

Integrierte Unternehmensführung

Band 2

Studierendenintegration: Perspektivenvielfalt und Impulse für eine lernende Hochschule

Kristin Butzer-Strothmann, Friedel Ahlers und Norbert Gülke

unter Mitwirkung von Alexander Brüning, Max Grimme, Melina Lange, Mahamad Osman, Stefanie Rauchfuß, Yannick Schreiber, Tino Siegfried, Viktoria Wagner, Franziska Weber, Otto-Maximilian Welz, Björn Wiggers, Svetlana Zimmermann

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

1. Aufl. - Göttingen : Cuvillier, 2015

Lektorat und Gestaltung:

Anja Ramus

Gregor Harder

© CUVILLIER VERLAG, Göttingen 2015

Nonnenstieg 8, 37075 Göttingen

Telefon: 0551-54724-0

Telefax: 0551-54724-21

www.cuvillier.de

Alle Rechte vorbehalten. Ohne ausdrückliche Genehmigung des Verlages ist es nicht gestattet, das Buch oder Teile daraus auf fotomechanischem Weg (Fotokopie, Mikrokopie) zu vervielfältigen.

1. Auflage, 2015

Gedruckt auf umweltfreundlichem, säurefreiem Papier aus nachhaltiger Forstwirtschaft.

ISBN 978-3-7369-9057-9

eISBN 978-3-7369-8057-0

Inhaltsübersicht

A: Einführung

Butzer-Strothmann, K.; Ahlers, F.: Studierendenintegration als Identitätsfaktor einer Hochschule	5
---	----------

B: Grundlagenbeiträge

Siegfried, T.: Studentenintegration – Quo vadis? Studierende als Teil der Wertschöpfungskette der Hochschule	17
Brünig, A.: Studentenintegration in den Strategieentwicklungsprozess einer Hochschule	27

C: Aspektzentrierte Beiträge

Wiggers, B.: Abhängigkeit der Integrationsmöglichkeiten von Studierenden von Studienart und Studienform.....	41
Grimme M.: Förderung der Studierendenintegration im Wertschöpfungsprozess einer Bildungseinrichtung am Beispiel des Modells Studierende unterstützen Studierende?	55
Wagner, V.: Die Bedeutung der Studierendenintegration in der Lehre – Lernen durch Lehren – ein Erfolgsfaktor?	65
Rauchfuß, S.: Integration von Studierenden in die Studienorganisation von Hochschulen	87

D: Maßnahmenbezogene Beiträge

Osman, M.; Welz, O.M.: Integration von Studierenden in die Marketing-Aktivitäten einer Hochschule	97
Schreiber, Y.: Einbindung von ehemaligen Studierenden im Rahmens eines Alumni-Netzwerks der Leibniz Fachhochschule Hannover	117
Weber, F.: Optimierung der Evaluation an der Leibniz-Fachhochschule im Rahmen der Studierendenintegration.....	129

E: Zielgruppenorientierte Beiträge

Lange, M.: Studenten- und Hochschulintegration bei der Integration von ausländischen Studierenden in Deutschland	145
Zimmermann, S.: Berechtigte und selbstbestimmende Organisation des Studiums für behinderte Studierende.....	157

F: Ausblick und Zusammenfassung

Butzer-Strothmann, K.; Ahlers, F.; Gülke, N.: Studierendenintegration: Impulse für eine lernende Hochschule	169
--	------------

Inhaltsverzeichnis

A: Einführung

Studierendenintegration als Identitätsfaktor einer Hochschule	5
1 Studierendenintegration als hochschulbezogenes Identitätsmerkmal.....	5
2 Grundcharakteristika einer Studierendenintegration	5
2.1 Definition und Einordnung in den Hochschulkontext	5
2.2 Ziele aus Akteurssicht	4
2.3 Analogien zur Kundenintegration: Potenziale und Grenzen	5
3 Ausprägungsformen und Grenzen der Studierendenintegration.....	6
3.1 Systematisierung der Formen.....	6
3.2 Grundkennzeichnung der Formen	6
3.3 Grenzen und Problembereiche der Studierendenintegration.....	9
4 Themenbezogene Grundcharakteristik und Einordnung der Beiträge	10
5 Leibniz-FH als Analyseobjekt: Selbstverständnis als lehrende und lernende Hochschule	11

B: Grundlagenbeiträge

Studentenintegration – Quo vadis?

Studierende als Teil der Wertschöpfungskette der Hochschule.....	17
1 Studentenintegration im Sinne der Kundenintegration.....	17
2 Abgrenzung der relevanten Begrifflichkeiten	17
2.1 Definition von Studentenintegration	17
2.1 Wertschöpfungskette einer Hochschule	18
3 Gestaltungsoptionen der Studentenintegration	20
4 Studierende als Teil der Wertschöpfungskette einer Hochschule	22
4.1 Studentenmanagement	23
4.2 Lehre und Forschung	23
4.3 Absolventenmanagement.....	24
5 Fazit.....	25

Studentenintegration in den Strategieentwicklungsprozess einer Hochschule	27
1 Einleitung	29
2 Theoretische Grundlagen	30
2.1 Strategiebegriff	30
2.2 Aktueller Stand der Forschung zur Gewichtung des Innovationserfolgs durch Kundenintegration.....	31
3 Einbindung von Studenten in den Strategiefindungsprozess einer Hochschule.....	32
3.1 Kundenintegration: Betrachtung Studierender als Kunden	32
3.2 Veränderung der Hochschullandschaft.....	35
4 Kritische Würdigung einer zunehmenden Studentenintegration in die strategische Entwicklung einer Hochschule	35
5 Fazit	36

C: Aspektzentrierte Beiträge

Abhängigkeit der Integrationsmöglichkeiten von Studierenden von Studienart und Studienform.....	41
1 Ziel des Artikels.....	41
2 Definitionen von Studiengängen, Studienform und verschiedenen Abschlüssen	42
2.1 Studiengänge	42
2.2 Studienformen	42
2.3 Studienabschlüsse	44
3 Integrationsmöglichkeiten von Studierenden	44
3.1 Phasen während eines akademischen Studiums	45
3.2 Gestaltungsmöglichkeiten der Studierenden am Prozess Hochschule	47
3.3 Integrationsempfehlungen im Vergleich	50
4 Fazit	53
Förderung der Studierendenintegration im Wertschöpfungsprozess einer Bildungseinrichtung am Beispiel des Modells Studierende unterstützen Studierende?	55
1 Einleitung, Intention und Gang der Arbeit	55
2 Mögliche Maßnahmen zur Unterstützung von Studierenden	56

3	Einordnung der Maßnahmen in das Thema der Kundenintegration	60
4	Generierter Mehrwert durch das Umsetzen des Maßnahmenkatalogs	61
5	Abschließende Betrachtung	63
	Die Bedeutung der Studierendenintegration in der Lehre – Lernen durch Lehren – ein Erfolgsfaktor?	65
1	Einleitung	65
2	Das Wesen der Kundenintegration	66
2.1	Begriffsbestimmung und Systematisierung	66
2.2	Motivation zur Kundenintegration	67
3	Das Wesen der Studierendenintegration	68
3.1	Konstrukt und Systematisierung	68
3.2	Motivation zur Studierendenintegration	70
4	Studierendenintegration in der Lehre – Lehrmethodenanalyse	72
4.1	Gegenwärtige Lehrmethoden	72
4.2	Weiterentwicklungsansatz: Lernen durch Lehren (LDL)	78
5	Kritische Würdigung der Studierendenintegration durch LDL	81
6	Fazit und Ausblick	83
	Integration von Studierenden in die Studienorganisation von Hochschulen	87
1	Einleitung	87
2	Theoretische Grundlagen zur Studierendenintegration in Anlehnung an den Kundenintegrationsprozess	88
2.1	Definition und Ziele der Integration von Studierenden in die Studienorganisation	88
2.2	Methoden zur Integration von Studierenden	89
3	Grundlegende Problemfelder bei der Studierendenintegration	92
4	Fazit	93

D: Maßnahmenbezogene Beiträge

	Integration von Studierenden in die Marketing-Aktivitäten einer Hochschule	97
1	Einleitung	97
2	Theoretische Grundlagen	98
2.1	Begriff des Hochschulmarketing	98

2.2	Notwendigkeit des Marketings einer Hochschule	98
2.3	Der Bologna Prozess, GATS und die Folgen	99
2.4	Vom Marketing zum Hochschulmarketing	99
3	Studierendenintegration im Relationship Marketing von Hochschulen	100
3.1	Phase der Studierendenakquisition	101
3.2	Phase der Studierendenbindung	103
3.3	Phase der Studierendenrückgewinnung.....	104
4	Größenabhängige Besonderheiten der Studierendenintegration.....	106
4.1	Besonderheiten an großen Hochschulen.....	106
4.2	Besonderheiten an kleinen Hochschulen	108
5	Fazit.....	109
	Einbindung von ehemaligen Studierenden im Rahmens eines Alumni-	
	Netzwerks der Leibniz Fachhochschule Hannover	117
1	Bedeutung von ehemaligen Studierenden für Universitäten, Fach- und Hochschulen	117
2	Definition Alumni-Netzwerk.....	117
3	Alumni-Netzwerke in der Praxis	118
3.1	Vorstellung eines Alumni-Netzwerks am Beispiel der Uni Mannheim.....	118
3.2	Weitergehende Aktivitäten anderer Alumni-Netzwerke	119
3.3	Alumni-Netzwerke in Unternehmen	120
4	Integratives Konzept eines Alumni-Netzwerks der Leibniz Fachhochschule Hannover	122
4.1	Aktive Beteiligung von ehemaligen Studierenden bei der Ausgestaltung des Alumni-Netzwerks	122
4.2	Schaffung von Anreizen zur Beteiligung von ehemaligen Studierenden ..	123
4.3	Möglichkeiten und Grenzen der Integration von Studierenden	124
5	Fazit.....	125
	Optimierung der Evaluation an der Leibniz-Fachhochschule	
	im Rahmen der Studierendenintegration	129
1	Einleitung	129
2	Theoretische Grundsätze bei der Evaluation	130
2.1	Vorgehensweise und Möglichkeiten der Evaluation	130
2.2	Ziele der Evaluation.....	131
2.3	Risiken der Evaluation	132

3	Status quo der Evaluation im Rahmen der Studierendenintegration an der Leibniz-Fachhochschule	132
4	Vergleich der Evaluation an der Leibniz-Fachhochschule mit anderen Hochschulen	134
5	Optimierung der Integrationsbereitschaft der Studierenden bei der Evaluation an der Leibniz-Fachhochschule	136
6	Fazit	139

E: Zielgruppenorientierte Beiträge

Studenten- und Hochschulintegration bei der Integration von ausländischen Studierenden in Deutschland..... 145

1	Einleitung	145
2	Theoretische Grundlagen zur Ausländerintegration.....	145
2.1	Erörterung von Grundlagen zur Ausländer- und Studentenintegration	145
2.2	Zugehörigkeitsgefühl in Gruppen und Gesellschaften	146
3	Initiativen und Gesetze von Bund und Länder zur Thematik der ausländischen Studierenden in Deutschland	147
3.1	Das niedersächsische Hochschulgesetz und Initiativen zur Internationalisierung	147
3.2	Programme und Vereine zur Verstärkung der Internationalisierung von deutschen Hochschulen.....	148
4	Der Praxisumsatz – Umsetzung der Integration von Studenten bei der Integration von Ausländern an deutschen Hochschulen	149
4.1	Der Ansatz der Hochschulen und Studierenden	149
4.2	Meinungsbild von ausländisch Studierenden in Deutschland	150
5	Optimierungsvorschläge von Initiativen durch die Unterstützung von deutschen Hochschulen	152
6	Fazit	153

Berechtigte und selbstbestimmende Organisation des Studiums für behinderte Studierende 157

1	Einleitung	157
2	Theoretische Grundlagen	158
2.1	Hörbeeinträchtigung	158
2.2	Sehbeeinträchtigung.....	159
2.3	Mobilitäts- und Bewegungsbeeinträchtigung	160

3	Maßnahmen zur Integration.....	161
3.1	Offene Kommunikation	161
3.2	Hochschulinformationstagen	162
3.3	Bildungsmessen	162
4	Soziale Integration	162
4.1	Freizeitliche Aktivitäten	163
4.2	„Patensystem“	163
5	Fazit	164

F: Ausblick und Zusammenfassung

Studierendenintegration: Impulse für eine lernende Hochschule 169

1	Quintessenz der Beiträge: Lernende und vitale Hochschule als Leitvorstellung	169
1.1	Zentrale Erkenntnisse der Beiträge	169
1.2	Lernende Hochschule durch Studierendenintegration.....	170
2	Konzept der Lernenden Organisation und Implikationen für Hochschulen	170
2.1	Grundcharakteristika einer Lernenden Organisation	170
3	Impulsfunktion der Studierendenintegration für eine lernende Hochschule	172
3.1	Impulsinitiierung und -steuerung im Akteurskontext	172
3.2	Explikation impulsgebender Studierendenintegrationsformen am Beispiel der Leibniz-FH	172
4	Nachhaltige und vitale Studierendenintegration als Zukunftskonzept.....	176
5	Implikationen für die Entwicklung der Leibniz-FH	177

Autorinnen und Autoren..... 179

A. Einführung

Studierendenintegration als Identitätsfaktor einer Hochschule

Kristin Butzer-Strothmann und Friedel Ahlers

1 Studierendenintegration als hochschulbezogenes Identitätsmerkmal

Googelt man das Stichwort Studierendenintegration, beziehen sich die Fundstellen insbesondere auf die Integration ausländischer Studierender und von Studierenden mit Handicap in Hochschulalltag und -leben. Wenn dieses auch wichtige zielgruppenbezogene Bereiche sind, so lässt sich unter diesem Stichwort doch weit mehr subsumieren: Dieses reicht von den Studierenden von Gremienvertretern bis hin zu aktiven Gestaltern der Lehrveranstaltungen. Prägnant formuliert sind damit Studierende nicht nur Adressat von Leistungen, sondern Co-Worker bei der Leistungserstellung und -erbringung an und in Hochschulen.

Der Grad der inhaltlichen Integration von Studierenden in Hochschulalltag und -leben ist von einer Vielzahl von Faktoren abhängig, z. B. von der Studienrichtung, Veranstaltungsart etc. Auch das normative Selbstverständnis einer Hochschule ist dabei ein entscheidender Punkt. Wenn Hochschulen konsequent als offene und soziale Systeme mit einem progressiven Auftrag begriffen werden, ist eine ausgeprägte Studierendenintegration nahezu vorgezeichnet. Sie kann sich als ein hochschulbezogenes Identitätsmerkmal herauskristallisieren. Hochschulen können sich damit ein individuelles Profil und im Einzelfall ein Alleinstellungsmerkmal verschaffen, was in Zeiten des verstärkten Wettbewerbs zwischen Hochschulen (zum Thema Wettbewerb und Hochschulen näher z. B. Winter / Würmann 2012) an Bedeutung gewinnt.

Eine intendierte starke Studierendenorientierung an einer Hochschule ist eng mit der Studierendenintegration verknüpft. Eine solche „Studierendenorientierung ... kann nur gelebt werden, indem die Studierenden vor Ort an der jeweiligen Hochschule in das Zentrum gerückt werden und zu einem integralen Bestandteil der Bemühungen um Studium und Lehre werden“ (Brahm / Gebhardt 2011, S. 26). Damit wird auch verstärkt den an Hochschulen „allgegenwärtigen Forderungen nach Kompetenzorientierung“ (Gomez / Menzer 2012, S. 125) Rechnung getragen, da die Studierendenintegration insbesondere auch Sozial- und Selbstkompetenzen adressiert und fördert.

2 Grundcharakteristika einer Studierendenintegration

2.1 Definition und Einordnung in den Hochschulkontext

Der Begriff Studierendenintegration führt per se auf die Frage hin: Integration in was? Und hier zeigt sich die Vielfalt an möglichen Integrationsformen: Sie reicht in die Hochschulpolitik und in die Gestaltung der Lehre und – im Einzelfall – in die Forschung hinein. Bevor diese Integrationsformen näher thematisiert werden, ist zunächst der Begriff Studierendenintegration zu definieren bzw. merkmalsbezogen zu umreißen, beginnend mit dem Wortteil Integration.

Der Begriff Integration als eigener Terminus beschreibt aus systemtheoretischer Perspektive die Orchestrierung von Elementen bzw. Subsystemen zu einem Ganzen, das

als System aber mehr als die Summe seiner Teile abbildet. Integration steht damit für das systematische Einfügen eines Objektes und Elementes (hier der Studierenden) in ein übergeordnetes Ganzes (hier der Hochschule). Der Integrationsgedanke ist von der Grundsubstanz her interdisziplinär, also in vielen wissenschaftlichen Disziplinen vorzufinden. Auch in der Steuerung von Systemen und hier von Organisationen findet er ein dankbares Anwendungsfeld (mit Bezug auf Unternehmen näher z. B. Bleicher 2011; Steinle 2005; Ahlers et al. 2011).

Eine konkrete Definition des Begriffes Studierendenintegration ist angesichts der vielfältigen Ausprägungsformen nur schwer abzuleiten und immer vom fokussierten Arbeitsgegenstand abhängig. Im Folgenden soll anstelle einer Definition eine Merkmalsumschreibung den Begriff Studierendenintegration näher charakterisieren:

Eine Studierendenintegration in dem hier interpretierten Sinne liegt vor,

- wenn eine aktive Einflussnahme und Beteiligung der Studierenden am hochschulbezogenen Wertschöpfungsprozess vorliegt,
- die Studierenden als uni- oder multipersonale Einheit Adressat und/oder Initiator der Integration bzw. Beteiligung sind,
- diese im Hochschulkontext legitimiert und gewollt ist,
- integrationsbezogen eine Abstimmung der Studierenden mit zumindest einer anderen Hochschulgruppen erfolgt und
- die Integration die Hochschule immer engeren oder weiteren Sinne als System tangiert

Nicht das „an sich“ der Integration der Studierenden, welches z. B. in Form der Gremienbeteiligung vorgegeben ist, sondern die Intensität der Integration auf den optionalen Feldern führt zu Unterschieden zwischen den Hochschulen und ihren Subsystemen.

2.2 Ziele aus Akteurssicht

Hochschulen als offene soziale Systeme sind einer Reihe von Anspruchsgruppen verpflichtet (zu einer Übersicht der Stakeholder von Hochschulen z. B. Rassenhövel 2010, S. 29 ff.). Dies reicht auf der Makroebene von der Gesellschaft, die zumindest die öffentlichen Hochschulen finanziert, bis hin zu der Mikroebene zum einzelnen Hochschulmitglied und unter ihnen die Studierenden. Hinsichtlich der Studierendenintegration lassen sich bezogen auf die Hochschulebene insbesondere vier involvierte Gruppen bzw. Subgruppen ausmachen:

- Hochschule als Institution
- Hochschullehrer bzw. erweiterter Lehrkörper
- Studierende insgesamt
- einzelne Studierende

Diese Gruppen müssen – auf ihre Weise und mit ihren Möglichkeiten – die Studierendenintegration fördern und zugleich nutzen. Wobei die Studierendenintegration nicht vorschnell instrumental gedeutet werden sollte im Sinne von: „Die Studierenden werden integriert“. Vielmehr sollten sie ein fundamentales Eigeninteresse an Einflussnahmeoptionen in ‚ihrer‘ Hochschule haben, um z. B. die Lehrveranstaltungen offener, kreati-

ver und praxisnäher zu gestalten. Insgesamt sollte sich eine Zielkaskade heraus kristallisieren: Die Hochschule als Institution sollte sich offensiv zu breitgefächelter und intensiverer Studierendenintegration bekennen und so Zeichen an ihre Mitglieder (insbesondere Lehrende und Lernende) aussenden, die diese dann aktiv aufnehmen und umsetzen können. Die Hochschullehrer bzw. Dozenten als lehrbestimmende Zielgruppe könnten die Studierendenintegration dazu nutzen, neuen Lehranforderungen zu entsprechen: „Qualifizierte Hochschullehre bedeutet heutzutage zwar auch fachorientierte Lehre, jedoch ist diese verstärkt problemorientiert, zielgruppenorientiert und aktivierend, sie vermittelt Schlüsselqualifikationen und sensibilisiert für gruppendynamische Prozesse. Eine solche Art von Lehre, die praxisbezogene Handlungskompetenz anstrebt, stellt erhöhte Anforderungen an die Lehrenden an Hochschulen“ (Dockhorn 2008, S. 5). Die Studierendenintegration und damit das „Einlassen“ der Lehrenden auf die Interessen der Studierenden stellen hohe Anforderungen an beide Seiten. Aktivierende und gruppendynamische Lehrarrangements fordern eine entsprechende Vorbereitung der Lehrenden und insbesondere aktives Einbringen der Studierenden.

