hierzu erste Berichte aus der Praxis an Universitäten vor (Jauch et al. 2023). Jenseits der wissenschaftspolitischen Diskussion und der Selbstdarstellungen von Universitäten fehlen jedoch systematische Erkenntnisse darüber, ob und wenn ja, wie die Universitäten selbst auf die an sie herangetragenen Forderungen nach mehr Dauerstellen reagieren. Der Beitrag adressiert auf Grundlage einer explorativen Studie zur Umsetzung von Dauerstellenkonzepten

an Universitäten in Deutschland⁵ diese Lücke. Dargestellt wird, wie Universitäten die Forderungen aus der öffentlichen Diskussion aufgreifen, welche Dauerstellenkonzepte sie entwickeln, welche Überlegungen dahinterstehen und vor welche Herausforderungen und Probleme sie dabei gestellt sind.

2 Methodisches Vorgehen

Die explorative Studie basiert auf einem zweistufigen Untersuchungsdesign. Zwischen April und August 2023 wurde eine Feldanalyse zur Erhebung von Dauerstellenkonzepten im staatlichen Universitätssektor in Deutschland durchgeführt. Die Websites der staatlichen Universitäten wurden daraufhin durchsucht, ob es Konzepte für Dauerstellen im Mittelbau bzw. für Karrierewege neben der Professur gibt. Insgesamt wurden 74 Universitäten⁶ in die Analyse einbezogen, von denen 23 Universitäten zum Zeitpunkt der Erhebung über ein Dauerstellenkonzept verfügten. Die Dauerstellenkonzepte unterschieden sich dabei zum Teil erheblich in Umfang und Detailliertheit.

Auf der Grundlage der Ergebnisse der Feldanalyse wurden in einem zweiten Schritt zehn Universitäten ausgewählt, deren Dauerstellenkonzepte entweder umfassend Karriere- und Beschäftigungsbedingungen adressierten oder die ein innovatives Modell erkennen ließen, das so nicht in anderen Konzepten vorkam. Hier wurden Personen identifiziert, die mit der Entwicklung und Umsetzung des jeweiligen Dauerstellenkonzepts befasst sind bzw. waren. Es wurden zehn leitfadengestützte Interviews mit 14 Personen verschiedener Gruppen und Funktionen geführt. Dies waren

5 Der Beitrag basiert auf der Studie „Dauerstellenkonzepte an Universitäten. Eine explorative Untersuchung“, welche die Autor:innen 2023 durchgeführt haben. Die Studie ist öffentlich zugänglich unter <https://www.zsb.uni-halle.de/forschungsprojekte/dauerstellen/>

6 Von den insgesamt 88 staatlichen Universitäten wurden Ein-Fach-Hochschulen ($N=10$), Universitäten in der Trägerschaft des Bundes ($N=2$) und die Fernuniversität Hagen nicht in die Analyse einbezogen, da sie durch besondere Bedingungen gekennzeichnet sind. Die TU Nürnberg wurde zudem ausgeschlossen, da sie sich noch im Aufbau befindet.

Mittelbauvertretungen und Verwaltungseinheiten sowie in zwei Fällen auch das Dekanat bzw. die Universitätsleitung, die jeweils als treibende Kraft in der Umsetzung identifiziert werden konnten. Ziel der Interviews war es, Informationen erstens über die Entwicklung von Stellenprofilen (Qualifikation, Tätigkeitsbeschreibung, Auswahl), zweitens über die Wege auf Dauerstellen und drittens über die organisationale Einbettung von Dauerstellen zu erhalten. Die Interviews wurden transkribiert und mit MAXQDA induktiv ausgewertet.

In dem Beitrag stellen wir dar, welche Reformmaßnahmen diskutiert bzw. bereits umgesetzt und welche Probleme und Herausforderungen durch die jeweiligen Akteur:innen artikuliert werden. Auf diese Weise liefern wir erste empirische Befunde über den Stand des angestrebten „Kulturwandels“⁷ im akademischen Karriere- und Beschäftigungssystem.

3 Dauerstellen: Auswahlverfahren und Tätigkeitsprofile

Ausgangspunkt der wissenschaftspolitischen Diskussion zu Dauerstellen ist, dass es an Universitäten Daueraufgaben in Forschung, Lehre und Verwaltung gibt, die auch von dauerhaft beschäftigten Personen erfüllt werden sollen. Diese Einsicht wird in den Interviews auch aus praktischen Gründen geteilt. Denn durch befristete Beschäftigung und daraus folgende Diskontinuität entstünden „Reibungsverluste“ (Interview 3, Dekan:in), wenn immer wieder neues Personal eingearbeitet werden muss und über die Jahre erworbene Expertise für spezifische Bereiche verloren geht. Von unbefristet Beschäftigten hingegen könne jenseits ihrer konkreten Tätigkeit erwartet werden, dass sie motivierter sind, sich für organisationale Belange einzusetzen, beispielsweise indem sie sich in die akademische Selbstverwaltung einbringen (Inter-

⁷ Verwaltungsvereinbarung zwischen Bund und Ländern über ein Programm zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses vom 16.06.2016, Präambel.

view 9, Mittelbauvertretung). Auch werden positive Effekte unbefristeter Beschäftigung für die Einwerbung von Drittmitteln gesehen, weil man auf etablierte Netzwerke zurückgreifen könne (Interview 2, Personalrat).

Solchen positiven Deutungen steht allerdings ein weit verbreitetes negatives Image von Dauerstellen entgegen. Sie werden in der öffentlichen Debatte immer wieder mit Produktivitätsverlust, Demotivation und Innovationsfeindlichkeit assoziiert. Auch an den Universitäten werden Dauerstellen bislang als ein „Sackgassengeschäft“ (Interview 5, Mittelbauvertretung) für jene, die es nicht geschafft haben, eine Professur zu erreichen, wahrgenommen. Nicht die Daueraufgabe, sondern die Person, die im System gehalten werden soll, ist aus dieser Perspektive Ausgangspunkt für die Besetzung der Stelle.

Dauerstellenkonzepte werden gerade dadurch legitimiert, dass sie mit einer solchen „Versorgungsmentalität“ (Interview 1, Verwaltung) brechen, die einer adäquaten Besetzung der Stellen entgegenstehe. Ein stärker formalisiertes Auswahlverfahren wird als erster wichtiger Schritt in diese Richtung gesehen, in dessen Folge Dauerstellen öffentlich ausgeschrieben werden und die Auswahl möglichst ergebnisoffen und transparent durch ein Gremium erfolgt. Das führe allerdings auch dazu, dass die Anforderungen an die Bewerber:innen steigen. Die Verfahren werden als „Berufungen light“ (Interview 7, Mittelbauvertretung) und sehr aufwändig beschrieben; die Auswahlgremien glichen „Habil-Kommissionen“ (Interview 2, Personalrat).

Dauerstellenkonzepte können auch die Entfristung von bislang befristeten Beschäftigten regeln. Informelle Absprachen, die Entfristungen intransparent machen und als willkürlich erscheinen lassen, werden so erschwert (Interview 6, Mittelbauvertretung). Während im Zusammenhang mit der angestrebten Novelle des WissZeitVG darüber diskutiert wird, wann und nach welchen Kriterien Postdoktorand:innen eine Anschlusszusage für die Übernahme in ein unbefristetes Beschäftigungsverhältnis gegeben werden sollte, nutzen die Universitäten in unserem Sample kaum diese Möglichkeit. Die Entfristung selbst mag so transparenter werden, der Weg dahin bislang nicht.

In den vorliegenden Dauerstellenkonzepten wird grob zwischen Schwerpunkten in Forschung, Lehre und Wissenschaftsmanagement unterschieden. Innerhalb der Schwerpunkte definieren die Konzepte dann bestimmte Tätigkeiten als Daueraufgaben.

„Wir haben zum Beispiel die Physik, die sagt, ist total schwer, jemanden zu finden, der unser Großgerät, was drei Millionen Euro kostet, betreut. Und dann guckt man hin, ja, aber was habt ihr denn für ein Aufgabenprofil? Na, mit der halben Stelle soll das ein promovierter Physiker sein, der erstens international irgendwie mit allen anderen, die dieses Großgerät betreuen, vernetzt ist und dieses krass supernischige Gerät bedienen kann. Und mit der anderen Hälfte soll der Tutorien-Planung machen. Das sind halt einfach zwei Skills, die nicht gut zusammenpassen.“ (Interview 1, Verwaltung)

Für diese interviewte Person kommt es darauf an, nicht nur die Tätigkeiten zu beschreiben, sondern sie auch in Profilen zusammenzufügen, die sowohl den Qualifikationen als auch den Interessen potenzieller Stelleninhaber:innen entsprechen können. Jede einzelne Dauerstelle müsse in sich so kohärent sein, dass eine individuelle Passung zum Tätigkeitsprofil möglich ist. Erst dann könnten die definierten Tätigkeitsprofile Teil der strategischen Personalplanung auf Fachbereichsebene werden, die an dieser Universität ebenfalls vorgesehen ist.

4 Wege zur Dauerstelle

Einen neuen Karriereweg neben der Professur einzuführen, bedeutete eine grundlegende Erweiterung des akademischen Karrieresystems (Kreckel 2016). Reforminitiativen wie die Einführung von Tenure-Track-Verfahren waren bislang hauptsächlich auf die Professur ausgerichtet. Wenngleich es immer schon unbefristete Positionen neben der Professur gegeben hatte, so war doch unklar, wie man auf diese gelangen konnte. Sie waren keine planbare Option einer akademischen Karriere (Bloch & Würmann 2021). Dies soll sich nun ändern: Ein eigenständiger Karriereweg soll

Dauerstellen im Mittelbau vom „Stigma der (...) Second Best Option“ (Interview 1, Verwaltung) befreien und als legitime Alternative zur Professur etablieren.

Die Einführung von geregelten Karrierewegen auf Dauerstellen wird in den Interviews vor allem mit einem sich abzeichnenden Fachkräftemangel begründet, der es den Universitäten zunehmend erschwere, qualifiziertes Personal zu rekrutieren. Befristete Beschäftigung und unsichere Karrierewege ließen eine akademische Karriere als „unattraktiv“ (Interview 5, Mittelbauvertretung) erscheinen. Ein Dauerstellenkonzept wird als Chance gesehen, die Attraktivität der Universität insgesamt aufzuwerten.

In den Konzepten wird in der Regel die Promotion als Zugangsvoraussetzung für Dauerstellen genannt. Es geht jedoch in der aktuellen Diskussion vor allem darum, wie man aus befristeten Positionen auf bereits bestehende oder neu zu schaffende Dauerstellen kommt. Hierfür ist die Promotion eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung. In den Interviews wurden weitere Regelungen und Anforderungen genannt, die entweder eine Entfristung nach Erfüllung bestimmter Kriterien vorsehen (Tenure Track) oder Dauerstellen in einem kompetitiven Verfahren besetzen. Allerdings entstehe angesichts einer von vornherein stark beschränkten Zahl von Dauerstellen quasi zwangsläufig eine „Konkurrenzsituation“ (Interview 2, Personalrat). Das Erlangen einer Dauerstelle ist dann nicht eine Frage der Bewährung durch Qualifikation und von erfolgreicher Personalentwicklung, sondern Ergebnis kompetitiven Durchsetzens.

Um eine solche Konkurrenzsituation zu entschärfen, werden an einer Universität in unserem Sample Übergänge im Sinne einer systematischen Hinführung auf diese Stellen festgelegt, inklusive einer kontinuierlichen Selbstreflexion und Vorkehrungen für Alternativen (Interview 1, Verwaltung). Eine andere Universität nutzt Zielvereinbarungen, die das Anforderungsprofil einer Stelle in verschiedene, zeitlich aufeinander folgende Qualifikationsabschnitte unterteilen, die zum Teil erst während der Tätigkeit erfüllt werden müssen. So wird der Weg definiert, der schließlich zu einer Entfristung des Beschäftigungsverhältnisses führt (Interview 8, Verwaltung).

Auch ein neuer Karriereweg auf eine Dauerstelle im Mittelbau bleibt, darauf wird wiederholt hingewiesen, eingebunden in das übrige akademische Karrieresystem. Daher müssten auch Übergänge in andere Positionen möglich sein. Gerade die Universität habe ein explizites Interesse daran, Karrierewege auf Dauerstellen jenseits der Professur nicht als dominante Perspektive darzustellen, sondern als eine Option unter mehreren (Interview 10, Universitätsleitung). Sie können auch durchlässig in Richtung Professur sein.

„Also es ist jetzt in Einzelfällen schon mal vorgekommen, aber es ist jetzt nicht so, dass wir den Eindruck haben, dass diese Positionen so als Zwischenpositionen genutzt werden, um sich jetzt weiterzuentwickeln, sondern dass das schon Leute sind, die auf diese Stellen kommen, weil sie wirklich auch eine Alternative zur Professur gesucht haben.“ (Interview 8, Verwaltung)

Übergänge sind so eher als Gelegenheiten zu verstehen, und nicht als Aufforderung zum permanenten Wechsel des Karrierewegs. Darüber hinaus wird auch eine Durchlässigkeit gegenüber außeruniversitären Arbeitsmärkten beobachtet. Gerade in Fächern, die auf eine starke Nachfrage in außeruniversitären Arbeitsmärkten treffen, findet trotz Entfristung Fluktuation auf diesen Stellen statt (Interview 9, Mittelbauvertretung). Dies relativiert Vorstellungen, dass Dauerstellen auch dauerhaft von derselben Person besetzt bleiben. Für die Universität bedeutet dies aber auch, dass Dauerstellen den Verbleib von Wissenschaftler:innen nicht garantieren, sondern höchstens befördern können.

5 Die organisationale Einbettung von Dauerstellen

Die Umsetzung von Dauerstellenkonzepten erfordert an den untersuchten Universitäten in der Regel eine strategische Personalplanung. Diese soll auf der Ebene der Fakultäten stattfinden und nicht mehr bei den Professuren liegen.

„[D]as Herzstück ist, dass die (...) Fakultäten [sich] selbst verpflichtet haben, strategische Personalplanung im wissenschaftlichen Bereich zu machen. Das haben viele Fakultäten bisher nicht. Und mit strategischer Personalplanung ist gemeint, ich überlege mir mittelfristige und kurzfristige und langfristige Ziele als Fakultät im Bereich Forschung und Lehre. Und leite daraus ab, was fallen dann die nächsten fünf, die nächsten zehn, die nächsten 15 Jahre an Aufgaben an. Und aus diesen Aufgaben, die da sind, schnüre ich Pakete, die erstens sinnhaft zusammenpassen, gut besetzbar sind. Und hier sind wiederum weitere Entwicklungsmöglichkeiten für diejenigen, die die Stellen besetzen. Und dieses Bewusstwerden, was brauchen wir eigentlich und was braucht man dafür für Kompetenzen, ich glaube, das ist ein wirklicher Gewinn, das ist einfach eine große Verbesserung, wenn das stattfindet.“ (Interview 1, Verwaltung)

Auf der Ebene der Fakultäten kann, so die Vorstellung, von den Belangen einzelner Professuren abstrahiert und so der Bedarf an Dauerstellen fachlich, personalstrukturell und vorausschauend begründet werden.

„[I]m Gesamtkontext der Planungen des Faches (...) [sollen] jetzt hier nicht so Einzelfalllösungen geschaffen, sondern wirklich immer die gesamte Personalstruktur des jeweiligen Faches betrachtet [werden].“ (Interview 8, Verwaltung)

Personalplanung ist dabei für die Interviewten immer auch Personalstrukturentwicklung. Als zentral hierfür wird gesehen, einen Teil der Personalausstattung von der Ebene der Professur zu lösen und in die strategische Personalplanung auf Fakultäts-ebene zu überführen. Dann könnten Überlegungen angestellt werden, über wie viele Stellen welchen Typs man in Zukunft verfügen will.

„[D]ie Fachbereiche müssen sich ihr ideales Stellenkonzept überlegen. (...) Welche W3-Professuren werden [als] Tenure Track ausgeschrieben? Welche W3-Professuren werden direkt ausgeschrieben? Verzichten wir vielleicht auf Professuren? Wollen wir mehr Professuren haben? Wie ist es mit den Mitarbeiterstellen? Wie viele davon sollen Qualifizierungsstellen sein? Wie viele sind Dauerstellen?“ (Interview 10, Universitätsleitung)

Personalstrukturentwicklung betrifft also nicht nur Dauerstellen jenseits der Professur, sondern stellt diese auch ins Verhältnis zum Bedarf an Qualifikationsstellen und Professuren, die dann wiederum in solche mit und in solche ohne Tenure Track differenziert werden können. Die Verhältnisse zwischen den einzelnen Personalgruppen werden in die Zukunft projiziert und so zum Gegenstand strategischer Entscheidungen der Fakultät gemacht (Interview 10, Universitätsleitung).

Auch wenn es als wichtig wahrgenommen wird, dass die Universitätsleitung die Entwicklung und Umsetzung von Dauerstellenkonzepten unterstützt, gehe es, darin waren sich die Interviewten einig, nicht darum, zentrale Vorgaben zum Verhältnis von befristeten und unbefristeten Stellen zu machen, die dann gleichermaßen für alle gelten. Es wird vielmehr davon ausgegangen, dass sich Personalstrukturen erheblich zwischen den Fächern unterscheiden und damit die Fakultäten am besten geeignet sind, personalstrukturelle Weichenstellungen für die Zukunft vorzunehmen.

„[D]ie Gründe sind ja durchaus unterschiedlich, also wenn ich jetzt mal den Maschinenbau nehme, eine sehr drittmittelstarke Fakultät, die natürlich nicht nur das promovierende Personal aus Haushaltsstellen generiert, sondern wir haben das Zwei- bis Dreifache an Stellen nochmal zusätzlich an Drittmittelstellen in diesem Bereich. Und wenn man teilweise dann so große Institute hat, ist der Bedarf am akademischen Mittelbau und die Tätigkeiten, die da anfallen, einfach größer, und dem wird dann entsprechend Rechnung getragen. Es gibt andere Bereiche, die sehr experimentell unterwegs sind, sage ich jetzt mal, in der Physik, wo einfach auch die Kontinuität durch den akademischen Mittelbau gesichert wird, und da ist dann teilweise (...) eine Dauerstelle

pro Professur im akademischen Mittelbau zu wenig, und diese Bedarfe werden einfach anerkannt.“ (Interview 4, Verwaltung)

Diese Diversität der Fakultäten in einem übergreifenden Konzept der Universität zu berücksichtigen sei eine „sehr große Herausforderung“ (Interview 1, Verwaltung) gewesen, auch weil eine strategische Personalplanung von „Einzelfallentscheidungen“ und „Proporzüberlegungen“ (Interview 2, Verwaltung) überlagert werden könne. Nichtsdestotrotz wird in den Interviews mehrfach betont, dass Personalstrukturentwicklung Aufgabe der Fakultäten sei.

Jenseits von fachlichen Erwägungen werden in der hochschulpolitischen Diskussion immer wieder Einwände gegen die Etablierung von Dauerstellen mit der Notwendigkeit organisationaler Flexibilität begründet (z. B. Bayreuther Erklärung der Universitätskanzler:innen 2019⁸). Insbesondere die Universitätsleitungen würden laut den Interviewten diese Einschätzung teilen.

„[Der Rektor] hat aber dann auch immer klar gesagt, na ja, so eine Uni muss berufungsfähig bleiben, also wir brauchen auch Stellen, die mehr oder weniger kurzfristig verfügbar sind, wenn man jemandem was anbieten muss. Das war also auch immer ganz klar, dass die Arbeitsbedingungen derjenigen, die da sind, jetzt nicht das Hauptanliegen ist, sondern das Funktionieren des Gesamten.“ (Interview 6, Mittelbauvertretung)

Weil das wissenschaftliche Personal an Universitäten als Teil der Ausstattung von Professuren gilt, wird es in Berufungs- oder Bleibeverhandlungen zur Verhandlungsmasse. Für die Leitung gehe es vor diesem Hintergrund darum, als Universität „berufungsfähig“ zu bleiben. Flexibilität wird als Voraussetzung für „Wettbewerbsfähigkeit“ (Interview 10, Universitätsleitung) gesehen. Sie erfordere es, dass Stellen verfügbar und besetzbar sind. In einigen Konzepten wird organisationale Flexibilität

8 Siehe https://www.uni-kanzler.de/fileadmin/user_upload/05_Publikationen/2017_-_2010/20190916_Bayreuther_Erklaerung_der_Universitaetskanzler_brfp.pdf

explizit als Vorbehalt definiert – nur so sei es möglich gewesen, dass die Universitäts- und Fakultätsleitungen dem Dauerstellenkonzept zustimmten (Interview 1, Verwaltung).

Neue Organisationsstrukturen werden als eine Möglichkeit gesehen, diesen Flexibilitätsimperativ aufzulösen. So wird in der hochschulpolitischen Diskussion die Einführung von Departmentstrukturen vorgeschlagen (Rosefeldt 2024; Specht et al. 2017). Das wissenschaftliche Personal oder zumindest jenes auf Dauerstellen sollen nicht mehr einzelnen Professuren, sondern Instituten oder Fakultäten zugeordnet werden, je nachdem, was unter Department verstanden wird.

Auch ohne, dass Departmentstrukturen eingeführt worden wären, wird in den Interviews deutlich, dass eine eindeutige Zuordnung des wissenschaftlichen Personals schon jetzt nicht gegeben ist.

„[D]abei ist ein wichtiger Aspekt die Frage, wo sind die jeweiligen Stellen aufgehängt? Also das ist in [Universität] schon eine bunte Mischung, möchte ich sagen, die historisch gewachsen ist. Also wenn wir mal bei den Akademischen Räten bleiben, die sind eben teilweise direkt bei den Fachbereichen aufgehängt, teilweise sind sie Professuren zugeordnet. Ich kann da gar keine Regel oder gar kein Muster beschreiben, weil es, glaube ich, einfach keins gibt.“
(Interview 10, Leitung)

Solche „historisch gewachsenen“ Stellenstrukturen lassen sich nicht ohne Weiteres ändern. Je größer die jeweilige Organisationseinheit ist, umso differenzierter können sie ausfallen. Dauerstellenkonzepte können vor diesem Hintergrund auch als Versuch gelten, tradierte Personalstrukturen und Zuordnungen zu überdenken und neu zu ordnen.

6 Fazit: Die Universitäten und ihr Personal

Dass es mittlerweile Dauerstellenkonzepte gibt, weist auf einen Wandel in den Einstellungen hin: Es wird zumindest an den Universitäten in unserem Sample anerkannt, dass es in der Wissenschaft Daueraufgaben gibt, die auf Dauerstellen übernommen werden sollen, und dass nicht nur Verwaltung, sondern auch Forschung und Lehre darunterfallen. Sie entwickeln und implementieren Auswahlverfahren und Tätigkeitsprofile, um Karrierewege neben der Professur zu schaffen. Dauerstellen, die in der politischen Diskussion lange als Synonym für organisationale, personelle und inhaltliche Erstarrung galten, werden so aufgewertet.

Ob dies aber ausreichen wird, den politisch erwünschten „Kulturwandel“ im akademischen Karriere- und Beschäftigungssystem einzuleiten, erscheint fraglich. Dauerstellen im Mittelbau sind nach wie vor eingebettet in Organisationsstrukturen, die das wissenschaftliche Personal der Professur zuordnen. Die Personalausstattung wird bei Neubesetzungen immer wieder neu ausgehandelt und das Personal wird von den berufenen Professor:innen immer wieder neu rekrutiert. Eine längerfristige Personalplanung und -entwicklung ist dadurch kaum möglich.

Die Herausforderung für die Universitäten besteht somit darin, als Organisation handlungsfähig zu werden, indem sie ihre Mitglieder als *ihr* Personal adressieren (Bloch & Krüger 2023). Denn bislang verfügen die Universitäten kaum über „Personalmacht“ (Hüther & Krücken 2012). Mit der Entwicklung und Umsetzung von Dauerstellenkonzepten sind sie nun herausgefordert, das Personal neben der Professur als notwendige Ressource für Forschung und Lehre anzuerkennen. Das erfordert, dass die Universitäten ein Interesse an *ihrem* Personal entwickeln, um dann eine Personalplanung und -entwicklung im Sinne der Organisationsziele betreiben zu können, die (auch) Dauerstellen und Wege auf diese vorsieht.

Literaturverzeichnis

Bloch, R., & Krüger, A. K. (2023). Das Personalentwicklungsparadox in der Wissenschaft. In P.-I. Villa (Hrsg.), *Polarisierte Welten. Verhandlungen des 41. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie 2022*. https://publikationen.soziologie.de/index.php/kongressband_2022/article/view/1639/1804

Bloch, R., & Krüger, A. K. (2024). Aber bitte auf Dauer. Personalentwicklung an Universitäten – für wen und zu welchem Zweck? *Wissenschaftsmanagement 2023/24*, 162–167. <https://www.wissenschaftsmanagement.de/news/aber-bitte-auf-dauer>

Bloch, R., Krüger, A. K.; Hartl, J., & Würmann, C. (2021). *Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen an Hochschulen in Deutschland. Politische Steuerungsversuche und ihre Effekte seit 2006*. wbv.

Bloch, R., & Würmann, C. (2021). Prekär, aber frei? Arbeitsbedingungen und Karrierewege in der Wissenschaft und ihre Konsequenzen für die Wissenschaftsfreiheit. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 71(46), 48–54.

Briedis, K., Jaksztat, S., Schneider, J., Schwarzer, A., & Winde, M. (2013). *Personalentwicklung für den wissenschaftlichen Nachwuchs. Bedarf, Angebote und Perspektiven – eine empirische Bestandsaufnahme*. Edition Stifterverband.

Carvalho, T., Diogo, S., & Vilhena, Bruno (2022). Invisible researchers in the knowledge society – the Uberisation of scientific work in Portugal. *European Journal of Higher Education*, 12(4), 393–414. <https://doi.org/10.1080/21568235.2022.2105371>

Courtois, A., & O’Keefe, T. (2015). Precarity in the ivory cage: Neoliberalism and casualisation of work in the Irish higher education sector. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 13(1), 43–66.

Enders, J. (1996). *Die wissenschaftlichen Mitarbeiter: Ausbildung, Beschäftigung und Karriere der Nachwuchswissenschaftler und Mittelbauangehörigen an den Universitäten*. Campus.

Fitzenberger, B., & Schulze, U. (2014). Up or Out: Research Incentives and Career Prospects of Postdocs in Germany. *German Economic Review*, 15(2), 287–328. <https://doi.org/10.1111/geer.12010>

GEW – Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (2017). *Wissenschaft als Beruf. Personal- und Karrierestruktur an Universitäten. Ein Reformvorschlag der Bildungsgewerkschaft GEW*. GEW.

HRK – Hochschulrektorenkonferenz (2014). *Orientierungsrahmen zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses nach der Promotion und akademischer Karrierewege neben der Professur. Empfehlung der 16. Mitgliederversammlung der HRK am 13. Mai 2014 in Frankfurt am Main*. HRK.

HRK – Hochschulrektorenkonferenz & Junge Akademie (2024). *Leitlinien für unbefristete Stellen an Universitäten neben der Professur*. <https://www.hrk.de/positionen/beschluss/detail/leitlinien-fuer-unbefristete-stellen-an-universitaeten-neben-der-professur/>

Hüther, O., & Krücken, G. (2012). Hierarchie ohne Macht? Karriere- und Beschäftigungsbedingungen als ‚vergessene‘ Grenzen der organisatorischen Umgestaltung der deutschen Universitäten. In U. Wilkesmann & C. J. Schmid (Hrsg.), *Hochschule als Organisation* (S. 27–39). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Jauch, L., Barth, S., & Herberger, S. (Hrsg.) (2023). *Perspektiven für Postdocs im deutschen Wissenschaftssystem: Kulturwandel durch Struktur- und Personalentwicklung*. Uni-WiND. https://www.uniwind.org/fileadmin/user_upload/Publikationen/2023-Band-13-Web.pdf

Konsortium BuWiK (2025). *BuWiK 2025. Bundesbericht Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in einer frühen Karrierephase*. wbv.

Kreckel, R. (2016). Zur Lage des wissenschaftlichen Nachwuchses an Universitäten: Deutschland im Vergleich mit Frankreich, England, den USA und Österreich. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 38(1–2), 12–40.

Kreckel, R., & Zimmermann, K. (2014). *Hasard oder Laufbahn. Akademische Karrierestrukturen im internationalen Vergleich*. Akademische Verlagsanstalt.

NGAWiss – Netzwerk für Gute Arbeit in der Wissenschaft (2020). *Für faire Beschäftigung an deutschen Hochschulen! Forderungen des Netzwerks für Gute Arbeit in der Wissenschaft*. https://ngawiss.uber.space/wp-content/uploads/2020/11/Forderungen_NGA-Wiss%C3%BCberarb.pdf

Pellert, A. (1999). *Die Universität als Organisation. Die Kunst, Experten zu managen*. Böhlau.

Pellert, A., & Widmann, A. (2008). *Personalmanagement in Hochschule und Wissenschaft*. Waxmann.

Pineda, P., & Salazar Morales, D. (2024). Managerialism, accreditation and insecure academic employment across different higher education traditions. *Studies in Higher Education*, 49(11), 2080–2103. <https://doi.org/10.1080/03075079.2023.2289087>

Rogge, J.-C. (2015). The winner takes it all? *Kölner Zeitschrift für Soziologie*, 67(4), 685–707. <https://doi.org/10.1007/s11577-015-0341-6>

Rosefeldt, T. (2024). Perspektiven für den wissenschaftlichen Nachwuchs. Neue Personalstrukturen durch die Department-Reform. *Forschung & Lehre*, 31(10), 760–762.

Schlüter, A., & Winde, M. (Hrsg.) (2009). *Akademische Personalentwicklung. Eine strategische Perspektive*. Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft.

Schneijderberg, C., & Götze, N. (2020). *Organisierte, metrifizierte und exzellente Wissenschaftler*innen. Veränderungen der Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen an Fachhochschulen und Universitäten von 1992 über 2007 bis 2018*. INCHER. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3949756>

Specht, J., Hof, C., Tjus, J., Pernice, W., & Endesfelder, U. (2017). *Departments statt Lehrstühle: Moderne Personalstruktur für eine zukunftsfähige Wissenschaft*. <https://www.die-jungeakademie.de/de/publikationen/departments-statt-lehrstuhle-moderne-personalstruk>

Winterhager, N., Birner, N., Bogenstahl, C., & Krabel, S. (2017): *Bestand, Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen des wissenschaftlichen Nachwuchses in der Promotionsphase (Begleitstudie im Rahmen des Bundesberichts Wissenschaftlicher Nachwuchs (BuWiN) 2017)*. <https://www.buwin.de/buwin-2017>

Wissenschaftsrat (2014). *Empfehlungen zu Karrierezielen und -wegen an Universitäten*. <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/4009-14.pdf>

Carolin Luksche¹ & Philipp Köker²

Qualifizierungsmerkmale von Habilitation und Tenure-Track Juniorprofessur im Vergleich

Zusammenfassung

Das deutsche Wissenschaftssystem steht vor der Herausforderung, traditionelle und moderne Qualifikationswege zur Professur miteinander in Einklang zu bringen. Die historisch gewachsene Habilitation und die neu eingeführte Tenure-Track-Juniorprofessur haben dabei eine zentrale Bedeutung für das akademische Karrieresystem, unterscheiden sich aber erheblich in Struktur und Anforderungen. Dieser Beitrag kontrastiert die beiden Karrierewege und zeigt auf, welche Faktoren die Vergleichbarkeit der beiden Wege einschränken. Im Ergebnis wird deutlich, dass eine Überprüfung und Harmonisierung der bestehenden Regelungen notwendig ist.

Schlüsselwörter

Habilitation, Juniorprofessur, Tenure-Track, habilitationsäquivalente Leistungen, wissenschaftliche Qualifikation

-
- 1 Corresponding Author; Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW); luksche@dzhw.eu; ORCID 0009-0001-6083-6622
 - 2 Leibniz Universität Hannover; p.koeker@ipw.uni-hannover.de; ORCID 0000-0003-2529-6947

Comparing the Qualification Features of the Habilitation and the Tenure-Track Junior Professorship

Abstract

The German academic system faces the challenge of reconciling traditional and modern qualification paths to a professorship. The historically established habilitation and the newly introduced tenure-track junior professorship play a central role in the academic career system but differ significantly in structure and requirements. This article contrasts the two career paths and highlights the factors that restrict their comparability. The findings highlight the need for a review and harmonization of the existing regulations.

Keywords

habilitation, junior professorship, tenure track, habilitation-equivalent achievements, academic qualification

1 Einleitung

Das deutsche Wissenschaftssystem ist durch ein Nebeneinander alter und neuer Wege zur Professur geprägt (Deger und Sembritzki, 2020, S. 28ff). Die Juniorprofessur mit Tenure-Track (TT) stellt dabei nicht nur die jüngste Entwicklung dar, sondern markiert auch einen fundamentalen Wandel. Nachdem mit der zuvor eingeführten Juniorprofessur (JP) bereits eine grundlegende Alternative zu bisherigen Qualifikationen geschaffen wurde (Zimmer, 2018, S. 31; Frank et al., 2004), geriet sie aufgrund ihrer Befristung auf sechs Jahre und der begrenzten Umsetzung an den Hochschulen in die Kritik (Zimmer, 2018, S. 314; Nickel et al., 2014). Im Gegensatz dazu führen TT-Juniorprofessuren³ bei einer positiven Abschlussevaluation zu einer höher besoldeten und unbefristeten Professur und werden auch an den Hochschulen zunehmend implementiert (Krempkow, 2021, S. 39). Dennoch bleibt die Habilitation als ältester Qualifikationspfad relevant. In vielen Fächern gilt sie weiterhin als Berufungsvoraussetzung (Frey et al., 2020, S. 31) und die Zahl der Habilitationen ist seit 2011 stabil (Statistisches Bundesamt, 2024). Weiterhin spielt sie aber auch im Rahmen der TT-Juniorprofessur eine zentrale Rolle, da das Evaluationsverfahren feststellen soll, ob Stelleninhaber:innen *habilitationsäquivalente* Leistungen⁴ erreicht haben, die eine Weiterbeschäftigung als Professor:in rechtfertigen. Daraus ergibt sich die Frage, inwiefern die TT-Juniorprofessur und Habilitation auf einheitlichen Standards basieren, die eine formale Vergleichbarkeit und klare Abgrenzung dieser Qualifikationswege ermöglichen.

Die Eigenheiten der JP wurden bereits umfassend diskutiert (z. B. Berning und Küpper, 2001; Burkhardt et al., 2016; Zimmer, 2018), ebenso TT-Professuren im Kontext des Strukturwandels akademischer Karrieren (z. B. Borgwardt, 2021; Herrmann, 2020; Barlösius und Weißenborn, 2022; Weißenborn, 2022). Dabei wurde

3 „Tenure-Track-Juniorprofessur“ ist kein juristischer Begriff, sondern dient hier der analytischen Beschreibung.

4 Viele LHGs sprechen allgemein von wissenschaftlichen Leistungen nach der Promotion, wobei die Habilitation jedoch die einzige institutionalisierte und einheitlich definierte Grundlage darstellt.

jedoch oft außer Acht gelassen, dass zwar in allen TT-Verfahren die positive Abschlussevaluation Voraussetzung für eine Verstetigung der Professur ist, aber nur die TT-Juniorprofessur darauf ausgerichtet ist, in diesem Rahmen habilitationsäquivalente bzw. zusätzliche wissenschaftliche Leistungen festzustellen (Luksche, 2025a, S.36ff). Auch wurde auf das unklare rechtliche Verhältnis von JP und Habilitation hingewiesen (Herrmann, 2020) sowie die Sinnhaftigkeit der Habilitation als eigenständige Qualifikation hinterfragt (z. B. Berning, 2001; Conradi et al., 2020; Ellenbürger, 2020). Eine klare Gegenüberstellung der Merkmale von TT-Juniorprofessur und Habilitation fehlt aber bislang. Dieser Beitrag ordnet beide Qualifikationswege in die bisherige Entwicklung des wissenschaftlichen Karrieresystems in Deutschland ein und arbeitet zentrale Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Hinblick auf die jeweiligen Verfahren und Qualifikationsmerkmale heraus. Nach einem kurzen historischen Überblick kontrastieren wir dazu die idealtypischen Merkmale beider Qualifikationsformen entlang von fünf Dimensionen – (1) Zeithorizont und Beschäftigungsverhältnis, (2) Regularien und Kriterien, (3) Einfluss der Fachbereiche, (4) Begutachtung der Leistungen, und (5) Abschluss und formaler Status – und diskutieren die damit verbundenen Herausforderungen. Abschließend werden die Ergebnisse vor dem Hintergrund der aktuellen Debatten um das Wissenschaftszeitvertragsgesetz (WissZeitVG) und die Herausbildung neuer Stellenkategorien im deutschen Wissenschaftssystem reflektiert.

2 Qualifikationsanforderungen für eine Professur: Von Habilitation zu Tenure-Track

Für die Berufung als Professor:in an einer deutschen Universität wird gemeinhin ein Nachweis der Befähigung zu eigenständiger Forschung und Lehre verlangt (vgl. Bloch & Burkhardt, 2010). Nachdem diese lange Zeit allein durch die Habilitation nachgewiesen werden konnte, bildeten sich gerade in den letzten 25 Jahren eine Vielzahl weiterer Zugangswege heraus, die in den Fächerkulturen jedoch unterschiedlich stark verbreitet und akzeptiert sind (Koenig, 2024, S. 4).

2.1 Habilitation: Historie und aktuelle Relevanz

Die Habilitation entstand im Verlauf des 19. Jahrhunderts als Zusatzqualifikation zur Promotion und Grundlage zur Zulassung als Privatdozent, mit einer eigenständigen Lehrbefugnis. Mit Gründung der Reformuniversitäten entwickelte sie sich zu einem stärker formalisierten und anspruchsvollen Prüfungsverfahren, dessen erfolgreicher Abschluss zur Voraussetzung für die Berufung auf eine Professur wurde (Palatschek, 2004, 1365ff). Die grundlegenden Anforderungen – Habilitationsschrift, Probevortrag und Kolloquium sowie der Nachweis pädagogischer Fähigkeiten – bildeten sich zu Beginn des 20. Jahrhunderts heraus (ibid., 1382) und finden seither in ähnlicher Form fächerübergreifend Anwendung (Koenig, 2024, S. 4). Sowohl zwischen als auch innerhalb verschiedener Disziplinen zeigen sich jedoch bedeutende Unterschiede in den spezifischen Kriterien und Anforderungen (Frey et al., 2023, S. 500). Zur Heterogenität trägt bei, dass die Landeshochschulgesetze (LHGs) (mit Ausnahme Bayerns) keine oder nur allgemeine Vorgaben zum Ablauf und der Dauer des Verfahrens enthalten. Bei den Einstellungsvoraussetzungen für eine Lebenszeitprofessur wird oft von Leistungen über die Promotion hinaus gesprochen, ohne diese explizit zu definieren. Die Habilitation oder JP dient dabei häufig als Referenz⁵, was trotz veränderter Qualifikationsanforderungen zu Unsicherheiten über die Gleichwertigkeit alternativer Karrierewege führt.

Auch wenn immer wieder Wissenschaftler:innen ohne Habilitation berufen wurden (Berning und Küpper, 2001, S. 122), war die Habilitation bis Ende der 1990er-Jahre die de facto Voraussetzung für eine Professur (Koenig, 2024, S. 4). Ungeachtet der Öffnung alternativer Qualifikationspfade (siehe 2.2) und Diskussionen über ihre Sinnhaftigkeit in einigen Fächern (Conradi et al., 2020; König et al., 2018), hat die Habilitation weiterhin einen bedeutenden Einfluss auf dem Weg zur Professur (GWK, 2023, S. 16f). Insbesondere in den Geistes- und Sozialwissenschaften sowie den grundlagenorientierten Natur- und Lebenswissenschaften wird sie weiterhin als relevant erachtet (Weißborn, 2023, S. 92), während sie in anderen Fächern selbst

5 Siehe z. B. LHG NI (§ 25 (1) 4a); LHG BW (§47 (2))

von Personen auf anderen Qualifikationspfaden in der Hoffnung verfolgt wird, so die Chancen auf einen Ruf zu erhöhen (Ellenbürger, 2020). Gleichzeitig wird die Habilitation aber auch für Karrieren außerhalb der Wissenschaft als förderlich angesehen (Koenig, 2024, S. 5).

2.2 Vermehrung der Zugangswege zur Professur

Kritik an den begrenzten Entwicklungsmöglichkeiten zur Professur wurde bereits in den 1960er-Jahren laut und führte zu einer schrittweisen Öffnung und Vermehrung der Zugangswege. Während in Berufungsverfahren zunehmend *habilitationsäquivalente* Leistungen anerkannt wurden, etablierte die Max-Planck-Gesellschaft mit dem Konzept der „Selbständigen Nachwuchsgruppen“ erstmals eine systematische alternative Postdoc-Förderung (Böhmer und Hornborstel, 2009). Einen weiteren Schub erhielt diese Entwicklung in den 1990er-Jahren, als die VolkswagenStiftung und die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) Förderlinien entwickelten, die Nachwuchsgruppen an Universitäten verankern sollten (ebd.). Eine rechtliche Formalisierung neuer Qualifizierungswege erfolgte erst durch die 5. und 6. Novelle des Hochschulrahmengesetzes (HRG) 1999 und 2002, die nicht nur die Nachwuchsgruppenleitung gesetzlich verankerte, sondern auch die JP als neue Stellenkategorie einführte (ebd.).

Die Reformen der Jahrtausendwende reflektieren dabei einen Paradigmenwechsel hin zu einer stärker praxisorientierten wissenschaftlichen Qualifizierung nach der Promotion, die im Gegensatz zur Habilitation nicht auf den Erwerb eines formalen Abschlusses ausgerichtet ist. Stattdessen steht eine frühere praktische „Bewährung“ in den für eine Professur typischen Aufgabenbereichen im Vordergrund, verbunden mit einer deutlich größeren Freiheit als in traditionellen Mitarbeiterstellen (Prömel, 2005, S. 25f). Die JP stand jedoch schnell aufgrund ihres perspektivlosen sechsjährigen Befristungszeitraums in der Kritik. Zwar war die Option einer anschließenden Berufung auf eine höherwertige Professur an derselben Hochschule bei der Novelle 2002 mitgedacht worden; sie wurde von den Hochschulen jedoch nur sehr zögerlich umgesetzt (Zimmer, 2018, S. 314f).

2.3 Einführung des Tenure-Track-Modells

2016 wurde mit dem Bund-Länder-Programm zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses (WISNA) das Format Tenure-Track (TT) etabliert, bei dem eine befristete (Junior-)Professur nach positiver Abschlussevaluation in eine Lebenszeitprofessur übergeht. Im Rahmen des Programms wurden 1.000 zusätzliche TT-Professuren an 75 Hochschulen geschaffen (Borgwardt, 2021). Ziel der Einführung der TT-Professur war es, eine bessere Planbarkeit und Transparenz bei der wissenschaftlichen Karriereplanung zu schaffen und die Wettbewerbsfähigkeit und Attraktivität des deutschen Wissenschaftssystems zu erhöhen (ebd.). Allerdings wurde die Einführung angesichts ungeklärter Fragen zur institutionellen Einbindung, der als zu divers empfundenen disziplinären Ansprüche und der Notwendigkeit einer zusätzlichen Weiterentwicklung der Personalstrukturen im Wissenschaftssystem auch kritisch gesehen (vgl. Barlösius und Weißenborn, 2022).

Die TT-Juniorprofessur nimmt in diesem Kontext eine besondere Rolle ein, da gerade hier bisher die Aussicht auf eine dauerhafte Professur fehlte. Tatsächlich wird TT jedoch bundesweit nicht ausschließlich als Anschlussoption an die JP genutzt. Stattdessen umfasst das TT-Modell auch höherwertige Professuren (W2/W3), bei denen die Abschlussevaluation zwar ebenfalls zu einer Verstetigung führt, jedoch nicht auf die Erfüllung habilitationsäquivalenter Leistungen ausgerichtet ist (Luk-sche, 2025a, S. 44).⁶ Bei Letzteren kann also zum einen nicht mehr unbedingt von Qualifizierung im engeren Sinne gesprochen werden; zum anderen ist die Habilitation (oder zusätzliche wissenschaftliche Leistungen) Voraussetzung zur Berufung. Im Folgenden beziehen wir uns daher allein auf die TT-Juniorprofessur.

6 In einigen Ländern, etwa Hessen, ist eine W2-Besoldung für Qualifikationsprofessuren möglich. Da sie sich auf ein frühes Karrierestadium ohne weitere wissenschaftliche Leistungen beziehen, zählen sie in dieser Analyse zu den JP.

3 Die Habilitation und die TT-Juniorprofessur im Vergleich

Die Habilitation und die TT-Juniorprofessur sollen jeweils nach erfolgreichem Abschluss die formale Berufungsfähigkeit attestieren. Obwohl die TT-Juniorprofessur als klar abgegrenzte Alternative zur Habilitation konzipiert wurde, ist die Trennung rechtlich wie praktisch nicht immer eindeutig. Eine bereits erfolgte Habilitation schließt eine Berufung auf eine TT-Juniorprofessur nicht aus (Herrmann, 2020) und in einigen Disziplinen wird trotz TT-Verfahrens weiterhin zur Habilitation geraten (Ellenbürger, 2020; Pschorr, 2023). Zugleich bleibt die Habilitation weiterhin ein Referenzpunkt in TT-Verfahren, da sie historisch und institutionell als Formalisierung der „besonderen wissenschaftlichen Leistungen“ verankert ist. Dies wirft Bedenken an der Effizienz und Sinnhaftigkeit der TT-Juniorprofessur auf, da sie – statt zur Entlastung – möglicherweise zu einer doppelten Belastung führt und der Übergang zur Lebenszeitprofessur nicht ausreichend transparent gestaltet ist (Frank et al., 2004, S. 571). Um eine differenzierte Einschätzung zu ermöglichen und einen Beitrag zu aktuellen Debatten über wissenschaftliche Karrieremodelle in Deutschland zu leisten, kontrastieren wir im Folgenden beide Qualifikationswege idealtypisch anhand von fünf Dimensionen: (1) Zeithorizont und Beschäftigungsverhältnis, (2) Regularien und Kriterien, (3) Einfluss der Fachbereiche, (4) Begutachtung der Leistungen und (5) Abschluss und formaler Status. Die Herleitung der Vergleichsdimensionen stützt sich zum einen auf zentrale Erkenntnisse einer Studie zur Etablierung der TT-Professur im Rahmen des WISNA-Programms (Luksche, 2025b: 58ff). Zum anderen orientiert sie sich an der Logik einer vergleichbar angelegten Untersuchung von Berning und Küpper (2001), die strukturelle Merkmale von Habilitation und JP gegenüberstellt. Die Einteilung wurde zudem durch den systematischen Abgleich mit zahlreichen Habilitations- und TT-Ordnungen verfeinert.

3.1 Zeithorizont und Beschäftigungsverhältnis

Die Zeit zur wissenschaftlichen Weiterqualifizierung nach der Promotion ist bei beiden Pfaden durch die LHGs begrenzt.⁷ Trotz vergleichbarer Zeithorizonte zeigen sich Unterschiede hinsichtlich der Kontrollmechanismen und der Flexibilität während der Qualifizierungsphase. TT-Verfahren sind deutlich strukturierter; innerhalb der Befristung erfolgt eine Zwischenevaluation, deren rechtliche Grundlage bereits bei der Einführung der JP ohne TT-Option geschaffen wurde. Im Rahmen der TT-Implementierung wurde diese entweder als formale Bewährungsfeststellung beibehalten oder als Orientierungshilfe für den weiteren Verlauf des TT-Verfahrens erweitert. Eine negative Zwischenbewertung kann ein vorzeitiges Ausscheiden aus der Position zur Folge haben (vgl. Luksche, 2025b, S. 72). Solche Qualitätskontrollen bieten Sicherheit im individuellen Karriereverlauf, erhöhen aber auch den Druck, definierte Meilensteine innerhalb des vorgegebenen Zeitrahmens zu erreichen. Zusätzlich entsteht im TT-Verfahren ein impliziter Erwartungsdruck durch disziplinäre Standards und Vergleichsmaßstäbe, die den Übergang in eine unbefristete Professur prägen. Dabei wird oft übersehen, dass TT-Professor:innen formal weisungsungebundene Hochschullehrer:innen sind – ein struktureller Unterschied zur Habilitation, der jedoch durch faktische Abhängigkeiten und Leistungsdruck relativiert werden kann. Habilitationsverfahren bieten größere zeitliche Flexibilität, da die umfassende Bewertung der Leistung erst mit der Einreichung der Habilitationsschrift erfolgt (Frey et al., 2023, S. 511). Zudem erfolgt die Habilitation oft in einem Abhängigkeitsverhältnis, insbesondere wenn sie mit einer Anstellung als Wissenschaftliche:r Mitarbeiter:in verknüpft ist. Der Zeithorizont der TT-Juniorprofessur beinhaltet nach erfolgreicher Endevaluation die Möglichkeit des unmittelbaren Übergangs in eine Lebenszeitprofessur; eine negative Evaluation bedeutet jedoch tendenziell das Ende der wissenschaftlichen Karriere (Kreckel, 2016, S. 26).⁸ Eine solch klare Perspektive

7 Laut WissZeitVG in der Regel sechs Jahre nach Abschluss der Promotion (Ausnahmeregelungen sind den entsprechenden LHGs zu entnehmen)

8 Allerdings ist angesichts der bisherigen Datenlage fraglich, inwieweit diese Option genutzt wird (GWK, 2023, S. 27).

fehlt bei der Habilitation, die keinen automatischen Übergang in eine entfristete Professur vorsieht. Zudem behalten Habilitierende innerhalb der Befristungsgrenzen ihre Stelle unabhängig davon, ob sie die Habilitation erfolgreich abschließen oder nicht.⁹

3.2 Regularien und Kriterien

Habilitation und TT-Verfahren werden in hochschuleigenen Ordnungen geregelt, die in Ausgestaltung und Detailgrad erheblich variieren. Habilitationsordnungen gelten meist nur für einzelne Fakultäten oder werden fakultätsspezifisch aus universitären Rahmenordnungen entwickelt. Dies ermöglicht große Flexibilität, die Chancen für passgenaue Regelungen bietet, erschwert jedoch Vergleichbarkeit und Transparenz. Die zu erbringenden Leistungen – Habilitationsschrift, Probevortrag und Kolloquium sowie dem Nachweis pädagogischer Fähigkeiten – sind weitgehend ähnlich, auch wenn die fachspezifische Ausgestaltung variiert (Frey et al., 2023; Rugari et al., 2024; siehe auch 3.3). TT-Ordnungen gelten hingegen universitätsweit, wobei die Regelungsdichte und der Umfang variieren (Luksche, 2025b, S. 58ff). Einige Hochschulen definieren den gesamten TT-Prozess, von der Einrichtung einer Professur bis zur Berufung und Abschlussevaluation, andere beschränken sich auf allgemeine Vorgaben zu Evaluation und Berufung (ebd.). Besonders bei den Evaluationskriterien lassen sich Unterschiede erkennen, da diese entweder hochschulweit geregelt sind (oft durch fächerspezifische Bestimmungen ergänzt) oder professurbezogen und damit stärker individualisiert gestaltet werden (ebd.). Insgesamt liegt in TT-Verfahren der Fokus stärker auf dem Erwerb zentraler Kompetenzen, sichtbar in der Dreiteilung der Kriterien in Forschung, Lehre und akademische Selbstverwaltung, die in den meisten Ordnungen fest verankert ist. Zwar gibt es Universitäten, die von dieser Struktur abweichen und zusätzliche Aufgabenschwerpunkte, wie beispielsweise

9 Gleichwohl erfordert die Habilitation keine zeitgleiche Beschäftigung an der jeweiligen Hochschule.

Transferleistungen, aufnehmen (Luksche, 2025b, S. 75). Dennoch sind TT-Verfahren durch formalisierte und hochschulweite Kriterienkataloge stärker standardisiert als Habilitationsverfahren.

3.3 Einfluss der Fachbereiche

Bei Habilitation und TT-Juniorprofessur spielen fachspezifische Leistungsanforderungen eine zentrale Rolle (siehe 3.2). Der Einfluss der Fachbereiche ist bei Habilitationsverfahren stärker ausgeprägt, da Ordnungen primär auf Fakultätsebene erstellt und geändert werden. Bisherige Analysen bestätigen diesen Einfluss, deuten allerdings darauf hin, dass innerhalb einzelner Fächer nur wenig Einigkeit über Anforderungen und Verfahrensabläufe besteht (vgl. Frey et al., 2023; Rudari et al., 2024). Gleichzeitig haben sich über die lange Geschichte der Habilitation auch zahlreiche informelle Praktiken und Kriterien herausgebildet, mit denen allgemeine Regelungen fakultätsweiter Ordnungen für einzelne Fächer oder Verfahren angepasst werden. Im Gegensatz dazu scheint der Einfluss der Fachbereiche bei der TT-Juniorprofessur stärker begrenzt zu sein. Durch universitätsweite Standards,¹⁰ Kriterienlisten und Rahmenkataloge wird die Möglichkeit einer fachspezifischen Ausgestaltung teils explizit, teils implizit beschränkt (Luksche, 2025b, S. 75). Auch hier ist oft ein informeller, fachspezifischer Konsens anzunehmen, der die Verfahren mitprägt. Trotz des Transparenzversprechens der TT-Verfahren (Borgwardt, 2021), fehlen häufig rechtlich verbindliche Dokumente; fachspezifische Unterschiede, insbesondere bei der konkreten Ausgestaltung der Evaluationskriterien, bleiben so schwer erkennbar. Somit können sich bei beiden Qualifikationspfaden Probleme in der Vergleichbarkeit zwischen Universitäten ergeben.

3.4 Begutachtung der Leistungen

Die Begutachtung der Leistungen spielt bei beiden Qualifikationspfaden eine Rolle, bezieht sich jedoch auf unterschiedliche Aspekte. In Habilitationsverfahren werden

10 Zusätzliche Gremien wie Tenure-Boards.

in der Regel mindestens zwei Gutachten eingeholt, die allein zur Bewertung der schriftlichen Leistung (monografische oder kumulative Habilitationsschrift) dienen. Eine Einbindung von Gutachtenden aus anderen Fakultäten oder Universitäten ist nicht einheitlich geregelt, war an einigen Universitäten aber schon seit den 1980er-Jahren erforderlich (Paletschek, 2004, S. 1390). Ob die weiteren bei der Habilitation zu erbringenden Leistungen ausreichend sind, wird von einer Habilitationskommission meist eigenständig und ohne Rückgriff auf Gutachten festgestellt. Im TT-Verfahren erfolgt die Begutachtung anders als beim Habilitationsverfahren entweder als Zwischenevaluation, als abschließende Empfehlung oder in beiden Formen (Luksche, 2025b, S. 73ff). Die Anzahl und der Zweck der Gutachten variieren dabei erheblich. Während sich einige Hochschulen auf die Begutachtung der Forschungsleistung beschränken, werden bei anderen Einschätzungen zur Leistung der Person in allen oder mehreren Kategorien (siehe 3.2) abgefragt. Allgemein lässt sich jedoch sagen, dass die meisten Hochschulen höhere Anforderungen an die abschließende Tenure-Evaluation stellen als an die Zwischenevaluation (ebd.). Unabhängig von diesen Unterschieden fehlen sowohl bei Habilitationsverfahren als auch bei TT-Juniorprofessuren einheitliche Regelungen für die Begutachtung. Da Anforderungen in TT-Verfahren in der Regel universitätsweit formuliert werden (S. 3.2), lässt sich hier zumindest eine stärkere Standardisierung innerhalb von Universitäten annehmen als bei Habilitationsverfahren und so auch eine größere Transparenz erwarten.

3.5 Abschluss und formaler Status

Die wohl offensichtlichsten Unterschiede zwischen beiden Qualifizierungswegen sind der Abschluss des Verfahrens und der Status der qualifizierten Personen an der Universität danach. Das Habilitationsverfahren schließt mit einer akademischen Prüfung, die die Befähigung zur selbstständigen Forschung und Lehre sowie die Lehrbefugnis an der Hochschule bestätigt (Frey et al., 2023, S. 496). Es werden eine zusätzliche wissenschaftliche Qualifikation und Titel verliehen, die jedoch nur solange Bestand haben wie regelmäßig (unentgeltlich) Titellehre angeboten oder der Ruf auf eine Professur angenommen wird. In manchen Fächern lässt sich nach der Habilitation auch der Status des außerplanmäßigen Professors erreichen, wobei hierzu jedoch

meist noch Leistungen zusätzlich zur Habilitation erbracht werden müssen (Rudari et al. 2024). Der weitere Karriereverlauf bleibt somit offen. Bei TT-Juniorprofessor:innen führt die positive Abschlussevaluation jedoch direkt zur Berufung auf eine Lebenszeitprofessur und sie werden mit der eigenständigen Vertretung ihres Fachs in Forschung und Lehre betraut. Weder die Zwischenevaluation, noch die von den LHGs geforderte Bewährungsfeststellung vor Ablauf der sechsjährigen Befristung (Endevaluation) werden dabei formal einheitlich als zusätzliche Qualifikation bescheinigt (vgl. Luksche, 2025, S. 77ff). Bei einem Wechsel an eine andere Universität während oder nach Abschluss des TT-Verfahrens sind Wissenschaftler:innen also darauf angewiesen, dass diese Leistungen dort als gleichwertig anerkannt werden. Auch bei Verbleib an der gleichen Universität kann dies z. B. bei der Betreuung und Begutachtung von Promotionen zum Hindernis werden. Im Gegensatz dazu wird die Habilitation, ungeachtet der unterschiedlichen Anforderungen auch innerhalb einzelner Fächer, an jeder Universität unmittelbar als gleichwertig zu den eigenen Abschlüssen anerkannt.

Dimensionen	Habilitation	Tenure-Track Juniorprofessur
3.1 Zeithorizont	Befristung gemäß WissZeitVG (i.d.R. sechs Jahre), aber Beschäftigung an der Hochschule nicht zwingend erforderlich Zeitliche Flexibilität für den Abschluss der Habilitation keine/kaum strukturelle Zwischenschritte	Beschäftigung gemäß der LHGs (i.d.R. sechs Jahre) mit anschließender Option auf eine Lebenszeitprofessur Zwischenevaluation nach 2-4 Jahren mit/ohne Bewährungsfeststellung
3.2 Regularien und Kriterien	Regelungen in fakultätsspezifischen oder universitären Rahmenordnungen Fokus auf Habilitationsschrift, Probevortrag und Kolloquium sowie Nachweis pädagogischer Fähigkeiten Variation auch innerhalb von Universitäten	Universitätsweite Rahmenordnungen Fokus auf Kompetenzen in Forschung, Lehre und akademische Selbstverwaltung Stärkere Standardisierung der Verfahren durch Nutzung von Kriterienkatalogen
3.3 Einfluss der Fachbereiche	Stärkerer Einfluss der Fachbereiche Vielfalt und Uneinigkeit innerhalb der Fächer in Bezug auf konkrete Anforderungen	Fachspezifische Ausgestaltung explizit/implizit beschränkt Trotz Transparenzversprechen kaum formale Festlegung von fachspezifischen Anforderungen
3.4 Begutachtung der Leistung	Begutachtung der schriftlichen Leistung zum Abschluss des Verfahrens	Zwischen- und Endevaluation der Gesamtleistung
3.5 Abschluss und formaler Status	Lehrbefugnis ohne Beschäftigungsgarantie Verleihung eines allgemein anerkannten wissenschaftlichen Grades	Berufung auf Lebenszeitprofessur (bei positiver Endevaluation) Keine einheitliche formale Bescheinigung der Habilitationsäquivalenz

Abb. 1: Die fünf Dimensionen von Habilitation und TT-Juniorprofessur im Vergleich

4 Fazit

Die kontrastierende Darstellung in diesem Beitrag zeigt, dass sich Habilitation und TT-Juniorprofessur – ungeachtet der Überschneidungen in ihren allgemeinen Zielsetzungen – in ihrer idealtypischen Form auf verschiedenen Dimensionen voneinander abgrenzen lassen. Die große Variation innerhalb beider Qualifikationspfade (bei der Habilitation sogar innerhalb einzelner Disziplinen) erschwert jedoch eine Beurteilung der formalen Vergleichbarkeit. Für eine verlässliche und verständliche Orientierungsgrundlage auf dem Weg zur Professur bedarf es daher der Definition von einheitlichen Mindeststandards und einer stärkeren Harmonisierung und Transparenz fachspezifischer Anforderungen. Dies sollte auch mit einer universitätsübergreifenden Anerkennung von in TT-Verfahren erbrachten Leistungen (Zwischen- und Endevaluation) geschehen. Letztere ist nicht nur bei einem Hochschulwechsel, sondern auch im Kontext aktueller Debatten um die Schaffung unbefristeter wissenschaftlicher Stellen neben der Professur relevant (HRK, 2024). Während die vorgeschlagenen neuen Stellenkategorien (Lecturer/Researcher/Academic Manager) primär für den direkten Einstieg nach der Promotion konzipiert zu sein scheinen, weisen sie dennoch spezifische Anforderungsprofile auf. Es ist zu erwarten, dass sich auch (oder mehrheitlich) solche Wissenschaftler:innen auf diese Stellen bewerben, die am Ende ihres befristeten Beschäftigungsverhältnisses gemäß WissZeitVG zwar ohne Perspektive auf eine Professur stehen, aber auch wenn sie nicht habilitiert sind relevante Erfahrung und Qualifikationen erworben haben (oder eine TT-Evaluation negativ durchlaufen). Somit muss auch bedacht werden, wie die Qualifikationen dieser Personen zu werten sind, und wie sich die neuen Stellenkategorien praktisch in das bestehende Nebeneinander wissenschaftlicher Karrierewege in Deutschland einfügen.

