

Dr. Gerlind Rüge | Dr. Peter Altvater (Hrsg.)

Strategische Entwicklung von Hochschulen für Angewandte Wissenschaften

HIS-Institut für Hochschulentwicklung e. V.
Goseriede 13a | 30159 Hannover | www.his-he.de

Dr. Gerlind Rüge
Geschäftsbereich Hochschulmanagement
Tel.: +49 511 169929-24
E-Mail: rueve@his-he.de

März 2022

Vorstand:
Dr. Stefan Niermann (Vorsitz),
Dr. Anja Franke-Schwenk, Michael Döring
Geschäftsführender Vorstand: Ralf Tegtmeyer
Registergericht: Amtsgericht Hannover | VR 202296
Umsatzsteuer-Identifikationsnummer: DE297391080

Vorwort

Nach mehr als einjähriger pandemiebedingter Pause hat das HIS-Institut für Hochschulentwicklung e. V. (HIS-HE) am 09./10.09.2021 in Hannover erneut die Tagung „Strategische Entwicklung von Hochschulen für Angewandte Wissenschaften 2021“ ausgerichtet. Ausgehend von der Beobachtung, dass eine große Entwicklungs- und Veränderungsdynamik im Hochschulwesen in Deutschland gegenwärtig den Sektor der Fachhochschulen/Hochschulen für Angewandte Wissenschaften (HAW) prägt, standen insbesondere Strategie- und Profilbildungsprozesse im Fokus der Veranstaltung. Etwa 100 Präsident:innen, Vizepräsident:innen, Kanzler:innen, Dekan:innen und weitere Angehörige aus HAW und Wissenschaftsministerien sind der Einladung gefolgt und haben diese und andere aktuelle Themen, die auf der Agenda der HAW stehen, diskutiert.

Gerade die jüngsten Tendenzen eröffnen den HAW weitere Entwicklungsmöglichkeiten – verwiesen sei nur auf die einschlägigen Bund-Länder-Programme, die Förderprogramme zur Forschung an HAW oder den Hessischen Hochschulpakt, der eine Grundfinanzierung für Forschung und den Aufbau eines Mittelbaus vorsieht. Dazu gehört nicht zuletzt auch das Promotionsrecht für forschungsaktive Bereiche, das in mehreren Bundesländern umgesetzt wird. Weitere Bundesländer werden folgen, wollen sie ihren HAW nicht Attraktivitätsnachteile zumuten, die Studierende und forschungsaffine Wissenschaftler:innen in andere Bundesländer locken würden.

Diese neuen Rahmenbedingungen sind letztlich das Ergebnis und gewissermaßen die Honorierung der intensiven Anstrengungen der HAW, die im Anschluss an die Bologna-Reform die Lehre konzeptionell überarbeitet und mit forschungsorientierten Masterstudiengängen die Brücke zur anwendungsorientierten Forschung und zum Transfer in Wirtschaft und Gesellschaft geschlagen haben. Dies zahlt sich nun aus. Zudem haben die HAW mit Verve in den vergangenen Jahren ihr spezifisches Profil – die Anwendungsorientierung und die Praxisnähe – in Lehre und Forschung geschärft. Deutlich wird dies an einer weiteren Ausdifferenzierung des Studienangebots, das fachliche Passung und damit einen erfolgreichen Übergang in die Berufspraxis weiter verbessern soll. Im Bereich der angewandten Forschung haben die Forscher:innen an HAW mit ihrem Gespür für die Problemlagen der Praxis sukzessive ihre Kontakte in Unternehmen und öffentliche Einrichtungen weiter ausgebaut.

Gleichwohl sind Hochschulen für Angewandte Wissenschaften aufgefordert, sich dem zunehmenden Wettbewerb im Prozess der Ausdifferenzierung des Hochschulsystems zu stellen und sich in ihrer inneren Verfasstheit weiter zu professionalisieren. Nur so können sie den aktuellen Herausforderungen und gesellschaftlichen Veränderungen aktiv begegnen.

Vor diesem Hintergrund freuen wir uns sehr, dass Beiträge dieser Tagung nun in dieser Publikation vor Ihnen liegen. Darin skizziert StS Ayse Asar die politischen Rahmensetzungen für HAW in Hessen, während Prof. Dr. Frank Dievernich und Anna Arsova-Odrich die Umsetzungsmöglichkeiten und -formate vor Augen führen, die für das Gelingen von Strategie- und Profilbildung nötig sind.

Daneben werden einzelne Aspekte der strategischen Entwicklung von HAW vertieft. Prof. Dr. Monika Alisch und Prof. Dr. Anne König beschäftigen sich mit der Bedeutung und der Institutionalisierung des Promotionsrechts an HAW. Prof. Dr. Monika Alisch analysiert Erfahrungen mit dem hochschulübergreifenden Promotionszentrum „Soziale Arbeit“ in Hessen, welches im Nachgang des seit 2016 existierenden Promotionsrechts für HAW eingerichtet wurde. Prof. Dr. Anne König setzt das Promotionsrecht in Berlin, das die HAW im September 2021 im Rahmen des novellierten Berliner Hochschulgesetzes erreicht haben, in Beziehung zur Durchlässigkeit des Bildungssystems. Prof. Dr. Dirk Burdinski und Prof. Dr. Veronika Thurner diskutieren Aspekte der Lehrentwicklung im postpandemischen Zeitalter. Sie beleuchten Konsequenzen, Innovationsschübe und die Herausforderungen,

denen die HAW durch die Coronapandemie begegnet sind. Prof. Dr. Bettina Völter und Prof. Dr. Ursula Walkenhorst erörtern in ihren Beiträgen die Akademisierung der Sozialarbeits- und Gesundheitsberufe. Prof. Dr. Bettina Völter widmet sich dem Spannungsfeld von Wissenschaft und Beruf in der Sozialen Arbeit, Prof. Dr. Ursula Walkenhorst beschäftigt sich mit den Herausforderungen, vor denen die Akademisierung der Gesundheitsfachberufe derzeit steht. Abschließend setzt sich Dr. Peter Altvater mit grundlegenden Fragen des Wissens- und Technologietransfers auseinander, durch die in einem Beispiel aus Bayern derzeit neue Formen der Zusammenarbeit zwischen HAW, kleinen und mittleren Unternehmen und Organisationen des Nonprofit-Sektors entstehen.

Den Autor:innen sei für die Ausarbeitung ihrer Vorträge sehr herzlich gedankt. Den Leser:innen wünschen wir eine inspirierende Lektüre.

Hannover im März 2022
Peter Altvater und Gerlind Rüge

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	I
Inhaltsverzeichnis	III
Abbildungsverzeichnis.....	IV
<i>Ayse Asar</i>	
Stärkung der Hochschulen für Angewandte Wissenschaften (HAWen)	1
<i>Frank E. P. Dievernich Anna Arsova-Odrich</i>	
Perspektiven für die Weiterentwicklung der Hochschulen für Angewandte Wissenschaften	7
<i>Monika Alisch</i>	
Promovieren an Hochschulen an hessischen Hochschulen für Angewandte Wissenschaften....	18
<i>Anne König</i>	
Bedeutung des Promotionsrechts von HAW für die Durchlässigkeit des Bildungssystems am Beispiel des Landes Berlin.....	24
<i>Dirk Burdinski Veronika Thurner</i>	
Nach der Challenge ist vor der Challenge – Lehrentwicklung für das postpandemische Zeitalter.....	32
<i>Bettina Völter</i>	
Die Soziale Arbeit als zukunftsweisende Wissenschaft und Profession.....	42
<i>Ursula Walkenhorst</i>	
Akademisierung und Professionalisierung in den Gesundheitsfachberufen.....	51
<i>Peter Altvater</i>	
Zur Bedeutung des Wissens- und Technologietransfers zwischen HAW, KMU und Organisa- tionen des Nonprofit-Sektors	60

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Strategische Leitplanken der Frankfurt University of Applied Sciences (Grafik: Frankfurt UAS)	9
Abb. 2: Der Strategieprozess der Frankfurt University of Applied Sciences (Grafik: Frankfurt UAS)	10
Abb. 3: Neustrukturierung der Frankfurt University of Applied Sciences (Grafik: Frankfurt UAS)	12
Abb. 4: Zur Promotion berechtigende Abschlüsse und Promotionen nach Hochschularten Land Berlin (Statistisches Bundesamt, 2020:85-100)	25
Abb. 5: Zur Promotion berechtigende Abschlussart der laufenden Promotionen an Berliner HAW im Jahr 2019	27
Abb. 6: Kooperative Promotionen an und mit Berliner HAW 2015-2019	28
Abb. 7: Standorte der bayerischen Technologietransferzentren	67

Ayşe Asar

Stärkung der Hochschulen für Angewandte Wissenschaften (HAWen)

Strategiefähigkeit und Profilbildung als Leitplanken der hessischen Hochschulpolitik

Einleitung

Das Land Hessen verfügt mit den fünf HAWen in Darmstadt, Frankfurt, Fulda, Gießen und Wiesbaden, an denen insgesamt rund 70.000 Studentinnen und Studenten eingeschrieben sind, über eine starke Landschaft an HAWen. Sie sind ein sehr wichtiger Pfeiler des hessischen Hochschulsystems, in das sie ihre spezifischen Stärken einbringen – insbesondere die Praxisorientierung in der Lehre inklusive der erfolgreichen Qualifizierung heterogener Studierender und die Anwendungsorientierung in der Forschung. Die HAWen – in Hessen wie auch in der ganzen Republik – haben in den letzten 15 Jahren eine beeindruckende Entwicklung genommen. Ein zentrales Ergebnis der Entwicklung in den letzten Jahren ist die Pluralisierung der Aufgaben der HAWen. Während die Einrichtungen früher einen klaren Fokus auf Lehre und Ausbildung hatten, hat sich das Handlungsspektrum der HAWen sukzessive erweitert. Dies gilt einerseits disziplinär – sie sind heute fachlich sehr breit aufgestellt; dies gilt andererseits aber auch in Bezug auf die weiteren Leistungsdimensionen, in denen die Hochschulen aktiv sind.

Die Hochschulen sind gewachsen (in Hessen haben sich die Studierendenzahlen vielerorts verdoppelt) und ihre Aufgaben sind vielfältiger geworden – genauso wie im Übrigen auch die gesellschaftlichen Erwartungen an die HAWen. Die HAWen sind heute regionale Innovationsmotoren. Sie stellen eine praxisnahe Ausbildung der Fachkräfte bereit und haben zudem das Ziel, Studierende mit heterogenen Bildungsbiographien erfolgreich zu Hochschulabschlüssen zu führen, Beiträge zur Bewältigung großer gesellschaftlicher Herausforderungen zu liefern und vieles mehr.

Zugleich nimmt der Wettbewerb, in dem die Hochschulen sich fortwährend bewähren müssen, zu. Etwa der Wettbewerb um Studierende, ganz besonders auch der eklatante Wettbewerb um qualifiziertes Personal. Vor diesem Hintergrund braucht es klare Profile, um in den verschiedenen Bereichen leistungsfähig, sichtbar und für Studierende, Lehrende, Forschende und Beschäftigte attraktiv sein zu können. Profilbildung sowie gute und verlässliche Rahmenbedingungen sind dabei die zentralen Erfolgsfaktoren. Oder um es mit den Worten des Wissenschaftsrats auszudrücken: „Um das Gesamtsystem flexibler und reaktionsfähiger zu machen und um die Einzelinstitution vor Überforderungen zu schützen, ist Differenzierung im Sinne einer Vergrößerung des Alternativenreichtums von institutionellen Selbstentwürfen und Schwerpunktsetzungen sinnvoll.“¹

¹ Wissenschaftsrat: (2010) Empfehlungen zur Differenzierung der Hochschulen, Berlin/Köln, 12.11.2010, S. 17.

Strategieprozess an den hessischen HAWen

Die HAWen sind hier bereits sehr aktiv. Profilbildung in der Institution Hochschule ist und bleibt aber eine sehr anspruchsvolle Gestaltungsaufgabe. Als Landesregierung wollen wir unsere Hochschulen bei dieser Aufgabe nach Kräften unterstützen. Denn als Politik tragen wir eine Verantwortung, für sehr gute Rahmenbedingungen zu sorgen. In erster Linie geht es darum, eine angemessene und verlässliche Grundfinanzierung der Hochschulen sicherzustellen sowie Governanceregeln zu implementieren, die die Eigenverantwortung der Hochschulen stärken. Hessen hat 2006 eine weitreichende Autonomie seiner Hochschulen im Hessischen Hochschulgesetz verankert. Damit schaffen wir überhaupt erst die Grundlage dafür, dass sich die Hochschulen eigenständige Profile entwickeln können.

Mit dem Hessischen Hochschulpakt 2021-2025 sind hierzu finanziell die richtigen Weichen gestellt worden. Die Landesregierung stellt den Hochschulen über fünf Jahre nicht nur eine Rekordsumme von gut 11,5 Mrd. Euro und eine jährliche Dynamisierung von vier Prozent für ihre Aufgaben bereit. Die Hochschulen können zudem so verlässlich planen wie noch nie. Die Grundfinanzierung als „Sockelbudget“ orientiert sich nicht mehr an den volatilen Studierendenzahlen und Preisen pro Studienplatz. So wird ein verlässliches, deutlich verbreitertes Fundament für die Finanzierung der Hochschulen gebildet. Dieses Fundament wächst in den kommenden fünf Jahren jährlich um vier Prozent. Allein die Differenz von 2020 zu 2022 beziffert sich auf ein Plus von über 170 Mio. Euro. Zusätzlich erfolgt eine vierprozentige Steigerung auch bei der Kofinanzierung der Bundesmittel des Zukunftsvertrags durch das Land. Ferner schafft das Land strukturbildend in den kommenden Jahren 300 neue W-Professuren an den hessischen Hochschulen, hinterlegt mit finanziellen Mitteln. Obwohl die Universitäten insgesamt mehr Studierende ausbilden als die HAWen, geht die Hälfte der Professuren an die HAWen, auch um die besonderen Anforderungen beim Studierendenaufwuchs der letzten Jahre entsprechend zu würdigen. Damit soll vor allem die Betreuungsrelation an den Hochschulen verbessert werden.

Auch das Thema Bauinvestition geht die hessische Landesregierung ganz gezielt an. Mit dem hessischen Hochschulbauprogramm HEUREKA, das ein Volumen von rund 1,7 Mrd. Euro hat, gibt das Land den Hochschulen eine Planungssicherheit bis 2031. Mit dem Hessischen Digitalpakt haben wir zudem ein 112 Mio. Euro schweres Programm für die Digitalisierung in den unterschiedlichen Bereichen der Hochschulen aufgelegt, aus dem die HAWen bis 2025 etwa 30 weitere Mio. Euro erhalten werden. Die zusätzlichen Ressourcen und strukturbildenden Investitionen bieten in den kommenden Jahren insgesamt große Gestaltungschancen für die hessischen HAWen.

Um ein eigenes Profil entwickeln und schärfen zu können, sind aber nicht nur Ressourcen nötig. Es braucht die gesetzlichen Freiheiten – Stichpunkt Autonomie – und die vorhandenen Gestaltungsmöglichkeiten müssen auch aktiv genutzt werden. Oder um nochmal das bereits erwähnte Wissenschaftsrats-Papier zu zitieren: Es braucht „institutionelle Handlungsfähigkeit“.

Die Basis hierfür ist zunächst eine ehrliche Analyse der eigenen Situation. Darauf aufbauend müssen klare Ziele für das eigene Handeln definiert werden und dann braucht es nicht zuletzt auch Mut zur Umsetzung selbiger. Es ist das Ziel des Ministeriums, die Hochschulen hierbei zu unterstützen. Deshalb wurde im letzten Jahr ein Strategieprozess vom Land initiiert.

Wie sah dabei der hessische Weg konkret aus? Die hessischen Hochschulen wurden zunächst gebeten, Strategiekonzepte vorzulegen. Diese beinhalteten alle zentralen Leistungsdimensionen: Lehre, Forschung, Transfer, Internationalisierung, Diversität und Gleichstellung, Personalentwicklung sowie Governance. Auf der Basis eines Leitfadens, haben die Hochschulen in jedem der genannten Leistungsdimensionen eine Analyse des Status quo (eigene Stärken, Schwächen, Chancen, Risiken)

durchgeführt und darauf aufbauend ihr Profil beschrieben und einen Strategieplan mit Zielen und Maßnahmen zur Umsetzung formuliert. Die Hochschulen konnten dies alles selbstverständlich autonom und ohne inhaltliche Vorgaben des Ministeriums erarbeiten. Dabei wurden sie über einen Zeitraum von einem dreiviertel Jahr auch nochmals gesondert finanziell unterstützt. Viele Hochschulen haben das Verfahren der Ausarbeitung des Strategiekonzeptes als einen sehr partizipativen Prozess betrieben und die verschiedenen Gremien und Gruppen in der Hochschule aktiv eingebunden.

Die fertigen Strategiekonzepte wurden danach einer Kommission mit externen Expertinnen und Experten – erfahrene Hochschulleiterinnen und -leiter aus dem In- und Ausland – vorgelegt. Jede Hochschule hatte die Gelegenheit, sich in einem eintägigen Workshop intensiv mit der Kommission auszutauschen. Die externen Expert:innen fungierten dabei als eine Art „Sounding Board“. Sie haben jeder Hochschule ein ausführliches qualitatives Feedback zur eigenen Strategie gegeben. Es sollte damit ein offener Austausch und Beratungsprozess angestoßen werden, der die individuelle Entwicklung der jeweiligen Hochschule in den Blick nimmt und selbige stärkt.

Ein Ziel war es dabei auch, die Hochschulleitungen in ihrer Rolle zu stärken. Sie sind schließlich für die Profilbildung zentrale Akteure. Wir wissen alle, dass dieser Prozess der Fokussierung in einer Hochschule keineswegs spannungsfrei verläuft, da er mit der Bildung von Prioritäten und damit auch von Posteritäten einhergeht. Die richtige Balance zu finden zwischen Konzentration und Vielfalt einerseits und zwischen Führung durch die Leitung und Mitwirkung der verschiedenen Akteur:innengruppen andererseits, ist hoch anspruchsvoll. Es liegt ein immanentes Spannungsverhältnis vor, das man nie gänzlich auflösen kann, sondern ständig neu austarieren muss. Dabei spielen Austausch und Zusammenarbeit in der Hochschule, aber auch Gestaltungskraft und Mut der Hochschulleitung eine zentrale Rolle. Ziel muss es sein, am Ende eine Strategie zu haben, die von der Breite der Hochschulmitglieder getragen wird.

Der Strategieprozess – mit umfassender Strategieentwicklung – war ein Kraftakt für die Hochschulen; auch und gerade weil der Beginn der Corona-Pandemie genau in diesen Zeitraum fiel. Vor diesem Hintergrund gebührt den Präsidien, aber auch den Hochschulen insgesamt großer Respekt für ihre Leistung. Das Ergebnis des Prozesses zeigt aber, dass sich die Mühe gelohnt hat. Der Prozess hat einen wichtigen und produktiven Beitrag zur Selbstreflexion und Selbstvergewisserung in den Hochschulen geleistet. Vorhandene Strategien und Ziele wurden geschärft, kodifiziert und noch breiter in der Institution verankert. Die Anregungen der Expert:innenkommission haben den Hochschulen zudem zahlreiche ergänzende Perspektiven aufgezeigt. Darüber hinaus hat das Feedback der Kommission vielfach auch zur Umsetzung bereits eingeschlagener Wege ermutigt – ein Rückenwind für die Leitung, der in der interessensreichen Institution Hochschule nicht zu unterschätzen ist.

Der Strategieprozess hat aber nicht nur in die Hochschulen hineingewirkt, auch für das Handeln des Ministeriums ist er von großer Bedeutung. Das Ministerium hat durch den Prozess die Hochschulen nochmals intensiver kennengelernt und dabei auch selbst dazugelernt. Außerdem konnte dadurch eine fundierte Basis geschaffen werden, um das Ziel, die individuelle Profilbildung der Hochschulen besser zu unterstützen, auch in weiteren hochschulpolitischen Maßnahmen noch besser umsetzen zu können. Dies möchte ich anhand von drei Beispielen kurz skizzieren:

- Wir verhandeln gerade die Zielvereinbarungen zwischen den Hochschulen und dem Land für die Zeit bis 2025. Auch in den individuellen Zielvereinbarungen sollen sich die Ergebnisse des Strategieprozesses niederschlagen.
- Wir haben innerhalb des Hochschulpakts ein neues Budgetelement eingeführt. Dabei erhält jede HAW bis zu 750.000 Euro pro Jahr für Projekte zur Umsetzung ihrer strategischen Konzepte zur Profilbildung. Es können profilbildende Vorhaben in allen Leistungsdimensionen finan-

ziert werden. Mit den Strategiekonzepten haben Hochschulen und Ministerium eine sehr gute Grundlage dafür.

- Hessen hat ein eigenes, wettbewerblich orientiertes Forschungsförderprogramm, das LOEWE-Programm. Auch hier greifen wir den Strategieprozess auf: Im Zuge einer Reform des Programms haben wir die strategische Passfähigkeit der beantragten Projekte im Hinblick auf die Forschungsstrategie neben der wissenschaftlichen Qualität zu einem Bewertungskriterium aller Anträge gemacht.

In Bezug auf die Strukturentwicklung ist auch die Kooperation mit anderen Hochschulen und Wissenschaftseinrichtungen eine wichtige Leitplanke. Deshalb wollen wir als Ministerium die Kooperation zwischen den Hochschulen in den verschiedenen Leistungsdimensionen auch gezielt fördern und Anreize dafür schaffen. So haben wir beispielsweise ein Programm zur Verbesserung der Qualität von Studium und Lehre mit jährlich durchschnittlich 25 Mio. Euro eingerichtet, innerhalb dessen wir insbesondere kooperative, hochschulübergreifende Anträge fördern. Der bereits erwähnte Hessische Digitalpakt funktioniert ähnlich; hier entfallen 82 % der Mittel auf Projekte, an denen fast alle Hochschulen beteiligt sind. In beiden Programmen werden zudem alle Anträge in Kommissionen bestehend aus Vertreterinnen und Vertretern aller hessischer Hochschulen beraten, um so das voneinander Lernen und die Zusammenarbeit zwischen den Hochschulen zu befördern.

Auch bei der Einrichtung von neuen Studiengängen in den Gesundheitsberufen werden die HAWen eng eingebunden. So übernehmen künftig die HAWen in Fulda, Frankfurt und Gießen komplett die Hebammenausbildung. Dabei kooperieren sie mit den Universitäten in Frankfurt, Marburg und Gießen sowie deren Universitätskliniken. Die HAWen sind auch beim Aufbau des hochschulübergreifenden Zentrums für Künstliche Intelligenz, hessian.AI, ein fester Bestandteil. Das Land richtet hierfür 20 zusätzliche Professuren ein; drei Professuren hiervon entfallen auf die HAWen.

Stärkung der Profilbildung in der Forschung

Die Profilbildung in der Forschung an den HAWen ist ein Thema, das derzeit in aller Munde ist und in den kommenden Jahren von besonderer Bedeutung sein wird. In Hessen ist uns der Aufbau von Forschungsstrukturen an den HAWen bereits seit einigen Jahren ein besonderes Anliegen. Wir haben uns früh auf den Weg gemacht, das wissenschaftliche Potenzial der Forschung an den HAWen stärker auszubauen. Dieses Potenzial besteht vor allem in der hohen Anwendungsorientierung und den vielfach stark ausgeprägten regionalwirtschaftlichen Kooperationen. Damit leisten die HAWen einen wichtigen Beitrag zum Innovationsgeschehen. Ein Beitrag, der die Arbeit der Universitäten vielfach komplementär ergänzt, ohne selbigen in seiner Bedeutung zu schmälern. Denn insgesamt sollten die unterschiedlichen Hochschultypen nicht nivelliert, sondern die spezifischen Potenziale vielmehr zum Wohle des Gesamtsystems genutzt werden – und zwar unter Respektierung der verschiedenen Organisationstypen.

Seit der Novelle des Hessischen Hochschulgesetzes im Jahr 2016 verfügen ausgewählte forschungsstarke Fachrichtungen an den hessischen HAWen über das Promotionsrecht. Hessen war damit das erste Bundesland, das ein eigenständiges Promotionsrecht für HAWen ermöglichte und inzwischen auch die ersten erfolgreichen Promotionen vorweisen kann. Neben der Stärkung des Innovationsgeschehens war uns dieser Schritt auch wichtig, um dem Fachkräftemangel zu begegnen und den wissenschaftlichen Nachwuchs an den HAWen zu sichern und zu stärken – insbesondere in jenen Fächern, die nur an den HAWen gelehrt werden. Außerdem stärkt das Promotionsrecht die

Attraktivität der Hochschulen bei der Gewinnung von sehr guten Professorinnen und Professoren und Studierenden – das können wir bereits beobachten.

Das Promotionsrecht wird den hessischen Hochschulen auf Antrag und nach Prüfung der Forschungsstärke und der Strukturen für die geplante Promotionsförderung durch das Ministerium verliehen. Die institutionelle und organisatorische Basis für die Ausübung des Promotionsrechts bilden die Promotionszentren. Sie bilden die Organisationsstruktur innerhalb derer die Hochschulen strukturiert und mit klaren Qualifizierungs- und Betreuungskonzepten promovieren können. Insgesamt gibt es in Hessen derzeit sieben Promotionszentren, drei davon werden hochschulübergreifend, d. h. in Kooperation mehrerer HAWen betrieben.

Für die Verleihung des Promotionsrechts an eine hessische HAW sind klare Qualitätskriterien zu erfüllen: Es braucht mindestens 12 forschungsstarke Professorinnen und Professoren als Mitglieder eines Promotionszentrums. Diese müssen eine Kohärenz zur Fachrichtung und persönliche Forschungsstärke nachweisen, dokumentiert anhand von Drittmittelinwerbungen und Publikationen sowie Betreuungserfahrung. Die Verleihung des Promotionsrechts in Hessen erfolgt zunächst befristet für fünf Jahre. Nach vier Jahren erfolgt eine Evaluation der Promotionszentren. Gleichwohl planen wir mit der nun anstehenden Novellierung des Hessischen Hochschulgesetzes die Entfristung des Promotionsrechts im Falle einer positiven Evaluation. Die Evaluation der ersten vier Promotionszentren wird aktuell durchgeführt.²

Die Evaluation umfasst neben den Qualifizierungs- und Betreuungskonzepten auch Grundsätzliches: Beispielsweise, welches Selbstverständnis den Promotionszentren jeweils zugrunde liegt, wie die Promotionszentren strategisch in die HAWen hinein und nach außen wirken; aber auch, ob die Abstimmungsprozesse insgesamt (mit Hochschulleitung und HMWK) oder die Satzungen und Ordnungen schlüssig sind. Der Abschluss dieser ersten Evaluation ist für Anfang 2022 geplant und wird von allen Beteiligten mit Spannung erwartet. Sicherlich wird uns diese hochkarätig besetzte Kommission wichtige Hinweise und Handlungsempfehlungen für eine erfolgreiche Fortführung und Verstärkung der Promotionszentren geben. Vor diesem Hintergrund bildet der Evaluationsprozess einen weiteren wichtigen Baustein im Kontext der Profilbildung in der Forschung an den HAWen und die Ergebnisse werden die HAWen auf ihrem weiteren Entwicklungsprozess maßgeblich unterstützen.

Eine sehr wichtige Maßnahme, die die Einführung des Promotionsrechts flankiert und unterstützt, ist der Aufbau eines akademischen Mittelbaus. Das ist neben den 300 W-Stellen eine weitere strukturbildende Investition des Landes, die die Hochschulen nachhaltig verändern wird. Dauerhafte wissenschaftliche Stellen unterhalb der Professur schaffen ein Fundament für die verstärkte Forschungstätigkeit, aber sicherlich auch, um die HAWen in allen Leistungsdimensionen zu stärken. Insgesamt werden die HAWen damit in die Lage versetzt, leistungsfähige Forschungsstrukturen aufzubauen, die tatsächlich nachhaltig an der Hochschule verbleiben.

Das Land stellt ab 2021 aufwachsend Mittel zur Verfügung, die bis 2025 jährlich 53 Mio. Euro betragen. Die Hochschulen sollen so ihre jeweiligen Forschungsschwerpunkte und Profildbereiche passgenau und zuverlässig ausbauen. Alle hessischen HAWen haben dazu in den letzten Monaten Mittelbaustrategien entwickelt, die die genaue Verteilung der Stellen regeln. Ganz im Sinne der Profilbildung ist dabei eine selektive Verteilung vorgesehen, bei der die Forschungsschwerpunkte bzw. die Forschungsstrategie der Hochschule eine zentrale Rolle spielen. Außerdem sind selbstverständlich auch die Hinweise aus dem Strategieprozess eingeflossen und es findet eine Verzahnung

² Mit der wissenschaftlichen Evaluation wurde eine unabhängige externe Expert:innenkommission unter Leitung des ehemaligen DFG-Präsidenten und amtierenden Präsidenten der Leibniz-Gemeinschaft, Prof. Dr. Matthias Kleiner, beauftragt. Unterstützt wird die Kommission von Fachgutachter:innen aus der jeweiligen Fachdisziplin.

mit der Förderung im Rahmen des Programms „FH Personal“ statt, bei dem die hessischen HAWen überdurchschnittlich erfolgreich sind.

Der Aufbau eines akademischen Mittelbaus ist im Zusammenhang mit der Stärkung der Projektförderung an HAWen sehr essenziell. Darüber läuft derzeit bundesweit eine vitale Diskussion. Im Mittelpunkt stehen dabei die Einrichtung einer neuen Förderorganisation (Deutsche Transfergemeinschaft), aber auch eine stärkere Öffnung der Programme der DFG. Das Ansinnen, die Möglichkeiten der wettbewerblichen Projektförderung auszuweiten, ist richtig und notwendig. Gleichwohl muss aber darauf hingewiesen werden, dass die Stärkung der projektbezogenen Fördermöglichkeiten für HAWen im Idealfall Hand in Hand mit der Verbesserung der Grundfinanzierung gehen sollte. Wir alle sollten versuchen, aus den Entwicklungen an den Universitäten zu lernen und die Balance zwischen Grundfinanzierung und Drittmitteln im Blick zu behalten.

Die Pandemie hat uns vor Augen geführt, dass Strategiefähigkeit von zentraler Bedeutung ist. Das zuweilen als schwerfällig kritisierte Hochschulsystem hat sich gerade in der Pandemie als sehr flexibel, handlungsfähig und responsiv erwiesen. In kürzester Zeit wurde quasi der gesamte Lehrbetrieb in den digitalen Raum verlegt, inkl. einer pandemiegerechten Umgestaltung des Prüfungswesens. Und auch die vielfältigen Prozesse im Bereich der Verwaltung und Unterstützung von Wissenschaft wurden über Nacht ins Virtuelle verlagert.

Dass das alles möglich war, demonstriert das große Engagement und die hohe Eigeninitiative, aber eben auch die große Veränderungsfähigkeit des Hochschul- und Wissenschaftssystems. Letztere ist sicherlich auch ein Ergebnis der Autonomie und der Strategiefähigkeit der Hochschulen, denn sie sind es gewohnt, neue Themen und Herausforderungen selbstständig vor Ort zu bearbeiten. Sie haben Erfahrungen damit; es gibt Abläufe, Strukturen etc. – und zwar sowohl für die kurzfristige Lösung von Herausforderungen, aber auch für die mittelfristige strategischere Auseinandersetzung mit neuen Themen. Die hessischen Hochschulen haben neben dem Krisenmanagement bereits jetzt einen Prozess angestoßen, um einerseits die langfristigen Folgen der Corona-Krise zu reflektieren und andererseits sich mit der Frage der Lehre der Zukunft auseinanderzusetzen. Das verdeutlicht nochmals, dass Strategiefähigkeit und Veränderungsbereitschaft zentrale Pfeiler für die Zukunftsfähigkeit von Hochschulen sind.

Ayse Asar ist Staatssekretärin im Hessischen Ministerium für Wissenschaft und Kunst.

Frank E. P. Dievernich | Anna Arsova-Odrich

Perspektiven für die Weiterentwicklung der Hochschulen für Angewandte Wissenschaften

Das Beispiel aus Hessen: Frankfurt University of Applied Sciences

1 Einleitung: Das Thema „Profilbildung“

Dieser Beitrag setzt sich mit der Frage auseinander, wie die Frankfurt University of Applied Sciences (Frankfurt UAS) innerhalb der vom Land Hessen vorgegebenen Rahmenbedingungen an die Aufgabe herangeht, im Sinne der Herausarbeitung eines **Alleinstellungsmerkmals**, ein Profil herauszubilden bzw. es zu schärfen. Welche zentralen strategischen Vorhaben wurden dafür entwickelt und welche Werkzeuge und Infrastrukturen eingesetzt? Das vom Hessischen Ministerium für Wissenschaft und Kunst definierte Ziel ist es, die Strategiefähigkeit der Hochschulen für Angewandte Wissenschaften in Hessen zu kräftigen, und dabei auch die Hochschulleitungen in ihrer Rolle bei der Umsetzung zu stärken. Zu dieser Strategiefähigkeit gehört als wesentliches Element, ein wiedererkennbares Profil zu entwickeln, welches spezifische Prägungen und Schwerpunkte der einzelnen Hochschulen aufweist und dadurch zum Ziel einer ausdifferenzierten Hochschullandschaft beiträgt. Hochschulen müssen für die Gesellschaft zu noch sichtbareren und zugänglicheren Akteuren werden, um noch verstärkter mit dieser interagieren und Lösungen produzieren zu können.