Die akzentuierte Studierendintegration im Rahmen der Lehre als Element einer fortschrittlichen Curriculumsentwicklung wird „... nur durch die partizipative Konstruktion und Implementierung der entsprechenden Maßnahmen ...“ (Niethammer et al. 2014, S. 36) unter Ausbalancierung der Belange der relevanten Akteursgruppen Akzeptanz finden. Die Integration der Studierenden muss also aus der Mitte der Hochschule kommen.

Die Studierendenintegration verschiebt zumindest für die sie relevanten Bereiche das Verhältnis von Fremd- zu Selbststeuerung im Studium zu mehr Proaktivität der Studierenden. Mit ihrer aktiven Integration kann der in Studien ermittelten geringen Bereitschaft der Studierenden zur aktiven Beteiligung an Lehrveranstaltungen (Brahm / Gebhardt 2011, S. 21) entgegengewirkt werden. Als besonders geeignet erweisen sich dazu Formen der Projektarbeit: „Projektarbeit ist eine ideale Lehr- und Lernform, um sowohl fachliche als auch überfachliche Kompetenzen zu erwerben“ (Glathe / Schabel 2014, S. 72). Im Finalbeitrag wird auf die Projektarbeit noch einmal näher eingegangen.

2.3 Analogien zur Kundenintegration: Potenziale und Grenzen

Kundenintegration wird allgemein als Nutzung eines aktiven Beitrags von Kunden zu betrieblichen Leistungserstellungsprozessen gedeutet (Butzer-Strothmann et al. 2014, S. 1), die sowohl im Interesse des Unternehmens als auch der Kunden selbst liegt. Bezogen auf den „aktiven Beitrag“ zum Wertschöpfungsprozess werden Parallelen zur Studierendenintegration evident mit der Option, „Anleihen“ aus der arrivierten Kundenintegrations-Diskussion auf das Erkenntnisfeld Studierendenintegration zu übertragen. Allerdings ist dies auf der anderen Seite nur bedingt möglich, da die Studierenden per se Mitglieder der Hochschule mit systeminhärenten Einflussnahmemöglichkeiten sind. Kunden sind dagegen externe Stakeholder (mit Ausnahme z. B. genossenschaftlicher Formen, wo eine Identität von Kunde und Mitglied bestehen kann), was aber ihren mittelbaren Einfluss nicht unbedingt schmälert. Übertragbar ist insbesondere die Philosophie, die hinter der Kundenintegration steht: Offen sein für den Blickwinkel und die An-

regungen der Adressaten, was für Kunden und Studierende gleichermaßen gilt. Die unterscheidbaren Co-Dimensionen der Kundenintegration (Co-Producer, Co-Worker, Co-Designer, Co-Innovator etc. – näher z. B. Reichwald et al. 2007, S. 27) sind grundsätzlich übertragbar auch auf Studierende und ihre Rolle im System Hochschule.

Insgesamt hilft die Diskussion um Kundenintegration, den Betrachtungsgegenstand Studierendenintegration zu konkretisieren, wenn aber auch explizit die Unterschiede beider Erkenntnisobjekte berücksichtigt werden müssen.

3 Ausprägungsformen und Grenzen der Studierendenintegration

3.1 Systematisierung der Formen

Der Terminus „Studierendenintegration“ ist eine Agglomerationsbezeichnung, die vielfältige Formen beinhaltet. Eine nähere Systematisierung kann nach unterschiedlichen Kriterien erfolgen, z. B. nach Integrationsobjekt und -intensität. Bezogen auf das Ziel- und Gegenstandsobjekt der Integration werden im Folgenden vier Formen abgegrenzt, die durchaus aber Interdependenzen aufweisen können:

- Formal-gremienbezogene Integration
- Inhaltszentrierte Integration (Lehre und Forschung)
- Repräsentationsbezogene Integration
- Zielgruppenbezogene Integration

Diese Oberkategorien können jeweils noch feiner differenziert werden. Sie zeigen aber schon die große Bandbreite an Integrationsformen auf.

3.2 Grundkennzeichnung der Formen

3.2.1 Formalgremienbezogene Integration: Mitwirkung an der Hochschulgestaltung

Die gremienbezogene Integration ist durch die Hochschulgesetzgebung vorgegeben, zählt also qua Form nicht zum optionalen Handlungsbereich. Hier zeigt sich z. B. auch ein fundamentaler Unterschied zur Kundenintegration, da Kunden – abgesehen von Großkunden mit ihrem hohen Einflusspotenzial – nur z. B. in Kundenbeiräten mitwirken können, die Unternehmen freiwillig etabliert haben. Insofern ist zu konstatieren, dass nicht das „das“ der Studierendenintegration in Gremien, sondern der gelebte Umgang mit den vorgegebenen Regelungen den „Ton“ in Hochschulen ausmacht und Unterschiede offenbaren kann: Die gremienbezogene Studierendenintegration nicht nur als „per Gesetz Vorgegebenes“ zu betrachten, sondern sie als Institution Hochschule positiv anzunehmen und zu nutzen. Z. B. können studentische Vertreter in Berufungskommissionen wichtige Aspekte in die Diskussion einbringen, die nicht primär im Blickfeld der anderen Kommissionsmitglieder liegen.

3.2.2 Inhaltszentrierte Integration: Impulse für Lehre und Forschung

Die Studierendenintegration ist sicherlich in Formaten der Lehre eher möglich als in anspruchsvollen Forschungsvorhaben, wobei dies auch von Studiengang zu Studiengang unterschiedlich ist. Aber auch über die Lehre können Studierende einen indirekten

Einfluss auf die Forschung nehmen, indem sie eine aktuelle Lehre unmittelbar und mittelbar einfordern. Denn die Lehre sollte von der Forschung „gespeist“ werden: „Gute Lehre greift auf Forschungsergebnisse zurück“ (Jahnke 2008, S. 4). Dennoch soll hier die Lehre als Integrationsobjekt im Fokus stehen.

Lehre an Hochschulen wird nicht nur ausschließlich von den Lehrenden gestaltet und verantwortet. Die Lernenden mit ihrem Wissens- und Erfahrungshintergrund sollen bewusst als aktive Mitgestalter adressiert und aktiviert werden. Dies ist in klassischen Vorlesungsformaten mit großzähliger Teilnehmerzahl weit weniger möglich als in gruppenorientierten Veranstaltungen etwa mit Projektcharakter, die explizit ein selbstreguliertes Lernen zulassen bzw. einfordern (zum selbstregulierten Lernen näher z. B. Gerholz 2012). Auf Projekte als geeignete Form der Studierendenintegration mit hoher Affinität zur Vermittlung von Sozial- und Selbstkompetenz wird im Finalbeitrag noch näher eingegangen werden.

Studierende können auch in die Rolle von Quasi-Lehrenden wechseln, insbesondere als bestellte Tutoren zur Leitung studentischer Übungsgruppen. Sie werden dabei als „studentische Hilfsdozierende“ zu wichtigen „Stützen der Hochschullehre“ (Kröpke 2008, S. 17), wobei sie nur als sinnvolle Ergänzung mit nachreflektierenden Übungscharakter agieren können. Dazu sollten spezielle Tutorenqualifizierungen von Seiten hochschuldidaktischer Zentren angeboten werden (für Beispiele Selent 2008; Gotzen 2008). Für die Tutoren selbst bedeutet die Lehrintegration einen Kompetenzzuwachs: „Sie übernehmen Teilverantwortung für die zu qualifizierende Gruppe und entwickeln dadurch Selbst- und Sozialkompetenz“ (Reis / Szczyrba 2008, S. 13).

Auch das Engagement ehemaliger Studierender als Lehrbeauftragte ist denkbar, um ihr erworbenes Praxiswissen einzubringen. Die meisten Unternehmen stehen einem solchen Engagement ihrer Mitarbeiter tendenziell positiv gegenüber (Konegen-Grenier 2009, S. 39). Die Lehraufträge sollten aber nicht als „Gefälligkeitsofferten“ an ehemalige Studierende vergeben werden, sondern müssen sinnvoll in das Lehrprogramm passen.

Insgesamt stellt die gezielte Studierendenintegration hohe Anforderungen an die Interaktionspartner Lehrende und Lernende. Ob damit der vielzitierte Paradigmenwechsel in der Lehre „Shift from teaching to learning“ (Niethammer et al. 2014, S. 28) vollzogen wird, ist allenfalls für den Einzelfall zu klären. Ein solcher Paradigmenwechsel setzt eine integrierte Konzeption zur Lehrereinbindung der Studierenden voraus, die neben konkreten (Projekt-) Vorhaben auch strukturelle und kulturelle Voraussetzungen in den Fokus nimmt und damit das normative Selbstverständnis der Hochschule berührt.

3.2.3 Repräsentationsbezogene Integration: Studierende als „Vertreter“ der Hochschule

Studierende als Mitglieder der Hochschule vertreten diese als Repräsentanten nach innen, aber auch nach außen gegenüber ihres relevanten Öffentlichkeitsausschnitts. Neben der per se vorhandenen Repräsentationsfunktion kann diese auch gezielt durch das Hochschulsystem aktiviert und genutzt werden. Nach innen wäre das durch die Gewinnung von Studierenden für eine Tutoren- und Mentorenrolle denkbar, um Erstse-

mestern beim Einstieg mit Rat und Tat zur Seite zu stehen bzw. Lehrinhalte übungsbezogen zu vertiefen.

Nach außen ist z. B. die Teilnahme von Studierenden als Standpersonal auf Ausbildungs- und Berufsmessen vorteilhaft, da sie leichter „Zugang“ zu den etwa gleichaltrigen bzw. leicht jüngeren Besuchern haben und von diesen bevorzugt angesprochen werden. Diese Integrationsformen lassen sich unter dem Oberbegriff Hochschulmarketing subsumieren (zum Hochschulmarketing näher z. B. Voss (Hrsg.) (2009).

In vielfältiger Weise tragen die Studierenden in Form einer Mund-zu-Mund-Propaganda im beruflichen und privaten Umfeld ihre Eindrücke und Erfahrungen vom Studium und der Hochschule weiter. Ähnlich wie Mitarbeiterprogramme „Mitarbeiter werben Mitarbeiter“ wäre auch ein „Studierende werben Studierende“ denkbar, wobei hier aber durch die besondere Stellung des Studiums sich eine gewisse Zurückhaltung auferlegt werden sollte. Mittlerweile hat sich aber eine offensive Vermarktung von Hochschulen etabliert, und dies nicht nur im privaten Bereich.

Auch ehemalige Studierende können in vielfältiger Weise ihrer Hochschule „verbunden“ bleiben, z. B. in Form einer Alumni-Organisation. Sie können dann über die Repräsentantenfunktion hinaus in ihrer Funktion und Rolle als Netzwerker genutzt werden, um z. B. Praxisvorträge und Betriebsbesichtigungen zu organisieren und Praktikantenplätze vermittelt zu bekommen.

3.2.4 Zielgruppenbezogene Integration: Fokus auf spezielle Studierendensegmente

Der Begriff Studierendenintegration wird oft mit der Förderung bestimmter Zielgruppen und hier insbesondere ausländischer und gehandycapter Studierender in Verbindung gebracht. Das dahinter stehende übergeordnete Ziel ist ein chancengerechter Zugang zur Bildung aller gesellschaftliche Gruppen (Güttner 2011, S. 29).

Das Integrationsanliegen kann hier entsprechend der jeweiligen Zielgruppenbelange identifiziert werden: Für ausländische Studierende ist insbesondere bei anfänglich größeren Sprachproblemen und Kulturunterschieden eine Integration in Form von Sprachkursen und landeskulturellen Seminaren hilfreich, die über das Hochschulsystem hinaus reichen und sich auf gesellschaftlicher Ebene manifestieren.

Bei gehandycapten Studierenden ist eine in vielerlei Hinsicht barrierefreie Hochschuldidaktik von entscheidender Bedeutung (dazu näher Fisseler 2014). Bei ca. 7% aller Studierenden liegt eine gesundheitliche Beeinträchtigung derart vor, dass sie sich negativ auf das Studium auswirkt (Fisseler 2014, S. 81). Für sie ist eine barrierefreie Hochschulorganisation und -didaktik wichtig. Sie „... ermöglicht allen Studierenden – unabhängig von ihren individuellen Fähigkeiten – eine gleichberechtigte, chancengerechte und chancengleiche Teilhabe an allen Angeboten der Hochschule“ (Fisseler 2014, S. 89).

Eingebunden sollten die Aktivitäten zur zielgruppenbezogenen Integration spezieller Studierendensegmente in die grundlegende und nach Möglichkeit in der Hochschule

weit diffundierten und aktiv gelebten Überzeugung, dass der Umgang mit Diversität zu einer Bereicherung der Organisation Hochschule führt (Güttner 2011, S. 32).

3.3 Grenzen und Problembereiche der Studierendenintegration

Die Studierendenintegration ist nicht per se ein Erfolgsmodell. Je nach Integrationsobjekt ergeben sich spezifische akute und latente Grenzen und Problembereiche, die in das Gestaltungshandeln einzubeziehen sind, um eine realistische und effektive Studierendenintegration sicher zu stellen.

Bezogen auf den Einbezug in die Lehre i.w.S. darf nicht – prononciert formuliert – „über das Ziel hinaus geschossen werden“: Eine gesteuerte darf nicht in eine beliebige Integration abgleiten, wo Qualitätsstandards der Lehre in Frage gestellt werden. Das Prüfungssystem muss in der Verantwortung der Hochschullehrenden verbleiben und ist damit – wenn überhaupt – nur „Spurenelementen“ von Studierendenintegration zugänglich. Im Kernfeld, der Prüfungsstellung und -bewertung, ist sie aus verschiedenen Gründen nahezu ausgeschlossen bzw. mit großen Problematiken verbunden.

Die Lehrevaluation der Studierenden wird allgemein hin als wichtiges Merkmal der Qualitätssicherung betrachtet. Diese Funktion hat die Studierendenevaluation als in fast allen Hochschulen praktizierte Integrationsform aber nur, wenn die Evaluation selbst nach professionellen Standards durchgeführt wird. Die Aussagekraft leidet in der Praxis unter einer feststellbaren „Evaluationsmüdigkeit“ der Studierenden mit damit verbundener geringer Motivation zur Bewertung, wenn daran überhaupt noch teilgenommen wird. So schätzt auch Täschner (2014, S. 185) kritisch ein: „Allerdings kann durch eine übermäßige Befragung der Studierenden die Datenvalidität stark beeinträchtigt werden. Das Instrument verkommt zur Pflichtübung. Zudem sind die Befragungsbögen nicht immer theoriebezogen hergeleitet und erfüllen dann nicht die Anforderungen einer empirischen Sozialforschung. Daneben sind institutionelle Konsequenzen für schlechte Leistungen wie beispielsweise didaktische Weiterbildungen oder auch Sanktionsmechanismen nicht immer gegeben.“

Die Hochschule und hier namentlich die dezentral Verantwortlichen für eine bestimmte Form der Studierendenintegration stehen auch in der Pflicht, das Engagement einzelner Studierender zu kanalisieren, wenn eine Überlastung zu erwarten ist, die mittel- bis langfristig zur Beeinträchtigung ihrer originären Studienaufgaben führt. Dies fällt in den Aufgabenbereich einer „impliziten Lehre“ als mitlaufende Begleitdimension der „expliziten Lehre“, die die Art und Weise des Umgangs mit den Studierenden fokussiert (Knoll 2004, S. 158).

Nahezu jede Maßnahme der Studierendenintegration, zumal wenn sie sich im Experimentierstadium befindet, ist per se problembehaftet im Sinne von mit Unzulänglichkeiten belegt. So müssen z. B. erst Erfahrungen mit einer intensiven und selbstbestimmten Projektarbeit von Seiten der Lehrenden und auch der Lernenden gesammelt werden. Die Lehrenden werden wieder zu Lernenden am Praxisfall.

4 Themenbezogene Grundcharakteristik und Einordnung der Beiträge

Die Vielfalt der von den Master-Studierenden der Leibniz Fachhochschule bearbeiteten Beiträge zur Studierendenintegration zeigt das Facettenreichtum dieser Thematik auf. Im Folgenden soll eine nähere Einordnung und Analyse der Beiträge anhand folgender Systematisierung erfolgen:

- Einführung (Butzer-Strothmann, Ahlers)
- Grundlagenbeiträge (Siegfried; Brünig)
- Aspektzentrierte Beiträge (Wiggers, Grimme; Wagner; Rauchfuß)
- Maßnahmenbezogene Beiträge (Welz/Osman; Schreiber; Weber)
- Zielgruppenorientierte Beiträge (Lange, Zimmermann)
- Finalbeitrag (Butzer-Strothmann, Ahlers, Gülke).

Im Rahmen des Einführungsbeitrages, der hier schon erfolgte, wurde eine Themenhinführung und -Einstimmung vorgenommen. Es schließen sich zwei Grundlagenbeiträge an: Tino Siegfried analysiert grundlegend die Rolle der Studierenden als Teil der Wertschöpfungskette einer Hochschule und Alexander Brünig erörtert die Optionen einer Studierendenintegration in den Strategieentwicklungsprozess einer Hochschule. Die folgenden aspektzentrierten Beiträge heben jeweils einzelne Themenbereiche der Studierendenintegration hervor: Björn Wiggers analysiert näher die Abhängigkeit der Integrationsmöglichkeiten von Studierenden von Studienart und Studienform. Max Grimme fokussiert die Unterstützung von Studierenden durch Studierende, während Viktoria Wagner das Kernfeld der Integration von Studierenden in die Lehre thematisiert. Mit der Frage, inwiefern eine Integration von Studierenden in die Studienorganisation von Hochschulen möglich ist, setzt sich Stefanie Rauchfuß auseinander. Danach folgen stärker auf Maßnahmen ausgerichtete Beiträge zur Studierendenintegration: Otto-Maximilian Welz und Mohamad Osman setzen sich näher mit der Integration von Studierenden in die Marketing-Aktivitäten einer Hochschule auseinander. Yannick Schreiber analysiert die Möglichkeiten zur Einbindung von ehemaligen Studierenden in ein Alumni-Netzwerk, während Franziska Weber auf die Evaluation als Objekt der Studierendenintegration mit Qualitätssicherungsfunktion näher eingeht. Es folgen zwei zielgruppenorientierte Beiträge zur Studierendenintegration: Melina Lange beschäftigt sich mit der Integration von ausländischen Studierenden in die Hochschule, während Svetlana Zimmermann Studierende mit Handicap näher betrachtet. In ihrem Finalbeitrag ordnen Kristin Butzer-Strothmann, Friedel Ahlers und Norbert Gülke die Studierendenintegration und die ihr inhärente Impulsfunktion in die Leitvorstellung einer „lernenden Hochschule“ ein.