Handlungsempfehlung	Vorteile	Herausforderungen
<p>Bundesweit verbindliche Mindeststandards für zentrale Elemente von Tenure-Track-Evaluationen festlegen</p> <p>Harmonisierung zentraler Anforderungen in TT-Verfahren fördern (z. B. Zahl und Art der Gutachten, inhaltliche Bewertungsmaßstäbe)</p>	<p>Höhere Transparenz und Vergleichbarkeit; bessere Orientierung (Fairness) für Bewerber:innen und Gutachter:innen</p>	<p>Balance zwischen Einheitlichkeit und fachspezifischer Flexibilität; Akzeptanz durch Länder und Hochschulen</p>
<p>Erarbeitung von fachspezifischen Leitlinien für die Anforderungen und Verfahren von Habilitationen durch die Fachgesellschaften (analog zu den Empfehlungen des Wissenschaftsrats zur Promotion)</p>	<p>Erhöhung der Transparenz und Vergleichbarkeit von Habilitationsleistungen; bessere Orientierung für Habilitand:innen und Gutachter:innen; Förderung von Fairness und Qualitätssicherung</p>	<p>Sicherstellung der Akzeptanz bei den Fachgesellschaften und Hochschulen; Wahrung disziplinspezifischer Besonderheiten; freiwilliger Charakter der Leitlinien könnte zu uneinheitlicher Umsetzung führen</p>
<p>Etablierung strukturierter Anerkennungsverfahren für habilitationsäquivalente Leistungen nach gescheitertem Tenure-Track-Verfahren sowie Förderung alternativer Karrierewege nach abgeschlossener Habilitation ohne Professursperspektive</p>	<p>Erhalt und bessere Nutzung hochqualifizierter Wissenschaftler:innen; Signal an Bewerber:innen, dass Karrierewege nicht binär (Erfolg/Misserfolg) verlaufen; Stärkung alternativer Wissenschaftskarrieren</p>	<p>Entwicklung transparenter und akzeptierter Bewertungskriterien; Integration und Akzeptanz in bestehende Verfahren</p>
<p>Einführung einer formalen Bescheinigung über erfolgreiche Zwischen- und Endevaluationen im Tenure-Track-Verfahren, unabhängig von einer Entfristung</p>	<p>Höhere Sichtbarkeit und Verwertbarkeit erbrachter wissenschaftlicher Leistungen; bessere Karrierechancen auch außerhalb der Professur; Signal für Transparenz und Fairness im System</p>	<p>Entwicklung einheitlicher Standards für Inhalt und Aussagekraft der Bescheinigung; Vermeidung der Stigmatisierung bei Nicht-Übernahme; Akzeptanz durch Hochschulen und Fachgesellschaften</p>

Abb. 2: Handlungsempfehlungen für Qualifizierungsmerkmale

Literaturverzeichnis

- Barlösius, E., & Weißenborn, L. (2022). Das wiederholte Versprechen des Tenure Tracks. *Forschung & Lehre, 9*, 680–682.
- Berning, E., & Küpper, H-U. (2001). Juniorprofessuren statt Habilitation? Eine Klärung festgetretener Positionen. *Beiträge zur Hochschulforschung, 33*(2), 121–141. https://www.ihf.bayern.de/fileadmin/news_import/2-2001-berning-kuepper.pdf
- Bloch, R., & Burkhardt, A. (2010). *Arbeitsplatz Hochschule und Forschung für wissenschaftliches Personal und Nachwuchskräfte*, Arbeitspapier, No. 207, Hans-Böckler-Stiftung. https://www.boeckler.de/fpdf/HBS-004633/p_arbp_207.pdf
- Böhmer, S., & Hornbostel, S. (2009). *Postdocs in Deutschland: Vergleich von Nachwuchsgruppenleiterprogrammen*. (iFQ-Working Paper, No. 6). iFQ – Institut für Forschungsinformation und Qualitätssicherung. <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/33621>
- Borgwardt, A. (2021). Die Tenure-Track-Professur: Impulsgeberin für das deutsche Wissenschaftssystem. In U. Cantner, v. R. Dick, J. Escher, G. Krausch & H.-J. Schiewer (Hg.): *Dokumentation der gleichnamigen Tagung vom 29.09.–30.09.2020*. Berlin. https://www.german-u15.de/_ressourcen/Publicationen/Informationsmaterial/2020-Tenure-Track-Professur.pdf
- Conradi, T., Kirsten, G., & Reinerth, M. (2020). Die Habilitation in Frage stellen. *Zeitschrift für Medienwissenschaft, 12*(22), 152–155. <https://doi.org/10.25969/mediarep/13643>
- Deger, R., & Sembritzki, T. (2020). *Binnendifferenzierung der Professur*. LCSS Working Paper No. 3. <https://doi.org/10.15488/9757>
- Ellenbürger, J. (2020). Juniorprofessur und dann noch Habilitation: sinnvoll oder absurd? *Zeitschrift für Medienwissenschaft, 12*(2), 183–186. <https://doi.org/10.14361/zfmw-2020-120216>
- Frank, B., Kemfert, C., & Stephan, A. (2004). Die Bedeutung der Juniorprofessur für den Wissenschaftsstandort Deutschland. *DIW Wochenbericht, 39*/2005, 567–574. <https://hdl.handle.net/10419/151326>
- Frey, F., Kohler, S., Nitschke, P., & Stehle, H. (2023). Die Habilitation in der Kommunikations- und Medienwissenschaft. *Publizistik, 68*(4), 491–517. <https://doi.org/10.1007/s11616-023-00818-3>

GWK (2023). *Bund-Länder-Programm zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses, Monitoring-Bericht 2020*. Gemeinsame Wissenschaftskonferenz, Heft 73.

<https://www.gwk-bonn.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/Papers/GWK-Heft-73-WISNA-Monitoringbericht-2020.pdf>

Herrmann, K. (2020). Kein Tenure Track wegen Überqualifikation. *Forschung & Lehre*, 3, 218–220.

HRK (2024). *Leitlinien für unbefristete Stellen an Universitäten neben der Professur. Beschluss der Mitgliedergruppe Universitäten in der Hochschulrektorenkonferenz vom 3.6.2024 und der Jungen Akademie am 22.6.2024*. <https://www.hrk.de/positionen/beschluss/detail/leitlinien-fuer-unbefristete-stellen-an-universitaeten-neben-der-professur/>

König, C. J., Heinrichs, M., Antoni, C., Bühner, M., Elsner, B., et al. (2018). Ausgedient! Empfehlungen der DGPs-Kommission „Studium und Lehre“ zur Habilitation in der Psychologie. *Psychologische Rundschau*, 69(3), 192–194.

<https://doi.org/10.1026/0033-3042/a000409>

Koenig, J. (2024). Costs and benefits of a formal academic qualification beyond the PhD. *Higher Education* (Online First). <https://doi.org/10.1007/s10734-024-01338-3>

Kreckel, R. (2016). Zur Lage des wissenschaftlichen Nachwuchses an Universitäten: Deutschland im Vergleich mit Frankreich, England, den USA und Österreich. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 38(1–2), 12–40. <https://www.bzh.bayern.de/uploads/media/1-2-2016-Kreckel.pdf>

Krempkow, R. (2021). Karriereperspektiven für Nachwuchsforschende in Deutschland. In H. Mieg, C. Schnell & R. E. Zimmermann (Hrsg.): *Wissenschaft als Beruf: Wissenschaftsforschung Jahrbuch 2020*. (29–44). Wissenschaftlicher Verlag.

Luksche, C. (2025a). Regelungen zur Tenure-Track-Professur in der Gesetzgebung der Länder. In B. Kleimann et al., *Etablierung des Karrierewegs der Tenure-Track-Professur im deutschen Wissenschaftssystem. Begleitstudie zum BuWiK 2025*. (33–57). BMBF (im Erscheinen).

Luksche, C. (2025b). Analyse universitärer Tenure-Track-Satzungen. In B. Kleimann et al., *Etablierung des Karrierewegs der Tenure-Track-Professur im deutschen Wissenschaftssystem. Begleitstudie zum BuWiK 2025*. (58–84). BMBF (im Erscheinen).

- Nickel, S., Püttmann, V., & Duong, S. (2014). *Was wird aus Juniorprofessor(inn)en? Zentrale Ergebnisse eines Vergleichs neuer und traditioneller Karrierewege in der Wissenschaft*. Centrum für Hochschulentwicklung. http://www.che.de/downloads/Blickpunkt_Karriereentwicklung_Juniorprofessor_2014.pdf
- Paletschek, S. (2004). Zur Geschichte der Habilitation an der Universität Tübingen im 19. und 20. Jahrhundert: das Beispiel der Wirtschaftswissenschaftlichen (ehemals Staatswirtschaftlichen / Staatswissenschaftlichen) Fakultät. In: H. Marcon (Hg.): *200 Jahre Wirtschafts- und Staatswissenschaften an der Eberhard-Karls- Universität Tübingen: Leben und Werk der Professoren. Bd. 2. (1364–1399)*. Steiner.
- Prömel, J. (2005). Die Juniorprofessur hat mich zurück nach Deutschland geholt. *Mitteilungen der Deutschen Mathematiker-Vereinigung*, 13(1). <https://doi.org/10.1515/dmvm-2005-0011>
- Pschorr, S. (2023). Akademisches Höchstalter für die Juniorprofessur. Zur Einordnung der Juniorprofessur mit und ohne Tenure-Track in das System wissenschaftlicher Qualifizierung. *Ordnung der Wissenschaft*, 3, 173–180. <https://ordnungderwissenschaft.de/wp-content/uploads/2023/06/Pschorr.pdf>
- Rudari, M., Stefan, V., Finkbeiner, S., Dragu, A., Janetzky, B., & Alawi, S. (2024). Aktuelle Voraussetzungen und Qualifikationsanforderungen für die Habilitation und die außerplanmäßige Professur (apl.) an deutschen Universitätskliniken. *Handchirurgie-Mikrochirurgie-Plastische Chirurgie*, 56(06), 454–462. <https://doi.org/10.1055/a-2407-4414>
- Statistisches Bundesamt (2024). *Habilitationen: Deutschland, Jahre, Fächergruppen, Nationalität, Geschlecht*. https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Publikationen/_publikationen-innen-statistischer-bericht.html
- Weißborn, L. (2022). Der unendliche Wandel wissenschaftlicher Personalkategorien zwischen Promotion und Lebenszeitprofessur. Eine Untersuchung zur Eingliederung der TenureTrack-Professur in die institutionalisierten Strukturen an der Universität. *der moderne Staat*, 15(2), 431–451. <https://doi.org/10.3224/dms.vXiX.03>
- Weißborn, L. (2023). Neue Governanceanforderungen an Berufungen: Auf welche Widerstände trifft das Tenure-Track-Verfahren?. *Beiträge zur Hochschulforschung* 45(1), 88–99. https://www.bzh.bayern.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/Beitraege_zur_Hochschulforschung/2023/2023-1-Weissenborn.pdf

Zimmer, L. (2018). *Das Kapital der Juniorprofessur*. SpringerVS.
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-22726-5>

Anne Busch¹, Martin Wagner² & Alexandra Zimmermann³

Partizipative Entwicklung eines neuen Karrieremodells an einer Fachhochschule

Zusammenfassung

In diesem Beitrag wird der partizipative Prozess der Entwicklung eines Karrieremodells an einer Fachhochschule näher beleuchtet. Das Modell zielt darauf ab, die Attraktivität der Hochschule als Arbeitgeberin zu steigern und klare, motivierende Karriereperspektiven für das Personal zu schaffen. Der Beitrag erläutert die Motivation zur Herangehensweise und die dabei angewandten Methoden. Zudem werden die zentralen Ergebnisse des Entwicklungsprozesses vorgestellt. Ein besonderes Augenmerk liegt auf den rechtlichen Rahmenbedingungen, die bei der Entwicklung und Implementierung des Modells berücksichtigt werden mussten. Abschließend werden mögliche zukünftige Entwicklungen aufgezeigt.

Schlüsselwörter

Karrieremodell, Partizipative Entwicklung, Personalentwicklung, Fachhochschule, Rechtliche Rahmenbedingungen

-
- 1 Corresponding Author; Fachhochschule Wiener Neustadt; anne.busch@fhwn.ac.at; ORCID 0009-0005-2118-5432
 - 2 Fachhochschule Wiener Neustadt; martin.wagner@fhwn.ac.at; ORCID 0009-0007-3553-8977
 - 3 Fachhochschule Wiener Neustadt; alexandra.zimmermann@fhwn.ac.at; ORCID 0009-0004-1919-4578

Participatory development of a new career model at a university of applied sciences

Abstract

This article takes a closer look at the participatory process of developing a career model at a university of applied sciences. The model aims to increase the university's attractiveness as an employer and to create clear, motivating career prospects for staff. The article explains the motivation for the approach and the methods used. The central results of the development process are also presented. Particular attention is paid to the legal framework that had to be taken into account when creating and implementing the model. Finally, possible future developments are highlighted.

Keywords

career model, participatory development, personnel development, university of applied sciences, legal framework

1 Einleitung

Fachhochschulen stehen zunehmend unter gesellschaftlichem und institutionellem Druck. Neben Lehre und Forschung gewinnt der Wissens- und Technologietransfer – die sogenannte Dritte Mission – an Relevanz. Nicht nur die Sektoren Staat, Wirtschaft und Hochschule verändern sich, sondern auch deren Zusammenspiel (Etzkowitz, 2003, S. 308ff.). Hochschulen müssen ihre Wirkung auf Gesellschaft und Wirtschaft nachweisen; parallel dazu steigt der Wettbewerb um qualifiziertes Personal, bedingt durch demografischen Wandel, Digitalisierung, Studienplatzausbau und Fernstudienangebote. Dies erfordert auf individueller wie organisationaler Ebene neue Strategien zur Profilbildung (Krücken, 2021, S. 163).

Insbesondere das wissenschaftliche Personal muss sich in Lehre, Forschung und Dritter Mission positionieren und individuelle Stärken sichtbar machen. Führungskräfte sind gefordert, Mitarbeitende strategisch zu fördern. Ein strukturiertes Karrieremodell unterstützt diesen Prozess, indem es Entwicklungsmöglichkeiten transparent macht und die Arbeitgebermarke stärkt (Becker, 2023, S. 523).

Für österreichische Fachhochschulen gelten andere Rahmenbedingungen als für Universitäten: Sie finanzieren sich primär über belegte Studienplätze, verfügen über keine Basisfinanzierung für Forschung und unterliegen keinem bindenden Kollektivvertrag. Dies erfordert ein eigenes Karrieremodell, das diesen Besonderheiten Rechnung trägt.

Dieser Artikel gliedert sich wie folgt: Zunächst werden Motivation und Zielsetzung der Fachhochschule erläutert, die zur Entwicklung eines eigenen Karrieremodells geführt haben. Der rechtliche Rahmen wird in Kapitel 3 ausführlich dargestellt, bevor sich Kapitel 4 mit der Methodik der partizipativen Entwicklung eines Karrieremodells beschäftigt. In Kapitel 5 wird das Karrieremodell im Detail dargestellt. Ein Fazit und Ausblick beschließen den Artikel.

2 Motivation und Zielsetzung

Die Entwicklung eines Karrieremodells wurde Ende 2021 von der Geschäftsführung initiiert. Ziel war es, ein Karrieremodell zu entwickeln, das auf die spezifische Situation der Fachhochschule zugeschnitten ist. Die Personalabteilung wurde mit dem Projekt im Frühjahr 2022 betraut. Die Hochschule will sich damit international und national als attraktive Arbeitgeberin positionieren, um qualifizierte und motivierte Fachkräfte anzusprechen, die eine Karriere im Hochschulbereich anstreben.

Das Modell soll national wie international anschlussfähig sein und Leistungen, Kompetenzen sowie Verantwortlichkeiten sichtbar machen. Es unterstützt lebenslanges Lernen, fördert Interdisziplinarität und stärkt die Selbstverantwortung. Mitarbeitende erhalten Orientierung und klare Karriereperspektiven. Parallel dazu wurde ein transparentes Gehaltsmodell erarbeitet.

Die Einführung eines neuen Karrieremodells schlägt sich in neuen Strukturen und Prozessen nieder und hat Auswirkungen auf die Organisationskultur. Veränderungsprozesse sind dann besonders erfolgreich, wenn sie von der Geschäftsführung getragen werden und wenn es gelingt die Betroffenen zu Beteiligten zu machen (vgl. Greif et al., 2004):

„Dabei geht es vor allem darum, solche Methoden oder Ansätze zu nutzen, mit denen die betroffenen Personen motiviert werden, ihre Bedürfnisse zu formulieren und in den Gestaltungsansatz einzubringen“ (Zink, 2007, S. 13).

Deshalb wurde ein partizipativer Entwicklungsprozess gewählt. Um Akzeptanz zu fördern, wurden alle Mitarbeitenden zur Mitwirkung eingeladen.

3 FH-Karrieremodelle aus rechtlicher Sicht

In der Folge soll den Fragen nachgegangen werden, (i) welche rechtlichen Aspekte bei der Entwicklung eines neuen Karrieremodells zu beachten sind und (ii) welche rechtlichen Rahmenbedingungen und Möglichkeiten für dessen Implementierung in Österreich⁴ bestehen. Der Fokus der rechtsdogmatischen Untersuchung liegt dabei auf den arbeitsrechtlichen Bestimmungen, die auf FH-Karrieremodelle in Österreich zur Anwendung gelangen können. Die nachfolgenden Ausführungen stellen einen ersten rechtsdogmatischen Problemaufriss dar.

3.1 Rechtliche Aspekte bei der Ausgestaltung

3.1.1 Einbindung des Betriebsrats

In Kapitel 4 wird erörtert, wie ein partizipativer Entwicklungsprozess mit breiter Einbindung der Belegschaft ausgestaltet sein kann. Eine generelle Verpflichtung, dies genauso durchzuführen, kann dem Gesetz nicht entnommen werden, wenn gleich die damit verbundenen Vorteile überzeugend sind.

Sofern es jedoch einen Betriebsrat an der jeweiligen Fachhochschule gibt,⁵ sieht das Gesetz ein Mindestmaß an Einbindung vor. So stehen diesem beispielsweise bestimmte Informationsrechte bei bestimmten Angelegenheiten⁶ zu (§ 91 Abs. 1 ArbVG⁷). Darüber hinaus kann sich bei der Entwicklung eines Karrieremodells auch eine Beratungsverpflichtung des Betriebsinhabenden, also des Erhalters, mit dem Betriebsrat ergeben (§ 92 Abs. 1 ArbVG).

4 Die nachfolgenden rechtlichen Ausführungen beziehen sich ausschließlich auf die österreichische Rechtsordnung. Für FH-Karrieremodelle in anderen (EU-Mitglieds-)Staaten gelten die jeweiligen nationalen rechtlichen Bestimmungen.

5 Zu den Voraussetzungen siehe § 40 ArbVG.

6 Bei einem Karrieremodell, welches auch mit einem entsprechenden Gehaltsmodell verknüpft wird, wird der Tatbestand i. d. R. erfüllt sein.

7 Arbeitsverfassungsgesetz, BGBl 22/1974 i. d. g. F.

3.1.2 (Fach-)Hochschulrecht

Gleich zu Projektbeginn sollte entschieden werden, für welche Berufsgruppe das Karrieremodell entwickelt werden soll. § 7 FHG⁸ regelt das Lehr- und Forschungspersonal an Fachhochschulen und unterscheidet dabei hauptberuflich und nebenberuflich tätige Personen. Hauptberuflich tätiges Lehr- und Forschungspersonal wird i. d. R. in einem Angestelltenverhältnis beschäftigt sein und in den Bereichen Lehre, Forschung, Dritte Mission oder Hochschulmanagement eingesetzt werden. Nebenberuflich tätige Personen stehen i. d. R. in einem freien Dienstverhältnis⁹ und können im Wesentlichen nur im Bereich der Lehre eingesetzt werden. Als freie Dienstnehmer:innen unterliegen diese auch keinen Weisungen¹⁰ (Schweighofer, 2023, Rz 37).

3.1.3 Gleichbehandlung

Aus § 2 Abs. 5 S. 1 FHG ergibt sich die Verpflichtung des Erhalters, die Gleichstellung und ausgeglichene Repräsentanz der Geschlechter in allen Positionen und Funktionen zu beachten.¹¹

Darüber hinaus ist auch das GIBG¹² zu beachten und auf Arbeitsverhältnisse an Fachhochschulen anzuwenden (§ 2 Abs. 5 S. 2 FHG). Festzuhalten ist, dass das GIBG neben dem Geschlechterdiskriminierungsverbot (vgl. § 3 GIBG) auch weitere Tatbestände kennt (vgl. § 17 GIBG).¹³

8 Fachhochschulgesetz, BGBl 340/1993 i. d. g. F.

9 Zur rechtlichen Einordnung nebenberuflich Lehrender siehe Schweighofer (2023, Rz 146ff) sowie OGH 28.11.2007, 9 ObA 165/07s.

10 Siehe Kap. 3.2.5.

11 Zu den geschichtlichen Entwicklungsschritten und den wesentlichen Inhalten des Gleichbehandlungsgesetzes aus Sicht des Fachhochschulrechts siehe Pasrucker (2023, Rz 141ff). Die Gleichstellung der Geschlechter ist nach § 8 Abs. 2 Z. 1 FHG auch für die Akkreditierung als Fachhochschule relevant.

12 Gleichbehandlungsgesetz, BGBl I 66/2004 i. d. g. F.

13 Näher zu den einzelnen Tatbeständen und Rechtsfolgen in Hopf et al. (2021).

Außerdem gibt es noch zahlreiche weitere Diversitätsmerkmale und -dimensionen (Engel, 2009, S. 10ff), die zwar nicht alle im FHG oder GIBG verankert sind, aber – wenn auch nur als *soft law* – in der Erwachsenenbildung eine Rolle spielen können (vgl. Abdul-Hussain & Hofmann, 2013) und folglich beim Entwicklungsprozess Berücksichtigung finden sollten.

3.1.4 Inhaltliche Beschränkungen

Neben der bereits erörterten Gleichbehandlungspflicht gibt es auch (arbeits-)rechtliche Beschränkungen, die bei der inhaltlichen Ausgestaltung des Karrieremodells zu berücksichtigen sind. Ein Beispiel dafür sind die sogenannten Kettendienstverträge¹⁴, die generell aber auch im öffentlichen Universitätswesen¹⁵ häufig zur Anwendung gelangen, allerdings klaren Regelungen und Beschränkungen unterliegen (vgl. Grimm, S. 82ff).

Zu bedenken ist weiters, dass nicht jeder rechtskonforme Inhalt auch faktisch innerhalb der Fachhochschule umsetzbar ist. So könnte im Karrieremodell beispielsweise vorgesehen sein, dass ein mengenmäßiges Übererfüllen der vereinbarten Leistungen mit einer Prämie oder einem bestimmten Entgelt verknüpft ist. Eine solche Regelung könnte den Tatbestand des § 96 Abs. 1 ArbVG¹⁶ erfüllen. Die Implementierung einer solchen Regelung würde diesfalls voraussetzen, dass die Fachhochschule überhaupt einen Betriebsrat hat und dass dieser auch bereit ist, dem zuzustimmen.

14 Unter Kettendienstverträgen versteht man die Aneinanderreihung mehrerer befristeter Dienstverträge, siehe dazu in Kovács (2024).

15 Vgl. § 109 UG 2002.

16 Näher dazu in Kap. 3.2.3; vgl. OGH 21.11.2022, 8 ObA 48/22z.

3.2 Rechtliche Rahmenbedingungen der Implementierung

3.2.1 Stufenbau der (Arbeits-)Rechtsordnung

Um die rechtlichen Rahmenbedingungen eines Karrieremodells besser verstehen zu können, sollte zunächst ein Blick auf den Stufenbau der Rechtsordnung¹⁷ unter Einbeziehung der Arbeitsrechtsquellen geworfen werden (Mosing, 2024b).

Bei all den enthaltenen Stufen sind der Kollektivvertrag, die Betriebsvereinbarung, der Dienstvertrag sowie die Weisung im Hinblick auf die Implementierung eines Karrieremodells hervorzuheben. Diese werden in der Folge überblicksartig beleuchtet.

3.2.2 (K)ein Kollektivvertrag im FH-Sektor

Aufgrund der Rechtsnatur eines Kollektivvertrages¹⁸ ist diese Rechtsquelle sowohl bei der Entwicklung als auch bei der Implementierung eines Karrieremodells von zentraler Bedeutung.

Festzuhalten ist jedoch, dass es für den FH-Sektor bis *dato* keinen anwendbaren Kollektivvertrag gibt.¹⁹ Das bedeutet, dass auf dieser Stufe der Rechtsordnung aktuell keine Bestimmungen bestehen, die ein Karrieremodell – in welcher Form auch immer – beschränken. Auch wenn der mittlerweile seit über 30 Jahren bestehende FH-Sektor noch keinem Kollektivvertrag unterliegt, ist nicht auszuschließen, dass es

17 Allgemein zur derogatorischen Kraft innerhalb des Stufenbaus in Mosing (2024b). Näher zum Günstigkeitsprinzip i. S. d. Arbeitsverfassungsgesetzes (ArbVG) in Mosing (2024a).

18 Allgemein zum Kollektivvertrag in Mair (2023).

19 Dieser Umstand ist jedoch bemerkenswert, denn nur 2 % der Arbeitnehmer:innen in ganz Österreich unterliegen keinem Kollektivvertrag, Gewerkschaft GPA (2024a). Dies ist jedoch kein generelles Phänomen im österreichischen Hochschulsektor, denn für öffentliche Universitäten gibt es beispielsweise einen eigenen Kollektivvertrag, Gewerkschaft Öffentlicher Dienst (2024).

hierbei zu Änderungen kommen wird.²⁰ Falls es dazu kommt, würden bestehende Karrieremodelle sehr wahrscheinlich einer Anpassung²¹ unterzogen werden müssen.

3.2.3 Betriebsvereinbarungen

§ 97 ArbVG²² regelt, in welchen Angelegenheiten eine Betriebsvereinbarung abgeschlossen werden kann. Grundsätzlich wird zwischen verschiedenen Arten von Betriebsvereinbarungen unterschieden (Schöffmann, 2024). Sofern eine Betriebsvereinbarung ohne eine gesetzliche oder kollektivvertragliche Ermächtigung abgeschlossen wird, handelt es sich um eine freie Betriebsvereinbarung (Felten, 2024). Welche Art der Betriebsvereinbarung (zwingend) erforderlich ist, hängt also vom Inhalt des jeweiligen Karrieremodells ab.

3.2.4 Dienstvertrag

Falls einzelne oder alle Regelungen eines Karrieremodells nicht durch entsprechende Betriebsvereinbarungen umgesetzt werden (können), besteht noch die Möglichkeit, diese im Dienstvertrag²³ festzulegen. Hierbei ist jedoch zu beachten, dass Karrieremodelle i. d. R. komplex ausgestaltet sind und sich deshalb entsprechende Herausforderungen bei der Vertragsgestaltung ergeben können. Denkbar wäre die Umsetzung des Karrieremodells mithilfe von vorformulierten Vertragsbedingungen

20 So gibt es nennenswerte Bestrebungen der Gewerkschaft GPA (2024a, 2024b, 2024c) in diese Richtung, wie insbesondere das Gespräch mit dem ehemaligen Wissenschaftsminister Martin Polaschek zum Thema der Verbesserung der Arbeitsbedingungen im FH-Sektor.

21 Siehe Kap. 3.2.6.

22 Neben diesen sehr zentralen Bestimmungen gibt es auch weitere gesetzliche Ermächtigungen, etwa im Arbeitszeitgesetz (§§ 1a, 4b Abs. 2, 10 Abs. 2, 26 Abs. 5 AZG), im Arbeitsruhegesetz (§ 12b Abs. 1 ARG), im Betriebspensionsgesetz (§ 3 Abs. 1 BPG) oder im Urlaubsgesetz (§ 2 Abs. 4 UrlG), siehe Schöffmann (2024, Rz 11).

23 Näher dazu in Schweighofer (2023, Rz 35f); davon abzugrenzen sind Werkverträge oder freie Dienstverträge, die häufig für externes Lehrpersonal zur Anwendung gelangen, Schweighofer (2023, Rz 37ff).

in Form von Allgemeinen Geschäftsbedingungen oder Allgemeinen Arbeitsbedingungen (Vinzenz, 2023).²⁴

3.2.5 Weisung

Neben einer Betriebsvereinbarung und vertraglichen Vereinbarungen ist auch die Umsetzung im Wege einer Weisung denkbar.²⁵ Zentrales Steuerungsinstrument bei der Umsetzung des Karrieremodells in Form einer Richtlinie, die arbeitsrechtlich als Weisung qualifiziert werden kann, können die i. d. R. jährlich stattfindenden Ziel- und Leistungsvereinbarungsgespräche zwischen Vorgesetzten und Mitarbeitenden fungieren, wobei üblicherweise die wesentlichen Aktivitäten eines Jahres besprochen und vereinbart werden. Wie diese „Vereinbarungen“ rechtlich zu qualifizieren sind, hängt von der konkreten Ausgestaltung ab.²⁶

3.2.6 Rechtliche Konsequenz der Umsetzungsart

Bei der Implementierung eines neu entwickelten Karrieremodells ist es nahezu unvermeidbar, dass dieses nach einer ersten Pilotphase überarbeitet werden muss. Diesfalls stellt sich die Frage, wie diese Veränderungen rechtskonform durchführbar sind. Das hängt grundsätzlich davon ab, wie²⁷ das Karrieremodell rechtlich umgesetzt wurde.²⁸

24 Bei der konkreten Ausgestaltung ist größtmögliche Sorgfalt geboten und insbesondere die Geltungs- und Inhaltskontrolle dieser Bestimmungen zu beachten; näher dazu in Vinzenz (2023, Rz 8f).

25 Näher zum Weisungsrecht in Ruß (2024, S 44ff).

26 Um Unzufriedenheiten und Rechtsunsicherheit bei einer Rückschau der Leistungen im abgelaufenen Planungsjahr zu vermeiden, ist es empfehlenswert, die vereinbarten Leistungen und – bei deren Erreichung – die Gegenleistung schriftlich festzuhalten und klar zu beschreiben.

27 Siehe Kap. 3.2.1–3.2.5.

28 Da es im FH-Sektor keinen Kollektivvertrag gibt (siehe Kap. 3.2.2), wird auf die Beendigung eines Kollektivvertrages nicht näher eingegangen. Näher dazu in Mair (2023, Rz 12ff).

Ist eine Betriebsvereinbarung über ein Karrieremodell abgeschlossen, so stellt sich auch hier die Frage nach den Beendigungsmöglichkeiten. Diese können auf verschiedene Arten erfolgen. Je nach Beendigungsart sind unterschiedliche Beendigungsfristen und -termine zu beachten (Sabara, 2024). Daraus ergibt sich, dass bei den meisten Beendigungsarten wenig zeitliche Flexibilität für Anpassungen und somit die Gefahr der Trägheit des Modells besteht. Dies geht häufig auch mit der Akzeptanz des Modells in der Belegschaft einher.

Sollte das Karrieremodell im Dienstvertrag verbindlich verankert werden, ist zu beachten, dass Änderungen grundsätzlich die Zustimmung beider Vertragspartner:innen voraussetzen. Auch hier ergeben sich entsprechende Einschränkungen.

Die größte Flexibilität aufseiten des Arbeitgebenden, also der Fachhochschule, besteht bei der Umsetzung im Wege einer Weisung²⁹. Falls das Modell unter einem Unverbindlichkeitsvorbehalt steht, würde das Karrieremodell und folglich auch die daraus resultierenden Vereinbarungen keine rechtliche Verbindlichkeit entfalten. Alternativ dazu wäre der Widerrufsvorbehalt, der das Modell zwar verbindlich werden lässt, aber gleichzeitig eine zeitnahe Änderung ermöglicht.

Auch wenn die Implementierung des Karrieremodells an der eigenen Hochschule noch nicht vollständig abgeschlossen ist, wird die Umsetzung im Rahmen einer Weisung favorisiert.

4 Methodik: Partizipative Entwicklung

4.1 Definition und Bedeutung des partizipativen Ansatzes

Partizipation bedeutet Teilhabe, Teilnahme und Beteiligtsein (Duden, 2024). In der Sozialwissenschaft wird Partizipation als der Prozess verstanden, durch den Indivi-

29 Siehe Kap. 3.2.5.

duen oder Gruppen in soziale, wirtschaftliche oder politische Aktivitäten eingebunden werden, wodurch sie eine höhere Bereitschaft entwickeln, sich aktiv mit Veränderungen in ihrem Lebensumfeld auseinanderzusetzen (Pateman, 1970). Speziell in der Arbeitswelt wird Partizipation oft als Mitbestimmung durch Arbeitnehmer:innen in organisatorischen Entscheidungsprozessen definiert (Freeman & Medoff, 1984).

Ein partizipativer Ansatz zur Entwicklung eines Karrieremodells integriert die Arbeitnehmer:innen in die Gestaltung und Strukturierung von Weiterentwicklung- und Aufstiegsmöglichkeiten, um sicherzustellen, dass diese sowohl individuelle Entwicklungsziele als auch die strategischen Ziele der Organisation berücksichtigen. Dieser Prozess deckt nicht nur die organisatorischen Bedürfnisse ab, sondern fördert die Entstehung eines Modells, das auf einer gemeinsamen Vision und den Erwartungen aller Beteiligten aufbaut.

Partizipative Prozesse sind aber auch mit Herausforderungen verbunden. Interessenskonflikte, Überlastung und unklare Verantwortlichkeiten können den Prozess belasten (Schweinschwaller, 2015). Eine klare Struktur und Moderation sind daher essenziell.

4.2 Ablauf des partizipativen Prozesses

Das Karrieremodell wurde von Januar 2023 bis Juni 2024 in einem partizipativen Prozess mit 20 wissenschaftlichen Mitarbeiter:innen erarbeitet. Bei der Zusammenstellung der Projektgruppe wurde eine diverse Gruppe fokussiert. Begleitet wurden die Mitarbeitenden von dem Unternehmen *hr diamonds*, welches Expertise im Bereich Personal, Management und Organisationsentwicklung eingebracht hat. Mehrere halbtägige Workshops („Denkwerkstätten“) mit der Projektgruppe wurden durch Resonanzräume ergänzt, in denen das gesamte wissenschaftliche Personal miteinbezogen wurde und Feedback zum aktuellen Fortschritt geben konnte. Vertreter:innen der Projektgruppe haben sich zudem in regelmäßigen Abständen mit dem Lenkungsausschuss (6 Vertreter:innen der Personalabteilung und des Kollegiums) ausgetauscht. Die Treffen im zeitlichen Verlauf sind in Abb. 1 ersichtlich

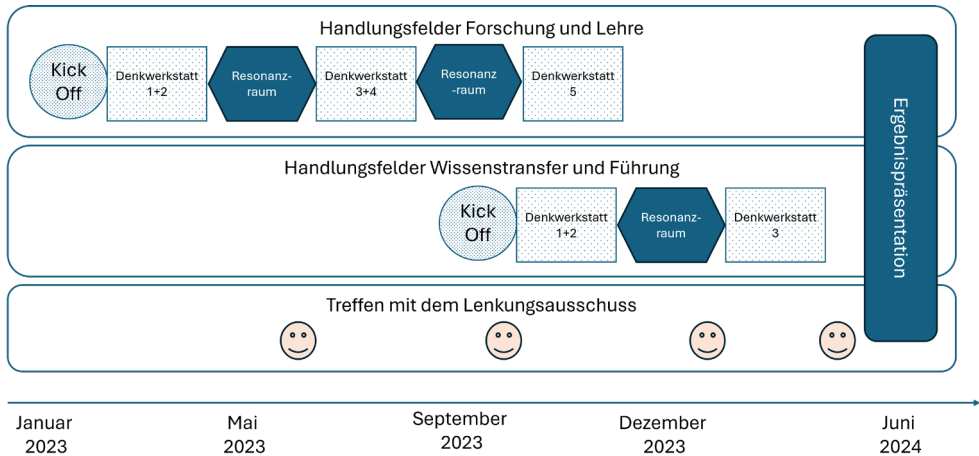


Abb. 1: Zeitliche Übersicht der stattgefundenen Treffen in den einzelnen Handlungsfeldern

Der Lenkungsausschuss hatte die Aufgabe, nach den gemeinsamen Treffen mit der Projektgruppe die Geschäftsführung zu informieren. Diese wiederum hatte ein Veto-Recht und auch eine Veto-Pflicht. Die Personengruppen mit ihren spezifischen Rollen im Prozess sind in Abb. 2 dargestellt.

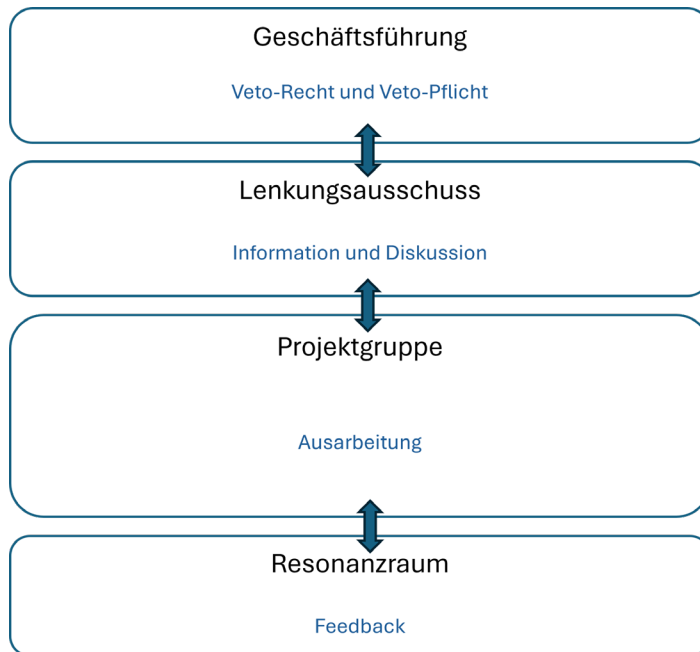


Abb. 2: In den Prozess integrierte Personengruppen mit ihren Rollen und Aufgaben

Vertiefende Diskussionen zu definierten Themen – wie Verleihung der FH-Professur – wurden während des Prozesses aus den Denkwerkstätten in Kleingruppen ausgelagert. Diese Kleingruppen haben dann ihre Ergebnisse für die gesamte Projektgruppe aufbereitet. Für den gemeinsamen Entscheidungsprozess wurden im Vorfeld klare Verhaltensregeln wie ein Veto-Recht definiert.

4.3 Herausforderungen und Erfolgsfaktoren in der partizipativen Zusammenarbeit

Der partizipative Ansatz und der freie Gestaltungsspielraum, der für die Entwicklung des Karrieremodells gewählt wurde, war für viele Teilnehmer:innen der Arbeitsgruppe neu. Die folgenden Rückmeldungen zum gemeinsamen Prozess stammen

von Teilnehmer:innen der letzten Denkwerkstatt, kategorisiert in verschiedene Lern-ebenen und möglichst wortgetreu wiedergegeben. Diese Erkenntnisse sind nicht nur für die Weiterentwicklung des Karrieremodells relevant, sondern können auch künftige Projekte zur selbstorganisierten, interdisziplinären Zusammenarbeit in Großgruppen inspirieren:

Inhaltliche Ebene

Das Thema Karriereplanung erwies sich als sehr vielschichtig. Ein umfassendes und zukunftsorientiertes Modell zu entwickeln, wurde als komplexe Herausforderung wahrgenommen. Ein Schwerpunkt lag auf der fachlichen Führung, die als zentraler Baustein für zukünftige Karrieremöglichkeiten identifiziert wurde. Zukünftig sollen Führungskräfte eine aktivere Rolle in der Karriereplanung übernehmen, indem sie gemeinsam mit wissenschaftlichen Mitarbeitenden deren berufliche Entwicklung im jährlich stattfindenden Mitarbeiter:innengespräch reflektieren und planen. Dieses Gespräch gewinnt dadurch an Bedeutung und stärkt die Rolle der Führungskraft als zentrale Ansprechperson und Unterstützer:in in der langfristigen Karrieregestaltung.

Auch die Entwicklung klarer Karrierewege nach dem Doktorat wurde intensiv besprochen, insbesondere im Hinblick auf die Weiterentwicklungsmöglichkeiten innerhalb der Fachhochschule. Da Fachhochschulen derzeit kein Promotionsrecht haben und es keine einheitlich geregelte wissenschaftliche Laufbahn für promovierte Mitarbeitende gibt, stellte sich für viele die Frage, wie ein Doktorat angegangen werden kann und welche Karriereschritte nach dessen Abschluss möglich sind. Im partizipativen Prozess wurde daher gezielt daran gearbeitet, Perspektiven innerhalb der Fachhochschule zu definieren und potenzielle Entwicklungswege aufzuzeigen.

Soziale Ebene

Die Projektgruppe zeigte großes Engagement. Es entstanden wertschätzende und kollegiale Arbeitsbeziehungen, begleitet von einer kritischen Diskussionskultur. Der Prozess ermöglichte es, Kolleg:innen aus unterschiedlichen Instituten und Fakultäten kennenzulernen, was als sehr positiv empfunden wurde.

Strukturelle und kulturelle organisationale Ebene

Trotz der unterschiedlichen Sichtweisen auf Karriere und Karriereentwicklung entstand ein gegenseitiges Vertrauen, so dass Konzepte in Kleingruppen erarbeitet und von der Gesamtgruppe akzeptiert werden konnten. Hierbei wurden Unterschiede zwischen Abteilungen sichtbar, etwa bei Qualifikationsanforderungen, Lehrbelastung oder Forschungsfokus, was teils als notwendig teils als diskussionswürdig angesehen wurde, insbesondere im Hinblick auf das Verhältnis von Forschung und Lehre.

Ebene der selbstorganisierten Zusammenarbeit

Das gemeinsame Diskutieren war trotz unterschiedlicher Meinungen und Argumentationen bereichernd. Positiv hervorgehoben wurde, dass jede:r gehört wurde und Kleingruppenarbeiten sehr konstruktiv verliefen, während die Großgruppendifkussionen teils herausfordernd waren, da sich u. a. Gespräche wiederholten, nicht mehr sachbezogen diskutiert wurde oder ein genaues Verständnis für die Arbeit der Kleingruppen fehlte.

Moderierte Prozessbegleitung

Die externe Moderation durch *hr diamonds* wurde als hilfreich erlebt. Methodenvielfalt, Struktur und das Veto-Prinzip unterstützten Entscheidungsfindung und Zielorientierung. Die Erfahrungen wurden als wertvolle Grundlage für zukünftige Großgruppenprojekte gewertet.

5 Das neue Karrieremodell im Detail

Das Karrieremodell ermöglicht individuelle und flexible Laufbahngestaltung. Es basiert auf einer transparenten, leistungsorientierten Struktur, die Engagement sichtbar

macht und Entwicklung honoriert. Die Gestaltung gleicht einem Kaleidoskop: Mitarbeitende kombinieren unterschiedliche Elemente, um neue berufliche Perspektiven zu formen.³⁰

5.1 Aufbau des Modells

Das Karrieremodell basiert auf zwei Achsen: den Qualifikationsgraden (Zonen) und den Stufen (Vertiefungen), dargestellt in Abb. 3. Die Bewegung auf diesen Achsen erfolgt je nach akademischem Abschluss sowie der Leistung und Erfahrung der Mitarbeitenden.



Abb. 3: Qualifikationsgrade und Vertiefungsmöglichkeiten für individuelle Karrieren

³⁰ Die hier dargestellten Ausführungen entstammen der unternehmensinternen Abschlussdokumentation von FHWN und *hr diamonds* (2024).

Qualifikationsgrade – Die Zonen

Die Qualifikationsgrade, auch Zonen genannt, basieren auf den akademischen Abschlüssen der Mitarbeitenden. Die Bezeichnung der Zonen ist wertneutral, da alle Zonen für die Fachhochschule von Bedeutung sind und gleichermaßen geschätzt werden. Ein Übergang in eine höhere Zone erfolgt beim Erreichen eines akademischen Abschlusses. Alternativ besteht die Möglichkeit eines äquivalenten Übergangs in die Zonen D und E, falls das Erlangen eines akademischen Grades aus fachlichen oder persönlichen Gründen nicht möglich ist. Dieses Äquivalenzverfahren erfordert jedoch einen Aufwand, der dem eines akademischen Abschlusses entspricht (siehe Abb. 4).



Abb. 4: Qualifikationsgrade entsprechen akademischen Abschlüssen oder Äquivalenten

Stufen – Die Vertiefungen

Die Vertiefungen auf den Stufen basieren auf einer Kombination aus Erfahrungspunkten, die sich rein aus den Berufsjahren generieren, und Qualitätspunkten, die durch Engagement und erbrachte Leistungen gesammelt werden. Diese werden im jährlichen Mitarbeiter:innengespräch diskutiert und beurteilt.

Die Stufen bieten Raum für die Weiterentwicklung innerhalb einer Zone und ermöglichen eine karrierelebenslange Entwicklung. Insgesamt gibt es acht Stufen, die im Abgleich mit Modellen anderer Hochschulen entwickelt wurden, um ausreichend Flexibilität und Wachstumsmöglichkeiten zu bieten.

5.2 Individuelle Karrieregestaltung und Punktekatalog

Jede Karriere an der Fachhochschule wird individuell gestaltet und basiert auf einem Mix aus Lehre und weiteren Aufgaben, die in sogenannten „Töpfen“, hier dargestellt als Farbkolben, definiert sind (siehe Abb. 5).



Abb. 5: Individuelle Karrieregestaltung durch Sammlung von Punkten aus unterschiedlichen Farbkolben

Diese Aufgaben werden in Abstimmung mit der Führungskraft im jährlich stattfindenden Mitarbeiter:innengespräch festgelegt und bieten den Mitarbeitenden die Möglichkeit, ihre Karriere entsprechend den strategischen Schwerpunkten der Fachhochschule weiterzuentwickeln. Für den Fall, dass das Spannungsfeld zwischen individuellen Bedürfnissen und denen der Hochschule im Rahmen dieses Gesprächs nicht gelöst werden kann, wird seitens der Hochschule ein Eskalationsweg definiert.

Einzelne Tätigkeiten aus diesen Töpfen sind mit Punkten hinterlegt. Ein Punktecatalog dient dabei sowohl den Mitarbeitenden als Orientierungshilfe als auch den Führungskräften zur Steuerung und Bewertung der individuellen Entwicklung. Die Punktevergabe erfolgt in Absprache, um die individuellen Ziele optimal mit den Zielen der Fachhochschule zu verbinden. Der Katalog ist flexibel und kann in Abstimmung erweitert werden, um besondere Leistungen zu berücksichtigen.

Ein Aspekt, der zwar in den Töpfen abgebildet ist, aber während des partizipativen Prozesses nur wenig thematisiert wurde, ist die Notwendigkeit außerhochschulischer Berufserfahrung. Dieser hat lediglich bei der Diskussion über die Verleihung der FH-Professur (siehe Kapitel 5.3) größeren Raum eingenommen. Dabei bietet diese gerade für die Lehre erhebliche Chancen: Sie ermöglicht es, praxisnahe Inhalte zu vermitteln, Studierende gezielt auf die Anforderungen des Arbeitsmarktes vorzubereiten und den Transfer zwischen Wissenschaft und Praxis zu fördern.

5.3 Ergänzungen zum Modell

Neben dem Aufbau des Grundmodells haben sich während der partizipativen Zusammenarbeit drei Bereiche herauskristallisiert, die für die Teilnehmenden eine zentrale Bedeutung hatten und daher in Kleingruppen ausgearbeitet worden sind: Jobtitel, Promotion und FH-Professur.

Transparenz durch Jobtitel

Ein zentraler Bestandteil des Modells ist die Transparenz, die u. a. durch die Jobtitel gewährleistet wird. Diese Titel machen deutlich, ob ein lehr- oder forschungsorien-

tierter Schwerpunkt in der Tätigkeit gewählt wurde, und spiegeln den Grad der Expertise und Erfahrung wider. Ab Zone B können Jobtitel wie „Lecturer“ oder „Senior Researcher“ in beliebigen Kombinationen verwendet werden, je nach Tätigkeitsschwerpunkt. Die Titel sind dabei losgelöst von den Qualifikationsgraden und orientieren sich ausschließlich an den ausgeübten Tätigkeiten der Mitarbeitenden. Für Mitarbeitende in Zone A wird die Bezeichnung „Academic Assistant“ verwendet.

Attraktive Promotionsmöglichkeiten

Ein weiterer wesentlicher Bestandteil des Karrieremodells ist die Förderung von Promotionsmöglichkeiten für wissenschaftliches Personal. Die Fachhochschule möchte die Anzahl der Promotionsabschlüsse erhöhen, um sowohl die persönliche Entwicklung der Mitarbeitenden als auch die institutionelle Forschungsleistung zu stärken. Dabei werden finanzielle Rahmenbedingungen und eine enge Verknüpfung der Dissertationsthemen mit den operativen Zielen der Fachhochschule berücksichtigt. Dies ermöglicht eine strategische Ausrichtung der Promotionen und unterstützt die wissenschaftliche Ausrichtung der Hochschule.

FH-Professur für besondere Leistungen

Die FH-Professur dient der Anerkennung herausragender Leistungen in Lehre, Forschung und Praxis. Sie ist unabhängig von Zonen und Stufen, erfordert aber ein abgeschlossenes Doktorat sowie einschlägige Berufserfahrung – angelehnt an nationale und internationale Standards.

6 Fazit und Ausblick

Das entwickelte Karrieremodell bietet einen strukturierten und transparenten Rahmen zur Karriereplanung, die sowohl auf individuelle Leistungen als auch auf kollektive Ziele der Institution abzielt. Es fördert die Motivation durch klare Entwicklungsperspektiven und stellt sicher, dass alle Mitarbeitenden Chancen auf beruflichen Aufstieg haben. Langfristig wird erwartet, dass das Modell einen wesentlichen

Beitrag zur Qualitätssicherung und zur Förderung von Innovation in Lehre, Forschung und Führung leisten wird.

Da dieses Modell speziell für eine bestimmte Hochschule entwickelt wurde, lassen sich daraus keine allgemeinen Handlungsempfehlungen für andere Hochschulen ableiten. Jede Institution hat unterschiedliche Rahmenbedingungen, die bei der Entwicklung eines Karrieremodells berücksichtigt werden müssen. Durch gezielte Diskussionsimpulse von außenstehenden Expert:innen können jedoch für die Hochschule wichtige strategische Punkte wie die Einbindung von außerhochschulischer Berufserfahrung stärker in den partizipativen Prozess eingebunden werden.

Das Modell wurde bewusst dynamisch konzipiert, um Anpassungen an sich verändernde Rahmenbedingungen – etwa neue rechtliche Vorgaben oder einen möglichen Kollektivvertrag – zu ermöglichen. Eine kontinuierliche Weiterentwicklung ist vorgesehen.

Literaturverzeichnis

Abdul-Hussain, S., & Hofmann, R. (2013). *Dimensionen von Diversität*. <https://erwachsenenbildung.at/themen/diversitymanagement/grundlagen/dimensionen.php>

Becker, M. (2023). *Personalentwicklung: Bildung, Förderung und Organisationsentwicklung in Theorie und Praxis* (7. Aufl.). Schäffer Poeschel.

Duden (2024). *Partizipation*. <https://www.duden.de/rechtschreibung/Partizipation>

Engel, R. (2009). Diversity Management – Entstehung und Nutzen. Einführung und grundlegende Thesen. *Zeitschrift für vergleichende Psychotherapie und Methodenintegration*, 1, 9–22. <https://www.fpi-publikation.de/download/23601/>

Felten, E. (2024). *RDB Keywords: Freie Betriebsvereinbarung (Arbeitsrecht)*. RDB Manz. https://rdb.manz.at/document/rdb.tso.LIrdbkeywords.freie_betriebsvereinbarung

FHWN und hr diamonds. (2024). *Abschlussdokumentation: Erstellung eines neuen Karrieremodells*. Fachhochschule Wiener Neustadt GmbH.

Freeman, R. B., & Medoff, J. L. (1984). *What Do Unions Do?*. Basic Books.

- Gewerkschaft GPA (2024a). *Initiative „Ein Kollektivvertrag für die Fachhochschulen in Österreich!“*. <https://www.gpa.at/kollektivvertrag/forschung-und-bildung/fachhochschulen/initiative--ein-kollektivvertrag-fuer-die-fachhochschulen-in-oes>
- Gewerkschaft GPA (2024b). *Kollektivvertrag für Fachhochschulen wäre Meilenstein: Termin bei Minister Polaschek für die Verbesserung der Arbeitsbedingungen*. <https://www.gpa.at/kollektivvertrag/forschung-und-bildung/fachhochschulen/kollektivvertrag-fuer-fachhochschulen-waere-meilenstein>
- Gewerkschaft GPA (2024c). *Wir brauchen einen Kollektivvertrag für österreichische Fachhochschulen: Konferenz anlässlich „30 Jahre Fachhochschulen“ – Appell an Fachhochschulkonferenz*. <https://www.gpa.at/kollektivvertrag/forschung-und-bildung/fachhochschulen/wir-brauchen-einen-kollektivvertrag-fuer-oesterreichische-fachho>
- Gewerkschaft Öffentlicher Dienst (2024). *Kollektivvertrag für die ArbeitnehmerInnen der Universitäten*. https://www.kollektivvertrag.at/volltext?doc-set-id=SI-2831_de
- Greif, S., Runde, B., & Seeberg, I. (2004). *Erfolge und Misserfolge beim Change Management*. Hogrefe.
- Grimm, M. (2022). „Tenure Track“ und Co – Rahmenbedingungen für außerkollektivvertragliche Karrieremodelle an Universitäten. In S. Auer-Mayer, E. Felten, R. Mosler & B. Schratlbauer (Hrsg.), *Festschrift Walter Pfeil* (S. 79–79). Manz.
- Hopf, H., Mayr, K., Eichinger, J., & Erler, G. (2021). *GLBG: Gleichbehandlung, Antidiskriminierung* (2. Auflage). Manz.
- Kovács, E. (2024). *RDB Keywords: Kettenarbeitsvertrag (Arbeitsrecht)*. RDB Manz. <https://rdb.manz.at/document/rdb.tso.LIrdbkeywords.kettenarbeitsvertrag>
- Mair, A. (2023). *RDB Keywords: Kollektivvertrag (Arbeitsrecht)*. RDB Manz. <https://rdb.manz.at/document/rdb.tso.LIrdbkeywords.kollektivvertrag>
- Mosing, F. (2024a). *RDB Keywords: Günstigkeitsprinzip (Arbeitsrecht)*. RDB Manz. https://rdb.manz.at/document/rdb.tso.LIrdbkeywords.guenstigkeitsprinzip_arbeitsrecht
- Mosing, F. (2024b). *RDB Keywords: Stufenbau der Rechtsordnung (Arbeitsrecht)*. RDB Manz. https://rdb.manz.at/document/rdb.tso.LIrdbkeywords.stufenbau_der_rechtsordnung_arbeitsrecht
- Pasrucker, C. (2023). § 2. In W. Hauser & C. Schweighofer (Hrsg.), *FHG: Fachhochschulgesetz*. (2. Aufl., S. 55–156). Verlag Österreich.

- Pateman, C. (1970). *Participation and Democratic Theory*. Cambridge University Press.
- Ruß, V. (2024). *Arbeitsrecht in der Praxis*. Linde.
- Sabara, B. (2024). *Betriebsvereinbarung – Beendigung und Nachwirkung*. Lexis 360. https://360.lexisnexis.at/d/lexisbriefings/betriebsvereinbarung_beendigung_und_nachwirkung/h_80005_3601054310118479054_c696c1a969?origin=gs&searchid=20250408133649410&rlclick=graph%2Btitle
- Schmidt, C., & Sackmann, S. (2021). *Change-Fitness-Studie 2020/2021*. <https://mutaree.com/services/change-fitness-studie-2020-2021/>
- Schöffmann, P. C. (2024). *RDB Keywords: Betriebsvereinbarung (Arbeitsrecht)*. RDB Manz. <https://rdb.manz.at/document/rdb.tso.LIrdkeywords.betriebsvereinbarung>
- Schweighofer, C. (2023). § 7. In W. Hauser & C. Schweighofer (Hrsg.), *FHG: Fachhochschulgesetz*. (2. Aufl., S. 372–464). Verlag Österreich.
- Schweinschwaller, T. (2015). Partizipative Entwicklungsprozesse: Forschung und Praxis. *Zeitschrift für Beratungs- und Managementwissenschaften*, 2(4), 15–24. https://www.bildungsmanagement.ac.at/fileadmin/downloads/ARGE_-_Downloads/FOR-SCHUNG_und_WISSENSCHAFT/Forschungsjournal/2._Ausgabe/Zeitschrift_fuer_Beratungswissenschaften_und_Managementwissenschaften_2015_2._Jahrgang.pdf
- Vinzenz, V. (2023). *RDB Keywords: Arbeitsvertrag (Arbeitsrecht)*. RDB Manz. <https://rdb.manz.at/document/rdb.tso.LIrdkeywords.arbeitsvertrag>
- Zink, K. J. (2007). *Mitarbeiterbeteiligung bei Verbesserungs- und Veränderungsprozessen*. Hanser.

Andrea Eichholzer¹ & Hanne Bestvater²

Wissenschaftsmanagement – im toten Winkel der Hochschulentwicklung?

Zusammenfassung

Das Wissenschaftsmanagement, 2010 noch als „unbekanntes Wesen“ bezeichnet, ist heute in seiner Rolle im Hochschulalltag etabliert und als Träger organisationalen Wissens unverzichtbar. Dennoch bleibt die Frage nach dem Professionalisierungsgrad und adäquaten Personalentwicklungsmöglichkeiten offen. Der Artikel beleuchtet die Professionalisierung des Wissenschaftsmanagements in der Schweiz und zeigt Handlungsfelder für die Stärkung dieser Berufsgruppe auf.

Schlüsselwörter

Wissenschaftsmanagement, Third Space, Professionalisierung, Personalentwicklung, Schweiz

1 Corresponding Author; andreanadine.eichholzergallagher@uzh.ch

2 HfH – Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik; hanne.bestvater@em.hfh.ch

Higher Education Management – in the blind spot of university development?

Abstract

Higher Education Management, still described as an “unknown entity” in 2010, is now established in its role in everyday university life and is indispensable as a carrier of organizational knowledge. Nevertheless, the question of the degree of professionalization and adequate personnel development opportunities remains unanswered. The article examines the professionalization of Higher Education Managers in Switzerland and identifies fields of action for strengthening this occupational group.

Keywords

higher education management, third space, professionalization, personnel development, switzerland

1 Einleitung

Im Jahr 2010 widmete die ZFHE dem Wissenschaftsmanagement bzw. dem Third Space an Hochschulen eine Ausgabe, wobei diese Gruppe damals noch als „unbekanntes Wesen“ bezeichnet wurde (Kehm et al., 2010, S. 23). Inzwischen haben sich die damals als neu bezeichneten Rollen etabliert, was auch anhand der aktuellen Literatur ersichtlich wird (dazu etwa Schneider et al., 2022; Krempkow et al., 2023a und b; McIntosh & Nutt, 2022). Es besteht weitgehend Einigkeit darüber, dass das Wissenschaftsmanagement als Träger organisationalen Wissens unverzichtbare Leistungen an Hochschulen und darüber hinaus (z. B. Forschungsanstalten) erbringt. Die Frage, inwiefern der Professionalisierungsgrad ausgeprägt und die Möglichkeiten der Personalentwicklung für diese zahlenmäßig kleine und doch bedeutsame Berufsgruppe (Wissenschaftsrat, 2018) adäquat und attraktiv sind, bleibt jedoch bestehen. In Bezug auf Nachwuchsförderung und Professionalisierungsanforderungen unterscheiden sich Wissenschaftsmanager:innen von Mitarbeitenden, die eine akademische Laufbahn anstreben. Zwar ist festzustellen, dass sich eine nennenswerte Anzahl von Hochschulangehörigen nicht zufällig für eine Tätigkeit im Wissenschaftsmanagement entschieden hat (Krempkow et al., 2023b), jedoch ist nach wie vor unklar, wie Laufbahnmodelle für Wissenschaftsmanager:innen aussehen könnten, und wie Hochschulen diese Gruppe ihres Nachwuchses systematisch fördern können.

In diesem Artikel gehen wir auf die Situation in der Schweiz ein. Mit Bezug auf aktuelle Literatur und Studien skizzieren wir ein Bild der Professionalisierung des Wissenschaftsmanagements, die Ausgangslage in der Schweiz und sich daraus ergebende Handlungsfelder für Akteurinnen und Akteure sowie Strukturen, um das Schweizer Wissenschaftsmanagement zu stärken.

In diesem Text wird der in der deutschsprachigen Community weitgehend etablierte Begriff „Wissenschaftsmanagement“ verwendet, obwohl er in der Schweiz weniger

verankert ist als „Third Space“. Er wird synonym mit „new professionals“ oder „Hochschulprofessionelle“ verwendet.³

2 Blitzlicht zur Professionalisierung und Personalentwicklung

In den letzten 30 Jahren haben Hochschulen im Zuge der veränderten Governancestrukturen erheblich an Autonomie gewonnen. Diese strukturellen Veränderungen haben Prozesse hin zu einem professionellen Hochschulmanagement angestoßen, um den komplexen Anforderungen moderner Hochschulen gerecht werden zu können (Nickel, 2017). Im Folgenden soll auf die Konzeption der Professionalisierung eingegangen und ein Stand zur Personalentwicklung des Wissenschaftsmanagements gegeben werden.

2.1 Professionalisierung im Wissenschaftsmanagement

Die von Evetts (2008) beschriebene organisationale Professionalität unterscheidet sich von der beruflichen Professionalität dadurch, dass sie weniger auf einer homogenen beruflichen Identität basiert. Fachpersonen sind oft in einer Vielzahl von Hintergründen und Erfahrungen vereint, was zu einer heterogenen beruflichen Sozialisation führt. Es gibt kein spezifisches, geteiltes Professionsethos. Autorität wird nicht durch die kollegiale Gemeinschaft zugeschrieben, sondern durch die Zugehörigkeit zur Organisation und deren Hierarchie definiert. In diesem Kontext orientieren sich Fachpersonen stärker an den Zielen und Anforderungen ihrer Organisation. Folglich wird ihre Professionalität durch die spezifischen Bedürfnisse und Strategien der Institution geprägt, in der sie arbeiten.

3 Zur Begriffsdiskussion verweisen wir etwa auf Whitchurch, 2008 und 2009; Schneider et al., 2022 oder Krempkow et al., 2023a.

Dieser Ansatz eignet sich gemäß Krücken et al. (2010), um die Besonderheit der Situation der Wissenschaftsmanager:innen zu beschreiben. Wissenschaftsmanager:innen fehlen zwei identitätsstiftende Merkmale: einheitliche berufliche Sozialisation oder der gemeinsame Wissenskanon sind in der Regel nicht gegeben und somit auch kein einheitliches Berufsethos. Darin unterscheiden sie sich von anderen Gruppen der Hochschule. Vielmehr müssen Wissenschaftsmanager:innen auf spezifische Anforderungen und Strukturen ihrer Hochschulen reagieren. Dies führt zu einer Form von Professionalität, die stark von der Organisation und deren Zielen geprägt ist.

Whitchurch (2008) hebt für die „Third Space Professionals“ hervor, dass die Karriereentwicklung stark von individuellen Vorlieben und von der Fähigkeit, Beziehungen bzw. Netzwerke aufzubauen, abhängig ist und damit zufälliger und weniger vorhersehbar oder planbar sei. Diesen Aspekt betonen auch Veles & Carter (2016), die eine Zusammenstellung der Professionalisierungs-Schlüsselemente vornehmen. Nebst beruflichen Netzwerken und Berufsverbänden sind dazu auch Aspekte wie organisationales Wissen zur gemeinsamen Problemlösungsbasis, einschlägige Erfahrungen und Fachkenntnisse (durch formale Qualifikation oder Weiterbildungsprogramme) sowie die Formalisierung ihres Status und das Zuschreiben von Entscheidungsautonomie zu nennen.

Vor diesem Hintergrund soll beleuchtet werden, inwiefern Hochschulen gezielte Personalentwicklungsmaßnahmen für das Wissenschaftsmanagement ausgestalten.

2.2 Personalentwicklung für das Wissenschaftsmanagement

Die Mehrheit der Literatur zur Personalentwicklung in Wissenschaftsorganisationen konzentriert sich auf die Akademie bzw. deren Nachwuchs, während Forschung zum Wissenschaftsmanagement unterrepräsentiert ist. An dieser Stelle werden nur vereinzelte deutsche und angelsächsische Beiträge aufgegriffen, ohne den Anspruch eines breiten Überblicks. Gemein ist den referenzierten Arbeiten, dass sich Bezugspunkte zu den von Evetts (2008) beschriebenen Aspekten finden.

Bereits in den Artikeln von Whitchurch (2009) bzw. Gordon & Whitchurch (2009) wird festgestellt, dass die Karrierewege der „new professionals“ an Hochschulen kaum klar definiert sind. Karriereverläufe sind von persönlichen Vorlieben, sich zufällig ergebenden Möglichkeiten und Engagement von Vorgesetzten gekennzeichnet. Auch im neueren Sammelband von McIntosh & Nutt (2022) wird verschiedentlich erwähnt, dass Weiterentwicklung – in Ermangelung eines gemeinsamen Verständnisses über notwendige Weiterbildungsmöglichkeiten – auf individueller Basis erfolgen muss. Umso wichtiger sei die Rolle von Mentoraten und Netzwerken, um mögliche weitere Schritte auszuloten.

Eine umfangreiche Studie des CHE (Nickel & Ziegele, 2010) betrachtet Modelle der Karriereförderung im Wissenschaftsmanagement umfassend und im Ländervergleich. Die Befunde weisen auf die Bedeutung definierter Strukturen für den beruflichen Aufstieg sowie die Relevanz von spezifischer Weiterbildung und beruflicher Mobilität hin. In der Folge werden relevante Befunde grob skizziert:

Karrieremöglichkeiten für Führungspersonen seien entscheidend für die Karrieredynamik. Langfristige Besetzungen von Leitungspositionen und klare Aufstiegsmöglichkeiten seien notwendig, um eine nachhaltige Karriereentwicklung zu ermöglichen. Zudem solle eine Kultur gefördert werden, die den Wechsel zwischen verschiedenen Führungspositionen innerhalb der Hochschule unterstützt.

Die Wirksamkeit von *Personalentwicklungsmaßnahmen* würde durch die Teilnahme an spezifischen Weiterbildungskursen und Führungskräfte trainings positiv beeinflusst. Dabei sei die Karriereförderung im Wissenschaftsmanagement stark von der Verfügbarkeit spezifischer Fortbildungsangebote abhängig. Wissenschaftsmanager:innen benötigen Programme, die auf ihre besonderen Anforderungen zugeschnitten sind. Um deren Akzeptanz und Wirksamkeit zu erhöhen, gewinnen Peer-Learning und kollegiales Coaching an Bedeutung.