2 Hochschulstrategie und hochschulpolitische Rahmenbedingungen

2.1 Charakteristika und Herkunft der Frankfurt UAS

Als Fachhochschule Frankfurt wurde die Frankfurt UAS im Jahr 1971, zusammen mit weiteren Fachhochschulen in Hessen, gegründet. Von der anfänglich geringen Zahl an Studierenden – 2.600 im ersten Semester nach der Gründung – ist die Frankfurt UAS bereits weit entfernt. Mittlerweile lernen und forschen an der Frankfurt UAS über 15.500 Studierende. Als eine von fünf staatlichen Hochschulen für Angewandte Wissenschaften in Hessen, die mit insgesamt 70.000 Studierenden im Bundesvergleich durch ihre Größe strukturell auffallen, weist die Frankfurt UAS auch mit ihren vier großen Fachbereichen an der Frankfurt UAS – jeder Fachbereich an der Hochschule hat die Größe einer kleinen HAW in anderen Bundesländern – eine Besonderheit in der Struktur auf. Dadurch bekommt das Thema der Profilbildung seine eigene Dimension und stellt eine besondere Herausforderung dar.

Die **internationale Ausrichtung** der Studierendenschaft ist ein weiteres Merkmal dieser Hochschule: 117 Nationen sind auf dem Campus der Frankfurt UAS vertreten; der hohe Anteil an Studie-

renden mit Migrationshintergrund ist sicherlich durch den Standort Frankfurt – eine Stadt, in der es vor allem in der jungen Bevölkerungspopulation mehr Menschen mit Migrationshintergrund gibt als ohne – stark beeinflusst. Darüber hinaus zeichnet sie besonders aus, die einzige staatliche Hochschule in der Stadt zu sein, an der Ingenieurwissenschaften (Architektur, Bauingenieurwesen, Geomatik im Fachbereich 1 sowie Maschinenbau, Elektrotechnik und Informatik im Fachbereich 2) studiert werden können. Auf der anderen Seite ist der Fachbereich 4 Soziale Arbeit und Gesundheit mit seinen Studierenden einer der größten in der Bundesrepublik. Die fachliche Vielfalt wird durch den Fachbereich 3 Wirtschaft und Recht komplettiert. Zur Profilbildung der Hochschule gehört, dass all die genannten Bereiche unter dem Aspekt der **Interdisziplinarität** zusätzlich zum jeweiligen Fachbereichsprofil weiterentwickelt werden sollen. Als eine große, internationale und interdisziplinäre Hochschule für Angewandte Wissenschaften hat sich die Frankfurt UAS drei Leitsätzen verschrieben.

An erster Stelle steht das große Thema der Bildungsintegration. Im Leitsatz „Chancen durch Bildung“ spiegelt sich die Vorstellung von gesellschaftlicher Verantwortung wider, indem Zugangswege für die heterogene Studierendenschaft in das wissenschaftliche Studium geschaffen werden. Mit unserem Claim: „Wissen durch Praxis stärkt“ wird deutlich die Anwendungsorientierung betont. Und nicht zuletzt gerade in Frankfurt, einer der diversesten Städte Deutschlands, vertritt die Frankfurt UAS die Überzeugung, dass „Vielfalt stärkt“. Zu dieser Vielfalt gehören nicht nur die unterschiedlichen kulturellen Hintergründe, sondern auch die verschiedenen Fachbereichs-, Lern- und Forschungskulturen. Mit Blick auf die Diversität der Fach-Disziplinen hat die Frankfurt UAS vor mehr als zehn Jahren das Interdisziplinäre Studium Generale (ISG) ins Leben gerufen, um in einem Lernmodul die Studierenden aller Fachbereiche gemeinsam bestimmte Themen bearbeiten und dabei die Interdisziplinarität reflektieren zu lassen.

2.2 Die „Strategischen Leitplanken“ der Frankfurt UAS

Bereits seit 2014 arbeitet die Hochschulleitung der Frankfurt UAS daran, der Hochschule eine strategisch profilierte Ausrichtung zu geben. Nach innen orientiert soll ein Referenzpunkt für die Entscheidungen und Handlungen der Hochschulmitglieder entstehen. Ausgehend von der Definition von damals 11 **Strategischen Leitplanken**, die die Steuerung auch durch eine Phase starker Konsolidierung der Finanz- und Kostenstruktur unterstützt und begleitet haben, wurde der Prozess der Profilsuche und -herausbildung initiiert. Im Kontext der breit und partizipativ angelegten Erarbeitung des neuen Hochschulentwicklungsplans 2025+ wurden die Strategischen Leitplanken überarbeitet und nun mehr auf sechs konzentriert.



Abbildung 1: Strategische Leitplanken der Frankfurt University of Applied Sciences (Grafik: Frankfurt UAS)

Die sechs aufgezeigten Leitplanken stellen zunächst Überbegriffe dar. Entscheidend ist die konkrete Ausprägung, die konkrete Verwirklichung von Ideen und Projekten. Einige Beispiele dazu:

Im Kontext der **Praxisnähe**, eines der klassischen Charakteristika der HAWs, führt die Frankfurt UAS derzeit für alle Studiengänge sogenannte „Praxisbeiräte“ ein. Ziel ist dabei, jedem Studiengang einen solchen an die Seite zu stellen, der gezielt mit dem Blick aus der Praxis heraus den Studiengang begleitet und berät: Welche sind die Bedarfe des Marktes, der Gesellschaft, welche Entwicklung soll verfolgt werden, welche Fragestellungen ergeben sich aus der Praxis an den Studiengang? Zudem bieten die Praxisbeiräte die Optionen, dass direkt Fragestellungen aus den Unternehmen in Lehre und Forschung behandelt werden können. Somit können die Unternehmen der Praxisbeiräte zu Forschungs- und Entwicklungspartnern der Hochschule werden.

Dem Thema der **Nachhaltigkeit** widmet sich die Hochschule im Rahmen eines gezielt durchgeführten Strategieprozesses, an dessen Ende eine Nachhaltigkeitsstrategie im Jahr 2021 entwickelt wurde. Nun geht es u. a. darum, das Thema Nachhaltigkeit systematisch in allen Studiengängen in der Lehre zu integrieren. Dieses Ziel ist auch in die Zielvereinbarung mit dem Land Hessen eingeflossen, verbunden mit dem messbaren Kriterium, das Thema in den Modulhandbüchern der Studiengänge aufzunehmen. Zudem, um ein weiteres Beispiel zu nennen, wird die Frankfurt UAS „Fair-trade University“.

Bei der **Interdisziplinarität**, das wird im weiteren Textverlauf an einem strategischen Vorhaben verdeutlicht, fokussiert die Hochschule die Forschung im neu geschaffenen „House of Science and Transfer“. Ziel ist es, die interdisziplinäre Forschung zu stärken, Professor:innen über die Fachbereichsgrenzen zusammenzubringen, die bestehenden (interdisziplinären) Forschungsgruppen, die an der Frankfurt UAS den Namen „Forschungslabore“ tragen, an einem Ort zusammenzuführen und auch den akademischen Mittelbau, jenseits einzelner Forschungsvorhaben, an diesem gemeinsamen Ort anzusiedeln.

Der Hochschulentwicklungsplan – partizipativ erarbeitet u. a. in einer Großgruppenveranstaltung mit ca. 250 Hochschulangehörigen, in deren Rahmen die Vision der Hochschule bis 2035 entworfen wurde – stellt neben dem extern rahmengebenden neuen Hessischen Hochschulpakt 2021-2025 die interne Orientierung auf dem Weg der Profilbildung für die Frankfurt UAS dar. Die Aufgabe der Hochschulleitung innerhalb dieser zwei großen Klammern – Hochschulpakt und Hochschulentwicklungsplan – die Hochschule zu steuern, kann nur und muss unter Beachtung der vielfältigen Profilmerekmale erfolgen, die der Frankfurt UAS inhärent sind. Die Strategischen Leitplanken dienen

dabei als Entscheidungshilfe bei der Steuerung, insbesondere auch durch das Setzen finanzieller Anreize zur Stärkung bestimmter Themenfelder – vor allem sind diese aber der kommunikative Referenzpunkt in die Organisation für (zukünftiges) Entscheiden, Handeln und damit eben auch für die Ressourcenverteilung inklusive des Kompetenzauf- und -ausbaus.

2.3 Der Strategieprozess der Frankfurt University of Applied Sciences

Um das Gesamtbild des Strategieprozesses an der Frankfurt UAS zu vervollständigen, muss noch ein Schritt, der im Vorfeld der Entwicklung des **Hochschulentwicklungsplans** stattfand, erläutert werden. Neben der Vision, die mit der gesamten Hochschule in Großgruppenveranstaltungen entwickelt wurde, und der Definition von konkreten Zielen bis zum Ende des Jahres 2025, haben die Fachbereiche individuelle **Fachbereichsstrategien** entwickelt. Zum ersten Mal waren die Fachbereiche von der Hochschulleitung aufgefordert niederzuschreiben, wofür sie in den Feldern Lehre, Forschung, Weiterbildung und Transfer stehen möchten. Bereits auf dieser Stufe wurde also auch die Frage der Profilierung thematisiert. Somit sind die Fachbereichsstrategien und daraus resultierend die entsprechenden Fachbereichsprofile integrierter Bestandteil des Hochschulentwicklungsplans HEP 2025Plus.

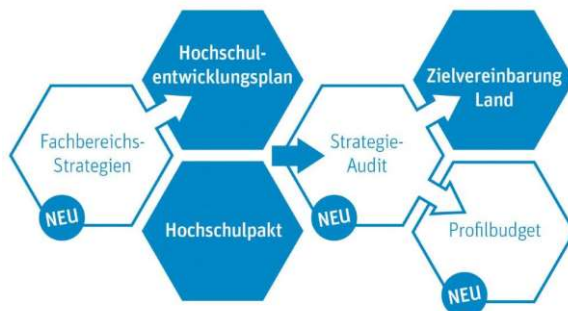


Abbildung 2: Der Strategieprozess der Frankfurt University of Applied Sciences (Grafik: Frankfurt UAS)

Der im Jahr 2020 durchgeführte Prozess zur Stärkung der Strategiefähigkeit der hessischen Hochschulen (kurz: **Strategie-Audit**) hatte als zentrale Aufgabe einer Hochschule die Weiterentwicklung der eigenen Strategie und die Stärkung ihrer Strategiefähigkeit benannt. Seitens des Ministeriums wurden die staatlichen Hochschulen aller Hochschultypen aufgefordert, Gesamtstrategien zu erarbeiten. Diese wurden durch ein externes Expert:innen-Gremium, dem die Rolle eines „Sounding-Board“ übertragen wurde, betrachtet und evaluiert. Es wurden auf Grundlage dieser Evaluation einige wichtige Empfehlungen und Anregungen für Weiterentwicklungsmöglichkeiten der Frankfurt UAS formuliert.

Eines der zentralen Instrumente, die die Hochschulleitung zur Fokussierung der strategischen Neuausrichtung nutzen sollte (genauer wird dies im 4. Kapitel dieses Textes ausgeführt), ist demnach die Berufungspolitik. An der Hochschule werden nämlich bis 2026 ca. 120 Professuren neu oder wiederbesetzt. Eine solche „personelle Erneuerung“ ist Instrument, Antrieb und Chance zugleich, die Profilbildung der Hochschule zu forcieren und ermöglichen. Die zwei Elemente des Stra-

ategieprozesses, die diesen abschließen, sind die **Zielvereinbarung mit dem Land** und das damit eng verbundene **Profilbudget mit den beiden Budgetlinien A (für Profilvorhaben) und B (zur Stärkung von Zielvereinbarungen) als neu eingeführte Budgetkomponente im Hessischen Hochschulpaket 2021-2025**. Strategische Themensetzungen und Ziele aus dem Hochschulentwicklungsplan fließen in diese Zielvereinbarung ein. Die zusätzliche Finanzierung durch das neu geschaffene Profilbudget ermöglicht der Hochschulleitung die Profilstärkung und die Herausarbeitung eines unverwechselbaren Profils des Hauses.

Mit drei Strategievorhaben (School of Personal Development and Education, House of Science and Transfer, KompetenzCampus) geht die Frankfurt UAS an diese Aufgabe heran. Auf diese Strategievorhaben wird im 3. Kapitel dieses Beitrages eingegangen. Rückblickend betrachtet weist der Strategieprozess der Frankfurt University of Applied Sciences sowohl partizipative wie zentral gesteuerte (top-down) Elemente des Vorgehens aus. Gezielt steuernd hat die Hochschulleitung Vorgaben gemacht und Forderungen gestellt, wie bspw. im Fall der Fachbereichsstrategien. Sie hat aber auch die Letztentscheidung zur Fokussierung auf die benannten sechs strategischen Leitplanken vorgenommen, genauso wie sie die Entscheidung zur zukünftigen Struktur der Hochschule mit den hier kurz erwähnten drei zentralen Strategievorhaben getroffen hat.

2.4 Die Rahmenbedingungen des Hessischen Hochschulpaktes (HSP) 2021-2025

Die hessischen Hochschulen für Angewandte Wissenschaften werden durch die Politik in besonderer Weise unterstützt, denn die HAWs in Hessen stehen mit dem Beginn des Hessischen Hochschulpaktes 2021-2025 vor wichtigen Weichenstellungen. Insbesondere die neuen W-Stellen, der Aufbau des wissenschaftlichen Mittelbaus und die Entwicklung eines neuen internen Budgetierungsmodells werden die Positionierung der einzelnen Hochschulen längerfristig prägen. Für die Frankfurt UAS bedeutet das konkret u. a. eine Erhöhung des Grundbudgets von 4 % p. a., einen sicheren Zuwachs von 26 professoralen Stellen aus dem W-Programm sowie einen breiten Ausbau des wissenschaftlichen Mittelbaus in Form von ca. 50 halben Mittelbau-Stellen. Schließlich gehören dazu Finanzmittel in Höhe von 250.000 Euro bis 750.000 Euro aus dem Profilbudget A, die die Frankfurt UAS gezielt für die Finanzierung der hier vorgestellten drei strategischen Profilvorhaben einsetzt. Auch hier steht die Stärkung und damit einhergehend die Profilbildung der Hochschule im Mittelpunkt.

Die hessische Ministerin für Wissenschaft und Kunst, Angela Dorn, bringt in ihrer Regierungserklärung vom 18.05.2021 die Erwartungen zum Ausdruck, die das Land mit den Profilbildungsprozessen der Hochschulen bis zum Ende des Jahres 2025 verbindet:

„So wie unterschiedliche Segelboote sich für unterschiedliche Arten des Segelns eignen, sind nicht alle Hochschulen gleich. Denn es hat sich gezeigt, dass die Hochschulen am erfolgreichsten sind, die konsequent Schwerpunkte setzen. Die nicht alles ein bisschen machen, sondern sich auf ihre unterschiedlichen Stärken konzentrieren. Und die dabei zusammenarbeiten, statt darum zu kämpfen, wer der Beste, im Endeffekt, in einem vorgegebenen Raster ist.“³

3 Hessisches Ministerium für Wissenschaft und Kunst: Regierungserklärung der Wissenschaftsministerin Angela Dorn vom 18.05.2021 „Die hessische Hochschulstrategie: Verlässlichkeit als Antrieb für Chancengerechtigkeit und Mut“

Nachfolgend wird nun vertiefend skizziert, wie die drei bereits benannten strategischen Profil- und damit Schwerpunktsetzungen die Organisationsstruktur der Frankfurt UAS nachhaltig verändern werden.

3 Drei strategische Vorhaben als Elemente der Profilbildung

Der strukturelle Aufbau der Frankfurt University of Applied Sciences zeichnet sich durch vier große Fachbereiche aus. Jeder Fachbereich vertritt bestimmte Themen mit den entsprechenden Fachdisziplinen, die mit Ausnahmen von zwei fachbereichsübergreifenden Studiengängen ansonsten keine oder nur wenig Berührungs- und Verknüpfungspunkte aufweisen (bestimmte Forschungsprojekte sind hier außen vor gelassen). Im Kern der strategischen Neuausrichtung liegt der Gedanke der Verzahnung von einzelnen Themen und Menschen. Dies wird angestrebt durch drei strategische Vorhaben, zwei davon als Neugründungen: Der Aufbau der **School of Personal Development and Education (SCOPE)** im Leistungsbereich Studium und Lehre, des **House of Science and Transfer (HoST)** im Leistungsbereich Forschung und Transfer sowie die Weiterentwicklung und Stärkung des hochschuleigenen **KompetenzCampus** im zukunftsorientierten Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung, des lebenslangen Lernens.

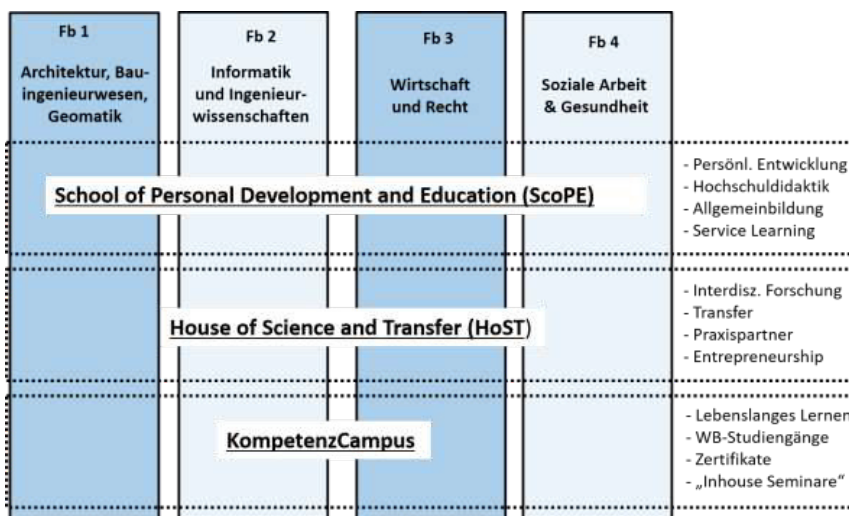


Abbildung 3: Neustrukturierung der Frankfurt University of Applied Sciences (Grafik: Frankfurt UAS)

Welche Ziele sind mit der Konzipierung dieser strategischen Initiativen verbunden? Bei Studierenden der Frankfurt UAS erfordern mehrere Themen eine besondere Beachtung. Dazu gehört beispielsweise in der Leistungskategorie Lehre die Beobachtung, dass Studierende eine deutlich reduzierte Aufmerksamkeitsspanne aufweisen, ihnen zunehmend die Fähigkeit fehlt, zu fokussieren und sich zu konzentrieren. Diesen Bedarfen, die natürlich gesamtgesellschaftliche Herausforderun-

gen darstellen⁴, möchte die Hochschule durch den Aufbau eines starken persönlichen „Grundgerüsts“ begegnen und die Studierenden in ihrer Persönlichkeitsentwicklung stärken. Somit sollen überfachliche Kompetenzen, oder wie in den Ausführungen des Stifterverbandes definiert „Future Skills“⁵, geschult werden.

In der **School of Personal Development and Education (SCOPE)** sollen die Themen Persönlichkeitsentwicklung, Hochschuldidaktik, Service Learning sowie Allgemeinbildung vermittelt werden. Lehrenden, die sich den aufgezählten Themen widmen, soll die SCOPE eine weitere organisatorische Heimat bieten, und das unabhängig davon, in welchem Fachbereich sie verortet sind. Darüber hinaus wird an jedem Fachbereich eine eigene Professur als sog. „SCOPE-Professur“ neu errichtet und besetzt werden. Diese Kolleg:innen haben das Ziel, eine eigene Hochschuldidaktik, basierend auf den vielen Best-Practice-Beispielen der Professor:innen der Frankfurt UAS zu entwickeln, bei der es u. a. um die Stärkung der Persönlichkeitsentwicklung geht. Sie geht von der Voraussetzung aus, dass die Halbwertszeit klassischen Fachwissens tendenziell eher sinkt, und von daher eine Persönlichkeit an Hochschulen ausgebildet werden muss, die fähig ist, auch nach dem Studium selbstständig Wissen zu erwerben und sich immer wieder neu auszurichten.

Mit Blick auf das zweite strategische Vorhaben ist die Frankfurt UAS davon überzeugt, dass in der **Interdisziplinarität** die Lösung für die Herausforderungen und Probleme unserer Gesellschaft liegt. Und hier kommt die Stärke der Hochschulen für Angewandte Wissenschaften ganz besonders zum Tragen, indem sie dafür die enge Anbindung und Verknüpfung mit der Praxis bedient. Wie ist nun die Hochschule dabei vorgegangen?

2021 wurde das **House of Science and Transfer (HoST)** als Ort der interdisziplinären Forschung gegründet. Dafür wurden zusätzliche Flächen angemietet und diese mit neuen flexiblen und offenen Raumkonzepten ausgestattet. An diesem Standort wurden gezielt Forschungsprojekte und -labore und forschungsstarke Professor:innen verschiedener Fachdisziplinen angesiedelt. Künftig werden auch die fünfzig wissenschaftlichen Mitarbeiter:innen aus dem neuen Mittelbau-Programm dort ihre Heimat haben. Das bewusste Zusammenbringen von Personen an einem Ort und zugleich die Etablierung der Forschungsmarke „HoST“ als Programm der Interdisziplinarität wird die Attraktivität der HAW in Frankfurt deutlich steigern – zudem zählt es auf die Sichtbarkeit als transferstarke Institution für die Partner aus Wirtschaft und Gesellschaft ein.

Gerade die HAWs müssen in Zukunft Orte des „Lebenslangen Lernens“ werden. Entsprechend ist das dritte strategische Vorhaben der bereits gegründete und operierende **KompetenzCampus**, der das Thema Weiterbildungsstudiengänge und wissenschaftliche Weiterbildung stärkt. Der KompetenzCampus vereint mehrere Elemente, darunter die Bündelung von Weiterbildungsstudiengängen der Hochschule, zudem modularisierte Angebote und Zertifikatskurse, die als die Zukunft der Weiterbildung erachtet werden. Unterstützung bekommt die Frankfurt UAS durch die Politik in Form des novellierten Hessischen Hochschulgesetzes (HHG), in der mittlerweile z. B. die Option vorgesehen ist, Bachelor-Studiengänge als Weiterbildungsstudiengänge anzubieten. Die Frankfurt UAS wird damit ihr Angebotsportfolio deutlich erweitern.

Um die hier dargelegten strategischen Maßnahmen umsetzen zu können, ist es wichtig, einen nachfolgenden Blick auf die für die Hochschule und die Hochschulleitung relevanten Steuerinstrumente zu werfen.

4 Kirchherr, J. et al.: „Future Skills: Welche Kompetenzen in Deutschland fehlen“. In: Stifterverband für die Deutsche Wirtschaft e. V. (Hrsg.): Future Skills – Diskussionspapier 1, Seite 2. Online: <https://www.stifterverband.org/medien/future-skills-welche-kompetenzen-in-deutschland-fehlen> (abgerufen am 12.12.2021).

5 ebd., Seite 3.

4 Instrumente der Governance zur Profilbildung

4.1 Die strategierorientierte Berufungspolitik

Die Empfehlungen der Expert:innenkommission im Rahmen des Strategie-Audits sehen eine deutlich stärkere Steuerung seitens der Hochschulleitung im Bereich der Berufungspolitik vor. Konkret sieht die Expert:innenkommission eine stärker „top-down“-initiierte Verteilung anhand von übergeordneten, strategischen Kriterien als erforderlich an, um die benannten selbstgesteckten Ziele erreichen zu können. Auf Grundlage dieser Empfehlung hat die Hochschulleitung entschieden, die neuen Professuren aus dem W-Programm mit entsprechenden strategischen Schwerpunktsetzungen zu errichten. Rückblickend betrachtet war dies keine leichte Aufgabe und hat nicht wenig Überzeugungsarbeit seitens der Hochschulleitung in Richtung der Fachbereiche erfordert. Denn die Kritik der Fachbereiche war nachvollziehbar, die aufgrund des massiven Aufbaus der Studienkapazitäten der vergangenen Jahre professorale Stellen dringend gebraucht hatten und immer noch brauchen, um die Betreuungsrelation zu verbessern.

Mit Blick auf die Zukunft und die erarbeitete Strategie kann es jedoch nicht „more of the same“ geben, sondern es bedarf der profilbildenden Stärkung durch die neuen Professuren bei gleichzeitiger Verbesserung der Betreuungsrelation. Zudem – und das ist das Glück der Frankfurt UAS – sind durch ein neues internes Mittelverteilungsmodell aus den Rücklagen Professuren finanziert worden, die vornehmlich genutzt werden können, um die Lehrbelastung in den Fächern zu verringern. Dies stellt also die Ressource dar, aus der über das W-Programm des Landes hinaus (wie beschrieben an der Frankfurt UAS 26 neue Professuren), weitere Professuren geschaffen werden.

Um dies so gestalten zu können, war Kommunikation wichtig. So hat die Hochschulleitung in vielen Gesprächen mit den Dekanatsleitungen, im Senat oder in den Fachbereichsräten betont, dass ohne eine gezielte strategieausgerichtete Berufungspolitik keine Profilbildung erzielt werden kann. Um diese sicherzustellen, sind mit den genannten 26 neuen W-Professuren profilorientierte Professuren geschaffen worden. Konkret werden vier Professuren – je eine für jeden der vier Fachbereiche – für die **School of Personal Development and Education** besetzt. Darüber hinaus erfolgen vier Berufungen für das Thema **Nachhaltigkeit**, welches eine der strategischen Leitplanken der Hochschule darstellt. Vier weitere Professuren sind für das Thema **Künstliche Intelligenz** und **Digitalisierung** reserviert. Neben der benannten thematischen Zuordnung hat die Hochschulleitung neun Professuren als eine strategische „Reserve“ einbehalten, um im weiteren zeitlichen Verlauf des Hochschulpaktes handlungsfähig zu bleiben. So sollen vier Professuren für das Themenfeld Entrepreneurship vorgesehen werden, welches den Transfer sowie das HoST stärken würde. Die zurückgehaltenen Professuren sollen als Steuerungsoption dienen, wenn bspw. Fachbereiche neu ausgerichtet werden, um auf Marktveränderungen und auf Mega-Trends zu reagieren. Es muss Raum für Entwicklungen, z. B. die Gründung neuer Studiengänge oder den Aufbau innovativer Forschungsfelder geben. Hierfür kann dann aus der strategischen Reserve heraus eine „Stellenhülse“ für die Einrichtung einer Professur zur Verfügung gestellt werden.

4.2 Das Mittelbauprogramm

Das Mittelbauprogramm als ein gänzlich neues Element des Hessischen Hochschulpakts reiht sich ebenfalls in die Bestrebungen einer Profilierung der Frankfurt UAS ein. Mit den Mitteln des Programms werden ca. 50 Promotionsstellen mit halbem Stellenumfang finanziert. Auf Grundlage eines Konzepts wurden vier unterschiedlich fokussierte Förderlinien ausgerufen: „Stärken stärken“, „Emerging Fields“, „Managementstrukturen zur Unterstützung der Forschung“ sowie „Forschen des Lehren“. Die Stellen wurden im Rahmen eines wettbewerblich angelegten Auswahlverfahrens vergeben. Das Konzept wurde von den Gremien genauso getragen wie von den Dekanatsleitungen.

An dieser Stelle ist zu betonen, dass die Förderung der Forschung insgesamt und auch mittels wissenschaftlicher Stellen unterhalb der Professur bereits im alten hessischen Hochschulpaket 2016-2020 für die Hochschule von Bedeutung war. Die dafür bereitgestellten Landesfinanzmittel wurden für die Einrichtung von sogenannten „Forschungslaboren“ eingesetzt, die in ähnlicher Weise wettbewerblich vergeben wurden. Der Umfang der Ressourcen war zum damaligen Zeitpunkt und im Vergleich zum hier beschriebenen Mittelbauprogramm aber deutlich kleiner. Kulturell gesehen, also um hochschulintern eine wettbewerbliche Vorgehensweise bei der Zuteilung von Ressourcen für die Zwecke einer Programm- oder Projektfinanzierung einzuführen, war dieses Programm aber als Vorläufer wichtig, um nun relativ schnell die Verteilung im neuen Mittelbauprogramm umzusetzen. Die 50 Stellen des aktuellen Programms stellen jedoch für die Hochschule auch eine große Herausforderung in zweifacher Hinsicht dar: Sowohl administrativ als auch inhaltlich gilt es, mehr oder weniger zeitgleich, 50 neue Mitarbeitende in die Hochschule zu integrieren.

4.3 Die hessischen Promotionszentren

Das Thema Promotion ist in Hessen besonders wichtig, auch und gerade als wichtiges Vorreiterprojekt für andere Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland. Die Frankfurt UAS befindet sich zusammen mit den anderen hessischen Hochschulen für angewandte Wissenschaften derzeit im Prozess der Evaluation der ersten in 2016/2017 gegründeten Promotionszentren. Die Hochschule ist an zwei hochschulübergreifenden Promotionszentren beteiligt: Soziale Arbeit und Angewandte Informatik.

Darüber hinaus ist die Frankfurt UAS federführende Hochschule des im Jahr 2020 gegründeten Promotionszentrums mit dem Schwerpunkt Mobilität und Logistik. Auch ein Novum ist der akademische Titel „Doktor/Doktorin der Mobilität und der Logistikwissenschaften“. Dadurch ist das Promotionszentrum ein wichtiger Ausweis und ein Element zur Stärkung des Forschungsprofils im Speziellen, aber auch generell mit Blick auf die Profilschärfung einer Hochschule für Angewandte Wissenschaften. Konkret finden in diesem Promotionszentrum exzellente anwendungsorientierte Forschung im RheinMain-Gebiet und starke Partnerschaften mit Unternehmen aus den Speditions-, Mobilitäts- und Logistikketten am Standort Frankfurt zusammen.

4.4 Die Digitalisierungsstrategie und das Digitalisierungsbüro

Das Thema Digitalisierung, mit dem Digitalpakt im neuen Hessischen Hochschulpaket verankert, spielt ebenfalls eine entscheidende Rolle in der Strategie der Frankfurt UAS. Gestartet wurde mit der gemeinschaftlichen Entwicklung der hochschuleigenen Digitalstrategie. Im Zuge der Erarbeitung dieser Strategie wurden Diskussionen nicht nur über die Einrichtung einer digitalgestützten guten Infrastruktur geführt. Auch und gerade im Kontext der Lehre ist zu berücksichtigen, welche

digitalen Kompetenzen vermittelt werden sollen, um den Studierenden individualisierte Lernwege zu eröffnen und Lernprozesse abzubilden. Die Digitalisierung stellt den Schlüssel für eine individuelle, passgenaue Ausrichtung des Studiums und gleichzeitig die Zukunft der Hochschulen dar.

Auf die Umsetzung der Digitalstrategie muss auch die Hochschul-Governance reagieren. Viele Hochschulen führen in diesem Kontext einen Chief Information Officer (CIO) ein, der verantwortlich ist für das Thema Digitalisierung oder setzen eine Vizepräsidentin/einen Vizepräsidenten für das Thema ein. Auch die Expert:innenkommission hat im Rahmen des Strategie-Audits die Einführung einer solchen Funktion an der Frankfurt UAS empfohlen. Die Hochschulleitung in Frankfurt hat sich aber für einen anderen Weg entschieden und dabei die gesamte Hochschule im Blick behalten. Primäres Ziel war, dass jenseits einer einzelnen Funktion eine nachhaltig wirkende Struktur innerhalb des Hauses entstehen sollte, die zentral gestützt und auch geführt wird, die aber komplett mit den Fachbereichen verzahnt ist. So wurden mit den Mitteln aus dem Digitalpakt in den Fachbereichen sog. Digitalisierungsbeauftragte installiert. Durch die Verortung am Fachbereich werden die Belange der Fachbereiche aufgenommen, es wird an Ort und Stelle Beratung insbesondere für die Fachbereichs-Leitungsebene geleistet.

Die Bedarfe der Fachbereiche werden in einem Digitalisierungsbüro gebündelt, welches ebenfalls neu gegründet wurde und den engen Austausch zwischen Fachbereichen und Zentrale sicherstellt. Das Digitalisierungsbüro ist dem Ressortbereich des Kanzlers zugeordnet und formal als Stabsstelle mit einer Leitung eingerichtet. Im Digitalisierungsbüro werden alle digitalen Projekte der Hochschule gebündelt. Wichtig ist dabei der ganzheitliche Ansatz: Es wird nicht nur auf Technik, IT und Infrastruktur gesetzt. Vielmehr wird jedes Digitalisierungsprojekt im Rahmen eines Organisationsentwicklungsprojektes und -prozesses betrachtet und umfasst drei Komponenten: den Menschen, also die Kompetenzperspektive, die Organisationsperspektive und die Technikperspektive. Das hat zur Folge, dass das Digitalisierungsbüro als dezentral funktionierendes Kompetenzteam aufgebaut ist, in das Kolleginnen und Kollegen aus der Personalentwicklung, der Hochschulentwicklung und -planung sowie der Organisationsentwicklung eingebunden sind. Es wird so sichergestellt, dass auch Kompetenzen des Change-Managements zum Einsatz kommen, die es bei einem solchen Transformationsprozess dringend braucht. Mit dem beschriebenen Vorgehen stellt die Hochschulleitung sicher, jedes einzelne Digitalisierungsprojekt ganzheitlich zu führen und umzusetzen.

5 Ausblick: Auf dem Weg zu einer zukunftsfähigen Hochschule für Angewandte Wissenschaften

Die Hochschulleitung zusammen mit den Dekanatsleitungen haben sich der anspruchsvollen Aufgabe gestellt, die Frankfurt UAS zu einem Prototyp einer zukunftsfähigen Hochschule für Angewandte Wissenschaften zu entwickeln. Durch den Profilbildungsprozess positioniert sich die Hochschule aktiv im Sinne ihrer drei Claims: Wissen durch Praxis stärkt (Anwendungsorientierung), Vielfalt stärkt (Interdisziplinarität) und Chancen durch Bildung (Lebenslanges Lernen). Damit verankert sie sich in der Region und kann sich als Forschungs- und Entwicklungspartnerin in Frankfurt und in der Umgebung gut positionieren. Den Wettbewerb mit anderen Hochschulen muss sie dadurch nicht fürchten. Dadurch ist sie für den Wettbewerb mit anderen Hochschulen gut aufgestellt.