5 Leibniz-FH als Analyseobjekt: Selbstverständnis als lehrende und lernende Hochschule

In einzelnen studentischen Beiträgen (Schreiber; Weber) wird explizit auf die Leibniz-Fachhochschule in Hannover als Analyseobjekt Bezug genommen. Dieser Hochschulbezug liegt nahe, da die studentischen Arbeiten im Rahmen des Seminars „Kundenintegration“ im Master Studiengang „Integrierte Unternehmensführung“ an der Leibniz Fachhochschule entstanden sind.

Die Leibniz-FH wurde 2011 nach einem erfolgreichen institutionellen Akkreditierungsprozess gegründet und ging aus der Berufsakademie der Leibniz-Akademie als Vorläuferinstitution hervor. Sie ist damit eine „junge“ Hochschule in mehrfacher Hinsicht: Jung nicht nur vom Gründungsdatum her, sondern auch was die Studien-Konzeption angeht, ohne dabei die hochschulbezogenen Rahmenbedingungen außer Acht zu lassen.

Das dokumentierte wie gelebte Selbstverständnis spiegelt das Leitbild wider. Dieses Leitbild ist für das Thema Studierendenintegration in zweifacher Weise ein Beispiel. Zum einen ist es das Ergebnis eines Studierendenprojektes. So wurde durch eine fünfköpfige Studierendengruppe das vorhandene Leitbild in einem Diskussionsprozess, an dem alle Stakeholdergruppen beteiligt waren, hinterfragt, weiterentwickelt und graphisch als ein Haus mit tragenden Säulen dargestellt. Zum anderen soll in den folgenden Ausführungen dargestellt werden, in wieweit die Studierenden in die Umsetzung des Leitbildes im Alltag einer Hochschule integriert sind.

Die tragenden Säulen des Leitbildes der Leibniz-FH sind: Verantwortung, Betreuung, Lehre, Forschung, Kooperation und Qualität.



Abbildung 1: Leitbild der Leibniz-FH

Verantwortung

Die Leibniz-FH stellt neben der Entwicklung der fachlichen, die soziale Kompetenz des Einzelnen in den Mittelpunkt ihres Handelns. Deshalb gehört zum Selbstverständnis der Leibniz-FH die Vereinbarkeit von Familie und Beruf bzw. Studium, die Berücksichtigung von Genderthemen und die Rücksicht auf besondere Lebenssituationen aller Mitglieder der Hochschule. Die Studierenden starten und durchleben das Studium mit individuel-

len, persönlichen Hintergründen. Diese Diversity wird an der Leibniz-FH durch den intensiv geförderten und geforderten Austausch zwischen den Studierenden fruchtbar genutzt. Durch ihre im Rahmen anspruchsvoller Teamarbeit in Projekten erworbenen sozialen Kompetenzen arbeiten Absolventen/innen selbstverständlich und mit Respekt für die Individualität aller Mitmenschen zusammen. Als Beispiel lässt sich hier ein Kooperationsprojekt mit der NORD/LB nennen, in dem Studierende derzeit an der Fragestellung der Erfolgsmessung von Diversity Konzepten arbeiten. Ein weiteres Beispiel ist die Begleitung eines Startup-Unternehmens, welches ein Absolvent gegründet hat. Andere Absolventen stellen sich als Vortragende oder auch externe Dozenten/innen zur Verfügung. Hier leben die Studierenden den Alumni-Gedanken. Ein weiteres Beispiel für die Studierendenintegration in die Verantwortung der Hochschule ist die Teilnahme der Studierenden am Cup der Privaten. Dieses organisieren Studierende für Studierende. Dabei treffen sich jährlich Studierende aus ganz Europa, um in Berlin auf dem Fußballfeld gegeneinander anzutreten. Begleitet durch ein dreitägiges Unterhaltungsprogramm stehen neben dem Sportsgeist besonders der Spaßfaktor und die Möglichkeit eines internationalen Austauschs hinter der Idee. Die Leibniz-FH unterstützt dieses Engagement ihrer Studierenden durch die Übernahme der Trikotkosten sowie organisatorisch bei der Stundenplanung der Lehrveranstaltungen.

Betreuung

Das Team der Leibniz-FH stellt die intensive und persönliche Betreuung der Studierenden in den Mittelpunkt ihrer Arbeit. Dieser Betreuungsanspruch stellt gegenüber anderen Hochschulen einen einzigartigen Wettbewerbsvorteil dar. Die Leibniz-FH lebt durch die Menschen, die an ihr studieren und für sie arbeiten. Entsprechend ist ein ausgeprägter personenzentrierter Fokus ihr zentraler Grundsatz und begründet die starke aktive Integration von Studierenden in die Hochschule. Diese manifestiert sich zum einen im ständigen Austausch mit den Studierenden und ihrer intensiven Beratung. Der individuelle Umgang lässt Anonymität explizit nicht zu und unterstützt die Vermittlung von Individual- sowie Sozialkompetenzen. Studierende nehmen aktiv an der Beratung neuer Studierender durch die Gestaltung der Erstsemesterbegrüßung teil. Sie unterstützen die Mitarbeiter/innen der Leibniz-FH auf Messeauftritten oder bei der Vorstellung des Studienprogramms in Schulen. In den Gremien der Hochschule vertreten sie aktiv die Interessen der Studierenden.

Lehre

Die zentrale Aufgabe der Leibniz-FH als Institution mit hohem Lehranspruch besteht im Angebot eines Studiums, an dessen Abschluss qualifizierte, kritikfähige und verantwortungsbewusste Absolventinnen und Absolventen mit einem hohen Maß an Karrierefähigkeit stehen. Ermöglicht wird dieses insbesondere durch die Kompetenzvermittlung in kleinen Lerngruppen, die Nutzung innovativer Lehr- und Lernkonzepte, die Einbindung aktueller Theorie- und Praxisbezüge sowie die intensive Betreuung der Studierenden.

Zentrales Ziel ist eine hervorragende Qualifizierung von Studierenden in akademischen Studiengängen. Das praxisorientierte Anwenden von gelernten Fakten und er-

worbenen Fähigkeiten sind genau jene Kompetenzen, die die Leibniz-FH ihren Studierenden für den weiteren Berufsweg vermittelt. Als Beispiele sind hier die Lehrformate reflektierende Präsentationen von Studierenden über ihre Praxisphasen, Moderierung von Gruppendiskussionen oder auch Führungen in Partnerunternehmen aufzuführen. Hier nehmen die Studierenden die Rolle des Co-Producer (Co-Teacher) ein. Dies ist die Grundlage eines ganzheitlichen Bildungskonzeptes, das junge Leute auf vielfältige Herausforderungen gut vorbereitet. Die Weiterentwicklung von Studien- und Lehrkonzepten in horizontaler und vertikaler Richtung erfolgt unter Beteiligung von Studierendengruppen. Die differenziert ausgebaute Lehrevaluation ermöglicht ein fundiertes Feedback von den Studierenden für die Lehrenden.

Forschung

Die Einbindung aktueller Forschungsdiskussionen in Lehr- und Studienkonzepte stellt das Selbstverständnis der Leibniz-FH dar. Ansatzpunkte für die Forschung sind innovative Fragen; hieraus ergeben sich neue Perspektiven für Lehre, Studium und Anwendungen in der Praxis. Exzellente Lehre bedarf der angewandten Forschung. Sie soll neue Perspektiven für die Lehre und den praxisorientierten Wissenstransfer erschließen. Die Leibniz-FH verbindet akademisches Denken mit praktischem Handeln. Dieses basiert auf einem regen Austausch zwischen Wissenschaft und Wirtschaft. Für die Leibniz-FH ist die Einbindung aktueller Forschungsergebnisse in Lehr- und Studienkonzepte eine dauerhafte Quelle und Verpflichtung. Im Rahmen von Studierendenprojekten – vor allem in den Masterstudiengängen – erfolgen gemeinsame Veröffentlichungen von Studierenden und Lehrenden, Forschungsworkshops werden von Studierenden mit konzipiert und durchgeführt.

Kooperationen

Die Leibniz-FH nutzt regionale und überregionale Hochschulkooperationen sowie Unternehmensnetzwerke zur Reflexion und weiteren Anreicherung ihres Lehr- und Forschungsspektrums. Die projektorientierte Zusammenarbeit mit ausländischen Hochschulen und Organisationen wird intensiviert, um das Studium weiter zu internationalisieren und interkulturelle Kompetenz zu fördern. Die Leibniz-FH sieht sich in einer besonderen Verpflichtung gegenüber der regionalen wirtschaftlichen und gesellschaftspolitischen Weiterentwicklung. Hierzu nutzt sie ihre Praxiskontakte und baut diese lehr- und forschungsorientiert aus. Der Einbezug der Absolventen nimmt wie bereits aufgezeigt dabei einen hohen Stellenwert ein.

Qualität

Das gesamte Handlungsspektrum der Leibniz-FH ist durch einen hohen und nachhaltigen Qualitätsanspruch geprägt, der durch kurze Entscheidungswege, transparente Strukturen, eine serviceorientierte Verwaltung, eine moderne Ausstattung, ein wirksames Evaluationssystem und vor allem lehr- und forschungsförderliche Rahmenbedingungen gekennzeichnet ist.

Zielsetzung des Qualitätsmanagements ist die kontinuierliche Überprüfung, Sicherstellung sowie Verbesserung der Qualität. Dabei bezieht sich das Qualitätsmanagement nicht nur auf die Kernbereich Lehre und Forschung. Notwendig sind auch lehr- und for-

schungsförderliche Rahmenbedingungen, die durch kurze Wege, klare Strukturen sowie eine studierenden- und serviceorientierte Verwaltung und einer zeitgemäßen Ausstattung unterstützt werden. Es existiert ein bewährtes System interner Evaluationen. Dieses System gilt es dennoch immer wieder an die strategischen Planungen anzupassen und fortlaufend zu optimieren. So wurden seit 2011 alle Fragebögen von einer Arbeitsgruppe bestehend aus Lehrenden, Verwaltung und Studierenden überarbeitet und um den Bereich Studienorganisation und -verwaltung erweitert. Die Ergebnisse der Evaluation werden neben der Veröffentlichung im StudIP zu Beginn des folgenden Semesters in den Studierendengruppen vorgestellt und diskutiert, so dass weitere, wertvolle Hinweise zur Optimierung der Lehr- und Servicequalität gewonnen werden können.

Diese Ausführungen zeigen beispielhaft auf, wie sich im Leitbild der Leibniz-FH unmittelbare und verstärkt mittelbare Anknüpfungspunkte zur Studierendenintegration finden. Die Grundkennzeichnung als eine „junge, lebendige, lehrende und lernende Fachhochschule“ weist enge Bezüge zur Lernenden Organisation auf. In der Kategorie Verantwortung scheint durch Formulierungen wie „besondere Lebenssituationen“ die Intention zur Integration von Studierenden mit speziellen Hintergründen auf. Die besondere Akzentuierung der Betreuung von Studierenden ist als eine Form der Face-to-Face-Integration anzusehen, die sich im persönlichen Kontakt manifestiert. Das Bekennen zur „Nutzung innovativer Lehr- und Lernkonzepte“ eröffnet explizit die Möglichkeit zur Studierendenintegration bzw. fordert diese ein. Auch die Kategorien Forschung, Kooperation und Qualität lassen Anknüpfungspunkte zur Studierendenintegration erkennen, z. B. die projektorientierte, durch Studentengruppen getragene Zusammenarbeit mit anderen (ausländischen) Hochschulen oder die professionelle Lehrevaluation zur Qualitätssicherung.

Diese komprimierten Ausführungen zeigen schon, dass die Leibniz-FH vom Leitbild her der Studierendenintegration eine hohe Bedeutung zumisst und diese in vielfältiger Form auch „gelebte Realität“ in der Hochschule ist.

Literatur

- Ahlers, F. / Eggers, B. / Eichenberg, T. (2011): Ganzheitliches Management. Eine mehrdimensionale Sichtweise integrierter Unternehmensführung. In: Eggers, B. / Ahlers, F. / Eichenberg, T. (Hrsg.): Integrierte Unternehmensführung. Gabler, Wiesbaden, S. 3-13.
- Bleicher, K. (2011): Das Konzept Integriertes Management. Visionen – Missionen – Programme. Campus, Frankfurt/New York.
- Brahm, T. / Gebhardt, A. (2011): Motivation deutschsprachiger Studierender in der „Bologna-Ara“. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung 6(2): 15-29.
- Butzer-Strothmann, K. / Ahlers, F. / Gülke, N. (2014): Kundenintegration als Element einer integrierten Unternehmensführung und Einordnung der Beiträge. In: Butzer-Strothmann, K. / Ahlers, F. / Gülke, N. (Hrsg.) Kundenintegration: Potenzial- und Perspektivenvielfalt für Unternehmen, Cuvillier, Göttingen. S. 1-10.

- Dockhorn, B. (2008): Lernerzentrierte und aktivierende Lehre – Konzeption und Umsetzung am Beispiel des teilvirtuellen Seminars „Multimediale Landeskunde“. In: Tübinger Beiträge zur Hochschuldidaktik 2008(4/3).
- Fisseler, B. (2014): Barrierefreie Hochschuldidaktik. In: Neues Handbuch Hochschullehre 2014(66): 81-106.
- Gerholz, K.-H. (2012): Selbstreguliertes Lernen in der Hochschule fördern – Lernkulturen gestalten. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung 7(3): 60-73.
- Glathe, A. / Schabel, S. (2014): Prüfungsinstrumentarium für Projekte. In: Neues Handbuch Hochschullehre 2014(65): 71-96.
- Gomez, C. / Menzer, C. (2012): Vereinzelt angelegt – systematisch gedacht. Koppelungsprozesse als Ausgangspunkt einer nachhaltigen Hochschulentwicklung. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung 7(3): 124-136.
- Gotzen, S. (2008): Reflektieren lernen – Hochschuldidaktische Praxisbegleitung von Tutor/inn/en. In: journal hochschuldidaktik 19(2): 8-10.
- Güttner, A. (2011): Change Management und Diversität: Wie kommt eines neues Bewusstsein in die Hochschule? in: Zeitschrift für Hochschulentwicklung 6(3): 28-37.
- Jahnke, I. (2008): Kurz vorgestellt: Isa Jahnke. In: journal hochschuldidaktik 19(2): 4-6.
- Knoll, J. (2004): Hochschuldidaktik. In: Hanft, A. (Hrsg.), Grundbegriffe des Hochschulmanagements. Webler, Bielefeld, S. 155-158.
- Konegen-Grenier, C. (2009): Hochschulen und Wirtschaft. Formen der Kooperation und Finanzierung. Dt. Inst.-Verl., Köln.
- Kröpke, H. (2008): Tutorinnen und Tutoren – Stützen der Hochschullehre. In: journal hochschuldidaktik 19(2): 17-19.
- Niethammer, C. / Koglin-Hess, I. / Digel, S. / Schrader, J. (2014): Herausforderung Curriculumentwicklung: ein konzeptioneller Ansatz zur Professionalisierung. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung 9(2): 27-40.
- Rassenhövel, S. (2010): Performancemessung im Hochschulbereich. Gabler/Springer, Wiesbaden.
- Reichwald, R. / Meyer, A. / Engelmann, M. / Walcher, D. (2007): Der Kunde als Innovationspartner. Gabler, Wiesbaden.
- Reis, O. / Szczyrba, B. (2008): Wer lehrt, der lernt... Studentische Lernprozesse in einem Multiplikatoren-Projekt. In: journal hochschuldidaktik 19(2): 11-14.
- Selent, P. (2008): Erfahrungsbericht über eine ungewöhnliche hochschuldidaktische Kooperation – Tutorenqualifizierung in der Fakultät Informatik. In: journal hochschuldidaktik, 19(2): 6-8.
- Steinle, C. (2005): Ganzheitliches Management – eine mehrdimensionale Sichtweise integrierter Unternehmensführung. Gabler, Wiesbaden.
- Täschner, M. (2014): Hochschulcontrolling. De Gruyter/Oldenbourg, München.
- Voss, R. (Hrsg.) (2009): Hochschulmarketing. Eul, Lohmar/Köln.
- Winter, M. / Würmann, C. (2012): Wettbewerb und Hochschulen. In: die hochschule. journal für wissenschaft und bildung. 2012(2): 6-16.

Studentenintegration – Quo vadis?

Studierende als Teil der Wertschöpfungskette der Hochschule

von Tino Siegfried

1 Studentenintegration im Sinne der Kundenintegration

Aktuell werden der Begriff der Studentenintegration und sinnähnliche Begriffe vorwiegend im Bezug auf die Integration von Studierenden, die aufgrund ihrer Herkunft, Lebensumstände oder körperlichen Verfassung als benachteiligt angesehen werden können, verwendet. In diesem Kontext existiert bereits eine Vielzahl an Literatur und Handlungsempfehlungen für die Hochschulen (z.B. Postner 2006). Im Folgenden wird diese Form der Studentenintegration nicht berücksichtigt. Im Rahmen dieser Arbeit findet eine Weiterentwicklung des Begriffs der Studentenintegration im Sinne der Kundenintegration innerhalb der Wertschöpfungskette der Hochschule statt. Demnach werden die Studierenden als Co-Worker der Hochschule betrachtet, die eine aktive Rolle innerhalb der Wertschöpfung einnehmen. Hierfür wird zunächst ein theoretischer Rahmen anhand der Theorie zur Kundenintegration entwickelt, der die Einordnung der Studierenden in die Wertschöpfungsprozesse einer Hochschule ermöglicht. Um dies vornehmen zu können, werden zunächst die Begrifflichkeiten Kundenintegration und Wertschöpfungskette abgegrenzt. Im Anschluss werden Gestaltungsoptionen der Studierendenintegration aufgezeigt, innerhalb des Wertschöpfungsprozess der Hochschule eingegliedert und mögliche Handlungsalternativen für Hochschulen vorgestellt.

2 Abgrenzung der relevanten Begrifflichkeiten

2.1 Definition von Studentenintegration

Das Mitwirken des Nachfragers an einer Sach- oder Dienstleistung in der Leistungserstellung des Anbieters kann als Kundenintegration bezeichnet werden (Poznanski 2007, S. 12). Es handelt sich demnach um eine aktive Teilnahme an der Wertschöpfungskette durch den externen Faktor Kunde. Dieser wird in die Entwicklung von Ideen und Produkten eingebunden, ist selbst Teil der Wertschöpfungskette und kann so Übersetzungsfehler seiner Ansprüche vermeiden bzw. rechtzeitig eingreifen (Sandmeier / Wecht 2004, S. 32). Allgemein kann die Kundenintegration als Nutzung eines aktiven Kundenbeitrags für betriebliche Leistungserstellungsprozesse verstanden werden (Bruhn / Stauss 2009, S. 6). Die Intensität des Kundenbeitrags entscheidet über das Ausmaß der Integration in den Wertschöpfungsprozess (Büttgen 2007, S. 13). Bereits bei einfachen Kaufprozessen kommt es zwangsläufig zu einer Interaktion zwischen Anbieter und Nachfrager, die ebenso zu einer gewissen Integration des Nachfragers führt. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird Kundenintegration jedoch im Sinne eines hohen Aktivitätsgrads des Nachfragers verstanden, der zu einer Reduktion des Aktivitätsgrads des Anbieters führt. Der Nachfrager wird somit zum „echten“ Co-Producer.

„Bei der Integration handelt es sich um einen dynamischen Prozess, der durch die Kombination interner und externer Faktoren, einen konkreten Integrationsgrad erfordert und darüber hinaus, je nach Integrationsgrad, stets ein mehr oder weniger starkes Nutzen stiftendes sowie durch spezifische Investitionen geprägtes Interaktionserlebnis zwischen Anbieter und Nachfrager zur Folge hat“ (Felten 2013, S. 33).