Die Karriereförderung werde durch gezielte Ausbildungsangebote und die Schaffung von *Netzwerken* unterstützt. Der Austausch von Good Practices und die Zusammenarbeit zwischen Institutionen sei wichtig, um effektive Laufbahn- und/oder Karriereentwicklungsstrategien zu implementieren.

Die jüngere KaWuM-Studie (Krempkow et al., 2023a) belegt, dass die Institutionalisierung des Wissenschaftsmanagements in Deutschland im Vergleich zur Studie von Nickel & Ziegele (2010) mittlerweile weiter fortgeschritten ist, und dass Instrumente zur Nachwuchsförderung sowie Entwicklung dieser Personalgruppe auf unterschiedlichen Ebenen bestehen. Die Studie liefert einen umfangreichen Datensatz und aussagekräftige Beschreibungen zu Berufs- und Karrierewegen des Wissenschaftsmanagements. Wichtige Empfehlungen der Studie beziehen sich auf Bedarfe an Qualifikationen und Kompetenzen. Außerdem wird die Rolle des Wissenschaftsmanagements selbst als Treiber der Hochschulentwicklung thematisiert.

Im ländervergleichenden Studienteil von Nickel & Ziegele (2010) wird zudem erwähnt, dass die Entwicklung von Governance-Strukturen in den jeweiligen Hochschulsystemen einen maßgeblichen Einfluss auf Rolle von und Bedarf an Wissenschaftsmanager:innen hat. Aus diesem Grund wird die Ausgangslage in der Schweiz gesondert betrachtet.

3 Stand der Professionalisierung des Wissenschaftsmanagements in der Schweiz

In der Schweiz gibt es keine langjährig etablierte Hochschulforschung (Tratschin et al., 2021). Dies erschwert es, einen fundierten Überblick zur Professionalisierung des Wissenschaftsmanagements zu gewinnen. Notgedrungen werden deutsche Studien herangezogen, denn die beiden Länder haben ein vergleichbares Bildungs- und Hochschulsystem mit ähnlichen akademischen Laufbahnen. Unterschiede ergeben sich allerdings bei der Governance, den gesetzlichen Rahmenbedingungen und allgemein bei den Dimensionen (Größe, Anzahl usw.).

Um den Stand der Professionalisierung des Wissenschaftsmanagements in der Schweiz zu beschreiben, wird zuerst der übergeordnete Schweizer Kontext beschrieben und anschließend auf die Evidenzen zum Professionalisierungsgrad des Wissenschaftsmanagements der Schweiz Bezug genommen.

3.1 Übergeordnete Rahmenbedingungen

Zum Schweizer Wissenschaftsmanagement gibt es nur wenige übergeordnete Grundlagen. Seit 2015 bietet das Bundesgesetz über die Förderung der Hochschulen und die Koordination im schweizerischen Hochschulbereich (HFKG) erstmalig eine übergreifende Rahmung für alle Schweizer Hochschultypen. Es schafft die gesetzliche Grundlage für die Akkreditierung, wobei die Richtlinien vorsehen, dass das Personal „entsprechend des Hochschultyps“ qualifiziert ist und über das jeweilige Qualitätssicherungssystem die „Laufbahnentwicklung des gesamten Personals“ unterstützt wird (Schweizerischer Hochschulrat, 2015, S. 11).

Die Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Schweizer Hochschulen, swissuniversities, lanciert Hochschulentwicklungsprogramme mit entsprechenden Fördergeldern. In den Programmen zur Diversität und Inklusion, zur Stärkung des doppelten Kompetenzprofils und zur Weiterentwicklung des dritten Zyklus wurden in den letzten Jahren verschiedene Initiativen zur Nachwuchsförderung und Personalentwicklung unterstützt. 2022 publizierte swissuniversities die Gesamtschweizerische Hochschulpolitische Koordination 2025–2028 mit entsprechenden strategischen Zielen, u. a. „Nachwuchs fördern und Karrieren ermöglichen“. Benannt wird in diesem Zusammenhang das Erfordernis, sich von klassischen Laufbahnvorstellungen zu lösen und diese neu zu denken, damit attraktive und vielfältige Karrieren zur Verfügung stehen. Explizit erwähnt wird das Wissenschaftsmanagement im Kontext der Fachhochschulen:

„Die akademischen Karrieren an Fachhochschulen (FH) verlaufen oft nicht linear. Die langfristige Gewinnung von Talenten ist eine wichtige Herausforderung, insbesondere für Stellen im Mittelbau und bei den Dozierenden, im Third Space und auf Stufe Professur.“ (swissuniversities, 2022, S. 30)

Weiter werden generell und für alle Hochschultypen Maßnahmen gefordert, um Positionen im Third Space „zu integrieren und aufzuwerten“ (ebd., S. 31). Als mögliche Unterstützung können in der aktuellen Strategieperiode Personalentwicklungs- und Laufbahnaspekte unter den Programmen zur Nachwuchsförderung sowie zu „Chancengerechtigkeit Equité“ genutzt werden.

3.2 Befunde zur Professionalisierung des Wissenschaftsmanagements der Schweiz

Zur Einordnung der Professionalisierung werden die Begrifflichkeiten von Veles & Carter (2016) aufgegriffen und mit relevanten Befunden aus drei kurz skizzierten Schweizer Studien kontextualisiert.

Die Studie von Böckelmann et al. (2015, nachfolgend Mittelbau-Studie) fokussierte auf den Mittelbau der Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen und schloss in der Zielgruppe der Befragung erstmals auch den noch jungen Third Space mit ein.

Die Studie der Schweizerische Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften (SAGW, nachfolgend SAGW-Studie) von Schmidlin et al. (2020) ermittelt den Bedarf an Third-Space-Positionen in den Geistes- und Sozialwissenschaften an Universitäten und Fachhochschulen auf Ebene von Departementen, Instituten und Professuren. Zudem wird untersucht, ob der Third Space wissenschaftlich qualifizierten Personen eine alternative Karriereperspektive jenseits der Professur eröffnen kann. In der Studie werden Empfehlungen zum Umgang mit dem Third Space formuliert.

Im Rahmen des swissuniversities-Programms P7 Diversität, Inklusion und Chancengerechtigkeit in der Hochschulentwicklung wurde das Projekt „Wissenschaftsmanagement an FH und PH“ durchgeführt. Ziel des Projekts war es, ein Basiswissen zum Wissenschaftsmanagement an den kooperierenden acht Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen zu schaffen und Maßnahmen zur Sichtbarkeit, Professionalisierung sowie Laufbahnen und Entwicklungsmöglichkeiten auszuloten und umzusetzen. Die in der Folge aufgegriffenen Befunde basieren auf einem Bericht (Eichholzer et al., 2023, nachfolgend P7-Studie) sowie auf Erkenntnissen aus Projektmaßnahmen (Portfolioberatungen und Mentorate).⁴

4 Die Pilotprogramme wurden basierend auf der P7-Studie entwickelt, um Sichtbarkeit, Professionalisierung und Laufbahnplanung zu verbessern. Zur Laufbahnorientierung wurden Maßnahmen wie Mentorate, Portfolioberatungen und Jobshadows angeboten.

3.2.1 Formalisierung

In der konsultierten Literatur wird der Aspekt der Identifizierbarkeit des Wissenschaftsmanagements durchgehend bemängelt: In Studien wird unisono die Herausforderung geschildert, die Mitarbeitenden des Wissenschaftsmanagements in den Hochschulen für eine Befragung oder Analyse zu identifizieren. Es konnten z. B. keine formalen Kriterien wie Personalkategorien genutzt werden, da Personal des Wissenschaftsmanagements bei gleicher Tätigkeit und vergleichbarer Hierarchiestufe und Zuschreibung von Entscheidungsautonomie unterschiedlichen Personalkategorien zugeordnet werden: Die Mittelbau-Studie (Böckelmann et al., 2013) zeigt auf, dass vergleichbare Funktionen durch 52 % technisch-administratives Personal, 13 % Mittelbauangehörige und 33 % Dozierende wahrgenommen werden.

Die Schwierigkeit der Identifizierung und Adressierung durch unterschiedliche Verortung in den Personalkategorien wird sowohl von der SAGW-Studie (Schmidlin et al., 2020) aufgegriffen als auch in der P7-Studie (Eichholzer et al, 2023) benannt. Es ergibt sich ebenfalls ein gemischtes Bild mit 40 % administrativem Personal, einem Drittel wissenschaftlicher Mitarbeitende und 14 % Dozierender (mit oder ohne Führungsverantwortung und mit unterschiedlichem Niveau akademischer Ausbildung). Darüber hinaus ist in der P7-Studie die Vielfalt der Stellenbezeichnungen für die Angehörigen des Wissenschaftsmanagements bemerkenswert: die 171 Umfrageteilnehmenden nennen insgesamt 127 unterschiedliche Stellenbezeichnungen.

Entsprechend bemängeln Wissenschaftsmanager:innen in der Beratung, dass ihre Position keine einschlägige Bezeichnung hat und/oder nicht mit formal verankerter Zuschreibung von Entscheidungsautonomie verbunden ist. Ein Ausweg wird häufig über Weiterbildungen gesucht, deren Abschluss einen verbesserten Status versprechen.

3.2.2 Netzwerke und Verbände

In Anbetracht der mangelhaften Identifizierbarkeit und der damit verbundenen erschwerten Identifikation erstaunt es nicht, dass das Wissenschaftsmanagement in der Schweiz kaum über Sichtbarkeit verfügt. Dies zeigt sich gemäß SAGW-Studie etwa

in den weitgehend inexistenten formalen Netzwerken und Fachgesellschaften (Schmidlin et al., 2020). Laut P7-Studie ist ein Drittel der Befragten Mitglied in einem Netzwerk zu Hochschul- und/oder Wissenschaftsmanagement engagiert, wobei nur vereinzelt Netzwerke mit spezifischer Zielgruppe Wissenschaftsmanagement – vornehmlich dem Netzwerk Wissenschaftsmanagement NWM Deutschland – genannt werden (Eichholzer et al., 2023).

Gleichwohl wird die Wichtigkeit des Vernetzungsaspekts in den vorhandenen Studien betont, denn mit der Schaffung von Netzwerken sowohl zwischen den Beschäftigten im Wissenschaftsmanagement als auch zwischen verschiedenen Hochschulinheiten könnten Fragestellungen wie unterschiedliche berufliche Sozialisation, Profil, Weiterbildungsbedarf oder Nachwuchsförderung thematisiert werden.

Aus den Mentoraten der P7-Studie lässt sich das hohe Vernetzungsinteresse der Mentees erkennen. Dementsprechend findet das Vernetzungsangebot auf LinkedIn aus der P7-Studie Anklang. Das niederschwellige Angebot bietet mit einer Porträtreihe Einblick in den Werdegang im Wissenschaftsmanagement und dient damit auch der Sichtbarmachung, Adressierbarkeit und der individuellen Orientierung.

3.2.3 Erfahrungen und Fachkenntnisse

Die in der SAGW-Studie untersuchten Mitarbeitenden haben in der Regel ein Doktorat, was als wichtige Voraussetzung angesehen wurde, denn sie sollten die Akademie gut kennen und Forschungszusammenhänge verstehen. Dies kontrastiert mit der P7-Studie, bei der üblicherweise ein Master- und bei einem Viertel ein Doktorsabschluss genannt wird. Dieser Unterschied könnte auf die untersuchten Hochschultypen zurückzuführen sein (Universität vs. Fachhochschulen). In der P7-Studie werden auch bisherige Tätigkeitsbereiche genannt: zwei Drittel verfügen über vorherige Erfahrung im Wissenschafts- und Hochschulmanagement und über die Hälfte (auch) in Forschung und Lehre.

Laut der SAGW-Studie ist die erwähnte akademische Qualifikation aber nicht ausreichend für die Tätigkeit im Wissenschaftsmanagement. Es brauche zusätzlich in

Weiterbildungen erworbene Kenntnisse, um den auf allen Hierarchiestufen gestiegenen Anforderungen gerecht zu werden. Dieser Befund spiegelt sich in der Praxis wider: Wissenschaftsmanager:innen sind ausgesprochen weiterbildungsaffin. Gemäß P7-Studie planen oder absolvieren zwei Drittel der Befragten Weiterbildungsmaßnahmen. Die Hauptgründe für eine Weiterbildung sind die Verbesserung der Karrierechancen, die Professionalisierung und der Erwerb zusätzlicher Fähigkeiten. Auch die Möglichkeit zum Austausch und zur Vernetzung spielt eine bedeutende Rolle. Insgesamt betrachten rund 90 % der Befragten Weiterbildung als (eher) wichtig für ihre persönliche und berufliche Entwicklung. Für ihr Vorhaben werden über 60 % der Befragten finanziell durch ihre Hochschule unterstützt. Die am häufigsten genutzten Formen der Weiterbildung sind externe und interne Veranstaltungen, Tagungen und Konferenzen, Selbststudium sowie Programme im Bereich Management. Dieser Befund scheint über die Jahre stabil zu sein. Bereits die Mittelbau-Studie zeigte auf, dass das Wissenschaftsmanagement im Vergleich zum übrigen Mittelbau signifikant häufiger an Seminaren zu Karrierewegen, Programmen zur Standortbestimmung, Mentoring-Programmen und individuellem Laufbahncoaching teilnimmt (Böckelmann et al., 2013).

In diesem Zusammenhang ist auch die hohe Relevanz des „Learning on the job“ zu erwähnen. Gemäss P7-Studie bewerten über 80 % bzw. 70 % der Befragten ihre aktuelle bzw. ihre vorherige berufliche Tätigkeit als bedeutendste Quelle für ihren Fähigkeitserwerb (Eichholzer et al., 2023).

Wissenschaftsmanagement-Mentees beklagen allerdings, dass ihre „on the job“ erworbenen spezifischen Fähigkeiten sowohl für sie selbst als auch für Dritte als schwer beschreib- und vermittelbar wahrgenommen werden. In Kombination mit dem Umstand, dass diese Fähigkeiten typischerweise formal nicht attestiert sind, gelänge es oft nicht, diese für berufliche Veränderungen gewinnbringend zu nutzen. Für Laufbahnentscheide werde in der Regel auf formal attestierte Qualifikationen zurückgegriffen.

3.2.4 Organisationales Wissen

Neben organisationalen und koordinierenden Fähigkeiten ist für das Wissenschaftsmanagement gemäss SAGW-Studie spezifisches System- und Prozesswissen unabdingbar sowie Vertrautheit mit den Kernfunktionen Forschung und Lehre gefragt. Das Systemwissen ist auch gemäss der P7-Studie relevant, bei der über 80 % der Befragten angeben, dass Kenntnisse der Organisation und der Abläufe in ihrem Arbeitsalltag in (sehr) hohem Masse gefordert seien. Hingegen wird die Vertrautheit mit den Kernfunktionen weniger stark hervorgehoben. Weiter zu erwähnen ist die grosse Bedeutung des unter 3.2.3 erwähnten „Learning on the job“, das auch dem Know-how-Erwerb des Wissenschaftsmanagements über die eigene Institution dient.

In den Portfolioberatungen und Mentoraten zeigt sich, dass auch bei umfangreichem Know-how (siehe 3.2.3) über Strukturen und Prozesse der Organisation, Lücken bestehen, in Bezug auf Möglichkeiten für die eigene Person (Kenntnisse über Personalentwicklungskonzepte, konkrete Möglichkeiten zur Promotionsförderung oder Lohnreglemente). Einschlägige Dokumente einer Hochschule, die relevant für persönliche Laufbahnentscheide sind, müssen in Beratungen häufig zunächst als Grundlage und in ihrer Relevanz identifiziert werden.

4 Diskussion

Wie in anderen Ländern steht auch die Professionalisierung des Wissenschaftsmanagements in der Schweiz im Spannungsfeld zwischen den in diesem Artikel beschriebenen unklaren Strukturen und dem wachsenden Bedarf. Vor dem Hintergrund der Schweizer Rahmenbedingungen sowie der „kritischen“ Professionalisierungsaspekte wird dies in der Folge ausgeführt.

Rahmenbedingungen

Die rechtlichen Grundlagen schaffen den Rahmen, um das Wissenschaftsmanagement im „toten Winkel“ auszuleuchten. swissuniversities legt mit der Aufnahme des

Third Space in den neueren Dokumenten wichtige Grundlagen für weitere Professionalisierungsprozesse. Innovative Hochschulen können damit zur (geforderten) Profilierung ihrer Hochschule beitragen. Dennoch wäre eine intensivere hochschulpolitische Thematisierung wünschenswert, um weitere Impulse für die Professionalisierung und Nachwuchsförderung zu setzen. Beispielhaft sei hier auf die Empfehlungen zur Hochschulgovernance des deutschen Wissenschaftsrats (Wissenschaftsrat, 2018) verwiesen, der durch die Ausführungen zum Wissenschaftsmanagement sowohl notwendige Diskussionen ausgelöst als auch wichtige Prozesse angestoßen hat.

Formalisierung

Die gesetzlichen Verankerungen und erwähnten Förderprogramme reichen bisher nicht aus, um eine breitflächige und nachhaltige Formalisierung anzustoßen. Dies mag auch damit zusammenhängen, dass das Wissenschaftsmanagement zahlenmäßig klein und die Arbeitszufriedenheit groß ist sowie auf übergeordneter Ebene kaum Interessensvertretungen des Wissenschaftsmanagements bestehen. Die heterogene Verortung in den Personalkategorien und die Vielfalt an Stellenbezeichnungen erschweren die Identifikation der Zielgruppe und hemmen die Bildung eines Selbstverständnisses. Zwar sind an einzelnen Hochschulen Ansätze zur Formalisierung erkennbar (so an der Fachhochschule OST und der Pädagogischen Hochschule St. Gallen), allerdings sind die Erfahrungen damit bisher noch beschränkt.

Eine systematische Entwicklung von Laufbahnmodellen, Fähigkeitsprofilen und strukturierten Weiterbildungsangeboten könnte nicht nur die Mobilität innerhalb der Hochschullandschaft fördern, wie es in akademischen Karrieren üblich ist, sondern auch die Attraktivität des Berufsfeldes allgemein steigern, was letztlich auch den Hochschulen mit ihren vielfältigen Herausforderungen zugutekommt.

Netzwerke und Verbände

Es erstaunt nicht, dass durch diffuse Verortung und allgemein die fehlende Formalisierung auch Herausforderungen bei der adäquaten Standes- oder Interessensvertretung des Wissenschaftsmanagements entstehen. Bekannte bzw. etablierte (Schweizer) Netzwerke und Fachverbände für Wissenschaftsmanager:innen gibt es nicht –

auch wenn das Wissenschaftsmanagement grundsätzlich Interesse an Vernetzung signalisiert.

Der Aufbau solcher Netzwerke ist jedoch essenziell, um Austausch zu fördern und die Profilbildung voranzutreiben. Initiativen wie die Regionalgruppe Schweiz des Netzwerks Wissenschaftsmanagement Deutschland sowie die niederschwellige LinkedIn-Gruppe haben Potenzial.

Erfahrungen und Fachkenntnisse

Die Studien attestieren dem Wissenschaftsmanagement eine hohe bzw. geeignete Qualifikation. Die akademische Ausbildung allein reicht jedoch mit Blick auf die weiterhin steigenden Anforderungen nicht aus. Die Finanzierungsbereitschaft der Hochschulen ist dabei genauso positiv zu bewerten wie die hohe Weiterbildungsbereitschaft des Wissenschaftsmanagements. Dennoch: in der Schweiz fehlt es an spezifischen Programmen. Es gibt vereinzelt Angebote, die allerdings allgemein auf Fach- und Linienführungspositionen an Hochschulen und nicht spezifisch auf die Bedarfe des Wissenschaftsmanagements zugeschnitten sind.

Für den Nachwuchs besteht die Gefahr, dass langfristige Weiterbildung nicht in Angriff genommen wird, weil keine Aussicht auf Verbesserung bzgl. Status, Entscheidungskompetenz, Lohn oder auf einen Organisationswechsel erkennbar ist.

5 Fazit

Die zahlenmäßig kleine Gruppe der Schweizer Wissenschaftsmanager:innen ist sehr gut aus- und weitergebildet. Eine Professionalisierung ist jedoch noch wenig ausgeprägt, ebenso wie systematische Möglichkeiten der Personalentwicklung. Die Professionalisierung erfordert ein Zusammenspiel von politischem Willen, strukturellen und individuellen Maßnahmen sowie Ressourceneinsatz. Dabei sind Akteurinnen und Akteure auf allen Ebenen – Politik, Hochschulleitungen und Wissenschaftsmanager:innen – gefordert.

Rahmenbedingungen schaffen: Um Impulse zu setzen und Diskussionen anzuregen, ist eine stärkere hochschulpolitische Thematisierung erforderlich. Die Empfehlungen des Wissenschaftsrats (2018) geben Anhaltspunkte, um ähnliche Prozesse auch in der Schweiz anzustoßen.

Förderung von unabhängigen Beratungsstrukturen: Karriereberatung und Mentoring sind essenziell, aber einzelne Hochschulen können diese spezialisierten Angebote oft nicht leisten. Eine institutionelle Verankerung solcher Dienstleistungen bei bestehenden Einrichtungen (z. B. Career Center) könnte Abhilfe schaffen.

Proaktive Nutzung von Mentoring: Bestehende Mentoring-Programme bieten wichtige Impulse für die berufliche Orientierung und Laufbahntwicklung. Sie sollten weiterhin angeboten und durch die Hochschulen unterstützt werden.

Profilbildung durch Weiterbildung: Die Schaffung von und Teilnahme an spezifischen Wissenschaftsmanagement-Weiterbildungen ist für die weitere Professionalisierung und den Nachwuchs entscheidend. Wissenschaftsmanager:innen sollten gezielt Programme auswählen, die langfristige Perspektiven eröffnen und ihre Positionierung erleichtern.

Beteiligung an Netzwerken: Netzwerke sollten durch Strukturen gestärkt und von Hochschulen unterstützt werden. Bewegen sich Wissenschaftsmanager:innen in Netzwerken, wird der Austausch gefördert und ihre Position innerhalb der Hochschullandschaft sichtbar.

Im Zusammenspiel dieser Elemente lässt sich die Professionalisierung des Wissenschaftsmanagements in der Schweiz vorantreiben, die Attraktivität des Berufsfeldes steigern und die Hochschulen gezielt in ihrer Personalentwicklung, z. B. einer nachhaltigen Nachwuchsförderung, unterstützen.

Literaturverzeichnis

- Böckelmann, C., Erne, C., Kölliker, A., & Zölch, M. (Eds.). (2013). *Der Mittelbau an Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen der Schweiz: Eine Situationsanalyse*. Hampp.
- Eichholzer, A., Baumann, S., & Iaconis, V. (2023). *Bericht zu den Befragungsergebnissen Wissenschaftsmanagement an FHs und PHs*. Hochschule Luzern. <https://www.hslu.ch/de-ch/hochschule-luzern/ueber-uns/portraet/diversity/projekte/wissenschaftsmanagement/>
- Evetts, J. (2008). Professionalität durch Management? Neue Erscheinungsformen von Professionalität und ihre Auswirkungen auf professionelles Handeln. *Zeitschrift für Sozialreform*, 54(1), 97–106. <https://doi.org/10.1515/zsr-2008-0107>
- Kehm, B. M., Merkator, N., & Schneijderberg, C. (2010). Hochschulprofessionelle?! Die unbekanntenen Wesen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 5(4), 23–39. <https://doi.org/10.3217/zfhe-5-04/03>.
- Krempkow, R., Harris-Huermann, S., Janson, K., Höhle, E., Rathke, J., & Hoelscher, M. (2023a). *Berufsfeld Wissenschaftsmanagement*. <https://doi.org/10.53183/9783946017301>
- Krempkow, R., Höhle, E., & Janson, K. (2023b). *Karriere im Wissenschaftsmanagement?*. <https://doi.org/10.53183/9783946017318>
- Krücken, G., Blümel, A., & Kloke, K. (2010). Hochschulmanagement – Auf dem Weg zu einer neuen Profession?. *WSI-Mitteilungen*, 5, 234–241.
- McIntosh, E., & Nutt, D. (2022). *Impact of the Integrated Practitioner in Higher Education: Studies in Third Space Professionalism*. Routledge.
- Nickel, S. (2017). Professionalisierungsprozesse im Hochschulmanagement. In L. Truniger (Ed.), *Führen an Hochschulen* (S. 89–103). Springer.
- Nickel, S., & Ziegele, F. (2010). *Karriereförderung im Wissenschaftsmanagement – nationale und internationale Modelle: Eine empirische Vergleichsstudie*. https://www.che.de/download/studie_karrierefoerderung_im_wissenschaftsmanagement_band_1-pdf/
- Schweizerischer Hochschulrat (2015). *Richtlinien des Hochschulrates für die Akkreditierung im Hochschulbereich (Akkreditierungsrichtlinien HFKG)*. https://shk.ch/images/news/20150528_akkreditierungsrichtlinien-2015-d.pdf

Schmidlin, S., Bühlmann, E., & Muharremi, F. (2020). Next Generation und Third Space: Neue Karriereprofile im Wissenschaftssystem. Studie im Auftrag der Schweizerischen Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften. *Swiss Academies Reports*, 15(3).

Schweizerische Eidgenossenschaft. (2011). *Bundesgesetz über die Förderung der Hochschulen und die Koordination im schweizerischen Hochschulbereich (Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetz, HFKG)*. SR 414.20.

Swissuniversities (2022). *Gesamtschweizerische hochschulpolitische Koordination 2025–2028: Strategische Planung*. https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Hochschulpolitik/Strategische_Planung/Koordination_2025-28_-_Planung_swissuniversities.pdf

Tratschin, L., Criblez, L., Jarren, O., Nievergelt, B., & Schäfer, M. S. (2021). *Selbstbeobachtung des Schweizer Hochschulsystems – Status Quo und Perspektiven*. CHESS – Center for Higher Education and Science Studies, Universität Zürich.

Veles, N., & Carter, M.-A. (2016). Imagining a future: Changing the landscape for third space professionals in Australian higher education institutions. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 38(5), 519–533.

Whitchurch, C. (2008). Shifting identities and blurring boundaries: The emergence of third space professionals in UK higher education. *Higher Education Quarterly*, 62(4), 377–396. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1468-2273.2008.00387.x>

Whitchurch, C. (2009). Progressing professional careers in UK higher education. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 13(1), 2.

Whitchurch, C., & Gordon, G. (2009). Changing academic and professional identities in higher education: The challenges of a diversifying workforce. *Paper presented in Track 3: Leadership and Administration*. 31st Annual EAIR Forum in Vilnius, Lithuania.

Wissenschaftsrat (2018). *Empfehlungen zur Hochschulgovernance*. Drs. 7328-18. <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/7328-18>

Anna Ransiek¹ & Anina Mischau²

Perspektiven von exzellenten Nachwuchsmathematiker:innen auf ihre wissenschaftlichen Karrieren

Zusammenfassung

Frauen sind in mathematischen Spitzenpositionen unterrepräsentiert. Als Gründe gelten – neben existierenden Barrieren – unterschiedlich zugeschriebene Karriere-motivationen bei Frauen und Männern. Besonders der Karriereweg wird hinsichtlich Vereinbarkeit für Frauen als unattraktiv vermutet. Mittels Interviews wurden die Perspektiven weiblicher und männlicher Nachwuchswissenschaftler:innen in einem mathematischen Exzellenzcluster (einem forschungsbezogenen Kontext mit guten Karriereaussichten) auf die akademische Karriere verglichen. Es waren kaum geschlechterbezogene Unterschiede in den Narrationen festzustellen. Fehlende Vereinbarkeit als Ausstiegsmotiv wurde nur für Männer relevant. Allerdings verweisen die Befunde auf die Unattraktivität der Professur.

Schlüsselwörter

Geschlechterverhältnisse, Mathematik, wissenschaftliche Karriere, Promovierende, Postdocwissenschaftler:innen

1 Corresponding Author; FU Berlin; ransiek@zedat.fu-berlin.de;
ORCID 0009-0006-3023-5590

2 FU Berlin; amischau@zedat.fu-berlin.de

Perspectives of excellent early career mathematicians on their scientific careers

Abstract

Women are underrepresented in mathematics. In addition to existing barriers, the reasons for this include assumed differences career motivations for women and men. The career path in particular is seen as unattractive for women due to work-family balance. Interviews are used to compare the perspectives of female and male early career researchers in a mathematics cluster of excellence on their academic careers. The context allows a look into an excellent, research-related context with good career perspectives. There were hardly any gender-specific differences in the narratives. Work-family balance as an exit motive was only an issue for men. The findings point to the unattractiveness of the professorship.

Keywords

gender relations, mathematics, scientific/academic careers, PhD, postdoc

1 Einleitung und Forschungsinteresse

Nach wie vor nimmt der Anteil der Mathematikerinnen von einer wissenschaftlichen Karrierestufe zur nächsten ab, so dass Frauen in wissenschaftlichen Spitzenpositionen weiterhin unterrepräsentiert sind (GWK, 2024). Gründe für Ausstieg oder Verbleib sowie für ungleiche Karrierebedingungen weiblicher und männlicher Nachwuchswissenschaftler:innen³ im deutschen Wissenschaftssystem wurden bereits vielfach untersucht: Unattraktive Karrierewege – etwa aufgrund prekärer Beschäftigungsverhältnisse, Mobilitätsanforderungen oder Unsicherheiten ob der Erreichbarkeit des Ziels – werden für Männer und Frauen als potenzielle Ausstiegsmotive eruiert (als Überblick Mieg et al., 2021). Hinzu kommen geschlechterbezogene Aspekte wie eine angenommene oder vorhandene Vereinbarkeitsproblematik (Binner & Weber, 2019; Paulitz et al., 2015), Unterschiede bei der Kompetenzzuschreibung und Leistungsbewertung sowie Prozesse des Gatekeeping, etwa durch Herausgeber- oder Auswahlgremien (Madera et al., 2019; Mischau & Ransiek, 2024; Topaz & Sen, 2016).

Auch fachkulturelle Spezifika und ein männlich konnotiertes Bild eines Mathematikers (Hottinger, 2016; Ransiek & Mischau, 2024) konstituieren für Mathematikerinnen zusätzliche Barrieren, die zu differierenden Aufstiegsmöglichkeiten beitragen und Ausstiegs- oder Verbleibsmotivationen beeinflussen können.

Für die Mathematik verweisen Studien auf geschlechterbezogene Unterschiede in Karriereorientierung und Karriereplanung, der Umsetzung von Karrierewissen (z. B. dem Ergreifen notwendiger Karriereschritte zum richtigen Zeitpunkt) und in der Entwicklung sowie Anwendung geeigneter Karrierestrategien (z. B. Selbstpräsentation, Publikationsverhalten, Networking) (Langfeldt & Mischau, 2015; Mihaljević-Brandt et al., 2016). Auch der Entwicklung eines Zugehörigkeitsgefühls und der Herausbildung eines fachbezogenen Selbstvertrauens oder einer ‚mathematischen

3 Promovierende und Postdocwissenschaftler:innen in einem frühen Karrierestadium (ohne Leitungsaufgaben).

Identität‘ wurden ein geschlechterdifferenzierender Einfluss auf erfolgreiche Karriereewege attestiert (Good et al., 2012; Lahdenperä & Nieminen, 2020).

Trotz steigender Anzahl an Studien sind Ausstiegs- und auch Verbleibsmotive in der Mathematik, besonders in der exzellenten Spitzenforschung wenig erforscht. Dies gilt auch für Geschlechter- und Statusgruppen vergleichende qualitative Studien, die gleichzeitig die Spezifik des Feldes berücksichtigen. An diese Desiderate schließt unsere Studie an und vergleicht die Perspektiven männlicher und weiblicher Nachwuchswissenschaftler:innen in einem mathematischen Exzellenzcluster auf ihre Karrieren.

2 Theoretisches Fundament

In sozialkonstruktivistisch-wissenssoziologischer Tradition wird angenommen, dass Geschlecht sozial konstruiert ist (Berger & Luckmann, 1966). Individuen werden nicht einfach mit sozialen Realitäten konfrontiert, sie konstituieren diese durch ihr Deuten und Handeln mit. Dies geschieht im Fall dieser Studie in einem mathematischen Exzellenzcluster als Teil des wissenschaftlichen Feldes in dem Wissenschaftler:innen verschiedener Statusgruppen mit unterschiedlichen Machtpositionen in Relation zueinander und in Abhängigkeit von im Feld akzeptierten Regeln, um Dominanz und Anerkennung kämpfen (Bourdieu & Wacquant, 1996). Im Exzellenzcluster wirken – neben den allgemeinen Gegebenheiten des Wissenschaftssystems – vergeschlechtlichte fachspezifische Gegebenheiten und vorgelagerte Ungleichheiten. Sie konstituieren das Umfeld, in dem Nachwuchswissenschaftler:innen ihre Karriereperspektiven entwickeln. Zu diesen Gegebenheiten gehört bspw. neben einer Erwartungshaltung, welche die Professur als einzig erfolgreiches Ziel anerkennt, auch die Erwartung, sich völlig der Wissenschaft zu verschreiben (Beaufaÿs, 2003; Engels et al., 2015). Zudem folgt die Mathematik einem Neutralitäts- und Objektivitätsverständnis, das wenig offen für die Auseinandersetzung mit Ungleichheiten ist (Koreuber & Mischau, 2019). Sie ist historisch eine männlich dominierte Disziplin, in

der die Errungenschaften von Frauen oft unsichtbar blieben und bis heute ein männlich konnotiertes Bild des Mathematikers weiterbesteht (Hall & Suurtamm, 2020; Kaufholz-Soldat & Oswald, 2020). Frauen wird so einerseits suggeriert, dass sie sich in einem neutralen Feld bewegen und ihre Ungleichbehandlung steht zur Disposition, andererseits werden sie als Mathematikerinnen infrage gestellt. Ein Mechanismus, der sich im Cluster ebenfalls als wirkmächtig erwiesen hat (Ransiek & Mischau, 2024). Auf die über das Selbstverständnis der Mathematik (siehe Heintz, 2000) hinausgehenden Gegebenheiten im Cluster, soll im Folgenden eingegangen werden.

3 Der mathematische Exzellenzcluster

Der untersuchte mathematische Exzellenzcluster hat eine anwendungs- und forschungsbezogene Ausrichtung und wird durch die DFG-Exzellenzinitiative finanziert. Im Cluster sind Professor:innen, Postdocwissenschaftler:innen und Promovierende aus drei Universitäten, sowie Forscher:innen aus außeruniversitären Forschungsinstituten mit mathematischem Fokus vertreten. Forschungsprojekte sind auf 2 bzw. 3 Jahre ausgelegt und bieten Postdocwissenschaftler:innen und Promovierenden die Möglichkeit, sich im Rahmen ihrer Projektstätigkeit zu promovieren oder weiterzuqualifizieren. Eine in den Cluster integrierte Graduiertenschule begleitet die Promovierenden und fördert durch verschiedene Angebote die Karriereentwicklung von Postdocwissenschaftler:innen. Mit dem Cluster über Arbeitsbereiche an den jeweiligen Instituten assoziiert, sind auch Mitarbeiter:innen mit Lehr- und Betreuungsaufgaben.

Der Cluster hat sich als Ziel gesetzt, den Frauenanteil im Cluster und in der Mathematik zu erhöhen und dazu Maßnahmen zur Verbesserung der Karrierechancen von Frauen implementiert. Dazu gehören beispielsweise Veranstaltungen zur Vernetzung und Karriereentwicklung. Die im Cluster tätigen Wissenschaftler:innen können, im Gegensatz zu Mitarbeitenden mathematischer Institute, von einem sehr gu-

ten Zugang zu ideeller Förderung und Fördermitteln (u. a. speziell für Wissenschaftlerinnen) profitieren und haben durch initiierte Aktivitäten Möglichkeiten, Netzwerke aufzubauen. Der Rahmen unterstützt die Etablierung im Wissenschaftssystem und hilft, so unsere Annahme, vorgelagerte Disparitäten auszugleichen und günstige Bedingungen für Frauen zu schaffen (zur Bedeutung derartiger Unterstützung für Frauen Sagebiel, 2018; Steinhausen & Scharlau, 2017). Gleichzeitig eröffnet die Anwendungsorientierung Karrierewege außerhalb der Akademia, bspw. in der Industrie/außeruniversitären Forschung. Des Weiteren ist davon auszugehen, dass das Attribut Exzellenz einen Karrierevorteil auf dem Weg zu einer Professur darstellt. Es wird somit eine besondere Gruppe weiblicher (und männlicher) Mathematiker:innen untersucht: Sie haben (u. a. im Rahmen des Auswahlverfahrens für den Cluster) bereits Anerkennung für ihre Leistungen erfahren und verfügen über gute Erfolgsaussichten, was eine akademische Karriere betrifft. Sie können durch ihre Arbeit im Cluster auch ihr vermutlich schon vorhandenes fachbezogenes Selbstvertrauen und ihre Identifikation mit der Mathematik weiter stärken.

4 Forschungsdesign

Die Befunde sind Teil einer größeren Studie in der einerseits Wissenschaftler:innen in Leitungsposition, andererseits Postdocwissenschaftler:innen und Promovierende interviewt wurden. Sie basieren auf 20 leitfadengestützten Interviews (Hopf, 2000) mit den Nachwuchswissenschaftler:innen, die in Forschungsprojekten im Cluster arbeiten oder in den assoziierten Arbeitsbereichen tätig sind. Das Sample lässt sich hinsichtlich Karrierestufen und Geschlecht wie in Tabelle 1 dargestellt ausdifferenzieren:

n = 20		Karrierestufe	
Geschlecht		PhD	Postdoc *
Frau	7	2	5
Mann	13	2	11
Divers	0	0	0
Gesamt	20	4	16

* Die Zuordnung zum Postdocstatus erfolgte ab dem Tag der Abgabe der Dissertation. Zum Zeitpunkt des Interviews hatten zwei der Befragten eine Professur angetreten. Zuvor waren sie im Clusterzusammenhang als Postdocs tätig und werden als solche aufgeführt.

Tabelle 1: Promovierende und Postdocwissenschaftler:innen ($n = 20$) nach Karrierestufe und Geschlecht

Erfragt wurden die Karrierebiografie, Vorstellungen darüber, was es für den Erfolg in der Wissenschaft/Mathematik braucht, Barrieren für eine Wissenschaftskarriere und für die akademische Laufbahn, Wahrnehmung der Nachwuchswissenschaftler:innen auf sich im Feld der Mathematik, Beweggründe für die Mathematik, Perspektiven auf Betreuung sowie auf Karriereziele und Karrierewege. Entlang der Hauptthemen wurden Unterthemen definiert, zu denen offene Fragen gestellt wurden.

Das Material wurde transkribiert und mittels qualitativer Inhaltsanalyse in MAXQDA kodiert. Ziel war es, interviewübergreifende Deutungsmuster herauszuarbeiten. In einem ersten Schritt wurden deduktiv Kategorien gebildet, d. h. die Textpassagen wurden den passenden Themen (z. B. Hürden für eine Wissenschaftskarriere) zugeordnet. Im zweiten Schritt wurden die den Themen zugeordneten Textpassagen induktiv codiert, d. h. zentrale Deutungen wurden aus dem Material selbst abgeleitet und anschließend abstrahiert (zum Vorgehen Mayring, 2021).

5 Motive für und gegen die akademische Karriere aus Sicht der Nachwuchswissenschaftler:innen

Unabhängig vom Geschlecht zeigen die Befragten Begeisterung für die inhaltliche Auseinandersetzung mit der Mathematik, die teils schon in der Schulzeit/Kindheit entstanden ist und gefördert wurde, wie folgende Gesprächssequenz zeigt, in der eine Postdocwissenschaftlerin über ihre Entscheidung für die Mathematik spricht:⁴

„Ich fand Mathe immer in der Schule toll [...]. Das war klar [...], dass ich Mathe studieren will und dann habe ich das gemacht, ohne groß nachzudenken. [...] Ich habe, glaube ich, ein einziges Mal in meiner ganzen Schulkarriere keine Eins in Mathe geschrieben [...]. Also es war irgendwie klar, dass ich das kann [...]. Ich hatte einen Mathelehrer, [...] der hat mich gefördert, indem er dann irgendwelche Knocheleien irgendwie mir gegeben hat [...]. Aber auch ohne den hätte ich Mathe studiert“ (Postdocwissenschaftlerin).

Das Zitat verdeutlicht, dass sich diese Postdocwissenschaftlerin ihrer mathematischen Fähigkeiten durchaus bewusst und sicher ist. Sie zeigt sich intrinsisch motiviert, indem sie den Spaß hervorhebt sowie ihre Studienentscheidung als unabhängig von der erhaltenen Aufmerksamkeit gegenüber ihrer Begabung präsentiert. Begeisterung für die Mathematik ist es auch in anderen Interviews, die dazu führt, dass die Befragten sich auf den akademischen Karriereweg begeben.

Generell präsentieren sich die Nachwuchswissenschaftler:innen hinsichtlich ihrer Karriereperspektive(n) bzw. dem Karriereziel Professur dennoch als unsicher oder (noch) wenig festgelegt und nehmen das Interview zum Anlass, die Karrierebedingungen im Wissenschaftssystem zu kritisieren. Hier werden beispielsweise Mobilitätsanforderungen und die Bereitschaft, diese zu erfüllen, zum Thema:

4 Zitate sind im Original (deutsch, englisch), anonymisiert und sprachlich leicht geglättet.

„Ich könnte mir auch vorstellen, mal woanders hinzugehen, aber es müsste dann schon wirklich gute Gründe dafür geben. [...] für das, was ich jetzt bei XXX mache, wäre ich nicht woanders hingezogen, glaube ich“ (Postdocwissenschaftlerin).

Zu bemerken ist, dass sich die zitierte Befragte nicht generell gegen Mobilität äußert, vielmehr sieht sie die derzeitige Stelle als nicht hinreichend attraktiv an, um dafür Mobilität in Kauf zu nehmen. Neben Mobilität werden von folgendem Postdocwissenschaftler die zusätzlich zur Forschung notwendigen Karrierestrategien (Publizieren, sich selbst verkaufen) als Negativaspekte genannt:

„Einerseits ist mir der Weg dahin zu kompliziert, wahrscheinlich mehrere Jahre Postdoc an verschiedenen Orten zu machen, sich immer selber da zu verkaufen, immer noch dieser Publikationsdruck, immer zu leisten, und ich zweifle einfach, ob ich das schaffe, ob ich dafür auch gut genug bin“ (Postdocwissenschaftler).

Ein weiteres Thema, das sich im obigen Zitat andeutet und das auch andere Befragte, unabhängig vom Geschlecht, mit Blick auf den Karriereweg thematisieren, ist die eigene Unsicherheit beispielsweise hinsichtlich des Vorhandenseins oder der Umsetzung von Kompetenzen, die es jenseits mathematischer Kompetenzen zum Erreichen einer Professur/Leistungsposition bedarf:

„[...] it seems to be very competitive to eventually get a tenure track. And it does not only require good scientific skills, but also networking and knowing people, which I think I'm not as good at“ (Postdocwissenschaftler).

„There could be opportunities for me to apply for a PI position. But I don't feel I have things that I need to be a PI. Because I prefer to be focusing on the topics and working on the topics rather than working on all the external things that come with being a PI in general, which is working on your networks, working on funding money, working on a strategy for publications [...].“ (Postdocwissenschaftlerin)

Der Postdocwissenschaftler führt seine fehlenden Karrierekompetenzen als Barriere für sein Fortkommen ein und denkt wegen dieser wahrgenommenen Einschränkung über den Ausstieg nach. Die Postdocwissenschaftlerin sieht Aufstiegsoptionen aufgrund der damit einhergehenden negativ konnotierten Notwendigkeiten wie Netzwerken oder Anträge schreiben als wenig attraktiv/erstrebenswert an und betrachtet diese Karrierekompetenzen für ihr eigentliches Interesse an mathematischen Themen als irrelevant. Sie grenzt sich so davon ab, das Fehlen dieser Kompetenzen als Defizit zu betrachten. Unsicherheit ist außerdem nicht an die Frage geknüpft, ob man hinreichend mathematisch kompetent ist. Die Kompetenzen bei denen sich obige Wissenschaftler:innen unabhängig vom Geschlecht und mit unterschiedlicher Bewertung des Fehlens, verunsichert zeigen (Netzwerken, Drittmittelakquise, Publizieren) sind vielmehr solche, die sich auf Karrierestrategien beziehen.

Auffallend ist, dass sich in unserem Sample vor allem männliche Befragten mit Vereinbarkeit und Kinderwunsch und deren Relevanz für die eigene Karriere auseinandersetzen:

„One of the things [...] that is very important is this thing on having kids. [...] we recently decided if that's going to happen it should happen in an environment where we know there's some kind of certainty or stability for at least two years. And this definitely imposes a direction on what path to follow. [...]. It then makes you wonder if [...] following a scientific career here in Germany is a possibility. Or if we should turn our sight towards XXX [sein Herkunftsland] [...], where it might be even easier to get a long-term position“ (Postdocwissenschaftler).

„Wenn ich in XXX nichts kriegen würde oder hier in der Nähe und die Frage wäre, würde ich wegziehen oder müsste ich irgendwo hingehen, damit ich dann Frau und Kind alleine lassen würde – nein, da würde ich lieber beim Kind bleiben, ja. Dann würde ich in der Wissenschaft aufhören.“ (Promovierender)

Für den ersten Wissenschaftler steht die Sicherheit einer unbefristeten Anstellung im Zentrum der Auseinandersetzung, der zweite verweist auf das Problem der geforderten Mobilität, das Vereinbarkeit entgegensteht. Beide argumentieren aus einer Position, in der sie die Wissenschaftskarriere für Vereinbarkeit infrage stellen oder sogar ganz aufzugeben bereit sind. Die im Rahmen unserer Studie befragten Mathematikerinnen thematisieren Vereinbarkeit/Kinderwunsch im Interview nicht als sie persönlich betreffende Herausforderung. Weder haben die befragten Frauen Kinder (im Gegensatz zu Teilen der interviewten Männer), noch sprechen sie im Interview darüber, welche bekommen zu wollen. Dieses fehlende Narrativ darauf zurückzuführen, dass ein solcher Wunsch per se nicht gehegt werde oder Vereinbarkeit an sich kein relevantes Thema für die Frauen sei, widerspricht informellen Gesprächen, die wir über die offizielle Befragung hinaus mit Nachwuchswissenschaftler:innen aus der Mathematik geführt haben. Hier wurde vielmehr vermittelt, dass Vereinbarkeit/Kinder ein Thema sei, über das in ihrem Umfeld nicht gesprochen werden könne.

Auch der zeitliche, arbeitsbezogene Aufwand, um eine Professur zu erreichen, wird unabhängig vom Geschlecht als Hindernis gedeutet:

„Das ist für mich eine große Hürde, dass ich nicht so sehr dafür kämpfen möchte. Also ich möchte nicht sieben, acht Jahre lang richtig, richtig viel arbeiten müssen, in andere Länder ziehen müssen, nur um eine Professur zu bekommen. Also es sollte ja um Forschung gehen“ (Postdocwissenschaftlerin).

„I think it's the time investment aspect that gives me pause here. [...] when I'm at work I really, really enjoy it. I love what I'm doing. But I think [...] I have more rigid boundaries around work and not work than others. And I think [...] that due to this I may be falling behind some of my peers who just work constantly.“ (Postdocwissenschaftler)

„Ich glaube, das ist einfach keine Stelle für mich am Ende. Also ich würde es wahrscheinlich auch machen können und auch machen, aber ach, es ist mir nicht wichtig genug, dafür jetzt dann die vollen 100 Prozent zu geben und noch mal hier irgendwie mein Leben komplett umzukrempeln.“ (Postdocwissenschaftler)

Die zitierten Postdocwissenschaftler:innen setzen den Aufwand in Relation zu ihren Bedürfnissen nach Work-Life-Balance und referieren negativ auf das Bild einer Person, die sich der Wissenschaft voll und ganz verschreibt. Dabei sind es nicht die mathematischen Inhalte oder die derzeitigen Tätigkeiten, denen sie ablehnend gegenüberstehen, sondern den vermuteten Aufstiegsanforderungen und dem, was sie am Ende erwartet.

Was sich in obigen Zitaten bereits andeutet und sich interviewübergreifend gezeigt hat, ist, dass die Befragten die Professur als nicht erstrebenswertes Karriereziel wahrnehmen. Die Wissenschaftler:innen empfinden einen Widerspruch zwischen der als unattraktiv gedeuteten Professur und dem, was sie auf dem Weg dorthin auf sich nehmen sollen, um dieses unattraktive Ziel zu erreichen. Die gegen eine Professur angesprochenen Beweggründe beziehen sich vornehmlich auf den Berufsalltag und die damit assoziierten Aufgaben. So beschreibt eine Promovierende das Berufsbild wie folgt:

„Die Fülle an Aufgaben, für die man eigentlich nicht ausgebildet wird [...] Verwaltung und [...] auch Führungsaufgaben und Betreuungsaufgaben. Also es gibt eine Riesebatterie an Aufgaben, die eigentlich an eine Professur geknüpft sind. [...] was ich so höre von allen Profs ist immer, dass sie darüber klagen, dass sie eigentlich viel zu wenig Zeit für die Forschung haben und das eigentlich nur noch ein ganz kleiner Teil von ihrer Arbeit ist“ (Promovierende).

Führungs- und Betreuungsaufgaben, Verwaltung und Einwerbung von Drittmitteln sind Aufgaben mit denen die Wissenschaftler:innen die negativen und überwiegenden Seiten einer Professur verbinden. Gleichzeitig zeigen sie sich in den Interviews durchaus zufrieden mit ihren derzeitigen Tätigkeiten. Sie heben aber auch, wie folgender Postdocwissenschaftler, den Wunsch hervor, diesen Tätigkeiten im Rahmen einer unbefristeten Stelle nachzugehen:

„The job I have now it's very nice [...]. It's not super paid in the absolute sense. But for me [...] if there were long-term permanent position of this, I will sign tomorrow“ (Postdocwissenschaftler).

Mathematische Forschung, so wird deutlich, steht im Vordergrund, d. h. der Fokus des Interesses liegt auf den mathematischen Inhalten der Arbeit, nicht auf den darüberhinausgehenden Tätigkeiten, die als mit einer Professur (oder vergleichbaren Leitungsposition, wie PI) unabdingbar einhergehend wahrgenommen werden. Erfüllung/Spaß am Betreiben der Mathematik wird als zentrales Motiv für den (bisherigen) Verbleib genannt.

6 Diskussion

Die befragten weiblichen und männlichen und auch (hier nicht im Fokus stehend) nationalen und internationalen Promovierenden und Postdocwissenschaftler:innen im untersuchten mathematischen Exzellenzcluster unterscheiden sich kaum hinsichtlich ihrer Perspektiven auf die akademische Karriere:

- Die Professur gilt als unattraktiv.
- Karrierewege werden als prekär gedeutet und eigene (nicht-fachliche) Unsicherheiten wahrgenommen.
- Work-Life-Balance wird als relevant erachtet.
- Forschung wird klar präferiert (und ist der Grund für den Verbleib).

Studien zur Attribuierung geschlechterbezogener Ausstiegsmotive haben festgestellt, dass Frauen eine geringere intrinsische Motivation für die Auseinandersetzung mit den Karrierebedingungen und für Wissenschaft im Allgemeinen zugeschrieben wird. Zudem werden Frauen als unsicher hinsichtlich Kompetenzen und Karrierewahl wahrgenommen, während bei Männern Selbstvertrauen und eine Affinität zum Risiko behauptet wird (Best et al., 2016; Mischau & Ransiek, 2024). Die Befunde hier lenken hingegen den Blick weg von vermuteten Geschlechterunterschieden in den individuellen Einstellungen als Grund für einen Ausstieg und unterstreichen die Relevanz der Untersuchung von Einflussfaktoren auf anderen Ebenen und ihre Interdependenzen untereinander.

Betrachtet man die Beweggründe der interviewten Frauen (und Männer), die sich als unsicher oder ablehnend gegenüber der Professur geäußert haben, muss das Karriereziel in den Blick geraten. Die Befragten assoziieren eine Professur durchweg mit wenig Forschungsanteilen und unattraktiven Alltagsaufgaben, denen sie aufgrund der dadurch fehlenden Zeit für Forschung kritisch gegenüberstehen. Ein Phänomen, dass bereits für andere exzellente Forschungszusammenhänge in Bezug auf die Alltagsaufgabe Lehre konstatiert wurde (Müller & Schneijderberg, 2020).

Hinsichtlich des akademischen Karrierewegs sehen die Befragten geringe Planbarkeit und hohe Anforderungen für sich zwar als Hürde und zeigen sich – unabhängig vom Geschlecht – unsicher, was den Verbleib und die notwendigen nicht-fachlichen Kompetenzen betrifft (etwas, das bereits durch Best et al. 2016 festgestellt wurde). Diese Hürde ist jedoch nicht selbstreferenziell zu betrachten: Die Nachwuchswissenschaftler:innen setzen sie in Relation zum Ertrag: dem eigentlich unattraktiven Ziel der Professur. Dies ist möglicherweise auch darauf zurückzuführen, dass der anwendungsbezogene Kontext, in dem sie arbeiten, alternative Karrierewege in der außeruniversitären Forschung eröffnen. Dieser Befund ist für eine Förderpraxis (von Frauen) zur Professur wichtig, die bislang vor allem den Karriereweg als problematisch ausmacht, nicht aber die Attraktivität des Karriereziels in den Blick nimmt.

Work-Life-Balance (unabhängig von Care) ist für Frauen und Männer relevant und wird ebenfalls in Relation zur Attraktivität des Ziels abgewogen. Was die Perspektiven auf Vereinbarkeit als ein zentrales angenommenes Ausstiegsmotiv für Frauen betrifft (für den Cluster Mischau & Ransiek, 2024) zeigt sich, dass in unserem Sample vor allem Männer auf mögliche Schwierigkeiten für die eigene Karriere verweisen. Frauen thematisieren ihre persönliche Auseinandersetzung mit Vereinbarkeit nicht. Wie sind diese Ergebnisse nun zu interpretieren? Zunächst müssen Spezifika des Samples berücksichtigt werden: Die interviewten Nachwuchswissenschaftlerinnen selbst haben (noch) keine Kinder und es wurden diejenigen interviewt, die dabeigeblichen und nicht diejenigen, die – möglicherweise aufgrund der Vereinbarkeitsproblematik – ausgestiegen sind. Einzig das Sample als Erklärung für die fehlende Thematisierung von Vereinbarkeit und Kinderwunsch aufseiten der

Nachwuchswissenschaftlerinnen heranzuziehen, greift zu kurz. Dass sich Mathematikerinnen durchaus mit dem Thema auseinandersetzen, ist vor allem durch informelle Gespräche deutlich geworden. Es erscheint so plausibel, die Befunde vor dem Hintergrund eines dominanten Narrativs in der Wissenschaft zu interpretieren, Kinderwunsch bzw. fehlende Vereinbarkeit als zentrales Ausstiegsmotiv von Frauen zu deuten. Ein Kinderwunsch kann in einem solchen Deutungszusammenhang als fehlende Karrieremotivation interpretiert werden und möglicherweise mit Karriere nachteilen für die Frauen einhergehen (Mischau & Ransiek, 2024). So werden an Männer und Frauen noch immer unterschiedliche Zuschreibungen herangetragen, was Präferenzsetzungen im Feld Kind und Karriere angeht (Paulitz, 2015). Die Erkenntnisse, dass Vereinbarkeit auch für Männer ein relevantes Thema und für Frauen nicht (oder nur unter für sie nachteiligen Bedingungen) im Wissenschaftssystem verhandelbar ist, sind nicht neu, aber geben weiterhin Anlass zu einer grundlegenden Reflexion.

Die Wissenschaftler:innen in unserem Sample sind, trotz angesprochener Vorbehalte, (noch) in der Wissenschaft tätig und so kann interpretiert werden, damit durchaus gewillt, Hürden in Kauf zu nehmen, um weiter forschen zu können – nicht aber um eine Professur anzutreten. Vor diesem Hintergrund kann es interessant sein, Gründe des Verbleibs und Gründe für die Professur unabhängig voneinander weiter zu erforschen. Eine zusätzliche vergleichende Untersuchung anderer (mathematischer) akademischer Arbeitszusammenhänge kann hilfreich sein, um einen tiefergehenden Blick auf die kontextuellen und fachspezifisch unterschiedlichen Bedingungen der Perspektiven auf akademische Karrieren und die Professur zu erhalten.

Unsere Befunde erklären nicht, warum es am Ende der Karriereleiter noch immer mehrheitlich Männer sind, die eine Professur erreichen (GWK, 2024). Weitere Faktoren müssen zur Erklärung herangezogen werden. Dazu gehören: Gatekeepingprozesse und/oder exkludierende fachkulturelle Faktoren in einer Disziplin, mit der sich die interviewten Mathematikerinnen zwar identifizieren, die aber noch immer männlich dominiert und konnotiert ist. So müssen Zuschreibungen und daran möglicherweise anknüpfenden Handlungsmuster und Handlungserwartungen im Umgang mit

Promovendinnen und Postdocwissenschaftlerinnen und ihre Auswirkungen auf die Nachwuchswissenschaftler:innen fokussiert werden.

Die Befunde legen insgesamt einen Perspektivwechsel vom Weg zum Ziel und von unikausalen Erklärungen zur Untersuchung von Interdependenzen nahe und leisten einen Beitrag zur Hochschulentwicklung, indem sie die Diskussion weglenken von einem Ansatz des Scheiterns auf dem Weg zur Professur hin zu einer Wahrnehmung der Nachwuchswissenschaftler:innen als diejenigen, die trotz prekärer Bedingungen bereits das tun, was sie sich wünschen: forschen.

Literaturverzeichnis

Beaufäys, S. (2003). *Wie werden Wissenschaftler gemacht? Beobachtungen zur wechselseitigen Konstitution von Geschlecht und Wissenschaft*. transcript.

Best, K., Wangler, J., & Schraudner, M. (2016). Ausstieg statt Aufstieg? Geschlechtsspezifische Motive des wissenschaftlichen Nachwuchses für den Ausstieg aus der Wissenschaft. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 38(3), 52–73.

Berger, P. L., & Luckmann, T. (1966). *The Social Construction of Reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge*. Doubleday.

Binner, K., & Weber, L. (2019). Zwischen ‚Exzellenz‘ und Existenz. Wissenschaftskarriere, Arbeits- und Geschlechterarrangements in Deutschland und Österreich. *GENDER – Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft*, 11(1), 31–46.
<https://doi.org/10.3224/gender.v11i1.03>

Bourdieu, P., & Wacquant, L. J. D. (1996). *Reflexive Anthropologie*. Suhrkamp.

Engels, A., Beaufäys, S., Kegen, N. V., & Zuber, S. (2015). *Bestenauswahl und Ungleichheit. Eine soziologische Studie zu Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern in der Exzellenzinitiative*. Campus.

Good, C., Rattan, A., & Dweck, C. S. (2012). Why do women opt out? Sense of belonging and women’s representation in mathematics. *Journal of Personality and Social Psychology*, 102(4), 700–717. <https://doi.org/10.1037/a0026659>

- GWK (2024). *Gleichstellungsmonitor Wissenschaft und Forschung*. 28. Datenfortschreibung (2022/2023) zu Frauen in Hochschulen und außerhochschulischen Forschungseinrichtungen. Heft 91. https://www.gwk-bonn.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/Papers/Heft_91_Homepage_Stand_07_10_2024.pdf
- Hall, J., & Suurtamm, C. (2020). Numbers and Nerds: Exploring Portrayals of Mathematics and Mathematicians in Children's Media. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 15(3), em0591. <https://doi.org/10.29333/iejme/8260>
- Heintz, B. (2000). *Die Innenwelt der Mathematik. Zur Kultur und Praxis einer beweisenden Disziplin*. Springer.
- Hopf, C. (2000). Qualitative Interviews – ein Überblick. In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung* (S. 349–360). Rowohlt.
- Hottinger, S. N. (2016). *Inventing the Mathematician: Gender, Race, and Our Cultural Understanding of Mathematics*. SUNY Press.
- Kaufholz-Soldat, E., Oswald, N. M. R. (2020). *Against All Odds. Women's Ways to Mathematical Research Since 1800*. Springer.
- Koreuber, M., & Mischau, A. (2019). Mathematik: Geschlechterforschung in disziplinären Zwischenräumen. In B. Kortendiek, B. Riegraf & K. Sabisch (Hrsg.), *Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung* (S. 719–728). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Lahdenperä, J., & Nieminen, J. H. (2020). How Does a Mathematician Fit in? A Mixed-Methods Analysis of University Students' Sense of Belonging in Mathematics. *International Journal of Research in Undergraduate Mathematics Education*, 6(3), 475–494. <https://doi.org/10.1007/s40753-020-00118-5>
- Langfeldt, B., & Mischau, A. (2015). Die akademische Laufbahn in der Mathematik und Physik. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 37(3), 80–99. https://www.bzh.bayern.de/fileadmin/news_import/3-2015-Langfeldt-Mischau_b.pdf
- Madera, J. M., Hebl, M. R., Dial, H., Martin, R., & Valian, V. (2019). Raising Doubt in Letters of Recommendation for Academia: Gender Differences and Their Impact. *Journal of Business and Psychology*, 34, 287–303. <https://doi.org/10.1007/s10869-018-9541-1>
- Mayring, P. (2021). *Qualitative Content Analysis. A Step-by-Step Guide*. SAGE Publications Ltd.

- Mieg, H. C., Schnell, C., & Zimmermann, R. E. (2021) (Hrsg.). *Wissenschaft als Beruf: Wissenschaftsforschung Jahrbuch 2020*. Wissenschaftlicher Verlag Berlin. <https://doi.org/10.18452/23213>
- Mihaljević-Brandt, H., Santamaría, L., & Tullney, M., (2016). The Effect of Gender in the Publication Patterns in Mathematics. *PloS One*, *11*(10), 1–23. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0165367>
- Mischau, A., & Ransiek, A. (2024). Gendered Gatekeeping in the Recruitment and Support of (Prospective) PhDs and Postdocs in a Mathematical Cluster of Excellence. *International Journal of Gender, Science and Technology*, *16*(1), 71–99. <https://genderandset.open.ac.uk/index.php/genderandset/article/view/1458>
- Müller, L., & Schneijderberg, C. (2020). The Emergence of the Organizational Academic Profession: Vertical Differentiation of German Universities and the Research-Teaching Nexus. *Higher Education Forum* *17*, 43–68.
- Paulitz, T., Goisau, M., & Zapusek, S. (2015). Work-Life-Balance + Wissenschaft = unvereinbar? Zur exkludierenden Vergeschlechtlichung einer entgrenzten Lebensform. *GEN-DER – Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft*, *7*(2), 130–144. <https://doi.org/10.3224/gender.v7i2.19317>
- Ransiek, A., & Mischau, A. (2024). Being a woman or being a mathematician: Self and external perceptions of female early career researchers in a mathematical cluster of excellence. *Current Sociology*, *0*(0). <https://doi.org/10.1177/00113921241298699>
- Sagebiel, F. (2018). Gender and Network Awareness in/for Successful Leadership in Academic Science and Engineering. *International Journal of Gender, Science and Technology*, *10*(1), 24–51. <https://genderandset.open.ac.uk/index.php/genderandset/article/view/519>
- Steinhausen, J., & Scharlau, I. (2017). Gegen das weibliche Cooling-out in der Wissenschaft. In R. Petersen, M. Budde, P. Brocke, G. Doebert, H. Rudack & H. Wolf (Hrsg.), *Praxishandbuch Mentoring in der Wissenschaft* (S. 315–330). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-14268-1_24
- Topaz, C. M., & Sen, S. (2016). Gender Representation on Journal Editorial Boards in the Mathematical Sciences. *PloS One*, *11*(8), 1–21. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0161357>

Martin Galevski¹

The day-to-day experiences of early-career academics in the periphery

Abstract

This paper examines the everyday experiences of early career academics (ECAs) in a peripheral higher education system. It focuses on the roles, actions, routines, time pressures and relationships that characterise the everyday work of ECAs, while attending to the dynamics of interplay between structure and agency. Using a qualitative methodology, the daily experiences of ECAs are presented on a past-present-future continuum in order to enable to track the changes that have occurred over time and at different career stages. The findings draw attention to the range of pressures that ECAs in peripheral system face in building a teaching and research profile. The paper calls for a deeper understanding of ECAs' experiences with teaching and the impact of structural constraints on their research roles, particularly in peripheral systems where teaching occupies a more dominant role compared to research.