Bis 2026 liegt die Berufungsstrategie ganz klar im Fokus der Umsetzungsaktivitäten: Bis zu diesem Zeitpunkt werden, wie bereits genannt, 120 Professuren neu oder wiederbesetzt. Dieser Kraftakt wird durch eine Weiterentwicklung der bestehenden Governance-Struktur sowie durch die Einführung von neuen Steuerungsstrukturen und -instrumenten bewältigt: In enger Zusammenarbeit mit

den Dekanaten sollen die Entscheidungen über die Besetzung der einzelnen Professuren auf Grundlage von regelmäßigen strategischen Berufungsplanungsgesprächen getroffen werden. Schließlich ist als weiteres Governance-Gremium eine regelmäßige Zusammenkunft des Präsidiums mit den jeweiligen Dekanaten eingeführt. Kommunikation ist in Zeiten des Wandels elementar. Mit ihr steht und fällt der Erfolg von Strategie- und Profilbildungsprozessen.

Prof. Dr. Frank E. P. Dievernich ist Präsident der Frankfurt University of Applied Sciences.

Dipl.-Kffr. Anna Arsova-Odrich ist Leiterin der Präsidialabteilung und Persönliche Referentin des Präsidenten an der Frankfurt UAS.

Monika Alisch

Promovieren an hessischen Hochschulen für Angewandte Wissenschaften

Erfahrungen aus dem hochschulübergreifenden Promotionszentrum „Soziale Arbeit“

1 Gründung des hochschulübergreifenden Promotionszentrums „Soziale Arbeit“

Die Möglichkeit für Absolvent:innen von Hochschulen für angewandte Wissenschaften (HAW) zu promovieren, war lange Zeit nur an einer Universität möglich und dann meist über den Umweg, sich durch das Nachstudieren bestimmter je nach Disziplin vorgegebener Module trotz akkreditierten Masterabschlusses nach zu qualifizieren. Kooperative Promotionen, bei denen Professor:innen einer HAW und einer Universität gemeinsam herausragende Absolvent:innen mit HAW-Abschluss promovieren, sind in den letzten Jahren zu einem Modell geworden, bei dem auch Wissenschaftler:innen, die an Hochschulen für angewandte Wissenschaften forschen und lehren, an der Weiterqualifizierung ihres wissenschaftlichen Nachwuchses beteiligt waren. Entsprechend wurden zunächst von einzelnen HAW/FH und Universitäten Verträge zu kooperativen Promotionen abgeschlossen und auf Landesebene (z. B. Nordrhein-Westfalen, Bayern) entsprechende Verbundpromotionskollegs organisiert.

Das Land Hessen hat mit der Novellierung des Hessischen Hochschulgesetzes (HHG) im Jahr 2016 beschlossen, forschungsstarken Fachgebieten an HAW für zunächst fünf Jahre ein eigenständiges Promotionsrecht zu verleihen. Im Gesetz heißt es dazu: „Durch Verleihungsakt des Hessischen Ministeriums für Wissenschaft und Kunst (HMWK) kann per Antrag ein befristetes und an Bedingungen geknüpftes Promotionsrecht für Fachrichtungen zuerkannt werden, in denen eine ausreichende Forschungsstärke nachgewiesen wurde.“

Auf dieser Grundlage wurden im Jahr 2017 die beiden hochschulübergreifenden Promotionszentren „Soziale Arbeit“ und „Angewandte Informatik“ gegründet, sowie die Promotionszentren „Public Health“ und „Sozialwissenschaften im Schwerpunkt Globalisierung, Europäische Integration, Interkulturalität“ an der Hochschule Fulda. Im Jahr 2020 wurde das hochschulübergreifende Promotionszentrum „Mobilität und Logistik“ gegründet.

Das Promotionszentrum „Soziale Arbeit“, das für diesen Beitrag im Mittelpunkt steht, wurde von den drei staatlichen hessischen Hochschulen RheinMain (Wiesbaden), Fulda und Frankfurt a. M. mit einer bewusst transdisziplinären Orientierung als hochschulübergreifende wissenschaftliche Einrichtung gegründet. Im Jahr 2019 trat auch die Hochschule Darmstadt dem Zentrum bei.

Die Soziale Arbeit als relativ junge wissenschaftliche Disziplin – die erst im Jahr 2001 in Deutschland durch die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) offiziell als Fachdisziplin anerkannt wurde – ist herausgefordert, „die eigene Fach- und Sachkunde“ (HRK, 2017:11) nicht nur einzusetzen, sondern unter Nutzung „von Gestaltungs- und Entscheidungsfreiheiten autonom“ (HRK, 2017:11) und

mit einem entsprechenden theoretischen und methodischen Wissen „als Grundlagen beruflichen Handelns forschungsbasiert“ (HRK, 2017:11) weiterzuentwickeln. Entsprechende Kompetenzen erwerben Sozialarbeiter:innen erst nach einem Masterabschluss und dadurch, dass sie selbst einer forschenden Tätigkeit nachgehen (vgl. Alisch, May, 2020:171). Um dieses Ziel erfüllen zu können, braucht die Soziale Arbeit Strukturen, den eigenen disziplinären Nachwuchs auszubilden. Lediglich durch eine Promotion in einer der sogenannten Bezugsdisziplinen (insb. Erziehungswissenschaft, Soziologie, Psychologie) können die fachspezifischen Weiterentwicklungen kaum vorangetrieben werden. Hieraus ergibt sich ein starkes Argument für ein eigenständiges Promotionsrecht in diesem Fachgebiet, zumal Soziale Arbeit, anders als die Sozialpädagogik, nur noch an wenigen Universitäten im Lehrangebot zu finden ist. Mit Blick auf die aktuelle Position des Wissenschaftsrates (WR) ist das eigenständige Promotionsrecht an Hochschulen für angewandte Wissenschaften hoch relevant für die notwendige „weitere Entwicklung eines offenen und leistungsfähigen Wissenschaftssystems“ (WR, 2020:17), wenn der Nachwuchs so ausgebildet werden soll, „dass er sich für Fragen aus der Praxis, für Anwendungspotenziale in den eigenen Arbeiten und für Kooperationen mit Partnern außerhalb des Wissenschaftssystems offen zeigt, hier Erfahrungen sammelt und Kompetenzen aufbaut, ohne dass dadurch die Karriereöglichkeiten im Wissenschaftssystem, insbesondere an Universitäten und einigen außeruniversitären Einrichtungen, eingengt, sondern vielmehr befördert werden“ (WR, 2020:17).

2 Voraussetzungen und Rahmenbedingungen

Das eigenständige Promotionsrecht wurde nicht nur mit der vorläufigen Begrenzung auf fünf Jahre verliehen, sondern auch an bestimmte Bedingungen und Voraussetzungen geknüpft. Zum einen beziehen diese sich auf die nachzuweisende Forschungsstärke der professoralen Mitglieder, zum anderen auf die Struktur, in welcher Promotionen realisiert werden. Hier galt es, das Promotionsrecht in einem „fachrichtungsbezogenen Promotionszentrum“ zu verankern.

Für die Wissenschaftler:innen, die an einer der beteiligten hessischen Hochschulen für angewandte Wissenschaften forschen und lehren, wurden von Seiten des Ministeriums recht pragmatische Kriterien festgelegt, über die die individuelle Forschungsstärke nachgewiesen werden soll:

- die Summe der aktuell eingeworbenen Drittmittel (mind. 150.000 Euro in den vergangenen drei Jahren),
- die Anzahl der von Peers begutachteten Publikationen (durchschnittlich mind. eine solche Publikation pro Jahr in den vergangenen drei Jahren),
- der Nachweis, dass die Wissenschaftler:innen bereits an einem Promotionsverfahren betreuend oder begutachtend beteiligt waren.

Nicht einbezogen wurden wissenschaftliche Leistungen wie Funktionen in einer Fachgesellschaft, Gutachter:innentätigkeiten für Bund oder Länder oder internationale Vernetzungen, so dass einigen namhaften und erfahrenen Wissenschaftler:innen der Zugang zum Promotionsrecht bisher verwehrt blieb.

Festgelegt wurden jedoch Ausnahmen von der Regelung zur Erfüllung der Kriterien. Wer nur eines der beiden Kriterien „Drittmittel“ oder „Publikationen“ erfüllt, gilt dennoch als forschungsstark im Sinne des Ministeriums, wenn zusätzlich zu einem voll erfüllten Kriterium mindestens eine der folgenden Voraussetzungen zutrifft:

- Die/der Professor:in ist habilitiert oder
- war Juniorprofessor:in an einer Universität und ist dort positiv evaluiert worden oder
- ist durch einen universitären Fachbereich kooptiert oder
- es werden durch Gutachten zweier universitärer Professor:innen habilitationsäquivalente Leistungen bescheinigt.

Seit dem Jahr 2017 wurden 28 Professorinnen und Professoren der vier Hochschulen als Mitglieder in das Zentrum aufgenommen.

Damit wurde zudem eine wesentliche Voraussetzung bezogen auf die Strukturen des Promotionsrechts erfüllt. Hier wurde für das Betreiben eines Promotionszentrums eine Mindestanzahl von 12 forschungsstarken Mitgliedern gefordert.

Weitere Vorgaben beziehen sich auf den Anspruch der Qualitätssicherung. Hier wurde von einer Trennung von Betreuung und Begutachtung ausgegangen und wurden mindestens zwei Gutachtende für jedes Verfahren gefordert. Für das Promotionszentrum „Soziale Arbeit“ war insofern eine Beteiligung von Universitäten in den Abläufen der Promotionsverfahren gefordert, als ein:e Universitätsprofessor:in in den Promotionsausschuss zu wählen war und diese somit insbesondere bei der Aufnahme qualifizierter Promovierender mitentscheidet.

3 Strukturen und Gremien des Promotionszentrums „Soziale Arbeit“

Das Promotionszentrum wird von einem Gremium aus je einem professoralen Mitglied der vier Partnerhochschulen geleitet, die von den Mitgliedern gewählt werden. Aus diesem Kreis wurde der Sprecher des Zentrums gewählt, seit der Gründung nimmt Prof. Dr. Michael May von der Hochschule RheinMain diese Funktion wahr. Dort ist auch die Geschäftsstelle angesiedelt, über die die Aktivitäten des Zentrums koordiniert und Anfragen von Promotionsinteressierten beantwortet werden. Die Finanzierung einer Mitarbeiter:innenstelle wird von den beteiligten Hochschulen zu gleichen Teilen getragen. Die zuständigen Vizepräsident:innen der Hochschulen bilden einen Beirat, der nicht nur über den Sitz des hochschulübergreifenden Zentrums bestimmt, sondern auch in finanziellen und personellen Maßnahmen und solchen von grundsätzlicher und strategischer Bedeutung mitbestimmt.

Die Mitgliederversammlung besteht aus den Doktorand:innen und den professoralen Mitgliedern. Sie gibt Empfehlungen zur Entwicklung des Zentrums und berät die Zentrumsleitung sowie den Beirat bei Entscheidungen zur Strukturplanung und strategischen Ausrichtung, aber auch bei der Weiterentwicklung der Promotionsordnung und der Sicherung der Qualitätsstandards. Die Lehrentlastungen für die Wahrnehmung von Aufgaben im Promotionszentrum, insbesondere für die Betreuung von Promovierenden, werden an den jeweiligen Hochschulen – und dadurch unterschiedlich – geregelt. Als wissenschaftliche Einrichtung befindet sich das Zentrum in einem gewissen Spannungsfeld zwischen den Interessen der Fachbereiche der Hochschulen, der Hochschulleitungen und des Ministeriums, das es auszubalancieren gilt, um die Qualität der Arbeit an den Promotionen zu gewährleisten.

Die große Anzahl von nunmehr 28 Professor:innen ermöglicht es dem Promotionszentrum, ein breites Spektrum an Handlungsfeldern und Adressat:innengruppen der Sozialen Arbeit aber auch an theoretischen Zugängen und Forschungsmethoden abzudecken. Promotionsinteressierte haben

so die Möglichkeit, fachlich passgenau in ihrem Promotionsprojekt betreut zu werden und geeignete Gutachtende zu finden.

Zur Qualitätssicherung zählt auch die Betreuungsvereinbarung, die zwischen Promovierenden und dem/der betreuenden Professor:in frühzeitig abgeschlossen wird. Darin wird neben den bilateral getroffenen Vereinbarungen für den Prozess der Promotion auch die Verpflichtung auf die forschungsethischen Grundsätze der Fachgesellschaft für die Soziale Arbeit (DGSA) festgehalten (vgl. Alisch/May, 2020:272).

Die Zusammensetzung des Zentrums ermöglicht auch inter- und transdisziplinäre hochschulübergreifende Forschungsoperationen, welche die Weiterentwicklung der Disziplin „Soziale Arbeit“ stärkt. Somit zeigt die Erfahrung, dass das strukturelle Kriterium einer Mindestgröße von 12 Wissenschaftler:innen im Zentrum zwar der Anlass war, hochschulübergreifend das eigenständige Promotionsrecht auszuüben, sich daraus jedoch eine neue wissenschaftliche Struktur entwickelt hat, die Forschungen ermöglicht und Fachdiskurse im Sinne der Ziele der Weiterentwicklung von Disziplin und Profession Sozialer Arbeit anstößt.

4 Promovieren am Promotionszentrum „Soziale Arbeit“

Im Sommer 2021 hat das Promotionszentrum „Soziale Arbeit“ für die anstehende Evaluierung Bilanz gezogen. Bis dahin hatten fünf Frauen und fünf Männer ihre Promotion erfolgreich abgeschlossen, 52 befanden sich im Prozess der Bearbeitung ihrer Dissertation. Die Promotionsthemen decken ein breites Spektrum an Themen ab. Die meist empirischen Studien befassen sich mit Fragen der Sozialraumentwicklung, Teilhabe, Geschlechtergerechtigkeit, Migration, Professionalität sozialer Arbeit, Bildung, Nachhaltigkeit, Wohnungslosigkeit, Jugendarbeit, seelische Gesundheit, um nur einige thematische Zugänge zu nennen. Gleichwohl sind auch Arbeiten entstanden, die eine markante Theorieentwicklung bedeuten und bereits umfangreich in der Disziplin diskutiert und entsprechend zitiert werden (vgl. Stadel, 2020; Schmidt, 2021).

Die Forschungen der Promovierenden konzentrieren sich auf Gegenstände und Fachdebatten der deutschsprachigen Wissenschaft Sozialer Arbeit, nehmen teilweise jedoch auch internationale Entwicklungen in den Blick.

Während in den ersten beiden Jahren seit Gründung des Promotionszentrums der Anteil von Absolvent:innen der Masterstudiengänge der Partnerhochschulen unter den Promovierenden sehr hoch war, wurde inzwischen eine größere Zahl sogenannter externer Promovierender als Doktorand:innen angenommen. Gerade für diese Interessierten ist durch die Zentrumsleitung, die Geschäftsstelle und einzelne professorale Mitglieder sehr sorgfältig in den Blick zu nehmen, mit welchem perspektivischen Interesse eine Promotion angestrebt wird, ob und wie diese nebenberuflich bearbeitet werden kann und soll und welche Betreuung für die geplante Fragestellung in Frage kommt. Für alle Promovierenden gilt, dass sie ein durchdachtes Exposé zu ihrem Vorhaben beim Promotionsausschuss einreichen müssen, für das Kriterien der Güte entlang der theoretischen, methodischen, disziplinären oder professionellen Bezüge zur Sozialen Arbeit im Zentrum erarbeitet wurden.

Auch wenn im Zuge des sogenannten Bologna-Prozesses die Promotion als dritte Stufe der akademischen Qualifikation nach dem Bachelor und dem Master gilt, ist damit nicht unbedingt verbunden, diese Stufe als Teil des Studiums zu verankern. Insofern bietet das Promotionszentrum „Soziale Arbeit“ auch kein strukturiertes Promotionsprogramm an, welches für die Doktorand:innen verbindlich zu durchlaufen ist.

Vielmehr sind die Aktivitäten des Zentrums darauf ausgerichtet, nach den Bedarfen der Promovierenden regelmäßig bis zu vier Workshops zu Theorien, Methoden oder Forschungsweisen zu organisieren. Neben den Wissenschaftler:innen des Zentrums konnten dazu auch einschlägige Expert:innen anderer Hochschulkontexte gewonnen werden. Auf diese Weise werden für die Promovierenden Gelegenheiten geschaffen, nicht nur ihre Kenntnisse zu vertiefen, sondern kollegial an den Fragen anderer mitzuarbeiten. Die Erfahrung hat gezeigt, dass es für die gute Betreuung der Promovierenden auch sinnvoll ist, an den jeweiligen Hochschulen in kleinerem Kreis Promotionskollegs, Forschungswerkstätten oder Arbeitsgruppen zu initiieren, in denen auch die Praxis wissenschaftlicher Diskursformen eingeübt werden kann.

Neben der Einrichtung des Promotionszentrums als Struktur mit einer Koordinatorin und entsprechenden Gremien, die die Abläufe organisieren, ist es wesentlich, dass auch Mittel für die Promovierenden selbst bereitgestellt werden. Im Land Hessen wurde ein entsprechender Struktur- und Innovationsfond befristet aufgelegt, über den unter anderem Promotionsstellen und Stipendien ermöglicht und die prekäre Situation einer berufsbegleitenden Promotion zumindest für einige Promovierende erleichtert werden konnte. Ein Teil der laufenden Promotionen ist an Drittmittelprojekte von Mitgliedern des Zentrums angebunden. Die unterschiedlichen Finanzierungen der Promotionsphase und ebenso unterschiedliche Lebenssituationen weisen auf ein Ungleichheitsproblem hin, das strukturell und aus dem Zentrum heraus nicht zu lösen ist.

Alle Promovierenden werden im Verlauf der Bearbeitung ihrer Promotion auch dabei unterstützt, ihre Arbeiten und erste Ergebnisse auf einschlägigen Tagungen vorzustellen, zu publizieren und Erfahrungen in der Lehre zu sammeln.

Eine wesentliche und positive Erfahrung des eigenständigen Promotionsrechts für Hochschulen für angewandte Wissenschaften – und hier besonders im Fachgebiet „Soziale Arbeit“ – ist die Dynamik, in welcher hoch aktuelle Frage- und Problemstellungen der Profession „Soziale Arbeit“ in den Dissertationsprojekten aufgenommen und in einen wissenschaftlichen Diskurs gebracht werden konnten. Dies ist auch ein Stück weit das Ergebnis einer Entscheidung, die mit der Gründung des Promotionszentrums getroffen wurde, nämlich die transdisziplinäre Anlage von Sozialarbeitsforschungen nicht nur auf die Wechselseitigkeit der Weiterentwicklung von Profession und Disziplin Sozialer Arbeit zu beziehen, sondern auch darauf, in der Auseinandersetzung mit den Bezugswissenschaften von Soziologie, Erziehungswissenschaft, Psychologie oder Politik neues Wissen zu generieren.

5 Ein Fazit: Herausforderungen

Die grundsätzlich positive Bilanz nach fünf Jahren eigenständigem Promotionsrecht für HAW im Fachgebiet „Soziale Arbeit“ darf nicht darüber hinwegtäuschen, dass Herausforderungen weiterhin bestehen, die allein mit einem Mehr an Erfahrung nicht zu bewältigen sein werden. Dies betrifft erstens die anhaltende Diskussion über das Verhältnis von Grundlagenforschung und angewandter Forschung. Auch wenn die Argumente nur noch schwach sind, die Grundlagenforschung als universitäre Forschungsform zu verstehen und die angewandte Forschung an die ähnlich klingenden Hochschulen zu verweisen, hält sich, wie oben skizziert, der Duktus einer Hierarchisierung der Forschungsweisen recht hartnäckig. Dadurch schwingt zweitens zumindest in den Diskussionen mit, dass das Recht zu promovieren und den akademischen Nachwuchs auszubilden, weiterhin allein bei den Universitäten bleiben soll. Zynischerweise wird hier auch das Argument vorgetragen, an Hochschulen für angewandte Wissenschaften sei die Lehrbelastung ja eigentlich

zu hoch, um die anspruchsvolle Aufgabe der Promotionsbetreuung überhaupt zu bewältigen. Eigentlich ergibt sich hier drittens die Herausforderung, genau diesen Umstand der ungleichen Lehrkapazitäten an den unterschiedlichen Hochschulformen zu problematisieren. Eine Herausforderung bleibt viertens die nachhaltige Finanzierung von Promotionsstellen bzw. die Förderung des Mittelbaus auch an HAW. In Hessen ist dies strukturell vorerst gelungen und ist ebenfalls im Sinne von Nachhaltigkeit im Blick zu behalten.

Prof. Dr. Monika Alisch ist Professorin für Sozialraumbezogene Soziale Arbeit / Gemeinwesenarbeit und Sozialplanung am Fachbereich Sozialwesen der Hochschule Fulda.

Literatur

Alisch, M.; May, M.: (2020) Unter ungleichen Voraussetzungen. Möglichkeiten und Perspektiven der Promotion in der Sozialen Arbeit. In: SozialExtra, 44(5), S. 170-174.

Kultusministerkonferenz: (2017) Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse. Im Zusammenwirken von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz und in Abstimmung mit Bundesministerium für Bildung und Forschung erarbeitet und von der Kultusministerkonferenz am 16.02.2017 beschlossen.

Schmidt, M.: (2021) Eine theoretische Orientierung für die Soziale Arbeit in Zeiten des Klimawandels. Von der ökosozialen zur sozialökologischen Transformation. Verlag Barbara Budrich, Opladen, Berlin, Toronto.

Stadel, W.: (2021) Sozialraumentwicklung unter den Bedingungen von Behinderung und Alter. 1. Auflage. Beiträge zur Sozialraumforschung, Band 23. Verlag Barbara Budrich, Opladen, Berlin, Toronto.

Wissenschaftsrat: (2020) Anwendungsorientierung in der Forschung. Positionspapier, Berlin/Köln.

Anne König

Bedeutung des Promotionsrechts von HAW für die Durchlässigkeit des Bildungssystems am Beispiel des Landes Berlin

Am 24. September 2021 wurde das Berliner Hochschulgesetz unter dem Namen „Gesetz zur Stärkung der Berliner Wissenschaft“ novelliert. Der § 2 Rechtstellung lautet seither im Absatz (6): „Hochschulen für Angewandte Wissenschaften erhalten das Promotionsrecht in Forschungsumfeldern, in denen sie für einen mehrjährigen Zeitraum eine ausreichende Forschungsstärke nachgewiesen haben“ (Gesetz zur Stärkung der Berliner Wissenschaft, 2021:18). Das konkrete Verfahren wird in den nächsten Monaten durch eine Rechtsverordnung und auf Seiten der Hochschulen durch Grundordnungen und Satzungen geregelt.

Vorausgegangen war ein umfangreicher öffentlicher Diskurs zur Modernisierung des BerLHG, der von den Landesarbeitsgemeinschaften und Fachausschüssen der Regierungsfractionen im Abgeordnetenhaus (SPD, DIE LINKE, Bündnis 90/DIE GRÜNEN) organisiert wurde. Zum Promotionsrecht für Hochschulen für angewandte Wissenschaften (HAW), wie diese Hochschulart nun auch in Berlin heißt, positionierten sich die sogenannten „Koalitionär:innen“ im Abschlussdokument vom Juni 2019 eindeutig: „Das Promotionsrecht für Hochschulen für angewandte Wissenschaft ist angebracht, wenn diese ein entsprechendes Forschungsumfeld aufweisen oder auch, wenn Studiengänge angeboten werden, die nicht über Nachwuchs von Universitäten abgedeckt werden können“ (Hochschulpolitische Leitlinien für die Novellierung des Berliner Hochschulgesetzes, 2019:3).

Dieser Beitrag konzentriert sich auf die Frage, welche Bedeutung das HAW-Promotionsrecht für die Durchlässigkeit des Bildungssystems bis zur Promotion und damit ggf. auch bis zur Professur im Land Berlin hat. Dazu werden drei Datenquellen genutzt: Erstens die Abschlussstatistiken des statistischen Landesamtes, zweitens Erhebungen der vier staatlichen und zwei konfessionellen HAW in Berlin selbst, und drittens die 2017 eingeführte Promovierendenstatistik zum Stichjahr 2019. Die Promovierendenstatistik ermöglicht aufgrund des dort anzugebenden Hochschlüssels (Statistisches Bundesamt, 2020:85-100) für die Hochschule, von der der zur Promotion berechtigte Abschluss vergeben wurde, eine Auswertung der Wanderungsbewegungen zwischen den Hochschularten und Bundesländern bzw. dem Ausland.

Promotionen mit HAW-Abschluss im Land Berlin in der Abschlussstatistik

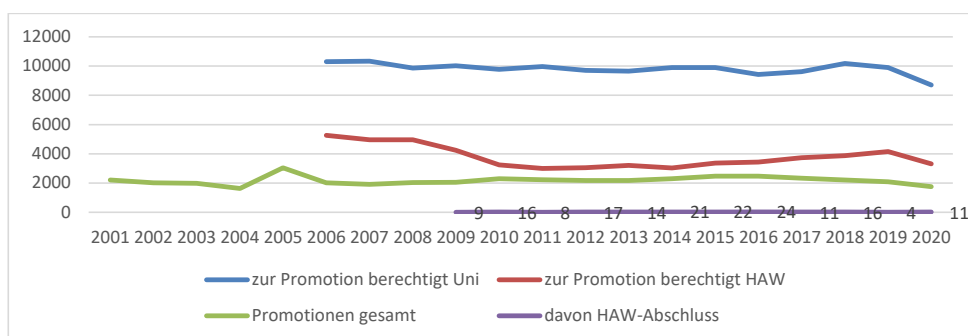


Abbildung 4: Zur Promotion berechtigende Abschlüsse und Promotionen nach Hochschularten Land Berlin (Statistisches Bundesamt, 2020:85-100)

Vorab eine Bestandsaufnahme (vgl. Abbildung 4): An den Universitäten liegt die Zahl der zur Promotion berechtigenden Abschlussprüfungen – mit Ausnahme des coronabedingten Einbruchs in 2020 – seit 2006 relativ stabil bei ca. 10.000 Abschlüssen/Jahr (obere Linie). Die Gesamtzahl der Promotionen im Land Berlin liegt parallel zu den zur Promotion berechtigenden Abschlüssen der Universität seit zwanzig Jahren ebenfalls stabil bei durchschnittlich 2.165 Promotionen jährlich⁶ (zweitunterste Linie). Die Übergangsquote von einem zur Promotion berechtigenden Abschluss zur Promotion liegt damit seit Jahrzehnten bei gut 20 %.

An den Fachhochschulen/HAW hingegen ist eine starke Veränderung durch die Bologna-Reform erkennbar (zweitoberste Linie). Nimmt man hypothetisch an, dass das frühere FH-Diplom genauso gut zur Promotion berechtigte wie der heutige HAW-Masterabschluss, so ging die Zahl der zur Promotion berechtigenden Abschlüsse bis 2010 stark zurück. Es handelte sich um das auslaufende FH-Diplom und die Masterabschlüsse wurden erst nach und nach aufgebaut.

Ab 2011 stabilisierte sich die Zahl der jetzt Master-HAW-Abschlüsse und steigt ab 2014 kontinuierlich an. Der Einbruch in 2020 ist ja, parallel zum Einbruch bei den universitären Abschlüssen, eine coronabedingte Sondersituation. Die Anzahl betrug in den letzten zehn Jahren durchschnittlich 3.400 Masterabschlüsse/Jahr⁷.

Die unterste Linie in der Abbildung 4 zeigt die Zahl der Promotionen im Land Berlin mit einem vorangegangenen zur Promotion berechtigenden HAW-Abschluss⁸. Die absoluten Werte pro Jahr sind mit aufgeführt. In Summe liegen sie in den letzten zwanzig Jahren bei $n=173$, also neun pro Jahr. Bei aufsummierten 43.358 Promotionen sind das 0,4 %. Auch wenn man von einer statistischen Untererfassung bis 2008 ausgehen sollte, da von 2001 bis 2008 keine Nennungen erfolgten, so wären das durchschnittlich 14 pro Jahr und die Zahl bleibt im homöopathischen Bereich von 0,6 %. Ein positiver Trend ist nirgendwo erkennbar.

6 Eigene Berechnungen nach Destatis: Bestandene Abschlussprüfung: Bundesländer, Jahre, Geschlecht, Schulabschluss. 21321-0007: Prüfungen an Hochschulen: Bundesländer, Jahre, Nationalität, Geschlecht, Prüfungsergebnis, Abgelegte Abschlussprüfung. Online: <https://www-genesis.destatis.de> (abgerufen am 07.11.2021).

7 Eigene Berechnungen für 2001 nach Fachserie 11, Reihe 4.2 Tabelle 2: Bestandene Prüfungen nach Hochschularten, zuletzt besuchter Hochschule und Prüfungsgruppen, S. 111 (Universitäre Abschlüsse) und S. 116 (FH-Abschlüsse); ab 2015 Statistik Berlin-Brandenburg, Statistischer Bericht B III 3 – j / 19 bzw. 20, Tabelle 1 Bestandene Abschlussprüfungen in Berlin, universitärer Abschluss zzgl. Lehramtsprüfungen abzgl. Bachelorabschlüsse.

8 Destatis: Bestandene Abschlussprüfung: Bundesländer, Jahre, Geschlecht, Schulabschluss. Online: <https://www-genesis.destatis.de/genesis/online?sequenz=tabelleDownload&selectionname=21321-0007> (abgerufen am 07.11.2021). In den Zahlen sind auch wissenschaftliche Kurzabschlüsse enthalten.

Wäre die Übergangsquote der HAW-Masterabsolvent:innen ebenfalls bei gut 20 %, so gäbe es statt durchschnittlich 14 Absolvent:innen/Jahr das 50-fache: 700 Promotionen mit Master-HAW pro Jahr. Ein Nachwuchsmangel an HAW-spezifischen Professuren wäre mehr als unwahrscheinlich gewesen.

Das ist ein bildungspolitischer Skandal. Obwohl inzwischen 38 % aller akkreditierten Masterabschlüsse in Berlin an den Berliner HAW entstehen, kommen z. B. in 2020 von n=1.739 Promotionsabschlüssen lediglich n=11 von einem Master-HAW. Das sind 0,6 %.

Kooperatives Promotionsgeschehen an Berliner HAW nach eigenen Erhebungen

Die Annahme der politisch Verantwortlichen im Land Berlin war bisher, dass eine Stärkung der Attraktivität der kooperativen Promotionen, u. a. durch die besondere Berücksichtigung im Rahmen der leistungsbezogenen Mittelvergabe in den Hochschulverträgen, das Problem der Undurchlässigkeit der Hochschularten, die in der Folge auch zu dem Nachwuchsmangel an Professuren für typische HAW-Studiengänge führte, lösen könnte. Doch das ist, auch bei zuletzt 200.000 Euro pro kooperative abgeschlossene Promotion (Universität 150.000 Euro pro Person, FH 50.000 Euro für die gleiche Person⁹), nicht der Fall.

Im Vorfeld der Beratungen zur Novellierung des Berliner Hochschulgesetzes erhoben die vier staatlichen und zwei konfessionellen Berliner HAW erstmals systematisch eigene Daten über ihr Promotionsgeschehen und führten sie in einer Arbeitsgruppe der Landeskonferenz der Rektor:innen und Präsident:innen der HAW zusammen. Ein Ergebnis war, dass in den fünf Jahren von 2015 bis 2019 an diesen sechs Berliner HAW insgesamt 153 Personen kooperativ promoviert wurden, immerhin 31 kooperative Promotionen pro Jahr. Das sind zwar auch nur 1,3 % aller Promotionen in diesem Zeitraum, aber immerhin mehr als das Doppelte als man von den bisher vorgestellten Daten erwarten würde.

Im gleichen Zeitraum 2015 bis 2019 wurden in der leistungsbezogenen Mittelvergabe nach den Hochschulverträgen nur 27 Personen gemeldet¹⁰, die kooperativ promovierten, also nur fünf pro Jahr. Eine Untererfassung ist angesichts von 200.000 Euro für beide Partner:innen keine Erklärung. Der Grund ist ein anderer: Nach Definition der Hochschulverträge zählt für das Finanzierungsmodell nur eine doppelt definierte Gruppe: Der zur Promotion berechtigende Abschluss muss erstens von einer HAW vergeben worden sein und diese HAW muss zweitens in Berlin sein. Es handelt sich also um den bildungspolitischen Versuch der Förderung von „HAW-Landeskindern“, und nicht um eine Förderung von kooperativen Promotionen und damit der Zusammenarbeit der Forschenden der Berliner HAW und Universitäten generell. Und damit handelt es sich auch nicht um eine Leistungskennziffer, da die HAW schon aufgrund des Gleichstellungsgesetzes keinerlei Einfluss auf die Herkunft der Abschlüsse der Mitarbeitenden nehmen dürfen, die nach einer Ausschreibung eine zur Promotion geeignete Stelle annehmen.

Zurück zu der Frage der Diskrepanz zwischen den gemeldeten HAW-Promotionen in der amtlichen Statistik und dem kooperativen Promotionsgeschehen an den Berliner HAW. Aufgrund der eigenen Erhebungen der Berliner HAW können drei Erklärungsansätze identifiziert werden.

- 1) Die Abbildung 5 zeigt die zur Promotion berechtigende Abschlussart aller in 2019 kooperativ Promovierenden an den sechs untersuchten Berliner HAW. Die Stichprobe zeigt, dass die Annahme, eine kooperative Promotion wäre eine Promotion eines Absolventen oder einer Ab-

9 Vgl. Hochschulverträge Brain City Berlin Engagiert – Exzellent – International Vertrag für die Jahre 2018 bis 2022 gemäß § 2a Berliner Hochschulgesetz, Anlage 1, S. 2.