Für den Transfer zwischen der bekannten Theorie und der Hochschule wird im Folgenden davon ausgegangen, dass die Hochschule als Anbieter von Wissen und Dienstleistungen zur Wissensbildung fungiert und die Studierenden als Nachfrager dieses Wissen bzw. die Dienstleistung erwerben möchten. Dieser Ansatz ermöglicht es, die Studierenden als Kunden der Hochschule anzusehen und damit die theoretischen Grundlagen der Kundenintegration kongruent auf den Studenten zu übertragen. Zur klareren Abgrenzung zu klassischen Kunden (Lieferanten Beziehungen) wird im Nachfolgenden der Begriff der Studentenintegration verwendet und auf die Besonderheiten eingegangen.

Es gilt: Studierendenintegration ist zum einen die aktive Teilnahme und Einflussnahme der Studierenden an der Wertschöpfungskette der Hochschule zur Erreichung der persönlichen Ziele, zum anderen eine nach §2 des Hochschulrahmengesetzes (HRG) festgelegte Aufgabe der Hochschule.

2.1 Wertschöpfungskette einer Hochschule

Die Wertschöpfungskette nach Porter liefert die Grundlage für die Ansatzpunkte zur Studentenintegration an Hochschulen.

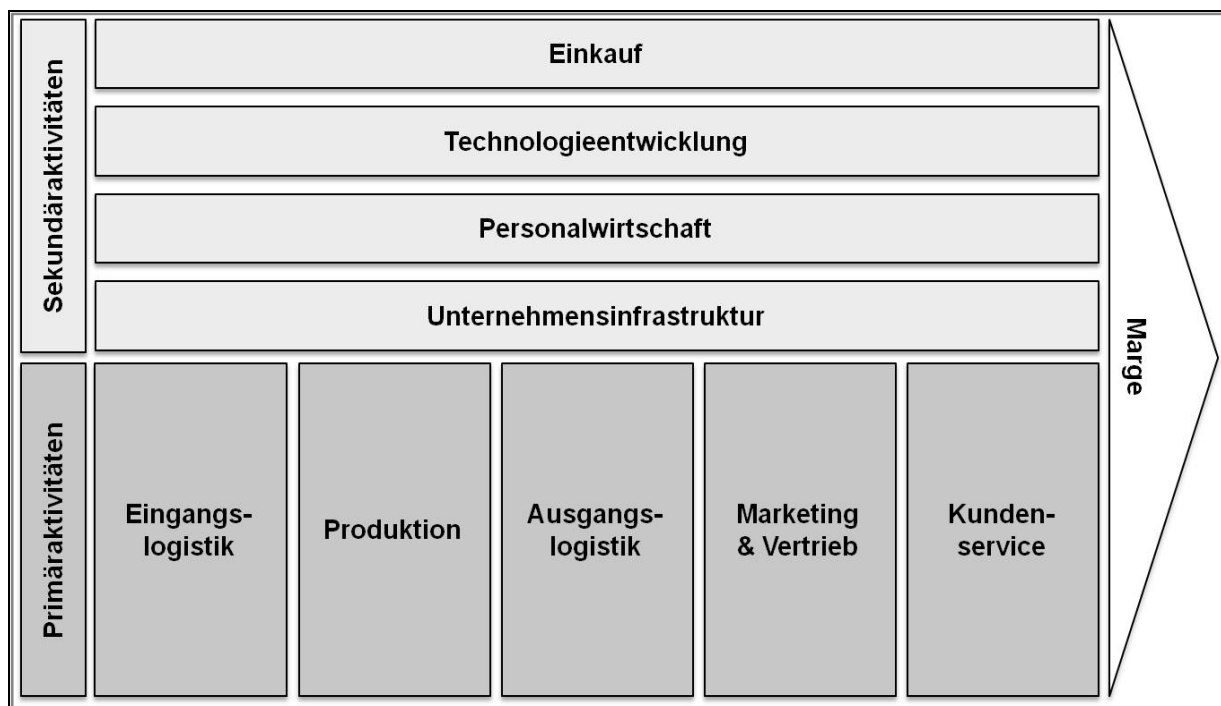


Abbildung 1: Wertschöpfungskette Produktionsunternehmen

Quelle: Porter 2014, S. 64

Porter untergliedert die strategisch relevanten Wertaktivitäten eines Unternehmens in primäre und sekundäre Aktivitäten (Porter 2014, S. 65). Primäraktivitäten sind all diese,

die maßgeblich an der Leistungserstellung beteiligt sind. Bei Sekundäraktivitäten handelt es sich um jene Aktivitäten, die den Primäraktivitäten unterstützend zu arbeiten, weshalb diese in der Literatur auch Unterstützungsaktivitäten genannt werden. Demnach werden die Aktivitäten einer Unternehmung nicht als individuelle Tätigkeiten verstanden, sondern vielmehr als Geflecht aus vielen sich ergänzenden und miteinander in Korrelation stehenden Teilen (Richter / Heiling 2007, S. 35). Jedes Unternehmen muss anhand seiner eigenen Werttreiber die Primär- und Sekundäraktivitäten festlegen. Als übliche Variante für produzierende Unternehmen hat sich die Einteilung, wie sie in Abbildung 1 dargestellt ist, durchgesetzt:

Abbildung 1 lässt sich nun näherungsweise auf eine Hochschule übertragen. Auch Hochschulen haben Werttreiber, die sich in Primär- und Sekundäraktivitäten unterscheiden lassen. Diese Entwicklung wurde insbesondere durch den Bologna-Prozess gefördert, der eine europaweite Harmonisierung von Studienabschlüssen innerhalb eines einheitlichen Europäischen Hochschulraums zum Ziel hatte (Wagner 2001, S. 2). Durch die Harmonisierung der Hochschulsysteme wurden ebenso die bildungspolitischen Markteintrittsbarrieren gemindert und ein gesteigerter Wettbewerb um Studenten, Forschungsgelder und Dozenten unter den Hochschulen gefördert. Folglich werden eine Wettbewerbsbeobachtung und Ansätze zur Profilierung gegenüber den Wettbewerbern im Hochschulsektor relevant. Eine mögliche Darstellung der Wertschöpfungskette von Hochschulen kann durch die Primäraktivitäten Studentenmanagement, Lehre und Forschung sowie Absolventenmanagement geschehen. Als Output der Wertschöpfungskette einer Hochschule wird Qualität und Image der Hochschule angesetzt. Beide Begriffe stehen in diesem Zusammenhang für das Ziel, die Hochschule als attraktiven Arbeitgeber, Bildungsort, qualifizierten Partner für andere Forschungseinrichtungen und Kooperationspartner wie Unternehmen sowie Politik aufzustellen und so im Wettbewerb zu anderen Hochschulen erfolgreich zu bestehen.



Abbildung 2: Wertschöpfungskette einer Hochschule

Quelle: Eigene Darstellung (in Anlehnung an Porter 2014, S. 64)

Die Primäraktivität Studentenmanagement wird in die Punkte Studierendenauswahl und Studenteneinführung untergliedert. Unter der Studierendenauswahl wird das Bewerbermanagement verstanden. Die Studierendeneinführung beschäftigt sich mit der Betreuung der eingeschriebenen Studierenden während der gesamten Studienphase. Lehre und Forschung wird konkret unterteilt in die Lehrveranstaltungen im Rahmen des Curriculums und der zusätzlichen Forschungs- und Projekteinheiten, die über das eigentliche Engagement hinausgehen. Unter dem Begriff des Absolventenmanagement wird zu einem ein Alumniwesen verstanden, zum anderen aber auch alle Aktivitäten, die die Absolventen unterstützen, ihren beruflichen Weg im Anschluss an das Studium erfolgreich einzuschlagen. Als Stichworte seien hier Berufsbörsen, Unternehmerrunden und Traineeprogramme genannt, die bereits während der Studienphase durch Netzwerke entstehen. Zu diesen Primäraktivitäten werden erhaltende Unterstützungsprozesse wie Verwaltung, Personalwirtschaft, Dozentenmanagement und Marketing angenommen. Marketing greift in viele der Primäraktivitäten ein, sodass die Einordnung als Sekundäraktivität vorgenommen wurde. Eine Trennung als eigenständige Primäraktivität scheint bei der Erstellung einer Wertschöpfungskette nicht sinnvoll, da viele Themen des Marketings aus den anderen Aktivitäten eingebracht werden und das echte Marketing vielmehr die Unterstützung der anderen Werttreiber ist, die sich mit dem Ziel der Wissensvermittlung und -bildung auseinandersetzen. Die in Abbildung 2 dargestellte Wertschöpfungskette wird in Kapitel 4 zur Veranschaulichung geeigneter Integrationspunkte für Studierende erneut aufgegriffen.

3 Gestaltungsoptionen der Studentenintegration

Um Studentenintegration in der Hochschule zu implementieren, ist es notwendig vorab die relevanten Gestaltungsoptionen zu definieren. Im Anschluss ist zu beurteilen, inwiefern die Studierenden integriert und welche Bewertungskriterien für die Integration aufgestellt werden können. Im Fortlauf werden die Gestaltungsoptionen in vier Kategorien gegliedert, die im Zusammenschluss eine Gesamtübersicht ergeben.

1. Art der Beteiligung

Die Beteiligung der Studierenden lässt sich in drei unterschiedliche Formen unterteilen, wobei Mischformen zwangsläufig möglich sind, da sie sich bis zu einem gewissen Grad ergänzen. Es handelt sich dabei um eine physische, psychische oder emotionale Beteiligung der Studierenden an der Wertschöpfung der Hochschule.

2. Ausmaß der Beteiligung

Im zweiten Punkt wird der Grad der Beteiligung ermittelt. Eine Untergliederung in die Punkte Eingriffstiefe, Eingriffsintensität, Eingriffshäufigkeit, Eingriffsdauer und Eingriffszeitpunkte wird vorgenommen, wobei jeweils unterschiedliche Ausprägungen möglich sind. Die Bewertung erfolgt bei Bruhn (2009, S. 12) anhand von unterschiedlichen Gegensatzpaaren, die im Kern den Aktivitätsgrad ausdrücken. Es handelt sich demnach bei dem Ausmaß der Beteiligung um den Aktivitätsgrads des externen Faktors im Leistungserstellungsprozess bzw. in diesem speziellen Fall um den Aktivitätsgrad der Studierenden innerhalb der Wertschöpfungskette der Hochschule.

3. Gestaltungsform

Bei der Gestaltungsform wird betrachtet, wie die Interaktion zwischen dem Anbieter und dem Nachfrager stattfindet. Es wird die Frage beantwortet, ob die Studierenden direkt oder indirekt in die Interaktion treten und ob beide Faktoren gleichzeitig in die Interaktion treten. Des Weiteren kann unterschieden werden, an welchem Ort, zu welcher Zeit und mittels welcher Art die Interaktion stattfindet.

4. Rolle der Studierenden durch den Integrationsgrad

Die drei vorhergehenden Punkte bestimmen den Integrationsgrad der Interaktion zwischen Studierenden und Hochschule. Ziel ist es nun, aus dem Integrationsgrad die Rolle der Studierenden abzuleiten, die diese innerhalb des Wertschöpfungsprozesses einnehmen. Die Rolle der Studierenden variiert je nach Integrationsgrad von einem passiven Zuhörer / Leistungsempfänger (niedriger Integrationsgrad) bis hin zu einem Co-Producer oder Co-Designer (hoher Integrationsgrad).

Die Folgende Tabelle zeigt die vier Kategorien mit den jeweiligen Unterkriterien und ggf. den Ausprägungen der Kriterien, die Rückschlüsse auf den Integrationsgrad der Studierenden geben. Gestaltungsoptionen	Unterkriterium	Erläuterung	
Art der Studierendenbeteiligung	Physisch	Körperliche Anwesenheit des Studierenden	
	Psychisch	Übermittlung, Verarbeitung und Speicherung von Informationen durch den Studierenden	
	Emotional	Identifikation des Studierenden mit der Leistung	
Gestaltungsoptionen	Unterkriterium	Erläuterung	Ausprägung
Ausmaß der Studierendebeteiligung (Passive bis hin zur aktiven Beteiligung des Studenten)	Eingriffstiefe	Stufe der Wertschöpfung, in der die Integration stattfindet	Anfang – Ende
	Eingriffsintensität	Ausmaß der zugelassenen Mitwirkung des Studenten in den Stufen	niedrig – hoch
	Eingriffshäufigkeit	Anzahl der Integrationsprozesse	selten – häufig
	Eingriffsdauer	Gesamtzeitraum der Integrationsprozesse	kurz – lang
	Eingriffszeitpunkte	Zeitliche Verteilung der Integrationsprozesse	sporadisch – regelmäßig

Tabelle 1: Gestaltungsoptionen der Studentenintegration 1/2

Quelle: Eigene Darstellung (in Anlehnung an Bruhn / Stauss 2009, S. 11; Butzer-Strothmann 2014, S. 30; Büttgen 2007, S. 17; Jannermann 2008, S. 29)

Gestaltungsoptionen	Unterkriterium	Erläuterung	Ausprägung
Gestaltungsform	Ort	An welchem Ort findet die Interaktion statt	Beim Studenten, in der Hochschule oder an einem dritten Ort
	Zeit	Wer bestimmt den Zeitpunkt der Interaktion	Studenten- oder Hochschulbestimmt
	Art	Findet die Interaktion direkt oder indirekt statt	Gleichzeitige face to face Interaktion, medial oder zeitlich versetzt
Gestaltungsoptionen	Unterkriterium	Erläuterung	
Rolle des Studierenden Integrationsgrad: niedrig ↓ hoch	Passives Beobachtungsobjekt / Leistungsnachfrager	Studierender als Leistungsempfänger, der die bestmögliche Erfüllung seiner Bedürfnisse erwartet	
	Dialogpartner / Produktivressource	Studierender stellt als externer Faktor benötigte Ressourcen zur Verfügung	
	Kommunikator / Co-Marketer	Weiterempfehlungsmarketing (Mouth to Mouth)	
	Qualitätsprüfer	Studierender gibt aktive Rückmeldung zu der Leistungserstellung und wird Teil des QMS	
	Mitersteller / Co-Producer	Studierender leistet eigenständige Beiträge zur Erstellung und beeinflusst damit die Qualität des Leistungsergebnisses	
	Innovator / Co-Designer	Aktive Einbindung des Studierenden in die Entwicklung neuer Leistungen	
	Konkurrent	Leistungserbringung wird ganz oder teilweise selbst vom Studierenden erbracht	

Tabelle 2: Gestaltungsoptionen der Studentenintegration 2/2

Quelle: s.o.

Für die Integration von Studierenden in die Wertschöpfungskette der Hochschule wird die Kumulation aus diesen richtungsweisenden Gestaltungsoptionen und der damit entstehenden Rolle der Studierenden für das notwendige Integrationsmaß entscheidend sein. Die vorliegenden Tabellen 1 und 2 verdeutlichen, dass verschiedene Rollen innerhalb der Integration der Studierenden bestehen. Eine genaue Systematisierung der Integration der Studenten innerhalb der Wertschöpfungskette einer Hochschule wird im Folgenden anhand der unterschiedlichen Rollen vorgenommen und das notwendige Integrationsmaß bestimmt.

4 Studierende als Teil der Wertschöpfungskette einer Hochschule

In Kapitel 2 wurde die Wertschöpfungskette einer Hochschule in Anlehnung an Porter in Primäraktivitäten und Sekundäraktivitäten unterteilt (vgl. Abb. 2).

Herauszustellen ist nun, an welchen Wertaktivitäten eine Studentenintegration vorgenommen werden kann. Hierzu werden die Primäraktivitäten geprüft, da die Integration in Sekundäraktivitäten durch den unterstützenden Charakter zwangsläufig auch hinsichtlich der Primäraktivitäten geschieht.

4.1 Studentenmanagement

Innerhalb des Studentenmanagement werden zwei Unterpunkte unterschieden. Die Studierendenauswahl als erster Unterpunkt befasst sich mit dem Werben von geeigneten Studierenden und dem gesamten Auswahlprozess der Studierenden. Studierende können die Rolle eines Co-Marketer übernehmen und aktiv für die Hochschule im Interessentenkreis werben. Dies kann im Rahmen von privaten Kontakten mit eher niedrigem Integrationsgrad geschehen oder in Interaktion mit der Hochschule auf Bildungsmessen oder Informationstagen an der Hochschule. Ebenfalls denkbar ist, dass Studierende als Co-Producer auftreten und Veranstaltungen der oben genannten Form organisieren sowie mitgestalten. Dem nächsten Schritt der Studierendenauswahl schließt sich das Auswahlverfahren der Bewerber an. Hier sind aufgrund von rechtlichen Vorgaben Pflichtbestandteile vorhanden. Darüber hinaus hat jede Universität eigene Aufnahmekriterien, um sich entsprechend für Studenten zu entscheiden. Aufnahmetests können im Rahmen von Arbeitsgruppen, denen Studenten als Co-Producer und als Produktivressource beiwohnen, erstellt werden.

Die Studenteneinführung als zweiter zu nennender Unterpunkt ist sicherlich einer der entscheidenden für die Studentenzufriedenheit und die Qualität einer Hochschule. Im Kern stehen neben der Organisation der Teilnahme an Vorlesungen durch Einschreiben und Planung von Terminkorrelationen auch das Zurechtfinden an der Hochschule mit allen Einrichtungen wie beispielsweise Bibliothek und Mensa. An dieser Stelle ist es ein probates Mittel, dass Studierende aus höheren Semestern sich den neuen Studenten annehmen und entsprechende Hilfestellung liefern. Hier sind zwei Rollen der Studenten denkbar. Zum einen kann die Hilfestellung gemeinsam mit der Hochschule in der Rolle eines Co-Producers erfolgen, zum anderen durch den Studierenden als Konkurrent. Studenten werden sich losgelöst von Vorgaben der Hochschule in neutralen Räumen über die Hochschule austauschen und Hilfestellungen liefern, die nicht kontrolliert bzw. vorgegeben sind und einzig durch die soziale Interaktion zwischen den Studierenden stattfinden. Der Student wird so in gewissen Bereichen unabhängiger Leistungsersteller im Bereich der Studierendeneinführung. Der Begriff Konkurrent ist in diesem Zusammenhang sicherlich anders zu verstehen als in der Wettbewerbstheorie (Olten 1998, S. 5), da der Hochschule durch das Engagement der Konkurrenten kein Nachteil entsteht, vielmehr wird die Begrifflichkeit verwendet, um zu verdeutlichen, dass es sich um eine unabhängige Leistung der Studierenden handeln kann, die keinerlei Abstimmung mit offiziellen Organen der Hochschule erfordert.