Keywords

early-career academics; periphery; structure and agency; North Macedonia

1 Corresponding Author; Independent Researcher; martingalevski@gmail.com;
ORCID 0000-0003-2859-1626

Die alltäglichen Erfahrungen von Nachwuchswissenschaftlern in der Peripherie

Zusammenfassung

In diesem Beitrag werden die Alltagserfahrungen von Nachwuchswissenschaftlern in einem peripheren Hochschulsystem untersucht. Der Artikel konzentriert sich auf die Rollen, Handlungen, Routinen, den Zeitdruck und die Beziehungen, die den Arbeitsalltag von Nachwuchswissenschaftlern kennzeichnen, und berücksichtigt dabei die Dynamik des Zusammenspiels von Struktur und Handeln. Mithilfe einer qualitativen Methodik werden die täglichen Erfahrungen von Rechnungshofmitarbeiter:innen auf einem Kontinuum aus Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft dargestellt, um die Veränderungen im Laufe der Zeit und in den verschiedenen Karrierestufen nachvollziehen zu können. Die Ergebnisse lenken die Aufmerksamkeit auf das Spektrum der Anforderungen, mit denen sich ECAs in peripheren Systemen beim Aufbau eines Lehr- und Forschungsprofils konfrontiert sehen. Das Papier ruft zu einem tieferen Verständnis der Erfahrungen von ECAs mit der Lehre und den Auswirkungen struktureller Beschränkungen auf ihre Forschungsrolle auf, insbesondere in peripheren Systemen, in denen die Lehre im Vergleich zur Forschung eine dominantere Rolle einnimmt.

Schlüsselwörter

Nachwuchswissenschaftler; Peripherie; Struktur und Handeln; Nordmazedonien

1 Introduction

The academic profession is often portrayed as a core element of higher education without which no university can ensure long-term sustainability and quality (Finkelstein et al., 1998; Altbach, 2015; Galaz-Fontes et al., 2016). The success of higher education systems and institutions is, therefore, seen as critically dependent upon the knowledge, ability and commitment of their academic staff (Locke et al., 2011; Kehm and Teichler, 2013). Moreover, due to its outreach as a profession educating and providing training for other professions, the academic profession is often viewed as one of the key professions in modern society (Kogan and Teichler, 2007).

Despite its significance, a frequently mentioned postulate is a growing sense of crisis and a decreasing attractiveness of the academic profession globally with many academics, particularly at the early career stage, re-examining their career choices and some of them ultimately leaving academic employment (Welch, 2005; Enders & Musselin, 2008; Kehm & Teichler, 2013). Although much of the available higher education literature suggests that ECAs are particularly exposed to the changing circumstances taking place, and consequently caught in a bind on the margins of the profession, they have been a largely ignored segment of analysis, as many authors point out (e.g. L. Archer, 2008b; McAlpine, 2012; Yudkevich et al., 2015). It is only in recent years that the career paths of ECAs have become a subject of attention, with a small but growing number of studies denoting the journey of ECAs into the academy and their process of identity-formation (see McAlpine & Amundsen, 2018). The large majority of these studies, however, are elaborated and conceptually approached in the context of the more affluent countries of Western Europe and North America, and in many cases research-intensive universities – and thus fit the context of mainstream and more advanced higher education systems. In contrast, the experience of ECAs in a number of developing, peripheral and less mature higher education systems – where teaching has a more dominant role – remain on the margins of contemporary higher education studies.

Another weakness of contemporary higher education literature is the limited description of practices, activities and events that are part of the daily commitments of academics. As Jazvac-Martek et al. (2011, p. 17) note, “there exists little inquiry into the variations in daily events and routines”, and very few studies focus on the actual successes and challenges that academics face in their daily work.

Against this background, this paper responds to a call for a more meaningful representation of the everyday life of ECAs, while exploring the distinct events that define the experiences of ECAs in the context of a peripheral higher education system like North Macedonia. Based on a fine-grained description of the roles, actions, routines, time pressures and relationships that characterise the everyday work of ECAs in North Macedonia, this paper analyses how ECAs construct, negotiate and experience time on the everyday basis. The daily experiences of ECAs report in this chapter are presented on a past-present-future continuum in order to track the changes that have occurred over time and at different stages.

2 Conceptual framing

From a conceptual standpoint, in looking at the day-to-day experiences of ECAs, this paper attends to the dynamics of interplay between structure and agency. As has been acknowledged in several studies (e.g. Kahn et al., 2012; Campbell & O’Meara, 2014; McAlpine & Amundsen, 2018) it is only by balancing structure and agency that one can provide a reasoned framing to conceptualize and conduct research about ECAs, and academics more generally. In this respect, this paper responds to a call for a more nuanced representation of the experiences of academics, moving away from seeing the individual (i.e. the agent) being separated from his/her context (i.e. the structure), and towards studying both structure and agency as elements that influence one another.

3 Methodology

This study employed a qualitative research approach based on semi-structured interviews to explore the challenges faced by ECAs in North Macedonia's higher education system. Given the exploratory nature of the research, a qualitative methodology was deemed appropriate to capture the nuanced experiences and perceptions of ECAs in different institutional and disciplinary contexts.

The choice of research method aims to contrast studies of academics careers that stem from survey-based research that tends to reduce and simplify academics' choicemaking and experiences to what is immediately observable and quantifiable. A qualitative lens was chosen to also allow

“for a more realist view of the relationship between agency and structure, [where] individual agency and intention need to be investigated while not disregarding the structures that can support and constrain such agency” (McAlpine et al., 2014, p. 954).

A purposive sampling strategy was employed to select 32 ECAs from social sciences and STEM disciplines across four universities (two public and two private) in North Macedonia. Participants were selected based on the following criteria:

1. *Professional experience*: ECAs were defined as those with no more than eight years of experience in higher education. The proposed length of experience as a criterion in this study aligns with other studies on ECAs (e.g. Austin et al., 2007, [7 years]; Laudel and Glaser, 2008, [8 years]) and follows Bazeley's (2003, p. 259) recommendation that “those for whom undertaking a PhD marked the start of their academic career, could often be considered to be early career for more than five years”. This experience-based criterion was preferred over age-based definitions (e.g., under 40 years old) to account for the varied life stages and career pathways of ECAs, some of whom may have already established families or non-academic careers before entering academia.

2. *Disciplinary diversity*: Participants were drawn from both social sciences (e.g., sociology, political science) and STEM fields (e.g., engineering, computer science) to identify discipline-specific challenges.
3. *Institutional representation*: The sample included ECAs from both public and private universities to account for potential differences in institutional support and working conditions.

Universities were selected to ensure geographical diversity, covering major academic centers in North Macedonia; and variation in institutional profiles, including larger, well-established public universities and smaller, newer private institutions.

The interview protocol was conceptually framed around two key themes. One cluster of questions aimed to make apparent the ways in which ECAs were being agentive. The agency perspective was captured, for instance, by asking questions that addressed the extent to which individuals: believed they could influence certain events and achieve desired goals; were intentional in making choices; were strategic in setting and working towards goals; and showed their preparedness and motivation to take action within a range of contexts. A second cluster of questions was aimed at understanding the perceived influence of structures on the experiences of ECAs. Questions were intended to capture the ways in which individuals felt structures created opportunities and/or challenges.

All 32 interviews were transcribed verbatim and then added to a qualitative software package. The process of analysis was guided by a systematic code book which displayed the key codes used and their definition. Some extracts were double and triple coded as they related to several coding categories. During this process, the definitions of the coding categories were frequently revisited to ensure that they were consistent and relevant to the text coded. Although this study has initially benefited from conceptual insights, such as those of related to the interplay of structure and agency, the analysis was mainly data driven. This opened up the data to a wider, organic, and multi-dimensional perspective of interpretation.

4 Framing North Macedonia's higher education: A peripheral system in transition

This paper frames the Macedonian higher education system as a periphery, situated within the larger context of Central and Eastern Europe (CEE) with which it shares several key commonalities distinguishing it from non-peripheral systems (i.e., those in Western Europe, North America, Australia, and other affluent regions). Building on existing scholarship (Zgaga et al., 2013a; Branković et al., 2014), the paper contends that higher education in CEE retains a significant degree of idiosyncrasy and faces unique structural challenges compared to Western systems—so much so that the region has been described as “*a distinctive area on the global higher education map*” (Liviu, 2015, p. 40) and a “*natural laboratory*” for studying theoretical and policy-related dilemmas in academia (Stensaker et al., 2014, p. 9). Kwiek (2007, p. 107) takes this argument further, asserting an “*irreconcilable divide*” between the academic realities of well-funded Western democracies and the chronically under-resourced post-communist systems of CEE. In this view, CEE higher education institutions not only grapple with challenges similar to those in Western Europe but also contend with compounded socioeconomic and political legacies that have persisted for decades. As such, they warrant independent scholarly attention (File & Goedegebuure, 2003; Kwiek, 2007; Dobbins & Khachatryan, 2015).

4.1 Historical developments and challenges

The Macedonian higher education system is relatively young. Until the late 1990s, it comprised only two public universities. However, with the turn of the millennium, the sector underwent significant expansion. Initially, relaxed legal criteria and low entry barriers led to a rapid surge in private higher education providers within just a few years – a trend observed in other peripheral systems within the CEE region. Following this first wave of private sector growth in the early 2000s, a second wave emerged later in the decade—this time in the public sector, with four new public

universities established in quick succession. Yet, much like the earlier private expansion, the rise of public institutions has not been without challenges. Critics have raised concerns over whether increasing the number of institutions truly enhances educational quality (Petruševski & Najčevska, 2011). A related issue is the potential shift in focus from qualitative improvement to mere quantitative growth, which some argue could undermine the system's long-term sustainability (Stevanovikj et al., 2019). Intensifying these challenges is the country's ongoing demographic decline over the past two decades, which has intensified pressures on higher education institutions by shrinking the pool of prospective students and raising questions about the sustainability of such rapid institutional expansion.

Teaching is the central focus of higher education institutions in North Macedonia, mirroring trends in many other Central and Eastern European (CEE) systems—particularly those of former Yugoslav countries. Given the emphasis on teaching, academic salaries are primarily determined by teaching hours, with many faculty members having teaching as their sole responsibility. This stands in stark contrast to non-peripheral systems, where academics are expected to maintain a balance between teaching and research. Up to 85 % of state funding in North Macedonia is allocated to covering institutional operating costs and academic salaries (UNESCO, 2023), leaving minimal resources for capital investments or infrastructure improvements.

Compounding this issue is a misalignment between promotion criteria and actual working conditions. While career advancement depends on research productivity—requiring publications in international journals—research contributions are not factored into salary calculations. Moreover, research funding remains critically low, at just 0.2 % of GDP (far below the EU average). This severe underfunding has been identified as a key driver of brain drain (Dolenec et al., 2014, p. 79), further weakening the country's academic ecosystem. The international profile of Macedonian academia is rather weak. Communication with the wider scholarly community is usually limited to countries from the Ex-Yugoslav region. Notably, the number of foreign academics working in the system is marginal.

In the international arena, despite the tendency of viewing the Bologna Process as a model to follow, North Macedonia has limited opportunities to influence and shape this initiative. As a general rule, Bologna initiatives are ‘downloaded’ and incorporated into the domestic policy arena, rather than vice versa. According to Zgaga et al. (2013b, p. 366) the dynamic of copy-pasting existing European policies from the “center” to the “periphery” has led to the creation of “policy colonies” in the CEE region, a trend which he finds particularly harmful for countries striving for a “return to Europe”.

While efforts to come closer to Western European standards have showed limited success, the system is by no means immune to global trends. The diversification of higher education providers, political pressures and the increasing financial difficulties faced by universities are elements that one can see in other systems as well. At the same time, contrary to developments elsewhere, it seems that neoliberal ideologies – such as audit cultures of accountability and new public management logics – have not penetrated deeply into the structures of Macedonian higher education. From a global perspective, this might be seen as a positive (non-)development in light of the frequent criticisms against the destructive impact of the so called “neoliberal attack2 (Levin et al., 2020) on the lives of academics; however, as the remaining sections of this paper show, a complete absence of such mechanisms may well be equally detrimental.

5 Findings

5.1 The past: early autonomy, dependence and networking

On becoming a teacher: “I was left alone to teach”

In terms of teaching, ECAs are left to figure things out on their own from the very start of their careers. Even though many participants joined academia rather early, during or not long after the completion of their Master’s studies, they were mostly

expected to perform teaching work independently and without being supervised. As a result, many did not see their early years as a training ground, because they felt that they were already operating autonomously in the sense that they were given a lot of space in choosing, designing and applying the pedagogical practices that they considered appropriate.

For some ECAs, the independence in early teaching and the high degree of freedom in determining their own courses of action brought pleasure, helped them to be more relaxed, enhanced their creativity, and was seen as a rewarding experience. This wide space for agency and autonomy served as an early recognition of their ability and was perceived as a validation of a successful start to their career. For others, however, this same freedom and autonomy was far from ideal. It created discomfort and intensified worries and stress:

“The planning of lessons was extremely time consuming since I had to do it on my own. I was using the weekends to read the materials that students had to read. On Sundays I would also prepare my presentation for my Monday classes. After teaching all day, usually five or six hours, I would come home and start immediately doing the same thing for the presentation on Tuesday. Then the same thing for Wednesday and Thursday. Friday was my day off and my time to sleep. Most Fridays I couldn’t even get out of bed as I was so exhausted. Going out and spending time with friends was out of the question”.

The fact that ECAs had a *carte blanche* and almost unlimited discretionary power to act on their own, intensified their feelings of insecurity and sense of isolation:

“When you are a novice teacher you don’t really know what is working well and what isn’t. It takes much more time than you would expect to get it right. Yet you are left alone in the classroom with an expectation that you already know how it should be done”.

What being ‘left alone’ meant was that the mistakes made in the classroom were often interpreted as a personal failure and seen as one’s own fault, rather than as being influenced by external causes and factors, such as lack of mentorship and inadequate socialisation. This parallels many of the experiences shared by ECAs

around failure in other academic contexts, where they tend to assign blame to themselves for what may be in fact structural issues (Sutherland and Taylor, 2011; McAlpine et al., 2012). Moreover, being ‘left alone’ had implications for ECAs’ perception about their own ability, which in several situations led to more existential questions: whether or not one is really competent enough to do the job, and should one consider leaving academia?

Learning to teach from experience and observation

As most ECAs were teaching independently from the very beginning, the principal source of learning was through a great deal of ‘self-learning’ and ‘practical experimentation’ – or what several interviewees characterised as learning ‘on the job’ and learning from ‘trial and error’. In that respect, when it comes to getting socialised into teaching, a relatively regular feature of academic life in Macedonian universities is to be self-directed.

What was striking is that none of the participants, regardless of their institutional affiliation, spoke of any kind of institutional training being available to support their teaching. Surprisingly, several ECAs shared a view that such training, even if available, would not change much as university teaching is something that develops mainly through experience, rather than through training. While learning on the job is inevitable in almost all professions, including the academic, this view seems to underestimate the pedagogical basis and scientific aspects of teaching. In a way, there was a tendency to perceive teaching as something intrinsic and almost genetic regarding which, as one participant said, “you either have it or you don’t”.

At the same time what was obvious is that since institutional oversight over ECAs’ teaching was non-existent and structured support was not available, many ECAs had to find alternative ways to identify where the gaps in their teaching corpus are and how these gaps can be addressed. In an effort to compensate for the lack of structured support, several ECAs talked about informally inviting more experienced colleagues to observe their lessons, to discuss their performance and to provide suggestions for

improvement. Others tried to learn how to teach by observing senior professors around them in the day-to-day work environment.

What was clear is that as ECAs learned how to teach, they engaged in a process of interpretation, through which some of the teaching practices they observed, or which were handed down to them informally, were critically assessed and modified. At the same time, when analyzing the ways participants narrated their ways of learning, it was evident that they were faced with the challenge of creating an authentic teaching identity for themselves. Working on this project of learning in isolation, they often felt that they were in a situation where they had ‘to create something out of nothing’, and found this process emotionally draining and frustrating.

Navigating through difficulties as a novice teacher

Participants found the initial stage of working as a teacher extremely difficult and intense. Having no or very little institutional support and supervision necessitated ECAs to become quick and active learners, and to take initiative. Yet, the expressed agency of individuals was also very fragile, as participants intensely experienced shocks to which they had to quickly adapt. During the interviews, participants regularly talked about how their early days of teaching were filled with feelings of confusion, self-doubt and lack of confidence in what they were doing.

A particularly noticeable challenge for novice teachers was that they were required to teach multiple, and often very different, subject matters. A related challenge is the constant switching that comes with teaching very different courses. As one participant noted, “switching between six courses that differ quite markedly is not easy to resolve”, and she felt that it is extremely time consuming since it meant “six different subject syllabi to be looked at, six different sets of lectures to be prepared, six different reading lists to be made”. Moreover, what added to this participant’s frustration was the feeling that she received “leftovers that older professors don’t want to teach”. Like many others, she perceived that “juniors” at the bottom of the hierarchy are required to teach a wide repertoire of courses (“If there are course floating around that tends to be put upon the ‘juniors’ with less seniority”), and far more courses than

what is determined by law. This issue was noticeable quite consistently and regardless of the university, discipline or rank of participants.

Several participants also spoke about the abrupt shift in identity from being a student to becoming a teacher and how this can be both an advantage and a disadvantage. As one participant explained, his quick crossover from being a Master's student to a teacher helped him relate to students better, but sometimes made him question his sense of competence and whether he was being 'taken seriously' as a young teacher:

“In some ways it was positive because I was a student on the same program just a year before. So, basically, I kind of knew what students like, how they behave among each other and what I should do to establish a good relationship with them. But at the same time, it was really difficult to establish authority in the classroom. I felt that I wasn't taken seriously at times because I was just a year older than my students. Just a year earlier I was on the other side of the bench listening to the lectures that I was now teaching. It felt a bit surreal and it took some time to get adjusted to standing in front of a classroom”.

Becoming a researcher: “I started doing research, but never felt like a researcher”

The analysis of the data revealed clearly that the development of ECAs' research identity started emerging much later compared to that of being a teacher. Important factors in this context were the institutional forces that had a constraining effect on the early construction of a researchers' identity. As observed by many, the most worrisome aspect at the start is that research is not perceived by institutions to be of equal importance as teaching or held to be of importance in its own right. This leaves ECAs with no sufficient time to undertake research and makes any attempt to focus on 'becoming a researcher' very challenging, if not impossible in the early days.

The role of a researcher began to take shape typically after two or three years, when most ECAs started writing their doctoral thesis. The number of participants who re-

ported working on their PhD right from the start of their academic career was extremely small, and even those who reported an early start were unable to make significant progress due to commitments around teaching and administration.

However, the process of *perceiving oneself as a researcher* was not necessarily connected with the experience of *engaging* in research. As one participant made it clear:

“I started doing research, but never felt like a researcher. I had no access to materials and research papers, there wasn’t anybody to talk to about my research, there weren’t any conferences or discussions that I could take part in ... you know, the things that actually make you feel like a researcher”.

What makes this account significant here is that ECAs may not draw their identity of ‘becoming’ or ‘being’ a researcher on simply conducting research alone. The environmental factors that the account touched upon show that this identity was about more than just writing and conducting research. This raises important broader issues about the means of becoming a researcher, and how the literature dedicated to early career researchers/academics should conceive their identity construction, and the criteria that should be taken into account when doing so.

Participants also reflected on their initiation with research and how the teaching-focused organisational culture restricted them in this process. Almost all of the interviewees felt some tension between their teaching and research duties, with many reporting having virtually no research time at all during the first few semesters. Those who managed to preserve some time for research felt that this came with a cost to their “*modus vivendi*” (Archer 2003, p. 169). The problem, as one participant emphasised, is that “one needs to cut down private time with family and friends in order to achieve this”.

As with teaching, participants commonly shared that there had been no adequate introduction to the fundamentals of research and how it should be undertaken. Hence, in this area again, most participants were used to being self-reliant, and tended to think of research as engaging in ‘solitary deliberation’. Interestingly, however, unlike with teaching where there was more dispute as to whether one should

be guided or left free, when research is concerned, the method involving a great deal of direction was preferred by most interviewed ECAs.

Making use of networks to overcome the lack of mentorship and the closeness of the institutional scholarly environment

For those participants experiencing a lack of mentorship, the simplest, and usually the most common strategy, was turning necessity into a virtue and accepting the fact they need to become more independent. They pointed out that infrequent supervision helped them to become more assertive, to seek advice elsewhere, or to be better organized. In this respect, it was clear that structural challenges around supervision often prompted their practice of agency, rather than reducing it.

An important way of overcoming the absence of mentorship was to draw upon personal and other academic relationships. Typically, ECAs were trying to network beyond their institutions and beyond the North Macedonian higher education system; they did this in a more or less fluid and spontaneous way, but nonetheless epistemically essential for their development as academics. Seeking and finding advice and resources ‘from the outside’ was considered both inspiring and intellectually liberating. At the same time, for financial and structural reasons, the international profile of many ECAs in North Macedonia is rather weak, and communication with the wider scholarly community was usually limited to other countries from the former Yugoslav region.

5.2 The present: time pressures and challenges of managing the different roles

There seems to be at least a practical distinction between three areas of activity performed by all ECAs, namely: teaching, research and administration. ambiguous and oftentimes conflictual relationship, with little connecting tissue between them. In resonance with other studies on the experiences of ECAs, participants appeared to be working very long hours – on average, 56 hours per week, with few participants

reporting 70 or even 80 hours as the norm, which is about twice as high than the officially prescribed 40 hours per week.

“Most of what I do is teach”

Teaching (including all aspects of teaching such as preparation, time in class and grading) was the main activity reported by ECAs, on average taking 60 % of their time. Even though research (including all aspects of the research process) is the most rewarded activity within the promotion process, ECAs spend a much smaller portion of their time on it compared to teaching, which is highly favoured institutionally and dominates institutional structures.

This is not too surprising when we consider that daily work pressures are largely directed at the delivery of courses. In fact, not a single participant reported spending more time on research than teaching, even if the former was a preferred activity of the individual – suggesting that there are structural features built into the system that can restrict the enactment of ECAs’ desired choices.

Interestingly, while ECAs were institutionally funnelled into a teaching role, within this role they were provided with high degree of power over their teaching. This depicts a somewhat contradictory situation, and exposes a complex structure-agency interplay, where one can be both dominated by the structures in place and, at the same time, empowered by the space of agency provided within those structures.

In discussing the great deal of time that ECAs spend on teaching, several remarked that being an academic has become “too secondary-school-like” – resembling the responsibilities of a high school teacher, rather than a lecturer at a university:

„I feel more like a high school teacher than a university lecturer. Most of what I do is teach ... Working in a university is too secondary-school-like. I really don’t see much difference between what I do and what high school teachers do”.

The intensive period of teaching, often led to ECAs teaching on ‘autopilot’. Some described this ‘autopilot’ mode as a form of emotional disengagement to cope with

the workload pressures. The reasons for such disengagement were varied, but among the top reasons cited by participants were burnout and overwork, lack of institutional support and recognition, and the quality of student-teacher interaction. The disengagement of ECAs was often manifested in such a way that they consciously refused to go above and beyond the perceived minimum expectations of their role set by institutions:

“I mostly do my teaching on autopilot these days, without putting in any thinking ... I use it as a mechanism to protect myself from burnout. It conserves my mental energy ... I see no point in doing more than the bare minimum when nobody from management is going to come and thank me for what I’ve done ... This is my way of protesting“.

The invisibility of research work and the act of balancing

As teaching is the central academic activity of universities, the obvious consequence is that time for research and writing is impacted in negative ways. Despite the promotion system being directed at research productivity, the research role is inadequately built into the institutional framework of duties. The root of this problem was identified by participants as being historical.

The fact that conducting research is not considered a formal (i.e., contractual) obligation meant that it was difficult to find time for it; but because it is research that holds the key to career advancement, time for it had to be found. On average, ECAs reported spending 25 % of their time on research, in what some participants described as the ‘invisible’ hours. Managing this ‘invisible’ research work in an institutional culture of teaching often necessitated working on weekends, public holidays, vacation periods, and long into the night. In this respect, research was typically relegated to private time and outside of official working hours.

Delays and barriers to PhD completion

The idea that a doctoral dissertation can be completed within the limits of five years – the time that PhD candidates are given to complete the PhD – seemed impossible

under present conditions where one needs to juggle between writing, teaching and doing administrative work. When discussing the reasons causing delays in finishing, participants mostly highlighted the impossibility of keeping up with the desired PhD writing schedule in the context of competing pressures from teaching and administration. In that respect, the most significant barrier for timely completion was that participants were not only PhD students, but also full-time employees holding academic posts. Prioritising the PhD seemed very difficult in such circumstances.

The quality of the supervisor-supervisee relationship had a significant influence on how participants regarded their PhD experience, and whether they were able to finish in time. This echoes existing research on non-peripheral higher education systems, which consistently shows the importance of the quality of the student-supervisor interaction. Many studies point out that appropriate mentorship can positively influence the student's satisfaction and progress, and reduce intentions of quitting (O'Meara, 2015; McAlpine & Amundsen, 2018). At the same time, non-existent, limited, or poor academic support is related to dissatisfaction, longer completion times and dropout, but also to lower productivity and mental health problems such as worrying, anxiety, exhaustion, and stress (ibid.).

Administrative work: “feeling like Sisyphus”

Administrative work consumed a significant portion of participants' working time, from 20 % and up to 40 %. In some cases, the administrative workload took roughly the same share of time as teaching, and often more time than research. In fact, a surprisingly high number of participants (more than one third) reported spending more time on administration than on research. Experiencing heavy administration loads had obvious implications for the scholarly aspects of ECAs' work, and typically, it meant that research time had to be sacrificed. The feeling that administrative work is an endless and perpetual rock-pushing up a hill was common among participants.

Duties such as writing grant proposals and fund raising – which are relatively commonly reported by ECAs in non-peripheral systems (Fenby-Hulse et al., 2019) – did

not emerge from the data. Apparently, a focus on revenue generation has still not come to pervade the daily operations of academics in North Macedonia. This can be explained by the fact that research work is still relatively underdeveloped, so therefore ECAs as well as other academic staff are not expected to raise research money. This is in contrast to the experiences of ECAs in other contexts, where their success is often measured in terms of their ability to garner financial support for their university (Besselaar & Sandström, 2015).

“No such thing as a typical week”?

In addition to discussing their involvement in teaching, research and administration, participants were asked to discuss if a ‘typical week’ existed. Some participants were able to describe a more standardised and cyclic day-to-day schedule, while others believed that each week was different. To provide a sense of both, I present two differing accounts of the work week:

“Most weeks are fairly typical. I teach five courses every week, from Monday to Wednesday, three-four hours each day. On these days my focus is solely on teaching and preparation for classes. I start the day by planning lessons and refreshing my memory of the things that I will teach that day. After lunch I usually start teaching. I don’t do anything else on these days as I feel like ‘a squeezed lemon’ when I finish teaching ... I use Thursdays to take care of admin work, marking essays, meeting students, helping my mentor and everything else that is pending. If I’m not too tired I try to do some research as well, but I usually use Fridays for research”.

“I would say there’s no such thing as a typical week. There are always different things going on and no two days are the same. You simply never know when and how long you will need to work ... My teaching schedule is quite irregular. One week I can be teaching 25 hours, and the next one I can teach only 10 hours. One week I can be teaching every day and the next only once or twice a week. One week I can teach in the morning and the other one in the afternoon ... There is usually a lot of administrative work that needs sorting

and which comes rather unexpectedly and is difficult to plan ahead ... What is typical is that I always have too much work and I'm never done before 7 p.m. That's what I would say is typical".

The majority of participants clearly preferred to have a work routine and a fairly fixed schedule. That is, "a stable *modus vivendi* ... that they themselves deemed worthwhile, workable and with which they felt they could live" (Archer, 2003, p. 191). They viewed reoccurrence positively, as it allowed anticipation and assured some sort of stability, as well as allowing more focus on higher-level thinking. A strong routine also helped individuals to successfully overcome stressful periods.

However, some ECAs complained that the immense workload and the unpredictability of the workload prevented them from getting into a set routine. A particularly challenging issue was that some ECAs often had to rotate the courses that they teach each semester, so there was no stability or growth in teaching expertise. As a result of this unpredictability, it often seemed almost impossible for them to make plans that they could stick to in terms of work and personal time. In this respect, having a typical week was principally referred to as an ideal, and not something really occurring in everyday practice. This is consistent with many non-peripheral studies of ECAs where daily and weekly schedules are often described as broken, disrupted and fragmented (Jazvac-Martek et al., 2011; McAlpine & Amundsen, 2018).

5.3 The future: uncertainty, hope and breaking the mould

For most participants, talking about the day-to-day future and what it may bring was a rather challenging task and it was something they usually did not have any time for. The long work hours and the feeling of constantly "running between tasks" (Nenad) were shrinking their perspectives on future possibilities and have led to an extensive focus on the present. This uncertainty, in many cases, was a key factor that restricted ECAs' ability to engage in such conversations and to forecast how their everyday lives might look like in the future. In her research on academic staff in

Finland, Ylijoki (2010, p. 375) calls this orientation “instant living”, whereby academics “concentrate entirely on what is here and now”. We can see an example of this ‘instant living’ in the following quote:

“I find it hard to think long-term at all: about what my research plans are for the next five years, let alone about what my career will look like for the next ten years, hell, even what the next year will look like. I mean when can I even find time for that?”.

Those ECAs who recently started their career had higher hopes that things will improve over time. However, this optimistic perception of the future poses certain risks. As Brew et al. (2017) demonstrate, academics who have unfulfilled expectations of what life in academia is or could be are more likely to disengage over time. Similarly, McAlpine and Turner (2012), exploring the ‘imagined futures’ of PhD students, show that many of them hold idealistic expectations about the nature of academic work, which again negatively influences their future success and motivation.

6 Discussion and conclusions

The aim of this paper was to understand the variety and complexity that characterizes the everyday experiences of ECAs by providing a close study of the roles and activities they undertake, as well as the relationships they were able to build and maintain. It also addressed how ECAs create, influence and manage their day-to-day working schedules in relation to their personal preferences and institutional, national and other pressures.

The findings reveal a system where structural constraints—such as teaching-dominated workloads, minimal research funding, and misaligned promotion criteria—profoundly shape ECAs’ daily experiences, while their agency emerges as a fragile yet resilient force navigating these limitations. ECAs’ agency emerges in their strategies to compensate for structural gaps: self-directed learning, informal peer networks, and international collaboration. However, these efforts are constrained by

limited resources and weak institutional support, highlighting the precarious balance between individual resilience and systemic neglect.

The findings point to a number of differences to non-peripheral systems in Europe and elsewhere. While in non-peripheral systems the early career phase is a period when ECAs are gradually trained to become independent, in the Macedonian context a high proportion of participants were independent already in the first week of their work, and for this reason, not surprisingly, they did not see themselves as occupying a training position.

Moreover, ECAs drew upon different kinds of relationships in their day-to-day lives, beyond what is typically considered in the literature on ECAs as being the key contact point – the supervisor (Jazvac-Martek et al., 2011). In the absence of institutional support networks and with the ‘absent supervisor’, various sources of support such as family, friends, and partners were instrumental in helping participants navigate the day-to-day experiences.

International networking and interactions with colleagues from abroad offered a different kind of assistance. They helped ECAs to stretch their professional horizons and to excel academically. This highlights that looking at the relationship between ECAs and their mentors alone ignores the different types of support channels that ECAs use to help themselves undertake their daily work.

In terms of teaching, research and administration, a narrative of constant juggling was clearly present. Growing daily work pressures and long work hours led ECAs into a constant battle over time – a issue we see in non-peripheries as well. Evidently, the burden of teaching and administration limited the time available for research and made it ‘invisible’ through the operation of institutional pressures and structures directed towards teaching. Captured by daily pressures in the present, made it difficult to think about the future. At the same time, it is also remarkable that none of the ECAs interviewed reported being exposed to external time control or being obliged to keep a strict record of their time and what they have been doing – an administrative pressure that many ECAs in the West (and other places) currently face (Felt, 2009). On one hand, this lack of oversight was seen as desirable by participants given that

it helped them preserve some autonomy and flexibility in managing their time. On the other hand, the fact that they were not subjected to any kind of external pressure to report on how they spent their time allowed for much of their work to go unseen and unrecognised. What made it even more ‘invisible’ was that a lot of it was not built into ECAs’ work contracts and was expected to be done on a voluntary basis.

Interestingly, a focus on revenue generation has still not come to pervade the daily operations of young academics in North Macedonia. This can be explained by the fact that research work is still relatively underdeveloped, so therefore ECAs as well as other academic staff are not expected to raise research money. This is in contrast to the experiences of ECAs in other contexts, where their success is often measured in terms of their ability to garner financial support for their university (Besselaar & Sandström, 2015) and to predict and measure the impact of their research (Fenby-Hulse et al. 2019). Similarly, the institutional expectation that researchers should demonstrate the potential impact of their work was not very present in the narratives of participants. This is in stark contrast to experiences of ECAs in the non-periphery where they are frequently asked to provide evidence for the impact of their research on the wider society outside academia (Sutherland et al., 2013; McAlpine & Amundsen 2018).

For policymakers, addressing brain drain and improving academic retention necessitates investing in research ecosystems and aligning promotion criteria with realistic workloads. For scholars, this study calls for comparative research across peripheral systems to identify shared challenges and adaptive strategies. Finally, elevating ECAs’ voices in policy debates can ensure reforms reflect their lived realities, fostering a more equitable academic future.

References

Altbach, P. (2015). Building an academic career: a twenty-first century challenge. In: M. Yudkevich, P. Altbach & L. E. Rumbley (Eds.), *Young faculty in the twenty-first century – International perspectives* (pp. 5–19). SUNY Press.

- Austin, A. E. (2002). Preparing the next generation of faculty: graduate school as socialisation to the academic career. *The Journal of Higher Education*, 73(1), 94–122. <https://doi.org/10.1080/00221546.2002.11777132>
- Bazeley, P. (2003). Defining ‘early career’ in research. *Higher Education*, 45(3), 257–279. <https://www.jstor.org/stable/3447481>
- Branković, J., Klemenčić, M., Lažetić, P., & Zgaga, P. (Eds.) (2014). *Global challenges, local responses in higher education: the contemporary issues in national and comparative perspective*. Sense Publishers
- Brew, A., Boud, D., Crawford, K., & Lucas, L. (2017). Navigating the demands of academic work to shape an academic job. *Studies in Higher Education*, 43(12), 2294–2304. <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1326023>
- Campbell, C. M., & O’Meara, K. (2014). Faculty agency: departmental contexts that matter in faculty careers. *Research in Higher Education*, 55, 49–74. <https://doi.org/10.1007/s11162-013-9303-x>
- Dobbins, M., & Khachatryan, S. (2015). Europeanization in the “Wild East”? Analyzing higher education governance reform in Georgia and Armenia. *Higher Education*, 69(2), 189–207. <https://doi.org/10.1007/s10734-014-9769-2>
- Dolenec, D., Baketa, N., & Maassen, P. (2014). Europeanizing higher education and research systems of the Western Balkans. In: P. Maassen & B. Stensaker (Eds.), *The reinstitutionalizations of higher education in the Western Balkans* (pp. 147–173). Peter Lang.
- File, J., & Goedegebuure, L. (2003). *Real-time systems: reflections on higher education in the Czech Republic, Hungary, Poland and Slovenia*. CHEPS University of Twente. <https://research.utwente.nl/en/publications/real-time-systems-reflections-on-higher-education-in-the-czech-re/fingerprints/>
- Finkelstein, M., Seal, R., & Schuster, J. (1998). *The new academic generation: a profession in transformation*. Johns Hopkins University Press.
- Galaz-Fontes, J. F., Arimoto, A., Teichler, U., & Brennan, J. (Eds.) (2016). *Biographies and careers throughout academic life*. Springer.
- Locke, W., Cummings, W. K., & Fisher, D. (Eds.) (2011). *Changing governance and management in higher education: the perspectives of the academy*. Springer.

- McAlpine, L., & Turner, G. (2012). Imagined and emerging career patterns: perceptions of doctoral students and research staff. *Journal of Further and Higher Education*, 36(4), 535–548. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2011.643777>
- McAlpine, L., Paulson, J., Gonsalves, A., & Jazvack-Martek, M. (2012). ‘Untold’ doctoral stories: can we move beyond cultural narratives of neglect?. *Higher Education Research and Development*, 31(4), 511–523. <https://doi.org/10.1080/07294360.2011.559199>
- McAlpine, L., Amundsen, C., & Turner, G. (2014). Identity-trajectory: reframing early career academic experience. *British Educational Research Journal*, 40(6), 952–969. <https://doi.org/10.1002/berj.3123>
- McAlpine L., & Amundsen, S. (2018). *Identity-trajectories of early career researchers: unpacking the post-PhD experience*. Palgrave Macmillan.
- Jazvac-Martek, M., Chen, S., & McAlpine, L. (2011). Tracking the doctoral student experience over time: cultivating agency in diverse spaces. In: L. McAlpine & C. Amundsen (Eds.), *Doctoral education: research-based strategies for doctoral students, supervisors and administrators* (pp. 17–36). Springer.
- Kahn, P., Qualter, A., & Young, R. (2012). Structure and agency in learning: a critical realist theory of the development of capacity to reflect on academic practice. *Higher Education Research and Development*, 31(6), 859–871. <https://doi.org/10.1080/07294360.2012.656078>
- Kehm, M., & Teichler, U. (Eds.) (2013). *The academic profession in Europe: new tasks and new challenges*. Springer.
- Kogan, M., & Teichler, U. (Eds.) (2007). Key challenges to the academic profession. *Werkstattberichte/International Centre for Higher Education Research Kassel*, 65. Jenior. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000152928>
- Kwiek, M. (2007). Emergent European educational policies under scrutiny: the Bologna Process from a Central European perspective. *European Educational Research Journal*, 3(4), 759–776. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-4616-2_5
- Laudel, G., & Glaser, J. (2008). From apprentice to colleague: the metamorphosis of early career researchers. *Higher Education*, 55, 387–406. <https://doi.org/10.1007/s10734-007-9063-7>
- Levin et al. (2020). *University management, the academic profession, and neoliberalism*. SUNY Press.

- Liviu, M. (2015). Addressing challenges in higher education in the countries of Eastern and Central Europe. In: *Central European higher education cooperation Conference* (pp. 40–48). Corvinus University of Budapest Digital Press. https://www.researchgate.net/publication/289521783_Addressing_Challenges_in_Higher_Education_in_the_Countries_of_Eastern_Central_Europe
- O'Meara (2015). A career with a view: agentic perspectives of women faculty. *The Journal of Higher Education Volume, 86*(3), 331–359. <https://doi.org/10.1080/00221546.2015.11777367>
- Petruševski, V., & Najčevska, M. (2011). The revisions of the Law on Higher Education in Macedonia: a cha(lle)nge in the educational policy?. *Political Thought, 33*(3), 11–17. <https://repository.ukim.mk/handle/20.500.12188/14943>
- Stensaker, B., Brankovic, J., Kovacevic, M., Maassen, P., & Vukasović, M. (2014). Introduction. In: J. Brankovic, M. Kovacevic, P. Maassen, B. Stensaker & M. Vukasović (Eds.), *The reinstitutionalization of higher education in the Western Balkans: The interplay between European ideas, domestic policies and institutional practices* (pp. 9–18). Peter Lang.
- Stevanovikj, M., Velvkovski, Z., Korobar, P. V., Dzukeska, E., & Zdraveva, N. (2019). *University autonomy in Macedonian higher education*. Open Society Institute.
- Sutherland, L., & Taylor, L. (2011). The development of identity, agency and community in the early career stages of the academic career. *International Journal for Academic Development, 16*(3), 183–186. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2011.596698>
- Welch, A. (2005). Challenge and change: the academic profession in uncertain times. In: A. Welch (Ed.), *The professoriate: profile of a profession* (pp. 1–19). Springer.
- Ylijoki, H. O. (2010). Future orientations in episodic labour: Short-term academics as a case in point. *Time and Society, 19*(3) 365–386. <https://doi.org/10.1177/0961463X10356220>
- Yudkevich, M., Altbach, P. G., & Rumbley, L. E. (Eds.) (2015). *Young faculty in the twenty-first century – international perspectives*. SUNY Press.
- Zgaga, P., Klemenčič, M., Komljenovič, J., Miklavič, K., Repac, I., & Jakačič, V. (2013b). *Higher education in the Western Balkans: reforms, developments, trends*. University of Ljubljana.
- Zgaga, P., Teichler, U., & Brennan, J. (Eds.) (2013b). *The globalisation challenge for European higher education. Convergence and diversity, centres and peripheries*. Peter Lang.

Michael Wiedmann¹, Heike Ehrhardt² & Timo Leuders³

Von der Hochschule in die Schule und zurück in die Wissenschaft. Förderung wissenschaftlicher Karrierewege von Lehrkräften in Baden-Württemberg zwischen 2000 und 2015

Zusammenfassung

Seit 1999 fördert das Land Baden-Württemberg den wissenschaftlichen Nachwuchs in der Lehrkräftebildung durch Forschungs- und Nachwuchskollegs, in die Lehrkräfte zur Promotion oder Habilitation an eine Pädagogische Hochschule abgeordnet werden können. Wir stellen dieses Programm vor und untersuchen den Erfolg für die Jahre 2000 bis 2015. Im Vergleich zu Individualpromotionen zeigen sich deutlich geringere Abbruchquoten bei vergleichbarer Qualifizierungsdauer. Der überwiegende Teil der Lehrkräfte verfolgt im Anschluss eine wissenschaftliche Karriere. Das Förderprogramm des Landes leistet damit einen erfolgreichen Beitrag zur Gewinnung von wissenschaftlichem Nachwuchs für die Lehrkräftebildung.

Schlüsselwörter

Promovierende, Lehrkräftebildung, wissenschaftliche Karriere, Bildungsforschung

1 Corresponding Author; Pädagogische Hochschule Freiburg; michael.wiedmann@ph-freiburg.de; ORCID 0000-0003-4669-6464

2 Pädagogische Hochschule Freiburg; heike.ehrhardt@ph-freiburg.de; ORCID 0000-0003-3448-7745

3 Pädagogische Hochschule Freiburg; leuders@ph-freiburg.de; ORCID 0000-0002-7621-7826

From university to school and back to academia. Promotion of academic career paths for teachers in Baden-Württemberg between 2000 and 2015

Summary

Since 1999, the state of Baden-Württemberg has been promoting young academics in teacher training through research and junior teacher training programs in which teachers can be seconded to a university of education to complete a doctorate or habilitation. We present this program and examine its success for the years 2000 to 2015. Compared to individual doctorates, the drop-out rates are significantly lower with a comparable qualification period. The majority of teaching staff go on to pursue an academic career. The state's funding program thus makes a successful contribution to the recruitment of young academics for teacher training.

Key words

doctoral students, teacher training, academic career, educational research

1 Einleitung

Die wissenschaftliche Qualifizierung von Lehrkräften in der ersten und zunehmend auch in den nachfolgenden Phasen der Lehrkräftebildung erhält in den letzten Jahren und Jahrzehnten zunehmend Aufmerksamkeit – nicht zuletzt auch im Zusammenhang mit den wachsenden Anforderungen an den Beruf als Lehrerin oder Lehrer (Cramer et al., 2020). Hochschuldozierende (Professor:innen und Akademische Mitarbeiter:innen) müssen hierfür besonders qualifiziert sein: Sie benötigen sowohl eine fundierte wissenschaftliche Qualifikation (z. B. in Erziehungswissenschaft, Pädagogischer Psychologie oder Fachdidaktik) als auch praktische Schulerfahrung, etwa im Unterricht, in pädagogischen Kontexten oder der Schulentwicklung – ein sogenanntes „doppeltes Qualifikationsprofil“ (Leuders, 2015). Dieses Profil wird in der Regel dadurch gewährleistet, dass eine Professur wissenschaftliche Qualifikationen (Promotion, Habilitation oder habilitationsäquivalente Leistungen) und eine Laufbahn als Praxislehrperson (Referendariat, Arbeit als Vollzeitlehrkraft) nachweisen kann. In Baden-Württemberg ist dies für Professuren im Landeshochschulgesetz auch formal festgelegt.

Wie verlaufen individuelle Karrierewege zu diesem Qualifikationsziel? Für die Arbeit an der Schule ist zunächst in der Regel ein Lehramtsabschluss erforderlich, der wissenschaftliche und praktische Kompetenzen verbindet. Zunehmend sammeln Studierende erste wissenschaftliche Erfahrungen in empirischen Masterarbeiten, etwa in der pädagogischen und/oder fachdidaktischen Forschung. Nach dem Lehramtsmaster besteht mitunter die Möglichkeit des weiteren wissenschaftlichen Arbeitens an der Hochschule, der Regelfall ist jedoch der Übergang ins Referendariat und anschließend in den Schuldienst (Franz et al., 2023).

Wie können Personen mit wissenschaftlicher und praktischer Qualifikation für eine wissenschaftliche Laufbahn gewonnen werden? Ein erster Schritt ist oft bereits durch den fortbestehenden Kontakt zur Hochschule – etwa im Rahmen von Forschungsprojekten oder in berufsbegleitenden, wissenschaftlichen Zusatzqualifikationen (z. B. im Freiburger Master Unterrichts- und Schulentwicklung; Kittel & Rol-

let, 2017). Dennoch braucht es für eine substanzielle wissenschaftliche Qualifizierung weitergehende Rahmenbedingungen: eine Stelle für Personen, die in der Regel bereits eine A13-Stelle als Beamter/Beamtin innehaben und eine strukturierte Promotion mit klarer thematischer Ausrichtung, Betreuung und Studienangeboten. Individuelle Promotionsstellen auf befristeter Teilzeitbasis (z. B. Drittmittelstellen mit 65 % – 75 % TV-L E13) sind nicht attraktiv, Teilabordnungen an Hochschulen sind schwer umsetzbar und Lehrkräfte benötigen nach Jahren im Beruf gezielte Unterstützung für den Wiedereinstieg ins wissenschaftliche Arbeiten (Bakx et al., 2016).

Zwar schaffen es einzelne Personen mit individuellen Lösungen wie Teilzeit oder langfristige Planung bis zur Professur. Aus systemischer Sicht löst das allerdings nicht das Problem des erheblichen Bedarfs an Wissenschaftler:innen mit dem beschriebenen doppelten Qualifikationsprofil. Die Situation ist in allen Bundesländern ähnlich. In Baden-Württemberg betrifft sie in besonderem Maße die Universitäten gleichgestellten Pädagogischen Hochschulen, die auf lehrerbildende und außerschulische Bildungsprozesse spezialisiert sind. Das Land hat daher ein besonderes Programm etabliert, das Pädagogischen Hochschulen ermöglicht, Nachwuchs- und Forschungsförderung miteinander zu verbinden und postgraduale Strukturen gezielt zu nutzen und auszubauen.

Der vorliegende Beitrag evaluiert dieses Programm auf der Basis von für 2000 bis 2015 vorliegenden Daten hinsichtlich der Karrierewege der Absolvierenden und diskutiert Folgerungen für die strukturierte Qualifizierung von Nachwuchs in der Lehrkräftebildung.

1.1 Erfassung von Promotionsdaten in Deutschland

Studien zu Promovierenden in Deutschland stehen vor der Herausforderung begrenzter Datenverfügbarkeit. Für den Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs (BuWiN) 2013 fehlten Informationen über Abbruchquoten und Promotionsdauern in den jeweiligen Fächergruppen. Für den BuWiN 2021 wurde die Promotionsdauer näherungsweise geschätzt, in dem das Medianalter von Studierenden mit Promotionsabsicht zu Beginn der Promotion vom Medianalter der Promovierten subtrahiert

wurde (Berichtsjahr 2018). Zugrunde gelegt wurden also Daten zweier Statistiken, der Studierendenstatistik und der in 2017 neu eingeführten Promovierendenstatistik, anstatt die Dauer für eine spezifische Gruppe zu erheben. Promovierende ohne Immatrikulation sind nur in der Promovierendenstatistik enthalten; Unterbrechungen blieben unberücksichtigt. Das DFG-Monitoring 2013 definiert die Promotionsdauer als Zeitraum vom berichteten Beginn der Promotion bis zur Promotionsprüfung, greift also auf Selbstauskünfte der Promovierenden zurück. Mit der Novellierung des Hochschulstatistikgesetzes wird die Promotionsdauer nun als Zeit zwischen der Annahme als Doktorandin oder Doktorand durch die zur Promotion berechnigte Einrichtung und der Feststellung des Gesamtergebnisses definiert (Konsortium BuWiN, 2017, S. 153). Es ist also zu erwarten, dass sich die Datenlage in den kommenden Jahren verbessern wird.

1.2 Promotionsdauer

Statistiken zu Promotionen in den Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften in Baden-Württemberg liegen bislang nicht vor. Berichte übergeordneter Fächergruppen lassen aber lange Promotionsdauern und hohe Abbruchquoten vermuten. So liegt deutschlandweit in der Fächergruppe Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften die durchschnittliche Promotionsdauer bei 5,1 Jahren (Konsortium BuWiN 2021, S. 137f.). Die HIS-HF Absolventenuntersuchung 2013 weist für die Fächergruppe Psychologie, Pädagogik und Lehramt eine Dauer von 4,5 Jahren aus (Fabian et al., 2013). In DFG-geförderten Graduiertenschulen der Geistes- und Sozialwissenschaften lag die mittlere Promotionsdauer im Jahr 2018 bei 4,7 Jahren (Deutsche Forschungsgemeinschaft [DFG], 2021a). Dabei ist zu beachten, dass die durchschnittliche Vertragslaufzeit von Promovierenden nur bei 22 Monaten liegt, bezogen auf den aktuellen Arbeitsvertrag (Konsortium BuWiN, 2021). Dies könnte auf eine prekäre Finanzierung von Promotionen hinweisen. In der National Academics Panel Study (Nacaps), die bundesweit unter Promovierenden durchgeführt wird, geben 20 % der Befragten, die im Zeitraum zwischen 2017 und 2022 ihre Promotion begonnen haben, eine unzureichende Finanzierung als Grund für die Erwägung des

Promotionsabbruchs an (Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung [DZHW], 2019–2024, Indikator D3).

1.3 Promotionserfolg

Die Frage, ob bzw. wie häufig der Abbruch der eigenen Promotion in Erwägung gezogen wird, beantworten im Rahmen der Nacaps Studie bundesweit 21 % der Befragten ($n = 78.274$) mit „gelegentlich“, 10 % erwägen sogar „oft“ bzw. „ständig“ einen Promotionsabbruch. Nach den Gründen zur Erwägung des Promotionsabbruchs gefragt, geben fächerunabhängig 43 % der Befragten ($n = 47.076$) an, dass die Arbeitsbelastung durch die berufliche Tätigkeit zu hoch sei. 33 % nennen Zweifel an der Eignung für eine Promotion und von 28 % werden Probleme mit der Betreuung der Promotion genannt (DZHW, 2019–2024, Indikator D2).

Frühere Studien zeigen deutliche Unterschiede der Abbruchquoten zwischen Fachrichtungen und Jahrgängen: Nach Euler et al. (2018) zeigt sich für den Jahrgang 2005 in der Fächergruppe Psychologie, Pädagogik und Lehramt die mit 42 % höchste Abbruchquote (Durchschnitt aller Fächer: 18 %). Nach Fabian et al. (2013) liegt die Quote für den Jahrgang 2001 bei 26 % (Durchschnitt aller Fächer: 17 %).

Mit strukturierten Promotionsprogrammen ist die Hoffnung verbunden, Abbruchquoten zu reduzieren. Je nach Operationalisierung und Form der Datenerhebung beträgt der Anteil von Promovierenden in strukturierten Promotionsprogrammen mittlerweile zwischen 19 % und 42 % aller Promovierenden; in der Fächergruppe der Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften beträgt der Anteil 33 % (Konsortium BuWiN, 2021; de Vogel, 2020). Euler et al. (2018) konnten unter Kontrolle der Fachrichtung zeigen, dass die Wahrscheinlichkeit für einen Abbruch bei strukturierten und Stipendienprogrammen 6 % beträgt, bei Promotionen auf regulären Mitarbeiterstellen 13 % und bei frei Promovierenden 21 %. Bei Personen, deren Promotionsvorhaben in DFG-Verbünde (z. B. Sonderforschungsbereiche, Graduiertenkollegs oder Exzellenzcluster) eingebettet war und die damit eine strukturierte Förderung erhalten sollten, lag die Abbruchquote bei 2012 begonnenen Promotionen in der Gruppe der Sozial- und Verhaltenswissenschaften allerdings immer noch bei

25 % (DFG, 2021b), was nur im Vergleich der bereits berichteten Abbruchquote von 42 % für den Jahrgang 2005 der Fächergruppe Psychologie, Pädagogik und Lehramt positiv erscheinen mag (Euler et al., 2018). Für die Sicherung von wissenschaftlichem Nachwuchs für die Lehrkräftebildung könnten folglich strukturierte Promotionsprogramme ein wichtiger Baustein sein.

Ein bedeutsamer Ertrag der Promotion aus individueller Sicht ist ein berufliches Aufsteigen in eine Führungsposition inner- und außerhalb von Hochschulen. Innerhalb von fünf Jahren nach dem ersten Studienabschluss hatten 27 % Absolvent:innen des Jahrgangs 2009 mit Promotion eine Leitungsposition inne, aber nur 18 % der Absolvent:innen ohne eine Promotion (Konsortium BuWiN, 2021). Zehn Jahre nach Abschluss hatten 33 % der Absolvent:innen des Jahrgangs 2005 mit Promotion eine Leitungsfunktion inne, aber nur 22 % der Absolvent;innen ohne Promotion. Offen bleibt dabei, welcher Anteil promovierter Lehrkräfte eine Führungsposition erreicht (z. B. Professur, Schulleitungsfunktion oder Führungsposition in der Kultusverwaltung).

1.4 Promotionsprogramme in der Bildungsforschung in Baden-Württemberg

Das Land Baden-Württemberg fördert den wissenschaftlichen Nachwuchs in der Lehrkräftebildung in besonderem Maße. Dabei arbeiten die Ministerien für Wissenschaft, Forschung und Kunst sowie für Kultus, Jugend und Sport des Landes Baden-Württemberg seit 1999 bei der Einrichtung von Forschungs- und Nachwuchskollegs zusammen (Fix, 2023). Forschungs- und Nachwuchskollegs sind strukturierte Promotionsprogramme, in denen Hochschullehrer:innen der Pädagogischen Hochschulen (zum Teil in Kooperationen mit Universitäten) mit qualifizierten Nachwuchstalenten zusammenarbeiten. Das Förderprogramm des Landes zielt insbesondere darauf ab, bereits in der schulischen Praxis erfahrene Personen für eine Professur im Bereich der Lehrkräftebildung an einer Pädagogischen Hochschule oder Universität zu qualifizieren. Darüber hinaus sollen die Forschungs- und Nachwuchskollegs durch die zu erwartende Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse in der Praxis

auch einen bedeutsamen Beitrag zur Weiterentwicklung schul- und bildungspolitischer Maßnahmen leisten (Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg, 2020).

Forschungs- und Nachwuchskollegs werden regelmäßig zu unterschiedlichen Themen ausgeschrieben, wie dem Umgang mit Heterogenität, Professionalisierung oder Digitalisierung. Die Anträge der Hochschulen werden von externen Gutachter:innen geprüft. Dabei werden Maßstäbe in Anlehnung an die DFG-Standards zugrunde gelegt. Die Förderung erfolgt zunächst für drei Jahre und kann ggf. verlängert werden. Verbeamtete Lehrkräfte mit mindestens drei Jahren Schulpraxis können bei vollen Bezügen zur Qualifikation in das Kolleg abgeordnet werden und sind in regelmäßigen Abständen über den Fortschritt ihrer Qualifikation berichtspflichtig. Ergänzend werden an Absolvent:innen der Bildungswissenschaften oder Lehrkräfte ohne Beamtenstatus Stipendien nach dem Landesgraduiertenförderungsgesetz (LGFG) vergeben. Im Anschluss an die Abordnung können Lehrkräfte als Beamte in den Schulbetrieb zurückkehren, ohne eine Erwerbslosigkeit befürchten zu müssen. Die bereits vor der Promotion erworbene dreijährige Schulpraxis verschafft Lehrkräften zudem Vorteile bei späteren Berufungen. Die Abordnung ist auch an einen einzelnen Lehrstuhl zur Individualpromotion möglich.

1.5 Fragestellung

Wir untersuchen im Folgenden, wie erfolgreich die wissenschaftliche Nachwuchsförderung durch Abordnungen von Lehrkräften in Baden-Württemberg war. Damit ergänzen wir den bildungshistorischen Blick auf die Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg von Fix (2023), der die Frage der Promotion nur exemplarisch behandeln konnte. Wir vergleichen Qualifikationsdauer und Abbruchquote von Forschungs- und Nachwuchskollegs mit Individualpromotionen und betrachten den beruflichen Werdegang der Absolventinnen und Absolventen.

2 Methode

Die vorliegende Untersuchung wertet Personalakten an den sechs Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg aus. Die Daten wurden zwischen 2018 und 2019 durch die jeweiligen Personalabteilungen und Forschungsreferate erhoben. Untersucht wurden die Qualifikationsverfahren von 136 Lehrkräften, die im Zeitraum von 2000 bis 2015 zur Promotion (117) oder Habilitation (19) abgeordnet wurden. Davon wurden 68 (8) Personen zur Promotion (Habilitation) in ein Forschungs- und Nachwuchskolleg abgeordnet; 49 (11) Lehrkräfte zur Individual-Promotion (Habilitation) an einzelne Lehrstühle. Nicht Teil der Stichprobe sind Promovierende, die im Rahmen eines Forschungs- und Nachwuchskollegs mit einem Stipendium nach dem LGFG gefördert wurden oder ihre Qualifizierung anderweitig finanziert haben. Abbildung 1 gibt einen Überblick über die Forschungs- und Nachwuchskollegs.

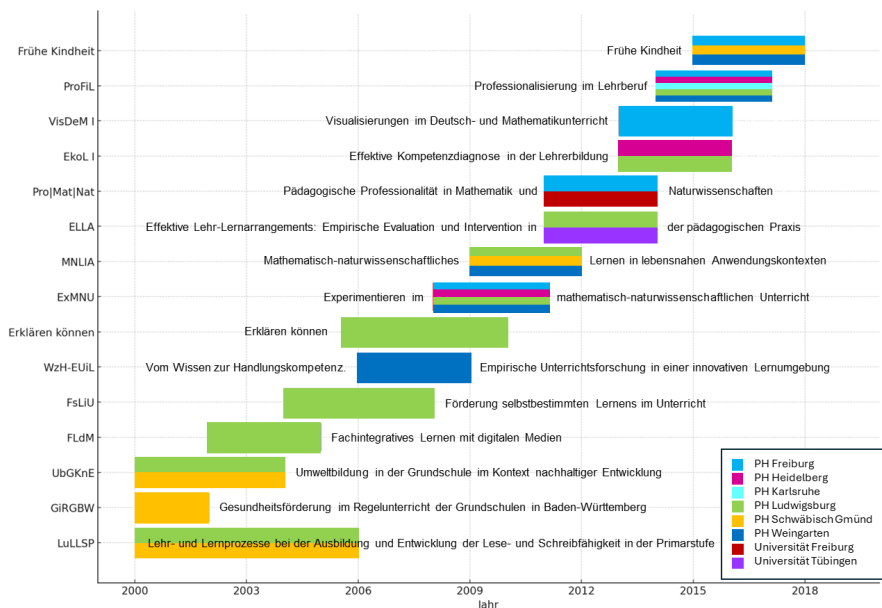


Abb. 1: Forschungs- und Nachwuchskollegs zwischen 2000 und 2015

Erhoben wurden Art des Qualifizierungsvorhabens (Promotion oder Habilitation), Förderart (Forschungs- und Nachwuchskolleg oder Individualpromotion), Monat und Jahr des Beginns beziehungsweise Endes der Abordnung, das Jahr in dem das Qualifikationsvorhaben beendet und ob es erfolgreich abgeschlossen wurde. Die Dauer des Vorhabens wurde näherungsweise bestimmt, indem das Jahr des Beginns der Abordnung vom Jahr des Abschlusses des Vorhabens subtrahiert wurde. Die aktuelle berufliche Position und der Beschäftigungsort wurden im Internet recherchiert, falls die Person zum Zeitpunkt der Datenerhebung nicht mehr an der Hochschule der Abordnung beschäftigt war.

Abbildung 2 zeigt, wie viele Personen im jeweiligen Jahr neu für eine Promotion bzw. Habilitation abgeordnet wurden. Dabei werden Qualifikationsvorhaben unterschieden, die zum Zeitpunkt der Datenerhebung 2019 erfolgreich abgeschlossen, abgebrochen oder noch laufend waren. Noch laufend waren 28 der Promotionsverfahren und zwei der Habilitationsverfahren. Über die Jahre zeigen sich größere Schwankungen der Anzahl der Abordnungen pro Jahr – so beginnt nicht jedes Jahr ein neues Forschungs- und Nachwuchskolleg. Die Anzahl der in einem Jahr begonnenen und zum Zeitpunkt der Datenerhebungen noch laufenden Verfahren nimmt naturgemäß über die letzten Jahre im Untersuchungszeitraum zu. So waren von den 2015 begonnenen Promotionen die meisten Verfahren im Jahr 2019 noch nicht abgeschlossen. Von den Lehrkräften, die im Jahr 2010 zur Promotion abgeordnet wurden (fast ausschließlich zur Individualpromotion an einen Lehrstuhl), hatte Stand 2019 jede zweite ihr Qualifikationsverfahren abgebrochen. Während aus den 2000er-Jahren Daten einiger erfolgreich abgeschlossener Habilitationen vorliegen, wurden in den 2010er-Jahren die meisten Habilitationen abgebrochen.

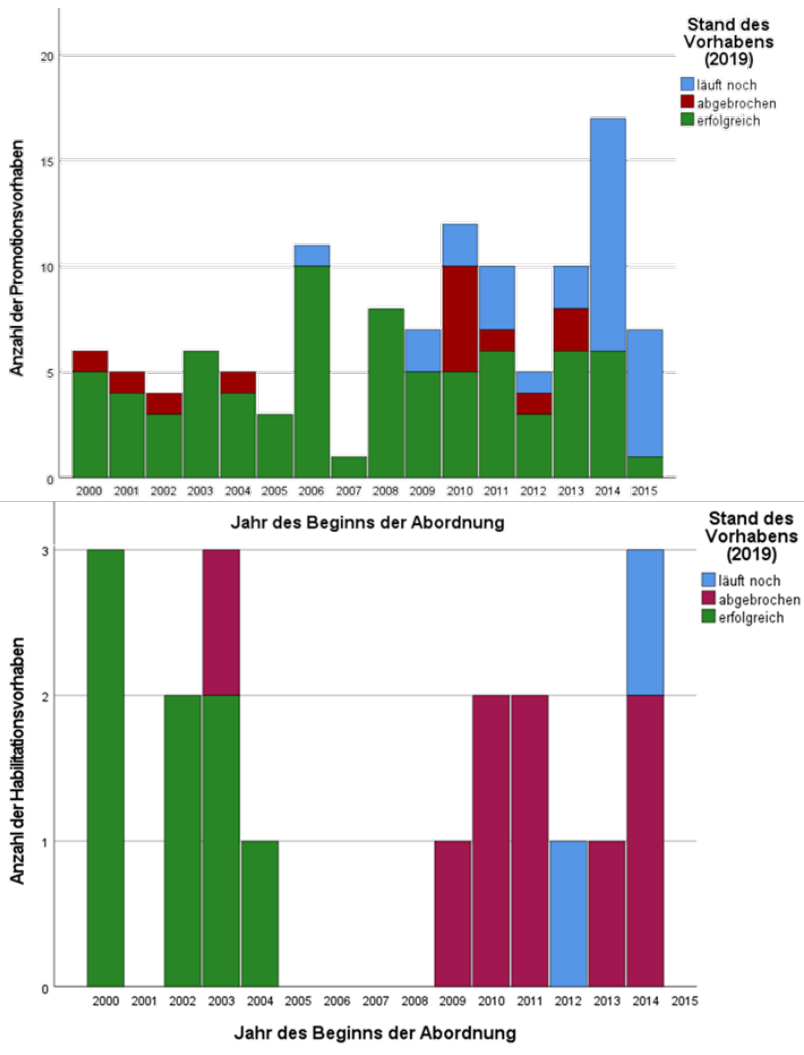


Abb. 2: Anzahl der Lehrkräfteabordnungen zur wissenschaftlichen Qualifikation an Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg zwischen 2000 und 2015

3 Ergebnisse

3.1 Wie lange dauern die Qualifikationsverfahren?

Die Dauer der 76 erfolgreich abgeschlossenen Promotionen betrug durchschnittlich $M = 4,7$ Jahre ($Md = 4,0$ Jahre, $SD = 1,8$ Jahre), siehe Abbildung 3. Innerhalb der regulären Abordnungsdauer von drei Jahren wurden 22,1 % der Verfahren abgeschlossen; innerhalb von fünf Jahren waren es bereits 75,0 % der Verfahren. Acht der Verfahren dauerten acht Jahre oder länger. Die acht erfolgreich abgeschlossenen Habilitationsverfahren wurden über $M = 5,5$ Jahre ($Md = 4,5$ Jahre, $SD = 3,2$ Jahre) angefertigt. Innerhalb von drei (fünf) Jahren wurden 37,5 % (62,5 %) der Verfahren abgeschlossen.