10 Daten Senatskanzlei Wissenschaft und Forschung.

solventin einer HAW, falsch ist. An fast jeder staatlichen oder konfessionellen HAW in Berlin promovieren durchschnittlich 48 % kooperativ mit einem universitären Masterabschluss.

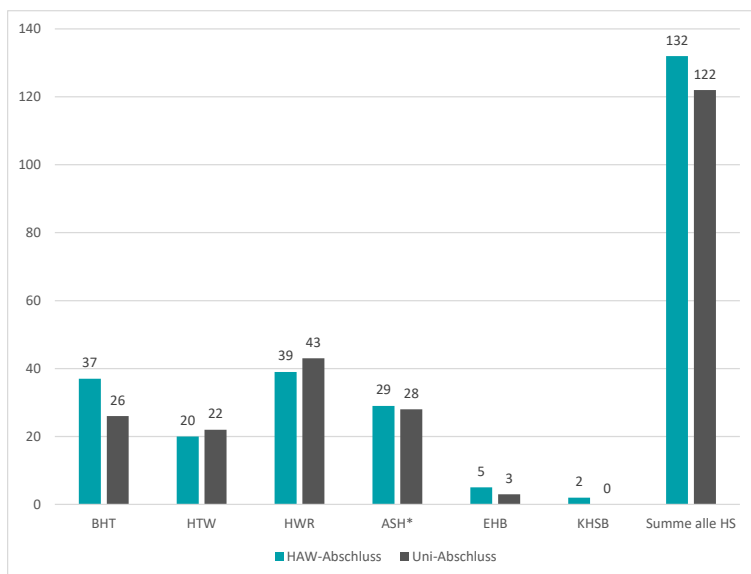


Abbildung 5: Zur Promotion berechtigte Abschlussart der laufenden Promotionen an Berliner HAW im Jahr 2019¹¹

Ein Grund wird sein, dass die ausgeschriebenen Stellen natürlich auch für Universitätsabsolvent:innen attraktiv sind. Und ein weiterer Grund könnte sein, dass bei haushaltsfinanzierten Promotionsstellen, wie sie in Berlin seit dem letzten Hochschulvertrag möglich wurden, aufgrund des Wissenschaftszeitvertragsgesetzes in der Ausschreibung bereits darauf hingewiesen wird, dass die Stelle einen kooperativen Promotionsvertrag innerhalb der Probezeit verlangt. Es wird ja ein Befristungsgrund benötigt. Das ist ein struktureller Vorteil in der Bewerbung für Universitätsabsolvent:innen, da diese durch ihre Kontakte ggf. ihre:n Erstbetreuer:in gleich mitbringen können.

- 2) Die Abbildung 6 zeigt alle abgeschlossenen Promotionen 2015-2019 nach der Herkunft der/des Kooperationspartner:in. Die unteren vier Linien zeigen die Zahl der Promotionen mit den vier staatlichen Universitäten Freie Universität (FU), Humboldt Universität (HU), Technische Universität TU und Charité. Die fünfte Linie zeigt die Summe der Promotionen an diesen vier Berliner Universitäten. Die sechste Linie zeigt die Zahl der abgeschlossenen Promotionen an Universitäten im Bundesgebiet und im Ausland sowie erste zur Promotion berechtigte HAW. Die obere siebte Linie summiert die abgeschlossenen Promotionen der letzten fünf Jahre auf 153. Die Daten zeigen, dass lediglich 42 % der kooperativen Promotionen an Berliner HAW als Berliner Promotionen zählen. Über die Hälfte wird an Hochschulen außerhalb Berlins statistisch erfasst.

¹¹ Erhebungen AG Promotionen der LKRP-FH Berlin.

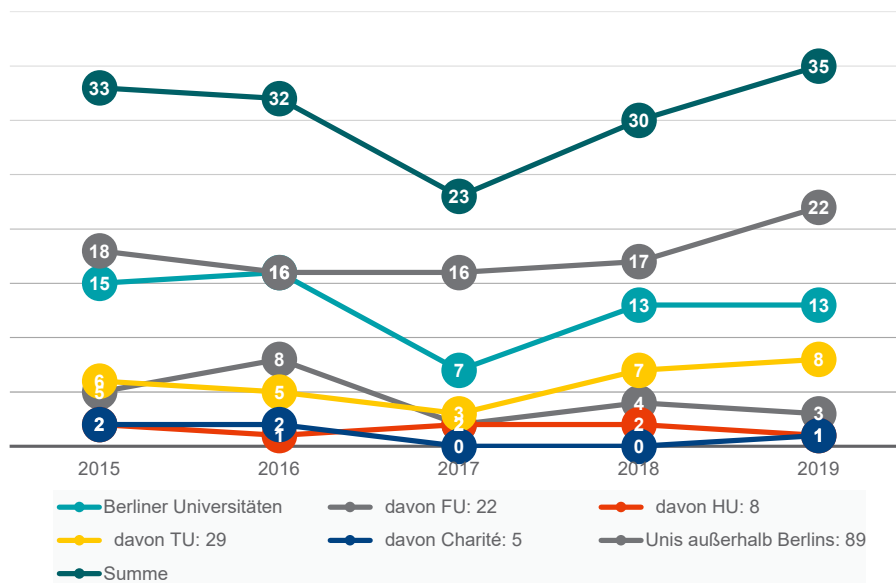


Abbildung 6: Kooperative Promotionen an und mit Berliner HAW 2015-2019¹²

Ein Grund wird sein, dass die auf eine:n universitäre:n Kooperationspartner:in angewiesenen HAW-Betreuerinnen und -betreuer auf Kontakte zurückgreifen, die sie aus ihrer eigenen Zeit als wissenschaftliche Mitarbeitende an Hochschulen außerhalb Berlins aufbauen konnten oder die sie aus vorangegangenen oder aktuellen Forschungsprojekten haben. Und das ist ja bundesland- und länderübergreifend. Ein zweiter Grund sind spezielle Fachgebiete, die es an den Universitäten des Landes Berlin nicht gibt, und wo man oft weit suchen muss und häufig nur ausländische Kooperationspartner:innen findet.

Auch diese Daten zeigen eine strukturelle Benachteiligung von Promotionen an HAW. Die Betreuung durch den/die universitäre:n Partner:in setzt eine hohe Mobilität und damit erhöhte zeitliche und finanzielle Ressourcen des/der Promovierenden voraus. Häufig muss in englischer Sprache promoviert werden, obwohl das Forschungsfeld vielleicht ein Berliner Kiez ist.

- 3) Drittens soll hier der Vollständigkeit halber auf ein weiteres Phänomen zum Verständnis des Promotionsgeschehens an HAW hingewiesen werden, das durch eine Analyse des Hochschul-Lehrerbandes Landesverband Hessen zur Belastung des Lehrpersonals an HAW durch Abschlussarbeiten zum Vorschein kam. Die 2020 durchgeführte Befragung mit hohem Rücklauf ergab als Nebenbefund, dass 24 % als Erst- oder Zweitbetreuende von Promotionen tätig sind (Model 2021:36-39). Eine Rückfrage unter langjährig forschenden HAW-Kolleginnen und -Kollegen im Land Berlin bestätigte, dass eine nennenswerte Anzahl betreut, ohne eine kooperative Promotion anzumelden. Die Begründung: Wenn man in der Forschung eng mit den universitären Kolleginnen und Kollegen zusammenarbeitet, braucht es keinen gesonderten Kooperationsvertrag, damit die wissenschaftlichen Mitarbeitenden in HAW-Drittmittelprojekten bei den universitären Kolleg:innen direkt mit promovieren.

Zusammenfassend haben die eigenen Erhebungen gezeigt, dass die Zahl der kooperativen Promotionen an den Berliner HAW zwar niedrig sind, aber höher als die offiziellen Statistiken glau-

¹² Ebd.

ben machen. Für das Stichjahr 2019 nennt die Abschlussstatistik des Landesamts n=4 Promotionen mit HAW-Abschluss. Die Statistik nach dem Finanzierungsmodell der Hochschulverträge nennt für 2019 n=5 abgeschlossene Promotionen mit HAW-Abschluss. Die eigenen Erhebungen kommen auf ein Vielfaches von 35 abgeschlossenen kooperativen Promotionen in 2019. Darin enthalten sind Promotionen mit Masterabschlüssen von Universitäten und Promotionen mit Kooperationspartner:innen außerhalb von Berlin.

Die Betreuung von Promotionen gehört also für einen Teil der HAW-Professuren zur selbstverständlichen Tätigkeit im Rahmen ihrer Drittmittelforschung.

Promotionen nach Herkunftshochschulen in Berlin

Um das Promotionsgeschehen im Land Berlin und die Gründe für die Undurchlässigkeit der Hochschularten besser zu verstehen, nähert sich die folgende Analyse dem Thema mit Daten der Promovierendenstatistik. Die Tabelle 1 zeigt das Ergebnis im Überblick.

Zur Promotion berechtigender Abschluss an:	Kooperative Promotion mit		Direkte Promotion Universität Berlin ¹³
	Universität Berlin	Universität Bundesgebiet/ Ausland	
HAW Berlin	5	22	20*
HAW Bundesgebiet	8		39*
Uni Berlin			978*
Uni Bundesgebiet			480*
Uni Ausland			565*
	13	(22)	2082*
			2095

Tabelle 1: Promotionen an HAW und Universitäten Land Berlin im Jahr 2019

Die linke Spalte listet die Hochschularten und -orte des zur Promotion berechtigenden Abschlusses auf. Die Kopfzeile nennt die Promotionsarten (kooperativ oder direkt) und die Orte der promotionsberechtigten Partner:innen für die kooperativen Promotionen. Für das Stichjahr 2019 wurden die bereits vorgestellten Erhebungsdaten der Berliner HAW eingetragen: fünf kooperative Promotionen mit „HAW-Landeskindern“, acht weitere mit einem anderen Abschluss und 22 kooperative Promotionen außerhalb von Berlin, in der Summe also 35 kooperative Promotionen an Berliner HAW in 2019.

Die Promovierendenstatistik¹⁴ erlaubt nun, das direkte Promotionsgeschehen an den Universitäten (Spalte rechts der Tabelle) zu beschreiben. Aufgrund des in der Promovierendenstatistik anzugebenden Hochschulschlüssels für die Hochschule, von der der zur Promotion berechtigende Abschluss

¹³ Die Daten der Promovierendenstatistik enthalten zusätzlich zu den vier Universitäten auch die Universität der Künste.

¹⁴ Für das Jahr 2019 wurden die Daten von der Senatskanzlei für Wissenschaft und Forschung Berlin zur Analyse zur Verfügung gestellt. Über das statistische Landesamt sind sie nach E-Mail-Rückfrage noch nicht erhältlich, da die Belastbarkeit der Daten noch nicht gegeben ist. Die hier vorgestellte Analyse gilt also mit dieser Einschränkung.

vergeben wurde, kann eine Auswertung nach Wanderungsbewegungen zwischen den Hochschularten und Bundesländern bzw. dem Ausland erfolgen.

Dazu wurde die Zahl der Promovierenden auf die Zahl der abgeschlossenen Promotionen mit folgender Hypothese umgerechnet: Die Promovierendenstatistik weist für das Land Berlin in 2019 $n=14.952$ laufende Promotionsverfahren („Promovierende“) aus. Davon haben 2.569 ihren zur Promotion berechtigenden Abschluss, also den Master, noch nicht in der Tasche, so dass der Hochschulabschluss des zur Promotion berechtigenden Abschlusses noch nicht eingetragen wurde¹⁵. Nimmt man nun an, dass die verbleibenden auswertbaren $n=12.383$ Promovierenden zu der Zahl von jährlich 2.095 Promovierten in 2019 führte, kommt man aufgerundet auf ein Verhältnis von circa 1:6¹⁶. Da der statistische Durchschnitt einer Promotion bei 5-6 Jahren liegt, ist die Nutzung der Hypothese plausibel.

Das Ergebnis zeigt die rechte Spalte der Tabelle 1; 20 Promotionen erfolgen zusätzlich zu den fünf kooperativen Promotionen mit Berliner „HAW-Landeskindern“, weitere 39 mit HAW-Absolvent:innen außerhalb Berlins. Bei den „HAW-Landeskindern“ ist die Zahl 20 viermal höher als die Zahl 5 der kooperativen Promotionen mit „HAW-Landeskindern“. Der Grund kann sein, dass die Universitäten ihre Qualifikationsstellen ja auch ausschreiben, und forschungsaffine HAW-Absolvent:innen so die Chance auf eine Promotion erhalten. Der Grund kann aber auch in der bereits beschriebenen direkten Promotion wegen fehlenden Interesses an einem Kooperationsvertrag seitens der HAW-Betreuenden gesucht werden.

Alles in allem promovieren die Universitäten in Berlin also 64 HAW-Absolvent:innen aus Berlin und ganz Deutschland. Das sind 3 % und damit etwas mehr als die extrem geringe Zahl der kooperativen Promotionen.

Analysiert man das Promotionsgeschehen der verbleibenden gut 2.000 Studierenden, so zeigt sich der aus Sicht der Autorin wichtigste Grund für den beschriebenen bildungspolitischen Skandal der Undurchlässigkeit der Hochschularten: Der fast selbstverständlich erscheinende Verbleib der Promovierenden an ihrer eigenen Universität bzw. an Berliner Universitäten („Uni-Landeskinder“): 39 % aller Promovierenden an den Berliner Universitäten kommen von ihrer eigenen Universität. Im Detail: 41 % der Promovierenden an der FU haben ihren Master an der FU gemacht. 38 % der Promovierenden an der HU haben ihren Master an der HU gemacht. 42 % der Promovierenden an der TU haben ihren Master an der TU gemacht. 39 % der Promovierenden an der Charité haben ihren Master an der Charité gemacht. Nur die UdK weicht von diesem Muster etwas ab: 29 % der Promovierenden an der UdK haben ihren Master an der UdK gemacht.

Man vergleiche: 25 der kooperativ oder direkt promovierenden Landeskindern kommen von den HAW. Das sind 1,2 %. 978 der direkt promovierenden Landeskindern kommen von den Berliner Universitäten. Das sind 47 %. Bedenkt man nun, dass 27 % der Promotionen mit Promovierenden mit ausländischem Hochschulabschluss erfolgen, was vermutlich auf die hohe Zahl von Graduiertenschulen der Berliner Universitäten zurückzuführen ist, so ist der Anteil noch bemerkenswerter.

¹⁵ Die hohe Zahl ergibt sich vermutlich aufgrund einer entsprechenden Praxis in den Medizinstudiengängen.

¹⁶ Daten nach Amt für Statistik Berlin-Brandenburg. Die Zahlen mit * sind rechnerisch mit der Hypothese ermittelt, dass die Zahl der abgeschlossenen Promotionen ($n=2.095$) zur Zahl der laufenden Promotionen ($n=14.952$) abzgl. 2.569 noch ohne zur Promotion berechtigendem Abschluss meist der Charité = 12.383) im Verhältnis 1 zu 5,9107, also bei circa 1:6 liegt.

Fazit

Diese Hauptstraße zur Promotion, also der direkte Übergang vom Masterabschluss zur Promotion an ihrer eigenen Hochschule, ist den Masterabsolventinnen und Masterabsolventen der Berliner HAW versperrt. Ihr Talent wird nicht von einer/einem HAW-Professor:in gefördert, da es bisher weder eine Finanzierung noch eine Promotionsberechtigung gab. Mit Drittmittelprojekten kann man keine systematische Talentsuche und -förderung betreiben.

Die geringe Anzahl an Promovierenden mit HAW-Abschluss kann nicht durch die Stärkung der kooperativen Promotionen erhöht werden. Die Undurchlässigkeit der zwei Hochschultypen, die sich auch zehn Jahre nach der Bologna-Reform und gleichwertigen Studienabschlüssen zeigt, erfordert eine Förderung der Talente direkt an ihren Hochschulen durch ihre Professor:innen in einem inspirierenden Forschungsumfeld. Die Novellierung des Berliner Hochschulgesetzes ist deshalb – wie auch andere Bundesländer schon gezeigt haben – eine hervorragende Möglichkeit, die strukturelle Ungleichheit anzugehen und das Bildungsversprechen einzuhalten, dass jeder Abschluss einen Anschluss ermöglicht. Und der Koalitionsvertrag der wiedergewählten drei Parteien SPD, Bündnis 90/DIE GRÜNEN und der LINKEN verspricht, die Forschung an Hochschulen für Angewandte Wissenschaften weiter auszubauen, unter anderem durch die Stärkung des an den Berliner HAW entstehenden Mittelbaus. Es sollen sowohl Qualifizierungsstellen als auch unbefristete Dauerstellen geschaffen werden. Und konkret: „Die Koalition unterstützt die Hochschulen, das Ziel von 0,25 Stellen pro Professur zu erreichen“ (Zukunftshauptstadt Berlin, 2021:115).

Prof. Dr. Anne König ist Professorin für Betriebswirtschaftslehre für Druckindustrie und Verlage im Fachbereich I – Wirtschafts- und Gesellschaftswissenschaften an der Berliner Hochschule für Technik.

Quellen

Destatis: Bestandene Abschlussprüfung: Bundesländer, Jahre, Geschlecht, Schulabschluss. Online: <https://www-genesis.destatis.de/genesis/online?sequenz=tabelleDownload&selectionname=21321-0007> (abgerufen am 07.11.2021).

Fachausschuss Stadt des Wissens der SPD Berlin: (2019) Hochschulpolitische Leitlinien für die Novellierung des Berliner Hochschulgesetzes, S. 3. Online: https://www.verdi-tu.de/wordpress/wp-content/uploads/20190620_Schwerpunkte-BerlHG-RRG-end.pdf (abgerufen am 10.03.2022).

Model, B.: (2021) Aufwand für die Betreuung von Abschlussarbeiten an hessischen Hochschulen. In: Hochschullehrerbund Bundesvereinigung e. V. (Hrsg.): Die Neue Hochschule, Ausgabe 02-2021, S. 36-39.

SPD Berlin, Bündnis 90/DIE GRÜNEN Landesverband Berlin, DIE LINKE Landesverband Berlin (Hrsg.): (2021) Zukunftshauptstadt Berlin. Sozial. Ökologisch. Vielfältig. Wirtschaftsstark. Entwurf zur Beschlussfassung des Koalitionsvertrages 2021–2026, S. 115. Online: <https://gruene.berlin/wahl-2021/koalitionsvertrag#c3650> (abgerufen am 10.03.2022).

Statistisches Bundesamt (Hrsg.): Schlüsselverzeichnisse für die Personalstatistik Stand: 2020, S. 85-100. Online: https://www.statistik-bw.de/Hochschulstatistik/PS/pdf/PS_Schluesssel.pdf (abgerufen am 10.03.2022).

Ausschuss für Wissenschaft und Forschung: (2021) Vorlage – zur Beschlussfassung – Drucksache 18/3818: Gesetz zur Stärkung der Berliner Wissenschaft, S. 18. Online: <https://www.parlament-berlin.de/ados/18/IIIPlen/vorgang/d18-4062.pdf> (abgerufen am 11.03.2022)

Dirk Burdinski | Veronika Thurner

Nach der Challenge ist vor der Challenge – Lehrentwicklung für das postpandemische Zeitalter

1 Motivation

Die Covid-19-Pandemie vermochte, was vielen ambitionierten Hochschulbildungsinitiativen verwehrt blieb: Lehrende, Studiengänge und ganze Hochschulen in kürzester Zeit zu einer kritischen Auseinandersetzung mit dem eigenen Lehrverständnis und einer Veränderung des eigenen Lehr- und Prüfungsangebots zu bewegen (Dittler, 2021). Hierdurch wurde eine Entwicklung beschleunigt hin zu einer moderneren, idealerweise studierendenzentrierten und damit kompetenzorientierten und vielfach stärker digitalen Lehre. Die Durchdringung der Hochschule durch die Digitalisierung wurde insgesamt vertieft (Getto, 2018; Deimann, 2020). Im Hinblick auf die sich hieraus ergebenden Chancen für die weitere Entwicklung der Hochschulen für Angewandte Wissenschaften (HAWs) werden nachfolgend relevante Auslöser und Treiber dieser Entwicklung sowie die sich nach der akuten Pandemiebewältigung nun stellenden Herausforderungen diskutiert.

HAWs verfolgen nach einer mehr als fünfzigjährigen Entwicklung, stärker als klassische Universitäten, einen anwendungsorientiert-wissenschaftlichen Ansatz (Lichtlein, 2019). Die angebotenen Studiengänge orientieren sich insbesondere an den wissenschaftlichen und technischen Anforderungen von Forschung, Entwicklung und Implementierung in der Praxis (Heuchemer, 2021). Die Förderung von praxisorientierten Handlungskompetenzen sowie die systematische Auseinandersetzung mit hierfür relevanten Gelingensbedingungen sind damit wesentlich für das Selbstverständnis der Lehre an HAWs (Stelzer-Rothe, 2015). Gleichzeitig waren die finanziellen Voraussetzungen für die Bewältigung dieser Aufgabe schon vor der Pandemie nicht immer günstig. Didaktische und methodische Vielfalt traf und trifft auf eine personell und technisch oft deutlich schlechtere Ausstattung als an Universitäten. Während diese strukturellen Unterschiede zwischen den Hochschultypen in der Pandemie auf der einen Seite nochmal deutlicher wurden, haben auf der anderen Seite viele HAWs die Pandemie, insbesondere dank des großen Engagements vieler Lehrender, gemeistert, indem sie ihre besonderen Kompetenzen zur problem- und realitätsorientierten Lösungsfindung genutzt haben.

Mit Blick auf eine Zeit nach der Pandemie geht es nun darum, die hieraus erwachsenen Impulse und Stärken zunächst klarer zu identifizieren, um diese anschließend umso effektiver für die Bewältigung der nun anstehenden Herausforderungen nutzen zu können. Im Bereich der Lehre sind hierbei zwei Herausforderungen besonders in den Fokus gerückt: Ein auf die veränderten und sich weiter verändernden Bedarfe der Studierenden und Lehrenden angepasstes, kompetenzorientiertes Lehrangebot sowie Prüfungsszenarien, die auch unter weiterhin variablen Bedingungen das Erreichen der angestrebten Handlungskompetenzen verlässlich prüfen und dabei rechtssicher durchgeführt werden können. Beide Herausforderungen sollen daher nachfolgend, insbesondere im Kontext der weiter voranschreitenden Digitalisierung, diskutiert werden.

2 (Digitale) Lehre vom Prüfen her denken

Curricula sind kompetenzorientiert zu gestalten (Kultusministerkonferenz, 2017). Daher sind Learning Outcomes der einzelnen Module bereits vielfach so formuliert, dass sie ihren Anteil zum Aufbau der im Absolvierendenprofil der entsprechenden Studiengänge definierten Kompetenzen leisten. In der konkreten Ausformulierung orientieren diese sich allerdings häufig auch an prüfungspraktischen Zwängen. Mit anderen Worten: Die Art der Prüfung, also die Prüfungsform, orientiert sich nicht selten eher an äußeren Rahmenbedingungen als an didaktischen Prinzipien.

So sind gerade in den unteren Fachsemestern klassische, papierbasierte Klausuren in vielen Fachdisziplinen eher die Regel. Zu den Gründen hierfür zählen die organisatorisch eingespielte Durchführung im Hörsaalverband sowie etablierte Auswertungsprozesse, aber auch eine große Rechtssicherheit der Prüfungsbewertungen.

Vor diesem Hintergrund richten viele Lehrende ihren Fokus eher auf die Verbesserung der eigenen Lehrveranstaltungen und weniger auf die konzeptionelle Weiterentwicklung von Prüfungsszenarien. Hierbei wird oft außer Acht gelassen, dass studentisches Lernen maßgeblich durch die (subjektive) Erwartung an die zu erbringende Prüfungsleistung gesteuert wird. Die bestgemeinten Lehrbemühungen laufen ins Leere, wenn die von den Studierenden wahrgenommenen Kompetenzanforderungen in der Prüfungssituation nicht mit den zuvor definierten intendierten Learning Outcomes und der darauf auszurichtenden Lehre – in Form und Inhalt – korreliert, es also an einem ausreichenden *Constructive Alignment* mangelt.

Digitalkompetenzen, wie die Nutzung digitaler Werkzeuge und zunehmend auch der planvolle und sichere Umgang mit Daten sowie ihr bewusster und ethisch reflektierter Einsatz (Data Literacy), gewinnen in allen Fachdisziplinen an Bedeutung. Digitale Lehrmedien (zumindest in Form von Präsentationsmaterialien) werden unterdessen an den meisten Hochschulen über Learning-Management-Systeme (LMS) digital verfügbar gemacht und sind bereits Teil moderner Lehre. Pandemiebedingt wurden nun auch komplexere, digitale Lehr- und Lernszenarien in der Breite entwickelt und erprobt (van Treeck, 2021). Während Lehrende im Sinne eines *Training-on-the-Job* auf ihrem Weg zur Bewältigung dieser akuten Herausforderungen durch Lehrentwicklungszentren und Didaktikteams begleitet wurden, waren die vergangenen Monate für Studierende mutmaßlich eher eine Kaltwassersprungerfahrung.

Hieraus haben sich auf beiden Seiten viele Unsicherheiten, aus prüfungsdidaktischer Perspektive aber vor allem neue Möglichkeiten ergeben. Denn in der Pandemiesituation wurden Prüfungsszenarien möglich und auch real getestet, die zuvor aus technischen und/oder rechtlichen Erwägungen nicht denkbar waren oder so zumindest nicht in der Breite implementiert wurden (Stein, 2021). Die unter den (vermeintlich) weniger strikten Prüfungsbedingungen ermöglichten Erfahrungen mit neuen Prüfungsformen, allen voran elektronischen Prüfungen im Distanzmodus, können nun starker Impulsgeber für die Weiterentwicklung kompetenzorientierter Prüfungsformen und damit der Lehre insgesamt sein.

Die sich konkret hieraus ergebenden Chancen und Herausforderungen sollen nachfolgend entlang der verschiedenen Dimensionen elektronischer Prüfungen diskutiert werden. Elektronische Prüfungen sollen hier im weitesten Sinne als Prüfungen verstanden werden, deren Erstellung, Durchführung und Auswertung insgesamt durch Informations- und Kommunikationstechnologien unterstützt wird, neben den klassischen elektronischen Tests also auch weitere Formen summativer, formativer und diagnostischer Assessments.

Didaktische Dimension

In der didaktischen Dimension konnten Schwächen bisheriger Prüfungsformate erkannt werden. So konnten durch die erzwungene Änderung der Prüfungsform „Gewöhnungseffekte“ im Prüfungsvorbereitungsverhalten Studierender sichtbar werden, bspw. wenn die Vorbereitung weniger auf die eigene Kompetenzentwicklung als eher auf „überlieferte“ Aufgabenkonstrukte der Prüfenden hin ausgerichtet war. Durch die erzwungene Auseinandersetzung der Lehrenden mit der eigenen Prüfungstätigkeit konnte diese reflektiert und vermehrt als relevante und ggf. weiterzuentwickelnde Kompetenz erfahren werden. Insgesamt hat diese Situation tendenziell zu einer stärkeren Auseinandersetzung mit (prüfungs-)didaktischen Prinzipien geführt und so das Erkennen eigener Schulungsbedarfe gefördert. Idealerweise führte dies zu vermehrten Kontakten zwischen Lehrenden und hochschuldidaktischen Teams, die darauf mit der Entwicklung neuer Schulungsangebote (auch online) reagieren konnten.

Hieraus ergeben sich **Chancen** auf der formellen und auf der inhaltlichen Ebene. Zunächst bieten elektronische Prüfungsformen erstmals die Möglichkeit, digitale Medien und Werkzeuge auch im Prüfungskontext zu nutzen. Dadurch werden auch in verstärkter auf Digitalkompetenzen ausgerichteten Modulen kompetenzorientierte Prüfungen realistisch – so lässt sich der problemorientierte Einsatz einer Softwareanwendung nun mal nur schwerlich auf einem Klausurblatt beschreiben. Darüber hinaus bieten elektronische Prüfungsformen aber auch neuartige Interaktionsmöglichkeiten, von interaktiven Videos bis zu Virtual-Reality-Anwendungen, die es erlauben, in rollenspielartigen Prüfungsszenarien realitätsnahe Handlungskompetenzen der Studierenden zu beobachten. Gleichzeitig bieten solche Prüfungsszenarien neue Möglichkeiten zur Individualisierung und Flexibilisierung. Durch die Individualisierung von Prüfungen werden insbesondere in denjenigen Fällen Vorteile erzielt, in denen ein Zusammenarbeiten von Prüflingen zwar nicht erwünscht ist, dieses aber auch nicht wirksam unterbunden werden kann. Gleiches gilt für Fälle, in denen Lehrveranstaltungen an sich stark individualisiert ausgerichtet sind, in denen Studierende also gleiche Kompetenzen in unterschiedlichen Kontexten entwickeln sollen, und die entsprechend differenzierte Prüfungsformen erfordern. Eine stärkere Individualisierung muss hierbei, dank moderner Prüfungssoftware, nicht zwingend einen größeren Ressourceneinsatz erfordern. Zudem ist hierdurch auch eine zeitliche Flexibilisierung von Prüfungen denkbar, die es Studierenden ermöglichen könnte, Prüfungen auch zu größeren Veranstaltungen zu dem Zeitpunkt und an dem Ort abzulegen, an dem sie sich darauf vorbereitet fühlen.

Herausforderungen ergeben sich in dieser Dimension vor allem im Bereich der Support-Strukturen. Zwar kann die elektronisch unterstützte Aus- und Bewertung elektronischer Prüfungen eine Entlastung für die Prüfenden bedeuten, doch steht dem häufig ein Mehraufwand in der Vorbereitungsphase gegenüber, der inhaltlich von den Prüfenden getragen werden muss. Die daher zumindest im organisatorisch-technischen Bereich benötigte Unterstützung erfordert hochschulweite Supportstrukturen, die derzeit vielerorts noch nicht vorhanden sind und deren Betrieb, zumindest im klassischen semesterweisen Prüfungsraaster, stark von einem Wechsel aus Prüfungsstoßzeiten und vermeintlichen Leerlaufzeiten geprägt sein wird. Besonders im Sinne einer effektiven Qualitätssicherung im Prüfungssystem sind solche Strukturen essentiell, denn nur durch die enge (medien-)didaktische Begleitung vor allem von unerfahrenen elektronisch Prüfenden, können diese den komplexen Anforderungen gerecht und rechtliche Probleme vermieden werden. Der Aufbau solcher Supportstrukturen wird allerdings erschwert, durch die in den letzten ca. zwei Jahren stark gestiegene Nachfrage nach Fachkräften im Bereich E-Learning und E-Prüfungsdidaktik.

Rechtliche Dimension

Mit Beginn der Pandemie haben Hochschulen kurzfristig neue elektronische Prüfungsformen ermöglicht, um den Lehr- und Prüfungsbetrieb überhaupt aufrechterhalten zu können. Hierbei mussten sie zum Teil eine noch weitgehend unsichere Rechtslage in Kauf nehmen. Insbesondere elektronische Distanzprüfungen, die bis dahin wenig Beachtung gefunden hatten, standen mit Beginn der Pandemie schlagartig im Fokus und wurden durch Pandemie-bedingte Erlasse ermöglicht. Deren Einführung wurde von einer breiten Diskussion begleitet, die im Spannungsfeld aus prüfungsrechtlichen Anforderungen und datenschutzrechtlichen Bedenken geführt wurde. Diese manifestierte sich insbesondere in der Frage, ob Distanzprüfungen mit Klausurcharakter auch ohne videobasierte oder sogar noch weitergehende elektronische Überwachung durchgeführt werden dürfen oder ob andererseits der mit einer Videoüberwachung einhergehende Eingriff in die Privatsphäre als so schwerwiegend zu bewerten ist (Sartorius, 2021), dass er zumindest in dieser Prüfungsform nicht zu rechtfertigen ist. Erste Studien deuten unterdessen auf eine erhöhte Zahl an Täuschungsversuchen in Distanzprüfungen (Janke, 2021).

Auch in dieser Dimension ergeben sich aus der katalytischen Wirkung der Pandemie vielfältige **Chancen**. So darf mit einer stark beschleunigten Klärung der Rechtslage rund um elektronische Prüfungen und Distanzprüfungen gerechnet werden, die dem gesamten Themenfeld mehr Sicherheit und damit einen Entwicklungsschub geben kann. Hierbei darf man auch eine deutlichere rechtliche Abgrenzung von anderen Prüfungsformen erwarten, sodass Grauzonen weiter ausgedünnt werden. Insgesamt hat die Pandemie wohl zu einem intensiveren Austausch zwischen Fakultäten und Justitiariaten geführt, bei dem zwar noch viele Fragen ungeklärt geblieben sind, bei dem aber davon ausgegangen werden kann, dass Prüfende und Prüfungsausschussvorsitzende, beinahe als Nebenwirkung, auch bestehende Prüfungsformen kritisch aus rechtlicher Perspektive beleuchtet haben.

Zu den größten **Herausforderungen** in dieser Dimension gehört sicher der enorme personelle Aufwand, den Justitiariate, IT-Abteilungen und Prüfungsausschussvorsitzende gemeinsam mit den beteiligten Lehrenden betreiben und in naher Zukunft wohl auch betreiben werden müssen, um anhängige juristische Verfahren zu bearbeiten. Der Ausgang dieser ersten Verfahrenswelle wird starken Einfluss auf die weitere Entwicklung elektronischer Prüfungen haben. Denn letztlich müssen die einzelnen Lehrenden entscheiden, ob sie sich für elektronische Prüfungen entscheiden und den damit verbundenen Aufwand und die ggf. bestehenden rechtlichen Unsicherheiten in Kauf nehmen (wollen), die insbesondere nach dem Wegfall der Sonderregelungen im Rahmen der Pandemiebewältigung zunächst noch steigen werden. Für die Prüfungsverwaltungen und Justitiariate rückt zudem die Frage nach der langfristigen Archivierung elektronischer Prüfungsleistungen in den Blick.