4.2 Lehre und Forschung

Lehre und Forschung bildet den Kern der Aktivitäten einer Hochschule innerhalb der Wertschöpfungskette. Dieser Kern wird auf Lehrveranstaltungen, die für die Studierenden zwingend notwendig sind, um den angestrebten Abschluss nach den Richtlinien des Curriculums zu erreichen sowie auf Forschung und Projekte (F&P) aufgeteilt. Innerhalb von F&P werden die Studierenden bei der Erfüllung ihrer Forschungsziele unterstützt, wodurch die Hochschule ihren Aufgaben im Rahmen der Forschung nach §1 Abschnitt 1 des HRG nachkommt. Den niedrigsten Grad der Integrationsstufe kann der

Student im Rahmen der Lehrveranstaltungen als passives Beobachtungsobjekt einnehmen, das den Vorlesungen beiwohnt und die notwendigen Prüfungen ablegt. Durch eine offenere Vorlesungsform und das nötige Engagement der Studierenden sowie des Dozenten können die Studierenden als Dialogpartner oder Co-Producer auftreten. Ersteres benötigt nur einen offenen Austausch von Gedanken und Meinungen innerhalb der Vorlesung. Die Integration als Co-Producer innerhalb der Lehrveranstaltung kann durch Hausarbeiten oder Präsentationen der Studierenden stattfinden. Die Studierenden erarbeiten Themenschwerpunkte der Vorlesung eigenständig und vermitteln die Inhalte an Kommilitonen. Eine Kombination der Integration innerhalb der Studenteneinführung und der Lehrveranstaltungen kann zu einem Tutorenprogramm führen, indem Studenten als Tutoren auftreten. Im Rahmen von Einführungsveranstaltungen liefern diese Wiederholungen von vorausgesetzten Lehrinhalten für Folgeveranstaltungen und bereiten Kommilitonen so auf die kommenden Veranstaltungen oder Prüfungen vor. Ebenso weit verbreitet ist die Integration der Studierenden als Qualitätsprüfer der Hochschule im Rahmen von Evaluationen. Durch eine regelmäßige Evaluation unterstützen die Studierenden bei der Beurteilung der Lehrveranstaltungen, des Lehrpersonals sowie der Hochschulorganisation im Allgemeinen. Die möglichen Rollen in F&P sind ähnlich. Die Studierenden können ebenso als Dialogpartner und Co-Producer auftreten. Zusätzlich können die Studenten hier im Rahmen eigener Forschungsprojekte auch als Co-Designer integriert werden. Die Studenten arbeiten selbständig an Forschungsprojekten und bilden hierfür eigene Projektteams oder Unternehmungen, die unter dem Dach der Universität agieren.

4.3 Absolventenmanagement

Das Absolventenmanagement stellt die Wertaktivität dar, in der eine hohe Integration der Studierenden am schwersten zu implementieren ist. Denkbar ist hier die Rolle als Co-Producer, indem Studenten aktiv bei der Planung und Durchführung von Job-Messen teilnehmen und für Abschlussjahrgänge solche Veranstaltungen planen. Ebenso kann die Organisation und Pflege eines Alumni-Netzwerks von Studierenden in Unterstützung mit der Hochschule bzw. ehemaligen Studenten gemeinsam erfolgen. Eine Integration von ehemaligen Studierenden erweist sich in diesem Punkt als gewinnbringender, da diese zum einen das Netzwerk zu Partnerunternehmen über ihren beruflichen Weg aufbauen können und zum anderen so auch eine dauerhafte Pflege des Netzwerks unter den Absolventen gewährleistet werden kann. Eine Integration der Studierenden für unterstützende Tätigkeiten ist dennoch denkbar.

Die angestellten Überlegungen sind in der folgenden Tabelle dargestellt und zeigen die möglichen Integrationsrollen sowie den notwendigen Integrationsgrad der Studierenden in den jeweiligen Rollen.

Wertaktivität	Rolle der Studierenden	Integrationsgrad
Studentenmanagement		
Studierendenauswahl	Dialogpartner	gering
	Co-Marketer	mittel
	Co-Producer	hoch
Studenteneinführung	Co-Producer	hoch
	Konkurrent	sehr hoch
Lehre und Forschung		
Lehrveranstaltungen	Leistungsnachfrager	sehr gering
	Dialogpartner	gering
	Qualitätsprüfer	mittel
	Co-Producer	hoch
Forschung und Projekte	Dialogpartner	gering
	Co-Producer	hoch
	Co-Designer	sehr hoch
Absolventenmanagement	Dialogpartner	gering
	Co-Producer	hoch

Tabelle 3: Rolle der Studierenden innerhalb der Wertaktivitäten

Quelle: Eigene Darstellung (in Anlehnung an Butzer-Strothmann 2014, S. 30)

5 Fazit

Im Verlauf der Arbeit konnte gezeigt werden, dass sich die Hochschule (als Anbieter von Leistungen) und die Studierenden (als Nachfrager mit Primär- und Sekundäraktivitäten) in Form einer Wertschöpfungskette in Anlehnung an Porter abbilden lässt. Ebenso ist es möglich, die bekannte Theorie der Kundenintegration mit all seinen Facetten auf die Hochschule zu übertragen und den Begriff der Studentenintegration losgelöst von seiner heutigen sehr einseitigen Nutzung zu verwenden. Die dargestellten Integrationspunkte innerhalb der Wertaktivitäten existieren heute bereits erfolgreich an vielen Hochschulen und führen zu einer kooperativen Art des Lernens. Eine Überprüfung der Studierendenintegration im Hinblick auf die Studentenzufriedenheit analog zur Theorie der Kundenzufriedenheit sollte neue Ansätze für Hochschulen liefern, sodass das heutige Maß an Integration noch weiter optimiert werden kann. Wesentlich für eine qualifizierte Studentenintegration in den Sekundäraktivitäten ist zudem die Berücksichtigung der unterschiedlichen Fachrichtungen, die jeweils für eine mögliche Integration differenziert zu betrachten sind. Wichtig ist hier die entsprechenden Potentiale zu erkennen und auch zu heben. Hochschulen sollten wie in der Wirtschaft den Weg von der Studierendenorientierung hin zur Studierendenintegration gehen und sich von den Erkenntnissen aus der Kundenintegration leiten lassen.

Literatur

- Bruhn, M. / Stauss, B. (2009): Kundenintegration : Forum Dienstleistungsmanagement. Gabler, Wiesbaden.
- Burr, W. / Stephan, M. (2006): Dienstleistungsmanagement – Innovative Wertschöpfungskonzepte für Dienstleistungsunternehmen. Kohlhammer, Stuttgart.
- Büttgen, M. (2007): Kundenintegration in den Dienstleistungsprozess – Eine verhaltenswissenschaftliche Untersuchung. Deutscher Universitäts-Verlag/ GWV Fachverlag, Wiesbaden.
- Butzer-Strothmann, K. / Ahlers, F. / Gülke, N. (2014): Kundenintegration – Potential- und Perspektivenvielfalt für Unternehmen. Cuvillier, Göttingen.
- Butzer-Strothmann, K. (2014): Kundenintegration – Skript zur Vorlesung Kundenintegration im berufsbegleitenden Master-Studiengang Integrierte Unternehmensführung (M.A.). Leibniz FH, Hannover.
- Felten, J. (2013): Kundenintegration als ganzheitlicher Ansatz im Rahmen einer interaktiven Wertschöpfung und Web 3.0 sowie deren Bedeutung – Mit erfolgsversprechenden Handlungsempfehlungen für Unternehmen. Diplomica, Wiesbaden.
- Gabler Wirtschaftslexikon (2014): Wertschöpfungskette.
<http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Definition/wertschoepfungskette.html#definition>.
- Jannermann, B. (2008): Kundenintegration bei Dienstleistungsinnovationen in der Logistik – Bedeutung und Instrumente. Diplomica, Hamburg
- Kleinhaltenkamp, M. / Bach, T. / Griese, I. (2009): Der Kundenintegrationsbegriff im (Dienstleistungs-) Marketing. In: Bruhn, M. / Stauss, B. (Hrsg.): Kundenintegration : Forum Dienstleistungsmanagement. Gabler, Wiesbaden.
- Olten, R. (1998): Wettbewerbstheorie und Wettbewerbspolitik. Oldenbourg, München.
- Porter, M. E. (2014): Wettbewerbsvorteile – Spitzenleistungen erreichen und behaupten. Campus, Frankfurt a.M.
- Postner, F. (2006): Integration von ausländischen Studenten an bayrischen Hochschulen. Grin Verlag, München.
- Poznanski, S. (2007): Wertschöpfung durch Kundenintegration – eine empirische Untersuchung am Beispiel von strukturierten Finanzierungen. Deutscher Universitäts-Verlag/ GWV Fachverlag GmbH, Wiesbaden.
- Richter, H. / Heiling, J. (2007): Möglichkeiten zur Verwendung von Studiengebühren – Wertkettenansatz nach Porter. In: Wissenschaftsmanagement 2007(2): 34-41.
- Sandmeier, P./ Wecht, C. H. (2004): Von der Kundenorientierung zur Kundenintegration. In: Technische Rundschau 2004(4): 31-33.
- Wagner, E. (2001): Universitäten im Wettbewerb – Strategisches Management von Qualifizierungsdienstleistungen. Deutscher Universitätsverlag, Wiesbaden.

B Grundlagenbeiträge

Studentenintegration in den Strategieentwicklungsprozess einer Hochschule

von Alexander Brünig

1 Einleitung

Die Hochschulen in der Bundesrepublik bilden eine tragende Säule für den Wirtschafts- und Wissenschaftsstandort Deutschland. Hinsichtlich der vielseitigen und sich verändernden Aufgaben bedürfen diese einer stetigen Anpassung an die Rahmenbedingungen. Globalisierung führt dazu, dass Schwellenländer wie China, Indien oder Brasilien eine zunehmend größere Rolle in der internationalen Geschäfts- und Wissenschaftslandschaft einnehmen. Entscheidend für eine nachhaltige Entwicklung sowie die Sicherung der Wettbewerbsfähigkeit der Institution Hochschule in Deutschland ist ein kontinuierlicher Weiterentwicklungsprozess.

In der Vergangenheit gab es bereits diverse Veränderungen in der Hochschulausbildung. Die frühere, lange Studiendauer wurde von der Wirtschaft und Politik kritisch hinterfragt (Gramlich / Träger 2007, S. 224). Der sogenannte Bologna-Prozess wurde 1999 von 29 europäischen Bildungsministern in der italienischen Stadt Bologna unterzeichnet und soll zur europaweiten Harmonisierung von Studiengängen und -abschlüssen führen (Gramlich / Träger 2007, S. 22). Diese länderübergreifende Hochschulreform stellt einen bedeutenden Einschnitt in der Hochschulstruktur dar (Gramlich / Träger 2007, S. 224). Die drei Hauptziele des Bologna-Prozesses sind die Förderung von Mobilität, internationaler Wettbewerbsfähigkeit und Beschäftigungsfähigkeit, was Kritiker auch als „Verschulung der höheren Bildung auf Kosten individueller akademischer Freiheit und Ausreifung“ bezeichnen (Fürsen 2005, S. 25). Bezüglich der Ziele besteht eine weitgehende Übereinstimmung der verschiedenen Interessensgruppen. Die Methoden zur Erreichung genannter Ziele werden jedoch kontrovers diskutiert.

Ein Unterziel ist die studentische Beteiligung. Diese studentische Beteiligung soll erreichen, dass Studenten auf allen Organisationsebenen bei Entscheidungen und Initiativen mitwirken dürfen. Nun stellt sich einerseits die Frage, auf welche Weise Studenten in den Hochschulprozess integriert werden können, andererseits auf welche Weise der größtmögliche Nutzen für die Hochschule generiert werden kann.

An dieser Stelle setzt die nachfolgende Arbeit an. Vorangestellt ist zu klären, ob Studenten als Mitarbeiter oder Kunden betrachtet werden. Im Rahmen dieser Arbeit werden Studenten als potentielle Kunden einer Hochschule angesehen. Die Einschätzung als Kunden stellte sich im Vorfeld der Bearbeitung als die logischere Wahl heraus. Dieses Vorgehen schließt die gleichzeitige Betrachtung der Studenten als Mitarbeiter aus, da den Gruppen heterogene Interessen zugeordnet werden.

Es werden zunächst Parallelen zu wissenschaftlicher Literatur hergestellt. Dafür beschäftigt sich diese Arbeit mit den theoretischen Grundlagen zum Thema Kundenintegration. Der Strategiebegriff wird beleuchtet, um anschließend eine Einschätzung zur Möglichkeit der Integration von Studierenden in den Strategiefindungsprozess einer Hochschule abzugeben. Diesbezüglich wird zunächst hinterfragt, ob sich der grundle-

gende wissenschaftliche Begriff Strategie auf das Gebiet des Hochschulmanagements übertragen lässt oder ob womöglich eine Anpassung des Begriffs erarbeitet werden muss. Daraufhin werden die Potentiale sowie die Problemstellung der Kundenintegration erörtert. Die Phasen des Kundenintegrationsprozesses bilden den Abschluss der theoretischen Betrachtung und stellen schemenhaft dar, wie solch ein Prozess ablaufen kann.

Auf Grundlage der wissenschaftlichen Literatur soll im Anschluss ein Abgleich stattfinden, welcher aufzeigt, wie Studenten an dem Strategiefindungsprozess einer Hochschule beteiligt werden können. Dazu wird betrachtet, inwieweit bereits kundenintegrierte Hochschulen bestehen. An dieser Stelle soll angeführt werden, welche Ausmaße die Integration von Kunden annehmen kann und wie sich Hochschulen dem zukünftigen Wettbewerb sowie den neuen Herausforderungen stellen können.

Anschließend findet eine kritische Würdigung einer zunehmenden Studentenintegration in den Strategiefindungsprozess von Hochschulen statt. Insbesondere die Auswirkungen sowie der Umfang der Beeinflussung sollen kritisch hinterfragt werden. Kann die Studentenintegration zum Abfall des Lernniveaus führen?

Das Ende dieser Arbeit bildet ein Fazit, in dem die wichtigsten Punkte repetiert und mögliche Ausblicke gegeben werden. Ziel dieser Arbeit ist die Klärung der Frage, wie und in welchem Umfang Studentenintegration betrieben werden sollte und welches die Chancen sowie Probleme sind.

2 Theoretische Grundlagen

2.1 Strategiebegriff

Der Begriff Strategie ist nicht gleichzusetzen mit dem der Vorgehensweise. Ein Gleichsetzen der Begrifflichkeiten würde folglich keinen Unterschied zwischen einer strategisch orientierten und einer nicht-strategisch qualifizierbaren Vorgehensweise annehmen (Gälweiler 2005, S. 64). Der sprachliche Ursprung des Wortes liefert sachdienliche Hinweise. Der Begriff Strategie stammt aus dem Altgriechischen und setzt sich aus zwei Wortstämmen zusammen. „Stratos“ bedeutet so viel wie etwas weit Ausgebreitetes und alles andere Überlagerndes (Gälweiler 2005, S. 65). Der zweite Teil „Igo“ bedeutet tun und handeln.

Eine Strategie impliziert demnach, sein Handeln und Entscheiden an Weitsichtigkeit zu orientieren. Aktuelle Entwicklungen dürfen nicht zur Beeinflussung der Entscheidung führen, auf kurzzeitige Vorteile einzugehen und dadurch das geplante bzw. große Ziel außer Acht zu lassen. Auch die oftmals herangezogene Bedeutung aus dem Militärbereich bzw. der Kriegskunst bietet eine explizite Definition des Strategie Begriffs. So kann man die ursprüngliche Definition dahingehend deuten, dass zu Beginn eines Vorhabens ein Gesamtplan erarbeitet werden muss. Dazu zählt, das Umfeld und die Gegebenheiten zu prüfen und zu beurteilen, welche Handlungen zielführend sind (Gälweiler 2005, S. 65). Ein wesentliches Kennzeichen jeder Strategie ist der stringente Zusammenhang zwischen Anfangshandlung und Enderfolg in Bezug auf ein vorab festgelegtes Ziel (Gälweiler 2005, S. 66).

In heutigen Unternehmen werden Strategien zumeist festgelegt, um zu zeigen, auf welche Art mittelfristige (etwa zwei bis vier Jahre) oder langfristige (etwa vier bis acht Jahre) Unternehmensziele erreicht werden sollen (Gelbrich / Souren 2009, S. 84).

2.2 Aktueller Stand der Forschung zur Gewichtung des Innovationserfolgs durch Kundenintegration

2.2.1 Potentiale und Problemstellung

Das Erfordernis einer systematischen Ausrichtung der Strategiefindung an den Wünschen und Bedürfnissen der Zielgruppe ist sowohl in der wissenschaftlichen Forschung, als auch in der Unternehmenspraxis unbestritten (Gelbrich / Souren 2009, S. 43). Eine umfangreiche Kundenimplementierung setzt einen hohen Informationsstand über den Markt voraus. Konventionelle Marktforschungsmethoden sind zur Gewinnung essentieller Information nur bedingt geeignet. Durch eine sukzessive Einbindung relevanter Kundengruppen in den Innovationsprozess kann die Informationsgrundlage und Prognosefähigkeit des zu erwartenden Potentials erheblich gesteigert werden (Gelbrich / Souren 2009, S. 44).

Im Zuge einer systematischen Kundenintegration können Unsicherheiten bei einer längerfristig ausgerichteten Strategiefindung von vorneherein minimiert werden (Corsten 2000, S. 145). Hierbei sollte ein kontinuierlicher Prozess stattfinden. Nach Interaktion mit dem Kunden sollte dieser fachkundig analysiert und Schwächen, Probleme sowie die Realisierbarkeit der Integration sorgfältig beurteilt werden. Nicht zu vernachlässigen sind an dieser Stelle die vorhandenen Ressourcen und Kapazitäten (Gelbrich / Souren 2009, S. 45).

Ein weiterer oft kritisch gesehener Punkt ist der Nutzen der Kundenintegration. Wie vorab bereits erwähnt, ist die Notwendigkeit einer Integration des Kunden unbestritten. Jedoch ist diese nicht offensichtlich und monetär bedingt zu messen (Bruhn / Stauss 2009, S. 161). Das Kosten-Nutzen Verhältnis kann folglich nur schwer errechnet werden.

2.2.2 Phasen der Kundenintegration

Der Kundenintegrationsprozess lässt sich grob in sechs bzw. sieben Phasen unterteilen und ist in beinahe jedem Teil der Wertschöpfung eines Unternehmens von Bedeutung.

In Phase eins steht der Erstkontakt mit dem potentiellen Kunden im Vordergrund. Hier muss Marketing betrieben werden, um den Kunden auf das Unternehmen aufmerksam zu machen und Interesse zu wecken. Sobald der Kunde Interesse an den Produkten oder Dienstleistungen des Unternehmens bekundet, startet in Phase zwei die spezifische Einholung von Kundeninformationen und die Erarbeitung von Optionen für eine individuelle Kundenlösung. In der dritten Phase wird der Kunde bei der Konkretisierung des individuellen Produkts unterstützt und mögliche Grenzen der Kundenwünsche benannt. In Phase vier wird der Kunde während der Wartezeit bis zur Fertigstellung betreut. Dies bedeutet, der Kunde wird über den Fortschritt regelmäßig informiert. Hier steht der ständige Kontakt zwischen Lieferant und Kunde im Vordergrund. Nach Auslie-

ferung der Ware oder Fertigstellung der Dienstleistung sollte in Phase fünf ein umfangreiches Kundenfeedback eingeholt und Informationen über weitere Services gegeben werden (Gelbrich / Souren 2009, S. 47). Letztlich soll dadurch erreicht werden, dass der Kunde zufrieden mit der Leistung des Unternehmens ist und in einer möglichen Phase sechs Folgeaufträge generiert werden. Die nachfolgende Tabelle soll diesen Prozess noch einmal verdeutlichen:

Kommunikation	Exploring	Konfiguration	Lieferung	After Sales	Wiederverkauf
Herstellen des Kontaktes	Informationen über Möglichkeiten	Unterstützung des Kunden bei Konkretisierung des individuellen Produkts	Betreuung des Kunden während der Wartezeit bis Fertigstellung	Sammlung von Kundenfeedback Informationen über weitere Services	Initiierung von weiteren Aufträgen
Sammeln von Daten und gleichzeitige Verwendung von vorhandenem Wissen					

Abbildung 1: Phasen der Kundenintegration

Quelle: Eigene Darstellung

Anhand der Abbildung ist deutlich erkennbar, dass mit Beginn des Explorings ein durchgehender Prozess startet, in dem vorhandenes Wissen genutzt und hinzukommende Daten gesammelt werden. Dieses Vorgehen garantiert eine optimale Kundenintegration, was sowohl dem Unternehmen, als auch dem Kunden zugutekommt.