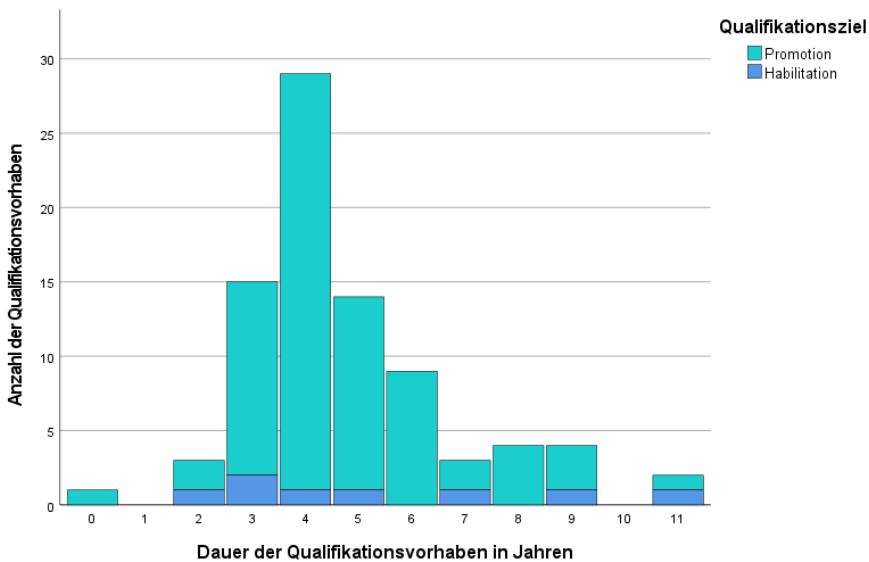


Abb. 3: Dauer der erfolgreich abgeschlossenen Qualifikationsverfahren in Jahren von Lehrkräften, die zwischen 2000 und 2015 an eine Pädagogische Hochschule in Baden-Württemberg zur Promotion oder Habilitation abgeordnet wurden

3.2 Unterscheiden sich Qualifikationsdauer und Abbruchquoten zwischen Forschungs- und Nachwuchskollegs und Individualpromotionen?

Zum Zeitpunkt der Datenerhebung 2019 hatten 43 Lehrkräfte, die zwischen 2000 und 2015 in Forschungs- und Nachwuchskollegs abgeordnet wurden, ihre Promotion erfolgreich abgeschlossen. Weitere 33 Lehrkräfte hatten ihre Individualpromotion erfolgreich abgeschlossen. Im Vergleich dieser Förderarten zeigt sich (s. Abb. 4), dass die Dauer der erfolgreich abgeschlossenen Promotionen in Forschungs- und Nachwuchskollegs etwas kürzer ist und weniger stark schwankt ($M = 4,6$ Jahre, $Md = 4,0$ Jahre, $SD = 1,5$) als bei Individualpromotionen ($M = 4,9$ Jahre, $Md = 4$ Jahre, $SD = 2,2$).

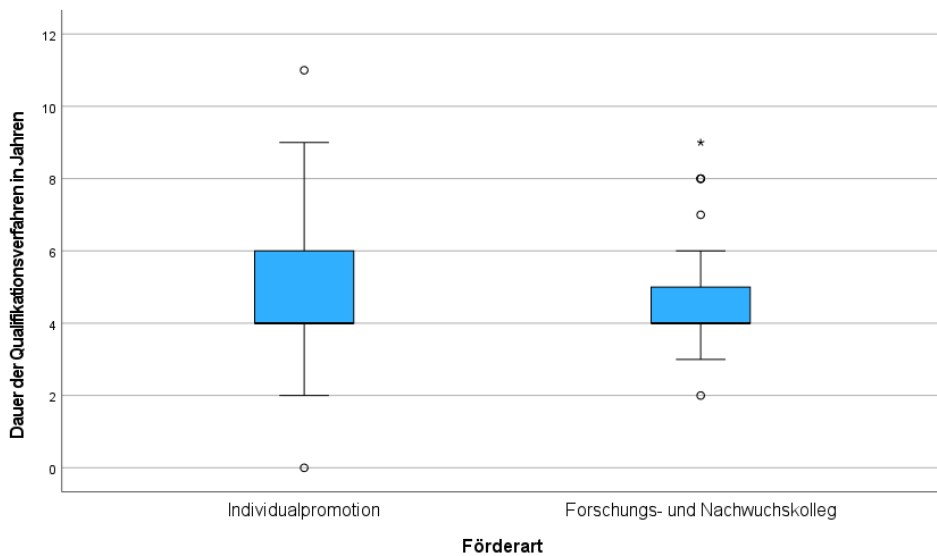


Abb. 4: Dauer der Promotionsverfahren von Individualpromotionen und Promotionen in Forschungs- und Nachwuchskollegs im Vergleich

Über den gesamten Zeitraum wurden 21 der 136 begonnenen Qualifikationsverfahren abgebrochen, davon 13 Promotionen. Zum Zeitpunkt der Datenerhebung waren 28 der Promotionsverfahren (davon 22 in Forschungs- und Nachwuchskollegs) noch nicht abgeschlossen. Die Abbruchquote ist mit 9,2 % in Kollegs deutlich niedriger als in der Einzelförderung (23,3 %). Dies ist primär auf die Promotionen zurückzuführen: nur 4,4 % der Promotionen in Kollegs wurden abgebrochen, aber 20,4 % der Individualpromotionen (s. Abbildung 5).

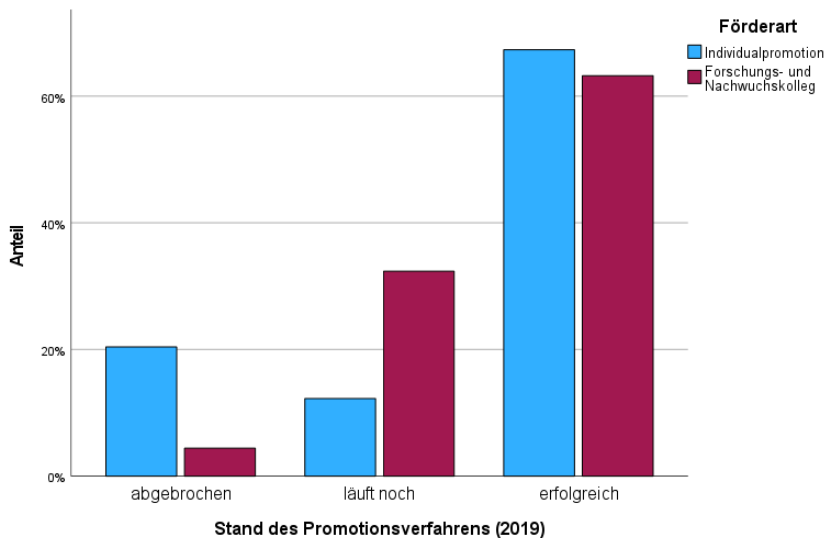


Abb. 5: Stand der Promotionsverfahren von Individualpromotionen und Promotionen in Forschungs- und Nachwuchskollegs im Vergleich

Die Habilitationsverfahren abgeordneter Lehrkräfte wurden in acht von 18 Fällen erfolgreich abgeschlossen: In Kollegs wurden zwei der sieben Habilitationsverfahren erfolgreich abgeschlossen; ein weiteres Verfahren war zum Zeitpunkt der Datenerhebung noch laufend. In der Einzelförderung wurden sechs der elf Verfahren erfolgreich zu Ende geführt; ein weiteres Verfahren war zum Zeitpunkt der Datenerhebung noch laufend.

3.3 Welche Karrierewege werden verfolgt?

Zum Verbleib von abgeordneten Lehrkräften, die ihre Promotion mindestens fünf Jahre vor dem Zeitpunkt der Datenerhebung erfolgreich abgeschlossen haben, liegen Daten von $n = 47$ Personen vor (s. Abbildung 6). An Hochschulen waren $n = 29$ Personen tätig, $n = 13$ Personen davon hatten eine Professur inne und $n = 3$ Personen waren zur weiteren wissenschaftlichen Qualifikation (Habilitation) an Hochschulen erneut abgeordnet. Neben einer Karriere in der Wissenschaft steht abgeordneten Lehrkräften auch die Rückkehr in den Schuldienst frei. An Schulen waren $n = 17$ Personen beschäftigt, eine Person in einer Stiftung. Eine außerhochschulische Leitungsposition hatten $n = 10$ Personen erreicht.

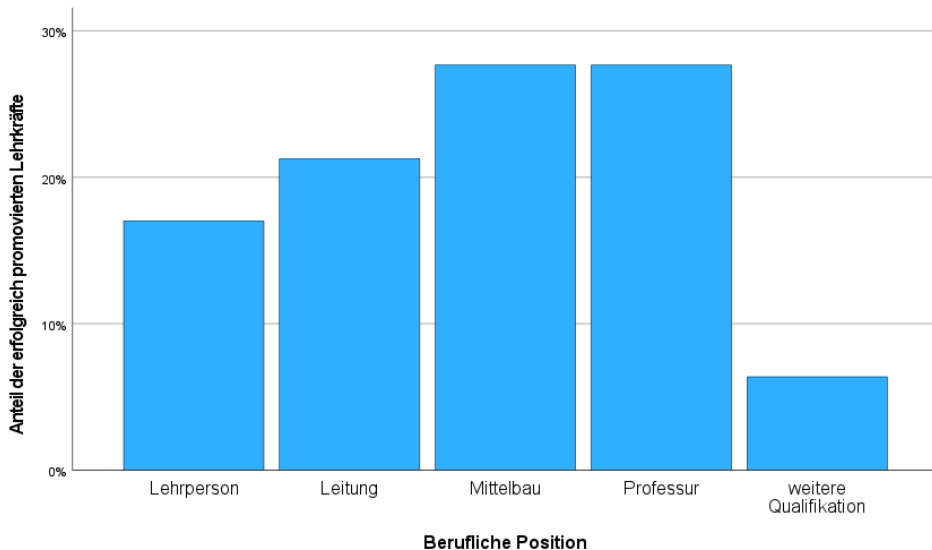


Abb. 6. Berufliche Position von Personen, die ihre Promotion mindestens fünf Jahre vor dem Zeitpunkt der Datenerhebung erfolgreich abgeschlossen haben

Somit hatten knapp 30 % aller zur Promotion abgeordneten Lehrkräfte, deren Abschluss zum Zeitpunkt der Datenerhebung mindestens fünf Jahre zurücklag, bei der Datenerhebung eine Professur inne.

Ihr Habilitationsverfahren hatten zum Zeitpunkt der Datenerhebung 17 Personen abgebrochen oder erfolgreich abgeschlossen. Wie Abbildung 7 zeigt, hatten die meisten dieser Personen bereits eine Professur inne. An Hochschulen waren 14 Personen tätig, davon 12 Personen auf einer Professur. Dabei hatten fünf dieser Personen ihr Habilitationsverfahren formal abgebrochen: Sie konnten dank habilitationsäquivalenter Leistungen berufen werden. Alle sieben Personen, deren Habilitationsverfahren zum Zeitpunkt der Datenerhebung seit mindestens fünf Jahren erfolgreich abgeschlossen war, hatten eine Professur inne.

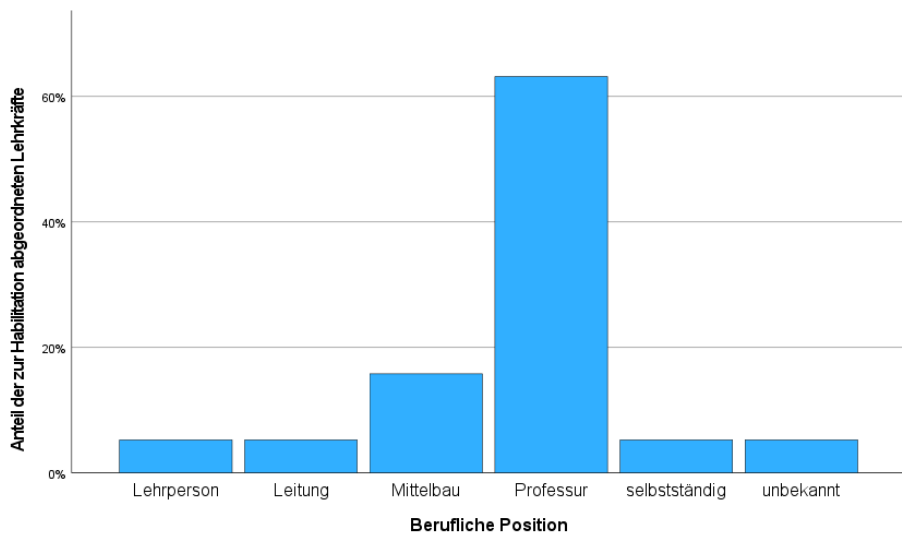


Abb. 7. Berufliche Position von Personen, die zur Habilitation abgeordnet wurden

Mit Blick auf alle ehemals zur Promotion oder Habilitation abgeordneten Personen, die zum Stand der Datenerhebung bereits eine Professur erreicht hatten, zeigt sich eine hohe Standorttreue (s. Abb. 8): die überwiegende Mehrheit war in Baden-Württemberg beschäftigt.

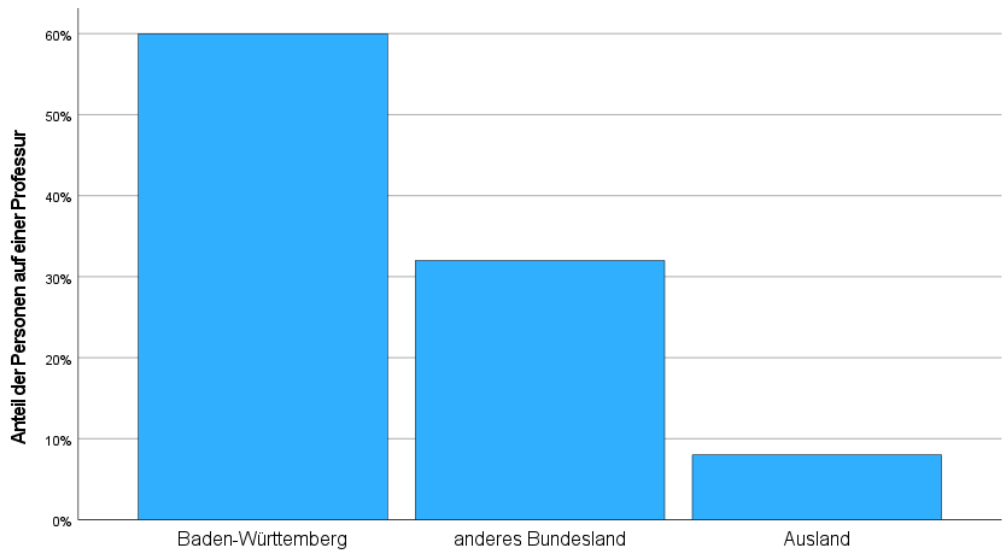


Abb. 8. Arbeitsort von Personen, die zum Zeitpunkt der Datenerhebung eine Professur innehatten

4 Diskussion

Die Ergebnisse dieser Studie erlauben erstmals einen Einblick in die Karrierewege abgeordneter Lehrkräfte mit dem Ziel der wissenschaftlichen Nachwuchsförderung für die Lehrkräftebildung in Baden-Württemberg. Die Qualifikationsdauer von durchschnittlich vier Jahren liegt leicht unter der Dauer, die die HIS-HF Absolventenuntersuchung 2013 für die Fächergruppe Psychologie, Pädagogik und Lehramt ermittelt hat. Dies könnte durch Unterschiede in den Verfahren der Datenerhebung und den Operationalisierungen erklärbar sein.

Bemerkenswert ist die niedrige Abbruchquote von ca. 11 % der zur Promotion abgeordneten Lehrkräfte, lag doch die bundesweite Quote in der Fächergruppe Psy-

chologie, Pädagogik und Lehramt für den Jahrgang 2005 bei 42 % bzw. für den Jahrgang 2001 bei 26 % (Euler et al., 2018; Fabian et al., 2013). Für Individualpromotionen liegt die Abbruchquote bei abgeordneten Lehrkräften in Baden-Württemberg bei ca. 20 %. Mit ca. 4 % deutlich geringer ist die Abbruchquote in Forschungs- und Nachwuchskollegs.

Die niedrige Abbruchquote könnte auf die bessere Unterstützung und den stärkeren sozialen Zusammenhalt in Kollegs zurückzuführen sein. Im Rahmen der Kollegs wird Lehrkräften ermöglicht, zu aktuellen Themen aus den Bildungswissenschaften, der allgemeinen oder der fachdidaktischen Lehr-Lernforschung zu promovieren bzw. zu habilitieren. Zudem tragen die regelmäßigen Angebote zur Vernetzung und Weiterqualifizierung (z. B. Kolloquien, Tagungen) innerhalb und außerhalb der Kollegs, sowie die im Laufe der Jahre zunehmend interdisziplinäre Betreuung durch zwei bis drei Betreuende vermutlich wesentlich zur Motivation und damit zu erfolgreichen Promotionen und Habilitationen bzw. vorzeitigen Berufungen auf Professuren bei.

Ein weiterer Faktor könnte die Lehrbelastung sein. In Forschungs- und Nachwuchskollegs lag die Lehrverpflichtung bei anfangs 4 SWS, später 2 SWS, während sie bei individuell Abgeordneten vermutlich höher war: deren Abordnung erfolgte nicht ausschließlich zur wissenschaftlichen Qualifikation, sondern auch zur Lehre. Wie hoch die Lehrbelastung im Einzelfall war, ist anhand der vorliegenden Akten nicht mehr zu rekonstruieren.

Die Abbruchquote in Forschungs- und Nachwuchskollegs entspricht im Übrigen ungefähr der Wahrscheinlichkeit, die von Euler und Kollegen (2018) für Promotionen in strukturierten Programmen ermittelt wurde, wenn der Einfluss der Fachrichtung statistisch kontrolliert wird. Das Forschungs- und Nachwuchskolleg in Baden-Württemberg scheint daher ein wirksames Instrument zu sein, der deutschlandweit sehr hohen Abbruchquote für Promotionen in Psychologie, Pädagogik und Lehramt entgegenzuwirken.

Eine weitere wichtige Erkenntnis ist, dass die meisten Absolvent:innen an einer Hochschule verbleiben und so zur Forschung und Lehre in der Lehrkräftebildung

beitragen. Dies könnte auf die gewonnene Expertise und das Netzwerk, das sie während ihrer Promotion aufbauen, zurückzuführen sein. Für den Erfolg des Modells Forschungs- und Nachwuchskolleg spricht zudem die hohe Rate an erfolgreichen Habilitationen bzw. Berufungen, wobei die Standorttreue zugleich auf eine hohe Attraktivität von Baden-Württemberg hindeutet.

Die Ergebnisse zeigen auch, dass Absolvent:innen, die in die Schule zurückgekehrt sind, häufig Leitungspositionen erreichen. Der Anteil aller abgeordneten Lehrkräfte, die mindestens fünf Jahre nach Abschluss ihrer Promotion in Schulen oder Hochschulen eine Leitungsposition einnehmen, beträgt 56 %. Bundesweite Studien untersuchen die Karriereperspektiven von Promovierten in Abhängigkeit von der Zeit, die seit Erwerb des ersten Studienabschluss verstrichen ist. Ob eine Promotion zeitnah an den Studienabschluss anschließt, unterscheidet sich zwischen Fächern. So haben Promotionen in der Medizin oft den Charakter einer Studienabschlussarbeit. Lehrkräfte dagegen werden erst nach mindestens drei Jahren Schulpraxis zur Promotion in Forschungs- und Nachwuchskollegs abgeordnet. Ein Vergleich sollte daher fachspezifisch erfolgen.

Grundlage dieser Studie ist eine Vollerhebung der zur Promotion oder Habilitation in Forschungs- und Nachwuchskollegs oder individuell abgeordneten Lehrkräfte. Die Daten stammen aus Dokumentenanalysen und Internetrecherchen, so dass Verzerrungen aufgrund von Selbstauskünften ausgeschlossen werden können.

Nicht untersucht werden konnte, ob Teilnehmende an Forschungs- und Nachwuchskollegs häufiger eine Professur erreichen als Individualpromovierende. Dafür müsste zumindest die Zeit kontrolliert werden, die seit Abschluss der Promotion verstrichen ist, wofür die Größe des Datensatzes nicht ausreicht. Auch mögliche Periodeneffekte über den Zeitraum von 2000 bis 2015 wurden nicht betrachtet. So wurden Forschungs- und Nachwuchskollegs seit 2013 mit zusätzlichen Ressourcen wie einer Juniorprofessur ausgestattet. Die Auswirkungen dieser Maßnahme lässt sich im vorliegenden Datensatz aber noch nicht erfassen. Im Vergleich zu späteren Kohorten müsste zudem ein weiterer Periodeneffekt betrachtet werden: das achtsemestrige Lehramtsstudium wurde erst 2011 an Pädagogischen Hochschulen eingeführt. Zuvor

musste, wer nicht gymnasiales Lehramt oder in anderen Bundesländern studiert hatte, ein Aufbaustudium für die Promotion absolvieren.

Weitere Untersuchungen zu Karriereverläufen sollten Variablen wie Alter und Bildungs- und Migrationshintergrund der Promovierenden berücksichtigen, die ebenso wie die Bedingungen des Promotionskontexts den Erfolg von Qualifikationsverfahren beeinflussen können. In anderen Untersuchungen zeigt sich ein Einfluss des Alters bei Promotionsbeginn auf den Abschluss der Promotion (DFG, 2021b). Da Lehrkräfte erst frühestens fünf Jahre nach Ende des Studiums in ein Forschungs- und Nachwuchskolleg abgeordnet werden können, ist ein Vergleich der Abbruchquote ohne Berücksichtigung des Alters möglicherweise irreführend.

Geschlechterunterschiede „werden in den Einzelstudien in der Regel nicht erkenntlich“ (Konsortium BuWiN, 2017, S. 154), allerdings werden Unterbrechungen aufgrund von Elternzeit auch nicht erfasst. Wenn man davon ausgeht, dass Elternzeit primär von Frauen genommen wird, dies aber offenbar nicht zu einer höheren Abbruchquote oder einer längeren Promotionsdauer führt, wäre dies ein bemerkenswerter Befund.

Insgesamt weisen die Ergebnisse darauf hin, dass Abordnungen von Lehrkräften, insbesondere in Forschungs- und Nachwuchskollegs, eine wirksame Form der wissenschaftlichen Nachwuchsförderung für die Lehrkräftebildung darstellen. Diese in Deutschland einmalige Verknüpfung von Wissenschaft und Praxis, die aktuelle Themen aufgreift und interdisziplinäre Zusammenarbeit fördert, bietet große Potenziale für eine nachhaltige Entwicklung der Qualität der Lehrkräftebildung. Mit der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ (QLB) erhielt die wissenschaftliche Nachwuchsförderung von Lehrkräften einen bedeutenden Aufschwung. Wünschenswert wäre, ähnliche Programme wie die Forschungs- und Nachwuchskollegs mit Lehrkraftabordnungen auch in anderen Bundesländern aufzubauen, um systematisch und kontinuierlich zur Verbesserung der Lehrkräfteausbildung beizutragen.

Danksagung

Wir möchten uns herzlich bei Ina Kordts und allen beteiligten Kolleginnen und Kollegen der Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg für die Unterstützung bei der Erhebung und Interpretation der Daten bedanken.

Literaturverzeichnis

Bakx, A., Bakker, A., Koopman, M., & Beijaard, D. (2016). Boundary crossing by science teacher researchers in a PhD program. *Teaching and Teacher Education*, 60, 76–87. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.003>

Cramer, C., Rothland, M., König, J., & Blömeke, S. (Hrsg.) (2020). *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. utb. <https://www.doi.org/10.36198/9783838554730>

Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG). (2021a). *Sprint oder Marathon? Die Dauer von Promotionen in DFG-geförderten Verbänden*. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5520751>

Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG). (2021b). *Alles hat ein Ende ... oder? Abgeschlossene und nicht abgeschlossene Promotionen in DFG-geförderten Verbänden*. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5520850>

Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW). *National Academics Panel Study Promovierendenbefragung 2019–2024*. <https://nacaps-datenportal.de/indikatoren/D2.html>

Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW). *National Academics Panel Study Promovierendenbefragung 2019–2024*. <https://nacaps-datenportal.de/indikatoren/D3.html>

de Vogel, S. (2020). Individuelle und strukturierte Formen der Promotion. Zugang, Lernumweltbedingungen und beruflicher Übergang. *Higher Education Research and Science Studies (HERSS)*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-29508-0>

Euler, T., Trennt, F., Trommer, M., & Schaeper, H. (2018). *Werdegänge der Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen 2005: Dritte Befragung des Prüfungsjahrgangs 2005 zehn Jahre nach dem Abschluss*. (Forum Hochschule 1|2018). DZHW.

Fabian, G., Rehn, T., Brandt, G., & Briedis, K. (2013). *Karriere mit Hochschulabschluss? Hochschulabsolventinnen und -absolventen des Prüfungsjahrgangs 2001 zehn Jahre nach dem Studienabschluss (HIS:Forum Hochschule 10/2013)*. HIS.

Franz, S., Gäckle, S., & Menge, C. (2023). Übergänge von Lehramtsabsolventinnen und -absolventen: Wer bleibt im ersten Jahr nach Studienabschluss auf dem Weg zur Lehrkraft?. In: J. Ordemann, F. Peter & S. Buchholz (Hrsg), *Vielfalt von hochschulischen Bildungsvläufen. Higher Education Research and Science Studies*. Springer VS.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-39657-2_8

Fix, M. (2023). Von «eigenständiger Prägung» zum «universitären Profil»: Zur Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen und ihres Promotionsrechts in Baden-Württemberg. *BzL – Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 41(1), 75–91.
<https://doi.org/10.36950/bzl.41.1.2023.10056>

Kittel, D., & Rollet, W. (2017). Berufsbegleitend studieren – Warum nehmen Lehrkräfte an einem weiterbildenden Masterstudiengang teil?. *Zeitschrift für empirische Hochschulforschung*, 1(1), 45–59. <https://doi.org/10.3224/zehf.v1i1.03>

Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs (BuWiN). (2017). *Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2017. Statistische Daten und Forschungsbefunde zu Promovierenden und Promovierten in Deutschland*. Bielefeld: wbv. <https://www.buwin.de/dateien/buwin-2017.pdf>

Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs (BuWiN). (2021). *Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2021. Statistische Daten und Forschungsbefunde zu Promovierenden und Promovierten in Deutschland*. wbv. <https://www.buwin.de/dateien/buwin-2021.pdf>

Leuders, T. (2015). Empirische Forschung in der Fachdidaktik. Eine Herausforderung für die Professionalisierung und die Nachwuchsqualifizierung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 33(2), 215–234.
<https://www.doi.org/10.25656/01:13886>

Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg. (2020). *Ausschreibung eines Forschungs- und Nachwuchskollegs zum Leitthema „Didaktik des digitalen Unterrichts“*. https://mwk.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/m-mwk/intern/dateien/pdf/Aktuelle_Ausschreibungen/FuN-Kollegs_PHen/Ausschreibung_FuN-Kolleg_Digital.pdf

Dominik E. Froehlich¹

Peer-Learning Ansätze für die akademische Karriereentwicklung

Zusammenfassung

Dieser Entwicklungsbeitrag untersucht die Bedeutung von Peer-Learning für moderne akademische Karrieren. Karrierewege, die auf Professuren abzielen, entsprechen zunehmend weniger den vielfältigen Möglichkeiten heutiger Wissenschaftskarrieren. Peer-Learning fördert durch gleichberechtigten Austausch in Gruppen die Reflexion individueller Ziele und nachhaltige Netzwerke. Zwei Praxisfälle zeigen, wie informelle Dynamiken, flache Hierarchien und interdisziplinäre Perspektiven Selbstbestimmung und Resilienz stärken. Peer-Learning ergänzt bestehende Formate und adressiert Schwächen wie die Überbetonung individueller Karrieremodelle.

Schlüsselwörter

Akademische Karrieren, Karriereentwicklung, peer learning

1 Corresponding Author; University of Sustainability Vienna – Charlotte Fresenius Privatuniversität und Universität Wien; dominik.froehlich@univie.ac.at; ORCID 0000-0002-9991-2784

Peer-Learning approaches for academic career development

Abstract

This development article examines the significance of Peer-Learning for modern academic careers. Traditional career paths aimed at professorships are increasingly less in line with the diverse possibilities of today's academic careers. Peer-Learning promotes reflection on individual goals and sustainable networks through equal exchange in groups. Two case studies show how informal dynamics, flat hierarchies and interdisciplinary perspectives strengthen self-determination and resilience. Peer-Learning complements existing formats and addresses weaknesses such as the over-emphasis on individual career models.

Keywords

academic careers, career development, peer learning

Danksagung

Vielen Dank an Simone Fürst (Ludwig Boltzmann Gesellschaft Career Center) für den inhaltlichen Austausch, der zur Konzeption dieses Entwicklungsbeitrags geführt hat, und das Interview, welches inhaltlich in Fall 1 skizziert wird. Vielen Dank auch an Julia Raberger (Universität Wien), die aus der Perspektive des Hochschulnachwuchses einen Entwurf dieses Entwicklungsbeitrags kommentiert hat.

1 Einleitung

In diesem Entwicklungsbeitrag möchte ich informelles Peer-Learning als wichtigen Ansatz für die akademische Karriereentwicklung des derzeitigen Hochschulnachwuchses positionieren. Hier ist zunächst einmal der größere Karrierekontext zu erfassen. Der Schweizer Wissenschaftsrat (2022) hat das mit Blick auf Postdoktorand:innen bereits gründlich getan und dabei festgestellt, dass die nicht nur die Anzahl von Nachwuchswissenschaftler:innen in diesen Positionen steigt, sondern auch die Unsicherheit über Karriereperspektiven (ein wichtiger Faktor in der Karriereforschung; Froehlich et al., 2015b). Was allerdings sinkt, ist die Zahl der Personen, die eine (unbefristete) Professur an einer Hochschule erreichen.

In den letzten Jahren hat sich ein neues Bewusstsein herausgebildet, was eine akademische Karriere überhaupt ist (Zacher et al., 2019) und dass diese nicht ausschließlich in formalen akademischen Institutionen stattfinden muss. Vielmehr ist sie aufgabenbezogen; beispielsweise kann eine forschende Tätigkeit, die nicht an einer Universität stattfindet, dennoch als akademische Karriere gelten. Während der „klassische Weg“ von Doktorat über eine Assistenzprofessur hin zu einer Universitätsprofessur durchaus ein sehr unsicherer ist, hat sich die Heterogenität an Karriereverläufen in der Praxis erhöht – und dies willkommen zu heißen ist auch eine der Implikationen des Schweizer Wissenschaftsrats (2022) im oben zitierten Bericht. Es gibt eine Vielzahl an Entwicklungspfaden mit unterschiedlichen Zielen (Poole & Bornholt, 1998). Statt eines linearen Fortschrittsmodells ist ein flexibler, anpassungsfähiger Ansatz notwendig, der die Diversität der Möglichkeiten anerkennt und fördert (Froehlich et al., 2015a).

Diese Entwicklungen vollziehen sich nicht im luftleeren Raum, sondern sind eng mit hochschulpolitischen und institutionellen Rahmenbedingungen verknüpft. Der zunehmende Wettbewerbsdruck im Wissenschaftssystem, die Befristung vieler Qualifikationsstellen, die wachsende Bedeutung von Drittmitteln sowie neue Karrierewege – etwa im Rahmen von Tenure-Track-Programmen oder Exzellenzstrategien – prägen die Bedingungen, unter denen der wissenschaftliche Nachwuchs heute seine

Karriere gestaltet. Damit verschieben sich auch die Anforderungen: Neben fachlicher Expertise sind Fähigkeiten wie strategische Selbststeuerung, überfachliche Vernetzung und reflektierte Karriereplanung zentral geworden. Vor diesem Hintergrund gewinnen informelle Lernformate wie Peer-Learning an Bedeutung – insbesondere dort, wo institutionelle Angebote fehlen oder individuelle Karriereverläufe durch standardisierte Programme nicht hinreichend adressiert werden können (Froehlich, 2021).

2 Professionalisierung im Kontext heterogener akademischer Karrierewege

In diesem Entwicklungsbeitrag möchte ich mich der Frage der Professionalisierungsmöglichkeiten im Kontext heterogener Karrierewege widmen. Besonders stellt sich die Frage, von wem man hier geeigneter Weise lernen kann (Crans et al., 2023; Froehlich et al., 2017)? Auf Konferenzen dominieren nach wie vor Panels von Professor:innen, die ihre Karriere retrospektiv betrachten und im Sinne eines Mentorings Tipps erteilen (Huston & Weaver, 2008). Unter dem klassischen Modell der akademischen Laufbahn, die weitgehend innerhalb des universitären Systems verläuft und mit einer Universitätsprofessur endet, erscheint dies auch sinnvoll.

Jedoch haben sich wie beschrieben die Rahmenbedingungen verändert: Eine Vielfalt von akademischen Laufbahnen ist wahrscheinlicher geworden. Diese Optionen und die Individualisierung muss sich auch in den Karriereentwicklungsmaßnahmen widerspiegeln. Konkret bedeutet dies, dass Maßnahmen, die auf das klassische akademische Modell einer Professur abzielen, modernere Modelle der Professionalisierung nur ungenügend berücksichtigen. Stattdessen bieten sich vor allem individuellere Maßnahmen wie Mentoring und Coaching an, die maßgeschneidert auf einzelne Personen oder kleine Gruppen eingehen können. Dies ermöglicht eine bestmögliche Berücksichtigung der Karriereziele und Wertesysteme der Betroffenen und führt zu einem individuellen Plan für eine akademische Karriere.

Seniorität (Raberger et al, 2024), wie beim Mentoring üblich, ist in diesem Kontext der veränderten Rahmenbedingungen aber vielleicht kein Vorteil. Karriere-Erfahrungen der Mentor:innen, die vor vielen Jahren oder gar Jahrzehnten gemacht wurden, können unter den veränderten Rahmenbedingungen einschränkend sein. Was früher vielleicht als „drop out“ vom institutionell vorgegebenen Pfad galt, kann heute ein legitimer, erfolgreicher, erfüllender Karrierepfad sein (Roach & Sauermann, 2017).

Folglich sind Vorgesetzte und hierarchisch höherstehende Personen im akademischen System nicht zwangsläufig diejenigen, die die besten Antworten liefern. In diesem Entwicklungsbeitrag soll daher die Funktion von Peer-Learning exemplarisch skizziert werden (Froehlich et al., 2014). Dies soll nicht als Alternative zu traditionellen Methoden der Karriereentwicklung wie Mentoring und Coaching verstanden werden, sondern als ergänzende Ressource. Peer-Learning ist eine Form des informellen Lernens, bei dem Personen auf derselben Karrierestufe miteinander in Austausch treten, sich gegenseitig beraten und coachen sowie Informationen austauschen (Froehlich et al., 2021).

Ein weiterer Punkt, der informelles Peer-Learning vorteilhaft erscheinen lässt, ist der Aspekt der Ressourcen. Peer-Learning ist meist kosteneffizienter als andere Lösungen (Boillat & Elizov, 2014; Clark et al., 2013). In einem System mit eher prekären Arbeitsbedingungen liegt der Fokus oft mehr auf Selektion und Erneuerung von Personal als auf dessen Entwicklung durch finanzielle Investitionen.

Der besondere Wert von Peer-Learning liegt in der gegenseitigen Unterstützung und dem Teilen von Erfahrungen, wodurch typische Herausforderungen effektiver bewältigt werden können. So führt der Austausch über gemachte Fehler dazu, dass unnötige Wiederholungen vermieden werden. Gleichzeitig bietet Peer-Learning Raum, um innovative Lösungen aus unterschiedlichen Perspektiven zu entwickeln. Besonders wichtig ist hierbei die Dynamik innerhalb der Peer-Gruppen, die einen informellen, aber äußerst produktiven Rahmen für den Austausch schaffen. Anders als klassische formelle Formate auf Konferenzen oder in Seminaren fördert Peer-Learning durch flache Hierarchien und persönliche Nähe ein empathisches Verständnis

der gemeinsamen Herausforderungen (Riese et al., 2012). Anders als im klassischen Mentoring wird weniger auf das eigene Lebensmodell referenziert, sondern auf eine breitere Auswahl von Modellen anderer Personen.

Die Relevanz von Peer-Learning ergibt sich nicht nur aus individuellen Bedürfnissen von Nachwuchswissenschaftler:innen, sondern auch aus strukturellen Entwicklungen im Hochschulsystem. Programme wie strukturierte Promotionskollegs, Karrierezentren oder Tenure-Track-Initiativen (Bischof, 2024) schaffen neue institutionelle Räume, in denen informelles Peer-Learning systematisch verankert werden könnte. Insbesondere Graduiertenzentren und fakultätsübergreifende Entwicklungsprogramme bieten hier Potenzial, um Peer-Gruppen gezielt zu initiieren und langfristig zu begleiten. Darüber hinaus erfordert die zunehmende Drittmittelfinanzierung wissenschaftlicher Laufbahnen ein höheres Maß an Selbstorganisation und Vernetzung, das durch Peer-Learning gefördert werden kann. Hochschulen stehen hier vor der Herausforderung, entsprechende Freiräume und Anerkennungsmechanismen zu schaffen, etwa durch die Integration solcher Aktivitäten in Qualifikationsprogramme oder durch institutionelle Anerkennung informeller Lernformate.

3 Praxisfälle

In diesem Entwicklungsbeitrag sollen zwei Praxisfälle illustriert werden, um das Potenzial von Peer-Learning als Methode der Karriereentwicklung für akademische Laufbahnen zu beleuchten. Es handelt sich hierbei um eine willkürliche Auswahl von Fällen. Ziel ist es, Beispiele zu illustrieren und deren Wirkungspotenziale darzustellen. Die Fallbeschreibungen basieren auf Praxiserfahrungen und qualitativen Rückmeldungen der Beteiligten, im Rahmen dieses Entwicklungsbeitrags wird keine systematische wissenschaftliche Erhebung durchgeführt. Es wird aber auf Literatur verwiesen, die dies tat.

3.1 Praxisfall 1

Das Karriereentwicklungs-Programm Peers4Careers (P4C) des Career Centers der Ludwig Boltzmann Gesellschaft (LBG Career Center, 2025) bietet ein innovatives Beispiel für Peer-Learning in der akademischen Karriereentwicklung. Es wird hier basierend auf zwei Informationsquellen beschrieben. Zum einen wurden die öffentlich zur Verfügung stehenden Informationen über das Programm genutzt. Zum anderen wurden zwei Interviews mit der Program Managerin durchgeführt, um offene Fragen zu klären und insbesondere die Wirkungen und Herausforderungen zu reflektieren.

3.1.1 Hintergrund

Ziel des Programms ist es, Forscher:innen, die sich in ähnlichen Karrierephasen befinden oder vor vergleichbaren Herausforderungen stehen, in strukturierte Peer-Gruppen über eine Dauer von neun Monaten zusammenzubringen. Diese Gruppen ermöglichen einen gezielten Erfahrungsaustausch, unterstützen bei der Zielerreichung und fördern die Entwicklung langfristiger, nachhaltiger Peer-Netzwerke.

Das Programm entstand vor dem Hintergrund der zunehmenden Diversifizierung akademischer Karrierewege. Traditionelle Modelle, die sich auf universitäre Professuren konzentrieren, passen nicht mehr zu den vielfältigen Möglichkeiten moderner akademischer Karrieren. P4C wurde entwickelt, um Forscher:innen nicht nur durch klassische Kompetenzvermittlung zu unterstützen, sondern auch durch den Aufbau von Peer-Netzwerken, die eine wertvolle Ressource für individuelle Karrierewege darstellen. Das Programm dient als Plattform, um Herausforderungen wie Publikationsdruck, Auslandsaufenthalte oder Berufungsprozesse in einem Peer-Setting zu reflektieren und anzugehen.

3.1.2 Gestaltungselemente

Das Programm ist bewusst flexibel und partizipativ gestaltet. Die Teilnehmer:innen werden in heterogene Gruppen eingeteilt, die nach Disziplinen und institutionellen

Hintergründen möglichst vielfältig zusammengesetzt sind. Die Hauptaktivitäten bestehen aus strukturierten Peer-Coaching-Sessions, ergänzt durch Plenumsdiskussionen und individuelle Reflexionsphasen. Die Peer-Gruppen arbeiten autonom, unterstützt durch grundlegende Kommunikationsrichtlinien und gelegentliche Moderation durch das Career Center.

Ein zentrales Element ist die Förderung von Accountability: Regelmäßige Check-Ins in den Gruppen schaffen Verbindlichkeit und unterstützen die P4C-Teilnehmer:innen dabei, an ihren individuellen Zielen zu arbeiten.

Darüber hinaus wurde ein offenes Konzept verfolgt, das es den Absolvent:innen ermöglicht, ihre Peer-Gruppen über die Laufzeit des Programms hinaus eigenständig weiterzuführen.

3.1.3 Wirkung und Herausforderungen

Die Erfahrungen zeigen, dass Peer-Learning in der akademischen Karriereentwicklung nicht nur effektive Unterstützung bietet, sondern auch persönliche Entwicklung und Zielreflexion fördert. Teilnehmer:innen berichten, dass sie durch den Austausch in der Peer-Gruppe besser verstehen, welche Ziele sie wirklich verfolgen möchten und wie sie diese erreichen können. Die Teilnehmer:innen berichten von einer gesteigerten Motivation und einem klareren Fokus auf ihre Karriereziele. Besonders die Mischung aus informellen und strukturierten Elementen trägt dazu bei, dass die Gruppen dynamisch und nachhaltig arbeiten können. Ein Erfolg des Programms liegt auch in seiner langfristigen Wirkung: Viele Peer-Gruppen bestehen auch nach Abschluss des Programms fort und organisieren sich eigenständig weiter, zum Beispiel durch regelmäßige virtuelle Treffen oder Accountability-Zirkel.

Herausforderungen bei der Umsetzung wurden insbesondere im Zusammenhang mit der als sehr heterogen wahrgenommenen Perspektive auf Karriereentwicklung der Führungskräfte bzw. Institutionen der Teilnehmer:innen festgestellt. Die Unterstützung, die die Teilnehmer:innen bekommen, bzw. auch die Möglichkeit, dass Nachwuchswissenschaftler:innen überhaupt über das Programm informiert werden, ist sehr unterschiedlich. Eine zweite Herausforderung ist die zeitliche Verfügbarkeit

und das Commitment der Teilnehmer:innen über die Laufzeit des Programms. Neben dem forschenden Prozess, der zu einem gewissen Grad immer unplanbar bleibt, ist die Einteilung bzw. Priorisierung der zeitlichen Verfügbarkeit für das Projekt teilweise schwer. Das ist ein kritischer Punkt, der ein Risiko, dass allen Peer-Angeboten innewohnt, verstärkt: Das Programm ist abhängig von dem Input, den die Teilnehmer:innen selbst geben, Verbindlichkeit hat daher eine hohe Bedeutung.

3.2 Praxisfall 2

Der zweite Fall betrifft eine Online-Peer-Community von Nachwuchswissenschaftler:innen, welche während der Covid-19-Pandemie im Rahmen eines Entrepreneurship-Fellowships für Wissenschaftler:innen gegründet wurde: der Networking-Coffee.Club (NCC). In diesem Rahmen wurde auch eine gründliche Begleitforschung durchgeführt, die wissenschaftlich in Journalbeiträgen und Abschlussarbeiten verarbeitet wurde (Froehlich, 2021; Martin et al., 2023). Da ich selbst ein Gründungsmitglied des NCC war, möchte ich hier eine stärker praxisorientierte Diskussion des Falles bzw. der Wirkungsergebnisse liefern.

3.2.1 Hintergrund

Nachwuchswissenschaftler:innen erlebten während der Covid-19-Pandemie viele Einschnitte. Einer dieser Einschnitte betrifft den Aufbau akademischer sozialer Netzwerke. Die Zeit des Doktorats und die frühe Postdoc-Zeit sind jene Phasen, in denen nicht nur geforscht wird, sondern auch ein Netzwerk über Forschung und andere akademische Tätigkeiten aufgebaut wird, sowohl national als auch international.

Forschungsergebnisse zeigen sehr eindrücklich die Rolle des sozialen Kapitals, also des Vorteils, der sich aus der Position eines Individuums innerhalb seines sozialen Netzwerks ergibt (Burt, 2005; Froehlich, 2018). Das Ziel der NCC-Community war es daher, eine Plattform zu bieten, auf der das Netzwerken aktiv gelebt werden kann und soziales Kapital aufgebaut wird, sodass für die teilnehmenden Personen keine Einschnitte entstehen.

3.2.2 Gestaltungselemente

Das Hauptformat des NCC war ein virtuelles Coworking-Format (Sinitsyna et al., 2022). Über die Wochentage und Zeitzonen verteilt gab es Angebote zu Coworking-Sessions. Diese Sessions waren Peer-getrieben, das heißt ohne explizite Führung, aber mit einer gewissen Basisstruktur: Es gab Check-Ins und Check-Outs sowie Pausen zwischen längeren Sessions. Zwischen den Check-Ins und Check-Outs wurde an individuellen Projekten gearbeitet. Der sozialkapitalrelevante Teil basierte auf diesen Check-Ins und Check-Outs. Durch wiederholte Interaktion mit denselben Personen konnte ein authentisches Verständnis darüber erlangt werden, wer die anderen Teilnehmer:innen sind, wo deren persönliche Problemstellungen liegen und welche Lösungsansätze sie verfolgen. So entwickelten sich authentische Beziehungen auch im virtuellen Raum.

3.2.3 Wirkung und Herausforderungen

Zur Wirkung lässt sich auf sehr positive Evaluationen der Begleitstudien verweisen (Martin et al., 2023). Auch aus Sicht der Wirtschaftlichkeit und Nachhaltigkeit ist anzumerken, dass der NCC nach wie vor online ist und genutzt wird. Innerhalb des ersten Schwungs an Mitgliedern wurden viele Doktorarbeiten abgeschlossen, was zeigt, dass die Plattform nicht nur zum Aufbau sozialen Kapitals beitrug, sondern auch eine gewisse Struktur bot, die zur Arbeit an Doktorarbeiten anregte und den Austausch mit Peers sowie schnelles Feedback förderte.

Im Rahmen der NCC-Gründung wurde die wesentliche Herausforderung im Rahmen der Bewerbung des Programms identifiziert. Personen, die aktiv an den Treffen teilnahmen, sahen sehr schnell einen positiven Nutzen (siehe oben) und blieben auch Teilnehmer:innen; der weit größere Teil an angesprochenen Personen nahm das Angebot aber als „noch ein weiteres Meeting“ wahr und besuchte die Plattform nicht.

4 Diskussion

4.1 Synthese der Praxisfälle

Beide vorgestellten Programme fördern durch den strukturierten Austausch zwischen Peers die Reflexion persönlicher Ziele und unterstützen die individuelle Karriereentwicklung. Während P4C stärker auf die langfristige Netzworkebildung und Accountability fokussiert ist, bietet der NCC eine flexible Lösung, um in sozialen Settings produktiv zu arbeiten und das Netzwerk zu erweitern. Gemeinsam ist beiden Programmen die Betonung auf gegenseitige Unterstützung und die Schaffung eines Raums, in dem Erfahrungen und Lösungsansätze geteilt werden können.

Bezüglich der angebotenen Formate legt P4C den Schwerpunkt auf strukturierte Peer-Coaching-Sessions, bei denen berufliche Herausforderungen wie Zeitmanagement und Forschungsförderung adressiert werden. Der NCC hingegen nutzt virtuelle Coworking-Formate, die flexibel auf die Bedürfnisse der Mitglieder eingehen und durch Check-Ins den Austausch über Projekte und Alltagsherausforderungen fördern. Beide Programme stärken durch ihre informellen und strukturierten Elemente die Fähigkeit, Beruf und Privatleben besser zu vereinbaren.

Beide Programme verdeutlichen, dass Peer-Learning eine effektive Methode zur Förderung nachhaltiger Karrieren ist, die durch informelle Dynamiken und flache Hierarchien die Selbstbestimmung und Resilienz der Teilnehmer:innen stärkt.

Trotz der genannten Vorteile ist Peer-Learning kein Selbstläufer. In der Praxis zeigen sich immer wieder Herausforderungen, die die Wirksamkeit solcher Formate einschränken können. So zeigt sich, dass nicht alle potenziellen Teilnehmenden das Angebot unmittelbar als wertvoll wahrnehmen – insbesondere bei freiwilligen Formaten ohne institutionelle Anbindung und etwa wenn Peer-Aktivitäten als „unsichtbare“ Arbeit gelten. Darüber hinaus variiert die Unterstützung durch Vorgesetzte oder Institutionen erheblich, was sich negativ auf Sichtbarkeit und Teilnahmemotivation auswirken kann. Schließlich ist Peer-Learning stark vom Engagement der Teilnehmenden abhängig: Ohne klare Strukturen zur Förderung von Verbindlichkeit

– etwa durch Check-Ins, Zielvereinbarungen oder Moderation – besteht die Gefahr, dass Gruppen an Dynamik verlieren. Diese Aspekte unterstreichen die Bedeutung begleitender Rahmenbedingungen und einer bewussten Einbettung in (institutionelle) Strukturen.

Die in diesem Beitrag beschriebenen Programme versuchen, diesen Herausforderungen durch strukturgebende Elemente wie Check-Ins, Kommunikationsleitlinien oder optionale Moderationstrainings zu begegnen. Dennoch bleibt Peer-Learning in hohem Maße von der Eigenverantwortung und der sozialen Dynamik innerhalb der Gruppe abhängig. Hochschulen sind daher gut beraten, nicht nur Ressourcen bereitzustellen, sondern auch gezielt Kompetenzen in Selbstorganisation und kollegialem Feedback zu fördern.

Peer-Learning ergänzt Mentoring und Coaching, indem es die Vorteile beider Ansätze erweitert und deren Schwächen kompensiert. Während Mentoring und Coaching oft von einer hierarchischen Struktur und individuellen Erfahrungen geprägt sind, schafft Peer-Learning einen gleichberechtigten, informellen Austauschraum (Cree-Green et al., 2020). Die Fallstudien zeigen, dass Peer-Learning insbesondere dort wirksam ist, wo die Vielfalt von Perspektiven und das Teilen von Herausforderungen einen Mehrwert bringen, z. B. bei der Reflexion individueller Ziele oder der Entwicklung alternativer Karrierewege (Pololi & Evans, 2015). Im Vergleich zu Mentoring bietet Peer-Learning eine breitere Modellpalette und vermeidet die Überbetonung individueller Karrieremodelle. Zudem ist es kostengünstiger und besser skalierbar (Boillat & Elizov, 2014; Clark et al., 2013), was es für Institutionen mit begrenzten Ressourcen besonders attraktiv macht.

4.2 Handlungsempfehlungen für die institutionelle Förderung von Peer-Learning

Peer-Learning kann ein wirksames Instrument zur Unterstützung akademischer Karrieren sein – besonders in einem Hochschulsystem, das zunehmend von Konkurrenzdruck, Befristungen und Leistungsorientierung geprägt ist. Damit solche Formate

nicht allein von individueller Initiative abhängig bleiben, sollten sie als strategisches Element der Nachwuchsförderung verstanden und institutionell verankert werden.

Eine erfolgreiche Etablierung von Peer-Learning erfordert gezielte Unterstützung seitens der Hochschulen. Dazu gehören strukturelle Ressourcen wie digitale Plattformen, Trainings in Gruppenleitung und Kommunikation, sowie organisatorische Freiräume, die nicht durch formale Verpflichtungen eingeschränkt werden. Die analysierten Programme zeigen zudem: Peer-Learning wirkt dort besonders stark, wo ein unterstützendes Klima für eigenverantwortliches und kollegiales Lernen besteht – beispielsweise durch professionelle Moderation, klare Kommunikationsregeln und ein Mindestmaß an Verbindlichkeit.

Die Wirksamkeit hängt dabei stark vom Format ab: Präsenzangebote fördern persönliche Nähe und Accountability, virtuelle Formate ermöglichen größere Reichweite und disziplinäre Vielfalt. Auch interdisziplinäre oder international zusammengesetzte Gruppen profitieren besonders vom Perspektivwechsel im Peer-Austausch. Entscheidend ist ein strukturierter, aber flexibler Rahmen, der Orientierung bietet, ohne die Autonomie der Gruppen zu beschneiden.

Für die konkrete Umsetzung bieten sich verschiedene Anknüpfungspunkte an: Peer-Gruppen können in bestehende Programme von Graduiertenzentren, Career Services oder Tenure-Track-Strukturen integriert werden. Wichtig sind eine gezielte Ansprache verschiedener Fachkulturen sowie die Sichtbarmachung von Engagement – etwa durch Zertifikate, Einbindung in Entwicklungsvereinbarungen oder Anerkennung im Rahmen von Qualifizierungsprogrammen.

Ein erfolgreicher Transfer in unterschiedliche Hochschulkontexte erfordert zudem Anpassungsfähigkeit. In kleineren Einrichtungen ohne zentrale Entwicklungsstrukturen können informelle, digitale Peer-Formate wirksam sein. Größere Universitäten mit etablierten Graduiertenprogrammen haben die Möglichkeit, Peer-Learning systematisch einzubetten. Auch disziplinäre Unterschiede sind zu berücksichtigen: Während strukturierte Promotionsprogramme etwa in den Lebenswissenschaften häufig vorhanden sind, brauchen Geistes- und Sozialwissenschaften oft stärker selbstorganisierte Lösungen.

Insgesamt zeigt sich: Peer-Learning ist kein universelles Standardmodell, aber ein flexibles und skalierbares Instrument, das mit überschaubarem Ressourceneinsatz eine hohe Wirkung entfalten kann – wenn es institutionell mitgedacht, kontextsensitiv angepasst und strategisch unterstützt wird.

4.3 Implikationen für die Forschung

Eine wichtige Implikation für die Forschung ist die Analyse der langfristigen Netzwerkeffekte, die durch Peer-Learning-Programme entstehen (Froehlich & Messmann, 2017). Es gilt zu untersuchen, wie Peer-Gruppen auch nach Abschluss eines Programms weiterbestehen und welche Faktoren, wie gemeinsame Ziele (Froehlich et al., 2020), Vertrauen oder Kommunikationsstrukturen, ihren Fortbestand fördern. Hierbei spielt das Konzept des sozialen Kapitals eine zentrale Rolle, da es nicht nur Netzwerke stärkt, sondern auch den Zugang zu Ressourcen und Chancen innerhalb der akademischen Karriere erleichtert (vgl. Coppe et al., 2022). Darüber hinaus sollten die psychologischen Effekte von Peer-Learning untersucht werden, insbesondere in Bezug auf die Stärkung der Selbstwirksamkeit, Resilienz und Karrierezufriedenheit der Teilnehmenden. Diese Aspekte sind entscheidend, um die individuelle Entwicklung in einem oft kompetitiven akademischen Umfeld zu fördern. Weiterhin ist die Eignung für spezifische Zielgruppen zu erforschen, um zu klären, welche Karrierestufen oder Fachbereiche am stärksten von Peer-Learning profitieren. Besonders interessant ist hierbei die Frage, ob Nachwuchswissenschaftler:innen, etablierte Forschende oder interdisziplinäre Teams jeweils unterschiedliche Bedürfnisse und Vorteile in Peer-Programmen aufweisen. Schließlich müssen die Wirkungsmechanismen identifiziert werden, die den Erfolg von Peer-Learning bestimmen. Faktoren wie Accountability, Diversität in der Gruppenzusammensetzung und die Qualität der Kommunikation scheinen zentrale Treiber für den Erfolg solcher Programme zu sein und sollten genauer untersucht werden, um effektive Praktiken abzuleiten.

Literaturverzeichnis

Bischof, H. (2024). Universitäre Forschung quo vadis. In U. Bartosch (Hrsg.), *Die Idee der Universität – heute. Passauer Perspektiven* (S. 46–52). Julius Klinkhardt.
<https://doi.org/10.35468/6071-05>

Boillat, M., & Elizov, M. (2014). Peer Coaching and Mentorship. In Y. Steinert (Hrsg.), *Faculty Development in the Health Professions: A Focus on Research and Practice* (S. 159–179). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-007-7612-8_8

Burt, R. S. (2005). *Brokerage and Closure: An Introduction to Social Capital*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1177/009430610603500523>

Clark, R., Andrews, J., & Gorman, P. (2013). Tackling Transition: The Value of Peer Mentoring. *Widening Participation and Lifelong Learning*, 14(1), 57–75.
<https://doi.org/10.5456/WPLL.14.S.57>

Coppe, T., Thomas, L., Pantić, N., Froehlich, D. E., Sarazin, M., & Raemdonck, I. (2022). The Use of Social Capital in Teacher Research: A Necessary Clarification. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://www.frontiersin.org/article/10.3389/fpsyg.2022.866571>

Crans, S., Froehlich, D. E., Segers, M., & Beausaert, S. (2023). Measuring learning from others: The development and validation of the Proactive Social Informal Learning Questionnaire. *International Journal of Training and Development*, n/a(n/a).
<https://doi.org/10.1111/ijtd.12310>

Cree-Green, M., Carreau, A.-M., Davis, S. M., Frohnert, B. I., Kaar, J. L., Ma, N. S., Nokoff, N. J., Reusch, J. E. B., Simon, S. L., & Nadeau, K. J. (2020). Peer Mentoring for Professional and Personal Growth in Academic Medicine. *Journal of Investigative Medicine*, 68(6), 1128–1134. <https://doi.org/10.1136/jim-2020-001391>

Froehlich, D. E. (2018). Burt (2005): Brokerage & Closure. In B. Holzer & C. Stegbauer (Hrsg.), *Schlüsselwerke der Netzwerkforschung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Froehlich, D. E. (2021). Career Networks in Shock: An Agenda for in-COVID/Post-COVID Career-Related Social Capital. *Merits*, 1(1), Article 1.
<https://doi.org/10.3390/merits1010007>

Froehlich, D. E., Aasma, S., & Beausaert, S. A. J. (2020). Achieving Employability as We Age: The Role of Age and Achievement Goal Orientations on Learning and Employability. *Administrative Sciences*, 10(3), Article 3. <https://doi.org/10.3390/admsci10030049>

- Froehlich, D. E., Beusaert, S. A. J., & Segers, M. S. R. (2015a). Age, employability and the role of learning activities and their motivational antecedents: A conceptual model. *The International Journal of Human Resource Management*, 26(16), 2087–2101. <https://doi.org/10.1080/09585192.2014.971846>
- Froehlich, D. E., Beusaert, S. A. J., & Segers, M. S. R. (2015b). Great expectations: The relationship between future time perspective, learning from others, and employability. *Vocations and Learning*, 8(2), 213–227. <https://doi.org/10.1007/s12186-015-9131-6>
- Froehlich, D. E., Beusaert, S. A. J., & Segers, M. S. R. (2017). Development and validation of a scale measuring approaches to work-related informal learning. *International Journal of Training and Development*, 21(2), 130–144. <https://doi.org/10.1111/ijtd.12099>
- Froehlich, D. E., Beusaert, S. A. J., & Segers, M. S. R. (2021). Similarity-Attraction Theory and Feedback-Seeking Behavior at Work: How Do They Impact Employability? *Studia paedagogica*, 26(2), 77–96. <https://doi.org/10.5817/SP2021-2-4>
- Froehlich, D. E., Beusaert, S. A. J., Segers, M. S. R., & Gerken, M. (2014). Learning to stay employable. *Career Development International*, 19(5), 508–525. <https://doi.org/10.1108/CDI-11-2013-0139>
- Froehlich, D. E., & Messmann, G. (2017). The Social Side of Innovative Work Behavior: Determinants of Social Interaction during Organizational Innovation Processes. *Business Creativity and the Creative Economy*, 3(1), 31–41. <https://doi.org/10.18536/bcce.2017.10.3.1.03>
- Huston, T., & Weaver, C. L. (2008). Peer coaching: Professional development for experienced faculty. *Innovative higher education*, 33, 5–20.
- LBG Career Center. (2025). *Peers4Careers*. LBG Career Center. <https://cc.lbg.ac.at/peers4careers/>
- Martin, A., Mori, J., & Froehlich, D. E. (2023). Career Development of Early Career Researchers via Distributed Peer Mentoring Networks. *Merits*, 3(3), Article 3. <https://doi.org/10.3390/merits3030034>
- Pololi, L. H., & Evans, A. T. (2015). Group peer mentoring: An answer to the faculty mentoring problem? A successful program at a large academic department of medicine. *Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 35(3), 192–200.

- Poole, M., & Bornholt, L. (1998). Career Development of Academics: Cross-cultural and Lifespan Factors. *International Journal of Behavioral Development*, 22(1), 103–126. <https://doi.org/10.1080/016502598384531>
- Raberger, J., Gkaravelas, K., & Froehlich D. E. (2024). Empowering Educators: The Impact of Reverse Mentoring on Developing Scientific Mindset and Research Skills. *Education Sciences*, 14(9) (September 2024): 993. <https://doi.org/10.3390/educsci14090993>
- Riese, H., Samara, A., & Lillejord, S. (2012). Peer relations in peer learning. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 25, 601–624. <https://doi.org/10.1080/09518398.2011.605078>
- Roach, M., & Sauermann, H. (2017). The declining interest in an academic career. *PLOS ONE*, 12(9), e0184130. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0184130>
- Schweizer Wissenschaftsrat (2022). *Postdoktorierende an Schweizer Hochschulen*. https://files.wissenschaftsrat.ch/legacy/stories/pdf/fr/SWR_2022_Can_we_do_better_Appropriate_size_and_org_of_ERI_system.pdf
- Sinitsyna, A., Di Marino, M., & Paas, T. (2022). Virtual coworking and remote working: Lessons and perspectives on the COVID-19 pandemic from Estonia and Norway. In *The COVID-19 Pandemic and the Future of Working Spaces* (S. 153–164). Routledge. <https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/58022/1/9781000684537.pdf#page=180>
- Zacher, H., Rudolph, C. W., Todorovic, T., & Ammann, D. (2019). Academic career development: A review and research agenda. *Journal of Vocational Behavior*, 110, 357–373.

Kevin Fuchs¹ & Cornelia M. Enger²

Dialoge zur Professionalisierung und Institutionalisierung einer akademischen Nachwuchsförderung an HAW

Zusammenfassung

Der Artikel thematisiert die Institutionalisierung einer akademischen Nachwuchsförderung an HAW an einem Fallbeispiel. Aufbauend auf einem Qualifizierungsmodell und einer durchgeführten Mitarbeiterbefragung werden Handlungsansätze mit dem Ziel einer strategischen und operativen Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses durch gezielte Personalentwicklung und -bindung sowie Vernetzung vorgestellt und diskutiert. Identifiziert werden spezifische Arbeitsanforderungen und Qualifizierungsbedarfe sowie geplante (akademische) Karrierewege und die wahrgenommene Unterstützung und fachliche Einbindung als Faktoren der Bleibe- und Leistungsmotivation.