Organisatorische Dimension

Das Aufrechterhalten des Prüfungsbetriebs hat viele Fakultäten an ihre Leistungsgrenze gebracht. So mussten nicht nur eine Vielzahl an Präsenzprüfungen unter Pandemie-Bedingungen koordiniert werden, sondern diese vielfach auch mit Distanzprüfungen und den damit verbundenen größeren Wechselzeiten koordiniert werden. Zum Teil wurden Prüfungen sogar parallel in Präsenz und in Distanz angeboten, um rechtlichen Vorgaben zu genügen. Ein eingespieltes Qualitätsmanagement und klare Kommunikationsstrukturen zwischen Prüfenden, Begleit- und Aufsichtspersonen sowie mit den Studierenden waren dabei unabdingbar. Nicht selten wurden ad hoc elektronische Strukturen entwickelt, die sich rückblickend bewährt haben.

Hieraus ergeben sich **Chancen**, solche neu erprobten Strukturen weiterzuentwickeln und zu verstetigen, um die Digitalisierung von Prüfungsprozessen insgesamt weiter voranzutreiben. Die Digitalisierung nicht nur der Prüfungen, sondern auch der begleitenden Vorbereitungs- und Nachbereitungsschritte, bietet Chancen für eine stärkere hochschulweite Kooperation der Prüfenden und darüber hinaus. Der Zwang zur gemeinsamen Nutzung von für E-Prüfungen geeigneten Räumen bietet Anlass zur Kooperation über Fakultätsgrenzen hinweg. Über gemeinsame Datenbanken können Prüfungsaufgaben gemeinsam entwickelt, untereinander ausgetauscht und als Open Educational Resources (OER) anderen Prüfenden zur Verfügung gestellt werden. Durch die gemeinsame Entwicklung von Prüfungsaufgaben kann nicht zuletzt auch die breitere Diskussion über die (eigene) Lehre angeregt werden. Gleichzeitig bietet die Digitalisierung aller Prüfungs- und Prüfungsverwaltungsschritte – nach dem Überwinden von Aktivierungshürden – Potenzial für eine Verbesserung der Prüfungsökonomie, wodurch wiederum Ressourcen freigesetzt werden, die in die eigentliche Lehr- und Prüfungsentwicklung fließen können.

Herausforderungen ergeben sich auch in der organisatorischen Dimension aus dem phasenweisen Auftreten von Prüfungsaktivitäten, das auf der einen Seite hochqualifiziertes und auf der anderen Seite flexibel einsetzbares Fachpersonal für die Prüfungsorganisation erfordert. Wie im Bereich der Prüfungsdidaktik ist auch entsprechendes Fachpersonal im Bereich elektronischer Prüfungssysteme und entsprechender IT-Systeme stark nachgefragt, der schnelle Aufbau entsprechender Supportstrukturen daher auf absehbare Zeit schwierig.

Hard- und Software-Dimension

Während elektronische Präsenzprüfungen in der Regel auf Endgeräten der Hochschulen durchgeführt werden, wurde in der Pandemie-Situation für Distanzprüfungen meist auf Geräte der Prüflinge selbst zurückgegriffen. Beide Prüfungsszenarien sind, abgesehen von der Aufsichtsproblematik (siehe oben), auch hinsichtlich der Prüfungsinfrastruktur unterschiedlich zu bewerten. Bei auf hochschuleigenen Endgeräten im Netz der Hochschule durchgeführten Prüfungen trägt die Hochschule die Verantwortung nicht nur für die ordnungsgemäße Funktion der Prüfungssoftware, sondern auch für die gesamte Infrastruktur bis zum Prüfling. Im Fall der Distanzprüfung beschränkte sich diese demgegenüber auf die grundsätzliche Bereitstellung des Prüfungsangebots bei einem eigenverantwortlichen Netzzugang auf Seiten der Prüflinge. Die potenzielle Ungleichbehandlung von Studierenden im Fall der Distanzprüfungen macht den breiten Einsatz solcher Prüfungsszenarien nach Auslaufen der Sonderregelungen eher unwahrscheinlich. Diese Frage ist grundsätzlich unabhängig davon, welche Software für die Planung und Durchführung der elektronischen Prüfungen verwendet wird. Hier wurden und werden sowohl die E-Test- oder Dateiupload-Funktionalitäten der an den jeweiligen Hochschulen bereits implementierten-LMS (z. B. Moodle oder ILIAS) eingesetzt als auch kommerzielle Software (z. B. L-Plus oder EvaExam) oder lokale Softwarelösungen (z. B. JACK der Universität Duisburg-Essen).

Die **Chancen** auf Fördermittel für den massiven Ausbau der Hard- und Software-Ausstattung der Hochschulen auch im Prüfungsbereich sind derzeit gut, sowohl aus einschlägigen Länderprogrammen als auch über die Stiftung Innovationen in der Hochschulbildung. Schon während der Pandemie wurden vielfältige Projekte zur gemeinschaftlichen Weiterentwicklung von E-Prüfungsanwendungen und dem Ausbau von E-Prüfungskapazitäten angestoßen. Gleichzeitig bieten Lehrende, nach den (zum Teil ersten) positiven Erfahrungen mit E-Test-Systemen, Studierenden nun vermehrt entsprechende, häufig anonymisierte E-Tests für das informelle Lernen im Selbststudium an und för-

dern so eine Intensivierung, gleichzeitig stärkere Strukturierung und Kompetenzorientierung der Selbststudienphase.

Zu den größten **Herausforderungen** zählt der Aufbau einer ausreichenden Zahl an für E-Prüfungen geeigneten Hochschulräumlichkeiten mit der entsprechenden Infrastruktur, um bewusst den Begriff E-Prüfungsräume zu vermeiden; denn aufgrund des (noch) sehr punktuellen E-Prüfungsbedarfs sind reine E-Prüfungsräume in größerem Umfang oft nicht wirtschaftlich zu betreiben. Auch bei flexibler Raumnutzung sind Wartung und Betrieb dennoch ressourcenintensiv, um das Erfüllen der hohen prüfungsrechtlichen Anforderungen dauerhaft gewährleisten zu können.

3 Pandemie-induzierte Erfahrungen für die Lehre

Vor der Pandemie waren viele Hochschulen des deutschsprachigen Raumes im Bereich der Lehre eher traditionell aufgestellt, d. h. mit einem hohen und für den Lernprozess sehr wesentlichen Anteil an Präsenzlehre, der ggf. durch digitale Elemente unterstützt wurde. Je nach Lehr-Lernsetting sowie persönlicher Neigung und didaktischer Expertise schöpften die Lehrenden dabei aus einem mehr oder minder variantenreichen Methodenkoffer, von der klassischen, eher als Monolog ausgelegten Vorlesung im großen Hörsaal über interaktive Lehrgespräche im seminaristischen Unterricht, via etablierten *Blended-Learning*-Formaten wie *Just-in-Time-Teaching* (JiTT) oder *Flipped Classroom* bis hin zu Lehrmethoden wie forschendem Lernen in ergebnisoffenen Projektkontexten. Die dabei zu beobachtenden Grundeinstellungen deckten das breite Spektrum von Lehrendenzentrierung zu Studierendenzentrierung ab, mit allen erdenklichen Zwischennuancen.

Auch im heutigen von Technologien geprägten Zeitalter wird Lehre primär von Menschen gemacht, ggf. unter Zuhilfenahme technischer Werkzeuge. Entsprechend kommt der Persönlichkeit der Lehrperson für den Lernprozess und letztlich den Erfolg der Lernenden eine zentrale Bedeutung zu (Hattie, 2014). Es lohnt sich also, bei der Diskussion über Lehrentwicklungen neben Inhalten, Lernzielen, Lehrmethoden und Technologien auch die Lehrenden als eine zentrale Dimension mitzudenken.

Lehrende und die Pandemie

„Die Lehrenden“ sind eine hochgradig heterogene Sammlung von Einzelpersonen mit individuellen Stärken, Schwächen, Vorlieben und Grundeinstellungen. Angesichts dieser großen Diversität ist das Ableiten von Erkenntnissen bzw. gar allgemeingültigen Handlungsempfehlungen eher schwierig. Um uns die Situation der Lehrenden in der Pandemie dennoch in Ansätzen zu erschließen, greifen wir methodisch zur Abstraktion und gruppieren die Lehrenden in Äquivalenzklassen, die jeweils markante Verhaltensweisen und Grundtypen repräsentieren.

- *Lehr-Lern-Forschende* wenden ihre wissenschaftliche Expertise an zur Untersuchung und Weiterentwicklung sowohl der eigenen Lehre als auch des Lehrens und Lernens an sich. Sie werden damit die Treiber:innen von didaktischer Innovation. Dabei verbinden sie insbesondere die Dimension ihrer eigentlichen fachlichen Domäne mit der didaktischen sowie evtl. auch der lernpsychologischen Dimension.
- *Nerds und Freaks* sind auf sehr ausgeprägte Weise Technik-affin. Dabei verfügen sie über ein hohes Innovationspotenzial, das primär Technik-nah eingesetzt wird. Ihre fachliche Begeisterung bringen sie sehr engagiert in die Lehre ein, die variantenreich, jedoch oft mehr ad hoc als methodisch unterfüttert gestaltet wird.

- *Traditionalist:innen* orientieren sich bei der Gestaltung ihrer Lehre an eher klassischen Ansätzen. Typischerweise sind sie gewissheitsorientiert, wünschen sich ein hohes Maß an Sicherheit und greifen gerne auf Altbewährtes zurück. Als spezielle Untergruppe umfassen die *Traditionalist:innen* auch die Optimierer:innen des eigenen Aufwandes. Diese sind weder bei den Lehr-Lern-Forschenden noch bei den Nerds und Freaks zu finden – denn diese beiden Ausprägungen betreiben in der Regel einen Aufwand, der weit über das vertragliche Pflichtpensum hinausgeht.

Der Beginn der Pandemie und die sich damit ändernden Rahmenbedingungen für Lehren und Lernen waren für alle Lehrenden eine Disruption: Quasi über Nacht trugen alte Gewissheiten nicht mehr, bewährte Praktiken waren nicht mehr umsetzbar. Die Pandemie hat gründlich aufgerüttelt und erzwungen, bisherige Traditionen und etablierte Vorgehensweisen zu hinterfragen. Es entstand die Notwendigkeit für Veränderung – und zwar nicht nur für die ohnehin innovationsfreudigen Lehrenden, sondern für alle, also auch die *Traditionalist:innen*. Kernbereiche dieser Veränderungen waren zunächst primär Werkzeuge der Digitalisierung als „Trägersubstanz“ für die Realisierung der digitalen Lehre, eng verzahnt mit darauf abgestimmten Lehr-Lernmethoden sowie Ansätzen für die Lernstandserhebung im virtuellen Raum, inclusive der digitalen Prüfungen.

Die Wirkung der Pandemie auf die oben eingeführten Äquivalenzklassen war sehr unterschiedlich.

- Viele der *Lehr-Lern-Forschenden* hatten bereits im Vorfeld der Pandemie mit Blended-Learning-Formaten gearbeitet und dabei umfangreiche Erfahrungen gesammelt mit der Erstellung von digitalen Lehr-Lern-Materialien, insbesondere auch mit der Erstellung von Erklärvideos. Durch ihre Begleitforschung waren sie darüber hinaus sensibilisiert für Ursache-Wirkung-Zusammenhänge im Lehr-Lern-Kontext. Mit Beginn der Pandemie boten sie an, ihre didaktische, mediale und technische Expertise zu teilen, sowohl fakultätsintern im kollegialen Austausch als auch hochschulweit über die Zentren für innovative Lehre bzw. E-Learning.
- Die initiale Reaktion vieler *Nerds und Freaks* auf die Pandemie im beruflichen Kontext war „Challenge accepted“. Innerhalb weniger Tage (und Nächte) wurden Heimarbeitsplätze zu Film- bzw. Streamingstudios aufgerüstet – überwiegend privat finanziert, weil die hochschulischen Beschaffungsprozesse als zu langsam empfunden wurden. In diesem Zuge entstanden diverse selbst geschriebene kleine Software-Tools, um die Video-Pipeline möglichst vollständig zu automatisieren. Des Weiteren wurden teilweise virtuelle Laborumgebungen implementiert, um den Wegfall der Präsenzlabore wenigstens teilweise zu kompensieren. Dabei wurde innerhalb dieser Gruppe eine intensive Kommunikation gepflegt, sowohl asynchron via Chat als auch synchron über eine regelmäßige wöchentliche Videokonferenz.
- Auf viele *Traditionalist:innen* hatte die Pandemie dagegen eine gegenteilige Wirkung – eher eine Art Schockstarre, verbunden mit einem hohen Maß an Verunsicherung bis hin zu Ängsten in allen Lebensbereichen. Im beruflichen Kontext zeigte diese Gruppe einen stark ausgeprägten Wunsch nach Planungssicherheit, der insbesondere in der Startphase der Pandemie nur schwer zu bedienen war, wegen der initial noch fehlenden wissenschaftlichen Erkenntnisse zur Pandemie und den Übertragungswegen des Covid-19-Virus. Des Weiteren bestand in dieser Gruppe ein hoher Bedarf nach von außen zuzuführender Unterstützung im didaktischen wie im technischen Bereich, sowohl im Sinne einer prinzipiellen Qualifizierung als auch mit Blick auf den Aufwand der eigentlichen Umsetzung.

Aus den unterschiedlichen Reaktionen dieser Personengruppen ergaben sich auf der systemischen Ebene unterschiedliche Bedarfe bzw. Forderungen an die Fakultäts- bzw. Hochschulleitung:

- Die *Lehr-Lern-Forschenden* wünschten sich ein Forum, um ihre vor der Pandemie gewonnene didaktische, mediale und technologische Expertise über die Fakultätsgrenzen hinaus in die Breite zu tragen und damit schnell für andere nutzbar zu machen, und gleichzeitig in Austausch zu treten mit anderen Know-how-Tragenden in diesem Bereich.
- Die *Nerds und Freaks* nutzten bestehende Freiräume, um passend zu den individuellen Bedarfen eigene Lösungen zu schaffen und forderten dafür immer wieder von der Leitungsebene schnelle Entscheidungen in einem für diese Einzelinitiativen adäquaten Tempo. In der Praxis ließ sich dieser Wunsch nach schnellen Entscheidungen meist nicht erfüllen, da oft hochschulweite Belange zu berücksichtigen und entsprechende Konsensfindungsprozesse zu durchlaufen waren. Des Weiteren wurden in moderatem Maße Mittel für technisches Equipment sowie für studentische Hilfskräfte erbeten, insbesondere für die Umsetzung der virtuellen Laborumgebungen.
- Die *Traditionalist:innen* schließlich forderten primär klare Regelungen, beispielsweise zur Abrechenbarkeit der Lehrleistung, zu Prüfungsmodalitäten und allgemein zur zu erwartenden Dauer dieses Ausnahmezustandes. Des Weiteren wünschten sie sich Empfehlungen für zu verwendende digitale Werkzeuge und für Lehr- bzw. Prüfungsmodi sowie personelle Unterstützung zu deren Umsetzung.

Erfolgslebnisse und Herausforderungen

Insbesondere aus den ersten beiden Gruppen entsprang während der Pandemie eine Fülle von Lehr-Lern-Innovationen, was die hohe Innovationskraft der Lehrenden eindrucksvoll unterstreicht. Unbestreitbar hatten diese initial den Charakter von Emergency Remote Teaching bzw. Emergency Remote Assessment, wurden jedoch im Verlauf der Pandemie sowohl methodisch als auch technisch verfeinert. Damit erweitern sie nun den Baukasten für Möglichkeiten des Lehrens und Lernens auch nach der Pandemie für alle Lehrenden.

Ebenfalls bereichernd war aufseiten der Lehrenden die Auseinandersetzung mit dem Thema Interaktivität in der Lehre, das angesichts der Bildschirme voll schwarzer Kacheln explizit ins Bewusstsein gerückt wurde. Insgesamt wurde viel professorale Kreativität darauf gerichtet, um auch in der virtuellen Lehr-Lernsituation Kontakt und Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden zu generieren. Das neu entwickelte Bewusstsein über den Wert dieser Interaktion sowie die erarbeiteten Ideen für deren Umsetzung werden auch in einer postpandemischen Ära die Lehre bereichern.

Eine zentrale Herausforderung während der Pandemie war das Schaffen emotionaler Bindungen und sozialer Kontakte trotz physischer Distanz. Insbesondere für diejenigen Studierenden, die ihr Studium während der Pandemie aufgenommen hatten, war es wichtig, Plattformen bereitzustellen und Formate zu schaffen für eine informelle Vernetzung, den persönlichen Austausch und das gemeinschaftliche Lernen. Bewährt haben sich dabei virtuell durchgeführte Erstsemester-Tage mit gezieltem Fokus auf die gegenseitige Vernetzung, flexible Angebote zur tutoriellen Begleitung sowie die Bereitstellung von ausreichender Kapazität an Videokonferenz-Systemen, die den Studierenden auch außerhalb von Lehrveranstaltungen zur eigenen Nutzung zur Verfügung standen.

Auch, wenn im Bereich des Lehrens und Lernens während der Pandemie für viele Herausforderungen zielführende Lösungen erarbeitet wurden, bleiben doch einige zentrale Probleme weiterhin offen. Insbesondere ist zu beobachten, dass die Kompetenzschere zwischen den Studierenden bei

den vermehrt virtuellen Formaten zunehmend aufgeht. Dies wirft die Frage auf, was virtuelle Studierfähigkeit eigentlich bedeutet, welche Schlüsselkompetenzen dafür erforderlich sind und wie wir als Lehrende diese Fähigkeiten gezielt in denjenigen Studierenden fördern können, die zu Beginn ihres Studiums nicht in ausreichendem Maße über diese Fähigkeiten verfügen. Hier gilt es, studentische Bedarfe wahrzunehmen bzw. durch geeignete Maßnahmen wie z. B. Diagnostiktests frühzeitig zu detektieren, geeignete Interventionen zur Förderung der zentralen Fähigkeiten zu entwickeln und diese Interventionen gezielt denjenigen Studierenden nahezubringen, die diese auch tatsächlich benötigen. Um den mit dieser Individualisierung von Lehren und Lernen verbundenen Aufwand zu bewältigen, bedarf es zwingend einer geeigneten technologischen Unterstützung. Die Erfahrungen aus der Pandemie können ein erster Schritt sein, um hier voranzukommen.

4 Fazit und Ausblick

Die Pandemie hat die Lehrenden gezwungen, die Art und Weise des Lehrens, Lernens und Prüfens zu hinterfragen. Mit Blick auf die Zukunft sollte dieser Reflexionsprozess sich nicht auf Lehr-Lernmethoden, Prüfungsformen und digitale Werkzeuge beschränken, sondern auch die adressierten Inhalte und angestrebten Kompetenzen kritisch unter die Lupe nehmen.

Als globale Gesellschaft sind wir konfrontiert mit den großen Herausforderungen unserer Zeit – wie Umweltzerstörung, Klimawandel, Armut oder politisch motivierte Gewalt. Diese Herausforderungen sind miteinander verzahnt, bereits für sich genommen hoch komplex und erfordern multidisziplinäre Lösungen. Als Hochschullehrende und Hochschulleitungen müssen wir uns die Frage stellen, inwieweit unsere Ausbildungsangebote adäquat sind für die Bildungsbedarfe, die zur Lösung dieser Herausforderungen erforderlich sind.

Fachliche Exzellenz wird weiterhin notwendig – und im Zuge des immer schnelleren technologischen Wandels immer schwerer zu erreichen und zu halten sein. Gleichzeitig wird eine isolierte fachliche Exzellenz alleine künftig nicht mehr ausreichen. Vielmehr sind zusätzlich Problembewusstsein gefragt und Fähigkeiten wie Reflexion und Selbstreflexion, vernetztes Denken, Problemlösungsfähigkeiten und allgemein Kompetenzen auf hohen Expertise-Ebenen gemäß den gängigen Taxonomien (z. B. Anderson, 2001).

Wir sind also gut beraten, den Innovationsschwing aus der Pandemie aufzugreifen, um hier auf systemischer Ebene substanziell voranzukommen. Zentrale Maßnahmen könnten die Verankerung von multidisziplinären Elementen und Modulen bzw. gar die Einrichtung ganzer multidisziplinärer Studiengänge sein. Um gezielt Kompetenzen auf hohen Expertise-Ebenen zu entwickeln, ist es essenziell, die kostbare synchrone Lehr-Lern-Zeit zu nutzen für „höherwertige“ Fragestellungen und stattdessen die reine Darstellung von Faktenwissen aus der synchronen Lehre auszulagern. Reale Projekte könnten Lehrbuch-Beispiele ablösen und gleichzeitig neben dem praxisrelevanten Lerneffekt auch zu tatsächlich verwertbaren Ergebnissen führen.

Die Werkzeuge der Digitalisierung, die sich während der Pandemie in Prüfen und Lehren etabliert haben, können dazu beitragen, die mit diesem Wandel verbundenen Lehr-Lernformen individuell bedarfsgerecht umzusetzen, mit der Praxis sowie mit anderen Hochschulen zu vernetzen und so den Weg zu ebnen für eine nachhaltige, zukunftsadäquate Ausbildung von und für morgen.

Prof. Dr. Dirk Burdinski ist Prodekan für Lehre und Studium und Professor für Materials Science an der Technischen Hochschule Köln. Prof. Dr. Veronika Thurner ist Dekanin der Fakultät 07 und Professorin für Softwareentwicklung für betriebliche Informationssysteme an der Hochschule München.

Literatur

- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Raths, J., Wittrock, M. C. (Eds.):** (2001) *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*, 1st Edn., Longman, New York.
- Deimann, M.:** (2020) Hochschulbildung und Digitalisierung – Entwicklungslinien und Trends für die 2020er-Jahre. In: Deimann, M., van Treeck, T. (Hrsg.): *Digitalisierung der Hochschullehre: Aspekte und Perspektiven der Transformation*. DUZ open, DUZ Verlags- und Medienhaus, Berlin, S. 25-41.
- Dittler, U., Kreidl, C. (Hrsg.):** (2021) *Wie Corona die Hochschullehre verändert: Erfahrungen und Gedanken aus der Krise zum zukünftigen Einsatz von eLearning*. Springer Gabler, Wiesbaden.
- Fiede, L.-M., Heuchemer, S., Szczyrba, B.:** (2020) Alle sind gezwungen, sich anzupassen. In: *Deutsche Universitätszeitung*, (8), S. 66-71.
- Getto, B., Hintze, P., Kerres, M.:** (2018) (Wie) Kann Digitalisierung zur Hochschulentwicklung beitragen? In: B. Getto, P. Hintze, & M. Kerres (Hrsg.): *Medien in der Wissenschaft*, Band 74. Digitalisierung und Hochschulentwicklung: Proceedings zur 26. Tagung der Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft e. V. Waxmann, Münster, S. 13-25.
- Hattie, J.:** (2014) *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen – Deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning for Teachers“*. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler.
- Heuchemer, S.:** (2021) Zur Bedeutung von Praxisbezügen in der Hochschulbildung. In: *Das Hochschulwesen* (1+2), S. 5-8.
- Janke, S., Rudert, S. C., Petersen, Ä., Fritz, T. M., Daumiller, M.:** (2021) Cheating in the wake of COVID-19: How dangerous is ad-hoc online testing for academic integrity? In: *Computers and Education Open*, 2, 100055 .
- Kultusministerkonferenz:** (16.02.2017) *Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse*.
- Lichtlein, T., Rischke, M., Roessler, I., Thiemann, J.:** (2019) *50 Jahre Hochschulen für Angewandte Wissenschaften*. Centrum für Hochschulentwicklung (CHE), Gütersloh.
- Sartorius, K., Tremmel, S.:** (2021) Spicken verboten: Onlineprüfungen mit dem Safe Exam Browser absichern. In: *c't*, (1), S. 166-169.
- Stein, L., van Treeck, T.:** (2021) Prüfungen während Corona Open-Book-Ausarbeitungen als Chance – Großgruppen als Herausforderung. In: Barnat, M., Bosse, E., Szczyrba, B. (Hrsg.): *Forschung und Innovation in der Hochschulbildung*, Vol. 10. *Forschungsimpulse für hybrides Lehren und Lernen an Hochschulen* (Band 11). Cologne Open Science, Köln, S. 79-94.
- Stelzer-Rothe, T.:** (2015) Die Lehre an Fachhochschulen und die Fachhochschule 4.0. In: Samanpour, A. R., Stelzer-Rothe, T. (Hrsg.): *Die Fachhochschule 4.0*, Tagungsband zum Workshop des hlbNRW am 17. April 2015 in Siegburg. Veröffentlichungen des hlbNRW, S. 41–52.
- Van Treeck, T.:** (2021) 0 oder 1? Prüfungen digital umsetzen. *Deutsche Universitätszeitung* (Heft 1), S. 40-44.

Bettina Völter

Die Soziale Arbeit als zukunftsweisende Wissenschaft und Profession

1 Metareflexion als Hochschulbildungsprojekt für Soziale Arbeit

Wenn es um eine Metareflexion der eigenen Disziplin geht, haben sich in der Sozialen Arbeit mindestens vier Forschungs- und Diskussionsfelder etabliert: ein Diskurs zur Wissenschaft resp. Disziplin, zur Profession, zur Professionalisierung und zur Professionalität (Motzke, 2014; Völter et al., 2020b:7-26). Das dabei generierte Wissen findet allerdings noch zu wenig systematisch Eingang in die Curricula der angehenden Sozialarbeiter:innen. Insofern bleibt im Studium oft die Frage, wer oder was bin ich als Sozialarbeiter:in? Was kann ich und welche Rolle haben wir als Profession im Hilfesystem?

Angehende Sozialarbeiter:innen und auch Lehrende könnten gestärkt werden, wenn Fragen zur Wissenschaftlichkeit und zur Professionalisierung der Sozialen Arbeit expliziter, diskursiver und breiter im Studium vermittelt würden. Dies könnte die Tendenzen der Professionalisierung der Sozialen Arbeit an den Hochschulen weiter verbessern. Allein, es stehen diesem Anliegen oft zu große Gruppen, ein vollgepacktes Studium, zu wenig professorales oder hauptamtliches Lehrpersonal und auch eine zu abstrakte Wissensvermittlung entgegen. Die theoretischen und oft auch empirisch fundierten Wissensbestände, die sich rund um den Professionsbegriff in der Sozialen Arbeit aufgebaut haben, müssten sowohl als theoretische Auseinandersetzung als auch in ihrer Bedeutung für den beruflichen Alltag buchstabiert werden, um sich nachhaltig im Selbstverständnis der angehenden Sozialarbeiter:innen verankern zu können.

An der Alice Salomon Hochschule hat das Kollegium der Sozialen Arbeit aufgrund dieser Überlegungen anlässlich des mehrjährigen Reformprozesses des Bachelors Soziale Arbeit ein gemeinsames Buch veröffentlicht: „Professionsverständnisse in der Sozialen Arbeit“.¹⁷ Vorausgegangen war die Erkenntnis, dass Studierende das Curriculum als sehr heterogen und wenig hilfreich für die Herausbildung eines soliden Selbstbewusstseins und deutlichen Selbstverständnisses als Sozialarbeitende empfanden. Die Professionsdebatte wurde von uns als mögliche Klammer für das gesamte Studium der Sozialen Arbeit im Bachelor gesehen. Unsere These war und ist, dass wesentlich für die Professionalisierung im Studium u. a. die Kenntnis der Professionsdebatte und die Kenntnis der unterschiedlichen Professionsverständnisse sein könnte. Mit diesem Wissen ausgestattet könnten professionell Handelnde noch besser selbstreflexiv und selbstbewusst als professionelle Sozialarbeitende handeln, so unsere Hoffnung.

Wenn ich im Folgenden von Sozialer Arbeit als *Wissenschaft* spreche, meine ich die wissenschaftliche Disziplin. Es ist im Diskurs der Sozialen Arbeit noch umstritten, ob die allseits gewünschte Verwissenschaftlichung Sozialer Arbeit und die weitere Etablierung des Fachs Sozialer Arbeit als eigenständiger Disziplin in den Begriff „Sozialarbeitswissenschaft“ (Merten, Sommerfeld, Koditek, 1996; Scherr, 2012) münden soll oder ob man nicht lieber von der Sozialen Arbeit als „Handlungs-

¹⁷ Grundlegend für die Ausarbeitung des Vortrages, der diesem Artikel zugrunde liegt, ist die Publikation *Professionsverständnisse der Sozialen Arbeit*, die ich im Jahr 2020 mit herausgegeben habe (Völter et al., 2020a).

wissenschaft“ (Staub-Bernasconi, 2007), als „empirische Handlungswissenschaft“ oder gar als „professionell-praxeologische Spezialhandlungswissenschaft“ (Schütze, 2018:220; Schütze, 2020) sprechen sollte. Weitgehend Einigkeit gibt es, dass in der Disziplin eigenständig die wissenschaftliche Bildung vom Bachelorabschluss, über den Master bis hin zur Promotion verantwortet werden sollte. Das fachfremde Promovieren von Sozialarbeiter:innen in den Erziehungswissenschaften, der Soziologie, Politikwissenschaft und anderen an Universitäten angesiedelten Sozial-, Kultur- und Geisteswissenschaften ist erfahrungsgemäß oft ein „Brain Drain“ für die Soziale Arbeit als Disziplin. Es kann ein Weg der Verwässerung originärer Fragestellungen und methodischer Bearbeitungsformen sein, die sich innerhalb der Sozialen Arbeit praxisnah, handlungsorientiert oder auch neue Theorien und Konzepte generierend entwickeln könnten.

Mit dem Begriff der *Profession* meine ich im Folgenden „eine besondere Berufsform [...], die sich durch bestimmte Merkmale von allen anderen Berufen unterscheiden lässt. Die Akteur:innen der Profession handeln in einer bestimmten Sozialwelt entlang akademischer Bildungsinhalte, wissenschaftlich fundierten Spezialwissens sowie nach Kriterien und mit Methoden, die als professionell gelten“ (Völter et al., 2020b:8; vgl. u. a. auch: Hughes, 1971:364-416; Gildemeister, 1982:178-227; Pfadenhauer, Kunz, 2010:235; Dewe, Otto, 2015; Schützeichel, 2007; Schütze, 1992:135-141). Was den Professionsbegriff angeht, wird die Soziale Arbeit von außen im professionstheoretischen Diskurs als „neue“ (Motzke, 2014:248) und sogar als „zukunftsweisende Profession“ beschrieben. Nun gab und gibt es stets vielfältige Annäherungen dahin, was die Soziale Arbeit als Profession insbesondere ausmacht. Dazu gehören meist folgende Bestimmungen, die sich auch bei der Arbeit am oben genannten Buch „Professionsverständnisse in der Sozialen Arbeit“ als gemeinsame Klammer herauskristallisierten: Soziale Arbeit versteht sich als kritisch-reflexiv handelnd, sie nimmt Bezug auf vereinbarte ethische Grundsätze und positioniert sich gegen Exklusion, ihre Inhalte und Lösungswege werden zum einen forschend, zum anderen partizipativ mit Adressat:innen entwickelt (vgl. Völter et al., 2020b:15).

Professionalisierung meint gemeinhin den je individuellen und kollektiven Prozess der qualifizierten Einsozialisation in die Profession. Dieser findet z. T. an der Hochschule statt, v. a. wenn Praxisphasen der Studierenden und theoretische Reflexion eng verzahnt sind oder wissenschaftliche Weiterbildung in Anspruch genommen wird. Da erfahrungsgemäß viele Studierende bereits während des Studiums in einschlägigen Berufsfeldern der Sozialen Arbeit jobben und auch Praktika leisten, können wir annehmen, dass Studierende sich bereits während der Zeit des Studiums an der Hochschule professionalisieren. Denn schließlich studieren sie meist eng verzahnt mit beruflicher Erfahrung. In Seminaren werden darüber hinaus regelmäßig biografische Bezüge zu Themen im Studium sichtbar. Hier können Studierende den Unterschied aber auch die Verschränkung zwischen einer rein biografischen und einer professionellen Bearbeitung kennenlernen. Professionalisierung findet allerdings ganz maßgeblich in der professionellen Praxis statt, v. a. dann, wenn über Praxis reflektiert, berufliche Praxis optimiert, Strukturen verändert werden, die passgenauere und nachhaltigere Interventionen ermöglichen. Dazu zählt aber auch z. B. die angemessene Gestaltung der Selbstsorge. Berufsbegleitende Studiengänge, Weiterbildungen, Supervision, kollegiale Beratungssettings u. a. sind insofern wichtige Orte der Professionalisierung.

Professionalität bezeichnet ein szenisch-situatives berufliches Handeln unter komplexen Handlungsanforderungen, das auf die wesentlichen Aspekte, die die Profession ausmachen, Bezug nimmt. Voraussetzung ist meist ein Prozess laufender Professionalisierung und Metareflexion des eigenen beruflichen Handelns.