3 Einbindung von Studenten in den Strategiefindungsprozess einer Hochschule

3.1 Kundenintegration: Betrachtung Studierender als Kunden

Im Dienstleistungsbereich gehört Kundenintegration zu den intensiv diskutierten Themen. Das resultiert daraus, dass Dienstleistungen im Vergleich zu Sachgütern wesentlich differenzierter angeboten werden können (Hofbauer / Schöpfel 2010, S. 23). Insofern sind die zentralen strategischen und operativen Aufgaben des Dienstleistungsmanagements sowie Ausmaß und Art der Kundenbeteiligung festzulegen (Bruhn / Stauss 2009, S. 5). Hier stellt sich zunächst die Frage, wie stark die Studenten einbezogen werden sollen. Ohne entsprechende Stützdaten ist es notwendig, Erfahrungswerte zu sammeln. In einer Reihe von unterschiedlichen Managementaufgaben entstehen für die Hochschulführung spezifische Herausforderungen wie zum Beispiel im Qualitäts- oder Kapazitätsmanagement (Bruhn / Stauss 2009, S. 6).

Besondere Relevanz erhält das Thema Studentenintegration durch die Veränderung der Rahmenbedingungen wie durch den bereits genannten Bologna-Prozess oder steigende Studentenzahlen. Nachfolgende Grafik zeigt die Anzahl der Studierenden in den letzten Jahren.

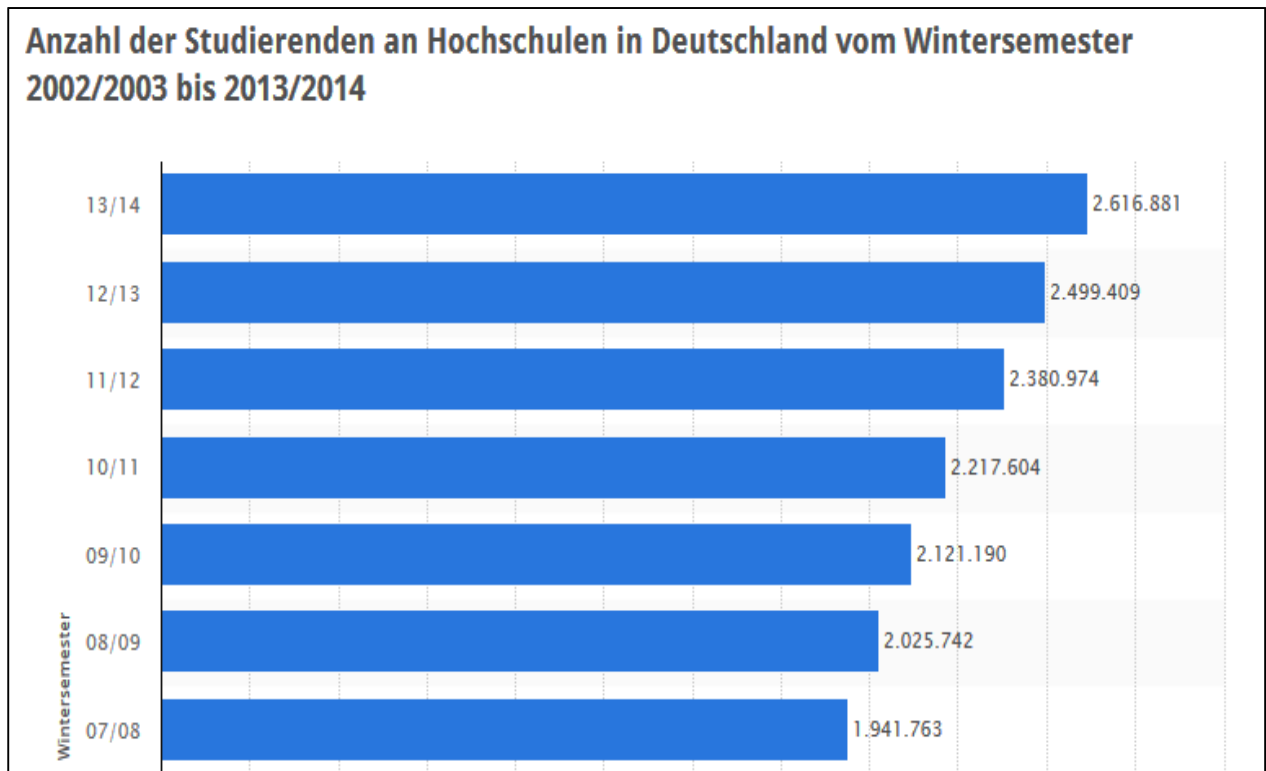


Abbildung 2: Ausschnitt: Anzahl der Studierenden an Hochschulen in Deutschland

Quelle: o.V. (2014), statista.com, Aufruf am 20.09.2014

In Zeiten europäischer Zusammenarbeit stellt sich nun eine neue Herausforderung an die deutschen Hochschulen. Maßnahmen müssen ergriffen werden, um dem wachsenden Wettbewerbsdruck und den steigenden Studierendenzahlen zu begegnen. Durch diesen Prozess rückt der Studierende in eine neue Perspektive. Der Student nimmt nicht mehr lediglich die Rolle des Verbrauchers ein, sondern kann als wertvolle Ressource betrachtet werden (Holtbrügge 2010, S. 76). Hieraus ergibt sich die Möglichkeit, dass Studenten in Innovationsprozesse eingebunden werden und somit als direkte Ideengeber fungieren.

Durch eine effektive Einbindung der Studenten kann sich eine Hochschule von anderen Hochschulen abgrenzen und ein individuelles Profil verschaffen. Je nach Ausrichtung, wissenschaftlicher oder wirtschaftlicher, ist die die Hochschule in der Lage, sich in bestimmten Bereichen zu profilieren. In B to B Bereichen werden heute kaum noch fertige Produkte verkauft. Die Kunden verlangen auf die individuellen Bedürfnisse zugeschnittene Lösungen. Es bestehen verschiedene Stufen, den Kunden in den Leistungsprozess zu integrieren (Bruhn 2012, S. 43):

Match-to-order bedeutet die Zusammenstellung bestehender Produkte entsprechend der Wünsche des Kunden. Hier gäbe es die Möglichkeit auf die Interessen der Studierenden einzugehen, indem auf die Wünsche der Studenten stärker eingegangen wird.

Bundle-to-order könnte die Möglichkeit bieten, Studierenden verschiedene Vorlesungen oder Kurse zusammenlegen zu lassen, da sie sich stark unterscheiden und diese dadurch entlasten würden.

Assemble-to-order bedeutet die Zusammenstellung studentenspezifischer Wünsche auf der Grundlage bereits vorhandener Teile. Hier beispielsweise könnten Vorlesungen entsprechend angepasst werden, um den Wünschen bzw. Bedürfnissen der Studenten gerecht zu werden, die Basis bleibt jedoch bestehen. Oftmals wissen die Studenten sehr gut, was in Forschung oder der Wirtschaft von Ihnen erwartet wird.

Development-to-order beschreibt die Einbindung des Kunden in den Entwicklungsprozess und anschließenden *Made-to-order*, also die Fertigung der vorab entwickelten Produkte. In dieser Stufe wird der Student von Beginn an in den Leistungserstellungsprozess integriert und auf dessen Basis später in die Tat umgesetzt.

Eine After Sales Betreuung der Studenten kann außerdem dazu führen, dass sich die Chance auf eine rege Ehemaligen-Gemeinschaft entwickelt, was zum einen die Chancen der Studierenden auf gute Berufsaussichten erhöht und zum anderen den Ruf der Hochschule stärkt.

Durch die steigende „Kundenintegration“ vergrößert sich das Anforderungsprofil an das Hochschulmanagement. Die verantwortlichen Personen müssen den Studenten zum richtigen Zeitpunkt mit der richtigen Qualität und Quantität von Informationen zur Seite stehen (Poznanski 2012, S. 4). Die Effizienz der Leistungserstellung wird durch den Studenten maßgeblich beeinflusst. Als Managementaufgabe sind in Folge Strategien und Instrumente zur Kundenintegration zu entwickeln, welche den Prozess wertschöpfend und gleichzeitig effizient gestalten (Poznanski 2012, S. 9).

In den letzten Jahren fand ein fundamentaler Wandel im Verständnis des Studenten statt. Es gibt eine Vielzahl von Gründen für diese Entwicklung, die dafür sorgt, die Position des Studenten zu stärken. So haben sich in den letzten Jahren viele Märkte in Käufermärkte entwickelt, in gewisser Weise auch die Hochschullandschaft. Differenzierung und Wachstum ist heute vor allem in beratungsintensiven Segmenten möglich (Poznanski 2007, S. 10; Kapitel 2.2). Neben reinen Effizienzüberlegungen, welche letztlich schnell von Mitbewerbern kopiert werden können, nutzt der Anbieter den Studenten als Mitersteller von Qualität, Zufriedenheit und Wertschöpfung (Poznanski 2007, S. 11).

Der Student als Kunde ist im optimalen Fall vertraut mit seinen Bedürfnissen und Interessen. Vorausgesetzt der Student ist sich über sein berufliches Ziel im Klaren, so kann das individuelle Zusammenstellen der Hochschulaktivitäten zu einer messbaren Effektivitätsverbesserung führen.

Neben der direkten Einbindung des Studenten in die Entscheidungen der Hochschule, wie beispielsweise dem Überarbeiten von Studieninhalten, besteht die Möglichkeit, über Studentenräte mit den Studenten in Kontakt zu treten. Einerseits zeigt die Hochschule Interesse an den Wünschen und Erfahrungen der Studenten, wodurch sich diese respektiert fühlen. Andererseits können die gewählten Studentenvertreter so aktiv an der Gestaltung der Hochschule mitwirken, ohne dass die Hochschule zunächst verbindliche Entscheidungen treffen muss. Insbesondere in Anbetracht der Ressourcennutzung kann dies enorm wichtig sein.

Neben der genannten Veränderung bereits bestehender Prozesse ist eine weitere aktuelle Entwicklung in der Hochschullandschaft zu nennen. Auch diese geht verstärkt auf

die Bedürfnisse bestimmter Studentengruppen ein und verdeutlicht damit den aktuellen Trend der Zeit.

3.2 Veränderung der Hochschullandschaft

Die Zahl der Studierenden an Hochschule steigt seit einigen Jahren stetig an (Abbildung 2). Nicht allen jungen Menschen fällt die Entscheidung leicht, ob eine Ausbildung oder ein Studium begonnen werden soll. Hieraus entwickelte sich in den letzten Jahren zunehmend die Ausbildungsart des Dualen Studiums. Bei einem Dualen Studium absolviert der Student einen normalen Bachelorabschluss. Die Ausbildungsphasen finden im Wechsel zwischen Hochschule oder Berufsakademie und einem Unternehmen statt.

Bei dieser Art der Ausbildung integriert die Hochschule die Studenten. Der gesamte Hochschulaufbau ist größtenteils auf die Bedürfnisse der Studenten ausgerichtet und damit auf ihre späteren Aufgaben in dem jeweiligen Unternehmen. An dieser Stelle hat eine ausgeprägte Integration des Studenten stattgefunden, welche sich besonders dadurch äußert, dass die Studenten regelmäßig den Hochschulalltag bewerten können. Die Hochschule kann von den Meinungen und Erfahrungen der Studierenden profitieren und somit ihr Angebot verbessern.

Neben der traditionellen Hochschule und den Anbietern Dualer Studiengänge existieren auch immer mehr Anbieter von berufsbegleitenden Studiengängen und Fernstudiengängen. Die Studiengänge sind ebenfalls maßgeblich an den Bedürfnissen der Studenten ausgerichtet. Hier muss ein stetiger Austausch mit den Studierenden stattfinden, um das Angebot attraktiv zu halten. Gerade bei diesen Formen des Studierens kann schlechtes Marketing dazu führen, dass der Anbieter auf dem Markt nicht bestehen kann. Alleine 8.000 bis 12.000 MBA Programme gibt es heute weltweit (Sogorski 2014, S. 18). Es lässt sich nur schwer erahnen, wie viele Angebote es insgesamt für berufstätige Studierwillige gibt. Eine starke Einbindung der Studierenden in die Hochschule kann also auch hier, wie bereits in der Theorie beschrieben, zu einer Abgrenzung von Wettbewerbern führen.

4 Kritische Würdigung einer zunehmenden Studentenintegration in die strategische Entwicklung einer Hochschule

Zunächst spricht wenig gegen eine zunehmende Studentenintegration in die strategische Entwicklung von Hochschulen – insbesondere vor dem Hintergrund der breiten Unzufriedenheit mit den in den 90er-Jahren eingeführten Bachelor- und Masterstudiengängen. Die Belastung durch das Zusammenlegen einzelner Prüfungsleistungen zu sogenannten Modulprüfungen verschiebt die Arbeitsbelastung und wird heute in der Regel als höher empfunden.

Nach Einführung häuften sich außerdem die Anzeichen von erhöhtem Stress und deutlich gesteigerter Überforderung. Burnout, Depressionen und soziale Selektion sind auch bei den jüngeren Jahrgängen keine Seltenheit.

An manchen Hochschulen wurde ein auf vier Jahre ausgerichteter Magisterstudiengang auf einen dreijährigen Bachelorstudiengang komprimiert. In verständlicher Konse-

quenz ist damit der sogenannte Workload für die Studierenden extrem gestiegen. Dies führt zu enormer Belastung und Überbelastung, was sich letztlich in einem gesteigerten Frustpotential äußert.

Weiterhin wird häufig die Verschulung der Studiengänge mit langen und häufigen Präsenzphasen moniert, da den Studenten wenig Zeit bleibt, ein effektives Selbststudium zu betreiben. Auch das Abkoppeln von der Forschung hin zu vermitteltem Wissen aus Lehrbüchern sehen viele als eine negative Entwicklung von Hochschulen.

An diesem Punkt könnte die Einbindung des Studenten beginnen, damit unter Zuhilfenahme des Hauptbetroffenen eine Weiterentwicklung des Prozesses stattfinden kann. Mittlerweile haben mehrere Jahrgänge ihren Bachelor- und/oder Masterabschluss abgeschlossen. Diese Absolventen könnten die notwendigen Ideen und Anreize liefern, um die negativen Seiten im Hochschulprozess zu verbessern. Es gibt verschiedenste Möglichkeiten für solch eine Kommunikation und Ausarbeitung.

Eine umfangreiche Einbindung ist jedoch ressourcenintensiv. Eine vorausgehende Analyse und Planerstellung ist demnach zwingend erforderlich, um die gewünschten Ziele zu erreichen. Da Studentenintegration definitionsgemäß ähnlich der Kundenintegration ist, beinhaltet dies eine Ausrichtung der Innovationstätigkeit auf die Studenten und zielt auf die Umsetzung der Studentenwünsche ab. Durch einen regen Interaktionsaustausch der Hochschulmitarbeiter und der Studenten wird die Beziehung der beiden Interessengruppen gestärkt. Innerhalb des fortlaufenden Prozesses werden Erwartungen der Studenten geweckt und daraus resultierend Forderungen gestellt. Sollte nach intensiven Bemühungen keine Entwicklung der Hochschule erkennbar werden, könnte sich die Stimmung der Studenten trüben und der Reputation der Hochschule somit auf Dauer schaden. Bestenfalls wird von Beginn an offen kommuniziert und vermittelt, dass eine strategische Neuausrichtung Zeit benötigt.

Neben der hohen Ressourcenbeanspruchung muss die Divergenz der Studenten berücksichtigt werden. Jeder Student hat unterschiedliche Vorstellungen und Bedürfnisse. Hier den bestmöglichen Kompromiss und den größtmöglichen gemeinsamen Nenner zu finden, bildet eine der Grundherausforderungen der Studentenintegration in der Strategieentwicklung.

5 Fazit

Die Erkenntnisse im Rahmen dieser Untersuchung zeigen, dass die Einbindung Studierender in die Strategieplanung einer Hochschule großes Potential bietet. Die Auseinandersetzung mit dem Thema Studentenintegration hat gezeigt, dass Möglichkeiten bestehen, Studenten in den Planungsprozess einzubeziehen. Aus der Untersuchung gehen ebenfalls geeignete Maßnahmen zur Umsetzung hervor. Essentiell ist die Grundfrage, in welcher Form die Studierenden an den Entscheidungen der Hochschule beteiligt werden. Es bleibt weiter zu hoffen, dass das Interesse der Studenten besteht, konstruktiv und nachhaltig an dem Erfolg der Hochschule mitzuwirken. Leider fehlt ein gewisser Kontrollmechanismus, um die Umsetzung seitens der Hochschule kritisch zu beurteilen. Die mitwirkenden Studenten werden bei der Realisierung größtenteils nicht mehr an der Hochschule studieren.

Das primäre Ziel des Integrationsmanagements setzt voraus, dass die Studierenden sich einbringen möchten, die Hochschulverantwortlichen an dem Leistungserstellungsprozess interessiert und die notwendigen Kapazitäten vorhanden sind.

Einen Ausblick in die Zukunft zu geben, ist sehr schwierig. Es hat sich gezeigt, dass bei den Bachelor- und Masterstudiengängen noch Verbesserungspotential besteht. Hier wäre ein guter und sinnvoller Ansatzpunkt. Gerade im Bereich der Forschung sind Einschnitte zu beobachten. Dass die Studenten zukünftig stärker eingebunden werden, ist wahrscheinlich.

Literatur

- Bartl, M. (2006): Virtuelle Kundenintegration in die Neuproduktentwicklung. Deutscher Universitätsverlag, Wiesbaden.
- Bruhn, M. (2012): Kundenorientierung – Bausteine für ein exzellentes Customer Relationship Management (CRM). Beck, München.
- Bruhn, M. / Stauss, B. (2009): Kundenintegration im Dienstleistungsmanagement – Eine Einführung in die theoretischen und praktischen Problemstellungen. In: Bruhn, M. / Stauss, B. (Hrsg.): Kundenintegration. Gabler, Wiesbaden.
- Corsten, H. (2000): Der Integrationsgrad des externen Faktors als Gestaltungsparameter in Dienstleistungsunternehmen – Voraussetzung und Möglichkeiten der Externalisierung und Internalisierung. In: Bruhn, M. / Stauss, B. (Hrsg.), Dienstleistungsqualität Konzepte – Methoden – Erfahrungen. Gabler, Wiesbaden. 145-168.
- Fließ, S. (2009): Dienstleistungsmanagement. Gabler, Wiesbaden.
- Gälweiler, A. (2005): Strategische Unternehmensführung. Campus, Frankfurt/Main.
- Geigenmüller, A. (2012): Interaktionsqualität und Kundenintegrationsverhalten. Gabler, Wiesbaden.
- Gelbrich, K. / Souren, R. (2009): Kundenintegration und Kundenbindung – Wie Unternehmen von ihren Kunden profitieren. Gabler, Wiesbaden.
- Gramlich, D. / Träger, M. (2007): Herausforderungen einer zukunftsorientierten Unternehmenspolitik, Westdeutscher Verlag, Wiesbaden.
- Hofbauer, G. / Schöpfel, B. (2010): Professionelles Kundenmanagement. Publicis Publishing, Erlangen.
- Holtbrügge, D. (2010): Personalmanagement. Springer Verlag, Berlin.
- o.V. (2014): statista.com. Aufruf am 20.09.2014.
- Poznanski, S. (2007): Wertschöpfung durch Kundenintegration – Eine empirische Untersuchung am Beispiel von Strukturierten Finanzen. Gabler, Wiesbaden.
- Sogorski, L. (2014): Qual der Wahl. In: Handelsblatt 2015(168): 18.