Schlüsselwörter

Akademische Personalentwicklung, Nachwuchsförderung, Institutionalisierung, Hochschulgovernance, Forschungs- und Wissenschaftsmanagement

1 Corresponding Author; Technische Universität Chemnitz;
kevin.fuchs@phil.tu-chemnitz.de;
ORCID 0009-0003-2511-8283

2 Westsächsische Hochschule Zwickau; cornelia.enger@fh-zwickau.de;
ORCID 0009-0002-8205-0273

Dialogues on the professionalisation and institutionalisation of the promotion of young academics at UAS

Abstract

The article focuses on the institutionalisation of the promotion of young academics at UAS using a case study. Based on a qualification model and an employee survey, approaches are presented and discussed with the aim of strategically and operationally promoting young academics through targeted personnel development and retention as well as networking. Specific work requirements and qualification needs as well as planned (academic) career paths and the perceived support and professional involvement are identified as factors for motivation to stay and perform.

Keywords

academic staff development, promotion of young talent, institutionalisation, university governance, research and science management

1 Das „Fünf-Säulen-Qualifizierungsmodell“ – Vom Diskurs des Status quo zur evaluierten Modifikation

Wissenschaftliche Nachwuchsförderung und -bindung ist von zentraler Bedeutung für die Qualitätssicherung in Lehre, Forschung und Transfer. Sie trägt maßgebend zur Reputation einer Hochschule bei. Knappe Ressourcen sowie das in der Regel (noch) den Universitäten vorbehaltene Promotionsrecht mit immer vielfältigeren Karrierewegen stellen insbesondere Hochschulen für Angewandte Wissenschaften (HAW) vor besondere Herausforderungen. Um dem zu begegnen, können HAW spezifische Schwerpunkte für eine strategische und operative akademische Personalentwicklung und damit Nachwuchs(kompetenz)förderung setzen.

In der universitären Praxis ist die akademische Nachwuchsförderung als zentrales Thema der Hochschul- und Personalentwicklung bereits sehr gut erforscht (Krempkow et al., 2016; Krempkow, 2020). Für HAW liegen jedoch kaum vergleichbare Erhebungen vor (Wegner, 2022, S. 10–11). Aus diesem Grund wurde an der Westsächsischen Hochschule Zwickau (WHZ) 2022/23 eine explorativ-qualitative Studie zu Handlungsansätzen und Gelingensbedingungen für eine systematische akademische Nachwuchs(kompetenz)förderung durchgeführt. Interviewt wurden verantwortliche Ansprechpersonen der WHZ und Nachwuchswissenschaftler:innen verschiedener Fakultäten. Im Ergebnis wurde ein HAW-Qualifizierungskonzept im Forschungs- und Wissenschaftsmanagement bzw. das sog. Fünf-Säulen-Qualifizierungsmodell (5-SQ-Modell, s. Abb. 1) erarbeitet, deren Ergebnisse sich auf verschiedenen Ebenen zusammenfassen lassen. Das Modell basiert auf einer zielgruppenspezifisch-inhaltlichen Angebotsausrichtung entsprechend den Anforderungen des wissenschaftlichen Alltags und dem individuellen, akademischen Werdegang, der Verstetigung und Bündelung von Angeboten für eine wissenschaftliche Nachwuchsförderung und einer damit verbundenen Hochschulbindung sowie der Förderung eines kontinuierlichen Austausches mit hochschulinterner und -externer Vernetzung (Enger et al., 2023). Kritisch resümiert wurden als zu beachtende Erfolgsfaktoren u. a.

die zu leistende Überzeugungsarbeit bei den entsprechenden Entscheidungsträgern und die Priorisierung der hochschuleigenen, akademischen Nachwuchs- und Personalentwicklung, die zugleich Zuständigkeiten, Ressourcen, transparente Kommunikation und Angebotsstrukturen zur Förderung und mit Partizipation des akademischen Nachwuchses umfasst.

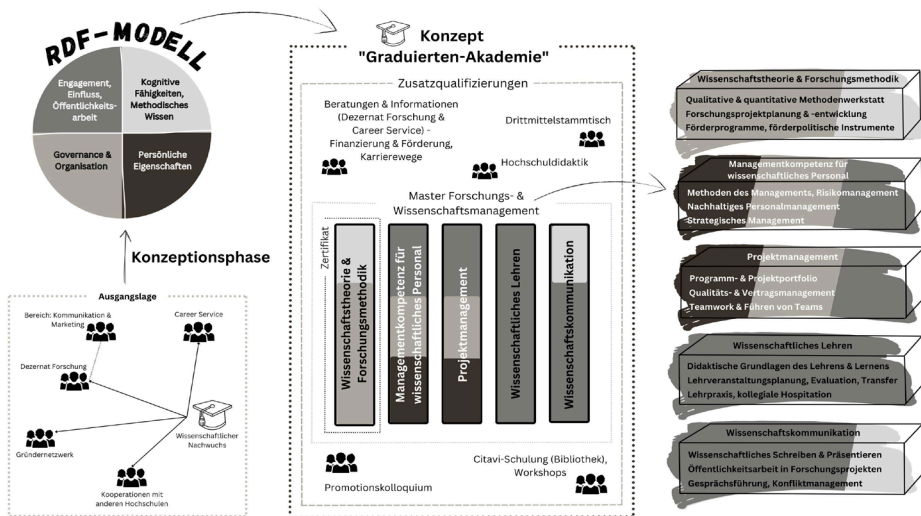


Abb. 1: Das 5-SQ-Modell (Enger et al., 2023, S. 93)

Mit dem Anspruch der konzeptionellen Weiterentwicklung, der Akzeptanzsteigerung und der damit verbundenen Umsetzungsbemühungen fand das Thema Nachwuchs(kompetenz)förderung an der WHZ zwischenzeitlich eine Fortsetzung, deren Ergebnisse im Rahmen dieses Beitrages vorgestellt werden. Grundlage bietet die 2024 durchgeführte Mitarbeiterbefragung „Wissenschaftsbezogene Weiterbildung und Qualifizierung“.

Der Konzeptionsprozess, das im Ergebnis entwickelte 5-SQ-Modell und die damit verbundenen Implementierungsbemühungen einschließlich Gelingensbedingungen sollen (selbst)kritisch betrachtet werden. Im Vordergrund stehen evaluierende Fragen, die direkt oder indirekt Strukturen und Prozesse, Angebote und Zuständigkeiten beleuchten und in der Konsequenz ggf. verändern.

- Vor welchen komplexen Herausforderungen stehen (wissenschaftliche) HAW-Mitarbeiter:innen hinsichtlich ihrer angestrebten Karrierewege?
- Wie sind die individuellen Rahmenbedingungen hinsichtlich der eigenen wissenschaftlichen Qualifizierung zu charakterisieren?
- Welche strukturellen, prozessualen und überfachlichen Standards bestehen bzw. bedarf es seitens einer HAW zur Förderung des akademischen Nachwuchses?
- Welche Steuerungsmöglichkeiten (Governance im deskriptiven Sinne) haben Hochschulpolitik und -verwaltung zur Förderung von Karrierewegen ihrer (wissenschaftlichen) Mitarbeiter:innen?

Im Zentrum der Betrachtung steht das 5-SQ-Modell als Prozess und Bestandteil einer institutionalisierten und vernetzten akademischen Nachwuchsförderung. Dies gilt es zu verstehen als eine nochmalige Analyse des Konstruktionsprozesses bzw. der Wissensproduktion selbst. Ziel ist – im Sinne eines Diskurses zum Status quo – die evaluierende Betrachtung entwickelter Handlungsansätze, ihrer Bedingungen einer akademischen Nachwuchsförderung, einer institutionalisierten und professionalisierten akademischen Personalentwicklung.

2 Bedarfsorientierte Personalentwicklung – eine theoretische Annäherung

Personalentwicklung wird nicht um ihrer selbst willen betrieben (Becker, 2020, S. 90), sondern erfolgt zweckgebunden, differenziert verschiedene Zielgruppen und orientiert sich an strategischen Zielsetzungen der jeweiligen Organisation (z. B. Wettbewerbsfähigkeit, Talentförderung, Bindung neuberufener Professor:innen). Sie umfasst sämtliche Aktivitäten, die die Qualifizierung, Kompetenzentwicklung und Bindung sowie das Engagement der Mitarbeiter:innen fördern.

An Hochschulen obliegt die Personalentwicklung der Hochschulleitung, wenngleich die operative Ausgestaltung unterschiedlichen und zum Teil konträren Steuerungspraktiken und Verantwortungslogiken unterliegt. Ein strategisch orientiertes, akademisches Personalentwicklungsprogramm fördert (Weiter-)Entwicklung in den Domänen: Individuum (Kompetenzen und Potenziale), Karriere (Vorbereitung und Transparenz), Methoden (mit dem Anspruch der Zielgruppenangemessenheit) und wissenschaftliche Sozialisation (Umgang mit Hochschul- und Führungskultur) (Welp, 2016, S. 26–27).

Die Maßnahmenplanung und -durchführung erfolgt zumeist angebotsorientiert, bspw. in Form curricular ausgeprägter Strukturen (weiterbildende Studiengänge, strukturierte Promotionsprogramme) oder mittels verschiedenartig ausgeprägter Supportprozesse (z. B. überfachliche Qualifizierungen, Kolleg- und Austauschtreffen; Dorner et al., 2023, S. 80–83). Aufgrund des notwendig hohen Ressourceneinsatzes für akademische Bildung kommt der Erfolgssicherung von Personalentwicklungsbestrebungen eine entscheidende Rolle zu. Zielsetzungen müssen klar formuliert und Bedarfe erhoben sowie analysiert werden, bevor Maßnahmen durchgeführt und schließlich evaluiert werden.

Daraus ergibt sich die Notwendigkeit eines Funktionszyklus systematischer Personalentwicklung. Dieser berücksichtigt als ersten Schritt die Bedarfsanalyse in Form eines Soll-Ist-Abgleiches (aktuelle wie zukünftig erwartbare) Tätigkeitsinhalte und Anforderungen, Qualifikationen und angestrebte Karrierewege sowie Defizite und

Potenziale der Mitarbeiter:innen und bildet die Grundlage für systematisch vorgenommene Interventionen (Becker, 2013, S. 367). Personalentwicklungsbedarf kann organisationsintern unterschiedlich erfasst (bspw. Jahresgespräche) und analysiert werden (u. a. Erstellung spezifischer Profile). Mitarbeiterbefragungen eignen sich als nachfrageorientiertes Instrument zur Bedarfserfassung, da sie breitenwirksam Partizipation ermöglichen und als Bindungsmaßnahme fungieren können.

Unter Personalbindung als Querschnittsaufgabe wird im Retentionmanagement die Förderung der Bleibe- und Leistungsmotivation verstanden. Becker (2020, S. 64) unterscheidet hierbei weiche von harten Einflussfaktoren, welche potenziell den Zustand an Verbundenheit (Commitment) und Leistungsbereitschaft gegenüber der Organisation (z. B. auf Arbeits- bzw. Fakultätsebene, aber auch gegenüber der Hochschule als Arbeitgeberin) bedingen und verändern können. Zu den harten Faktoren gehören auf der Prozessebene die Personaleinführung und -entwicklung, sowie die hochschulinterne Kommunikation und Transparentmachung von Zielen und Vorgaben. Die Arbeitsplatzgestaltung, Führungs- und Organisationskultur und interne Zusammenarbeit (bspw. mit der Verwaltung) sowie Aspekte der Familienfreundlichkeit und Gesundheitsförderung zählen zu den weicheren Faktoren.

Förderung der Bleibe- und Leistungsmotivation

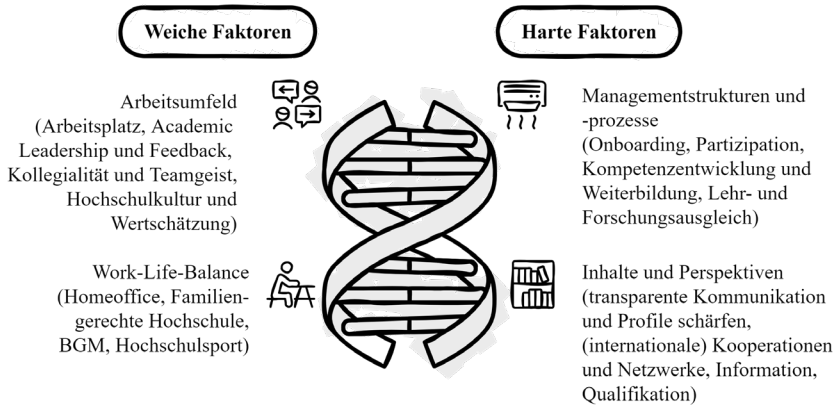


Abb. 2: Einflussfaktoren eines Retentionmanagements (in Anlehnung an Becker, 2020, S. 65)

Bei der Anwendung des Modells zu Analyse Zwecken ist es notwendig, personen- gruppenbezogene Unterschiede zu berücksichtigen, wie etwa die Beschäftigungssituation (Professor:in auf Lebenszeit vs. befristete Arbeitsverträge bei wissenschaftlichen und serviceorientierten Mitarbeiter:innen) oder den Einfluss der Scientific Community. Nachwuchswissenschaftler:innen sind i. d. R. an Hochschulen angestellt, um sich (für den weiteren akademischen Werdegang, bspw. zur HAW-Professur) zu qualifizieren. Daher spielen im Rahmen einer institutionalisierten Nachwuchsförderung Elemente der Promotionsunterstützung (z. B. Vorhandensein pro-

motionsbegleitender Qualifizierungsangebote anstelle nur selbstorganisierten Lernens, Finden einer sowie Dauer und Intensität der fachlichen Begleitung³) eine entscheidende Rolle (Becker, 2020, S. 71). Dorner et al. (2023) verweisen auf den „Promovierenden-Lifecycle“ (S. 80) und betonen die Notwendigkeit von Erstberatungen für Promotionsinteressierte sowie spezifischen Promotionskolloquien zur Vernetzung und kollegialen Beratung.

Bezüglich des 5-SQ-Modells wird konstatiert, dass bereits viele harte Faktoren der Bleibe- und Leistungsmotivation (u. a. wählbare Qualifizierungsangebote, Informations- und Beratungsstellen, interne Vernetzung) berücksichtigt werden. Unberücksichtigt sind weichere Elemente wie die Familien- und Gesundheitsförderung, die Promotionsbetreuung oder der Arbeitseinsatz bei zentralen und öffentlichkeitswirksamen Hochschulevents. Ein zielgruppenadäquates Onboarding oder ein Graduiertennetzwerk, welches sich evaluativ mit den Bedingungen von Promovierenden auseinandersetzt (vgl. Garbe et al., 2023, S. 87), fehlen hingegen gänzlich. Neben konkreten Inhalten und Angeboten muss der evaluierende Blick also verstärkt in Richtung Managementstrukturen und Organisations- bzw. Führungskultur gehen.

3 Erkenntnisse aus der Mitarbeiterbefragung und deren Kontextualisierung

Im Rahmen der Online-Mitarbeiterbefragung wurde untersucht, inwieweit bestehende Angebote zur akademischen Nachwuchsförderung wahrgenommen werden, welche Anforderungen mit relevanten Tätigkeitsbereichen einhergehen, welcher Bedarf an Information, Beratung und Qualifizierung und welches Engagement hinsichtlich der eigenen wissenschaftlichen Weiterqualifizierung und -bildung besteht. Zudem wurde erhoben, welche zeitlichen Ressourcen für die eigene Qualifizierung zur

3 Der Abschluss von Betreuungsvereinbarungen, insb. bei kooptierten und damit am Promotionsprozess direkt beteiligten HAW-Professuren (Besonderheit in Sachsen), kann zu mehr Transparenz und Verbindlichkeit in der Betreuungsbeziehung beitragen.

Verfügung stehen, welche Rolle die Promotion auf dem individuellen Karriereweg einnimmt und wie sich die Hochschul(ein)bindung sowie die individuell-fachliche Unterstützung an der Hochschule gestalten.

Ziel war es, die bereits qualitativ gewonnenen Erkenntnisse zu quantifizieren, um noch zielgruppenspezifischere Handlungsfelder zu identifizieren und darauf aufbauend geeignetere Strategien und Lösungsansätze zur Diskussion zu stellen. Aufbauend auf der durchgeführten Vorstudie sowie unter Berücksichtigung ähnlicher Befragungsinstrumente (Burian et al., 2019) wurde ein Fragebogen (mit Pretest) konzipiert. Im Zeitraum vom 18.04. bis 13.05.2024 wurden an der WHZ alle wissenschaftlichen und lehrbezogenen sowie Verwaltungsmitarbeiter:innen befragt. Zur Eingrenzung der Befragung entsprechend der Zielgruppe wurde eingangs folgende Trichterfrage gestellt: Sind Sie derzeit an der WHZ beschäftigt und haben Ambitionen, sich wissenschaftlich weiter zu qualifizieren und/oder sind in wissenschaftlichen Projekten eingebunden? (Antwortoption ja: Freischaltung der Umfrage, nein: vorzeitiges Ende)

Die Umfrage wurde unter Verwendung der Software LimeSurvey erstellt und insgesamt 262 Mal aufgerufen. Nach der Bereinigung von nicht vollständig beantworteten Fragebögen sowie der Verneinung der Trichterfrage zu Samplingzwecken verblieben 138 gültige IDs. Unter Berücksichtigung aller Beschäftigten im Befragungszeitraum entspricht dies einer Rücklaufquote von 22,5 %. Die Ergebnisse wurden mittels deskriptiver Statistik aufbereitet.

3.1 Beteiligtencharakteristik

An der Umfrage nahmen 138 Personen teil, davon 48 weiblich und 82 männlich (2 divers und 6 Missings). 121 Befragte gaben an, an den acht Fakultäten und 25 in zentralen Einrichtungen und Dezernaten der Hochschule angestellt zu sein (Mehrfachnennung). Zwei Drittel der Teilnehmenden (66,7 %) sind zum Zeitpunkt der Befragung befristet angestellt (darunter 34,1 % zwischen 12 und 36 Monaten). Knapp

über 60 % der Befragten arbeiten in Vollzeit (1,0 VZÄ). Hinsichtlich der Altersverteilung ($n = 132$, 6 Missings) überwiegt der Anteil der Befragten zwischen 35 (44,9 %) und 36 bis 45 Jahren (39,2 %).

An der Befragung beteiligten sich vorrangig Mitarbeiter:innen mit einem Master- (47,0 %) und Diplom (FH, BA)-Abschluss (22,8 %). 14,7 % wurden bereits erfolgreich promoviert. Auffällig ist, dass die Bachelor-, Master- und Diplomabschlüsse (FH) vorrangig an der WHZ erworben wurden. Dies legt die Hypothese nahe, dass die Rekrutierung primär innerhalb der eigenen Absolvent:innenjahrgänge erfolgt. Bestärkt wird diese durch die Gründe, warum sich für die WHZ als Arbeitgeberin entschieden wurde. Hauptgründe sind: die regionale Verbundenheit (81 Nennungen), die bereits bestehende Verbundenheit mit der WHZ durch das eigene Studium (75), das Interesse am wissenschaftlichen Arbeiten/Forschen (110) und die Möglichkeit einer parallelen Weiterqualifikation (z. B. Master/Promotion) (42).

3.2 Onboardingphase

Darüber hinaus zeigt sich die Bedeutsamkeit einer bereits vorhandenen Nähe zur Institution bei der Rekrutierung der befragten Mitarbeiter:innen: 50,7 % gaben an, persönlich durch die Projektleitung (Professor:in) oder die Struktureinheitsleitung angesprochen worden zu sein.

Derzeit befindet sich der Onboardingprozess an der WHZ auf dem Prüfstand. Bislang wird ein hoher Bürokratisierungsaufwand betrieben, welcher zwar das Einstellungsverfahren inkludiert, jedoch weniger die ersten Wochen im Sinne einer strukturierten Begleitung der Neubeschäftigten berücksichtigt. Im Zuge einer rückblickenden Einschätzung bewertete ca. ein Drittel der Befragten (34,1 %) ihren Onboardingprozess als nur befriedigend bzw. ausreichend, 18,8 % vergaben das Prädikat mangelhaft (Mittelwert \pm Standardabweichung; $2,99 \pm 1,29$ bei einer Schulnotenskala sehr gut bis mangelhaft). Positiver fiel die eingeschätzte Arbeitsplatzgestaltung aus (5er-Likert Skala; Erstausrüstung mit Büromöbeln: $2,6 \pm 1,35$, Hardware: $2,79 \pm 1,28$, Software: $2,54 \pm 1,17$).

Hinsichtlich der fachlichen Begleitung in den ersten vier Wochen (bspw. durch die Projektleitung) zeigt sich ein solideres Bild: die Befragten gaben mit trifft voll und ganz zu und trifft eher zu an, dass sie sehr gut über ihre zukünftigen Aufgaben informiert wurden (60,9 %), ihre Ansprechperson(en) bei fachlichen Fragen kannten (81,9 %) und insgesamt sehr gut in die Struktureinheit eingeführt wurden (60,2 %). Hingegen gaben nur 42,0 % der Befragten an, ihre Ansprechpersonen für verwaltungstechnische Fragen voll und ganz bzw. eher zu kennen.

Defizitär wurde die Informationslage zu internen und externen Weiterbildungen und Qualifizierungen eingeschätzt. Mehr als die Hälfte (63,8 %) gab an, eher nicht bzw. gar nicht über hausinterne Weiterbildungsmöglichkeiten informiert worden zu sein. Über externe Weiterbildungen und Kooperationen wird so gut wie gar nicht aufgeklärt. Untermauert wird der Wunsch nach mehr Transparenz zu Ansprechpersonen, verwaltungstechnischen Vorgängen und Angeboten darüber hinaus durch die zahlreichen, freiwilligen Freitextantworten (44) zu Unterstützungsmaßnahmen in diesem Bereich.

3.3 Tätigkeitsanforderungen und Qualifizierungsbedarfe

Um zielgruppenspezifische und situationsadäquate Angebote abzuleiten, wurde nach tätigkeitsbezogenen Aufgabenbereichen sowie nach einer Selbsteinschätzung der Befähigung zu den angekreuzten Tätigkeiten gefragt. Die Realisierung von fachlich-inhaltlichen Aufgaben wurde von den meisten Befragten (90,6 %) angekreuzt, was wenig überraschte. Für knapp 60 % gehören darüber hinaus die Anleitung und Betreuung von Studierenden, die Realisierung verwaltungstechnischer Aufgaben im Projektkontext (53,6 %) und außerhalb des Projektkontextes (42,0 %), die Beantragung von Folgeprojekten (44,9 %) sowie die Einreichung von Konferenzbeiträgen (40,6 %) und Publikationstätigkeit (39,9 %) zu ihren Aufgaben.

Mit Blick auf die Selbsteinschätzung werden spezifische Handlungsbedarfe sichtbar. Im Vergleich zur fachlich-inhaltlichen Projektrealisierung ($n = 125$), die tendenziell 87,2 % sehr bis eher leichtfällt, wird die Befähigung bei der fachlich-inhaltlichen Konzeption von Folgeprojekten ($n = 62$) zunehmend von 43,5 % mit teils/teils und

eher schwer eingeschätzt. 33,8 % gaben darüber hinaus an, dass ihnen in Bezug auf ihr eigenes Projekt die Übernahme verwaltungstechnischer Aufgaben ($n = 74$) teils/teils und eher schwerfällt. Ebenso fällt 49,1 % der Befragten die Erarbeitung eigener Publikationen ($n = 55$) teils/teils und eher schwer.

Auf die Frage, was die Beschäftigten konkret bräuchten, um ihre Tätigkeiten besser auszuführen, stimmten 39,9 % für einen besseren Austausch innerhalb der Hochschule (Freitextantworten: insbesondere zu Verwaltungsabläufen) und 63,8 % für weiterbildende Qualifizierungen. Durch die Abfrage themenspezifischer Qualifizierungsbedarfe (unter Berücksichtigung des Angebotskataloges der Hochschule, s. Abb. 3) bestätigten sich die bereits genannten Handlungsbedarfe, insbesondere in den Bereichen Drittmittelbeantragung und -finanzierung ($2,88 \pm 1,19$) und Verwaltungsabläufe an Hochschulen ($2,81 \pm 1,31$). Zudem wurde der Qualifizierungsbedarf zum Themenkomplex Academic English ($2,59 \pm 1,18$) besonders hoch eingeschätzt.

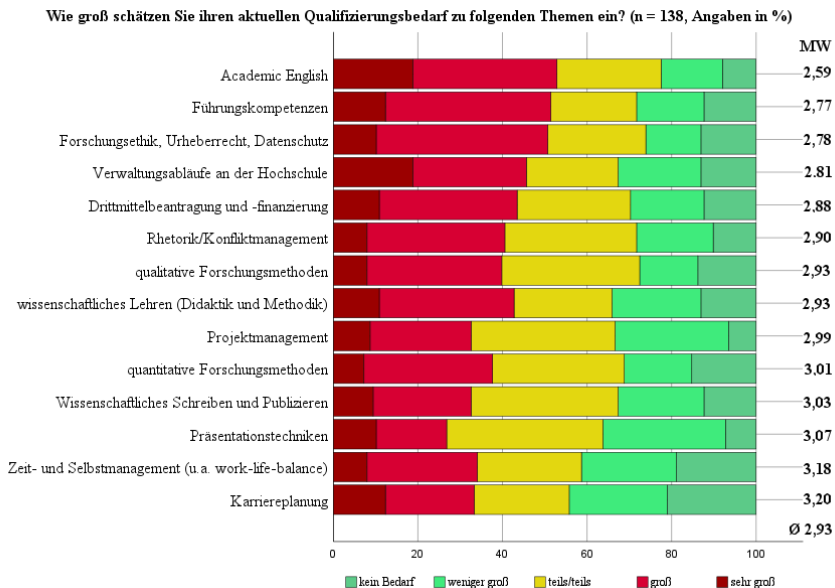


Abb. 3: Einschätzungen zu Qualifizierungsbedarfen (eigene Darstellung)

In den Freitexten wurde wiederholt der Wunsch nach einer Auseinandersetzung mit zeitgemäßen Entwicklungen geäußert, bspw. der Einsatz von KI sowie alternative Forschungsmethoden. Der Nachweis erlangter Kompetenzen ist hierbei über zwei Drittel der Befragten eher wichtig bis sehr wichtig.

3.4 Angebotswahrnehmung und -nutzung

Zur Unterstützung im Bereich Forschung, Lehre und Transfer bieten die zentralen Einrichtungen der WHZ verschiedenste Informations- und Beratungsservices an. Gefragt wurde, inwieweit diese bekannt und für die eigene berufliche Weiterentwicklung relevant sind. Bezüglich der Bekanntheit wurde ein gewisses Defizit an Transparenz resümiert (unabhängig von der tatsächlichen Relevanz). Zu unterscheiden ist zwischen Servicestellen (wie Career Service, Gründungsnetzwerk Saxeed oder Hochschuldidaktik), die über ihre Angebote besser informierten als Einrichtungen der zentralen Hochschulverwaltung (Dezernate). Bezüglich der Relevanz werden insbesondere Informationen zu Promotionsförderung und -finanzierung sowie lehrbezogene Weiterbildungen als sehr wichtig eingestuft.

Zum individuellen Engagement wurde die Teilnahmehäufigkeit in den letzten 12 Monaten an Qualifizierungs- und Austauschmöglichkeiten (Weiterbildungsangebote, Forschergruppentreffen, (Fach-)Kolloquien, Tagungen etc.) erfragt. Ungeachtet der konkreten Qualifizierungs- und Austauschmöglichkeiten zeigt sich über die verschiedenen Befristungskonstellationen hinweg, dass überwiegend über die Hälfte der jeweils befragten Personen an keinem Angebot teilnahm. Festgestellt werden konnte: je länger die Beschäftigungsdauer (ab einem Jahr Befristung aufwärts), desto aktiver werden Qualifizierungs- und Austauschmöglichkeiten wahrgenommen. Für befristet Angestellte sind insbesondere Angebote außerhalb der WHZ (Fachkolloquien und Tagungen) von Bedeutung.

3.5 Karrierewege und Stellenwert einer Promotion

Des Weiteren wurden die karrierebezogenen Ambitionen, konkret die Karriereziele und der Stellenwert einer Promotion erfragt. 35,5 % der Befragten gaben an, dass sie eine akademische Karriere anstreben. 10,9 % streben keinen akademischen Weg, sondern eine Karriere u. a. in der Wirtschaft an. 54,3 % wollen sich beide Optionen offenhalten. Speziell befristete Beschäftigte ($n = 92$) äußerten den Wunsch nach einer Folgebeschäftigung an der Hochschule (68 Nennungen).

Akademische Karrierewege gestalten sich immer vielfältiger, komplexer und nicht-linearer (Krempkow, 2021). So braucht es bspw. für eine angestrebte HAW-Professur eine Doppelqualifikation – eines wissenschaftlichen (Promotion) und berufspraktischen Nachweises (i. d. R. mind. 5 Jahre, davon 3 außerhalb des Hochschulbereichs). Ein Promotionsverfahren an HAW ist, trotz jüngster Änderungen am Promotionsrecht, zumeist nur in Kooperation mit Universitäten möglich. Doch zur Sicherung des eigenen akademischen Nachwuchses, steigender Promotionszahlen und Zielvereinbarungen mit den Kultusministerien ist für HAW die wissenschaftliche Weiterqualifizierung zunehmend von Bedeutung.

Mit Blick auf die Umfrageergebnisse ist für 73,2 % der Befragten die Promotion ein relevantes Thema. Gründe gegen eine Promotion ($n = 37$, Mehrfachnennung) sind vorrangig eine nicht gesehene Relevanz für den weiteren Berufsweg (24 Nennungen), die eingeschätzte Arbeits- und Zeitintensität (20) sowie die Vereinbarkeit mit familiären Aufgaben (13). Befragte in noch laufenden und abgeschlossenen Promotionsverfahren ($n = 28$) finanzier(t)en dies durch eine Anstellung an der WHZ (11) oder einer anderen (bspw. promotionsvergebenden) Hochschule (11).

Promovierende und bereits Promovierte ($n = 44$) schätzten zudem ein, wie gut sie sich zu promotionsspezifischen Themen durch die WHZ informiert und beraten fühlen. Wird die Unterstützung bei der Findung einer fachlichen Betreuung zunehmend positiv erlebt, lässt sich ein gewisser Bedarf an Informationen zu Promotionsformaten und Verfahrenshinweisen sowie an Beratungsangeboten zum Thema Vereinbarkeit von wissenschaftlicher Karriere und Familie erkennen.

3.6 Hochschul(ein)bindung

Ziel war es zudem, durch die Einschätzung von Aussagen zur strukturellen und fachlich-individuellen Unterstützung mehr über die wahrgenommene Einbindung und das Engagement gegenüber der WHZ zu erfahren. Auffällig ist, dass die wahrgenommene Unterstützung der Arbeit auf Fakultätsebene grundsätzlich positiver von den Befragten eingeschätzt wird als hochschulzentrale Supportprozesse (s. Abb. 4).

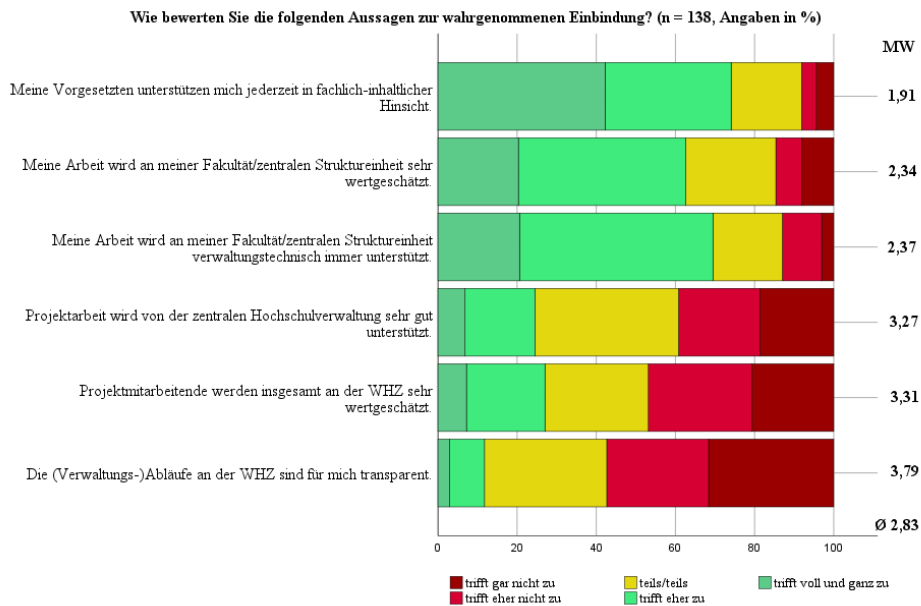


Abb. 4: Einschätzungen zur wahrgenommenen Einbindung (eigene Darstellung)

An einer HAW werden wissenschaftliche Mitarbeiter:innen verstärkt durch Drittmittelprojekte finanziert. Die Unterstützung des Projektbetriebes gehört zu den wichtigen Aufgaben der Institution Hochschule im Bereich Forschung und Transfer.

Gleichzeitig resultiert durch eine hohe, dem Wissenschaftsbetrieb immanente Fluktuation von Projekten und Mitarbeiter:innen ein anhaltend hoher Verwaltungsbedarf, woraus gewisse Daueraufgaben und auch -konflikte erwachsen können. Nach Aussagen der Befragten werden Projektmitarbeiter:innen insgesamt eher weniger wertgeschätzt ($3,31 \pm 1,18$), die Projektarbeit ebenso eher weniger gut unterstützt ($3,27 \pm 1,16$) und der Wunsch nach transparenteren Verwaltungsabläufen verhärtet sich. Deutlich positiver äußert sich eine Einbindung auf Arbeitsebene innerhalb der jeweiligen Fakultät bzw. Struktureinheit. So wird der Rückhalt durch den fachlichen Vorgesetzten (bspw. die Projektleitung) als gegeben eingeschätzt ($1,91 \pm 1,06$).

4 Rückschlüsse für eine professionalisierte akademische Nachwuchsförderung

Mit Blick auf das vorgestellte Retentionmanagement-Modell wird deutlich, dass der Schwerpunkt der Umfrage auf den „Harten Faktoren“ der Bleibe- und Leistungsmotivation liegt. Bei stärker hierarchiebetonteren Organisationen spielen adäquate und den Beschäftigten bewusste Managementsysteme und -prozesse eine entscheidende Rolle – vor allem während der Personaleinführung: „Die Art und Weise des Empfangs hinterlässt bleibende Eindrücke auch für die Bleibemotivation“ (Becker, 2020, S. 71). Es ist aus struktureller Perspektive von Bedeutung, über zentrale Ansprechpersonen und Beratungsstellen, sowie über hochschulische Verwaltungsabläufe proaktiv und wiederholt aufzuklären und Informationen aktuell und benutzerfreundlich zur Verfügung zu stellen.

Es zeigt sich, dass die frühzeitige Information über (interne wie externe) Qualifizierungsmöglichkeiten Einfluss auf das Weiterbildungsverhalten der Beschäftigten nehmen kann. Im Rahmen einer akademischen Weiterqualifikation beeinflussen Information, Beratung und Begleitung die Entscheidung für bzw. gegen eine Promotion. Entgegen hochschulpolitischen Vorbehalten wie etwa dem Fehlen einer kritischen Masse zeigt die Befragung, dass das grundsätzliche Interesse, sich mit dem

Thema der wissenschaftsbezogenen Weiterbildung und Qualifizierung zu beschäftigen, sehr hoch ist. Es gilt somit vordringlich, ein abgestimmtes und gebündeltes Informations-/Beratungsmanagement, ausgehend von der (nachfrageseitig) gesehene Relevanz, zu institutionalisieren, sodass auch mit der Anstellung an der WHZ und nicht erst nach einer gewissen Beschäftigungsdauer aktiver eine Teilnahme an entsprechenden (auch verstärkt WHZ-internen) Angeboten erfolgt.

Zudem zeigen sich mit Blick auf die Arbeitsanforderungen und damit verbundenen Qualifizierungsbedarfe konkrete Ansatzpunkte, die inhaltlich und perspektivisch an Qualifikationen, Leistung und Karriere ausgerichtet sind. Fremdsprachen- und Führungskompetenzen, Forschungsmethoden und die erfolgreiche Drittmittelbeantragung, verbunden mit forschungsethischen Fragen und neuen (bspw. KI-)Anwendungsfeldern, kommen einer besonderen Bedeutung zu und decken sich mit Kompetenzelementen anderer HAW (vgl. Dorner et al., 2023, S. 81).

Darüber hinaus wurde deutlich, dass auch „weichere Faktoren“ im Kontext des Arbeitsumfeldes in der Einbindung an der Fakultät und in der Anerkennung und Wertschätzung der geleisteten Arbeit eine bedeutende Rolle für die Befragten spielen. So ist es im Rahmen einer gelebten Organisations- und Führungskultur überlegenswert, den Blick auf die promotionsbetreuenden HAW-Professor:innen zu werfen und sie in ihrer für die Nachwuchsförderung zentralen Rolle als Mentor:innen in der Wissenschaftswelt zu unterstützen. Hierfür bedarf es einer gezielten Förderung von Führungskompetenzen für Professor:innen sowie der Bereitstellung notwendiger (zeitlicher) Ressourcen und Netzwerke.

Viele der rückgemeldeten Bedarfe finden sich bereits im 5-SQ-Modell und des damit verbundenen Konstruktionsprozesses wieder. Im Modell gewährleisten Information und Beratung angebotsseitig das Dezernat Forschung und der Career Service. Inbegriffen hiervon kann eine nicht-inhaltliche Begleitung sein, die ebenso bei der Wahl von Qualifizierungsangeboten unterstützt. Das Modell umfasst zudem im Master „Forschungs- und Wissenschaftsmanagement“ Qualifizierungen zu Führungskompetenzen und zur (Drittmittel-)Projektbeantragung, die auch durch (Mini-)Zertifikate

nachgewiesen werden können. Dabei sind die modular angeordneten Säulen des Studiengangs prinzipiell frei wählbar. Neben dem Masterstudiengang sollte ein institutionalisiertes und Niveaustufen-orientiertes Angebot zur Fremdsprachenkompetenzentwicklung sowie Strukturen eines Onboardingprogramms ergänzt werden. Im Rahmen der bereits stattfindenden Promotionskolloquien gilt es, noch aktiver zukunftssträchtige Forschungstendenzen zu diskutieren sowie den partizipativen und netzwerkförderlichen Charakter dieses Formates in den Vordergrund zu stellen. Hochschul(ein)bindung kann nur gelingen, wenn Förderung und Partizipation der Adressat:innen stattfinden.

HAW können die Qualifizierungsbestrebungen mittels verschiedener Governanceinstrumente und -strukturen unterstützen. Vordergründig gilt es, dies zeigt sich in den Ergebnissen, strukturierend, vernetzend und (selbst)evaluierend die hochschulinterne vertikale wie horizontale Zusammenarbeit im Rahmen der akademischen Selbstorganisation zu befähigen und zu unterstützen – verantwortet von der Hochschulleitung. Dabei gelten für eine gelungene Hochschulgovernance die „Gewährleistung von Autonomie, Akzeptanz und Transparenz“ (Heilsberger, 2024, S. 257) als zentral, d. h. die Berücksichtigung institutioneller Praktiken und Deutungsmuster der Hochschulangehörigen.

Mit Blick auf andere HAW erscheinen diese Schlussfolgerungen hinsichtlich vergleichbarer Herausforderungen (Praxisorientierung, fehlendes Promotionsrecht, knappe Ressourcen, kurze Projektlaufzeiten und hohe Fluktuation) auf Ebene einer Institutionalisierung akademischer Personalentwicklung übertragbar, obgleich es stets standortspezifischer Lösungen und damit einer Modifizierung von Konzepten, bspw. des 5-SQ-Modells, bedarf. Die Studienlage zu HAW-Personalentwicklungsbestrebungen gestaltet sich derzeit noch recht überschaubar, wobei zukünftig mit Blick auf das voranschreitende FH-Personal-Programm eine stärkere Auseinandersetzung zu erwarten ist.

Literaturverzeichnis

- Becker, F. G. (2020). Akademisches Personalmanagement, Band 3. Waxmann.
- Becker, M. (2013). Wie gestalten? Systematische Personalentwicklung im Funktionszyklus. In M. T. Meifert (Hrsg.), *Strategische Personalentwicklung* (S. 365–83). Springer Gabler.
- Burian, J., Gieselmann, J. M., & Neldner, S. (2019). Der Bielefelder Fragebogen zu Arbeitsbedingungen und Gesundheit an Hochschulen – Entwicklung und Erprobung eines hochschulspezifischen Befragungsinstrumentes. *Personal- und Organisationsentwicklung (P-OE)*, 14(1), 16–24.
- Dorner, B., Ellßel, C., Mayer, A., Purschke, B., Singer, H., & Wolfinger, M. (2023). Doing PhD an HAW: Personal- und Organisationsentwicklung in und durch strukturierte Promotionsförderung. *Personal- und Organisationsentwicklung (P-OE)*, 18(3+4), 79–84.
- Enger, C., Fuchs, K., & Westphal, A. (2023). Akademische Nachwuchsförderung – Eine empirische Studie zu Handlungsansätzen aus HAW-Perspektive zur (Weiter-)Entwicklung einer institutionalisierten akademischen Personalentwicklung. *Personal- und Organisationsentwicklung (P-OE)*, 18(3+4), 90–94.
- Garbe, L.-A., Rogalski, H., & Gradmann, R. (2023). Strategisches Modell zur professoralen Qualifikation im Zusammenwirken von HAW, Praxis und Universität. *Personal- und Organisationsentwicklung (P-OE)*, 18(3+4), 85–89.
- Heilsberger, L. (2024). Hochschulgovernance. In K. Möltgen-Sicking & T. Winter (Hrsg.), *Governance* (S. 243–265). Springer Fachmedien.
- Krempkow, R. (2020). Die Beschäftigungsbedingungen des wissenschaftlichen Nachwuchses in Deutschland: Empirische Ergebnisse. *Forschung (Fo)*, 13(1+2), 31–39.
- Krempkow, R. (2021). Karriereperspektiven für Nachwuchsforschende in Deutschland. In H. Mieg, C. Schnell & R. E. Zimmermann (Hrsg.), *Wissenschaft als Beruf: Wissenschaftsforschung Jahrbuch 2020* (S. 29–44). Wissenschaftlicher Verlag Berlin.
- Krempkow, R., Sembritzki, T., Schürmann, R., & Winde, M. (2016). Personalentwicklung für den wissenschaftlichen Nachwuchs. Bedarf, Angebote und Perspektiven – eine empirische Bestandsaufnahme im Zeitvergleich. Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft.
- Wegner, A. (2022). Viele Wege führen zur Promotion – Betreuungs- und Qualifizierungsbedingungen Promovierender an Hochschulen für angewandte Wissenschaften im Vergleich. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 44(1), 10–28.

Welppe, I. (2016). Warum Akademische Personalentwicklung strategisch gedacht sein muss. Konzeptionelle Aspekte und Bildungscontrolling für den „practice turn“. In I. Welppe & G. Lenz (Hrsg.), *Akademische Personalentwicklung. Wie der Wissenschaftsbetrieb Potenziale und Kompetenzen des Personals strategisch entwickelt* (S. 17–32). Peter Lang.

Mareike Teigeler¹ & Valerie Hug²

HAW erlebbar machen – Strategische Überlegungen zur professoralen Rekrutierung

Zusammenfassung

Hochschulen für angewandte Wissenschaften (HAW) unterliegen bei der Rekrutierung ihrer Professor:innen gewissen Herausforderungen, die spezifische Strategien der Zielgruppenansprache erfordern. Die Hochschule Bremen befindet sich gerade in der Konzeptionierungsphase für ein Programm, welches Interessierten mittels verschiedener ‚Touchpoints‘ das niedrigschwellige Erleben einer HAW und des Berufsbilds Professur ermöglichen und Vorbehalte sowie Unsicherheiten abbauen soll. Vor der Implementierung sind jedoch Überlegungen anzustellen, die im Rahmen der Stärkung dieses Karrierewegs auch die Ebene des übergeordneten Förderprogramms FH-Personal und die darin geförderten Hochschulen tangieren.

Schlüsselwörter

Professur, Rekrutierung, Hochschulen für angewandte Wissenschaften, Karriereweg, FH-Personal

1 Corresponding Author; Hochschule Bremen; mareike.teigeler@hs-bremen.de

2 Hochschule Bremen; valerie.hug@hs-bremen.de; ORCID 0009-0008-0607-4517

Experiencing UAS – Strategic considerations of professorial recruiting at universities of applied sciences

Abstract

When recruiting professorial staff, universities of applied sciences face certain challenges in approaching the designated target groups. In the eponymous programme, the Bremen University of Applied Sciences allows those interested in a professorship to gather hands-on experiences of the everyday life of a professor in a university of applied sciences while simultaneously dismantling reservations and hesitations through certain “Touchpoints”. As this programme might impact the *FH-Personal* incentive programme and the involved universities of applied sciences, certain aspects need to be considered with regards to the thereby emboldened professorial career choice.

Keywords

professorship, recruiting, universities of applied sciences, career path, FH-Personal

1 Einführung

Fachhochschulen bzw. Hochschulen für angewandte Wissenschaften (HAW) haben sich in ihrer Rolle als praxisnahe und zugleich wissenschaftliche Ausbildungsstätten als feste Säule des deutschen Hochschulsystems etabliert (vgl. Lackner, 2019, S. 128). Im Gegensatz zu Universitäten, die ihr professorales Personal direkt aus dem eigenen wissenschaftlichen Mittelbau rekrutieren können, sind HAW aufgrund der besonderen Voraussetzungen für die Besetzung ihrer Professuren mit komplexen Herausforderungen konfrontiert (vgl. In der Smitten et al., 2017a; Lay & Ruf, 2019; Wissenschaftsrat (WR), 2016). Die bundesweite BMBF-Förderlinie „FH-Personal“ verfolgt das Ziel, den Karriereweg der Professur an einer HAW in der öffentlichen Wahrnehmung zu stärken, über die Zugangswege und Voraussetzungen aufzuklären und zu einer Bewerbung auf eine vakante Professur zu bewegen (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung [BMBF], o. J.). Dass für die Bewerbung auf eine HAW-Professur neben der wissenschaftlichen Eignung i. d. R. in Form einer Promotion und der didaktischen Qualifikation ebenfalls eine mehrjährige Berufspraxis – auch außerhalb des Hochschulsystems – gefordert ist, trägt dem Bildungsauftrag der HAW Rechnung, ist für die Personalgewinnung jedoch nicht ganz trivial: Die für eine Professur in Frage kommenden Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen sind gezwungen, das Hochschulsystem vor oder nach der Promotion für einige Jahre zu verlassen, um fachpraktische Expertise außerhalb des Hochschulsystems zu erlangen (Hüther & Krücken, 2016, S. 232f.).

Da die Beschäftigungsbedingungen außerhalb der Hochschulen jedoch in vielen Disziplinen mindestens ebenso attraktiv sind und hochqualifizierte Personen dort in der Regel gut Fuß fassen, ist der Weg zurück in die Hochschule für die Mehrheit dieser Zielgruppen aus vielschichtigen Gründen wenig attraktiv (vgl. Overberg et al., 2024). Aus Rekrutierungsperspektive stellt sich hier zudem die Frage, wo und wie potenzielle Bewerber:innen für Professuren, die sich gegenwärtig auf dem Arbeitsmarkt der freien Wirtschaft befinden, durch Marketingkampagnen und Informationsangebote erreicht und angesprochen werden können. Darüber hinaus ist einigen Personen, die im Grunde über die drei benötigten Schlüsselqualifikationen (Promotion,

Lehrpraxis und Berufserfahrung) für eine HAW-Professur verfügen, dieser Karriereweg schlichtweg unbekannt (vgl. Wissenschaftsrat [WR], 2016). Dieses Informationsdefizit, verbunden mit erschwerten Rekrutierungsbedingungen, führt vielerorts zu einer (sowohl quantitativ als auch qualitativ) nicht immer zufriedenstellenden Bewerbungslage bei ausgeschriebenen Professuren an HAW (Braun & Wilson, 2023, 11f.; In der Smitten et al., 2017a). Personen, die aufgrund ihrer rein universitären Bildungsbiografie bisher keine Berührungspunkte mit einer HAW hatten, fehlt es zudem möglicherweise an genauen Vorstellungen darüber, wie das Lehren und Forschen sowie das Aufgabenprofil der Professur an HAW im Gegensatz zur Universitätsprofessur genau beschaffen sind und was den Charakter einer HAW im Kern ausmacht. Diese Rekrutierungs Nachteile treffen auf eine Situation, in der HAW mehr denn je auf qualifiziertes Personal für Forschung und Lehre angewiesen sind: Der Fachhochschulsektor befindet sich in einer Phase der anhaltenden Expansion, da dieser Hochschultyp sein Studienangebot in den letzten Jahren stark ausdifferenziert und einen gewichtigen Beitrag in der zunehmenden Akademisierung von Ausbildungsberufen übernommen hat (vgl. Wissenschaftsrat [WR], 2016).

Die Strategien, mit denen diesen vielgestaltigen Herausforderungen sowohl auf der Ebene des Hochschulsystems als auch auf Ebene der einzelnen programmgeförderten Hochschulen begegnet werden sollen, konzentrieren sich sowohl auf Maßnahmen der Kommunikation in die Zielgruppen hinein, der Beratung von Interessierten und des Personalmarketings bzw. Employer Brandings als auch auf die Schaffung von planbaren Karrierewegen und Qualifizierungsprogrammen für Wissenschaftler:innen in frühen Karrierephasen (vgl. BMBF, o. J.).

Die Hochschule Bremen wird in der zweiten Förderperiode des Programms FH-Personal seit 2023 gefördert. Das am Personaldezernat angesiedelte Projekt HSB-Best-PROfessur adressiert die oben beschriebenen Zielsetzungen zur professoralen Personalrekrutierung bisher über verschiedene Marketingmaßnahmen und Informationsangebote und nimmt daneben auch die Qualitätsverbesserung des hochschulischen Berufungsgeschehens in den Blick. Der vorliegende Beitrag greift zunächst den Diskurs um die sich aktuell verändernde Wahrnehmung von ‚Karrierebrüchen‘ auf und zeigt, wie sich die professorale Rekrutierungspraxis an HAW eine positive

Konnotation von Transitionsphasen in Lebensläufen zunutze machen kann. Die Vorstellung einer Konzeptskizze für die Schaffung von ‚Touchpoints‘ zwischen der Zielgruppe und der Hochschule Bremen bildet das Kernstück unseres Beitrags, welches sodann vor dem Hintergrund bestehender Herausforderungen, Zielsetzungen und Machbarkeitsüberlegungen diskutiert wird.

2 Problemstellung

Die Ausgangssituation des Projekts erforderte zunächst eine genauere Durchdringung der Zielgruppe, ihrer Verortung und Charakteristika sowie – daraus abgeleitet – ihrer adäquaten Ansprache. Naheliegend war dabei zunächst die Schaffung von Informationsangeboten, die aber jeweils voraussetzen, dass sie von der adressierten Zielgruppe auch gefunden und wahrgenommen werden. Als große Herausforderung zeigte sich dabei der Umstand, dass viele der potenziellen HAW-Professor:innen, die bereits eine Promotion absolviert haben und eventuell auch über Lehrerfahrung verfügen, derzeit im außerhochschulischen Arbeitsmarkt beschäftigt sind. Diese Personen zu erreichen, über ihre Möglichkeiten aufzuklären und von einer Rückkehr ins Hochschulsystem zu überzeugen, ist nicht ganz trivial. Die empirische Beforschung der Zielgruppe (vgl. Braun & Wilson, 2023; In der Smitten et al., 2017b; Sembritzki et al., 2017), informelle Gespräche mit HAW-Professor:innen sowie die im Rahmen unseres Projekts durchgeführte Befragung von Neuberufenen (n = 36) der Hochschule Bremen geben jedoch zumindest Aufschluss über die ausschlaggebenden Motive für das Verfolgen dieses Karrierewegs: Spaß und Interesse an der Arbeit mit jungen Menschen und die idealistische Freude daran, die eigene Praxiserfahrung und Fachexpertise an sie weiterzugeben sowie die Gestaltungsfreiräume einer Professur zeigen sich hier als die wesentlichen Pull-Faktoren, die in der Kommunikationsstrategie aufgegriffen werden (können). Etwas einfacher zu erreichen sind womöglich Personen, die sich gegenwärtig in befristeten Beschäftigungsverhältnissen (z. B. in der Promotions- oder Postdoc-Phase) an Universitäten aufhalten. Während die Wissenschaftler:innen dieser Qualifikationsstufen ihre Promotion oft bereits abgeschlossen und währenddessen zumeist Lehrpraxis erworben haben (Hüther & Krücken,

2016, S. 228), wurde in den meisten Fällen bisher noch keine Phase der Erwerbstätigkeit außerhalb der Hochschule durchlaufen bzw. wurde diese womöglich auch noch gar nicht in Erwägung gezogen. Sollten sich doch bereits berufspraktische Phasen im Lebenslauf von Wissenschaftler:innen in Qualifikationsphasen zeigen (bspw. in einem außeruniversitären Forschungsinstitut), werden diese von den potenziellen Kandidat:innen oftmals nicht als passender Qualifizierungsschritt für eine HAW-Professur wahrgenommen.

Der Umstand, dass die für viele promovierende und promovierte Wissenschaftler:innen an Universitäten oftmals einzig erstrebenswerte Karriereoption der Universitätsprofessur auf Lebenszeit oftmals nur äußerst schwer zu erreichen ist (Hüther & Krücken, 2016, S. 239), könnte für die Rekrutierungssituation der HAW- und für die skizzierte Personengruppe – nun zur Chance werden. Voraussetzung hierfür ist jedoch zunächst das Erlangen von Berufspraxis nach dem Master oder der Promotion und damit ein Bruch mit der idealtypisch geradlinig angelegten Universitätskarriere.³ Dass der Wechsel zwischen Hochschule und Berufspraxis auch aufgrund des Fehlens eines öffentlich bekannten und anerkannten Karrierewegs durchaus eine negative Konnotation beinhalten kann, machen Braun und Wilson (2023, S. 10) auf Basis der bestehenden wissenschaftlichen Befunde deutlich. In einer Interviewstudie von In der Smitten, Sembritzki, Thiele et al. (2017, S. 90) wurden diese Karrierewege von Interviewpartner:innen gar als „doppelter Bruch“ und die Bewerber:innen als „doppelte Aussteiger“ betitelt.

Einer solch kritischen Einschätzung versucht das Projekt HSB-BestPROfessur bisher im Rahmen von Informationsveranstaltungen entgegenzuwirken, indem betont wird, dass die Flexibilität und der Wechsel zwischen den Systemen keinesfalls als Zeichen von fehlender Zielstrebigkeit verstanden werden sollten. Vielmehr wird un-

3 Dass für viele heutige HAW-Professor:innen zunächst auch eine Universitätsprofessur als Karriereoption denkbar war, ist ein weiteres Ergebnis der hochschuleigenen Neuberufenbefragung. 60 % der Befragten gaben hier an, eine Professur an einer Universität sei für sie ebenso in Frage gekommen.

terstrichen, dass diese Übergänge notwendige Maßnahmen der Kompetenzentwicklung und der Anpassung an eine zunehmend komplexe Arbeitswelt darstellen (Braun & Wilson, 2023, S. 10). So ist es gerade die Kombination aus verschiedenen beruflichen und akademischen Erfahrungen, die als Qualifikation für eine HAW-Professur entscheidend ist. Die hieraus entspringende Vielfalt an möglichen Wegen bietet große Chancen, weil unterschiedliche berufliche und akademische Stationen in ihrer Kombination ein passendes Profil für eine Professur an einer HAW ergeben können – selbst dann, wenn die potenziellen Bewerber:innen sie bisher nicht als konsistent oder zielgerichtet empfunden haben. Anders als an Universitäten gibt es keinen festgelegten, ‚linearen Karrierepfad‘ (vgl. In der Smitten et al., 2017a). Unterschiedliche Stationen in der eigenen Biografie, die möglicherweise bisher nicht als konsistent wahrgenommen wurden, könnten sich in ihrer Verknüpfung durchaus als optimale Qualifikation für eine HAW-Professur herausstellen. Die vermeintliche Sprunghaftigkeit eines Werdegangs kann hier demnach sowohl nachträglich zum Vorteil werden als auch vorausschauend zum Erreichen eines zukünftigen Karriereziels in Erwägung gezogen werden. Was in anderen Strukturen also womöglich kritisch gedeutet würde, stellt sich in der HAW-Welt als Eintrittskarte dar. Kurz: Der Wechsel zwischen Hochschule und außerhochschulischen Berufstätigkeiten ist nicht als Bruch, sondern als notwendige und wertvolle Transition zu verstehen (vgl. Baruch, 2013), die Kompetenzen vertieft und auf die Anforderungen einer Professur an einer HAW vorbereitet.

Ein weiterer Bestandteil der bisher etablierten Rekrutierungsaktivitäten an der Hochschule Bremen ist ein Beratungsangebot, das interessierten Personen eine vertiefte Unterstützung auf ihrem potenziellen Weg zur HAW-Professur bieten soll. Ziel des Angebots ist es, im Rahmen der Beratungsgespräche die spezifischen Voraussetzungen und Herausforderungen, die mit dem Übergang in das System der HAW verbunden sind, mit Blick auf die je persönliche Situation der Interessierten zu thematisieren, um auf diese Weise eine Orientierungshilfe anzubieten. Anders als an Universitäten, wo die wissenschaftliche Karriere oft in einer kontinuierlichen Abfolge von Stationen innerhalb derselben wissenschaftlichen Institutionsform verläuft, zeichnet

sich der Weg zur HAW-Professur durch ein breites Spektrum an möglichen Zugangswegen aus (Hüther & Krücken, 2016, S. 229, u. a.). Dies bringt große Chancen mit sich, kann jedoch auch zu Unsicherheiten führen – insbesondere solange das Karrieremodell HAW-Professur der breiten Öffentlichkeit noch wenig bekannt ist. Die Beratung zielt darauf ab, diese Unsicherheiten abzubauen, individuelle Profile mit den Anforderungen einer HAW-Professur abzugleichen und Perspektiven aufzuzeigen. Dabei wird besonders darauf geachtet, die vermeintlichen ‚Brüche‘ und ‚Sprünge‘ im Lebenslauf als wertvolle bisherige oder aber zukünftige Qualifikationsschritte sichtbar zu machen und dafür zu sensibilisieren, ob, wie und wann der Sprung in die HAW eine aussichtsreiche Karriereoption darstellen könnte.

3 Konzeptidee ‚Touchpoints Professur‘

Oggleich ein individuelles Beratungsgespräch zweifellos eine wertvolle Gelegenheit darstellt, um grundlegende Informationen über die Voraussetzungen und Herausforderungen einer HAW-Professur zu vermitteln, konnte im Rahmen der bisher geführten Gespräche eine Leerstelle identifiziert werden, die zu weiteren konzeptionellen Überlegungen aufforderte. So zeigte sich, dass die abstrakt bleibende reine Informationsvermittlung über Marketingmaßnahmen sowie während eines Beratungsgesprächs und/oder einer Infoveranstaltung den interessierten Personen zwar, was die formalen Voraussetzungen angeht, einen Anstoß zur Verfolgung dieser Karriereoption bieten und bestehende Informationslücken schließen kann, diese Überlegung aber nicht konkretisiert bzw. überprüft werden kann. Was fehlt, ist die Chance eines authentischen und zugleich niedrighschwelligem und unverbindlichen Einblicks in die Arbeitswelt ‚HAW‘. Folgende Beobachtungen bildeten in diesem Zusammenhang die Grundlage für die weitere konzeptionelle Ausgestaltung eines, diese Leerstelle berücksichtigenden, ‚ganzheitlichen‘, aber zugleich niedrighschwelligem Angebots:

Fehlende Einblicke in die ‚Lebenswelt HAW‘: Ohne direkte Berührungspunkte zur HAW bleibt der Karriereweg HAW-Professur unkonkret. Individuelle Beratungsgespräche allein schaffen keine Gelegenheiten, die Lebens- und Arbeitswelt

einer HAW selbst zu erleben, was für eine fundierte Karriereentscheidung jedoch essenziell ist. Niedrigschwellige und authentische ‚Touchpoints‘ mit der Lebenswelt HAW sowie der direkte Austausch mit erfahrenen HAW-Professor:innen könnten dazu beitragen, ein realistisches Bild dieses Karrierewegs zu vermitteln und eventuell bestehende Vorbehalte abzubauen.

Langfristige Begleitung: Ein einmaliges Beratungsgespräch kann zwar anfängliches Interesse wecken, begleitet die Interessierten jedoch nicht über die Zeit. Gerade in Phasen, in denen keine passende Ausschreibung vorliegt oder die nötigen Qualifizierungen noch im Aufbau sind, fehlt ein kontinuierlicher Kontakt zur HAW, der eine Reifung der Entscheidung unterstützen würde.

Bestehende Angebote für Mentoringprogramme⁴ sind zumeist örtlich gebunden und im Raum Bremen in der Form noch nicht vorhanden. Zudem sind sie meist über einen längeren Zeitraum als in sich geschlossene, teilweise auch kostenpflichtige Programme angelegt. Unser Eindruck und Gespräche mit den bisher beratenen Personen zeigen jedoch, dass die Zielgruppe aufgrund begrenzter zeitlicher Ressourcen größtenteils nach unverbindlichen, flexiblen und niedrigschwelligen Angeboten sucht.

Als Antwort auf diese Beobachtungen strebt das Projekt *HSB-BestPROfessur* an, sein Beratungsangebot um eine erfahrungsorientierte Komponente zu ergänzen. So soll auf die Zweifel und Unsicherheiten reagiert werden, die möglicherweise entstehen, sobald der Übergang aus einem vertrauten (Privatwirtschaft/Universität) in ein noch unbekanntes System (HAW) in Erwägung gezogen wird. Unwissen und/oder Vorbehalte bezüglich des Karrierewegs HAW-Professur sollen abgebaut werden, indem es interessierten Personen ermöglicht wird, das Arbeitsfeld HAW-Professur kennenzulernen. Ziel des sich momentan in der Konzeptphase befindlichen Pro-

4 Z. B. das „Mentoring-Programm HAWKarriere“ der Geschäftsstelle der Studienkommission für Hochschuldidaktik an Hochschulen für Angewandte Wissenschaften in Baden-Württemberg (o. J.) oder das Programm „Traumberuf Professorin Plus“ (o. J.)

gramms ‚Touchpoints Professur‘ ist es deshalb, interessierten Personen die Möglichkeit zu eröffnen, persönliche Netzwerke aufzubauen und authentische Einblicke in die verschiedenen Facetten einer HAW-Professur zu erhalten.

‚Touchpoints Professur‘ basiert auf einem flexiblen Baukastensystem, sodass Teilnehmende gezielt aus unterschiedlichen Angeboten wählen können, um ihrer jeweiligen (beruflichen) Situation entsprechende und individuell erwünschte Erfahrungen und Einblicke zu gewinnen, beispielsweise:

Durchführung einer Seminareinheit: Teilnehmende leiten Teile einer Seminareinheit oder Vorlesung und sammeln praktische Erfahrungen in der Hochschullehre.

Gespräch mit einem:r Professor:in: In einem persönlichen Austausch können wertvolle Einblicke in den Berufsalltag sowie Tipps für den Karriereweg zur HAW-Professur gewonnen werden.

Gastvortrag: Im Rahmen eines Gastvortrags können Teilnehmende vor Studierenden ihre Expertise präsentieren und Feedback erhalten.

Hospitation: Durch Hospitationen in Lehrveranstaltungen oder Fakultäten erhalten Teilnehmende einen umfassenden Einblick in den Hochschulbetrieb.

Die potenziellen Mehrwerte dieser Ergänzung des Beratungsangebots bestehen darin, dass Personen, die eine konkrete, mit der Realität abgeglichene Vorstellung des Berufs HAW-Professur haben, möglicherweise eher dazu bereit sind, ihre Karriereplanung darauf auszurichten und ggfs. benötigte ‚Sprünge‘ (sei es aus der Berufspraxis an die Hochschule oder andersherum) bzw. weitere Schritte zu wagen.