2 Profession der Sozialen Arbeit als neue zukunftsweisende Profession

Soziale Arbeit gilt in der professionstheoretischen Debatte als Profession, die mit Paradoxien und möglichen Fehlentwicklungen professionellen Handelns besonders erfahren umgehen kann. Sie sei deshalb ein „Trendsetter“ unter den Professionen (so z. B. Schütze, F., 1992; 2018; 2020). Seit ihren Anfängen zu Zeiten von Alice Salomon oder Mary Richmond gibt es in der Sozialen Arbeit das Bemühen, selbstverständlich, konzept- und methodengestützt mit Ambivalenz, Ungewissheit und Handlungsunsicherheit umzugehen. Schütze hat an ethnografischem Material zu Szenen aus der beruflichen Sozialen Arbeit sowie an Interviews mit Sozialarbeitenden mindestens 15 Paradoxien professionellen Handelns herausgearbeitet (hier und im Folgenden vgl. Schütze, 2000). Das heißt genauer: Sozialarbeitende sind unter Gesichtspunkten der Professionalität resp. des professionellen Handelns stets in dem unauflösbaren Dilemma gefangen, welcher widersprüchlichen Orientierung sie mehr folgen sollen. Solche Paradoxien professionellen Handelns sind z. B.:

- Soll ein:e Sozialarbeiter:in ihre Wahrnehmungen in Bezug auf eine:n Adressat:in eher als „typisch“ auch in Bezug auf andere ihr bekannten „Fälle“ sehen, also eher „typisieren“ – oder soll sie jede „Fallgeschichte“ wieder neu rekonstruieren und dabei bereit sein, spezifische Zusammenhänge im Falle dieses:r Adressat:in neu zu entdecken?
- Soll sie/er eher sofort intervenieren, wenn eine Auffälligkeit, wie z. B. eine Abweichung von der Norm (Schüler:in geht nicht mehr in die Schule) vorliegt oder eher zu warten und den Fall sich entfalten lassen?
- Soll der/die Sozialarbeiter:in eher eine Bindung zur Person oder zur Familie aufbauen oder soll er/sie versuchen, den „Fall“ schnellstmöglich nachhaltig mit den Adressat:innen gemeinsam zu „lösen“ und ihn insofern so schnell wie möglich wieder loswerden?
- Gilt es als Sozialarbeiter:in Vertrauen zum Einzelnen aufzubauen oder muss nicht eher ein Vertrauensverhältnis zur Familie oder Gruppe, in der die Person lebt, aufgebaut werden, da das abweichende Handeln des Einzelnen immer auch im Kontext des sozialen Gefüges gesehen werden muss, in dem er/sie lebt? Wenn letzteres der Fall ist, kann das Vertrauensverhältnis zu dem/der Einzelnen ggf. nicht bevorzugt aufgebaut werden.
- Muss im konkreten Fall der/die Sozialarbeiter:in ihr – z. B. aus Akten, aus Hintergrundgesprächen u. a. aufgebautes Mehrwissen gegenüber Adressat:innen Sozialer Arbeit zurückhalten oder sollte sie ihr Mehrwissen mit den Adressat:innen teilen, z. B. um sie zu ermächtigen, selbst an der Gestaltung ihrer weiteren Geschichte aktiv mitzuwirken?

Die Flexibilität und Ambiguitätstoleranz, die Sozialarbeitende jederzeit aufbringen müssen, wird unterstützt dadurch, dass Soziale Arbeit sich als Profession dem ganzen Menschen in seinem komplexen sozialen Umfeld, seinem Alltag und seiner Lebensgeschichte widmet. Soziale Arbeit habe sich mithin – im Unterschied zu klassischen Professionen, wie Medizin, Jurisprudenz oder Theologie – noch nie auf eindeutige, scheinbar von der Alltagswelt abgegrenzte professionelle Orientierungsregeln und Fehlerkriterien beziehen können, so Schütze, 2000.

Eine mögliche Schlussfolgerung daraus könnte nun sein, dass Sozialarbeiter:innen – zumindest theoretisch gesehen – weniger Gefahr laufen, ein expertokratisches, kategorisierendes Wissen aufzubauen, das sie Menschen (z. B. in ihrer Praxis) „überstülpen“ und sie damit zum Objekt ihres Handelns machen. Gerade aufgrund des empfundenen scheinbaren Defizits ihrer Profession und aus dem Missverständnis heraus, eine solche expertokratische Distinktion zu den Adressat:innen stärke

ihre Professionalität, verinnerlichen Sozialarbeiter:innen allerdings immer wieder eine solche „besserwissende“, rein typisierende, theoretisierende Haltung und Praxis. Ein wirklich professionelles Handeln setzt jedoch voraus, Adressat:innen konsequent als Subjekte anzusprechen, ggf. auch ihre eigene Sprache zu verwenden, sie mit vielfältigen methodischen Mitteln auf ihrem Entwicklungsweg auch bei Diagnosen, Planungen und Umsetzungen einzubeziehen und vor allem: dabei die gegebenen Paradoxien auszuhalten und zu balancieren. Dies setzt allerdings voraus, dass die Paradoxien der/dem professionell Handelnden überhaupt zuallererst bekannt sind und sich immer wieder bewusst gemacht werden.

Vom Grundsatz her könnten Sozialarbeitende aufgrund der Entstehungsgeschichte und der Wissensbestände ihrer Disziplin besonders gut auf die verunsichernden gesellschaftlichen Bedingungen der Postmoderne resp. der Risikogesellschaft (Beck, 1986) eingehen, nämlich kreativ und selbstreflektiert, ethnografisch, fall- und biografieorientiert. Sozialarbeitende sollten diesbezüglich selbstbewusst wissen, und auch dies gehört im Kern zur Professionalisierung dazu, dass ihre Anwendung einzelner Instrumente und Methoden nicht unilinear zum gewünschten Ziel und Erfolg führt (Luhmann, Schorr, 1982, nannten das: „Technologiedefizit“). Stattdessen gilt es, beim Finden von Lösungswegen systematisch und bewusst die interaktive Einbeziehung der Adressat:innen zu pflegen, deren Alltagswissen und Lösungsideen ernst zu nehmen und zur Grundlage professioneller Fallarbeit zu nehmen. Diese Herangehensweise bezieht auch die bisherigen Versuche des Hilfesystems und deren potenzielle Fehlerhaftigkeit selbstreflexiv mit ein.

Professionelles Handeln zeichnet sich also dadurch aus, dass Sozialarbeitende lernen, mit den immer gegebenen Paradoxien fallspezifisch und reflexiv umzugehen – und nicht an ihnen zu verzweifeln oder in die eine oder andere Richtung einseitig zu handeln. Soziale Arbeit als Profession zeichnet sich darüber hinaus dadurch aus, dass sie sozialwissenschaftlich fundierte und reflexive Verfahren der Fallanalyse und Fallarbeit entwickelt hat.

Gift für eine solche Haltung und Praxis der Professionalisierung sind hingegen die Tendenzen von fachfremder Ökonomisierung und Effektivierung sozialer Dienste. Denn nur mit hinreichend Zeit und Konsequenz kann diese umsichtige, dialogische Arbeitsweise und forschende, selbstreflexive Haltung eingesetzt werden. Im Studium sollte deshalb sorgfältig und zeitintensiv in fallanalytische Verfahren einsozialisiert werden. Dies erscheint zunächst zu aufwändig, ist aber doch erfahrungsgemäß auf lange Sicht effizient, weil nachhaltig wirkungsvoll. Wie die Forschung zeigt, ist der Aufbau von tragenden Beziehungen sowie das Hören oder Erarbeiten von Lösungsideen der Personen, die Hilfe in Anspruch nehmen, eine grundlegende Basis für tragende produktive Veränderungen (Gahleitner, 2017). Nehmen wir diese Erkenntnis ernst oder auch die Feststellung, Soziale Arbeit sei eine „empirische Handlungswissenschaft“, dann eignen sich vor allem Forschungswerkstätten, Fallrekonstruktionen, die Arbeit an empirischem Material, um Professionalisierungsprozesse innerhalb der Hochschule – aber auch im Austausch mit Praktiker:innen – voranzutreiben. Aber wird dies an Hochschulen realisiert? Ist genügend Zeit und Raum dafür da, diese notwendigen Reflexionsorte in den Curricula zu etablieren und zu erhalten? Wohin geht der Trend bei der Gestaltung von Curricula und Schwerpunkten im Studium? Was sind dabei die großen Herausforderungen und Rahmenbedingungen?

3 Zur Innovationskraft Sozialer Arbeit und ihren widersprüchlichen Handlungsbedingungen

Soziale Arbeit kann als die Profession gelten, die mit am deutlichsten und dynamischsten auf gesellschaftliche Entwicklungen reagiert. Diese sind seit der Moderne immer spürbarer mit Risiko, Unübersichtlichkeit resp. mit einer Nicht-Abschätzbarkeit von Risikofolgen belastet (u. a. Beck, 1986). Diese Wahrnehmung gilt umso mehr auch für die heutige Zeit:

Soziale Ungleichheit, Migration, Flucht und Inklusion, Gewalt, Rassismus, Diskriminierung, Klimawandel, Multimorbidität, demografischer Wandel, Rechtspopulismus und unkontrollierbare Folgen der Globalisierung, wie z. B. Pandemien, werfen viele verunsichernde Fragen auf. Sie wirken sich konkret im Alltagsleben von Menschen aus. Auch in diesem Kontext geraten Menschen in Notlagen, in Krisen, die sie selbst nicht mehr bewältigen können. Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft untersucht diese Fragen forschend und interdisziplinär. Soziale Arbeit als Profession begegnet ihnen ganz handlungspraktisch und mehrperspektivisch. Professionalisierung bedeutet also, sich laufend neuen anwendungsorientierten Forschungsgebieten zuzuwenden und sich Spezialwissen zu neu auftauchenden Themen anzueignen, die im Alltagsleben von Menschen einer diversifizierten Gesellschaft entstehen.

Das heißt aber auch, dass sowohl Wissenschaftler:innen und Lehrende im Fach Soziale Arbeit als auch Sozialarbeiter:innen sich die notwendige Expertise aneignen müssen. Sie werden zu Expert:innen von sehr anwendungsorientierten und gleichzeitig sehr innovativen Fragen, die sich andere Wissenschaften und Professionen (noch) nicht stellen, wie z. B.: Wie werden Beratungskonzepte für Migrant:innen im Frauenhaus passgenau und erfolgreich? Welche Möglichkeiten institutioneller Verankerung des professionellen Umgangs mit sexueller Vielfalt im Altersheim gibt es? Können wir die Lebensgeschichten junger Frauen in der rechten Szene erfahren und nachvollziehen? Gelingt es, nachhaltige Wohnperspektiven für Wohnungslose zu gestalten? Dabei gestalten sich die Wissensbestände der Sozialarbeitswissenschaften, die Denomination von Professuren, die Module in Curricula oder Masterstudienangebote sehr vielfältig aus. Bei all dieser Vielfalt muss begleitend immer wieder die Frage gestellt werden: Und was im Kern macht dann die Profession Sozialer Arbeit aus? Was ist der Kernbestand des Wissens dieser Profession?

Trotz der Wahrnehmung, Soziale Arbeit sei eine zukunftsweisende und innovationsstarke Profession, wird Sozialarbeiter:innen jedoch oft wenig Respekt und Anerkennung zuteil. Sie sehen sich vielmehr widersprüchlichen Handlungsbedingungen ausgesetzt. Dies gilt ähnlich auch für Menschen in Gesundheitsberufen, wie Pflegende, Physio- und Ergotherapeut:innen oder Absolvent:innen von Erziehung und Bildung in der Kindheit, also Kindheitspädagog:innen (kurz Zugehörigen der SAGE-Professionen resp. -Berufen). Sozialarbeiter:innen werden (wie professionell Helfende anderer SAGE-Disziplinen) auf dem Arbeitsmarkt von Staat, Verwaltung und Organisationen in nie gekannten Größenordnungen zur Bewältigung, Milderung oder Verwaltung gesellschaftlicher Problemlagen gesucht. Widersprüchlicherweise werden sie jedoch – gemessen an ihren Tätigkeiten und Verantwortlichkeiten – nach wie vor zu schlecht bezahlt und kommen bei den ihnen übertragenen Aufgaben und Verantwortlichkeiten zu oft an ihre ethischen, physischen und psychischen Grenzen.

In allen SAGE-Berufen, allen voran in der Sozialen Arbeit, besteht ein Anspruch der Profession Sozialer Arbeit als Disziplin, Profession und Praxis, auf internationaler Ebene zu lernen, vernetzt zu sein und sich auszutauschen. Im Widerspruch dazu scheint insgesamt gering, was real erreicht und umgesetzt werden kann. Zu machtvoll sind die lokal gegebenen gesellschaftlichen und ökonomischen Verhältnisse sowie die Logiken der Organisationen des Hilfesystems. Was die Anerkennung von Sozialarbeiter:innen und Mitarbeiter:innen anderer SAGE-Berufe erschwerte und erschwert,

ist sicher u. a. die weibliche Konnotation der Berufsbilder. Einerseits werden Mädchen und junge Frauen in die Qualitäten der genannten Professionen und Berufe nach wie vor einsozialisiert, und es wird dafür dringend geworben, andererseits werden diejenigen Menschen, die in weiblich konnotierten Berufen arbeiten, bis heute schlechter bezahlt und erhalten weniger Anerkennung für ihre Leistungen (vgl. Hansjürgens, 2020: 29). In vielen Fällen ist der Arbeitsmarkt (noch) nicht auf die wissenschaftlich fundiert gebildeten und professionell handlungsfähigen Absolvent:innen vorbereitet. Zum einen gibt es wenige Stellen, auf denen die Absolvent:innen eines Masterstudienganges besser bezahlt werden, zum anderen werden die erworbenen Kompetenzen oftmals nicht abgefordert. Bereits erarbeitete Kompetenzen zum eigenständigen wissens- oder forschungsbasierten Arbeiten liegen somit brach. Ein Studium ist somit für viele Fachkräfte mit Ausbildung unattraktiv (vgl. Höppner, 2020:12; Beck, 2020:105; Blümke, 2019). Gleichzeitig könnten gerade in diesen Bereichen höherqualifizierte, akademisch gebildete Fachkräfte wichtige Anleitungsaufgaben übernehmen, z. B. die Anleitung zur notwendigen professionellen Selbstreflexion, die zu Prozessen der Professionalisierung, zur Burnout-Prophylaxe und zu nachhaltigem (und damit wirklich kostensparenden und gleichzeitig menschenwürdigem) Arbeiten in den Professionen und Berufen führt. Mit der jedoch verfolgten Politik der vergleichsweisen Schlechterstellung und Schlechterbezahlung sowie mit der Nicht-Bereitstellung von Aufstiegschancen in den akademisierten SAGE-Berufen werden größtenteils Frauen*¹⁸ benachteiligt.

Auch Fachbereiche und Hochschulen mit dem SAGE- oder dem Sozialarbeitsprofil werden z. T. nicht hinreichend ausgestattet, sollen aber, was wachsende Studierendenzahlen, Forschung oder Innovation betrifft, Höchstleistungen erbringen. Mangelnde gesellschaftliche Wertschätzung für Sozialarbeiter:innen, Pfleger:innen, Therapeut:innen, Erzieher:innen und andere Vertreter:innen sozialer Berufe spiegelt sich demnach auch in der Unterfinanzierung der entsprechenden Studiengänge wider. Alles in allem gesehen ist es kein Zufall, dass die Pionierinnen der Sozialen Arbeit von der Frauenbewegung geprägt waren und sich u. a. vor diesem Hintergrund für die Akademisierung und Professionalisierung der SAGE-Berufe eingesetzt haben (vgl. Baader, 2018:17-18; alicemagazin, 2021).

4 Zusammenfassung

Es gibt also ausbaufähige Potenziale, wenn wir an Professionalisierungstendenzen in der Sozialen Arbeit und in den SAGE-Wissenschaften denken. Allein, es bedarf auch der nötigen Ressourcen, Chancengerechtigkeit, Karriereperspektiven, besonders auch für Frauen*. Ein eigener Beitrag der Wissenschaft und der Disziplinen sowie der Professionen und Berufe kann sein, das eigene Selbstbewusstsein als systemrelevante Professionen, Berufe und als Wissenschaften zu schärfen. Es gilt, Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Sozialen Arbeit, der Gesundheits-, Pflege- und Therapiewissenschaften und -berufe sowie der Kindheitspädagogik herauszuarbeiten und Linien der Zusammenarbeit zu stärken. Zu den SAGE-Disziplinen gehört in jedem Fall fächerübergreifend der Anspruch,

- Interdisziplinarität und Interprofessionalität als grundlegende Herangehensweisen zu fördern,
- die fortlaufend weiter notwendige Akademisierung und Professionalisierung der Berufe zu betreiben und

¹⁸ Das Sternchen drückt aus, dass es eine Geschlechtervielfalt und Orientierung rund um die binäre Festlegung Frau vs. Mann gibt.

- die Verbesserung der Rahmen- und Handlungsbedingungen sowohl in den Hochschulen als auch in den beruflichen Praxisfeldern zu fordern.

Hilfreich ist ein Selbstbewusstsein als systemrelevante und zukunftsweisende Profession sowie der souveräne und immer wieder als selbstverständlich erarbeitete Umgang mit Paradoxien und Ambivalenzen, um resilient, kreativ und professionell mit den Herausforderungen der beruflichen Praxis umgehen zu können. Soziale Arbeit wie allgemein die SAGE-Disziplinen können innovativ gesellschaftlich sich neu entwickelnde Themen aufgreifen oder sie zuallererst beschreiben, entfalten und vertiefen, weil sie viel über den sich verändernden Alltag wissen und diesen erforschen müssen, um professionell handeln zu können. Sozialarbeitende bewegen sich aufgrund ihrer Tätigkeiten im Alltag von Menschen, die von Normen und vorgegebenen Selbstverständlichkeiten abweichen und die von gesellschaftlichen Ressourcen und Praktiken ausgeschlossen sind. Sie müssen dabei lernen, vielfältige Perspektiven zu berücksichtigen sowie ganzheitlich, interdisziplinär und interprofessionell zu denken und zu arbeiten. Auch deshalb steckt in ihnen Innovationskraft, die es selbstbewusst zu vertreten gilt.

Um diese Ressourcen und Potenziale zu heben, bedarf es, akademisch gesehen, der dritten Umsetzungsstufe der Bologna-Reform, des eigenständigen Promotionsrechts, sowie einer auskömmlichen Finanzierung der Fachbereiche und Hochschulen mit einem SAGE-Profil. Es bedarf auch Zeit und Raum für methodisch kundige und reflektierte fallbezogene Arbeit, für Selbstsorge, Supervision und für den (fach-)politischen Einsatz mit dem Ziel der Anerkennung und der Chancengerechtigkeit für SAGE-Berufe und -Professionen. Auf diesem Weg ist es ein wichtiger strategischer und praktischer Beitrag der jeweiligen Akteur:innen, in den Curricula, Weiterbildungsprogrammen und in den Berufsfeldern Zeit für Metareflexionsprozesse zu Fragen der eigenen Wissenschaft, Profession, Professionalisierung und Professionalität einzuräumen.

Prof. Dr. Bettina Völter ist Rektorin der Alice Salomon Hochschule Berlin.

Literatur

alice magazin der Alice Salomon Hochschule Berlin: (2021) 150 Jahre Alice Salomon, Nr. 42/2021.

Baader, M. S.: (2018) Von der Normalisierung zur De-Zentrierung nach 1968. Mütterlichkeit, Weiblichkeit und Care in der Alten und in der Neuen Frauenbewegung. In: Langer, A., Mahs, C., Rendtorff, B. (Hrsg.): Weiblichkeit – Ansätze zur Theoretisierung. Reihe: Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft, Band 14. Verlag Barbara Budrich, Opladen, S. 15-37. Online: <https://elibrary.utb.de/doi/epdf/10.3224/9783847412205> (abgerufen am 19.10.2021)

Beck, E.-M.: (2020) Gemeinsam Gestalten – Widerstände und Barrieren durchbrechen. In: Höppner, H., Kühnast, P., Winkelmann, C. (Hrsg.): Potenziale der Physiotherapie erkennen und nutzen. Von der Kompetenz zur Performanz in der Gesundheitsversorgung. Medhochzwei, Heidelberg.

Beck, U.: (1986) Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Suhrkamp, Berlin.

Blümke, C. et al. (Hrsg.): (2019) Ergebnisse der HVG-Absolventenbefragung zur Evaluation von primärqualifizierenden Bachelorstudiengängen für therapeutische Gesundheitsfachberufe (Physiotherapie, Ergotherapie, Logopädie). Hochschulverbund Gesundheitsfachberufe (Berlin). Online: https://www.hv-gesundheitsfachberufe.de/wp-content/uploads/HVG-Forschungsbericht_Homepage.pdf (abgerufen am 03.09.2021).

- Dewe, B., Otto, H.-U.:** (2015) Profession. In: Otto, H.-U., Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 5., erw. Aufl., Ernst Reinhardt Verlag, München, S. 1233-1244.
- Gahleitner, S. B.:** (2017) Soziale Arbeit als Beziehungsprofession. Bindung, Beziehung und Einbettung professionell ermöglichen. Beltz, Weinheim.
- Gildemeister, R.:** (1982) Beruf und Identität. Eine theoretische Untersuchung zum Zusammenhang von Strukturen des Handlungsfeldes, der Berufsrolle und des Berufsalltags, zur Person und Selbstidentität des Sozialarbeiters/-pädagogen. Dissertation. Erlangen.
- Hansjürgens, R.:** (2020) Soziale Arbeit als kontextualisierte Profession. In: Völter, B., Cornel, H., Gahleitner, S., Voß, S. (Hrsg.): Professionsverständnisse in der Sozialen Arbeit. Beltz, Weinheim/Basel, 2020, S. 27-36.
- Höppner, H.:** (2020) Warum dieses Buch? In: Höppner, H., Kühnast, P., Winkelmann, C. (Hrsg.): Potenziale der Physiotherapie erkennen und nutzen. Von der Kompetenz zur Performanz in der Gesundheitsversorgung. Medhochzwei, Heidelberg.
- Hughes, E. C.:** (1971) The sociological eye. Bd. 2: Selected papers on work, self, and the study of society. Chicago.
- Luhmann, N., Schorr, K. E.:** (1982) Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: Dies. (Hrsg.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik. Stuttgart, S. 11–41. Erstmals abgedruckt 1979 in: Zeitschrift für Pädagogik 25 (1979), S. 345–365.
- Merten, R., Sommerfeld, P. Koditek, T. (Hrsg.):** (1996) Sozialarbeitswissenschaft – Kontroversen und Perspektiven. Luchterhand, Neuwied.
- Motzke, K.:** (2014) Soziale Arbeit als Profession. Zur Karriere „sozialer Hilfstätigkeit“ aus professionssoziologischer Perspektive. Verlag Barbara Budrich, Opladen.
- Pfadenhauer, M., Kunz, A. M.:** (2010) Professionalität. Professionen. In: Engelhardt, A., Kajetzke, L. (Hrsg.): Handbuch Wissensgesellschaft. Theorien, Themen und Probleme. Reihe: Sozialtheorie. Transcript, Bielefeld, S. 235-247.
- Scherr, A.:** (2012) Sozialarbeitswissenschaft. Anmerkungen zu den Grundzügen eines theoretischen Programms. In: Thole, W. (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch, 4. unveränderte Auflage. Springer, Wiesbaden, S. 283-296.
- Schütze, F.:** (1992) Sozialarbeit als „bescheidene“ Profession. In: Dewe, B., Ferchhoff, W., Radtke, F.-O. (Hrsg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Verlag Barbara Budrich, Opladen, S. 132-170. Online: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-49362> (abgerufen am 18.10.2021).
- Schütze, F.:** (2000) Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns. Ein grundlagentheoretischer Aufriss. Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung. 1 (1), S. 49-96. Online: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-280748> (abgerufen am 18.10.2021).
- Schütze, F.:** (2018) Professionalität und Professionalisierung in der Sozialen Arbeit. In: Dinkelaker, J., Schütze, F. (Hrsg.): Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns. Verlag Barbara Budrich, Opladen.
- Schütze, F.:** (2020) Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern: Soziale Arbeit. Verlag Barbara Budrich, Opladen.

- Schützeichel, R.:** (2007) Laien, Experten, Professionen. In: Schützeichel, R. (Hrsg.): Handbuch Wissenssoziologie und Wissensforschung. Reihe: Erfahrung – Wissen – Imagination, Band 15. UVK, Konstanz, S. 546-578.
- Staub-Bernasconi, S.:** (2007) Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft. Systemtheoretische Grundlagen und professionelle Praxis. Ein Lehrbuch. UTB, Berlin.
- Völter, B., Cornel, H., Gahleitner, S. B., Voß, S. (Hrsg.):** (2020a) Professionsverständnisse in der Sozialen Arbeit. Beltz, Weinheim.
- Völter, B., Cornel, H., Gahleitner, S. B., Voß, S.:** (2020b): Professionsverständnisse in der Sozialen Arbeit – eine Einführung. In: Völter, B., Cornel, H., Gahleitner, S. B., Voß, S. (Hrsg.) (2020): Professionsverständnisse in der Sozialen Arbeit. Beltz, Weinheim, S. 7-26.

Ursula Walkenhorst

Akademisierung und Professionalisierung in den Gesundheitsfachberufen

Einleitung

Die Weiterentwicklung der Gesundheitsberufe ist in den letzten zwei Jahrzehnten erkennbar vorangeschritten. Hierzu tragen erstens insbesondere der Prozess der Akademisierung und damit die Option bei, ein Studium für die Ausbildung zu einem Gesundheitsberuf aufzunehmen und eine dazu gehörende fachspezifische Forschung aufzubauen. Zweitens ist als Faktor die Professionalisierung¹⁹ zu nennen, zunächst verstanden als Veränderung der Berufsstruktur in einer Gesellschaft. Dennoch muss der Stand der Weiterentwicklung kritisch betrachtet werden, da aktuell in den Gesundheitsberufen von einer Akademisierungsquote von ca. 3-4 % ausgegangen wird und eine Erweiterung dieser Quote beabsichtigt ist (HRK, 2021). Ein Blick auf diesen Stand wirft einerseits Fragen auf und zeigt andererseits notwendige Aufgaben, die zu erledigen sind. So stellen sich u. a. diese Fragen:

- Welche Faktoren tragen dazu bei, dass die Prozesse fortschreiten? Welches sind die Ziele des Prozesses und das Profil des Ergebnisses?
- In welchem wissenschaftlichen Umfeld (Hochschulen für angewandte Wissenschaften/Universitäten) kann/sollte der Aufbau der Studiengänge sowie die Forschung vorgenommen werden?
- Welche Aufgaben ergeben sich für die weitere Entwicklung?

Diese Fragen sollen im Rahmen des Beitrages aufgegriffen und beleuchtet werden. Abschließend wird ein vergleichender Bezug zur Entwicklung der Sozialen Arbeit vorgenommen.

Entwicklungsstapen und Akademisierungsphasen

Wenn in diesem Beitrag von „den Gesundheitsberufen“ gesprochen wird, sind die Berufe Physiotherapie (PT), Ergotherapie (ET), Pflege (Pf), Logopädie (Logo) und Hebammenkunde (Heb) gemeint. Alle fünf Berufe vereint, dass sie durch eine sogenannte Modellklausel in den Berufsgesetzen (ET, PT, Logo) oder eine Erweiterung bzw. Veränderung des Berufsgesetzes (Pf, Heb) gekennzeichnet sind (Räbiger, 2012). Die unterschiedlichen Modalitäten ermöglichen ein hochschulisches Angebot mit der Option, sowohl einen ersten berufsqualifizierenden akademischen Abschluss (Bachelor) als auch eine Berufszulassung zu erwerben. Dafür beträgt die Dauer der Studiengänge in der Regel zwischen 6-8 Semester. Die Thematik der Akademisierung der Gesundheitsberufe ist nicht

¹⁹ Unter dem Begriff der Professionalisierung werden historisch unterschiedliche Verständnisse gefasst. So versteht Hartmann (1972) darunter eine Veränderung der Wissensbasis eines Berufes, Daheim (1992) die Fokussierung der Wissensdimension sowie Goode (1972) die Gewinnung der professionellen Autonomie und einen Wissensvorsprung. Eine weitere professionstheoretische Entfaltung der Grundbegriffe kann an dieser Stelle aus Platzgründen nicht vorgenommen werden.

neu, sondern beschäftigt Wissenschafts- und Bildungspolitik bereits seit den 1970er Jahren (u. a. WR, 1973, 1991). Dennoch kommt es erst in den 90er Jahren zunächst in der Pflege und ca. 10 Jahre später in den therapeutischen Berufen zum Aufbau von Studiengängen mit unterschiedlichen Profilen (Robert Bosch Stiftung, 1992). Während dabei in der Pflege auf abgeschlossenen Ausbildungen aufgebaut wird und Studienangebote im Bereich Pflegemanagement, -pädagogik und -wissenschaft entstehen, werden in den therapeutischen Berufen und in der Hebammenkunde grundständige (primärqualifizierende) Studiengänge entwickelt, die die Akademisierung der bisherigen beruflichen Bildung auf wissenschaftlichem Niveau anstreben. Unterstützt werden die Entwicklungen u. a. vom Wissenschaftsrat (2012), der in seinen Empfehlungen deutlich macht, dass eine Weiterentwicklung der bisherigen Ausbildung an Berufsfachschulen bzw. berufsbildenden Schulen nicht ausreicht, um erforderliche Fähigkeiten und Kompetenzen zu erlernen. Ebenso wenig genügt eine rein quantitative Steigerung der Versorgungsleistungen, wenn sich die Basisqualifikationen des Gesundheitspersonals nicht verändern. Das Leitbild des Wissenschaftsrates sind Gesundheitsberufe, die das eigene Handeln auf der Basis wissenschaftlicher Erkenntnisse reflektieren, die zur Verfügung stehenden Versorgungsmöglichkeiten hinsichtlich ihrer Evidenzbasierung kritisch prüfen und das eigene Handeln entsprechend anpassen (reflective practitioner) (vgl. WR, 2012:78).

Diese notwendige Entwicklung ist dabei nicht nur von politischen Entscheidungen abhängig, sondern auch von berufsinternen und -externen Faktoren. So stellen sich für eine nächste Qualifikationsstufe des Gesundheitspersonals grundlegende Fragen zu einer neuen Aufgabenverteilung, veränderten Haftungs- und Verantwortungsbereichen sowie entsprechenden gesetzlichen Grundlagen. Hierbei spielen auch Machtstrukturen und das hierarchische Verhältnis zu den angrenzenden Berufsgruppen, insbesondere zur Medizin, und institutionelle Strukturen eine zentrale Rolle (Walkenhorst, 2015). Zum jetzigen Zeitpunkt (ca. 30 Jahre nach Beginn der ersten Studiengänge in der Pflege) stellt sich die Akademisierung noch nicht als selbstverständlich dar. Während die Akteur:innen an den Hochschulen sich auch weiterhin intensiv dem Aufbau der Studiengänge widmen, findet die Entwicklung der wissenschaftlichen Disziplinen nur langsam statt. Systematisiertes Wissen, die Identifizierung der Logiken des beruflichen Handelns, eine Definition des Gegenstandsbereiches sowie die Entwicklung grundlegender Theorien stecken noch in den Kinderschuhen.

Akademisierungsziele und Kompetenzprofil

Über die Akademisierungsziele sowie das Kompetenzprofil des akademisch ausgebildeten Personals, besteht berufsgruppenübergreifend ein hohes Commitment. So wird in dem Prozess grundsätzlich die Möglichkeit gesehen, Wissenschaft und Forschung zur Bewältigung und Beantwortung aktueller und zukünftiger Gesundheitsfragestellungen und -probleme aufzubauen. Die dadurch entstehende Disziplinentwicklung soll zur Stärkung der beruflichen Identität beitragen und die Profile der Berufe schärfen (Borgetto, 2017). Über die Akademisierung wird eine Verbesserung der Versorgungsqualität im Gesundheitswesen angestrebt, die insbesondere im interprofessionellen Zusammenspiel der Berufe geschehen soll. Bedeutsam ist, dass im Unterschied zum Akademisierungsprozess in anderen Berufsfeldern (u. a. Soziale Arbeit) die Gesundheitsberufe in der Literatur wenig differenziert dargestellt werden, sondern eher unter einem Begriff subsumiert werden. Hervorgehoben wird nicht nur deshalb der Aspekt der Interprofessionalität (Nock, 2020). Die Parallelität des Prozesses in den verschiedenen Gesundheitsberufen trägt zudem dazu bei, dass der Teilbetrag einer Berufsgruppe zum Versorgungssystem auf der Grundlage wissenschaftlicher Erkenntnisse und im interprofessionellen Zusammenspiel erkennbar werden kann.

Darüberhinausgehende Ziele betreffen insbesondere die Aufwertung eines Berufsfeldes, das schwerpunktmäßig durch Frauen vertreten ist, sowie die Auseinandersetzung mit der Berufsgruppe der Mediziner, die den Akademisierungsprozess der übrigen Gesundheitsberufe nicht unkritisch sehen (Walkenhorst, 2015).

Die Beschreibung des Kompetenzprofils, das im Rahmen der Akkreditierungsprozesse immer wieder von Bedeutung ist, orientiert sich an bildungswissenschaftlichen Erkenntnissen (Schaper, 2012). Grundsätzlich wird erwartet, dass die Absolvent:innen eine differenzierte Begründungs- und Reflexionsfähigkeit ihres Handelns auf der Grundlage wissenschaftlicher Erkenntnisse entwickeln. Dies unterscheidet sich von der bisherigen beruflichen Ausbildung, in der wissenschaftliche Erkenntnisse nur wenig rezipiert werden. Das Ergebnis des hochschulischen Sozialisationsprozesses sollen evidenzbasierte, theoriegeleitete und wissenschaftsbasierte Denk- und Handlungsweisen sein, die im beruflichen Alltag ihren Niederschlag finden und den Mehrwert der hochschulischen Ausbildung kennzeichnen. Ein hochschulisch ausgebildetes Kompetenzprofil zeichnet sich zudem durch eine differenzierte Kommunikations- und Interaktionsfähigkeit in professionellen und interprofessionellen Kontexten aus, was mit der Fähigkeit zur Lösung komplexer Probleme auf der Mikro-, Meso- und Makroebene einhergeht. Auf dieser Basis sind Absolvent:innen in der Lage, eine Analyse bestehender Versorgungskonzepte vorzunehmen und prospektiv wissenschaftsbasierte Konzepte für Versorgungsfragen zu entwickeln.