C Aspektzentrierte Beiträge

Abhängigkeit der Integrationsmöglichkeiten von Studierenden von Studienart und Studienform

von Björn Wiggers

1 Ziel des Artikels

Die Integration des Kunden in den Wertschöpfungsprozess eines Unternehmens ist in der heutigen Zeit vermehrt zu beobachten. Ein bekanntes Beispiel ist hier IKEA, dessen Aktivitäten zur Einbindung der Kunden in Aufgabenbereichen des Möbelhandels bereits als IKEA-Prinzip¹ in die Literatur eingeflossen sind (Kraft 2000, S. 44; Brand 2011, S. 170). Bisher keine Betrachtung in der Literatur findet die Fragestellung, inwieweit Hochschulen Studierende in interne Aufgaben einbinden können. In § 3 NHG sind die Aufgaben einer Hochschule definiert. Bei diesen handelt es sich um immaterielle Leistungen, die betriebswirtschaftlich als Dienstleistungen bezeichnet werden. Eine Hochschule kann demzufolge als ein Dienstleistungsunternehmen angesehen werden. Analog zu den Entwicklungen im Dienstleistungsbereich soll in diesem Artikel der Frage nachgegangen werden, inwieweit die Studierenden nicht nur als Leistungsempfänger, sondern auch als Leistungserbringer zielführend beteiligt werden können. Die aktive, zielführende Teilnahme eines Studenten am Prozess einer Hochschule kann unter anderem in der Gestaltung und dem Ablauf des Studienalltags sowie der Studienorganisation stattfinden.

Der folgende Artikel bezieht sich daher nicht auf alle der in § 3 NHG definierten Aufgaben. Sie konzentriert sich auf die Erfüllung des § 3, Absatz 1, S 1 und 2:

„Aufgaben der Hochschulen sind:

1. die Pflege und Entwicklung der Wissenschaften und Künste durch Forschung, Lehre, Studium und Weiterbildung in einem freiheitlichen, demokratischen und sozialen Rechtsstaat,
2. die Vorbereitung auf berufliche Tätigkeiten, die die Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden oder die Fähigkeit zu künstlerischer Gestaltung voraussetzen.“

Im Rahmen dieser Arbeit wird von der Annahme ausgegangen, dass das Maß und die Art der Integration von dem Studiengang, der Studienform und des Studienabschlusses abhängig sind. Hierbei wird der zeitliche Aufwand für die zu integrierenden Prozesse und die zur Verfügung stehende Zeit in Relation gesetzt, um eine zielgerichtete Aussage für die Hochschule zu treffen, ob die Integration für definierte Prozesse sinnvoll ist. Der Differenzierung durch diese Kategorien wird in Hinblick auf die unterschiedlichen Inhalte der Studiengänge und die zeitlichen Voraussetzungen der verschiedenen Studienformen Beachtung geschenkt werden. Die verschiedenen Faktoren werden unter Berücksichtigung von definierten und auf jede Hochschule anpassbaren Gewichtungen in einem Faktor $\partial_{Integration}$ zusammengeführt. Dieser stellt eine Empfehlung im Bereich

¹ Beteiligung der Kunden am Wertschöpfungsprozess des Unternehmens

von 0 % bis 100 % dar und gibt an, ob die Integration eines Studenten in einem Prozess zum gewünschten Erfolg führt. Im Folgenden wird auf die unterschiedlichen Studiengänge sowie die Studienformen und Abschlüsse eingegangen.

2 Definitionen von Studiengängen, Studienform und verschiedenen Abschlüssen

In diesem Kapitel soll auf die verschiedenen Studiengänge, Studienformen und Studienabschlüsse eingegangen werden. In Deutschland gibt es eine Vielzahl von Studiengängen, an dieser Stelle werden die sieben am häufigsten belegten dargestellt. Des Weiteren wird auf zwei divergierende Fachrichtungen näher eingegangen. Je nach belegtem Studienfach ist der Alltag eines Studierenden differenziert zu betrachten. Dies kann sich unter Umständen auf die Integrationsmöglichkeiten im Hochschulprozess auswirken.

2.1 Studiengänge

In Deutschland sind die folgenden sieben Fachrichtungen an verschiedenen akademischen Institutionen am weitesten verbreitet:

- Sprach- und Kulturwissenschaften,
- Wirtschaftswissenschaften,
- Sozialwissenschaften,
- Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik (MINT),
- Medizin,
- Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften,
- Kunst, Musik

Aufgrund ihrer Divergenz werden die Studiengänge Wirtschaftswissenschaften und MINT einander gegenüber gestellt.

2.2 Studienformen

Einen wesentlichen Einfluss auf die Integration von Studierenden in den Wertschöpfungsprozess von Hochschulen wird die Form des Studiums haben. In Deutschland gibt es eine Vielzahl von Möglichkeiten, einen Hochschulabschluss zu erwerben. Die Inhalte eines Studiums hängen nicht von der Studienform ab, sie sind bei allen Studienformen mit der gleichen Fachrichtung identisch; dennoch bestehen strukturelle Differenzen zwischen den verschiedenen Studienformen.

Die verschiedenen Formen unterscheiden sich stark in ihrer Präsenzzeit an den Hochschulen, dem Eigenengagement der Studierenden und der Theorie- bzw. Praxisnähe des Studiums. Grundsätzlich werden sechs verschiedenen Studienformen unterschieden, die im Folgenden erläutert werden.

Vollzeitstudium: Der Studierende verbringt einen Großteil seiner Zeit für das Studium in der Hochschule, inklusive Vorlesungen, Seminare, Labor- und Gruppenarbeiten, jedoch entfällt auch einen Teil der Zeit auf das eigenständige Lernen zu Hause.

Teilzeitstudium: Die Länge eines Teilzeitstudiums kann sich aufgrund der reduzierten Studienzzeit gegenüber dem Vollzeitstudium verdreifachen. Dies ist der Tatsache geschuldet, dass maximal 25 Wochenstunden an wenigen, festgelegten Wochentagen oder Halbtags für das Studium zur Verfügung stehen. Ein Teilzeitstudium wird häufig auf dem zweiten Bildungsweg durchgeführt. Die Studierenden sind oft arbeitstätig oder haben familiäre Verpflichtungen.

Berufsbegleitendes Studium: Das berufsbegleitende Studium ermöglicht es dem Studierenden sein Studium neben einer meist vollzeitigen Berufstätigkeit auszuüben. Es findet in der Regel außerhalb der standardmäßigen Studienbetriebszeiten statt, sodass die Vereinbarkeit von Studium und Beruf gewährleistet ist. Hierbei muss keine Verbindung zwischen der Studienrichtung und dem Beruf bestehen, es besteht dennoch die Möglichkeit, berufliche Aspekte im Rahmen von Projektarbeiten in den Studienablauf einfließen zu lassen. Aufgrund der außerhalb liegenden Regelzeiten ist auch beim berufsbegleitenden Studium ein gewisser Anteil für Selbststudien vorgesehen, dennoch gibt es im Gegensatz zum Fernstudium einen wesentlichen Anteil an Präsenzzeiten in der Hochschule.

Fernstudium: Das Fernstudium absolvieren die Studierenden fast ohne jegliche Anwesenheit an der Hochschule. Es bietet eine freie Einteilung des Studiums für die Studenten, da es keine festen Vorlesungen sowie Anwesenheitspflichten gibt. Diese bestehen nur bei den Prüfungen in zentralen Studienzentren, die zum Bestehen des Studiengangs notwendig sind. Verglichen mit einem Vollzeitstudium ist die Studiendauer eines Fernstudiums deutlich höher, jedoch ist selbige stark von der Selbstdisziplin und dem Einsatz des Studierenden abhängig.

Duales Studium: Das duale Studium wurde eingeführt, um Studiengängen einen näheren Praxisbezug zu bieten. Es ist in fest gegliederte Praxis- und Theorieblöcke eingeteilt. Die Folge für den Hochschulintegrationsprozess ist die nur bedingte Anwesenheit der Studierenden. Diese sind nur während der Theoriephasen an der Hochschule anzutreffen.

Die einzelnen Studienformen werden zur finalen Analyse in *Integrationsmöglichkeiten im Vergleich* mit Bewertungsfaktoren von null bis eins belegt. An dieser Stelle wird die zur Verfügung stehende Integrationszeit, welche ein Student an der Hochschule einbringen kann, in das direkte Verhältnis zur Anwesenheitszeit an der Hochschule gestellt. Dies ist darin begründet, dass ein Student zu einem großen Teil aktiv am Hochschulprozess teilnehmen kann, wenn er physisch vor Ort ist. Es gibt weitere Möglichkeiten, aus der Ferne (E-Mail, Videokonferenzen) am Hochschulprozess mitzuwirken. Dennoch gilt hier die Annahme, wie sie auch bei Geschäftsverhandlungen besteht, dass der persönliche Kontakt zu allen am Prozess Beteiligten nicht zu ersetzen ist. Die Bewertung der Zeiten werden mit numerischen Werten belegt, um eine Differenzierung vornehmen zu können. Hierbei stellt null die minimale mögliche Anwesenheits- und Integrationszeit am Hochschulprozess dar und eins die maximale Zeit. Es ergeben sich aus den zuvor genannten Beschreibungen folgende Bewertungsfaktoren: Das Vollzeitstudium wird aufgrund der maximalen Anwesenheitszeit mit dem Faktor 1 belegt. Das Fernstudium aufgrund der minimalen Anwesenheitszeit mit dem Faktor 0,2, da eine ge-

nerelle Beteiligung möglich, aber auf Basis der fehlenden Anwesenheitspflichten nicht realistisch ist. Das Teilzeitstudium erhält wegen der längeren Studiendauer und der im Verhältnis höheren Präsenzzeit den Faktor 0,75. Das duale Studium erhält den Faktor 0,5. Das berufsbegleitende Studium mit dem Faktor 0,35 liegt von der Präsenzzeit zwischen dem Dualen Studium und dem Fernstudium. Die Anwesenheit an der Hochschule ist gegeben, jedoch außerhalb der Regelbetriebszeiten und mit einer geringeren Freqüentierung als beim Dualen Studium (Klumpp / Rybnikova 2010, S. 25 und S. 99-111; o.V. 2014).

Studienformen	Bewertungsfaktor τ
Vollzeitstudium	1
Teilzeitstudium	0,75
Duales Studium	0,5
Berufsbegleitendes Studium	0,35
Fernstudium	0,2

Tabelle 4: Bewertungsfaktoren der Studienformen

Quelle: eigene Abbildung

2.3 Studienabschlüsse

Es gibt in Deutschland verschiedenen Studienabschlüsse: Bachelor, Master, Diplom und Staatsexamen. Studenten in der heutigen Zeit erwerben hauptsächlich die akademischen Titel des Bachelors, Masters und das Staatsexamen. Absolventen, die auf Diplom studieren, sind stark rückläufig, da das Hochschulsystem in Deutschland 2002 auf die Bachelor- bzw. Masterabschlüsse umgestellt wurde. Die Anzahl der Bachelor und Masterabschlüsse lag mit steigender Tendenz im Jahr 2010 bei 80 % - 90 %, die weiteren Abschlüsse spielen in der heutigen Studiensituation eine untergeordnete Rolle. Daher wird an dieser Stelle auf eine nähere Betrachtung eines Diplomstudiengangs verzichtet (HRK 2009, S. 7; Wiegand 2010).

3 Integrationsmöglichkeiten von Studierenden

Das Kapitel *Integrationsmöglichkeiten von Studierenden* geht auf die Phasen eines Hochschulstudiums – von Beginn des Bachelors bis zum Ende des Masters – ein sowie auf strukturelle Unterschiede während der Bachelor- und Masterphase. Weitergehend werden Unterschiede zwischen Studiengängen am Beispiel MINT und Wirtschaftswissenschaften diskutiert und die Gestaltungsmöglichkeiten von Studenten am Hochschulwesen dargestellt. Zur Bewertung der verschiedenen Phasen, Studiengänge, Abschlüsse und Gestaltungsmöglichkeiten, wird auch hier ein Bewertungssystem eingeführt, auf dessen Basis die endgültige Analyse erfolgt.

3.1 Phasen während eines akademischen Studiums

Die unten stehende Grafik zeigt die verschiedenen Phasen, in die jeder Studiengang gegliedert werden kann. Die nachfolgende Beschreibung gilt für einen Masterstudiengang, dem ein Bachelorstudiengang voran gegangen ist. Sicherlich kann dieses Schema auf einen Studiengang mit Diplom- oder Staatsexamensabschluss angepasst werden.

Die Gliederung des Studienprozesses basiert auf drei Teilelementen:

- Studieneingangsphase
- Studienhauptphase
- Studiena Ausgangsphase

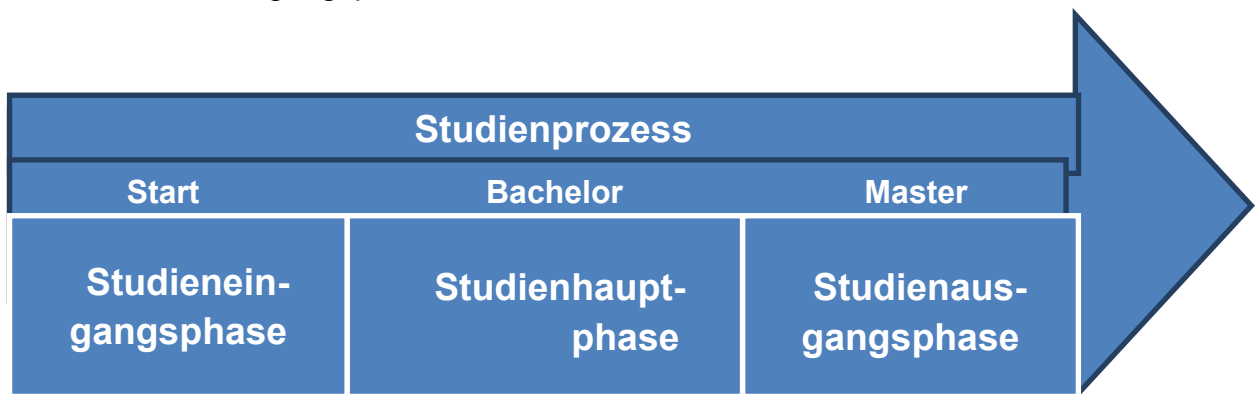


Abbildung 3: Grafische Darstellung eines Studienprozesses

Quelle: eigene Abbildung

In diesem Modell wird davon ausgegangen, dass der Prozess des Studiums durchgehend und ohne Unterbrechung stattfindet. Aus diesem Grund folgt im Prozessablauf dem Bachelor direkt der Master. Den größten Anteil nimmt bei diesem Modell das Bachelorstudium ein, auf die genaue Aufteilung wird im Abschnitt Bachelor vs. Master näher eingegangen. Das Bachelorstudium teilt sich noch einmal in die Teilbereiche Studieneingangsphase und Studienhauptphase auf. Hier werden ebenfalls Bewertungskriterien eingeführt, um eine mögliche Integration in den Hochschulprozess bewerten zu können. Die Studieneingangsphase sollte bei einem Studenten nicht länger als ein Semester dauern, bei einer Regelstudienzeit von zehn Semestern (inkl. Masterstudium), ergibt sich ein Integrationsfaktor von (Universität Paderborn 2014; TU Dresden 2011):

$$\alpha_{Eingang} \frac{1}{10} \approx 0,1$$

Für die Hauptstudienphase ergibt sich damit: $1 - 0,1 - 0,3 = 0,6$. Dies ist darauf zurückzuführen, dass die meisten Studiensemester in diesem Abschnitt verbracht werden. Der Grund für den Faktor 0,3 des Masterstudiums wird im Abschnitt *Bachelor vs. Master* näher dargestellt.

Studienabschluss	Phase	Phasenfaktor	Bachelor/Master Faktor
Bachelor	Eingangsphase (Vermittlung von Grundwissen)	0,1	0,7
	Hauptphase (Anwendung des Grundlagenwissens; Transfer- und Reflektionsleistungen)	0,6	
Master	Ausgangsphase	0,3	0,3

Tabelle 5: Bewertungsfaktoren der Studienabschlüsse

Quelle: eigene Abbildung

3.1.1 Wirtschaftswissenschaften vs. MINT

Ziel eines Studiums in den MINT-Studiengängen ist es, die Studenten im analytischen und abstrakten Denken sowie in der Bearbeitung und Bewältigung komplexer Problemstellungen auszubilden. Ein MINT-Studium hat im Durchschnitt eine Regelstudienzeit von sieben Semestern. Ziel des meist 7-semesterigen Bachelorstudiums der Wirtschaftswissenschaften mit 210 Credit-Points ist, die Studierenden für Führungsaufgaben mit fachspezifischen Grundlagen in den verschiedenen Industriezweigen und Unternehmen auszubilden.

Bei Studierenden der Wirtschaftswissenschaften liegen die Schwerpunkte in den Bereichen Marketing, Personal-, Finanz- und Rechnungswesen sowie in der Materialwirtschaft. In beiden Studiengängen werden heute wichtige Fertigkeiten im Bereich der Sozialkompetenz, Rhetorik, Moderations- und Präsentationstechniken gelehrt. MINT-Studiengänge legen im Gegensatz zu Studiengängen der Wirtschaftswissenschaften Schwerpunkte im Bereich der Mathematik und Naturwissenschaften. In den Wirtschaftswissenschaften haben Grundlagen der Mathematik auch eine gewisse Bedeutung, jedoch nicht in dem Maße wie in MINT-Bereichen. Dort besitzen qualitative, also z.B. nicht immer mathematische Inhalte, wie es im bspw. im Bereich des Marketings der Fall sein kann, eine größere Priorität. Beide Studiengänge sind inhaltlich verschieden, dennoch unterscheiden sie sich in ihrer Struktur wenig, sodass die Art des Studiengangs keinen großen Einfluss auf die die Integration am Hochschulprozess hat. (Kramer 2010, S. 18-35; FAU 2014; Turchetto 2014)

3.1.2 Bachelor vs. Master

Seit bei der Bologna-Reform 2002 die Harmonisierung des Hochschulwesens beschlossen wurde, nimmt in Deutschland die Anzahl der Bachelor- und Masterabsolventen an den Hochschulen zu und die Anzahl anderer Abschlüsse wie Diplom oder Staatsexamen ab (Bergan 2003, S. 167; AK DQR 2011, S. 12). Aus diesem Grund wird auf die Unterschiede zwischen einem Bachelor- und einem Masterabschluss bzgl. ihrer Struktur eingegangen. Beide Abschlüsse werden in einzelne Module gegliedert. Bei je-

dem Modul wird ein Arbeitsumfang von acht bis zwölf Semesterwochenstunden empfohlen. Je nach nötigem Aufwand für ein Modul werden Leistungspunkte vergeben. So ergibt sich je nach Studiengang im Bachelor eine Höchstpunktzahl zwischen 180-240 und im Master 60-120. Dem zugrunde liegt die Tatsache, dass ein Bachelorstudium zwischen sechs bis acht Semester und ein Masterstudium zwischen zwei bis vier Semester dauert. Damit ergibt sich im Durchschnitt eine zeitliche Verteilung (bezogen auf die gesamte Regelstudienzeit) von:

$$t_{\text{Durchschnitt_Bachelor}} = \frac{180 + 240}{2} = 210$$

$$t_{\text{Durchschnitt_Master}} = \frac{60 + 120}{2} = 90$$

$$\alpha_{\text{Anteil_Bachelor}} = \frac{210}{210 + 90} = 0,7, \alpha_{\text{Anteil_Master}} = 1 - 0,7 = 0,3$$

Es ist erkennbar, dass im Durchschnitt 70 % der zeitlichen Aufwendungen im Bachelor anfallen und etwa 30 % der Aufwendungen im Master. Der Abschluss des Bachelors vermittelt die wichtigsten Inhalte und Kompetenzen, welche als Voraussetzungen für ein Masterstudium benötigt werden. Daher hat das Masterstudium als Ziel, eigenständige, wissenschaftliche Forschungsarbeit leisten zu können. Dies soll auf Basis noch tieferer theoretischer Kenntnisse und Spezialisierungen auf bestimmte Themengebiete mit einem gezielten Schwerpunkt erfolgen. Aus diesem Grund ist die effektive Zeit, die die Studierenden in der Hochschule verbringen und sich mit der Hochschule beschäftigen, im Bachelor höher als im Master. Zusätzlich wird ein großer Anteil an Projektarbeiten zum eigenständigen Arbeiten während des Masterstudiums dazu gehören.