Im Mittelpunkt der konzeptionellen Überlegungen steht daneben das Vorhaben, einen kontinuierlichen Verbesserungsprozess (KVP) zu implementieren, der beide Angebote – Beratungsgespräche und ‚Touchpoints Professur‘ – eng miteinander verzahnt. Rückmeldungen und Erkenntnisse aus beiden Formaten fließen kontinuierlich in die Weiterentwicklung ein. So entsteht ein sich stetig weiter differenzierendes Verständnis über die Zielgruppe potenzieller HAW-Professor:innen, das es ermöglicht, die Qualität und Reichweite der Angebote stetig auszubauen. Entscheidend für

die Etablierung dieses KVPs ist das gelingende Zusammenwirken zwischen der zentral durch das Projekt *HSB-BestPROfessur* gesteuerten Organisation und Bewerbung des Baukastensystems und der dezentral verorteten Umsetzung der Angebote in den Fakultäten der Hochschule *Bremen*. Während in den Fakultäten bereits vielfältige Aktivitäten zur Gewinnung wissenschaftlichen Personals existieren, fehlen oft eine zentrale Koordination und Sichtbarkeit. ‚Touchpoints Professur‘ bietet eine Plattform, um diese Initiativen zu bündeln, Synergien zu schaffen und das Thema der professoralen Rekrutierung nachhaltig in die Hochschulen hineinzutragen.

4 Herausforderungen und Desiderate

Bei aller Überzeugung von den Mehrwerten dieser Konzeptidee stellen sich Fragen nach der Machbarkeit und der strategischen Ausrichtung und Einbettung, sowohl in die Arbeit des Projekts *HSB-BestPROfessur*, als auch in die bundesweite Leitlinie des Programms *FH-Personal*. Hierbei haben sich auf mehreren Ebenen komplexe Spannungsfelder herauskristallisiert, die sich teils allein auf die Situation an der Hochschule *Bremen* und teils auf die Gesamtstrategie der Förderlinie *FH-Personal* beziehen. Für die Realisierung der Konzeptidee ‚Touchpoints Professur‘ ist zunächst in enger Abstimmung mit den entsprechenden Stakeholdern zu klären, wie die Verknüpfung zwischen der zentral im Projekt gesteuerten Organisation und Bewerbung des Baukastensystems und der dezentral verorteten Umsetzung der Angebote in den Fakultäten koordiniert werden kann.

Bedeutsam ist dabei, dass entsprechende Maßnahmen, wie die Einladung von Professur-Interessierten zu Gastvorträgen oder Team-Teaching-Aktivitäten, in der Vergangenheit bereits punktuell stattgefunden haben – bislang jedoch ohne offizielles Label und zentrale Koordination. Hier braucht es künftig einen hochschulweit koordinierten Prozess, der allseits auf Commitment stößt und die Zuständigkeiten fixiert. Ebenso müssen sowohl die bisherigen Bemühungen der Fakultäten als auch die zeitlichen Restriktionen und Kapazitäten der Professor:innen angemessen berücksichtigt werden. Zu bedenken sind in diesem Zusammenhang auch drohende personelle

Überschneidungen innerhalb der Hochschule zwischen ‚Touchpoints Professur‘ und Berufungskommission: Zu klären ist, ob Professor:innen, die bereits im Zuge des Programms in engem Kontakt mit Interessierten waren, bspw. gar in Form eines Co-Teachings, noch unbefangen genug sind, um ebenjene Personen im Rahmen eines späteren Berufungsverfahrens neutral zu bewerten. Ggfs. sollten Hochschulangehörige, die zu einem späteren Zeitpunkt Mitglied einer Berufungskommission werden könnten (insbesondere in der Rolle des Vorsitzes), nicht für das Touchpoints-Angebot zur Verfügung stehen.

Eine weitere Schwierigkeit ist die nicht zu garantierende zeitliche Übereinstimmung von kommenden Vakanzen und neu zu besetzenden Professuren mit der jeweils individuellen Karriereplanung. Dies hat für die künftigen potenziellen Teilnehmenden des Programms ‚Touchpoints Professur‘ unter Umständen erhebliche Auswirkungen, die eine sorgfältige Reflexion erfordern. Der idealtypische Weg (Kontaktaufnahme – Beratungsgespräch – Durchlaufen von Angeboten aus dem Baukastensystem – Berufung) kann hochschulseitig weder garantiert noch zeitlich prognostiziert werden. Auch wenn die Ambition einer Person für die Professur gestärkt wurde, die Entscheidung für diese Laufbahn gereift und die Person sowohl hochmotiviert als auch ausreichend qualifiziert ist, bleibt sie darauf angewiesen, dass eine Professur in genau ihrem Fachgebiet ausgeschrieben wird und sie den Ruf auf diese Professur auch tatsächlich erhält. Für die Teilnehmenden des Programms muss daher jederzeit transparent gemacht werden, dass die Inanspruchnahme eines individuellen Beratungsgesprächs sowie das Durchlaufen weiterer Kontakt- und Hospitationsangebote definitiv keinen Garanten für das Erlangen einer Professur an der Hochschule darstellt. Letztlich werden möglicherweise Erwartungen geschürt, welche hochschulseitig nicht eingehalten werden können und eine Planbarkeit des Karrierewegs wiederum deutlich erschweren. Voraussetzung für größere Chancen auf dem deutschlandweiten professoralen ‚Markt‘ wäre hier die individuelle überregionale Mobilität, um auch die Vakanzen anderer HAW in Betracht zu ziehen. Dies ist jedoch ein Erfordernis, welches nicht selbstverständlich gegeben ist.

Die hohe Priorisierung des Standorts wurde im Rahmen unserer Befragung der Neuberufenen deutlich: Knapp 80 % der Befragten geben an, dass der Standort Bremen

ein entscheidendes Kriterium bei ihrer Bewerbung war. Aufgrund des Gaps zwischen bestehender Standortverbundenheit und der fehlenden Planbarkeit kommen der Professuren sollte das Ziel des Programms nicht ausschließlich in der Rekrutierung potenzieller Kandidat:innen für die eigene Hochschule liegen, sondern gleichzeitig eine allgemeine Karriereberatung zur HAW-Professur darstellen. So könnte das Programm auf der einen Seite auch anderen HAW zugutekommen, deren Ausschreibungen von einem bereits informierten Publikum gezielt gesucht würden und auf der anderen Seite möglicherweise gleichzeitig dazu beitragen, die hohe Priorisierung des Standorts ein wenig abzumildern.

Ein weiteres, der Rekrutierung für HAW-Professuren immanentes Spannungsfeld ist die erforderliche Tonalität in der Zielgruppenkommunikation: Informationsveranstaltungen, -handreichungen und -gespräche unterliegen dem Spagat, nicht zu leichtfertig die Botschaft zu transportieren, es handle sich um einen Karriereweg, den im Grunde ‚jede:r‘ mit qualifizierendem Hochschulabschluss einschlagen könne – während Personen gleichzeitig zu einer ernsthaften Befassung mit dieser Option animiert und dazu ermutigt werden sollen, ihre eigenen Chancen nicht zu pessimistisch einzuschätzen. Hier liegt die Verantwortung selbstverständlich (auch) bei den Hochschulen, z. B. bereits bei der gendersensiblen Formulierung von Ausschreibungstexten transparent zu agieren und entsprechende Erkenntnisse aus der empirischen Forschung (Hentschel et al., 2021; Klawitter, 2017; Sembritzki & Thiele, 2019) zu berücksichtigen. Die immensen Anforderungen, die mit der Bekleidung einer Professur an einer HAW verbunden sind und der Umstand, dass dieser Beruf eine anspruchsvolle Tätigkeit mit vielgestaltigen und komplexen Verantwortungsbereichen zwischen Wissenschaft und Praxis darstellt, darf letztendlich nicht geringgeschätzt werden. Potenzielle Bewerber:innen sollten daher transparent über die Qualifikationsanforderungen informiert werden – gleichzeitig ist es fahrlässig, wenn nicht sogar unmöglich, verlässliche Prognosen über die Bewerbungschancen einzelner Personen auszusprechen.

5 Diskussion und Fazit

Obwohl derzeit noch zu klären ist, wie und unter welchen Voraussetzungen das Programm ‚Touchpoints Professur‘ angenommen wird und wie eine zentral-dezentrale Zusammenarbeit mit den Fakultäten funktionieren kann, lassen sich erste Erkenntnisse formulieren: Eine bedeutsame Einsicht besteht darin, dass an einer Professur interessierte Personen ein klares Verständnis dafür benötigen, was eine HAW als Arbeits- und Lernort ausmacht. Ohne dieses Verständnis, so unsere Annahme, bleibt das Interesse potenzieller Bewerber:innen zu abstrakt, um die eigene Karriereplanung auf das Ziel HAW-Professur hin auszurichten bzw., um an diesem Karriereziel festzuhalten, auch und vor allem, da dieses einen (möglicherweise erneuten) Bruch in der eigenen Berufsbiografie erfordern würde. Das in dieser Erkenntnis mitschwingende Problem von HAW, potenzielle Bewerber:innen möglicherweise durch den benötigten Wechsel in den außerhochschulischen Arbeitsmarkt zugleich an diesen zu verlieren, eröffnet unserer Ansicht nach wichtige Forschungsfragen. Diese eint, dass sie um die Doppelbotschaft kreisen, Brüche auf der einen Seite als Teil biografischer Normalität zu postulieren und dazu aufzurufen, sie produktiv in die eigene Biografie bzw. den eigenen Karriereweg einzubetten, während mit der HAW-Professur auf der anderen Seite ein vergleichsweise langfristig angelegtes Karriereziel angestrebt werden soll. Die Frage, wie sich die Attraktivität einer HAW-Professur über einen längeren Zeitraum aufrechterhalten lässt, ist demnach mit eben dieser Doppelbotschaft konfrontiert. Hier könnte es nicht nur spannend, sondern für die Beratungs- und Rekrutierungsbestrebungen von HAW auch äußerst gewinnbringend sein, den Karriereweg HAW-Professur verstärkt qualitativ zu beforschen. Unter Verwendung der Konzepte und Methoden der Lebenslauf- und Biografieforschung (vgl. Sackmann, 2013) ließe sich im Anschluss an bestehende Modelle und Theorien, wie z. B. das Modell der Berufswahl von Lent et al. (1994) oder das „Boundaryless Career Concept“ (Sullivan & Arthur, 2006) bspw. eruieren, was Personen retrospektiv als Bruch oder Sprung in ihrem Lebenslauf bewerten und welche Verläufe im Gegensatz hierzu retrospektiv als konsistent wahrgenommen werden. Hieraus ließen sich konkrete Bedarfe ableiten, die in geeignete Rekrutierungs- und Beratungsmaßnahmen übersetzt werden könnten.

Darüber hinaus und möglicherweise im Sinne eines übergeordneten Aspekts wird deutlich, dass HAW bereit sein müssen, sich selbst zurückzunehmen. Es gilt auszuhalten, dass nicht die eigene Hochschule im Vordergrund steht, sondern das wesentliche gemeinsame Anliegen aller HAW, den Karriereweg HAW-Professur sowohl bekannter als auch zugänglicher zu machen. Im Rahmen der Bemühungen, die eigene HAW für Interessierte erlebbar zu machen, sollte demnach deutlich und transparent kommuniziert werden, dass diese Maßnahmen nicht (nur) als gezielte Rekrutierungsmaßnahmen einer spezifischen Hochschule zu verstehen sind, da dies – so unsere Befürchtung – schnell mit überhöhten Erwartungen verbunden werden könnte.

Literaturverzeichnis

Baruch, Y. (2013). Careers in academe: the academic labour market as an eco-system. *Career Development International*, 18(2), 196–210.

<https://doi.org/10.1108/CDI-09-2012-0092>

Braun, C. N., & Wilson, E. E. (2023). *Berufswahl Professur an einer Hochschule für angewandte Wissenschaften: Forschungsstand und Forschungsagenda*.

<https://doi.org/10.35096/OTHR/PUB-5198>

Bundesministerium für Bildung und Forschung. (o. J.). *FH-Personal: Das Förderprogramm*. <https://www.fh-personal.de/foerderprogramm/ziele>

Geschäftsstelle der Studienkommission für Hochschuldidaktik an Hochschulen für Angewandte Wissenschaften in Baden-Württemberg. (o. J.). *Mentoring-Programm HAWKarriere*. Hochschule Karlsruhe. <https://www.hochschuldidaktik.net/projekte/mentoring-programm-hawkarriere>

Geschäftsstelle Traumberuf Professorin Plus. (o. J.). *Traumberuf Professorin Plus*. Hochschule Karlsruhe. <https://www.traumberuf-professorin.de/>

Henschel, T., Braun, S., Peus, C., & Frey, D. (2021). Sounds like a fit! Wording in recruitment advertisements and recruiter gender affect women's pursuit of career development programs via anticipated belongingness. *Human Resource Management*, 60(4), 581–602. <https://doi.org/10.1002/hrm.22043>

Hüther, O., & Krücken, G. (2016). *Hochschulen: Fragestellungen, Ergebnisse und Perspektiven der sozialwissenschaftlichen Hochschulforschung*. SpringerLink Bücher. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-11563-0>

In der Smitten, S., Sembritzki, T., & Thiele, L. (2017a). *Bewerberlage bei Fachhochschulprofessuren. Unzureichend strukturierte Karrierewege erschweren die Stellenbesetzung*. *DZHW-Brief*. 2017,01. http://www.dzhw.eu/pdf/pub_brief/dzhw_brief_01_2017.pdf

In der Smitten, S., Sembritzki, T., & Thiele, L. (2017b). Schwierigkeiten bei der Besetzung von Fachhochschulprofessuren. *Die neue Hochschule*, (5), 26–30.

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

Lackner, H. (2019). Ist die Fachhochschulprofessur noch hinreichend attraktiv?. In J. Cai & H. Lackner (Hrsg.), *Jahrbuch Angewandte Hochschulbildung 2017: Deutsch-chinesische Perspektiven und Diskurse* (S. 127–141). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22103-4_9

Lay, M., & Ruf, M. (2019). Nachhaltige Personalbeschaffung – Am Beispiel der Stellenbesetzung von Professoren an Hochschulen für angewandte Wissenschaften. In W. Wellbrock & D. Ludin (Hrsg.), *Nachhaltiges Beschaffungsmanagement: Strategien – Praxisbeispiele – Digitalisierung* (S. 149–164). Springer Gabler. https://doi.org/10.1007/978-3-658-25188-8_9

Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a Unifying Social Cognitive Theory of Career and Academic Interest, Choice, and Performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45(1), 79–122. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1994.1027>

Overberg, J., Hug, V., & Röbbken, H. (2024). „Angekommen und glücklich“ – Außerakademische Employability von Promovierten und universitärer Support. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 19(2), 87–110. <https://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/1949>

Sackmann, R. (2013). *Lebenslaufanalyse und Biografieforschung: Eine Einführung* (2. Auflage). *Lehrbuch*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19634-3>

Sembritzki, T., In der Smitten, S., & Thiele, L. (2017). Karrierewege zur Professur. *Die neue Hochschule*, (03), 26–30.

Sembritzki, T., & Thiele, L. (2019). Geschlechterunterschiede bei Karrierewegen von FachhochschulprofessorInnen: eine empirische Bestandsaufnahme. *Gender: Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft*, 11(1-2019), 11–30.

<https://doi.org/10.3224/gender.v11i1.02>

Sullivan, S. E., & Arthur, M. B. (2006). The evolution of the boundaryless career concept: Examining physical and psychological mobility. *Journal of Vocational Behavior*, 69(1), 19–29. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2005.09.001>

Wissenschaftsrat (WR). (2016, 21. Oktober). *Empfehlungen zur Personalgewinnung und -entwicklung an Fachhochschulen*. Drs. 5637-16.

Barbara Pöcher¹, David F. J. Campbell², Stephan Weiss³ & Jan Steinbrener⁴

“Third Space” und “Third Mission”: Eine innovative Fallstudie der Universität Klagenfurt

Zusammenfassung

Die „Third Mission“ betont die gesellschaftliche Verantwortung der Hochschulen mit Fokus auf Wissens- und Technologietransfer, Weiterbildung und soziales Engagement. Ziel ist es, Hochschulen enger mit Gesellschaft und Wirtschaft zu verbinden, um Innovationen zu fördern und gesellschaftliche Herausforderungen zu bewältigen. Das BMBWF sieht den Wissens- und Technologietransfer als strategisches Ziel. „Third Space Professionals“ fördern den Transfer zwischen Wissenschaft und Praxis. Sie tragen u. a. zur Qualifizierung und Professionalisierung des Hochschulnachwuchses bei. Eine Fallstudie der Universität Klagenfurt zeigt, wie dieser Prozess in einem Bottom-up-Ansatz innovativ umgesetzt wird.

Schlüsselwörter

Third Space, Third Mission, Transferable Skills, Professionalisierung

1 Universität Klagenfurt; barbara.poecher@aau.at;
ORCID 0009-0004-2031-3925

2 Universität für Weiterbildung Krems; david.campbell@donau-uni.ac.at;
ORCID 0000-0002-5725-5122

3 Universität Klagenfurt; stephan.weiss@aau.at;
ORCID 0000-0001-6906-5409

4 Universität Klagenfurt; jan.steinbrener@aau.at;
ORCID 0000-0002-2465-2527

“Third Space” and “Third Mission”: An Innovative Case Study of the University of Klagenfurt

The “Third Mission” emphasizes the societal responsibility of universities, focusing on knowledge and technology transfer, continuing education, and social engagement. The goal is to connect universities with society and the economy to foster innovation and address societal challenges. The Federal Ministry identifies knowledge and technology transfer as a strategic goal. “Third Space Professionals” bridge academic knowledge and practical application. They contribute to the qualification and professionalization of young academics. A case study of the University of Klagenfurt demonstrates how this process is innovatively implemented through a “bottom-up” approach.

Keywords

third space, third mission, transferable skills, professionalization

1 Einleitung

Die „Third Mission“ betont die gesellschaftliche Verantwortung der Hochschulen mit Fokus auf Wissens- und Technologietransfer, Weiterbildung und soziales Engagement. Ziel ist es, die Hochschulen enger mit der Gesellschaft und der Wirtschaft zu verknüpfen, um Innovationen zu fördern und gesellschaftliche Herausforderungen zu bewältigen. Wissens- und Technologietransfer wird als strategisches Ziel des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung zu einer wesentlichen Säule der „Third Mission“ für Österreichische Universitäten (BMBWF, 2025). „Third Space Professionals“ fungieren in diesem Zusammenhang als Akteur:innen, die die Ziele der „Third Mission“ umsetzen, indem sie die Schnittstelle zwischen Hochschule und Gesellschaft gestalten und akademisches Wissen und Praxis verbinden. Weiters können sie einen wesentlichen Beitrag dazu leisten, den wissenschaftlichen Hochschulnachwuchs mit „transferable skills“ auszustatten und tragen so zur Qualifizierung und Professionalisierung des Hochschulnachwuchses bei. Der Hochschulnachwuchs wird dadurch selbst zu „Third Space Professionals“ ausgebildet und kann nachhaltig den Transfer von akademischem Wissen in die Gesellschaft und Wirtschaft unterstützen. Anhand einer Fallstudie der Universität Klagenfurt soll in diesem Artikel gezeigt werden, wie die Professionalisierung des Hochschulnachwuchses durch „Third Space Professionals“ unterstützt und so ein innovativer Beitrag in einem Bottom-up-Ansatz zur Umsetzung der „Third Mission“ geleistet wird.

2 „Third Mission“ und „Third Space“

Zusätzlich zu den Aufgaben von Lehre (Bildung) und Forschung betont die „Third Mission“ (und deren Governance) vor allem auch Anwendungskontexte und Anwendungsaufgaben von Hochschulinstitutionen (Geppert et al., 2024; Pausits, 2009 und 2015). Beispiele für Third Mission sind (Campbell und Carayannis, 2016a und 2016b): die unternehmerische Universität, Innovation, Demokratiebildung, „Community Engagement“ sowie gesellschaftliche Wirksamkeit. Tätigkeiten der Third

Mission erfordern spezialisierte Skills und Kompetenzen, etwa „Meta-Kompetenzen“ (Zenk et al., 2024).

„Third Mission“ und „Third Space“ sind miteinander verwoben. Dabei lässt sich „Third Space“ als ein besonderes Organisationsprinzip verstehen, welches die Umsetzung von Third Mission an Universitäten (Hochschulinstitutionen) unterstützen möchte. Im Third Space gilt es, Skills und Kompetenzen von Expert:innen auf konventionelle und unkonventionelle (neue) Weisen zu kombinieren, um damit neue Tätigkeitsfelder zu eröffnen und deren Implementierung voranzubringen. Third Spaces lassen sich als „Creative Knowledge Environments“ (Hemlin et al., 2004) interpretieren. Third Space beteiligt sich organisatorisch daran, Innovationen anzustoßen, etwa Interdisziplinarität und Transdisziplinarität oder ein forschungsgetriebenes Qualitätsmanagement. Es bestehen unterschiedliche Möglichkeiten der organisatorischen Realisierung von Third Space: Entweder Teams aufzubauen, die sich aus Personen mit unterschiedlichen Aufgaben zusammensetzen (siehe Abbildung 1: hier wird die klassische Einteilung Österreichischer Universitäten in den akademischen und nicht-akademischen Bereich gezeigt und somit die klassischen Aufgabebereiche im universitären Betrieb dargestellt), oder die Mitarbeitenden selbst bewegen sich beispielsweise (das aber gleichzeitig) in gemischten Aufgabefeldern von Lehre, Forschung und Third Mission. Organisatorische Experimente wie „Cross-Employment“ (Campbell, 2013) oder „Joint Applications“ (Campbell & Pantelić, 2020) lassen sich diskutieren. Diversität im Third Space verlangt dabei ebenso einen „Pluralismus“ in der Governance (Campbell, 2024).

Wiederum bezugnehmend auf die gegenwärtigen Kontexte von Universitäten (Hochschulinstitutionen) soll Third Space zu einer Elastizität im Umgang mit folgenden (konkreten) Herausforderungen beitragen (siehe Abbildung 2):

1. **Hochschulen als Netzwerke, Netzwerk-governance, die Mehrebenenintegration der Vielheit, der Diversität und des Pluralismus:** Nicht nur anekdotisch stellt sich die Frage, was die „Außengrenze“ einer modernen Hochschule ist (oder sein möge)? Mit dem Anspruch von Third Mission gehen verschiedene Erwartungshaltungen einher, wie ökonomische Nützlichkeit oder gesellschaftliche Wirksamkeit von Hochschulen. Das verlangt von Hochschulen die Organisation entsprechend von Netzwerkstrukturen ab, aber eben auch eine Governance folgend den Gestaltungsprinzipien von Netzwerk-governance. Netzwerke verlaufen entlang von „Mehrebenensystemen“: lokal, regional, national, supranational (europäisch) und international oder global. Netzwerk-governance muss damit zu solchen räumlichen Ebenen-übersteigenden und Ebenen-verbindenden Leistungen imstande sein.
2. **Hochschulen in Inter- und Transdisziplinarität, die Governance von disziplinärer und interdisziplinärer Forschung:** Interdisziplinäre Forschung ist überall dort angesagt, wo die Komplexität eines Themas ein Zusammenarbeiten verschiedener Disziplinen verlangt. Transdisziplinarität (auch als ein Ausdruck von Third Mission) lässt sich als Interdisziplinarität in einem Anwendungskontext verstehen, der netzwerkartig Communities akademischer Forscher:innen mit netzwerkartigen Communities von User:innen verknüpft und verbindet. Dies erfordert wiederum Governance Communities für solche Netzwerke. Dabei sind Wechselwirkungen zwischen wissenschaftlicher Forschung und künstlerischer Forschung ebenfalls als Formen der Inter- und Transdisziplinarität zu sehen.
3. **Neue Technologien und KI (Künstliche Intelligenz) als Disruption und Chance für Hochschul-governance:** Neue Technologien waren schon immer Treiber:innen für Forschung und andere Formen der Wissens-kreation und Wissensproduktion an Hochschulen. Technologien ermöglichten Hochschulen ebenfalls das Experiment und die Umsetzung innovativer Organisationsformen. Technologien unterstützen dabei zusätzlich die Ausformung von Netzwerken (Netzwerkstrukturen und Netzwerkprozessen), und je ausgeprägter solche Technologien sind, desto „radikaler“ lassen sich Netzwerke

gestalten. Bis zu einem gewissen Grad können Technologien den „Raum“ (räumliche Architekturen von Mehrebenen-Systemen) überwinden und synthetisieren.

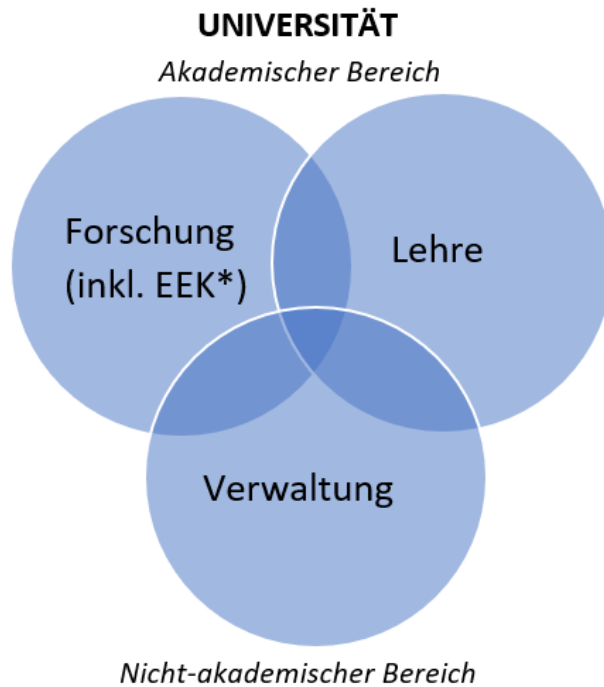


Abb. 1: Klassische Einteilung österreichischer Universitäten in den akademischen und nicht-akademischen Bereich (Quelle: Eigene Darstellung).

*= Entwicklung und Erschließung der Künste

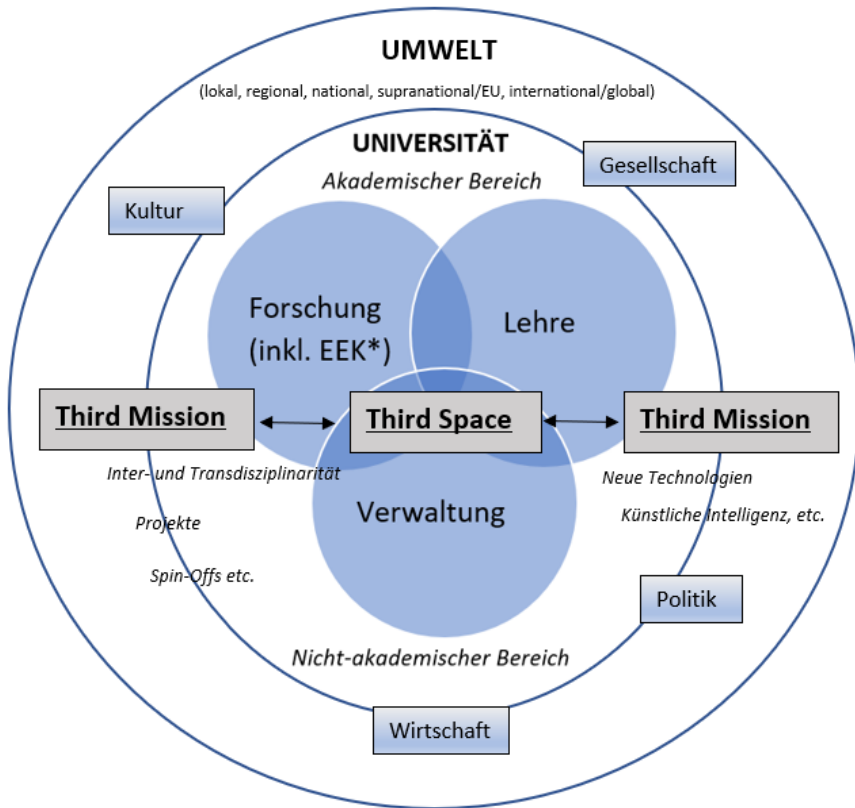


Abb. 2: Klassische Einteilung österreichischer Universitäten in den akademischen und nicht-akademischen Bereich ergänzt um „Third Space“ und „Third Mission“ (Quelle: Eigene Darstellung).

*= Entwicklung und Erschließung der Künste

3 „Transferable skills“ und die Erschließung des „Third Space“

3.1 „Transferable skills“

Durch die hohe Anzahl der Promotionen in den Industrieländern (2019 verfügten rund 1 % der 25-64-Jährigen über ein Doktorat) nimmt die Notwendigkeit der Professionalisierung des Hochschulnachwuchses an Bedeutung zu (Sarrico, 2022). Ada Pellert verweist darauf, dass das „abstrakt-lexikalische Wissen“ gegenüber dem „praktisch-betrieblichen“ in der historischen Bildungstradition eine Überordnung erfahren hat und dass eine Kompetenzorientierung beide Bereiche zukünftig verbinden kann und in der modernen Wissensgesellschaft der Transfer und die Verwertbarkeit von Wissen einen hohen Stellenwert einnehmen (Pellert, 2016). Die Steigerung der Berufsfähigkeit (= „employability“) von Absolvent:innen kann somit im weiteren Sinne auch als ein Aspekt der „Third Mission“ verstanden werden. Die „employability“⁵ ist aufgrund der primären Fokussierung auf die Forschung (Sarrico, 2022) recht spezifisch und die Frage nach der Vermittlung von „transferable skills for researchers“ wird bereits während des Studiums immer wichtiger (ESF, 2009; Freeman & Price, 2024).

„Transferable skills are skills learned in one context (for example research) that are useful in another (for example future employment whether that is in research, business etc). They enable subject- and research-related skills to be applied and developed effectively. Transferable skills may be acquired through training or through work experience.“ (ESF, 2009, S. 4)

Diese transferierbaren Kenntnisse beziehen sich nicht auf Fachwissen der jeweiligen Disziplin, es handelt sich um Fähigkeiten, die in einer Disziplin erworben werden und auf andere Disziplinen und berufliche Bereiche transferierbar und anwendbar

5 Römgens et al., 2020: „All definitions of employability come down to an individual’s (perceived) ability to obtain and maintain employment throughout his/her career [...]“

sind. Das Beherrschen von „transferable skills“ erhöht die Karrierechancen sowohl im Falle einer angestrebten akademischen Karriere als auch einer nicht-akademischen Karriere, im administrativen und/oder akademischen Bereich. Es stellt sich zurecht die Frage, welche „transferable skills“ und wie diese bestmöglich an Prae- und Post-Docs vermittelt werden sollen. Dazu ist es notwendig, die späteren Karriere-möglichkeiten zu berücksichtigen. Es können nicht alle Absolvent:innen im Hochschulsektor angestellt werden (OECD, 2021b). 80 % der EU-Forscher:innen denken, dass „transferable skills“ einen wichtigen Einfluss auf eine mögliche Anstellung und Karriereentwicklung haben, aber nur 33 % der Doktorand:innen erhalten ein entsprechendes Training, z. B. in den Bereichen Zeit- und Personalmanagement, Grant Writing, Projektmanagement oder Kommunikations- und Präsentationstechniken (EC, 2017, S. 5, S. 57). Der Anteil variiert zwischen den EU-Ländern: In den angelsächsischen Ländern und in den nordischen Ländern erhalten rund 50 % der Doktorand:innen ein Training, in Deutschland und Frankreich weniger als 27 % und in Österreich 9 % (EC, 2017, S. 57).

„It is essential to ensure that enough researchers have the skills demanded by the knowledge based economy. Examples include communication, teamwork, entrepreneurship, project management, IPR, ethics, standardisation etc.“ (EC, 2011, S. 2)

3.2 „Transferable Skills“ als Katalysatoren für das Verschwimmen von Grenzen und die Erschließung des „Third Space“

„Transferable skills“ bieten wichtige Fertigkeiten für unterschiedliche Professionen und eröffnen neue Karrierewege, insbesondere im Verwaltungs- und Managementbereich für den Hochschulnachwuchs. Weiters kann so erworbene Entrepreneurship-Expertise Prae- und Post-Docs über ein universitäres Spin-Off (z. B. auch unterstützt durch die Beantragung eines „FFG Spin-off Fellowships“) oder die Gründung eines Start-ups in die Selbstständigkeit führen. Im Jahr 2018 hat der „European Council of

Doctoral Candidates and Junior Researchers (EURODOC) einen Bericht veröffentlicht, der darauf abzielt, „transferable skills“ zu identifizieren, um die Beschäftigungsfähigkeit und Wettbewerbsfähigkeit von Nachwuchsforschenden zu verbessern. Dabei wurde eine Matrix mit insgesamt 66 „transferable skills“ verwendet, die in neun Kategorien unterteilt sind und sich auf die Bereiche Forschung, Karriereentwicklung, Digitalität, Kommunikation, Kognition, Interaktion, Lehre und Supervision, unternehmerische Fähigkeiten und Mobilität konzentrieren (Weber, 2018).

Die Aneignung von Verwaltungs- und Managementkenntnissen zusätzlich zur wissenschaftlichen Fachexpertise eröffnet den sogenannten „Third Space“. Es ist sinnvoll, jungen Forschenden bereits früh Management-Know-how zu vermitteln (Pausits & Pellert, 2009). Durch die Professionalisierung im Forschungsbereich werden Forschende und Forschungsmanager:innen zu „blended professionals“ (Whitchurch, 2009), die zwischen Forschung und Management agieren: Forschende managen und Manager:innen arbeiten im Forschungsbereich (Tremel & Fischer, 2010). Der „Third Space“ zeigt, dass die binäre Einteilung in akademischen und administrativen Bereich nicht ausreicht (Carstensen, 2015). Der Begriff, 2008 von Celia Whitchurch geprägt, wird im deutschsprachigen Raum vor allem in der Schweiz und Deutschland in der Hochschulentwicklung diskutiert. Synonym wird auch von „Neuen Hochschulprofessionellen“ gesprochen, was das Verständnis eines eigenständigen Berufsfelds verstärkt. Es gilt, das Bewusstsein für diesen Bereich zu schärfen und diesen als Karriereperspektive auch für Prae- und Post-Docs zu diskutieren (Nievergelt & Ganzfried, 2020). In Deutschland wird in den „Leitlinien für unbefristete Stellen an Universitäten neben der Professur“ neben dem Stellenprofil des „Lecturers“ und „Researchers“ auch der „Academic Manager“ beschrieben (HRK, 2024). Im September 2023 kündigte die Universität Utrecht an, die Unterscheidung zwischen wissenschaftlichem und allgemeinem Universitätspersonal aufzuheben, um Wert- und Wahrnehmungsunterschiede zu beseitigen (Universität Utrecht, 2023)

4 Fallstudie: Forschungsgruppe „Control of Networked Systems“ (CNS) an der Universität Klagenfurt

Die Entwicklung der Universitäten hin zu „entrepreneurial universities“ (Wiener et al., 2020) fordert vermehrt eine Professionalisierung der Forschung und des Forschungsmanagements. Dieser Trend bietet wertvolle Möglichkeiten, den wissenschaftlichen Nachwuchs systematisch mit zu professionalisieren. Die Bedeutung von Projekt- und Forschungsmanagementkenntnissen als zentrale Kompetenzen in der wissenschaftlichen Ausbildung nimmt kontinuierlich zu. Die Forderung nach der Einwerbung von Drittmitteln ist nicht mehr ausschließlich Aufgabe etablierter Wissenschaftler:innen, sondern wird zunehmend auch vom wissenschaftlichen Nachwuchs verlangt. Diese Entwicklung ist Teil einer umfassenderen Tendenz, die in der Literatur als „Projekt-Gesellschaft“ beschrieben wird, ein Konzept, das auch als „projectification of everything“ bezeichnet wird (Locatelli et al., 2023).

Projekte sind allgegenwärtig und spielen eine entscheidende Rolle bei der Förderung von Fortschritt und Veränderungsprozessen. Projektmanagementfähigkeiten und -kompetenzen sind daher unverzichtbare Elemente geworden und gelten als essenzielle Schlüsselqualifikationen für den akademischen Nachwuchs (Locatelli et al., 2023). Führende Universitäten wie die University of Oxford und das University College London bieten Weiterbildungsprogramme in Projektmanagement an, um die Professionalisierung der Forschung zu fördern und die Attraktivität ihrer Institutionen zu erhöhen (Locatelli et al., 2023). Bereits 2009 identifizierte die European Science Foundation „Projekt- und Zeitmanagement“ sowie „Forschungsmanagement und Leitung von Forschungsprojekten“ als wichtige „transferable skills“ für Prae- und Post-Docs, die bereits während des Studiums vermittelt werden sollten, um den Anforderungen der zunehmenden professionellen Forschung gerecht zu werden (Tremel & Fischer, 2010).

Die Forschungsgruppe „Control of Networked Systems“ (CNS) an der Universität Klagenfurt schuf im Februar 2024 eine Stelle im „Third Space“ zur Professionalisierung der Forschung und des Forschungsmanagements. Diese Stelle versteht sich als dezentral angesiedelte Pre- und Post-Award-Support-Stelle und bildet eine Schnittstelle zum (zentralen) Forschungsservice und zu den wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Forschungsgruppe.

Durch diese Stelle wird es ermöglicht, nicht nur die Professionalisierung der Forschung voranzutreiben, sondern auch durch gezielte Initiativen den wissenschaftlichen Nachwuchs zu professionalisieren (ähnlich den „researcher developers“, Freeman & Price, 2024) und „transferable skills“ auf der individuellen Ebene ergänzend zu der Organisationsebene (zu den von der Universität angebotenen Kursen; siehe z. B. <https://www.aau.at/doktorat/studienangebot/faecheruebergreifende-lehrveranstaltungen/>) zu vermitteln.

Die Professionalisierung des Forschungsmanagements hat an österreichischen Universitäten in den letzten Jahren zunehmend an Bedeutung gewonnen. „Third Space Professionals“ sind zwischen dem akademischem und administrativem Bereich angesiedelt und tragen maßgeblich zum Erfolg von Forschungsprojekten bei.

Die konkreten Leistungen der „Third Space Professional“ am CNS umfassen:

- Identifizierung passender Ausschreibungen für die Forschungsgruppe
- Enge Zusammenarbeit mit den „National Contact Points“ (NCPs)
- Zusammenstellung geeigneter Konsortien, ggf. aus einem etablierten Partner:innen-Pool
- Erarbeitung der Ziele in Übereinstimmung mit dem Forschungsfokus der Gruppe und Ausschreibungsschwerpunkten
- Erarbeitung des Impacts (wissenschaftlich wie auch wirtschaftlich) zusammen mit dem Konsortium
- Unterstützung bei der Konsortialführung in der Pre- und Post-Award Phase

- Identifizierung und Umsetzung von Verwertungsstrategien
- Erarbeitung und Umsetzung von Strategien zur Professionalisierung des wissenschaftlichen Nachwuchses durch „transferable skills“ und assoziierte Prozesse

„Third Space Professionals“ sind entscheidend für die Professionalisierung des Forschungsmanagements. Ihre spezifische Expertise sowie ihre Aufgaben von der Standardisierung von Antragsprozessen bis zur Netzwerk- und Konsortialbildung, tragen wesentlich zum Erfolg von Forschungsprojekten bei. Am CNS werden die jungen Forscher:innen in einer frühen Phase aktiv in Antragstellungs- und Projektimplementierungsprozesse eingebunden. Die Professionalisierung wird durch folgende Maßnahmen gewährleistet, die mit Kenntnissen und Praxiswissen aus dem Bereich der Betriebswirtschaftslehre in Verbindung stehen:

- *Strukturierung*

Ein professionelles Forschungsmanagement bietet klare Richtlinien und Hilfestellungen bei der Antragstellung für Forschungsprojekte.

- *Effizienzsteigerung*

Gut organisierte Pre- und Post-Award-Prozesse ermöglichen es jungen Forscher:innen, Projekte effektiv und effizient zu planen, durchzuführen und abzuschließen. Dazu gehört das Management von Budgets, Zeitplänen und Ressourcen.

- *Mentoring & Coaching*

„Third Space Professionals“ können als „Researcher Developers“ (Freeman & Price, 2024) individuelles Mentoring und Coaching für junge Forscher:innen anbieten – der Bedarf kann in Antrags- und Projektimplementierungsprozessen erhoben werden.

- *Interdisziplinäre Netzwerkbildung*

Durch ein professionelles Forschungsmanagement erhalten junge Forscher:innen Zugang zu etablierten Netzwerken, die ihnen helfen, Kooperationen zu bilden.

- *Förderung allgemeiner „transferable skills“*

Die Vermittlung von übertragbaren Fähigkeiten wie kritisches Denken, Problemlösung, Kommunikation und Führung im Forschungsmanagement unterstützt junge Forscher:innen – sowohl in der Wissenschaft als auch in anderen beruflichen Bereichen – dabei, erfolgreich zu sein.

Die Integration in Förderprojekte, insbesondere internationale Förderprojekte, bietet dem wissenschaftlichen Nachwuchs die Möglichkeit, sowohl in der Antragsphase als auch während der Projektimplementierung „transferable skills“ auf nachhaltige Weise auf individueller Ebene zu entwickeln. Im Rahmen des Studiums können diese Fähigkeiten durch Lehrgänge und Kurse, die Antragstellungen simulieren, vermittelt werden. Die Integration junger Forscher:innen in internationale Forschungsvorhaben trägt dazu bei, die „transferable skills“ gemäß den Kategorien des „European Council of Doctoral Candidates and Junior Researchers (EURODOC)“ (mit Ausnahme der Kategorie „Lehre und Supervision“) auf unkonventionelle Art zu erschließen. Beispielsweise unterstützt das Erstellen von Lebensläufen im Rahmen von Antragstellungen Skills zur Karriereentwicklung und unternehmerische Fähigkeiten werden zum Beispiel durch Einblicke in Kommerzialisierungsstrategien (durch gemeinsame Erarbeitung mit dem „Third Space Professional“) vermittelt. Kreative Prozesse und „out-of-the-box“-Denken werden stärker forciert als im Zuge einer klassischen/konventionellen Hochschulbildung.

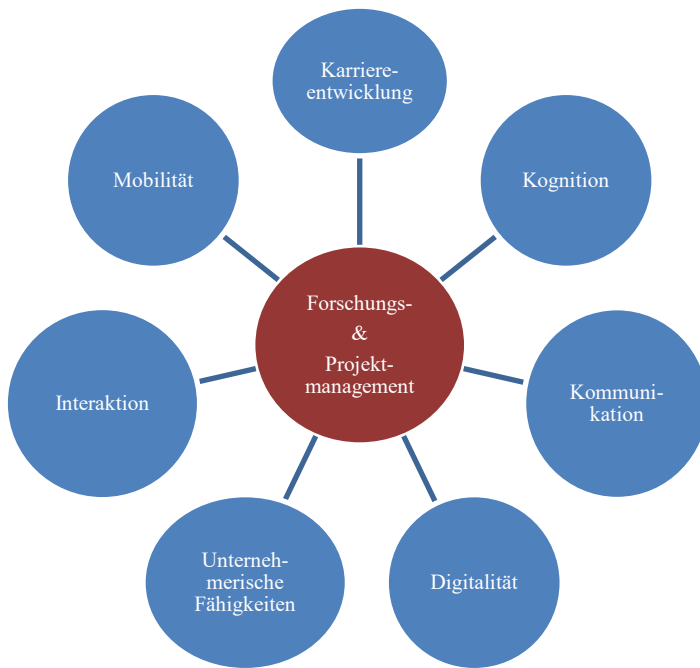


Abb. 3: Vermittlung der „transferable skills“ über die Einbindung in Forschungsvorhaben/Förderprojekte (Quelle: Eigene Darstellung)

5 Conclusio

Wissens- und Technologietransfer nimmt als strategisches Ziel für Österreichische Universitäten im Zuge der „Third Mission“ eine wesentliche Rolle ein. Es wird immer wichtiger, dass das akademische Wissen an Hochschulen transferierbar für die Wirtschaft und die Gesellschaft gemacht wird. In diesem Zusammenhang kann der „Third Space“ als eine Art Übergangszone zwischen theoretischem Wissen und der praktischen Anwendung verstanden werden, in der „Third Space Professionals“ ei-

nen wichtigen Beitrag leisten, um die unterschiedlichen Ebenen zu verbinden. Weiters tragen „Third Space Professionals“ aber auch dazu bei, die Vermittlung von „transferable skills“ auf unkonventionelle Art voranzutreiben und ermöglichen so die Professionalisierung des Hochschulnachwuchses, wobei dieser selbst zu „Third Space Professionals“ ausgebildet wird. „Transferable skills“ bieten die Grundlage dafür, Wissen für die Wirtschaft und die Gesellschaft leichter transferierbar zu machen. Somit hängen der „Third Space“, die „Third Mission“, Wissens- und Technologietransfer, die Vermittlung von „transferable skills“ und die Professionalisierung des Hochschulnachwuchses im akademischen Betrieb untrennbar zusammen. Diese Elemente müssen im Hochschulbetrieb vorangetrieben und weiterentwickelt werden. Der „Third Space“ wird zwar in seiner Vielfalt und Buntheit an Hochschulen akzeptiert, dies ist jedoch gerade im Kontext der „Third Mission“ zu wenig.

Der „Third Space“ muss vielmehr differenziert weiterentwickelt und gefördert werden, weil darin ein großes Potenzial für die Vermittlung und Implementierung unkonventioneller und innovativer Maßnahmen im Hochschulbetrieb und für den Hochschulnachwuchs liegt. Die Universität Klagenfurt zeigt mit der Installation einer „Third Space“-Stelle im Forschungs- und Projektmanagement, wie akademische und nicht-akademische Bereiche in der Forschungsgruppe „Control of Networked Systems“ zusammengeführt werden können und durch die Integration von jungen Forscher:innen in Antrags- und Projektprozesse – durch die Vermittlung von „transferable skills“ – gleichzeitig ein Beitrag zur Professionalisierung des Hochschulnachwuchses geleistet wird. Vor allem werden auch durch Spin-Off-Initiativen wichtige „Third Mission“-Aktivitäten gesetzt. Auf der Makroebene helfen strategisch formulierte Ziele wohl dabei, den Hochschulen eine gewisse Richtung vorzugeben. Wichtige Treiber:innen bei der operativen Umsetzung sind jedoch Innovationsfähigkeit und Eigeninitiative durch Bottom-up-Aktionen der handelnden Personen auf der Mikroebene. Hier wird weiterhin Kreativität und Mut zur Beschreitung neuer Wege notwendig. Der „Third Space“ bietet einen guten Raum dafür.

Literaturverzeichnis

BMBWF (2025). *Wissens- und Technologie-Transfer*. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/Forschung/Forschung-in-%C3%96sterreich/Strategische-Ausrichtung-und-beratende-Gremien/Leitthemen/Wissenstransfer.html>

Campbell, D. F. J. (2024). Ein Pluralismus von Governance in der Governance ist wichtig, um Universitäten und die Hochschulsysteme in der Entwicklung „nach dem New Public Management“ nachhaltig und innovativ zu unterstützen. In G. R. Burkert, D. F. J. Campbell, A. Pausits, & S. Westa (Hrsg.), *Zukunft. Hochschulen. Governance. Kremser Thesen* (S. 29–39). Passagen. <https://www.nomos-elibrary.de/10.5771/9783709250822-29/ein-pluralismus-von-governance-in-der-governance-ist-wichtig-um-universitaeten-und-die-hochschulsysteme-in-der-entwicklung-nach-dem-new-public-management-nachhaltig-und-innovativ-zu-unterstuetzen?page=1>

Campbell, D. F. J., & Pantelić, I. (2020). Innovation of joint applications. In E. G. Carayannis (Ed.-in-Chief), *Encyclopedia of creativity, invention, innovation, and entrepreneurship* (S. 1–5). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-6616-1_200097-1

Campbell, D. F. J., & Carayannis, E. G. (2016a). The academic firm: A new design and re-design proposition for entrepreneurship in innovation-driven knowledge economy. *Journal of Innovation and Entrepreneurship*, 5(12), 1–10. <https://doi.org/10.1186/s13731-016-0040-1>

Campbell, D. F. J., & Carayannis, E. G. (2016b). Epistemic governance and epistemic innovation policy. *Technology, Innovation and Education*, 2(2), 1–15. <https://doi.org/10.1186/s40660-016-0008-2>

Campbell, D. F. J. (2013). Cross-employment. In E. G. Carayannis (Ed.-in-Chief), I. N. Dubina, N. Seel, D. F. J. Campbell & D. Uzunidis (Assoc. Eds.), *Encyclopedia of creativity, invention, innovation, and entrepreneurship* (S. 503–508). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3858-8_254

Carstensen, D. (2015). Third space in Hochschulen. *Wissenschaftsmanagement*, 1, 50–52.

Compagnucci, L., & Spigarelli, F. (2020). The third mission of the university: A systematic literature review on potentials and constraints. *Technological Forecasting & Social Change*, 161, 120284. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2020.120284>

- European Commission (EC), *Directorate-General for Research and Innovation* (2011). *Principles for innovative doctoral training*. https://euraxess.ec.europa.eu/sites/default/files/policy_library/principles_for_innovative_doctoral_training.pdf
- European Commission (EC), Directorate-General for Research and Innovation (2017). *MORE3 study – Support data collection and analysis concerning mobility patterns and career paths of researchers*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2777/710643>
- Ehlers, U.-D. (2020a). *Future skills: The future of learning and higher education*. Self-Published & Books on Demand. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-29297-3>
- European Science Foundation (ESF). (2009). *Research careers in Europe: Landscape and horizons*. Strasbourg: ESF.
- Freeman, R. P. J., & Price, A. M. (2024). Researcher developers: An emerging third space profession. *London Review of Education*, 22(1), 25. <https://doi.org/10.14324/LRE.22.1.25>
- Geppert, C., Pausits, A., Campbell, D. F. J., Reisky, F., & Lessky, F. (2024). *Die akademische Profession in Österreich: Eine Analyse der APIKS-Austria-Erhebung*. Waxmann. <https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&buchnr=4609>
- Hemlin, S., Allwood, C. M., & Martin, B. R. (2004). *Creative knowledge environments: The influences on creativity in research and innovation*. Edward Elgar.
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2024). *Leitlinien für unbefristete Stellen an Universitäten neben der Professur*. <https://www.hrk.de/positionen/beschluss/detail/leitlinien-fuer-unbefristete-stellen-an-universitaeten-neben-der-professur/>
- Locatelli, G., Ika, L., Drouin, N., Müller, R., Huemann, M., Söderlund, J., Geraldi, J., & Clegg, S. (2023). A manifesto for project management research. *European Management Review*, 20(1), 3–17. <https://doi.org/10.1111/emre.12568>
- Nievergelt, B., & Ganzfried, M. (2020). Hochschulen brauchen einen starken Third Space. *Bulletin der Schweizerischen Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften*, 26(2), 8–11. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3958897>
- OECD (2021b). Reducing the precarity of academic research careers. OECD Science, *Technology and Industry Policy Papers*, No. 113. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/0f8bd468-en>

- Pausits, A. (2015). The knowledge society and diversification of higher education: From the social contract to the mission of universities. In A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi, & P. Scott (Eds.), *The European Higher Education Area: Between Critical Reflections and Future Policies* (S. 267–284). Springer. https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-319-20877-0_18.pdf
- Pausits, A., & Pellert, A. (2009). Winds of change: Higher education management programmes in Europe. *Higher Education in Europe*, 34(1), 39–49. <https://doi.org/10.1080/03797720902747009>
- Pellert, A. (2016). Theorie und Praxis verzahnen. Eine Herausforderung für Hochschulen. In E. Cendon, A. Mörth, & A. Pellert (Hrsg.), *Theorie und Praxis verzahnen: Lebenslanges Lernen an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen“* (S. 69–86). Waxmann.
- Römgens, I., Rémi Scoupe, R., & Beusaert, S. (2020). Unraveling the concept of employability, bringing together research on employability in higher education and the workplace. *Studies in Higher Education*, 45(12), 2588–2603. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1623770>
- Sarrico, C. S. (2022). The expansion of doctoral education and the changing nature and purpose of the doctorate. *Higher Education*, 84, 1299–1315. <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00946-1>
- Tremel, P., & Fischer, A. (2010). Forschung und Management – (Vermeintliche) Gegensätze nähern sich an!. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 5(4), 203–210. <https://doi.org/10.3217/zfhe-5-04/17>
- Universität Utrecht (2023). *From academic staff (WP) and support staff (OBP) to ... colleagues*. <https://www.uu.nl/en/news/from-academic-staff-wp-and-support-staff-obp-to-colleagues>
- Wagner, C. S., Roessner, D., Bobba, K., Thompson Klein, J., Boyack, K. W., Keyton, J., Rafolse, I., & Börner, K. (2011). Approaches to understanding and measuring interdisciplinary scientific research (IDR): A review of the literature. *Journal of Informetrics*, 16, 14–26. <https://doi.org/10.1016/j.joi.2010.06.004>
- Weber, C. T., Borit, M., Canolle, F., Hnatkova, E., O’Neill, G., Pacitti, D., & Parada, F. (2018). *Identifying and documenting transferable skills and competences to enhance early career researchers employability and competitiveness*. Zenodo. <https://zenodo.org/records/1299178>

Whitchurch, C. (2008). Shifting identities and blurring boundaries: The emergence of third space professionals in UK higher education. *Higher Education Quarterly*, 62(4), 377–396. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2273.2008.00387.x>

Whitchurch, C. (2009). The rise of the blended professional in higher education: A comparison between the UK, Australia, and the United States. *Higher Education*, 58(3), 407–418. <https://doi.org/10.1007/s10734-009-9202-4>

Wiener, M., Maresch, D., & Breitenecker, R. J. (2020). The shift towards entrepreneurial universities and the relevance of third party funding of business and economics units in Austria: A research note. *Review of Managerial Science*, 14, 345–363. <https://doi.org/10.1007/s11846-019-00359-y>

Zenk, L., Pausits, A., Brenner, B., Campbell, D. F. J., Behrens, D. A., Stöckler, E. M., Oppl, S., & Steiner, G. (2024). Meta-competences in complex environments: An interdisciplinary perspective. *Thinking Skills and Creativity*, 53, 101515. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2024.101515>

Anna Straetmans¹ & Anette Rohmann²

Botschaften der Vielfalt?! Eine Analyse der Diversitätsleitbilder staatlicher Universitäten in Deutschland

Zusammenfassung

Diversität und Inklusion sind zu zentralen Themen im Selbstverständnis von Universitäten geworden. Sie gelten als Kernaufgabe der Hochschulentwicklung des 21. Jahrhunderts und zahlreiche Initiativen wurden ins Leben gerufen, um diese Entwicklung voranzutreiben. Nicht alle Maßnahmen jedoch, die Universitäten in diesem Kontext entwickeln, basieren auf empirischer Evidenz und einige scheinen sich sogar negativ auf Studierende aus marginalisierten Gruppen auszuwirken. Hier setzt die vorliegende Arbeit an, indem sie die Prävalenz der Rationale zur Förderung von Diversität und die Definitionsbreiten hinsichtlich Diversität in den Diversitätsleitbildern staatlicher Universitäten in Deutschland ermittelt. Es können auch Implikationen für weitere Studien abgeleitet werden, die die Auswirkungen der jeweiligen Elemente in Diversitätsleitbildern untersuchen.

Schlüsselwörter

Diversität, Inklusion, Hochschulentwicklung, Diversitätsleitbilder

1 Corresponding Author; Lehrgebiet Community Psychology / Fakultät für Psychologie, FernUniversität in Hagen; anna.straetmans@fernuni-hagen.de;

ORCID 0009-0005-1611-3848

2 Lehrgebiet Community Psychology / Fakultät für Psychologie, FernUniversität in Hagen; anette.rohmann@fernuni-hagen.de;

ORCID 0000-0003-4757-1460

Messages of diversity?! An analysis of the diversity mission statements of state universities in Germany

Abstract

Diversity and inclusion have become central themes in the self-image of universities. They are considered a core task of 21st century university development and numerous initiatives have been launched to drive this development forward. However, not all measures that universities develop in this context are based on empirical evidence and some even appear to have a negative impact on students from marginalized groups. This is where the present study comes in by determining the prevalence of the rationales and the scope of definitions concerning diversity in diversity mission statements of German public universities. Implications can be derived for further studies that analyze the effects of the respective elements in diversity mission statements.

Keywords

diversity, inclusion, university development, diversity mission statements

Anmerkung

Die Studie wurde präregistriert: <https://aspredicted.org/shzz-bs8s.pdf>

Es bestehen keine Interessenskonflikte.

Bei Rückfragen zu diesem Artikel wenden Sie sich bitte an Anna Straetmans: anna.straetmans@fernuni-hagen.de.

1 Einleitung

Diversität und Inklusion sind zu zentralen Themen im Selbstverständnis von Universitäten geworden. Sie gelten als Kernaufgabe der Hochschulentwicklung des 21. Jahrhunderts (Ihme & Stürmer, 2019) und zahlreiche Initiativen wurden ins Leben gerufen, um diese Entwicklung voranzutreiben. Nicht alle Maßnahmen jedoch, die Universitäten in diesem Kontext entwickeln, basieren auf empirischer Evidenz und einige scheinen sich sogar negativ auf Studierende aus marginalisierten Gruppen auszuwirken. Ein Beispiel für eine Maßnahme ist die Erstellung und Veröffentlichung von Diversitätsleitbildern. Im US-amerikanischen Kontext wurden diese u. a. in Hinblick auf ihr Rational für Diversität (Georgeac & Rattan, 2023; Starck et al., 2021) und ihre Definition von Diversität (Kirby et al., 2023; Trawalter et al., 2016) untersucht. Starck et al. (2021) zeigten auf, dass Universitäten ein moralisches Rational (Diversität als Wert an sich, z. B. „Wir fördern Diversität, weil es gerecht ist, dies zu tun“), ein instrumentelles Rational (Diversität als Nutzen für die Institution, z. B. „Diversität erhöht die Innovationsfähigkeit unserer Institution“), oder eine Kombination von beiden verwenden. Dabei war die Prävalenz des instrumentellen Rationals höher als die Prävalenz des moralischen Rationals. Hinsichtlich der Auswirkungen der Rationale zeigte sich, dass (potenzielle) Studierende aus marginalisierten Gruppen Universitäten bevorzugten, die ein moralisches Rational kommunizierten. Zudem antizipierten sie ein größeres Zugehörigkeitsgefühl, erzielten bessere Noten und hatten höhere Abschlussraten im Vergleich zu Studierenden in Institutionen, die ein instrumentelles Rational kommunizierten.

Die Definition von Diversität als ein weiteres typisches Element in Diversitätsleitbildern hängt empirisch mit dem Diversitätsrational zusammen. So fanden Trawalter et al. (2016), dass ein moralisches Rational eher dazu führte, dass Personen Diversität eng definierten. D. h. sie verstanden unter dem Begriff Diversität eher gesetzlich geschützte, demografische Merkmale wie beispielsweise Race und Gender. Ein instrumentelles Rational hingegen führte dazu, dass sie die Definition weiteten und auch nicht rechtlich geschützte, allgemeine Eigenschaften wie zum Beispiel Interessen oder politische Überzeugungen in die Definition aufnahmen. Kirby et al. (2023)

erweiterten die Befunde um die Auswirkungen einer engen vs. breiten Definition von Diversität für Personen aus marginalisierten Gruppen und zeigten, dass People of Color und sexuelle Minderheiten Organisationen mit breiter Diversitätsdefinition als die eigentliche Bedeutung von Diversität verwässernd ansahen und weniger interessiert an einem Beitritt zu diesen Organisationen waren.

Im deutschsprachigen Kontext liegen bislang zwei deskriptive Studien vor, die die Inhalte von Diversitätsleitbildern und Diversitätsmanagement-Programmen von Universitäten und Hochschulen beschreiben (Ihme & Stürmer, 2019; Linde, 2021). Allerdings befasst sich noch keine Arbeit systematisch mit der Erfassung der Prävalenz von Rationale zur Förderung von Diversität. Auch existiert bislang keine Studie, die deutschlandweit die Definitionen von Diversität in Leitbildern von Universitäten hinsichtlich ihrer Breite untersucht. Die Befunde zu den Effekten dieser Elemente in Diversitätsleitbildern US-amerikanischer Organisationen und Universitäten zeigen jedoch die Notwendigkeit auf, die verwendeten Leitbilder inhaltlich in den Blick zu nehmen und somit einen Status Quo zu erheben. Hier setzt die vorliegende Arbeit an, indem sie die Prävalenz der Rationale und Definitionsbreiten im deutschsprachigen Raum ermittelt. Somit können auch Implikationen für weitere Studien abgeleitet werden, die die Auswirkungen der jeweiligen Elemente in Diversitätsleitbildern untersuchen.

2 Aktueller Forschungsstand

Organisationale Leitbilder wurden hinsichtlich ihrer Aussagekraft und Wirksamkeit immer wieder kritisiert (z. B. Bartkus et al., 2000; Campbell & Yeung, 1991; Kosmützky, 2016). Sowohl Campbell und Yeung (1991) als auch Kosmützky (2016) betonen, dass Leitbilder dann Bedeutsamkeit erlangen, wenn sie in einem partizipativen Prozess erstellt werden und sowohl in die weitere strategische Planung als auch den Alltag von Organisationen integriert werden. In diesem Fall können sie ein gemeinsames Verständnis der Ziele und Werte einer Organisation fördern (Campbell & Yeung, 1991). In Deutschland erstellten die Universitäten in den 1990er- und

2000er-Jahren erstmals allgemeine Leitbilder (Kosmützky, 2016), die Erstellung von spezifischen Diversitätsleitbildern erfolgte zeitlich etwas später, ab etwa der 2000er-Jahre (Ihme & Stürmer, 2019). Ihme und Stürmer (2019) analysierten die Webseiten deutscher Universitäten hinsichtlich des Themas „Diversität“ und stellten fest, dass nur in etwa die Hälfte der von ihnen untersuchten 71 Universitäten ein eigenständiges Diversitätsleitbild publiziert hatten. Ein weiteres Viertel der untersuchten Universitäten adressierten das Thema Diversität in ihrem allgemeinen Leitbild. 17 % der Universitäten thematisierten Diversität nicht auf ihren Webseiten. Wenn Universitäten in ihrem allgemeinen Leitbild Diversität adressierten, nannten sie am häufigsten Geschlechtergerechtigkeit und die familiäre Situation. Andere demografische Dimensionen von Diversität wurden hingegen seltener benannt. Formulierte die Universität ein eigenständiges Diversitätsleitbild, wurden auch die Dimensionen Migrationsstatus, gesundheitliche Beeinträchtigung, Alter, sexuelle Orientierung und Religionszugehörigkeit in jeweils etwa 50 % der Fälle thematisiert. Insgesamt schlussfolgerten die Autoren der in Deutschland durchgeführten Studie, dass Diversität verglichen mit den USA in Deutschland noch weitaus weniger berücksichtigt werde.

Linde (2021) beschrieb in seiner Studie die Definitionen von Diversität in Hochschulentwicklungsplänen von öffentlich-rechtlichen Hochschulen und Universitäten in NRW. Neben dem Aspekt der demografischen Diversität analysierte er die Hochschulentwicklungspläne auch hinsichtlich kognitiver, fachlicher, funktionaler und institutioneller Diversität. Er stellte fest, dass Hochschulen sich demografischer Diversität weniger intensiv widmeten als nicht-demografischer Diversität, wobei LGBTQI*- und Queer-Themen kaum berücksichtigt wurden. Zudem wurde nur bei zwei Hochschulen Inklusion als Umgang mit Diversität benannt, wobei die beiden Hochschulen sich in diesem Kontext auf alle demografischen Dimensionen und nicht nur die der körperlichen und psychischen Beeinträchtigungen bezogen. Obwohl Diversität an den Hochschulen inzwischen thematisiert wird, erscheint die genaue Ausgestaltung sehr variabel und einige Aspekte von Diversität scheinen bislang wenig berücksichtigt.