Aus den vorgenannten Merkmalen des Kompetenzprofils ergeben sich auch neue Handlungsfelder für die Absolvent:innen. Seit Beginn des Aufbaus der Studiengänge wird versucht, den Verbleib des neuen Gesundheitspersonals zu erfassen und zu evaluieren (Hluchy, Zalpour, 2010; VAMOS, 2019). Die Notwendigkeit lässt sich einerseits durch das Interesse der Hochschulen und der Gesundheitswirtschaft erklären, aber andererseits auch durch die Politik, deren Analyse des Ergebnisses des Akademisierungsprozesses die Grundlage für weitergehende Entscheidungen ist. So wird perspektivisch entschieden, ob die hochschulische Ausbildung integraler Bestandteil der Berufsgesetze sein wird und ggf. über eine sogenannte „Vollakademisierung“ gesprochen wird oder ob in der beruflichen Bildung weiterhin das Gros der Absolvent:innen ausgebildet wird. Die Hypothese, dass ein Studium dazu führt, „vom Bett wegzukommen“, konnte bislang nicht bestätigt werden. Jedoch muss kritisch gesehen werden, dass es zumeist an tariflich festgeschriebenen Tätigkeitsbeschreibungen mangelt, die eine erkennbare Unterscheidung zwischen schulisch und hochschulisch ausgebildeten Personen vornehmen (VAMOS, 2019).

Aufbau von Wissenschaft und Forschung – Universitäten oder Hochschulen für angewandte Wissenschaften?

Der Aufbau der wissenschaftlichen Disziplinen in den Gesundheitsberufen geht parallel mit dem Aufbau der Studiengänge einher. Der Forschungsbedarf in den Gesundheitsberufen wurde in den letzten Jahren in unterschiedlichen Gremien identifiziert und macht die Notwendigkeit eigener Forschungsprogramme deutlich (vgl. Ewers et al., 2012). Für die Gesundheitsberufe, die stark an den Erfordernissen der Praxis orientiert sind, stellt sich hier besonders die Frage nach dem wissenschaftlichen Selbstverständnis. Handelt es sich hier um den Aufbau von „Praxiswissenschaften“, „Handlungswissenschaften“ oder „Praktische Wissenschaften“? Welche Bedeutung hat eine Grundlagenforschung oder angewandte Forschung? Diese Fragen wurden bereits in den vergangenen Jahren in einer sich etablierenden Pflegewissenschaft diskutiert (Dornheim, 1999; Vollstedt, 2001). Aus einer Klärung dieses Selbstverständnisses ergeben sich sowohl für die Forschung als

auch für die Strukturen an den Hochschulen Konsequenzen. Eine praxisorientierte Wissenschaft setzt einen starken Anwendungsbezug voraus und unterstützt die derzeitige Etablierung der Gesundheitsstudiengänge im Fachhochschulbereich (bzw. an Hochschulen für angewandte Wissenschaft). Sie orientiert sich an einer konkreten Handlungsebene und erforscht maßgebliche Strukturen und Prozesse des jeweiligen Handlungsfeldes. Eine wissenschaftliche Betrachtung der Praxis erfordert eine kritische Distanz zur Praxis und stellt Grundlagenfragen, für die es mindestens ergänzend entsprechender Lehrstühle an Universitäten bedarf, wie dies für die Pflegeberufe in Ansätzen bereits der Fall ist. Diese Form der Forschung, die den Charakter einer Disziplinforschung hat, stellt die Generierung von Theorien und das wissenschaftliche Wissen in den Vordergrund (vgl. Walkenhorst, 2005). Praxisforschung, die eine Optimierung der Praxis zum Gegenstand hat, stellt in einer möglichen Forschungsentwicklung der Gesundheitsberufe die erste Stufe dar und kann zum jetzigen Zeitpunkt zu einer Reduzierung der Kluft zwischen Theorie und Praxis beitragen. Im weiteren Verlauf der Entwicklung sollte die Disziplinforschung als eine anzustrebende Forschungsperspektive eingenommen und strukturell ausgebaut werden, damit es zu einer Verwissenschaftlichung der Berufe kommt und nicht zu einer Verberuflichung der Wissenschaft. Dies könnte ggf. zu einer fehlenden Akzeptanz der Ergebnisse aus Wissenschaft und Forschung von den angrenzenden wissenschaftlichen Disziplinen führen.

Die Überlegungen zum Aufbau der wissenschaftlichen Disziplinen in den Gesundheitsberufen gehen mit der Frage nach der strukturellen Verortung der Studiengänge an den Hochschulen einher. Welches wird der beste Ort für die Akademisierung sein? Sind es die Fachhochschulen bzw. HAWs oder die Universitäten? Sind es ggf. Kombinationsmodelle (vgl. WR, 2012)? Sind es an den Universitäten die medizinischen Fakultäten oder sind auch Etablierungen z. B. an gesundheits- oder rehabilitationswissenschaftlichen Fakultäten möglich? Welche Bedeutung wird eigenständigen Hochschulen für Gesundheit („Health Universities“) in dem Zusammenhang beigemessen (Sottas et al., 2013)? Ermöglichen sie eine professionelle wissenschaftliche Etablierung der Gesundheitsberufe? Wie lässt sich an diesem Ort der wissenschaftliche Diskurs mit den übrigen Disziplinen aufrechterhalten bzw. herstellen? All diese Fragen gilt es in den nächsten Jahren zu beantworten und dies insbesondere vor dem Hintergrund, dass die jetzige berufsfachschulische Ausbildung weiterhin nicht nur bestehen, sondern auch den größten Anteil der Absolventen ausmachen kann, da zunächst nur von einem geringen Prozentsatz (10-20 %) an akademisch ausgebildetem Personal ausgegangen wird (WR, 2012).

Der Prozess der Akademisierung der Gesundheitsberufe ist damit nicht nur ein berufspolitischer, sondern auch ein hochschulpolitischer. Derzeit entstehen die Studiengänge zwar schwerpunktmäßig an den HAWs, aber es etablieren sich zunehmend auch Studiengänge an den medizinischen Fakultäten. Hierdurch entstehen verschiedene Entwicklungsoptionen. Eine Verortung der Gesundheitsstudiengänge an einer medizinischen Fakultät beinhaltet die Gefahr, in dem System der etablierten medizinischen Studiengänge nicht wahrgenommen zu werden. Gleichzeitig bietet es aber die Möglichkeit, von dem bestehenden Forschungsumfeld zu profitieren, an Forschungsprojekten teilzunehmen und die dritte Stufe der Akademisierung, die Promotion, direkt umsetzen zu können. Ähnliche Möglichkeiten bestehen auch an einer andersartigen universitären Fakultät (z. B. Gesundheitswissenschaften). An den Hochschulen für angewandte Wissenschaften können sich die neuen Studiengänge in der Regel unabhängig von anderen Studiengängen entwickeln, erhalten zum Teil eigene Fachbereiche (z. B. Fachbereich für Pflege und Gesundheit, Fachbereich für angewandte Gesundheitswissenschaften) und können direkt Kooperationen mit den Gesundheitseinrichtungen aufnehmen, die außerhalb des klinischen Kontextes sind. Das Defizit an diesem Ort stellt das wissenschaftliche Umfeld dar, insbesondere, wenn dabei die Gesundheitsstudiengänge „unter sich“ sind. Zur Entwicklung der Disziplinen bedarf es eines Diskurses mit anderen etablierten Fächern, um die Curricula so-

wohl fachwissenschaftlich als auch bezugswissenschaftlich zu fundieren (Walkenhorst, 2016). Diese Notwendigkeit einer sich bildenden Wissenschaftlichkeit in Unterscheidung zur Beruflichkeit legitimiert die neuen Curricula und macht das akademische Profil deutlich. Derzeit fehlen an den HAWs häufig die personellen Ressourcen, um sich an der Forschung konkret zu beteiligen. Die Forschung ist jedoch relevant, um den Blick für die Wissenschaftlichkeit in den Studiengängen zu entwickeln.

Die Berufsgesetze, die die Studiengänge reglementieren, behindern die Entwicklungen gleichermaßen an den Universitäten wie an den HAWs. Dennoch ist die aktuelle Parallelität der Studienorte nur begrenzt förderlich, da sich dadurch neben der beruflichen Bildung in der hochschulischen Bildung zwei vermeintlich unterschiedliche Niveaus entwickeln.

Aufgaben und Herausforderungen für die Zukunft

Der Professionalisierungsprozess in den Gesundheitsberufen ist durch vielerlei Herausforderungen und Aufgaben geprägt, die auch in den kommenden Jahren noch virulent sein werden. Während sich einerseits grundlegende Parallelen zu anderen Professionalisierungsprozessen ziehen lassen (u. a. Ingenieurwesen, Soziale Arbeit), weist der Gesundheitsbereich andererseits einige Besonderheiten auf. Eine Besonderheit ist zunächst, dass sich der Aufbau der Studiengänge im Spannungsfeld zwischen Beruferecht (Berufszulassung) und Hochschulrecht (Akademischer Abschluss) vollzieht. Dies impliziert die Zuständigkeit von zwei unterschiedlichen Ministerien – nämlich Wissenschafts- und Gesundheits-/Sozial-/ Kultusministerium (je nach Bundesland), die einen Einfluss auf die Studiengänge nehmen und haben. Die notwendige Beteiligung von Gesundheitsämtern trägt zu einer zusätzlichen Komplexitätserweiterung bei.

Ein zentraler Prozess ist zudem, ein gemeinsames akademisches Verständnis für die hochschulische Ausbildung zu entwickeln. Zum jetzigen Zeitpunkt lehren Personen in den Studiengängen, die selber in anderen Studiengängen akademisch sozialisiert wurden (z. B. Pädagogik, Psychologie, Gesundheitswissenschaften), da es die Gesundheitsstudiengänge noch nicht gab. Die Rekrutierung der „passenden“ Lehrenden ist daher eine zentrale Aufgabe, die die Qualität der Studiengänge nachhaltig beeinflussen wird. Der Aufbau einer entsprechenden Hochschuldidaktik ist damit Bestandteil des Akademisierungsprozesses (Reiber, 2012). Die Ressourcen konzentrieren sich aktuell zunächst auf den Aufbau der Bachelorstudiengänge. Sollten die Hochschulen es dabei belassen, vollzieht sich ein eher unvollständiger Akademisierungsprozess.

Die Parallelität des Prozesses im hochschulischen Bereich bringt die genannten Gesundheitsberufe in die Situation, dass sie sich neben der Entwicklung des professionellen Profils auch mit Elementen eines interprofessionellen Profils auseinandersetzen müssen (Nock, 2020). Dabei spielt die Medizin eine bedeutsame Rolle, da sie bislang die Disziplin dargestellt hat, die die Verordnungen der Interventionen der anderen Gesundheitsberufe vorgenommen hat. Ein kollegialer Austausch mit den medizinischen Fakultäten, aber auch die Durchführung gemeinsamer Projekte trägt hier zu einer Reduzierung des hierarchischen Denkens bei (Walkenhorst, 2015). Dafür braucht es ebenfalls personelle Ressourcen.

Eine weitere Herausforderung ist die Integration des akademisch ausgebildeten Personals in den Arbeitsmarkt. Wie bereits geschildert, gibt es noch keine klar definierten Arbeitsbeschreibungen in den Gesundheitseinrichtungen. Hier bedarf es einer intensiven Kooperation mit den Praxiseinrichtungen, um gemeinsam Konzepte zu entwickeln. Aus einer professionssoziologischen Perspektive kann der Prozess der Integration des akademischen Personals mit einer De-Professionalisierung des bestehenden Personals einhergehen, was die Notwendigkeit des gemeinsamen Dialogs noch einmal

unterstreicht. Die „Mitnahme“ der bisher beruflich ausgebildeten Berufsangehörigen stellt deshalb eine notwendige Aufgabe dar, die aber gleichzeitig die Gefahr birgt, dass sich die Wissenschaft zu stark an der Praxis orientiert und eine „Verberuflichung der Wissenschaft“ entsteht (Trempp, 2015).

Nicht zuletzt bleibt der Aufbau von Wissenschaft und Forschung eine große Herausforderung, der sich aus den vorhergehenden Aspekten bereits erkennbar ergibt. Der Ort, an dem die Studiengänge angesiedelt sind, der interprofessionelle Diskurs mit den anderen Disziplinen, die Berücksichtigung der gesundheitsbezogenen Themen aus wissenschaftspolitischer Sicht sowie die Rekrutierung und Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses machen den Akademisierungsprozess zu einer Mammutaufgabe. Insbesondere die adäquate Besetzung von Professuren stellt dabei eine große Aufgabe dar, die das Ergebnis des Prozesses nachhaltig beeinflussen wird.

Vergleich des Akademisierungsprozesses zwischen den Gesundheitsberufen und der Sozialen Arbeit

Vergleicht man den begonnenen Akademisierungsprozess der Gesundheitsberufe bzw. den Aufbau der Angewandten Gesundheitswissenschaften²⁰ mit dem weiter fortgeschrittenen Prozess in der Sozialen Arbeit bzw. den Sozialarbeitswissenschaften lassen sich sowohl Parallelen als auch Unterschiede feststellen, die kurz skizziert werden sollen .

Während die Soziale Arbeit komplett auf hochschulischer Ebene ihre Ausbildung anbieten kann, kämpfen die Gesundheitsberufe auf mehreren Ebenen für diese Struktur und weisen eine bisher geringe akademische Quote vor (3-5 %). Selbst der Wissenschaftsrat sieht bei aller historischen Unterstützung, lediglich einen Bedarf von 10-20 % an akademisch ausgebildetem Gesundheitspersonal (WR, 2012). Der Mehrwert eines Gesundheitsstudienganges ist im Vergleich mit einem beruflichen Bildungsabschluss in einem Gesundheitsberuf noch nicht ausreichend belegt und die Bedenken-träger (u. a. Medizin, Gewerkschaften) haben eine politische Macht und Lobby, die den Prozess seit Jahren verzögert. Dies behindert zwar nicht den Ausbau der Studiengänge, aber es muss kritisch gesehen werden, dass eine erhebliche Anzahl an Studienplätzen an privaten Hochschulen entsteht, deren primärer Blick nicht auf die Professionalisierung gerichtet ist.

Die Studiengänge in der Sozialen Arbeit werden an den HAWs angeboten, im universitären Bereich haben sich die Sozialarbeitswissenschaften, die auch eine Grundlage für Lehramtsstudiengänge im berufsbildenden Bereich in der beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik darstellen, etabliert. Die ersten Studiengänge im Gesundheitsbereich werden, wie dargestellt, sowohl an HAWs als auch an Universitäten angeboten und haben dadurch unterschiedliche Bezüge zu dem jeweiligen wissenschaftlichen Umfeld und zu Forschungsstrukturen. Die unterschiedlichen Standorte schaffen Voraussetzungen und Hindernisse für die dritte Phase der Akademisierung, nämlich die Promotionsphase. So müssen Promotionsinteressierte bislang eher auf affine, universitär verankerte Fächer ausweichen. Die aktuelle Diskussion zum Promotionsrecht an HAWs kann hier zwar einerseits Abhilfe schaffen, es werden aber andererseits noch strukturelle Veränderungen dafür notwendig sein, die entsprechender Ressourcen bedürfen.

20 Zum jetzigen Zeitpunkt gibt es noch keine abschließende übergeordnete Disziplinbezeichnung (Borgetto, 2017). So findet sich in elaborierter Form bereits die Pflegewissenschaft, für die therapeutischen Berufe (ET/PT/Logo) findet sich zuweilen der Begriff der Therapiewissenschaften, während sich die Hebammen ebenfalls als eigenständige Wissenschaft, nämlich der Hebammenwissenschaft, etablieren wollen. Parallel entstehen wissenschaftliche Fachgesellschaften (z. B. Deutsche Gesellschaft für Physiotherapiewissenschaft), die ebenfalls ihre fachspezifische Wissenschaftsentwicklung zum Ausdruck bringen.

Beide Berufsfelder (Gesundheits- und Sozialwesen) sind stark mit weiblichen Berufsangehörigen besetzt. Die Genderthematik ist auch aus einer professionssoziologischen Perspektive bedeutsam und hat die Prozesse beeinflusst. Diese Erfahrung ist in beiden Feldern gemacht worden und es besteht die Chance, sich dazu miteinander auszutauschen. Die Erfahrungsräume beziehen sich auch auf gemeinsame Handlungsfelder, in der die Berufsangehörigen der Sozialen Arbeit auf die Gesundheitsberufe treffen (z. B. Krankenhäuser, Kindergärten) (Igl, 2017). In der wissenschaftlichen Diskussion wird die Nähe der Handlungsfelder sowie der historischen Entwicklung zwischen den Berufen in dem Modell der „Care Work“ Berufe abgebildet (Friese, 2018). Hierzu gehören neben den Gesundheits- und Sozialberufen auch die Berufe im Bereich der Ernährung, Hauswirtschaft und Körperpflege.

Ausblick

Die Professionalisierungstendenzen in den Gesundheitsberufen sind unverkennbar und werden in den nächsten Jahren weiter fortschreiten, da die Entwicklungen weder politisch noch wissenschaftlich aufzuhalten sind. Dennoch können sie durch fehlende Ressourcen und Strukturen verzögert werden. Dies kann dazu beitragen, dass die wissenschaftliche Disziplinentwicklung als zentrales Merkmal des Akademisierungsprozesses nur bedingt vorankommt. Eine Vielzahl an (Bachelor-) Studiengängen ersetzt keine Generierung von Erkenntnissen durch fachliche und fachübergreifende Forschungsprojekte. Diese implizieren den notwendigen wissenschaftlichen Diskurs mit anderen Fächern und Disziplinen, der einerseits neue Erkenntnisse bringt und andererseits für die eigene Disziplinentwicklung grundlegend ist. Der Professionalisierungsprozess geschieht im Gesundheitsbereich in einem engen interprofessionellen Austausch, der allerdings nicht negieren darf, dass jeder Beruf um sein eigenes wissenschaftlich fundiertes fachliches Profil bemüht ist.

Der interprofessionelle Gedanke kann zwischen dem Gesundheitsbereich und der Sozialen Arbeit mit dem Modell und Bild des „Care Work“ gestärkt werden. Durch eine Förderung des wissenschaftlichen, aber auch des handlungsorientierten Gedankens, können im Dialog der Berufe neue gesellschaftsrelevante Konzepte entstehen, die nicht nur zu Pandemiezeiten die Systemrelevanz der Berufe verdeutlichen.

Prof. Dr. Ursula Walkenhorst ist Professorin für Didaktik der Humandienstleistungsberufe an der Universität Osnabrück.

Literatur

- Borgetto, B.:** (2017) Das Transtheoretische Professionalisierungsmodell (TraP) – Grundlagen und Perspektiven für die therapeutischen Gesundheitsberufe. In: Sander, T., Dangendorf, S. (Hrsg.): Akademisierung der Pflege. Berufliche Identitäten und Professionalisierungspotentiale im Vergleich der Sozial – und Gesundheitsberufe. Beltz Verlag, Weinheim, S. 144-207.
- Daheim, H.-J.:** (1992) Zum Stand der Professionssoziologie. Rekonstruktion machttheoretischer Modelle der Profession. In: Dewe, B. Ferchhoff W., Radtke, F.-O. (Hrsg.): Erziehen als Profession – Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Westverlag, Opladen, S. 21-35.
- Dornheim, J. et al.:** (1999) Pflegewissenschaft als Praxiswissenschaft und Handlungswissenschaft. In: Pflege und Gesellschaft. 4, S. 73-79.
- Ewers, M., Grewe, T., Höppner, H., Huber, W., Sayn-Wittgenstein, F., Stemmer, R., Voigt-Radloff, S., Walkenhorst, U.:** (2012) Forschung in den Gesundheitsfachberufen. Potenziale für eine be-

- darfsgerechte Gesundheitsversorgung in Deutschland. Deutsche Medizinische Wochenschrift, 29-76, 137. Jg. 2012. Supplement Nr. 2, S. 29-76.
- Friese, M. (Hrsg.):** (2018) Reformprojekt Care Work. Professionalisierung der beruflichen und akademischen Ausbildung. Wbv Verlag, Bielefeld.
- Goode, W. J.:** (1972) Professionen und die Gesellschaft. Die Struktur ihrer Beziehungen. In: Luckmann, T., Sprondel, W. M. (Hrsg.): Berufssoziologie. Kiepenheuer & Witsch, Köln, S. 157-168.
- Hartmann, H.:** (1972) Arbeit, Beruf, Profession. In: Luckmann, T., Sprondel, W. M.: Berufssoziologie. Kiepenheuer & Witsch, Köln, S. 36-52.
- Hluchy C., Zalpour, C.:** (2010) Absolventenbefragung der ersten Jahrgänge akademisch ausgebildeter Physiotherapeuten (2003-2008) am Beispiel der Fachhochschule Osnabrück. In: Physiotherapie MED (2010).
- HRK (Hochschulrektorenkonferenz):** (2021) Akademisierung der Gesundheitsberufe. Beschluss des HRK-Präsidiums vom 26.04.2021.
- Igl, G.:** (2017) Rechtliche Verankerung der Sozialen Arbeit im Gesundheitswesen. Lit Verlag, Berlin, Münster.
- Nock, L.:** (2020) Interprofessionelles Lehren und Lernen in Deutschland – Entwicklung und Perspektiven. Robert Bosch Stiftung, Stuttgart.
- Räbiger, J.:** (2012) Hochschulische Qualifikationen für das Gesundheitswesen – Reaktionen auf die Empfehlungen des Wissenschaftsrates. Public Health Forum 20, Heft 77, S. 6.e1-6.e3.
- Reiber, K.:** (2012) Hochschuldidaktik für gesundheitsbezogene Studiengänge – Eine theoretische Grundlegung. Tübinger Beiträge zur Hochschuldidaktik Band 8/1, Tübingen.
- Robert Bosch Stiftung:** (1992) Pflege braucht Eliten. Denkschrift zur Hochschulausbildung für Lehr- und Leitungskräfte in der Pflege. Stuttgart.
- Sottas, B., Brügger, S., Meyer, P.:** (2013) Health Universities – Konzept, Relevanz und Best Practice. Mit regionaler Versorgung und interprofessioneller Bildung zu bedarfsgerechten Gesundheitsfachleuten. ZHAW, Winterthur.
- Tremp, P.:** (2015) Forschungsorientierung und Berufsbezug: Notwendige Relationierungen in Hochschulstudiengängen. In: Tremp, P. (Hrsg.): Forschungsorientierung und Berufsbezug im Studium. Hochschulen als Orte der Wissensgenerierung und der Vorstrukturierung von Berufstätigkeit. Wbv Verlag, Bielefeld, S. 13-40.
- Schaper, N.:** (2012) Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre. HRK-Fachgutachten ausgearbeitet für die HRK unter Mitwirkung von Oliver Reis, Johannes Wildt, Eva Horvath. Projekt Nexus, Bonn.
- VAMOS:** (2019) Verbleib der Absolventinnen und Absolventen der Modellstudiengänge in Nordrhein-Westfalen (VAMOS). Abschlussbericht Forschungskonsortium VAMOS. Ministerium für Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen.
- Vollstedt, I.:** (2001) Pflegewissenschaft als Praxiswissenschaft und Handlungswissenschaft von Jutta Dornheim und Kolleginnen – eine kritische Betrachtung. In: Pflege und Gesellschaft. 6, 1, S. 8-17.
- Walkenhorst, U.:** (2005) Aufbau einer ergotherapeutischen Forschung – Theoretische und empirische Grundlagen. Teil I: Theoretische Grundlagen. In: Ergotherapie & Rehabilitation 2005, 8/05, S. 22-25.

Walkenhorst, U.: (2015) Gesundheitsberufe zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. In: Beaugrand, A. (Hrsg.): Bildung anführen. Über Hochschulmanagement nach der Bologna Reform. Transcript Verlag, Bielefeld, S. 278-298.

Walkenhorst, U.: (2016) Die Relevanz interprofessioneller Lern- und Arbeitsprozesse im Kontext der Akademisierung der Gesundheitsberufe. In: International Journal of Health Professions. DOI: <https://doi.org/10.1515/ijhp-2016-0003> (abgerufen am 04.03.2022).

Wissenschaftsrat: (2012) Empfehlungen zu hochschulischen Qualifikationen für das Gesundheitswesen. Berlin/Köln.

Peter Altvater

Zur Bedeutung des Wissens- und Technologietransfers zwischen HAW, KMU und Organisationen des Nonprofit-Sektors

Einige Überlegungen zur Strategie und den notwendigen Rahmenbedingungen

1 Zur Funktionslogik und Strukturodynamik des Wissens- und Technologietransfers

Wissensgesellschaften, wie die Bundesrepublik, sind darauf angewiesen, Innovationsprozesse in allen gesellschaftlichen Funktionsbereichen anzustoßen und damit Erkenntnisgewinne zu realisieren, die ihnen gegenüber anderen Gesellschaften einen Erkenntnis- bzw. Entwicklungsvorsprung und damit letztlich einen Wettbewerbsvorteil verschaffen. Während Großunternehmen über ausreichend monetäre Ressourcen verfügen, diese Leistungen entweder im eigenen Hause vorzuhalten oder bei Bedarf punktuell einzukaufen, sehen sich kleinere und mittelgroße Unternehmen (KMU) und Nonprofit-Organisationen (NPO) häufig nicht in der Lage, die notwendigen Transformationen mit eigenen finanziellen Ressourcen voranzutreiben bzw. diese auf dem freien Markt einzukaufen. Vielfach fehlt Unternehmen dieser Größe das ingenieurtechnische und/oder organisationswissenschaftliche Know-how, Innovationen eigenständig anzustoßen und erfolgreich zum Ziel zu führen. Dies birgt insofern eine gewisse Brisanz, als das Verpassen technologischer Neuerungen zu erheblichen Wettbewerbsnachteilen führt. Wollen KMU oder NPO früher oder später nicht vom Markt verschwinden, weil sie anstehende technologische oder organisationale Innovationen nicht antizipiert haben, sind sie auf Kooperationen mit geeigneten Akteuren anderer gesellschaftlicher Subsysteme angewiesen.

Schon 2017 hatte die Europäische Kommission in einer Mitteilung an das Europäische Parlament und den Rat eine europäische Erneuerungsagenda für die Hochschulbildung entworfen, in der ausdrücklich auf fundamentale Schwächen innerhalb des Europäischen Hochschulsystems hingewiesen wurde. Ein zentraler Aspekt, auf den die Europäische Kommission seinerzeit hingewiesen hat, war eine konstatierte Innovationslücke. Nach Auffassung der Kommission leisten „Hochschuleinrichtungen (...) häufig nicht den von ihnen erwarteten Innovationsbeitrag zur Wirtschaft insgesamt und vor allem zur Wirtschaft in ihrer Region.“²¹

Die Bedeutung des Wissens- und Technologietransfers für die bundesrepublikanische Gesellschaft ist im letzten Jahr auch noch einmal ausdrücklich vom Kongress für Hochschulinnovation betont worden, bei dem Expert:innen aus Wissenschaft, Wirtschaft und Gesellschaft notwendige Rahmenbedingungen für innovative Beiträge von Hochschulen zur weiteren wirtschaftlichen und ge-

²¹ Siehe: Europäische Kommission (2017:4).

sellschaftlichen Entwicklung der Bundesrepublik diskutiert haben. Ein wichtiges Ergebnis war dabei der Hinweis, dass die Bedeutung des Wissens- und Technologietransfers weiter zunehmen wird.²²

Dabei setzt sich in vielen KMU in der Bundesrepublik zunehmend die Erkenntnis durch, dass Wissenschaftler:innen von Hochschulen für Angewandte Wissenschaften die geradezu idealen Partner:innen sein können, wenn es darum geht, komplexe Praxisprobleme zu lösen, die aufgrund des Fehlens oder der geringen personellen Ausstattung von Entwicklungs- oder Strategieabteilungen mit Bordmitteln der KMU bzw. der NPO nicht oder nur äußerst eingeschränkt zu bewältigen sind. Dies hängt ganz wesentlich mit den Berufsbiographien von Professor:innen von Hochschulen für Angewandte Wissenschaften (HAW) zusammen, die im Normalfall nach einem Studium und anschließender Promotion mehrjährige Erfahrungen in der Unternehmenswelt gesammelt haben und dort ihr theoretisches Wissen mit anwendungsbezogenen Problemstellungen konfrontieren und schärfen konnten. Dieses gleichsam an der betrieblichen Realität gebildete Theorie- und Erfahrungswissen erleichtert es immens, den Zugang zu Handlungsproblemen aus der Unternehmenswelt herzustellen und mit wissenschaftlichen Methoden und Instrumenten anwendungsbezogene Forschungsfragen lösungsorientiert zu bearbeiten.

Auch wenn sich sofort dieser Eindruck vermittelt, geht es dabei nicht nur um ingenieurtechnische oder IT-basierte Problemlösungen des produzierenden Gewerbes. Vielmehr stehen auch Organisationen des Non-Profit-Bereichs vielfach vor Problemstellungen und Herausforderungen, für die sie im laufenden Tagesgeschäft nicht über die Zeit, die personellen Kapazitäten und/oder das Know-how verfügen. Betrachtet man den Transferbegriff des Wissenschaftsrates, so wird deutlich, dass dieser eine sehr weitreichende Perspektive einnimmt, die sich nicht nur auf den Wissens- und Technologietransfer bezieht, sondern alle Interaktionen wissenschaftlicher Akteur:innen mit Partner:innen außerhalb der Wissenschaft in den Blick nimmt. Er betrachtet dabei den Transfer von Hochschulen und Kooperationspartnern in viele andere gesellschaftliche Subsysteme, u. a. „Unternehmen, Verwaltungen, Kultureinrichtungen, Stiftungen, Schulen etc. (...), aber auch Einzelpersonen wie zum Beispiel Politikerinnen und Politiker“ (Wissenschaftsrat, 2016:5).

Viele Hochschulen für Angewandte Wissenschaften (HAW) agieren inzwischen als selbstverständlicher Teil eines „Regionalen Innovationssystems“ (Cooke, 1992, zit. nach Warnecke, 2017:135). Deren vom Wissenschaftsrat (2016:5) als Leistungsdimensionen beschriebene Aufgabenfelder konzentrieren sich nicht nur auf die Ausbildung von Studierenden (Studium und Lehre) und die Forschung, sondern auch auf den Transfer von wissenschaftlichen Erkenntnissen in die Gesellschaft und deren Subsysteme hinein. Dabei sind Hochschulen für Angewandte Wissenschaften auf Kooperationspartner angewiesen, denen sie ihr Know-how, ihr Wissen, ihre Erkenntnisse zur Verfügung stellen können.

Die Grundlage des Wissens- und Technologietransfers aus der Wissenschaft in die KMU bzw. die NPO bilden im Normalfall relativ neu generierte Wissensbestände, die aus eigenen Forschungsprojekten stammen oder bei denen es sich um Erkenntnisgewinne handelt, die von den Wissenschaftler:innen im Rahmen der Verfolgung des Forschungsstandes ihrer jeweiligen Wissenschaftsdisziplin antizipiert werden. Da es sich in eher seltenen Fällen um Erkenntnisse handelt, die sich aus Projekten der Grundlagenforschung ergeben, konzentrieren sich die Forschungsaktivitäten an HAW auf einen „Forschungsbegriff, der sich in Anlehnung an ihren spezifischen Auftrag der Anwendungsorientierung (...) der Lösung von Problemen der betrieblichen Praxis verschrieben hat. Dieser Forschungsbegriff wurde von Seiten der Fachhochschulen mit dem Begriffspaar Forschung und Entwick-

22 Im Einzelnen heißt es dort: „Der Transfer von wissenschaftlichen Erkenntnissen und Technologien in praktische Anwendungsbereiche ist eine wichtige Aufgabe des Hochschul- und Wissenschaftssystems. Hierfür bedarf es adäquater Rahmenbedingungen, zum Beispiel für Kooperationen mit externen Partnern, Ausgründungen, Beteiligungen an Unternehmen und Sicherung von Schutzrechten aus Erfindungen. Mehr Anerkennung für Transferaktivitäten und eine deutliche Beschleunigung der Transferprozesse sind nötig, um international wettbewerbsfähig zu bleiben.“ (Embert u. a., 2021:1)

lung bezeichnet; er beschreibt auch heute noch einen Großteil der an Hochschulen für Angewandte Wissenschaften durchgeführten Forschungsaktivitäten.“ (Altvater, 2019:151)

Von Grünberg (2017) hat in einem durchaus wegweisenden Artikel die unterschiedlichen Forschungslogiken und methodischen Vorgehensweisen von Grundlagenforschung und anwendungsorientierter Forschung und Entwicklung verdeutlicht. Er beschreibt Grundlagenforschung als erkenntnisgetriebene Forschung, bei der auf der Basis des Forschungsstandes neue Forschungsfragestellungen entstehen, die bei einer Beantwortung wiederum neue Fragen entstehen lassen und die ziel- und ergebnisoffen zu erforschen sind. Hiervon unterscheidet er die anwendungsorientierte Forschung, bei der das Ergebnis von vornherein feststeht, der Weg dahin allerdings noch offen ist. „Anwendungsorientierte Forschung hingegen initiiert ein Forschungsprojekt von dessen Ende her: sieht, das und das muss nachher rauskommen, muss nachher funktionieren, das und das Problem ist hier unter Anwendung von Wissenschaft zu lösen.“ (von Grünberg, 2017:7) Er betont die Notwendigkeit von Kooperationsbeziehungen in der anwendungsorientierten Forschung. „Für Anwendung braucht man einen Partner, der einem eine Frage stellt. Nicht ich stelle mir die Frage (mein Erkenntnisstreben), sondern mein Partner, die Welt da draußen, und die Frage kommt also auch von außen. Nicht das Verständnis des Prozesses ist hier primär wichtig, sondern die Anwendung und also das spätere Funktionieren, das Lösen des Problems. Man beginnt also zu forschen, indem man sich überlegt, wie man dieses erstrebte Ende am besten einmal erreichen könnte. MERKE: Erkenntnisorientierte Forschung beginnt also am Anfang, während anwendungsorientierte Forschung vom Ergebnis her denkt. Anfang und Ende: das definiert die Unterschiede dieser beiden Forschungsmodi.“ (von Grünberg, 2017:7)

Als Reaktion auf die extrem geringen Förderquoten für Wissenschaftler:innen, die sich mit anwendungsorientierten Forschungsfragestellungen beschäftigen, forderte von Grünberg seinerzeit die Gründung einer Deutschen Transfergemeinschaft (DTG), die neben der für Grundlagenforschung zuständigen Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) für die Förderung der anwendungsorientierten Forschung zuständig ist. Im Vertag 2021-2025 der Ampel-Koalition ist diese Forderung aufgegriffen und die Gründung einer Deutschen Agentur für Transfer und Innovation (DATI) als Instrument der Stärkung anwendungsbezogener Forschung und Transfer als konkretes Vorhaben in Aussicht gestellt worden.²³

Dass sich bislang noch zu wenig dauerhafte und längerfristige Kooperationen zwischen HAW und Unternehmen bzw. zwischen HAW und dem Nonprofit-Sektor ergeben haben, könnte auch daran liegen, dass die potenziellen Partner:innen noch keine Arenen gefunden haben, in denen sie miteinander in Kontakt kommen konnten, bzw. dass die potenziellen Partner:innen entweder keine Foren gefunden haben, in denen sie ihre Dienstleistungen in geeigneter Weise präsentieren konnten bzw. den Nachfrager:innen nicht klar ist, wo sie Lösungen für ihre Handlungsprobleme suchen bzw. finden können. Hier sind beide Seiten gefordert, nach bislang nicht wahrgenommenen Optionen Ausschau zu halten und diesbezüglich ein verstärktes Engagement zu entwickeln.