Hinsichtlich der Rationale für Diversität und ihrer Auswirkungen liegen empirische Daten aus den USA vor (Starck et al., 2021), die zeigen, dass die Prävalenz des instrumentellen Rationals in den vergangenen Jahren zugenommen hat und aktuell häufiger verwendet wird als das moralische Rational. Dies ist deswegen bedeutsam, da dieses Rational negative Auswirkungen auf Studierende aus marginalisierten Gruppen hat (Chaney, 2022; Starck et al., 2021). Studierende aus marginalisierten Gruppen hatten geringere Abschlussraten und schlechtere Abschlussraten, wenn Universitäten ein instrumentelles Rational vertraten. Dieser Effekt wurde teilweise durch ein geringeres Zugehörigkeitsgefühl dieser Studierendengruppe erklärt (Chaney, 2022). Auch Georgeac and Rattan (2023) untersuchten die Auswirkungen der beiden Rationale auf Personen aus marginalisierten Gruppen und fanden negative Auswirkungen für diese, wenn Organisationen ein instrumentelles Rational vertraten. Im deutschsprachigen Raum existieren bislang weder Untersuchungen zur Prävalenz der Rationale (Bührmann, 2020), noch zu deren Effekten für die Zielgruppen. Eine Übertragbarkeit der Ergebnisse aus den USA ist aufgrund des anderen gesellschaftlichen und historischen Hintergrunds jedoch eingeschränkt und vorliegende ländervergleichende Studien zeigen, dass die Umsetzung und Gestaltung von Maßnahmen zur Förderung von Diversität von dem lokalen Kontext abhängig sind (Philippezyck et al., 2024).

Um die bestehende Forschungslücke zu schließen, untersuchte die vorliegende Studie die Diversitätsleitbilder staatlicher Universitäten in Deutschland im Hinblick auf ihre Definition von Diversität und ihr Rational zur Förderung von Diversität. Es wurde unterschieden zwischen einer engen Definition, die demografische Merkmale angelehnt an das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG, 2006) beinhaltet, und einer weiten Definition, die allgemeine Eigenschaften einer Person, wie etwa deren Interessen oder Persönlichkeitseigenschaften, umfasst. Da für den universitären Kontext empirisch belegt wurde, dass insbesondere Studierende in erster Generation, Studierende mit geringem sozioökonomischem Status und Studierende mit Care-Verpflichtungen mit zahlreichen zusätzlichen Belastungen konfrontiert sind (Bargel & Bargel, 2010; Heß et al., 2024), wurden die Dimensionen des AGG um diese Dimensionen erweitert.

Angelehnt an die Arbeit von Starck et al. (2021) analysierte die vorliegende Studie das Vorkommen von zwei Rationalen zur Förderung von Diversität: Zum einen das instrumentelle Rational, auch bezeichnet als *business case* (z. B. Georgeac & Rattan, 2023) oder *excellence case* (Bührmann, 2020), das einen Nutzen von Diversität für die Universität beschreibt (z. B. „Diversität erhöht das Innovationspotential der Universität“). Zum anderen das moralische Rational, auch bezeichnet als *justice case*, das Diversität als Wert an sich begreift (z. B. „Diversität stellt sicher, dass Individuen verschiedener Gruppen ähnliche Möglichkeiten erhalten“). Zusätzlich wurde untersucht, ob die Universitäten weitere Rationale zur Förderung von Diversität verwenden.

Folgende Forschungsfragen wurden im Rahmen der präregistrierten Studie beantwortet:

1. *Wie wird Diversität in den Diversitätsleitbildern deutscher Universitäten definiert?*
2. *Welche Rationale für die Förderung von Diversität werden in den Diversitätsleitbildern deutscher, staatlicher Universitäten genannt und wie hoch ist die jeweilige Prävalenz der einzelnen Rationale?*

3 Methode

Im Juli und August 2023 wurden die Webseiten staatlicher Universitäten in Deutschland ($N = 78$) nach einem festgelegten Schema auf Diversitätsleitbilder hin untersucht. Das Vorgehen orientierte sich an der Methodik von Starck et al. (2021). Zwei Personen durchsuchten unabhängig voneinander systematisch die Webseiten jeder Universität. Konnten sie innerhalb von fünf Minuten weder ein Diversitätsleitbild noch ein allgemeines Leitbild mit einem Absatz zum Thema Diversität finden, wurde die Suche abgebrochen. Für jedes gefundene Diversitätsleitbild oder Leitbild wurde erfasst, ob die Universität Informationen zum Entstehungsprozess publizierte, die Hinweise auf die organisationale Einbettung und den Grad der Partizipation bei der Erstellung lieferten.

Zur inhaltlichen Analyse der Diversitätsleitbilder wurde ein deduktiv erstellter Kodierleitfaden (s. Anhang) verwendet, der mit der Software MAXQDA (Version 2022) angewandt wurde. Neben der deduktiven Kodierung erfolgte ergänzend eine induktive Kategorienbildung, um zusätzliche Rationale für die Förderung von Diversität zu identifizieren. Zwei unabhängige Kodierer:innen analysierten die Dokumente hinsichtlich der deduktiv abgeleiteten Kategorien parallel, um die Reliabilität der Kodierungen sicherzustellen. Die Interrater-Reliabilität wurde mit Cohens Kappa (κ) berechnet und zeigte folgende Werte: instrumentelle Motive, $\kappa = .80$; moralische Motive, $\kappa = .94$; breite Definition von Diversität, $\kappa = 1.00$; enge Definition von Diversität, $\kappa = 1.00$. Für die weiteren Berechnungen hinsichtlich der deduktiv abgeleiteten Kategorien wurden die Kodierungen einer kodierenden Person herangezogen.

Die induktive Kategorienbildung erfolgte zunächst durch eine Kodiererin. In einem explorativen Schritt durchsuchte sie die ausgewählten Dokumente systematisch nach Textstellen, die die Universitäten zur Förderung von Diversität heranziehen. Bei Textstellen, die weder den vorab definierten moralischen noch instrumentellen Rationalen zugeordnet werden konnten, wurde ein übergreifender Oberbegriff generiert, der als vorläufige Kategorienbezeichnung diente. Im Anschluss an die initiale Kodierung fand ein kommunikativer Validierungsprozess statt: Die erste Kodiererin diskutierte die emergenten Kategorien mit einem zweiten Kodierer. Durch diesen kollegialen Abstimmungsprozess wurden die Oberbegriffe geschärft und präzisiert, um die konzeptuelle Trennschärfe und Konsistenz der Kategorien zu gewährleisten.

4 Ergebnisse

Von den 78 durchsuchten Webseiten von Universitäten bezogen sich 73 (93,59 %) auf das Thema Diversität. Dabei formulierten 65 (83,33 %) Universitäten ein eigenständiges Diversitätsleitbild, während acht (10,26 %) Diversität im Rahmen ihres allgemeinen universitären Leitbilds thematisierten. Die übrigen fünf (6,41 %) Uni-

versitäten nahmen auf ihren Webseiten keinen Bezug zum Thema Diversität. Bezogen auf alle 73 Universitäten, die sich auf das Thema Diversität auf ihren Webseiten bezogen, machten 29 (39,72 %) Angaben zum Entstehungsprozess des Diversitätsleitbildes und lieferten damit auch Hinweise zur organisationalen Einbettung (z. B. „Das Leitbild Diversität wurde im Rahmen des Diversitäts-Audits ‚Vielfalt gestalten‘ des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft an der [Name der Universität] erarbeitet. Bestätigt vom Lenkungskreis im Diversitäts-Audit in seiner Sitzung am 14.11.2017. Zustimmend zur Kenntnis genommen vom Rektorat der [Name der Universität] in seiner Sitzung am 21.11.2017“). Davon waren 28 Diversitätsleitbilder und eins ein allgemeines Leitbild mit Bezug zum Thema Diversität.

Die erste Forschungsfrage bezog sich auf die Definitionen von Diversität an deutschen, staatlichen Universitäten. In der Analyse zeigte sich, dass eine Kombination aus enger und weiter Definition am häufigsten vorkam (43,84 %, z. B. „[...] und zu erreichen, dass Hochschulzugang und Studienerfolg nicht von der kulturellen oder sozialen Herkunft der Studierenden, ihrem Bildungs- und Erfahrungshintergrund oder ihren Lebensumständen abhängen“), gefolgt von der engen Definition (28,77 %, z. B. „Auf unserem Campus geschieht Leben in seiner ganzen Vielfalt, hier steht der Mensch im Mittelpunkt – ganz gleich welcher Hautfarbe und Herkunft, welcher geschlechtlichen Identität und welcher religiösen oder weltanschaulichen Orientierung“) und keiner Definition (26,02 %). Nur eine Universität (1,37 %) verwendete eine ausschließlich weite, d. h. nur aus nicht-demografischen Merkmalen bestehende Definition.

Im Rahmen der zweiten Forschungsfrage wurde untersucht, welche Rationale für die Förderung von Diversität in den Diversitätsleitbildern deutscher, staatlicher Universitäten genannt werden und wie häufig diese Rationale auftreten. Die Ergebnisse zeigen, dass 67 der untersuchten 73 Universitäten (91,78 %) mindestens eine moralische Begründung (z. B. „Vielfalt anerkennen bedeutet, sie als gesellschaftliche Realität und eigenständigen Wert zu schätzen“) anführen. Zudem nennen 58 Universitäten (79,45 %) mindestens eine instrumentelle Begründung (z. B. „Die Universität ist davon überzeugt, dass divers zusammengesetzte Arbeitsgruppen aufgrund der

Vielfalt an Perspektiven, Fähigkeiten und Erfahrungen besonders gute Forschungsleistungen erzielen können“). Eine Mehrheit von 55 der untersuchten 73 Universitäten (75,34 %) verwendet eine Kombination aus dem instrumentellen und moralischen Rational.

Ein Vergleich der Häufigkeit moralischer und instrumenteller Begründungen ergab, dass Universitäten im Durchschnitt mehr moralische Begründungen ($M = 3.03$, $SD = 2.62$) als instrumentelle Begründungen ($M = 1.60$, $SD = 1.53$) nennen. Der Unterschied war statistisch signifikant, $t(127.29) = 4.02$, $p < .001$, und unterstreicht die stärkere Betonung moralischer Argumentationen in den Leitbildern.

Zusätzlich wurden durch induktive Kategorienbildung weitere Rationale zur Förderung von Diversität identifiziert. Zu diesen gehören Diversität als gesetzliche Vorgabe, sowie die Betonung von Diversität als Teil der universitären Tradition. Die Kategorie „Diversität als gesetzliche Vorgabe“ wurde in den (Diversitäts-)Leitbildern von 17 Universitäten (23,29 %) kodiert. Diese Universitäten begründeten die Förderung von Diversität auf der Basis unterschiedlicher Gesetze (z. B. auf Basis des AGG oder des Grundgesetzes). Hingegen betonten sieben Universitäten (9,59 %), Diversität als Teil ihrer Tradition aufzufassen. Dabei nahmen sie zumeist Bezug auf die Reformbewegung der Hochschulen in den 1970er-Jahren. Eine Kategorie, die in zwei Diversitätsleitbildern vorkommt, kann auch als Hindernis bei der Förderung von Diversität aufgefasst werden: die Betrachtung von Diversität als Risiko (z. B. „In der positiven Grundannahme der [Name der Universität], dass eine von vielen Auswirkungen von Diversität die Förderung wissenschaftlicher Exzellenz ist, verschließt sich die Institution nicht der kritischen Frage, ob Diversität wissenschaftlicher Exzellenz unter bestimmten Umständen widerspricht.“ Oder: „Diversität birgt jedoch auch Risiken und erzeugt Konflikte“).

Diese Kategorien ergänzen die deduktiv kodierten Motive und erweitern die Perspektive auf die Beweggründe für die Förderung von Diversität an deutschen Universitäten. Eine Tabelle mit einer Übersicht über alle Kategorien, inkl. Beispielen, befindet sich im Anhang.

5 Diskussion

5.1 Einordnung der Ergebnisse in den aktuellen Forschungsstand

In den vergangenen Jahren hat die Bewusstheit für Diversität an Universitäten in Deutschland deutlich zugenommen. Während Ihme und Stürmer (2019) zeigten, dass 51 % der Universitäten über ein eigenes Diversitätsleitbild verfügten, waren es in der vorliegenden Studie über 83 %. Insgesamt thematisierten über 93 % der Universitäten in der vorliegenden Studie Diversität auf ihren Webseiten, während es bei Ihme und Stürmer (2019) nur 76 % waren. Jedoch machten nur etwa 40 % der Universitäten Angaben zum Entstehungsprozess der Leitbilder und damit zur organisationalen Einbettung. In den restlichen 60 % der Fälle wurden diese Informationen nicht transparent gemacht.

Universitäten in Deutschland definieren Diversität am häufigsten anhand demografischer Merkmale und zusätzlicher allgemeiner Eigenschaften, wie z. B. Interessen und politische Ansichten (44 %). Am zweithäufigsten verwenden sie eine Definition mit ausschließlich demografischen Merkmalen (29 %), gut ein Viertel verwendet gar keine Definition (26 %) und nur eine Universität (1,4 %) definiert Diversität ausschließlich anhand allgemeiner Eigenschaften. Diese Zahlen weichen von den von Kirby et al. (2023) in den USA gefundenen ab. Dort war die am häufigsten gefundene Definition eine breite (38 %), d. h. mit ausschließlich allgemeinen Eigenschaften, gefolgt von einer kombinierten Definition (29 %), keiner Definition (22 %) und einer engen Definition, die nur demografische Merkmale einbezog (11 %). Da Kirby et al. (2023) jedoch Unternehmen untersuchten, ist die Vergleichbarkeit eingeschränkt. Unternehmen sind geleitet von wirtschaftlichen Interessen, was sie teilweise von staatlichen Organisationen unterscheidet.

Hinsichtlich des Rationals war das moralische Rational in der vorliegenden Studie am weitesten verbreitet. 67 Universitäten (93,59 %) verwendeten es. Betrachtete

man die Anzahl der Textstellen, an denen die Universitäten die Förderung von Diversität begründeten, verwendeten Universitäten auch durchschnittlich mehr moralische Begründungen als instrumentelle. Dennoch war auch das instrumentelle Rational weit verbreitet. 58 Universitäten (79,45 %) verwendeten es. 55 Universitäten (75,34 %) verwendeten eine Kombination aus dem instrumentellen und moralischen Rational. Diese Zahlen weichen deutlich von den von Starck et al. (2021) gefundenen in den USA ab. Dort war die Prävalenz des instrumentellen Rationals größer als die des moralischen Rationals. Ein weiteres Rational, mit dem 23,29 % der Universitäten die Förderung von Diversität begründeten, waren gesetzliche Verpflichtungen. Dieses Rational und dessen Auswirkungen wurden in den vorliegenden Studien bislang nicht untersucht. Es erscheint aber relevant, potenzielle Auswirkungen zu untersuchen. So könnten die Diversitätsbemühungen einer Organisation als wenig glaubwürdig und „intrinsisch“ motiviert empfunden werden, wenn sie anhand gesetzlicher Verpflichtungen begründet werden. Zusätzlich wurden in der vorliegenden Studie weitere Rationale identifiziert, die aber jeweils nur in wenigen Fällen Anwendung fanden.

5.2 Limitationen

Die vorliegende Studie konnte zeigen, dass auch Universitäten in Deutschland häufig Diversität definieren und ein oder mehrere Rationale zur Förderung von Diversität verwenden. Sie ist aber auch mit einigen Einschränkungen verbunden. Zunächst einmal wurden nur staatliche Universitäten in Deutschland untersucht. Diese Auswahl erfolgte aufgrund der besonders hohen sozialen Selektivität von Universitäten im Vergleich zu Hochschulen für angewandte Wissenschaften (Kroher et al., 2021) und der damit verbundenen Notwendigkeit, die Förderung von Diversität zu steigern. Ein zweiter Grund war, die Stichprobengröße zu begrenzen, um die Machbarkeit der Studie zu gewährleisten. Es wäre jedoch wichtig, darüber hinaus künftig auch einen Status Quo, sowohl für Universitäten in Österreich, der deutschsprachigen Schweiz und für Hochschulen für angewandte Wissenschaften zu erheben. Insbesondere Hochschulen für angewandte Wissenschaften gelten als weniger sozial selektiv

(Kroher et al., 2021), was sich auch auf die Kommunikation von Diversitätsstrategien auswirken könnte.

Eine zweite Limitation der Studie betrifft die Quantifizierung des Vorkommens der Rationale. Diese erfolgte einmal auf Ebene des Dokuments (Rational liegt vor vs. Rational liegt nicht vor) und anhand der Anzahl der in den (Diversitäts-)Leitbildern kodierten Textstellen. Eine reine Anzahl von Textstellen ist jedoch u. U. nicht aussagekräftig für die Stärke der Begründungen und kann allenfalls Hinweise für deren Bedeutsamkeit liefern.

5.3 Ausblick

Vor dem Hintergrund der Ergebnisse dieser Studie erscheint es wichtig, die Auswirkungen der Definitionen von Diversität und der Rationale für die Förderung von Diversität auf verschiedene Studierendengruppen, z. B. hinsichtlich ihrer Abschlussraten, ihres Zugehörigkeitsgefühls und ihrer Abschlussnoten, auch im deutschsprachigen Raum zu untersuchen. Sollten die in den USA gefundenen positiven Effekte des moralischen Rationals im deutschsprachigen Raum repliziert werden, könnten Universitäten ihre Diversitätsstrategien gezielt dahingehend optimieren, verstärkt moralische Werte in den Vordergrund zu stellen. Dadurch ließe sich nicht nur eine inklusivere Campus-Kultur fördern, sondern auch eine bessere Unterstützung und Integration von Personen aus marginalisierten Gruppen erreichen.

Gerade weil inzwischen nahezu alle Universitäten Diversität auf ihren Webseiten thematisieren, erscheint es umso bedeutsamer, in künftiger Forschung empirisch belastbare Daten zu den Auswirkungen der Darstellungen zu generieren. Nur so kann die Absicht, Diversität mithilfe kommunikativer Mittel zu fördern, auch tatsächlich zielgerichtet verfolgt werden.

Danksagung

Unser besonderer Dank gilt Jascha Naumann für die sorgfältige und gewissenhafte Kodierung der Dokumente im Rahmen der Inhaltsanalyse dieser Arbeit.

Literaturverzeichnis

- Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz (AGG, 2006). https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/AGG/agg_gleichbehandlungsgesetz.pdf?__blob=publicationFile
- Bargel, H., & Bargel, T. (2010). *Ungleichheiten und Benachteiligungen im Hochschulstudium aufgrund der sozialen Herkunft der Studierenden*. Hans-Böckler-Stiftung. https://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_202.pdf
- Bartkus, B., Glassman, M., & Bruce McAfee, R. (2000). Mission statements: Are they smoke and mirrors?. *Business Horizons*, 43(6), 23–28. [https://doi.org/10.1016/S0007-6813\(00\)80018-X](https://doi.org/10.1016/S0007-6813(00)80018-X)
- Bührmann, A. D. (2020). Making excellence inclusive – der Excellence Case als Link zwischen Chancengerechtigkeit und ökonomischer Effizienz. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 15(3), 207–224. <https://doi.org/10.3217/zfhe-15-03/13>
- Campbell, A., & Yeung, S. (1991). Creating a sense of mission. *Long Range Planning*, 24(4), 10–20. [https://doi.org/10.1016/0024-6301\(91\)90002-6](https://doi.org/10.1016/0024-6301(91)90002-6)
- Chaney, K. E. (2022). An examination of diversity rationales: How instrumental and moral diversity rationales create minority spotlight. *European Journal of Social Psychology*, 52(5–6), 783–796. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2852>
- Georgeac, O. A. M., & Rattan, A. (2023). The business case for diversity backfires: Detrimental effects of organizations' instrumental diversity rhetoric for underrepresented group members' sense of belonging. *Journal of Personality and Social Psychology*, 124(1), 69–108. <https://doi.org/10.1037/pspi0000394>
- Heß, M., Zörlein, N., Grates, M., & Wanka, A. (2024). Pflegende Studierende: Soziale Ungleichheiten in und Belastungen durch die (Nicht-)Vereinbarkeit von Pflege und Studium. *Zeitschrift für Sozialreform*, 70(3), 249–270. <https://doi.org/10.1515/zsr-2023-0018>
- Ilhme, T. A., & Stürmer, S. (2019). Diversität auf den Webseiten deutscher Universitäten: Eine Forschungsskizze. *zeitschrift für diversitätsforschung und -management*, 4(1–2), 154–161. <https://doi.org/10.3224/zdfm.v4i1-2.20>
- Kirby, T. A., Russell Pascual, N., & Hildebrand, L. K. (2023). The Dilution of Diversity: Ironic Effects of Broadening Diversity. *Personality & Social Psychology Bulletin*, 51(2), 268–283. <https://doi.org/10.1177/01461672231184925>

- Kosmützky, A. (2016). Mission Statements and the Transformation of German Universities into Organizational Actors. *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 47(1), 41–66. <https://doi.org/10.4000/rsa.1594>
- 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. (2021). *Die Studierendenbefragung in Deutschland: 22. Sozialerhebung. Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2021*. Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) & Deutsches Studentenwerk. https://www.dzhw.eu/forschung/projekt?pr_id=650
- Linde, F. (2021). Diversity Management an Hochschulen in NRW – eine Bestandsaufnahme. *zeitschrift für diversitätsforschung und -management*, 6(2), 221–238. <https://doi.org/10.3224/zdfm.v6i2.14>
- Philippczyk, N., Grundmann, J., & Oertel, S. (2024). The Framing of Diversity Statements in European Universities: The Role of Imprinting and Institutional Legacy. *Minerva*, 62(1), 69–92. <https://doi.org/10.1007/s11024-023-09507-x>
- Starck, J. G., Sinclair, S., & Shelton, J. N. (2021). How university diversity rationales inform student preferences and outcomes. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 118(16). <https://doi.org/10.1073/pnas.2013833118>
- Trawalter, S., Driskell, S., & Davidson, M. N. (2016). What Is Good Isn't Always Fair: On the Unintended Effects of Framing Diversity as Good. *Analyses of Social Issues and Public Policy*, 16(1), 69–99. <https://doi.org/10.1111/asap.12103>
- Wilson, J. L., Meyer, K. A., & McNeal, L. (2012). Mission and Diversity Statements: What They Do and Do Not Say. *Innovative Higher Education*, 37(2), 125–139. <https://doi.org/10.1007/s10755-011-9194-8>

Anhang

Anhang A: Liste der untersuchten Universitäten

1. RWTH Aachen University
2. Universität Augsburg
3. Otto-Friedrich-Universität Bamberg
4. Universität Bayreuth
5. Freie Universität Berlin
6. Humboldt-Universität zu Berlin
7. Technische Universität Berlin
8. Universität Bielefeld
9. Ruhr-Universität Bochum
10. Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn
11. Technische Universität Braunschweig
12. Universität Bremen
13. Technische Universität Clausthal
14. Brandenburgische Technische Universität Cottbus-Senftenberg
15. Technische Universität Darmstadt
16. Technische Universität Dortmund
17. Technische Universität Dresden
18. Universität Duisburg-Essen

19. Heinrich-Heine Universität Düsseldorf
20. Universität Erfurt
21. Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg
22. Europa-Universität Flensburg
23. Johann-Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main
24. Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder)
25. Albert-Ludwigs-Universität Freiburg im Breisgau
26. Justus-Liebig-Universität Gießen
27. Georg-August-Universität Göttingen
28. Universität Greifswald
29. FernUniversität in Hagen
30. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
31. HafenCity Universität Hamburg
32. Helmut-Schmidt-Universität/ Universität der Bundeswehr Hamburg
33. Universität Hamburg
34. Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover
35. Medizinische Hochschule Hannover
36. Universität Heidelberg
37. Stiftung Universität Hildesheim
38. Universität Hohenheim
39. Technische Universität Ilmenau
40. Friedrich-Schiller-Universität Jena

41. Rheinland-Pfälzisch Technische Universität Kaiserslautern-Landau
42. Karlsruher Institut für Technologie
43. Universität Kassel
44. Christian-Albrechts-Universität zu Kiel
45. Universität zu Köln
46. Universität Konstanz
47. Universität Leipzig
48. Universität zu Lübeck
49. Leuphana Universität Lüneburg
50. Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg
51. Johannes Gutenberg-Universität Mainz
52. Universität Mannheim
53. Philipps-Universität Marburg
54. Ludwig-Maximilians-Universität München
55. Technische Universität München
56. München, Universität der Bundeswehr
57. Westfälische Wilhelms-Universität Münster
58. Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
59. Universität Osnabrück
60. Universität Paderborn
61. Universität Passau
62. Universität Potsdam

63. Universität Regensburg
64. Universität Rostock
65. Universität des Saarlandes
66. Universität Siegen
67. Universität Stuttgart
68. Eberhard Karls Universität Tübingen
69. Universität Ulm
70. Universität Vechta
71. Bauhaus-Universität Weimar
72. Bergische Universität Wuppertal

Anhang B: Tabelle 1

Code	Beschreibung	Beispiel(e)
Definition von Diversität		
Non-demografische, individuelle Charakteristika	Merkmale, die nicht demografisch sind und die gesetzlich nicht geschützt sind z. B. Persönlichkeit, Fähigkeiten, Lebens- oder Arbeitserfahrungen	„Vielfalt der Ideen, Talente und Erfahrungshintergründe“ „jedes Individuum mit seinen vielfältigen Kompetenzen, Hintergründen und Lebenssituationen“
Demografische Definition	alle AGG-Dimensionen mit Ergänzungen für den Kontext Universität; Gender, Ethnizität und sexuelle Orientierung, Behinderung, sozioökonomischer Status, Religion/ Weltanschauung, Bildungshintergrund, Care-Vpflichtungen	„von Menschen unterschiedlichen Geschlechts, sexueller Orientierung und Identität, unterschiedlicher kultureller und sozialer Herkunft, Nationalität, Religion“

**Rational zur
Förderung
von Diversität**

**Diversität ist
instrumentell**

Das Leitbild nennt mindestens einen Nutzen, den Diversität der Universität bietet

„Die Universität ist davon überzeugt, dass divers zusammengesetzte Arbeitsgruppen aufgrund der Vielfalt an Perspektiven, Fähigkeiten und Erfahrungen besonders gute Forschungsleistungen erzielen können“

Diversität ist moralisch

Das Leitbild präsentiert Diversität als Wert an sich

„Vielfalt anerkennen bedeutet, sie als gesellschaftliche Realität und eigenständigen Wert zu schätzen“

**Diversität als gesetzliche
Vorgabe**

Das Leitbild betont gesetzliche Vorgaben zur Förderung von Diversität (z. B. Grundgesetz Artikel 3; AGG – Allgemeines Gleichstellungsgesetz).

„Zunächst leitet sich die Verpflichtung zur Gleichstellung und Nicht-Diskriminierung aus Artikel 3 des Grundgesetzes ab“

Diversität als Tradition	Das Leitbild präsentiert Diversität als mit der Geschichte der Universität verbunden.	„Als Forschungs- und Bildungsinstitution mit gesamtgesellschaftlicher Verantwortung, zu deren Selbstverständnis der offene Umgang mit Vielfalt traditionell gehört“
Diversität als Risiko	Das Leitbild benennt Risiken, die von Diversität ausgehen.	„Diversität birgt jedoch auch Risiken und erzeugt Konflikte“

Sheron Baumann¹ & Lukas Lehmann²

Hochschulweiterbildung unter Krisenbedingungen: Eine empirische Studie zu Wahrnehmung und Nutzen vor und während Covid-19

Zusammenfassung

Weiterbildungen an schweizerischen Fachhochschulen sind gefragt, um sich praxisorientiert beruflich weiterzuentwickeln. Während der Covid-19-Pandemie wurden sie unter zahlreichen Auflagen durchgeführt, was laut internationalen Studien ihren Nutzen beeinflusst haben könnte. Eine jährlich an der Business School der Hochschule Luzern durchgeführte Erhebung zum Nutzen von Weiterbildungen ermöglicht einen Vergleich zwischen Absolvent:innen ($N = 2.691$) vor und während den pandemiebedingten Maßnahmen. Die zeitlich robuste Bewertung der Zufriedenheit mit den Weiterbildungen sowie des nicht-monetären Nutzens in drei Bereichen wird explorativ diskutiert.

Schlüsselwörter

Wissenschaftliche Weiterbildung, Online-Unterricht, Bildungsnutzen, Covid-19-Pandemie, Qualitätsmanagement

1 Corresponding Author; Hochschule Luzern – Wirtschaft; sheron.baumann@hslu.ch;
ORCID 0000-0002-9781-9818

2 Hochschule Luzern – Wirtschaft, lukas.lehmann@hslu.ch;
ORCID 0000-0002-3319-4388

Continuing higher education under crisis conditions: an empirical study on perceptions and benefits before and during Covid-19

Abstract

Continuing education courses at Swiss universities of applied sciences are in demand for practice-oriented professional development. During the Covid-19 pandemic, they were carried out under numerous restrictions, which, according to international studies, may have influenced their benefits. An annual survey conducted at the Lucerne School of Business on the benefits of continuing education enables a comparison between graduates ($N = 2,691$) before and during the pandemic-related measures. The longitudinally stable assessment of the satisfaction with the courses and the non-monetary benefits in three areas is discussed exploratively.

Keywords

continuing higher education, online teaching, educational benefits, Covid-19-pandemic, quality management

1 Einleitung

Durch Hochschulen angebotene Weiterbildungsprogramme spielen eine entscheidende Rolle, wenn es darum geht, sich an veränderte Arbeitsmärkte anzupassen, neue Kompetenzen zu erwerben und sich persönlich weiterzubilden (UNESCO & Shanghai Open University, 2023). Die wissenschaftliche Weiterbildung setzt an den Schweizer Hochschulen ab dem Bachelorabschluss an. Die Programme sind im Bundesgesetz über die Weiterbildung (WeBiG) als nicht-formale Bildung eingestuft und richten sich an akademisch ausgebildete und berufserfahrene Fachkräfte. Dabei sind diese in die Formate CAS (Certificate of Advanced Studies), DAS (Diploma of Advanced Studies) und MAS (Master of Advanced Studies) eingeteilt. In Umfang und Struktur sind diese den Weiterbildungsprogrammen an deutschen und österreichischen Hochschulen ähnlich, jedoch strikt von der grundständigen Hochschulbildung getrennt (Fischer, 2014). Außerdem berechtigt ihr höchster Abschluss, der MAS, nicht zum Doktorat (Zimmermann, 2019).

Sämtliche Hochschultypen des binären Hochschulsystems der Schweiz bieten Weiterbildungen an. Insgesamt stieg die Zahl der Absolvierenden von MAS in den Jahren 2000 bis 2023 um 25 % an, wobei universitäre Hochschulen rund 25 % weniger MAS-Abschlüsse verliehen als Fachhochschulen (FH) (BFS, 2024a, 2024b). Dies verdeutlicht die Bedeutung der Weiterbildung für die FH. Betriebswirtschaftliche FH, darunter auch die Business School dieser Fallstudie, generieren etwa 45 % aller FH-Gesamteinnahmen im Bereich der Weiterbildung (BFS, 2024c).

Generell haben die Schweizer Hochschulen einen starken wirtschaftlichen Anreiz, Weiterbildungsprogramme anzubieten. Da die Studiengebühren nicht subventioniert sind und kostendeckend sein müssen, sind ihre Gebühren im Vergleich zu den Studiengebühren im grundständigen Studium relativ hoch und dürfen gewinnmaximierend angesetzt werden. Dies bewegt die Teilnehmenden, nach einem günstigen Kosten-Nutzen-Verhältnis für ihre Kurse zu suchen. Dieser Umstand wiederum ist ein Ansporn dafür, den direkten nicht-monetären und indirekt monetären Bildungsnutzen aller Programme zu messen und beobachten. Da aus Studien bekannt ist, dass die Effekte der Maßnahmen gegen die Covid-19-Pandemie einen „kritischen und

bedeutsamen Umbruch“ (Wißhak & Hochholdinger, 2021, S. 178) für die Lernangebote der Lehrenden darstellte und viele Weiterbildungsanbieter ihr Angebot während der Pandemie umfassend adaptieren und anpassen mussten (Gollob et al., 2021), drängte sich im Rahmen dieser Evaluations- und Qualitätssicherungstätigkeit die Frage auf, ob die Weiterbildungsteilnehmenden, welche in dieser Zeit eine Hochschulweiterbildung absolvierten, einen anderen wahrgenommenen Nutzen aufweisen als die Absolvent:innen anderer Jahre. Aufgrund der Ergebnisse diverser Studienergebnisse zu Bachelor- und Masterprogrammen (siehe Abschnitt 2) besteht dabei die Annahme, dass auch der Nutzen von Weiterbildungen unter den Maßnahmen zur Bekämpfung der Pandemie (Onlineunterricht, Abstandsregeln, Masken- und Zertifikatspflicht etc.) gelitten haben könnte.

2 Literaturübersicht und Untersuchungskontext

Bereits vor der Pandemie war bekannt, dass der Präsenzunterricht positive Auswirkungen auf die Lernleistung, die Entwicklung von Kompetenzen, die Motivation und das Lernerlebnis hat (Sloan et al., 2020). Dagegen führte die Covid-19-Pandemie insgesamt zu einer Schwächung der Präsenz, auch durch eine verstärkte Digitalisierung der Lehre (Kohl & Denzl, 2020; Denninger & Käpplinger, 2021). Insbesondere während Phasen des Lockdowns waren Dozierende plötzlich gezwungen, ihren Unterricht virtuell zu gestalten, oft ohne tiefere Auseinandersetzung, wie sich die Vermittlung von Inhalten dadurch ändern muss (Basilaia et al., 2020; Martin et al., 2019; Saha et al., 2022). Studierende äußerten in der Folge denn auch Unzufriedenheit mit dem Online-Unterricht (z. B. Ahmed et al., 2023; Istijanto, 2021). Ein konkretes Problem war die uneinheitliche Gestaltung der Online-Lehre, die als Lernhindernis wahrgenommen wurde (Fox et al., 2020). Zudem wirkte sich der eingeschränkte Zugang zur Infrastruktur der Hochschulen sowie zu deren administrativen Diensten negativ auf die Wahrnehmung der Studienqualität aus (Istijanto, 2021). (Mustakim et al., 2021) zeigten, dass Studierende Schwierigkeiten hatten, sich an die plötzliche

Umstellung der Lehrmethoden anzupassen, was durch pandemiebedingte Unsicherheiten und damit verbundene Ängste zusätzlich verstärkt wurde. Der Online-Unterricht erschwerte das Entstehen eines Gemeinschaftsgefühls unter den Studierenden, vermindere die Gelegenheiten für gemeinsames Lernen und begrenze die Interaktionen (DeCoito & Estaiteyeh, 2022; Mustakim et al., 2021). In Großbritannien gaben Studierende während der Covid-19-Pandemie den mangelnden persönlichen Austausch mit Kommiliton:innen sowie den eingeschränkten Kontakt zu Lehrkräften als häufige Ursachen für eine Verschlechterung des wahrgenommenen Preis-Leistungs-Verhältnisses des Studium an (Neves & Hewitt, 2022).

Während der Covid-19-Pandemie verzeichneten alle Weiterbildungsanbieter in der Schweiz einen Rückgang der Nachfrage nach Weiterbildungen, was sich insgesamt auf das Studium auswirken konnte (Fox et al., 2020). Dennoch wurden für den Online-Unterricht auch Vorteile festgestellt: Eine Untersuchung aus Malta (Fiorini et al., 2022) ergab, dass insbesondere berufsbegleitend Studierende dem neuen Lernformat Positives abgewinnen konnten. Laut den Ergebnissen bevorzugten 23 % der befragten Studierenden (Bachelorniveau) das pandemiebedingte Online-Format gegenüber herkömmlichen Lehrmethoden, während 46 % eine gleichbleibende Zufriedenheit angaben und nur knapp ein Drittel den Präsenzunterricht bevorzugten. Auch in der Schweiz bewerteten rund zwei Drittel der Weiterbildungsanbieter laut einer Studie des Schweizerischen Verbandes für Erwachsenenbildung (SVEB) die Anpassungen als gut bis sehr gut aufgenommen durch ihre Studierenden (Gollob et al., 2021).

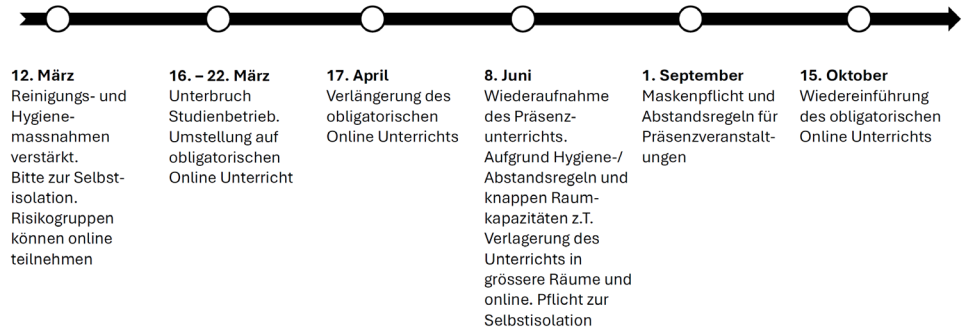
Die Studie von Onyeaka et al. (2024) kommt schließlich zum Schluss, dass Fernunterricht in Bezug auf die akademischen Leistungen der Studierenden genauso effektiv sein könne wie der traditionelle Präsenzunterricht. Die höheren Plagiatswerte der online unterrichteten Studierenden weisen jedoch auf ein Problem der wissenschaftlichen Integrität hin, welches durch Fernlernumgebungen scheinbar befördert wird.

In den Jahren 2020 und 2021 war auch das Weiterbildungsangebot der Fallinstitution erheblich von Einschränkungen rund um die Covid-19 Pandemie betroffen. Der Präsenzunterricht fiel entweder vollständig aus oder wurde stark reduziert und durch

Online-Formate ersetzt. Dies führte zu einer deutlichen Einschränkung der fachlichen und persönlichen direkten Interaktion. Abbildung 1 gibt einen Überblick über die zentralen Entwicklungen im Weiterbildungsunterricht an der Business School der Hochschule Luzern zwischen 2020 und 2022. So ist zu erkennen, dass von Mitte März bis Anfang Juni 2020 gar kein Präsenzunterricht stattfand. Anschließend wurde bis Oktober 2020 ein eingeschränktes Präsenzformat ermöglicht, bevor erneut ein verpflichtender Wechsel zum Online-Unterricht erfolgte. Ab Mai 2021 wurde der Präsenzunterricht in begrenztem Umfang wieder aufgenommen. Ab September 2021 wurde schließlich die Zertifikatspflicht eingeführt, die im Dezember auf die 2G-Regel (geimpft oder genesen) verschärft wurde. Dies bewog viele Studierende dazu, weiterhin online am Unterricht teilzunehmen. Erst Mitte Februar 2022 konnten alle Maßnahmen aufgehoben werden.

Das Bundesamt für Statistik (BFS, 2022) berichtet, dass 53 % der Teilnehmenden von Weiterbildungen mit einer Dauer von über 40 Stunden im Jahr 2021 angaben, ihre Kurse während der Pandemie vollständig oder größtenteils online besucht zu haben. Gollob et al. (2021) berichten, dass 88 % der befragten schweizerischen Weiterbildungsanbieter ihr Angebot entsprechend umfassend anpassen mussten. Rund zwei Drittel der Anbieter meldeten, dass die Anpassungen von ihren Kunden als positiv aufgenommen wurden und nur 5 % berichteten von negativem Kundenfeedback.

2020



2021



Abb. 1: Verlauf der Maßnahmen gegen Covid-19 an der Business School der Hochschule Luzern

Die Covid-19-Pandemie führte bei sämtlichen Weiterbildungsanbietern in der Schweiz zu einem Nachfragerückgang (BFS, 2023). Der Anteil der Hochschulabsolvent:innen, die eine entsprechende Weiterbildung absolvierten, sank im Vergleich zum langjährigen Durchschnitt von 2010 bis 2019 von 40 % auf durchschnittlich 32 % in den Pandemie Jahren. Selbst im dritten Quartal 2023 hatte die Weiterbildungsbeteiligung noch nicht wieder das frühere Niveau erreicht (BFS, 2023). Im

Jahr 2021 nannten knapp 27 % der Personen, die sich nicht wie gewünscht weiterbilden konnten, die Covid-19-Pandemie als wichtigsten Grund für ihre Nicht-Teilnahme (BFS, 2022).

Es besteht also Grund zur Annahme, dass die in der Literatur beschriebenen Anpassungen und Einschränkungen im Weiterbildungsunterricht auch an der Business School der Hochschule Luzern die wahrgenommene Wirksamkeit und die daraus resultierende Nutzenbetrachtung und die Zufriedenheit der Weiterbildungsteilnehmenden negativ beeinflusst haben.

Daher wird im folgenden Abschnitt analysiert, ob sich die Absolvierenden der Business School der Hochschule Luzern der Jahre 2020 und 2021 in ihrer Bewertung des Weiterbildungsnutzens von früheren Jahrgängen unterscheiden.

3 Stichprobe und Methode

3.1 Die Umfrage zum Weiterbildungsnutzen

Trotz des umfangreichen Weiterbildungsengagements von Erwerbstätigen in der Schweiz gibt es nur wenige Studien, die den individuellen Nutzen von Weiterbildungen – insbesondere jener, die von Hochschulen angeboten werden – untersuchen (Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung, 2018). Um diese Lücke zu schließen, hat die Business School der Hochschule Luzern eine eigene Umfrage entwickelt, die sowohl die Zufriedenheit mit den Weiterbildungsangeboten als auch deren wahrgenommenen Nutzen erfasst und analysiert. Aufbauend auf Erkenntnissen aus der internationalen Forschung sowie eigenen Überlegungen wurden spezifische Konstrukte entwickelt, welche jeweils aus mehreren Items bestehen und mit Hilfe einer sechsstufigen Likert-artigen Skala bewertet werden können.³ Die Erhe-

3 Die methodischen Grundlagen der Erhebung sind in der ersten Studie zum

bung findet jeweils rund drei Jahre nach dem Abschluss der Weiterbildung statt. Obwohl mit dem Erhebungsinstrument auch die Lohnprämie erhoben wird, wird in diesem Beitrag auf deren Vergleich zwischen den beiden Gruppen verzichtet.

Im Folgenden werden die nicht-monetären Nutzenbereiche zusammen mit ihrem jeweiligen Cronbachs Alpha (α) dargestellt. Diese Kennzahl gibt Aufschluss über die Zuverlässigkeit einer Messung. Alphas von ≥ 0.7 deuten dabei darauf hin, dass die Befragten die Fragen zu den vier Nutzenbereichen als latente Konstrukte konsistent beantwortet haben und dass ihre Antworten nicht zufällig waren (vgl. Schecker, 2014).

Zufriedenheit mit der Weiterbildung ($\alpha = 0.82$):

- Weiterempfehlung des Studiums
- Rückblickend von Weiterbildung profitiert

Berufliche Stellung und Entwicklung ($\alpha = 0.77$)

- Eintreffen der gewünschten Entwicklung
- Wahrnehmung anspruchsvollerer Aufgaben
- Ausbau des beruflichen Netzwerks
- Verbesserung der beruflichen Anerkennung
- Vergrößerung des Interesses am eigenen Job-Profil

Weiterbildungsnutzen ausführlich dargestellt. Sie kann hier heruntergeladen werden: https://www.hslu.ch/-/media/campus/common/files/dokumente/w/departement/replikationsstudie-bildungsnutzen-in-der-weiterbildung-arbeitsbericht.pdf?sc_lang=de-ch.

Berufliche Kompetenz ($\alpha = 0.86$)

- Verbesserung der Fachkompetenz
- Bessere Vorbereitung auf berufliche Herausforderungen
- Verbesserung des Lösungs- und Problemverhaltens
- Verbesserung der Produktivität
- Verbesserung der Arbeitsqualität

Persönliche Entwicklung ($\alpha = 0.84$)

- Verbesserung des persönlichen Auftretens
- Vergrößerung des Selbstbewusstseins

Die Cronbachs Alphas erreichten auch für die Teiluntersuchungen und ihren Erhebungen in den Jahren 2017, 2020 und 2024 ähnliche Werte, so dass angenommen werden kann, dass das Gütekriterium nicht nur durch die große Stichprobe getrieben wird. Im Weiteren wurde zur Überprüfung der Reliabilität bzw. der internen Konsistenz des Fragebogens in allen Erhebungsjahren ein s. g. Split-Half-Test durchgeführt. Hierbei konnten kaum Unterschiede festgestellt werden und es kann somit davon ausgegangen werden, dass der Fragebogen als Messinstrument zuverlässig ist (vgl. Priebe, 2024).

3.2 Stichprobe

Die Stichprobe für die Analyse in diesem Beitrag umfasst 2.691 Absolvierende der CAS-, DAS- und MAS-Weiterbildungsprogramme aus den Jahren 2014 bis 2021, die an den entsprechenden Umfragen zwischen 2017 und 2024 teilgenommen haben. Davon haben 1.813 Personen ihre Weiterbildung zwischen 2014 und 2019 abgeschlossen, ohne pandemiebedingte Einschränkungen im Studienbetrieb zu erfahren. Im Gegensatz dazu besuchten und beendeten 878 Teilnehmende ihre Weiterbildung

in den Jahren 2020 und 2021 unter den Maßnahmen zur Eindämmung der Covid-19-Pandemie (siehe Abschnitt 2).

3.3 Methode

Im ersten Schritt wird für jedes Nutzenbereich-Konstrukt geprüft, ob sich die Mittelwerte der einzelnen Variablen bzw. Items und die Verteilung der Antworten zwischen den beiden Gruppen unterscheiden. Anschließend werden im zweiten Schritt die Mittelwerte und Verteilungen für die drei Weiterbildungsformate untersucht. Dabei werden beispielsweise die Bewertungen der beiden Gruppen von MAS-Absolvierenden miteinander verglichen. Die Auswertungen erfolgen mittels eines zweiseitigen t -Tests für die Mittelwertvergleiche sowie eines ergänzenden Mann-Whitney- U -Tests für die Verteilungen. Die Kombination beider Tests stärkt die Robustheit gegenüber Ausreißern und allfälliger Nicht-Normalverteilung. Die P -Werte beider Tests sind jeweils in der letzten Spalte der Tabellen 1 und 2 dargestellt.

4 Resultate

Die Testresultate zu den Variablen für die vier Konstrukte zum nicht-monetären Weiterbildungsnutzen sind in Tabelle 1 dargestellt. Während sich die Mittelwerte zwischen den Teilnehmenden, die ihre Weiterbildung vor oder während der Covid-19-Pandemie abgeschlossen haben, nur geringfügig und ohne statistische Signifikanz unterscheiden, kann im Fall der rückblickenden Beurteilung, ob man von der Weiterbildung profitieren konnte, eine statistisch signifikant unterschiedliche Verteilung der Antwortkategorien festgestellt werden. Anhand der sehr schwachen Effektgrösse von $r = 0.03$ kann jedoch nach Cohen (1992) davon ausgegangen werden, dass der Unterschied unbedeutend ist.

Nutzenbereich	Item	Vor Covid-19		Während Covid-19		p_t p_{MWU}
		Mittelw. (<i>N</i>)	Standard- abw.	Mittelw. (<i>N</i>)	Standard- abw.	
Zufriedenheit mit der Weiterbildung	Weiterempfehlung	5,08 (1808)	0,922	5,06 (878)	0,902	0,527 0,291
	Rückblickend profitiert	5,05 (1807)	0,865	4,99 (878)	0,815	0,089 0,015*
Berufliche Entwicklung und Stellung	Gewünschte Weiterentwicklung	4,20 (1813)	1,358	4,29 (878)	1,222	0,288 0,450
	Anspruchsvollere Aufgaben	4,04 (1813)	1,406	4,07 (878)	1,319	0,369 0,654
	Vergrößerung des Netzwerks	4,33 (1813)	1,260	4,32 (878)	1,217	0,482 0,967
	Mehr berufliche Anerkennung	3,72 (1813)	1,216	3,44 (878)	1,200	0,134 0,549
	Mehr Interesse am Job-Profil	3,98 (1813)	1,297	4,00 (878)	1,212	0,469 0,816
	Vergrößerung Fachkompetenz	4,84 (1813)	0,958	4,83 (878)	0,862	0,120 0,519
Berufliche Kom- petenzen	Vorbereitung auf berufliche Herausforderungen	4,42 (1813)	1,064	4,43 (878)	0,963	0,641 0,943
	Systematischer an Problemstellungen und -lösungen	4,08 (1813)	1,129	4,12 (878)	1,205	0,916 0,614
	Produktiver bei der Arbeit	3,55 (1813)	1,113	3,57 (874)	1,185	0,641 0,934

	Bessere Qualität der Arbeit	3,90 (1813)	1,187	3,91 (878)	1,127	0,649 0,816
Persönliche Entwicklung	Verbesserung des Auftretens	3,91 (1808)	1,224	3,89 (878)	1,149	0,643 0,341
	Steigerung des Selbstbewusstseins	3,98 (1807)	1,254	3,95 (878)	1,141	0,526 0,809

Tab. 1: Vergleich auf Ebene Variablen

Anmerkungen: p : P -Wert für t -Test; p_{MWU} : P -Wert für Mann-Whitley- U -Test – * $p < 0,05$

Die Resultate in Tabelle 2 zeigen, dass auch innerhalb einzelner Weiterbildungsformate und auf Ebene der Konstrukte kaum nennenswerte Unterschiede zwischen den Vergleichsgruppen bestehen. Lediglich bei CAS-Absolvierenden zeigen t -Tests eine unterschiedliche mittlere Bewertung des Nutzens bezüglich der beruflichen Stellung und Entwicklung, wobei die Werte während der Pandemie leicht höher ausfallen. Auch hier lässt eine Beurteilung der Effektstärke $r = 0.05$ jedoch den Schluss zu, dass dem Unterschied kaum Bedeutung zugemessen werden kann.

Nutzenbereich	Format	Vor Covid-19		Während Covid-19		p_t p_{MWU}
		Mittelw. (<i>N</i>)	Standard- abw.	Mittelw. (<i>N</i>)	Standard- abw.	
Zufriedenheit mit der Weiterbildung	CAS	5,00 (1112)	0,971	5,02 (684)	0,917	0,993 0,525
	DAS	5,22 (150)	0,678	5,28 (25)	0,842	0,884 0,867
	MAS	5,19 (544)	0,817	5,21 (167)	0,857	0,891 0,996
Berufliche Entwicklung und Stellung	CAS	3,90 (1113)	0,887	4,00 (684)	0,837	0,043* 0,187
	DAS	4,18 (150)	0,949	4,38 (25)	0,741	0,307 0,619
	MAS	4,32 (548)	0,910	4,41 (167)	0,828	0,287 0,378
Berufliche Kompetenz	CAS	4,07 (1113)	0,910	4,13 (680)	0,820	0,174 0,444
	DAS	4,12 (150)	0,785	4,27 (25)	0,777	0,358 0,327
	MAS	4,34 (548)	0,879	4,32 (167)	0,818	0,810 0,515
Persönliche Entwicklung	CAS	3,84 (1113)	1,159	3,88 (684)	1,063	0,427 0,880
	DAS	3,81 (150)	1,073	4,06 (25)	1,024	0,273 0,355
	MAS	4,15 (548)	1,133	4,11 (167)	1,017	0,749 0,538

Tab. 2: Vergleich auf Ebene Konstrukt und innerhalb Weiterbildungsformaten

Anmerkungen: p_t : P -Wert für t -Test; p_{MWU} : P -Wert für Mann-Whitely- U -Test – * $p < 0,05$

5 Diskussion und Schlussfolgerungen

Die Vergleiche auf Ebene der einzelnen Variablen ergeben keine Hinweise auf einen systematischen Zusammenhang zwischen der Gegebenheit, ob jemand eine Weiterbildung an der Business School der Hochschule Luzern vor oder während der Phase der Covid-19-Pandemie abgeschlossen hat und der Bewertung der einzelnen Items. Im Gegenteil: Insgesamt zeigen die Resultate eine bemerkenswerte Stabilität der Bewertungen, unabhängig vom Abschlusszeitpunkt respektive vom entsprechenden didaktischen Format. Auf Ebene des Vergleichs der Absolvierenden des gleichen Weiterbildungsformats zeigt sich ebenfalls ein homogenes Bild. In den zwei Fällen mit statistischer Signifikanz und sehr schwachen Effektgrößen wird dieser Schluss auch durch die Tatsache gestützt, dass eine große Stichprobe, welche hier vorliegt, grundsätzlich kleine Unterschiede schneller signifikant werden lässt, obwohl sie praktisch kaum eine Bedeutung haben.

So zeigen die Analysen also keine Hinweise darauf, dass sich der selbstbewertete Nutzen von Weiterbildungen vor und während der Covid-19-Maßnahmen unterscheidet. Dieser Befund steht den eingangs aufgearbeiteten Studien betreffend den grundständigen Ausbildungen entgegen, welche eine Minderbewertung vermuten ließen. Das Fehlen von Erkenntnissen aus der Forschung zu Veränderungen des wahrgenommenen Nutzens von Studienprogrammen durch unvorhergesehene und den Unterricht einschränkende Maßnahmen führt zur Exploration möglicher Gründe.

Die ausbleibende Veränderung des Nutzenerlebens kann mit drei Aspekten zusammenhängen:

1. Anpassungsfähigkeit der Institution
2. Anpassungsfähigkeit der Teilnehmenden
3. Methodische Aspekte in der Bewertung

Der erlebte Nutzen findet erstens keine Veränderung, weil die Hochschule schnell auf die veränderten Bedingungen reagiert hat, indem sie nach einer Woche Unterrichtsunterbruch zur Umstellung digitale Lehrmethoden ein- und den Unterricht online durchgeführt hat. Dadurch konnten Lehrinhalte ohne wesentlich zeitliche Unterbrechung weiterhin vermittelt werden (Schaffung von Kontinuität), was den wahrgenommenen Nutzen der Weiterbildung konstant gehalten haben könnte. Darüber hinaus blieben die wesentlichen Lernziele und Studieninhalte trotz der Pandemie dieselben. Den Weiterbildungsteilnehmenden kann damit der Eindruck geblieben sein, dass sie ihre Weiterbildung ohne Abstriche realisieren konnten und dieselben Qualifikationen und Fähigkeiten erworben haben, wie zu regulären Zeiten ohne Präsenzeinschränkungen.

Die gleichbleibenden Bewertungen könnten zweitens darauf hinweisen, dass die Teilnehmenden sich gut an die veränderten Lernbedingungen während der Pandemie angepasst haben. Dies könnte durch eine hohe Selbstmotivation der Weiterbildungsteilnehmenden und effektive Lernstrategien unterstützt worden sein. Nach der anfänglichen Unsicherheit über die neue Ausgangslage haben die Teilnehmenden möglicherweise ihre Erwartungen an das Weiterbildungsprogramm implizit angepasst. Sie könnten akzeptiert haben, dass pandemiebedingte Einschränkungen (z. B. keine Begegnungen und kein Erfahrungsaustausch vor Ort) unvermeidlich sind, und sich darauf konzentriert haben, inwiefern sie dennoch profitieren und lernen konnten. Diese und weitere Effekte können dazu geführt haben, dass der Nutzen trotz veränderter Rahmenbedingungen gleich bewertet wurde. Auch die Tatsache, dass für die meisten nach der Pandemie die berufliche Laufbahn nahtlos weitergeführt werden konnte und möglicherweise sogar von einem Aufholeffekt profitieren konnten, könnten die Nutzenwahrnehmung positiv beeinflusst haben.

Zusammengenommen bedeutet dies: Wenn die Weiterbildungen sowohl vor als auch während der Pandemie auf einem hohen Niveau durchgeführt wurden, könnte dies die Stabilität der Bewertungen erklären. Die gleichbleibende Qualität und die Anpassungsfähigkeit der Vermittlungsmethoden könnten dazu beigetragen haben, dass keine signifikanten Unterschiede festgestellt wurden.

Eine dritte und letzte Deutung bezieht sich auf methodische Aspekte: Es ist auch möglich, dass das Messinstrument zur Nutzenerhebung nicht gezielt oder empfindlich genug war, um relevante Unterschiede zu erfassen. Weiterbildungen dienen nicht nur der Verbesserung von fachlicher und personaler Kompetenz, sondern ihr Nutzen besteht für viele Teilnehmende auch darin, innezuhalten und in angeleiteter Manier Distanz zum beruflichen Alltag zu gewinnen – ähnlich einem beruflichen Sabbatical. Weiterbildungen stellen so auch eine Art mentale Pause und Reflexionsraum dar, welcher nicht direkt mit der didaktischen Umsetzung der Inhalte in Verbindung steht. So gesehen könnten Weiterbildungen, gerade in turbulenten Zeiten, nicht nur Wissen vermitteln, sondern auch Stabilität, Orientierung und ein Gefühl von Kontrolle schaffen – ein unterschätzter, aber entscheidender Nutzen, der von der Datengewinnung bisher nicht berücksichtigt wurde. Im Sinne eines Forschungsdesiderats wäre es also wünschenswert, die Messinstrumente zu erweitern, um den ganzheitlichen Nutzen von Weiterbildungen besser zu erfassen und auch psychologische und emotionale Faktoren in der Bewertung von Weiterbildungen zu berücksichtigen. Dies könnte durch die Integration von Fragen zur Resilienz, mentalen Entlastung und subjektivem Wohlbefinden geschehen. Neben quantitativen Methoden könnten auch qualitative Zugänge eingesetzt werden, um tiefere Einblicke in die subjektiven Erfahrungen der Teilnehmenden zu gewinnen. Dies könnte helfen, den „Kopf-Lüften“-Effekt und andere psychologische Vorgänge besser zu verstehen, welche die Nutzenbewertung möglicherweise stabilisieren.

Grundsätzlich sind weitere Veröffentlichungen hochschulinterner Analysen und Forschungen zur Bewertung des Nutzens vor und nach den Maßnahmen gegen die COVID-19-Pandemie wünschenswert. Sie würden Hochschulen ermöglichen, ihre Maßnahmen zur Sicherstellung der Studienkontinuität in Krisenzeiten empirisch fundiert weiterzuentwickeln.

Literaturverzeichnis

Ahmed, V., Alzaatreh, A., & Saboor, S. (2023). Students' Perceptions of Online Teaching in Higher Education Amid COVID-19. *Journal of Science Education and Technology*, 32(5), 629–642. <https://doi.org/10.1007/s10956-023-10069-6>

Basilaia, G., Dgebuadze, M., Kantaria, M., & Chokhonelidze, G. (2020). Replacing the Classic Learning Form at Universities as an Immediate Response to the COVID-19 Virus Infection in Georgia. *International Journal for Research in Applied Science and Engineering Technology*, 8, 2321–9653. <https://doi.org/10.22214/ijraset.2020.3021>

Bundesamt für Statistik (BFS). (2022). *Lebenslanges Lernen in der Schweiz: Ergebnisse des Mikrozensus Aus- und Weiterbildung 2021*. BFS Nr. 1325–2100. Bundesamt für Statistik.

Bundesamt für Statistik (BFS). (2023). *Teilnahme an Weiterbildung – Daten des Indikators*. BFS Nr. ind-d-404105. Bundesamt für Statistik.

Bundesamt für Statistik (BFS). (2024a). *Tertiärstufe, Fachhochschulen: Bildungsabschlüsse nach Hochschule und Fachbereich*. BFS Nr. je-d-15.03.04.02.01. Bundesamt für Statistik.

Bundesamt für Statistik (BFS). (2024b). *Tertiärstufe, universitäre Hochschulen: Bildungsabschlüsse nach Hochschule und Fachbereich*. BFS Nr. je-d-15.03.04.01.01. Bundesamt für Statistik.

Bundesamt für Statistik (BFS). (2024c). *Finanzen der Fachhochschulen 2023: Basisdaten*. BFS Nr. su-d-15.06.03.02-2023. Bundesamt für Statistik.

Bundesgesetz vom 20. Juni 2014 über die Weiterbildung (WeBiG; SR 419.1; Stand am 1. Januar 2017).

Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155–159.

DeCoito, I., & Estaiteyeh, M. (2022). Transitioning to Online Teaching During the COVID-19 Pandemic: an Exploration of STEM Teachers' Views, Successes, and Challenges. *Journal of Science Education and Technology*, 31(3), 340–356. <https://doi.org/10.1007/s10956-022-09958-z>

Denninger, A., & Käßlinger, B. (2021). COVID-19 und Weiterbildung – Überblick zu Forschungsbefunden und Desideraten. *Zeitschrift Für Weiterbildungsforschung*, 44(3), 161–176. <https://doi.org/10.1007/s40955-021-00190-7>

- Fiorini, L. A., Borg, A., & Debono, M. (2022). Part-time adult students' satisfaction with online learning during the COVID-19 pandemic. *Journal of Adult and Continuing Education, 28*(2), 354–377. <https://doi.org/10.1177/14779714221082691>
- Fischer, A. (2014). *Hochschulweiterbildung in einem heterogenen Feld – Bericht zu Handen der Geschäftsstelle des Schweizerischen Wissenschafts- und Innovationsrats*. Schweizer Wissenschafts- und Innovationsrat.
- Fox, K., Bryant, G., Srinivasan, N., & Lin, N. (2020). *Part 1: A National Survey of Faculty During Covid-19*. Tyton Partners and Every Learner Everywhere.
- Gollob, S., Poopalapillai, & S. Sgier, I., (2021). *FOCUS Weiterbildung: Auswirkungen der Corona-Pandemie. Ergebnisse der Schweizer Anbieterumfrage 2021*. Schweizerischer Verband für Erwachsenenbildung SVEB. <https://edudoc.ch/record/223002>
- Istijanto (2021). The effects of perceived quality differences between the traditional classroom and online distance learning on student satisfaction: evidence from COVID-19 pandemic in Indonesia. *Quality Assurance in Education, 29*(4), 477–490. <https://doi.org/10.1108/QAE-08-2020-0098>
- Kohl, J., & Denzl, E. (2020). Weiterbildungsanbieter in der Corona-Pandemie. Ein erster Blick auf empirische Befunde. *Weiter Bilden, 27*(4), 23–28.
- Martin, F., Wang, C., Jokiaho, A., May, B., & Grübmeier, S. (2019). Examining Faculty Readiness to Teach Online: A Comparison of US and German Educators. *European Journal of Open, Distance and E-Learning, 22*(1), 53–69. <https://doi.org/10.2478/eurodl-2019-0004>
- Mustakim, Z., Fatimah, S., & Mahmudah, U. (2021). Students' perception and motivation on e-learning during the COVID-19 pandemic. In S. Jackowicz & I. Sahin (Eds.), *Online Education during the COVID-19 Pandemic: Issues, Benefits, Challenges, and Strategies* (S. 59–80). ISTES Organization.
- Neves, J., & Hewitt, R. (2022). *Student Academic Experience Survey 2022*. Advance HE/Higher Education Policy Institute.
- Onyeaka, H., Passaretti, P., & Miller-Friedmann, J. (2024). Teaching in a pandemic: a comparative evaluation of online vs. face-to-face student outcome gains. *Discover Education, 3*(1). <https://doi.org/10.1007/s44217-024-00140-8>

Priebe, J. A. (2024). *Testkonstruktion – das Herz der psychologischen Diagnostik*. Springer Berlin Heidelberg. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-67547-2>

Saha, S. M., Pranty, S. A., Rana, M. J., Islam, M. J., & Hossain, M. E. (2022). Teaching during a pandemic: do university teachers prefer online teaching? *Heliyon*, 8(1), e08663. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e08663>

Schecker, H. (2014). Überprüfung der Konsistenz von Itemgruppen mit Cronbachs α . In D. Krüger, I. Parchmann, & H. Schecker (Eds.), *Methoden in der naturwissenschaftlichen Forschung* (pp. 1–6). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-37827-0_2

Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF). (2018). *Bildungsbericht Schweiz 2018*. Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.

Sloan, D., Manns, H., Mellor, A., & Jeffries, M. (2020). Factors influencing student non-attendance at formal teaching sessions. *Studies in Higher Education*, 45(11), 2203–2216. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1599849>

UNESCO & Shanghai Open University. (2023). *International trends of lifelong learning in higher education*. UNESCO Institute for Lifelong Learning & Shanghai Open University. <https://doi.org/10.54675/DCZR7108>

Wißhak, S., & Hochholdinger, S. (2021). Wie erleben und bewältigen Lehrende der berufsbezogenen Weiterbildung Folgen der Corona-Pandemie? *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 44, 177–195. <https://doi.org/10.1007/s40955-021-00193-4>

Zimmermann, T. E. (2019). Die Weiterbildungsformate CAS, DAS und MAS in der Schweizer Hochschullandschaft: Eine Betrachtung aus unterschiedlichen Blickwinkeln. *Zeitschrift Hochschule Und Weiterbildung*, 1, 22–29. <https://doi.org/10.4119/zhwb-1569>



Open Access verfügbar unter
<https://doi.org/10.21240/zfhe/20-2>



www.zfhe.at