Haben sich Hochschule und KMU dann doch gefunden, beginnen die Partner:innen erfahrungsgemäß zunächst mit kleineren Projekten, auch um sich zu versichern, ob man über ähnliche Vorstellungen von der Art und Weise der projektbezogenen Zusammenarbeit, der Ergebnisorientierung sowie den zeitlichen und finanziellen Rahmenbedingungen einer Kooperation verfügt. Nicht zuletzt muss die Chemie zwischen den Partner:innen stimmen. Zeigen sich in der Zusammenarbeit bei zu-

23 Im Koalitionsvertrag heißt es: „Unser Ziel ist die Stärkung von anwendungsorientierter Forschung und Transfer zur Schaffung und Stärkung regionaler sowie überregionaler Innovationsökosysteme. Dazu werden wir die Deutsche Agentur für Transfer und Innovation (DATI) gründen, um soziale und technologische Innovationen insbesondere an den HAW und kleinen und mittleren Universitäten in Zusammenarbeit u. a. mit Startups, KMU sowie sozialen und öffentlichen Organisationen zu fördern. (Koalitionsvertrag zwischen SPD, Bündnis 90/Die Grünen und FDP, 2021:20).

nächst eher kleineren Projekten gute Ergebnisse, begründen diese oftmals Vertrauensbeziehungen, die dann zu gemeinsamen größeren Projekten führen können.

Dieser zunächst exemplarische Aufriss eines möglichen Wissens- und Technologietransfers zwischen HAW und Unternehmen soll im Folgenden weiter aufgeklärt und systematisiert werden, um das gesamte Spektrum und die notwendige Bidirektionalität des Transferbegriffes zwischen HAW und gesellschaftlichen Akteur:innen der Unternehmenswelt sowie des Nonprofit-Bereichs zu beleuchten.

Die Bedeutung des Wissens- und Technologietransfers für Wissensgesellschaften wie der Bundesrepublik lässt sich nicht zuletzt daran erkennen, dass sowohl von Seiten des Bundes über das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) in Förderlinien – wie dem Programm FH-Impuls – als auch in gemeinsamen Förderlinien des Bundes mit den Bundesländern – wie dem Programm Innovative Hochschule – nicht unerhebliche finanzielle Ressourcen in die Verbesserung des Wissens- und Technologietransfers fließen. Auch die Förderlinie „Zentrales Innovationsprogramm Mittelstand“ (ZIM) des Bundesministeriums für Wirtschaft und Klimaschutz zielt direkt auf die Entfaltung des Wissens- und Technologietransfers, fördert Einzelprojekte, Kooperationsprojekte und Innovationsnetzwerke mit nicht unerheblichen finanziellen Mitteln.

2 Zu einer Begriffsbestimmung des Wissens- und Technologietransfers und einigen Transferkanälen zwischen Wissenschaft, KMU und NPO

Auch wenn der Begriff des Transfers, wie er vom Wissenschaftsrat verwendet wird, über den reinen Wissens- und Technologietransfer hinausgeht und alle „Interaktionen wissenschaftlicher Akteure mit Partnern außerhalb der Wissenschaft aus Gesellschaft, Kultur, Wirtschaft und Politik“ (Wissenschaftsrat 2016:5) umfasst, soll diese vorgeschlagene Breite hier nicht eingelöst werden. Stattdessen konzentriert sich der vorliegende Aufsatz auf den engeren Bereich des Wissens- und Technologietransfers zwischen Hochschulen und privatwirtschaftlichen Unternehmen sowie Unternehmen und Organisationen des Nonprofit-Bereichs (NPO).

Begrifflich und inhaltlich zu klären ist weiterhin noch, dass der Wissens- und Technologietransfer sich nicht einfach auf die schlichte Übertragung und anschließende Adaption von Wissen und technologischem Know-how kapriziert, sondern dass es diskursiver Prozesse der Übersetzung von implizitem und explizitem Wissen in das jeweils andere gesellschaftliche Subsystem bedarf. Diese Notwendigkeit der Übersetzung ergibt sich aus den unterschiedlichen Funktionslogiken und Diskursebenen der gesellschaftlichen Subsysteme Wissenschaft und Privatwirtschaft sowie dem Nonprofit-Sektor. Neu erschlossene Wissensbestände und Technologien agieren häufig auf einem relativ hohen Abstraktionsniveau, das sich nicht direkt und unmittelbar auf praktische Handlungsprobleme übertragen lässt. Mit der Anwendungsorientierung, die sich aus dem weiter oben entfalteten Begriff von Forschung und Entwicklung ergibt, ist auch die Notwendigkeit einer Anpassung neuer Technologien an bereits bestehende Fertigungsprozesse bzw. organisationale Praktiken verbunden.

Unterschiedlich sind nicht zuletzt die Rahmenbedingungen der Subsysteme Wissenschaft und Privatwirtschaft bzw. dem NPO-Sektor. Exemplarisch kann dies an den zum Teil langen Beantragungs-, Bearbeitungs- und Entscheidungsprozessen der wissenschaftlichen Förderorganisationen verdeutlicht werden, die für KMU, die zum Zeitpunkt der Beantragung eines Projekts beispielsweise mit veritablen Produktionsproblemen konfrontiert sind und hierfür schnelle und tragfähige Lösungen benötigen, nur schwerlich zu verstehen sind.

Auch ist die Richtung des Wissens- und Technologietransfers nicht als Einbahnstraße von den HAW hin zu den Unternehmen zu verstehen. Betrachtet man vielmehr die Kooperationsbeziehungen zwischen HAW und KMU bzw. NPO, so wird deutlich, dass sich diese häufig in beide Richtungen organisieren. Ist erst einmal der notwendige kommunikative Abgleich zwischen den jeweiligen Anforderungen, Vorstellungen und Inhalten der Kooperation erfolgt, so verständigen sich die Kooperationspartner häufig auf weitere, zuvor nicht in Betracht gezogene Transferaktivitäten und über die entsprechenden Transferkanäle, entlang deren sich die gemeinsamen Aktivitäten dann organisieren.

Als bereits bestehende Kanäle des Wissens- und Technologietransfers von HAW in Richtung KMU und NPO können aktuell unter anderem die folgenden ausgemacht werden:

- Semester-/Abschlussarbeiten von Studierenden in KMU und NPO der Region
- Absolvent:innen, die Mitarbeiter:innen in den KMU der Region werden
- Industrieprojekte als Auftragsprojekte
- Forschungs- und Entwicklungsprojekte im Rahmen einer Förderung antragsbasierter Forschung bei Ministerien des Bundes bzw. der jeweiligen Bundesländer
- Nutzung von Laboren der Hochschulen durch KMU und NPO
- Patente/Lizenzen/Prüfungen – z. B. in Materialprüfungsanstalten (MPA) an Hochschulen
- Ausgründungen von Studierenden, Absolvent:innen und Professor:innen
- Vortragsveranstaltungen
- Angebot spezifischer Weiterbildungen, die auf die besonderen Bedürfnisse von einzelnen Unternehmen zugeschnitten sind
- Beratungsangebote

Umgekehrt bestehen selbstverständlich ebenfalls Transferkanäle aus KMU und NPO in die Hochschulen für Angewandte Wissenschaften. Aktuell können in diese Richtung unter anderem die folgenden Transferkanäle ausgemacht werden:

- Lehraufträge an Mitarbeiter:innen von KMU und NPO
- Vorträge von Mitarbeiter:innen von KMU und NPO an Hochschulen
- Praxisphasen von Professor:innen in Unternehmen
- Nutzung von nicht an der Hochschule verfügbaren Anlagen und Maschinen in Unternehmen durch Hochschulangehörige
- Berufung von promovierten Mitarbeiter:innen von KMU als Professor:innen der Hochschulen
- Praxisphasen von Studierenden in sog. Lernorten in KMU und NPO
- Projekte des Public-Private-Partnership (PPP)

Diese Aufzählungen sind sicherlich nicht vollständig. Sie sollen aber die breite Spanne der Möglichkeiten von Transferbeziehungen zwischen Hochschulen und KMU sowie NPO aufreißen.

3 Problemfelder und Zielkonflikte im Rahmen von Kooperationsbeziehungen zwischen HAW und KMU sowie NPO

Auch wenn Kooperationsbeziehungen zwischen Hochschulen für Angewandte Wissenschaften und KMU sowie NPO nicht nur sinnvoll, politisch gewollt und wissenschaftspolitisch gefördert werden sowie für regionale Innovationsnetzwerke unerlässlich sind, heißt dies nicht, dass es in

diesen Kooperationen nicht auch zu Auseinandersetzungen zwischen den beteiligten Partner:innen kommen kann. Zielkonflikte zwischen den Partner:innen sind aufgrund der in den beiden gesellschaftlichen Subsystemen Wissenschaft und Wirtschaft unterschiedlichen Funktionslogiken naheliegend. So besteht eines der zentralen Prinzipien wissenschaftlichen Arbeitens darin, die gewonnenen Erkenntnisse bzw. Problemlösungsstrategien zu veröffentlichen und sie einer breiteren wissenschaftlichen Öffentlichkeit zur Verfügung zu stellen, um damit auch die in der Wissenschaft zentrale Währung der Reputation als Wissenschaftler:in zu steigern. Demgegenüber verfolgen wirtschaftliche Akteur:innen das Ziel der Gewinnmaximierung; das Mittel dazu ist die Realisierung von Wettbewerbsvorteilen gegenüber Mitbewerber:innen am Markt. Wettbewerbsvorteile können Marktakteur:innen durch Kostenreduktion, durch die Erschließung neuer bzw. die Intensivierung bereits vorhandener Ressourcen oder durch besondere Fähigkeiten erzielen. Aus der Perspektive des Ressourcenansatzes (Kay, 1999) bilden die drei Faktoren: Reputation des Unternehmens, Qualität der Netzwerkarbeit und die Realisierung von technischen oder organisatorischen Innovationen zentrale Einflussfaktoren für Wettbewerbsvorteile.

Sind nun diese technischen oder organisatorischen Innovationen in gemeinsamen Forschungsprojekten mit Hochschulen für Angewandte Wissenschaften erarbeitet worden, so ist es für das kooperierende Unternehmen höchst bedeutsam, dass gewonnene Erkenntnisse unter Verschluss bleiben und durch die Wissenschaftler:innen eben nicht veröffentlicht werden. Andernfalls würde das Unternehmen seine mühsam erarbeiteten und ja auch finanzierten Wettbewerbsvorteile schnell wieder verlieren. Diese Zielkonflikte zwischen Wissenschaft und wirtschaftlichen oder nonprofit Akteur:innen sind letztlich nicht lösbar; sie können zwischen den Kooperationspartner:innen nur moderierend gestaltet werden.

Ein weiteres Problemfeld der Kooperation zwischen HAW und KMU bzw. NPO besteht (nach Reinhard und Schmalholz, 1995) in der Höhe der Transaktionskosten für die Anbahnung der Kooperation, die von Unternehmen gescheut werden. Die Autoren führen dies insbesondere auf die fehlende Transparenz der Angebote der Hochschulen zurück. Das weiter oben bereits angesprochene Matching, also das Herstellen der Kompatibilität zwischen dem Wissensangebot der Technologiegebenden und dem Technologiebedarf der Anwendenden, kann nach Auffassung von Reinhard und Schmalholz nur von den Transferpartner:innen selbst gelöst werden.

4 Die Förderlinie Technologietransferzentren in Bayern – Ein gelungenes Beispiel für die Förderung des Wissens- und Technologietransfers

4.1 Inhalte und Ziele der Förderlinie

Ein – wie sich in der Folgezeit herausstellen sollte – sehr erfolgreiches Förderformat des Wissens- und Technologietransfers hat in 2010 das zuständige Bayerische Staatsministerium für Wissenschaft und Kunst aufgelegt. Diese Förderlinie zielt darauf ab, die regionalen Innovationssysteme nachhaltig zu stärken und veritable und belastbare Kooperationsbeziehungen zwischen Hochschulen für Angewandte Wissenschaften und (über)regionalen Unternehmen des KMU-Sektors zu stiften und tragfähig zu gestalten. Dahinter liegt die Erkenntnis, dass gerade KMU – insbesondere vor dem Hintergrund des Megatrends Digitalisierung – vielfach nicht in der Lage sind, Pro-

dukt- und Prozessinnovationen aus eigener Kraft zu bewerkstelligen und hierfür externe Unterstützung benötigen.

Im Rahmen dieser Förderlinie gründen Hochschulen für Angewandte Wissenschaften Technologietransferzentren in der Fläche – zwar in ihrer jeweiligen Region, aber im Normalfall jenseits des eigentlichen Hochschulstandortes. Die Förderlinie zeichnet sich durch eine deutliche regionalpolitische Komponente aus, indem Wissenschafts- und Regionalentwicklung darin miteinander gekoppelt werden. Der Moment der Regionalentwicklung wird auch durch die Beteiligung der jeweiligen Sitzgemeinde an den Infrastrukturkosten unterstrichen, wobei die Gemeinde das Forschungsgebäude nach den Anforderungen der Hochschule erstellt, bzw. stellt sie ein für die Forschungszwecke geeignetes Gebäude für die erste Förderperiode von fünf Jahren kostenfrei zur Verfügung. Erst nach diesen fünf Jahren fallen für die Technologietransferzentren Miet- und Mietnebenkosten an.

4.2 Kurze Historie und aktueller Stand der Förderlinie

Die Finanzmittel für die Förderlinie Technologietransferzentren stammten zunächst aus den durch den Verzicht auf die Errichtung der Transrapidlinie vom Münchener Hauptbahnhof zum Flughafen München freigewordenen Finanzmitteln, die vom Freistaat in die hochschulische und außeruniversitäre Forschung umgeleitet wurden. Weitere Finanzmittel wurden dann aus den Programmen zur Regionalförderung wie Zukunft Bayern 2020, BayernFIT – Forschung, Innovation, Technologie, dem Nordbayernprogramm und der Hightech-Initiative zur Verfügung gestellt. Die ersten Technologietransferzentren (TTZ) wurden in 2010 von der Technischen Hochschule Deggendorf in Teisnach und in Freyung gegründet. Beide Gemeinden liegen in Niederbayern am Rand des Bayerischen Waldes; die Grenze zu Tschechien ist jeweils etwa zehn 10 Kilometer entfernt. Für die TH Deggendorf und die in den beiden genannten Gemeinden ansässigen TTZ ist die Bezeichnung der geographischen Randlage daher einigermaßen treffend. Thematisch hat sich das TTZ in Teisnach auf die Präzisionsoptik konzentriert, während der inhaltliche Fokus am TTZ Freyung etwas breiter ist und die Themenfelder Bionik, Embedded Systems, Geoinformatik und Mobile Systems & Software Engineering umfasst. Beide TTZ sind in 2015/2016 positiv evaluiert worden und erhalten seitdem eine dauerhafte Grundfinanzierung.

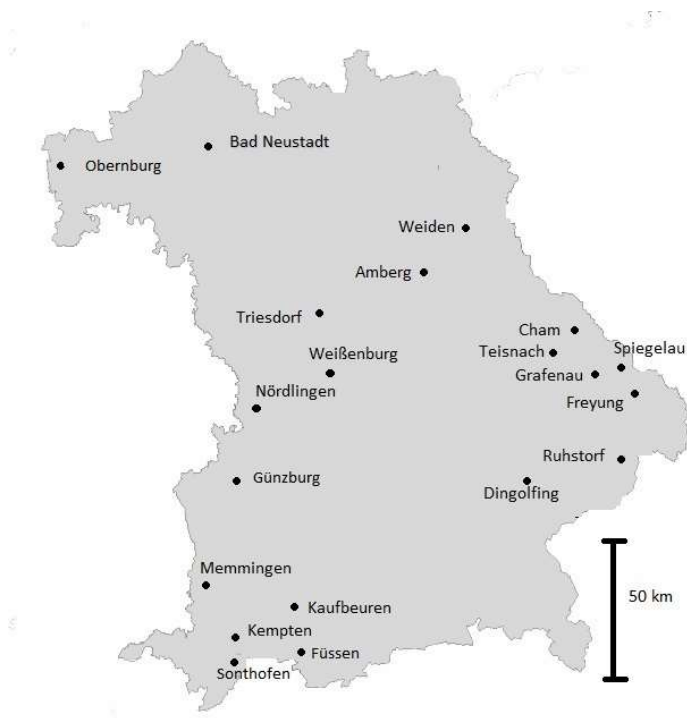


Abbildung 7: Standorte der bayerischen Technologietransferzentren

In den Jahren danach sind von etlichen bayerischen Hochschulen für Angewandte Wissenschaften auf Antrag weitere TTZ gegründet worden. Insgesamt werden gegenwärtig 20 TTZ im Freistaat gefördert; diese befinden sich entweder in der fünfjährigen Phase der Anschubfinanzierung oder sie werden bereits verstetigt grundfinanziert. Mit der Verstetigung ist gleichwohl eine jährliche Berichtspflicht verbunden, entlang der das Ministerium die Entwicklung der jeweiligen TTZ beurteilen kann. Die Standorte sowie die geographische Lage der TTZ können der obigen Abbildung entnommen werden. Betrachtet man die Themen, die von den 20 TTZ bearbeitet werden, so wird deutlich, dass diese breite und vielfältige Themenfelder abdecken, die sich aus aktuellen gesellschaftlichen Herausforderungen ergeben. Dazu gehören u. a. Themen wie Elektromobilität, Biomasseerzeugung, Ressourcenschonende Elektrische Energiesysteme, Automatisierungstechnik, Produktions- und Logistiksysteme, Präzisionsoptik, innovative Glastechnologie und Leistungselektronik, um nur einige Beispiele zu nennen.

4.3 Rahmenbedingungen der Förderlinie und Evaluation

Die Förderung der vom Bayerischen Staatsministerium genehmigten Technologietransferzentren geschieht in Form einer fünfjährigen Anschubfinanzierung, die bis zu einer Mio. Euro pro Jahr beträgt. Voraussetzung dafür ist ein fokussiertes Forschungsprofil, das mit einem in der Region vorhandenen Branchenprofil von KMU im weitesten Sinne korreliert. Nach Ablauf der fünf Förderjahre erfolgt eine Evaluation durch das HIS-Institut für Hochschulentwicklung e. V. (HIS-HE). Bei positiver Bewertung erhält das jeweilige Technologietransferzentrum im Normalfall eine Grundfinanzierung von jährlich 300.000 Euro.

Im Rahmen des Evaluationsprozesses werden Daten und Dokumente analysiert und bewertet. Im Zuge einer Begehung finden eine Vielzahl von Interviews und Gruppendiskussionen mit den Akteur:innen des Technologietransferzentrums, der regionalen Wirtschaft und politischen Akteur:innen statt. Kriterien der Evaluation sind:

- Ressourcen: Umfang der finanziellen Förderung durch den Freistaat bzw. ergänzende Finanzmittel des Landkreises oder der Sitzgemeinde sowie der Umfang der eingeworbenen Drittmittel in Auftrags- und Antragforschung
- Nutzen (Outcome) der Anschubförderung
- Stimmigkeit des fachlich-inhaltlichen Konzepts
- Auswirkungen auf die regionale Wirtschaft und ggf. Landwirtschaft
- Entwicklungsperspektiven und Prognose

Die Ergebnisse der Evaluation werden in einem Bericht schriftlich niedergelegt und dem Auftraggeber, dem Bayerischen Staatsministerium für Wissenschaft und Kunst, übergeben. Im Normalfall stellt der Auftraggeber den Hochschulen den Evaluationsbericht zur Verfügung.

4.4 Impulse der Förderlinie Technologietransferzentren für die Forschung an Hochschulen für Angewandte Wissenschaften

Obwohl die Förderlinie vor allem eine regionalökonomische Perspektive eingenommen hat und das Ziel verfolgt, zu einer Stärkung der regionalen Innovationssysteme beizutragen, ist damit zugleich eine erhebliche Verbesserung der Rahmenbedingungen der Forschung, insbesondere der Verbesserung der Forschungsinfrastruktur, an Hochschulen für Angewandte Wissenschaften verbunden. Vielfach sind von den Hochschulen die zur Verfügung gestellten Finanzmittel zur Errichtung und Verbesserung der Forschungseinrichtungen, also von Anlagen und Maschinen, eingesetzt worden. Damit wurde häufig überhaupt erst die Möglichkeit geschaffen, innovative Forschungsansätze der angewandten Forschung zu realisieren und weiterzuverfolgen. Ein weiterer wichtiger Impuls für die Stärkung der Forschung an Hochschulen für Angewandte Wissenschaften bestand weiterhin darin, dass nun mit den Technologietransferzentren die Möglichkeit besteht, das zentrale Hemmnis der Forschung an HAW, den fehlenden Mittelbau, zu beseitigen. Dazu wurde unterhalb der Ebene der forschenden Professor:innen ein Stab von wissenschaftlichen Mitarbeiter:innen aufgebaut, die nicht nur in der Lage sind, Forschungsprojekte zu bearbeiten und zum Erfolg zu führen, sondern die auch an Forschungsanträgen mitarbeiten und ihre eigene wissenschaftliche Weiterqualifikation (Master, Promotion) verfolgen. Auch die an den Technologietransferzentren eingerichteten Forschungsprofessuren, die zu einer erheblichen Reduzierung des Deputats der Professor:innen geführt hat, die an den TTZ forschen, hat zu einer deutlichen Verbesserung der Arbeitssituation forschender Professor:innen geführt. Betrachtet man den Stand der Forschung und der wissenschaftlichen Weiterqualifikation an HAW vor der Gründung der Technologietransferzentren und vor dem Hintergrund zwölfjähriger Erfahrungen mit dieser Förderlinie, so kann man durchaus von einem Quantensprung von Forschung und Entwicklung an den bayerischen HAW sprechen, sowohl was die Forschungsergebnisse²⁴, die Vernetzung mit den KMU in der Region, die Höhe der eingeworbenen Drittmittel als auch die wissenschaftliche Nachwuchsförderung angeht.

4.5 Erfolgskriterien von Technologietransferzentren

Auch wenn die Mehrzahl der Technologietransferzentren eine beachtliche Performance aufweist, so haben sich dennoch nicht alle TTZ so dynamisch wie erhofft entwickelt. Betrachtet man die inhaltlichen und organisatorischen Rahmenbedingungen von erfolgreichen Technologietransferzen-

²⁴ ... die sich u. a. in Patenten, Masterarbeiten und Dissertationen zeigen.

tren²⁵, so lassen sich einige Kriterien ausmachen, die offenkundig zu einer erfolgreichen Entwicklung beigetragen haben. Dazu gehört zunächst ein tragfähiger inhaltlich-thematischer Fokus, der aktuelle gesellschaftliche Herausforderungen sozialer, ökonomischer oder technischer Dimensionen aufnimmt und hierfür entsprechende Lösungsstrategien entwirft²⁶. Da es sich bei der Forschung an den TTZ um angewandte Forschung und Entwicklung handelt, ist der thematische Fokus auf die realistische Lösung von Anwendungs- und Praxisproblemen fokussiert. Dafür ist nicht zuletzt eine fundierte projektbasierte Forschungserfahrung der professoralen Mitglieder des TTZ notwendig, die im besten Fall bereits zu einer Vernetzung mit regionalen KMU geführt hat. Auch wenn das TTZ ein fokussiertes Forschungsprofil aufweist, so ist dieses an erfolgreichen TTZ breit genug ausgerichtet und häufig interdisziplinär und komplementär angelegt. Das bedeutet, dass an einem TTZ stets mehrere Professor:innen mit ihren spezifischen Forschungsschwerpunkten gemeinsam mit ihren wissenschaftlichen Mitarbeiter:innen an offenen Forschungsfragestellungen arbeiten. Gleichwohl ist die innere Struktur erfolgreicher TTZ von thematisch ausgerichteten Arbeitsgruppen geprägt, die inhaltlich und personell gut miteinander korrespondieren.

Aufgrund des Auftrags der TTZ, einen Beitrag zum regionalen Innovationssystem zu leisten, ist die oben bereits angesprochene Vernetzung mit regionalen und in einem weiteren Schritt überregionalen Unternehmen unerlässlich. Dafür braucht es einen Typus von wissenschaftlicher Leitung bzw. eine Geschäftsführung, die professionell in die Region und die ansässigen KMU hinein agiert, dort fachlich und menschlich akzeptiert ist. Dabei ist proaktives Handeln gefragt; Berührungspunkte zu Unternehmensvertreter:innen können sich TTZ nicht leisten. An einigen Standorten von TTZ haben sich bereits in der Startphase die TTZ-Leitungen bzw. die Leitungen der Arbeitsgruppen bei den in der Region ansässigen Unternehmen mit ihren Forschungsschwerpunkten bekannt gemacht. Auch wenn sich daraus zunächst keine nennenswerte projektformige Zusammenarbeit ergeben hat, so sind es häufig diese Unternehmen gewesen, die sich bei auftretenden Handlungsproblemen mit der Bitte um Unterstützung an die TTZ gewendet haben. In einzelnen Fällen sind dann daraus größere gemeinsame Forschungsvorhaben entstanden. Die Erfahrung von erfolgreichen TTZ zeigt aber auch, dass ein Fokus auf auftragsbasierte Forschungs- und Entwicklungsprojekte keine ausreichende Tragfähigkeit für ein TTZ bildet. Notwendig ist vielmehr eine ausreichende Anzahl antragsbasierter Forschungsprojekte in den Förderlinien der verschiedenen Bundesministerien, der bayerischen Forschungsstiftung und den Förderlinien bayerischer Ministerien. Erst diese schaffen eine tragfähige Basis für ein erfolgreiches TZZ, vor allem, wenn sich eine ausreichende Anzahl an Forschungsprojekten in der Antragsvorbereitungs-, Antrags und Durchführungsphase befindet.

5 Resümee

Die Bedeutung eines dynamischen Wissens- und Technologietransfers für die bundesrepublikanische Gesellschaft steht seit langem außer Frage. Geeignete Förderinstrumente sind notwendig und stehen dafür auch – wie das Beispiel Bayern zeigt – in einigen, aber längst nicht in allen Bundeslän-

25 Damit der Erfolg von Technologietransferzentren keine abstrakte Größe bleibt, sollen an dieser Stelle einige quantitative und qualitative Erfolgsparameter wie folgt konkretisiert werden: 1) je Euro Anschubfinanzierung 1-2 Euro verausgabte Drittmittel, Schaffung von etwa 10-15 hochqualifizierten Arbeitsplätzen, intensive Kooperationsbeziehungen mit Unternehmen der Region und eine nennenswerte Anzahl praxisnaher Abschlussarbeiten von Masterand:innen bzw. Promovend:innen in Forschungsprojekten mit Unternehmen der Region, erkennbarer beiderseitiger Nutzen von TTZ/ Hochschule und KMU.

26 Die Hightech-Strategie des Bundes 2025 nennt in diesem Zusammenhang die folgenden sieben Handlungsfelder: Gesundheit und Pflege, Nachhaltigkeit, Klimaschutz und Energie, Mobilität, Stadt und Land, Sicherheit sowie Wirtschaft und Arbeit 4.o. Siehe: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), 2018:4 ff.

dern zur Verfügung, obwohl deutlich ist, dass die Förderlinien des Bundes aktuell nicht ausreichen. Hochschulen für Angewandte Wissenschaften sind aufgrund des spezifischen Forschungsbegriffes von Forschung und Entwicklung und der Fokussierung auf anwendungsorientierte Forschungsfragen besonders gefragt, sich im Feld des Wissens- und Technologietransfers mehr als bisher zu engagieren und geeignete interne Förderinstrumente zu entwickeln und einzusetzen. Die im Koalitionsvertrag vereinbarte Gründung einer Deutschen Agentur für Transfer und Innovation (DATI) ist ein wichtiger weiterer Schritt, dem Wissens- und Technologietransfer jene Bedeutung beizumessen, die für eine Sicherung des Wohlstandes erforderlich ist. Allerdings sollte sich die DATI auf die projektbezogene Förderung von Innovationen konzentrieren, die im besten Fall von Wissenschaft und KMU und NPO in gemeinsamen Projekten generiert werden und sich nicht auf ein bislang zu wenig gelungenes Matching zwischen dem Wissensangebot des Technologiegebers und dem Technologiebedarf des Anwenders konzentrieren. Zugleich sollten sich die Inhalte der geförderten Forschungsprojekte an den in der Hightech-Agenda 2025 von Seiten des Bundes formulierten zentralen gesellschaftlichen Herausforderungen: Gesundheit und Pflege, Nachhaltigkeit, Klimaschutz und Energie, Mobilität, Stadt und Land, Sicherheit sowie Wirtschaft und Arbeit 4.0 orientieren.

Dr. Peter Altvater war bis 2021 wissenschaftlicher Mitarbeiter im Geschäftsbereich Hochschulmanagement des HIS-Instituts für Hochschulentwicklung e. V.

Literatur

- Altvater, P.:** (2019) Zum Profil und zu den Entwicklungsperspektiven von Hochschulen für angewandte Wissenschaften. In: Jahrbuch Angewandte Hochschulbildung 2017. Springer, Wiesbaden, S. 143-160.
- BMBF (Hrsg.):** (2018) Forschung und Innovation für die Menschen. Die Hightech-Strategie 2025. Berlin. Online: https://www.hightech-strategie.de/SharedDocs/Publikationen/de/hightech/pdf/forschung-und-innovation-fuer-die-menschen.pdf?__blob=publicationFile&v=3 (abgerufen am 17.01.2022).
- Cooke, P.:** (1992) Regional Innovation Systems: Competitive Regulation in the New Europe. In: Geoforum, Vol. 23, Heft 3, S. 365-382. Zit. nach Warnecke, C.: (2017) Wissenstransfer aus Hochschulen. Methodik und Ergebnisse einer bundesweiten Professorenbefragung. In: Die Hochschule. Nr. 1.
- Embert, U., Lenz, T., Reimer, M.:** (2021) Kongress für Hochschulinnovation: Kernelemente eines zukunftsfähigen Hochschulsystems. In: IHF-Kompakt. Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung (IHF) (Hrsg.). Online: <https://www.ihf.bayern.de/publikationen/ihf-kompakt/detail/kongress-fuer-hochschulinnovation-kernelemente-eines-zukunftsfahigen-hochschulsystems> (abgerufen am 12.01.2022).
- Europäische Kommission:** (2017) Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen – Über eine europäische Erneuerungsagenda für die Hochschulbildung. Online: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/ALL/?uri=CELEX:52017DC0247> (abgerufen am 12. Januar 2022).
- Kay, J. A.:** (1993) Foundations of Corporate Success: how business strategies add value. Oxford University Press, Oxford.
- Koalitionsvertrag 2021-2025 zwischen der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands, Bündnis 90/ DIE GRÜNEN und den Freien Demokraten:** (2021) Mehr Fortschritt wagen. Bündnis für Freiheit,

Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit. Berlin. Online: <https://www.tagesspiegel.de/politik/ampel-steht-der-koalitionsvertrag-2021-als-pdf-zum-download/27829980.html> (abgerufen am 12.01.2022).

Reinhard, M., Schmalholz, H.: (1995) Technologietransfer in Deutschland – Stand und Reformbedarf. ifo Schnelldienst des ifo Instituts – Leibniz Institute for Economic Research at the University of Munich, vol. 48(33), S. 16-24.

von Grünberg, H.-H.: (2017) Zur Notwendigkeit einer Deutschen Transfergemeinschaft. In: Magazin für Hochschulentwicklung. Nr. 2, S. 6-9.

Wissenschaftsrat: (2016) Wissens- und Technologietransfer als Gegenstand institutioneller Strategien. Positionspaper, Berlin/Köln.

Herausgeber:

HIS-Institut für Hochschulentwicklung e. V.
Goseriede 13a | 30159 Hannover | www.his-he.de

Telefon +49 511 169929-0

Geschäftsführender Vorstand:

Ralf Tegtmeyer

Vorstandsvorsitzender:

Dr. Stefan Niermann

Registergericht:

Amtsgericht Hannover | VR 202296

Umsatzsteuer-Identifikationsnummer:

DE297391080

Verantwortlich:

Ralf Tegtmeyer

Hinweis gemäß § 33 Datenschutzgesetz (BDSG):

Die für den Versand erforderlichen Daten (Name, Anschrift) werden elektronisch gespeichert.

ISBN 978-3-948388-20-1