3.2 Gestaltungsmöglichkeiten der Studierenden am Prozess Hochschule

Um die Studierenden an dem Wertschöpfungsprozess an einer Hochschule zu beteiligen, bestehen verschiedene Möglichkeiten. Es wird hierbei zwischen Art, Ausmaß und Funktion des Studierenden am Prozess der Hochschule unterschieden. Je nach Studienform werden verschiedene Elemente dieser Möglichkeiten angewendet. Um die verschiedenen Gestaltungsmöglichkeiten später mit den zuvor festgelegten Bewertungsfaktoren vergleichen zu können, werden auch hier konstante Vergleichskriterien sowie ein Bewertungsbereich zum Ausmaß der Beteiligung festgelegt.

3.2.1 Art der Beteiligung

Bei der Art der Beteiligung eines Studierenden an den Hochschulen kann grundsätzlich zwischen physischer, intellektueller und emotionaler Beteiligung unterschieden werden. Die physische Art der Beteiligung beinhaltet die körperliche Anwesenheit der Studierenden in der Hochschule ohne eine Art der Interaktion. Bei der intellektuellen und emotionalen Interaktion vermittelt, verarbeitet und speichert der Studierende Informationen, die für die zielführende Verbesserung der Hochschule bezüglich des Bildungsauftrags von Nutzen sein können bzw. identifiziert sich emotional mit der Hochschule. Die drei Kriterien erhalten, ähnlich wie die Studienformen, einen Bewertungshorizont von null bis eins. Hierbei symbolisiert eins den gesamten Aufwand und Nutzen für

die Hochschule. Die Grundvoraussetzung für eine Beteiligung ist die körperliche (physische) Anwesenheit. Für die weiteren Beteiligungsarten (intellektuelle und emotionale Beteiligung) ist diese zwingend notwendig. Daher wird für die physische Beteiligung der Faktor 0,6 angenommen. Die intellektuelle Integration erfordert eine aufwendigere Beteiligung am Hochschulgeschehen als die emotionale. Daher werden für die emotionale Beteiligung der Faktor 0,1 und für die intellektuelle Beteiligung der Faktor 0,3 verwendet. Es ergibt sich folgende Übersicht:

Beteiligungsform	Bewertungsfaktor ε
Physisch	0,6
Intellektuell	0,3
Emotional	0,1

Tabelle 6: Bewertungsfaktoren der Beteiligungsformen

Quelle: eigene Abbildung

Für die spätere Betrachtung im Vergleich wird auch hier eine Bewertungsformel hinterlegt, welche zugrunde legt, dass für jegliche Art der Beteiligung eine physische Anwesenheit des Studierenden nötig ist. Sie soll im gleichen Verhältnis in die Bewertung eingehen, wie das Ausmaß der Beteiligung. Daher ergibt sich:

$$\varepsilon_{ges} = \frac{\varepsilon_{physisch}}{1,2} + 1,25 \cdot (\varepsilon_{intelle} + \varepsilon_{emot})$$

3.2.2 Ausmaß der Beteiligung

Das Ausmaß der Beteiligung des Studierenden am Wertschöpfungsprozess beschäftigt sich mit dem Thema, inwieweit der Studierende Einfluss auf den Prozess der Hochschule nehmen kann. Hierbei wird unterschieden zwischen:

- Eingriffstiefe: Die Eingriffstiefe bezeichnet die Wertschöpfungsstufen, die bei der Integration stattfinden.
- Eingriffsintensität: Die Eingriffsintensität bezeichnet den Umfang der Einflussnahme. Diese Größe basiert auf der Anzahl der möglichen integrierbaren Prozesse.
- Eingriffshäufigkeit: Die Eingriffshäufigkeit beschreibt die Anzahl der Prozesse, welche sinnvoll und integrierbar sind.
- Eingriffsdauer: Die Eingriffsdauer bezeichnet den zeitlichen Rahmen, den die Integration in die Prozesse umfasst.
- Eingriffszeitpunkt: Der Eingriffszeitpunkt stellt die zeitliche Verteilung für die Prozesse dar.

Damit das Ausmaß der Beteiligung im hinreichenden Umfang berücksichtigt wird, erfolgt die Eingabe in einem Wertebereich von null bis zehn. Die Beteiligung hängt sehr stark von dem Engagement des Studierenden ab, daher kann und sollte dieser nicht als fester Faktor vorgeben werden. Die Angabe der Bereiche für die Beteiligung ist mit Ausnahme des Eingriffszeitpunkts für alle Arten gültig. Das Ausmaß der Beteiligung fließt in der späteren Betrachtung mit einem quadratischen Term ein, da ein zu geringes

und ein zu hohes Ausmaß an Beteiligung nicht förderlich sind. Hier ist ein Mittelmaß erforderlich, um ein Gleichgewicht zwischen Forderung und Förderung des Studierenden herzustellen. Da eine Integration aus Hochschulsicht immer sinnvoll ist, geht dieser Faktor mit einem Bereich von $0,5 < \beta_{ges} < 1$ in die Gesamtbewertung ein. Die Bewertungsformel hierfür ist:

$$\beta_{ges} = \frac{100}{100 + (x_{Tiefe} + x_{Intens} + x_{Häufig} + x_{Dauer})^2} = \frac{100}{100 + x_{ges}^2}$$

Der Faktor 100 ergibt sich dabei aus dem Maximalwert von x_{ges} ; dieser ist bei dem gegebenen Bewertungsbereich: $x_{ges_max} = 100$.

3.2.3 Funktion des Studierenden bei der Beteiligung

Für die Funktion, die die Studierenden während des Studiums am Hochschulprozess einnehmen, gibt es mehrere Varianten der Integration:

- **Leistungsnachfrager:** Der Studierende als Leistungsnachfrager erwartet den höchstmöglichen Grad an Erfüllung seiner Erwartungen an die Hochschule und das Studium.
- **Produktivressource, Mitersteller:** Der Studierende steht der Hochschule als zusätzliche Ressource zur Verfügung; zum Beispiel als Informationsquelle für Verbesserungsprozesse oder als Mitarbeiter bei Veröffentlichungen.
- **Innovator:** Der Studierende entwickelt aktiv neue Leistungen an der Hochschule; zum Beispiel die Leitung von Hochschulsportgruppen.
- **Konkurrent:** Der Studierende tritt ganz oder teilweise als Konkurrent der Hochschule auf; die gesamte oder teilweise Leistungserbringung erfolgt vom Studierenden.
- **Kommunikator:** Der Studierende wird als Medium nach außen betrachtet und genutzt, um Hochschulmarketing zu betreiben; zum Beispiel durch Weiterempfehlungen.
- **Qualitätsprüfer, Führungsersatz:** Der Studierende gibt der Hochschule eine Rückmeldung über die internen Strukturen und Prozesse, dabei erfolgen ein Qualitätsmanagement und die Analyse für Verbesserungspotential; erfolgen kann dies im einfachsten Fall durch eine Evaluierung.
- **Ertrags- und Kostenfaktor:** Der Studierende verursacht „Produktionskosten“, gleichzeitig werden durch ihn Erlöse erzielt. Diese Funktion wird in vielen berufsbegleitenden Studiengängen an privaten Fachhochschulen genutzt. Dort fallen als Erlös, im Vergleich zu einer staatlichen Bildungseinrichtung, höhere Studiengebühren an. Der Studierende verursacht jedoch durch seine Nachfrage an Bildung durch Dozenten auch Kosten.

Die Funktion des Studierenden setzt die Basis für die Bestimmung der Faktoren in der Art und des Ausmaßes der Beteiligung am Hochschulprozess. So sind die Grundvoraussetzungen für die verschiedenen, am Hochschulablauf beteiligten Stereotypen differenziert zu betrachten. Ein Studierender als Führungsersatz wird in der Regel einen höheren zeitlich Aufwand, physische Anwesenheitsquote und emotionale Bindung auf-

weisen müssen als ein Studierender Leistungsnachfrager. Daher erfolgt die Festlegung der einzelnen Faktoren ε_{ges} und β_{ges} nach Prüfung durch die Hochschule. Es kann hierbei zu individuellen Unterschieden zwischen verschiedenen Hochschulen im Ergebnis kommen, da je nach subjektiver Einschätzung unterschiedliche Bewertungsmaßstäbe gewählt werden (Büttgen 2007, S. 17; Bruhn / Stauss 2011).

3.3 Integrationsempfehlungen im Vergleich

Final soll in diesem Kapitel betrachtet werden, wie sich die zuvor erwähnten Kriterien auf die Integrationsmöglichkeiten Studierender in Abhängigkeit von Studiengang und Abschluss auswirken. Die Bewertung folgt einer mathematischen Formel, welche in Abhängigkeit von den oben genannten Faktoren steht. Die Rückgabewerte, die man aus der unteren Formel erhält, können den maximalen Wert 1 nicht überschreiten. Dieser stellt eine Integrationsempfehlung von 100 % Prozent dar. Sie wird als prozentualer Wert interpretiert und gibt die Ergiebigkeit für eine Hochschule bei der Integration von Studenten am Hochschulprozess in Abhängigkeit von Studienform und Phase sowie Beteiligungsfunktion und Form an.

$$\partial_{Integration} = \tau_{Studienart} \cdot \alpha_{Phase} \cdot \beta_{Funktion} \cdot \varepsilon_{ges}$$

$$\partial_{Integration} = \tau_{Studienart} \cdot \alpha_{Phase} \cdot \frac{100}{100 + (x_{Tiefe} + x_{Intens} + x_{Häufig} + x_{Dauer})^2} \cdot \left(\frac{\varepsilon_{physisch}}{1,2} + 1,25 \cdot (\varepsilon_{intelle} + \varepsilon_{emot}) \right)$$

Die Empfehlung für den Integrationsgrad hängt stark von den Parametern ab, die der Auswertende für β und ε wählt. Zur Vereinfachung werden beide Variablen als konstant mit dem Wert 1 angenommen. Dies stellt den Idealfall dar und wird in der Realität nicht vorkommen. Wie in Abschnitt 3.1.1 schon beschrieben, hängt die Integrationsempfehlung nicht vom Studiengang ab. Daher erfolgen die Einschätzungen der folgenden Tabelle auf Basis der Studienform und der Studienphase. Die folgende Tabelle basiert auf der Grundlage der oben gegebenen Werte und der Vereinfachung:

$$\partial_{Integration} = \tau_{Studienart} \cdot \alpha_{Phase} \cdot k$$

mit $k = 1$. Der Faktor k wird hierbei immer eine Stauchung der jeweiligen Funktion zur Folge haben.

		Gesamtstudium	Bachelor	Eingangsphase	Hauptphase	Master
		$\tau = 1$	$\tau = 0,7$	$\tau = 0,1$	$\tau = 0,6$	$\tau = 0,3$
Vollzeitstudium	$\beta = 1$	1	0,7	0,1	0,6	0,3
Teilzeitstudium	$\beta = 0,75$	0,75	0,53	0,08	0,45	0,23
Duales Studium	$\beta = 0,5$	0,5	0,35	0,05	0,3	0,15
Berufsbegleitendes Studium	$\beta = 0,35$	0,35	0,25	0,04	0,21	0,11
Fernstudium	$\beta = 0,2$	0,2	0,14	0,02	0,12	0,06

Tabelle 7: Empfehlung zur Integration eines Prozesses

Quelle: eigene Abbildung

Nachfolgend sind die vier Grafen der oberen Tabelle in einem Diagramm dargestellt. Es zeigt sich, dass die Integrationsempfehlung $\partial_{Integration}$ stark von der aktiven Zeit in der Hochschule und von der Art des Studiums abhängt. An den Grafen in Abbildung 2 ist zu sehen, dass die Empfehlung für eine Integration des Studierenden bei einem konstanten $k = 1$ immer $\geq 20\%$ ist. Die höchste Empfehlung ergibt sich hier bei einem kompletten Bachelor-Master-Studium an einer Hochschule mit einer hohen Präsenzzeit.

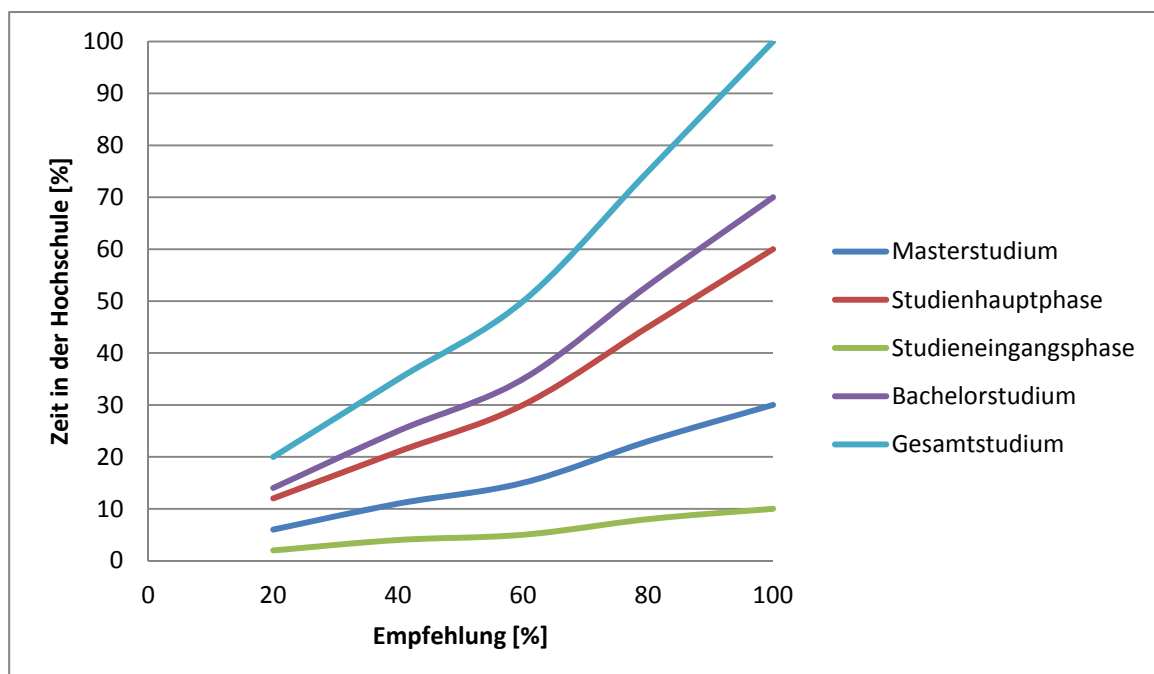


Abbildung 4: Integrationsempfehlungen für verschiedene Studiensituationen

Quelle: eigene Abbildung

Die Empfehlung für eine Integration am Hochschulprozess variiert jedoch bei einem verändertem k . Dies wurde unter *Funktion des Studierenden* in Kapitel 3.2.3 näher erläutert. Der k -Faktor ist im Wesentlichen von der Funktion des Studierenden am Hoch-

schulprozess abhängig. In Abbildung 3 ist die Empfehlung für den gesamten Bereich des Beteiligungsmaßes dargestellt.

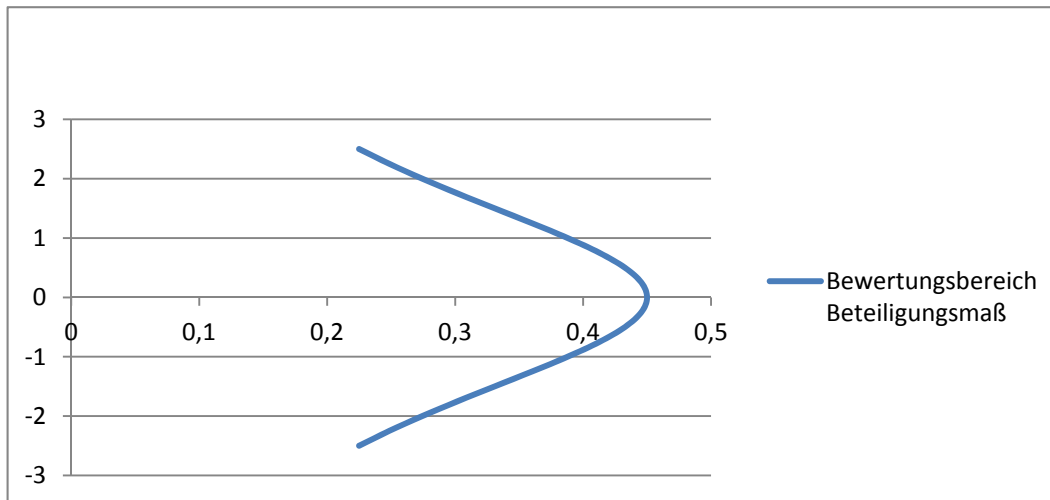


Abbildung 5: Bewertungsbereich bei der Hauptstudienphase im Teilzeitstudium

Quelle: eigene Abbildung

Es wird an dieser Stelle eine nicht näher definierte Funktion des Studierenden angenommen. Die Parameter für den k-Faktor sind von der Hochschule zu wählen und festzulegen. Als konstant ist bei diesem Beispiel die Hauptstudienphase und um ein Teilzeitstudium definiert. Aus Tabelle 4 ergibt sich bei $k = 1$ der Wert von 45 %. Das Beteiligungsmaß ist über den kompletten Wertebereich aufgetragen. Der Höchstwert für die Empfehlung liegt wie zuvor bei 45 %, kann jedoch auf etwa 20 % fallen. Diese Parameter sind nicht fest vorgegeben und müssen nach Beteiligungsfunktion und Ausmaß individuell bestimmt werden. Die Funktion verläuft parabelförmig. Daraus ist für eine mögliche Integration in Hochschulprozesse ableitbar, dass es einen Extrempunkt gibt, für den gilt: Diese Integrationstiefe ist auch für den Studierenden tragbar. Art und Ausmaß der Beteiligung am Prozess können dazu führen, dass die maximalen Kapazitäten eines Studenten überreizt werden und sich der maximale gewinnbringende Vorteil verringert. Vergleichbar ist dies mit dem am Anfang des Artikels dargestellten IKEA – Prinzip. Es wird versucht einen Teil des Wertschöpfungsprozesses auf den Kunden auszulagern, was nur bis zu einer gewissen Grenze möglich ist. Sobald diese Grenze überschritten wird, (Beispiel beim IKEA – Prinzip: Teilnahme am Wertschöpfungsprozess nicht nur durch den Möbelaufbau, sondern ein zusätzliches Anfertigen der bemaßten Bauteile) kann es passieren, dass der Kunde nicht mehr bereit oder in der Lage ist, am Wertschöpfungsprozess teilzunehmen. Die Folge könnten unzufriedene Kunden mit einer Abwanderung zur Konkurrenz sein. Im Fall der Hochschulprozessintegration kann es passieren, dass die Studenten aus Angst vor Überforderungen kein Engagement für die Hochschule zeigen. Damit diese Effekte nicht auftreten, ist darauf zu achten, dass der Maximalwert der Funktion nicht überschritten wird.

4 Fazit

Eine Integration von Studierenden in den Hochschulprozess ist aus der Sichtweise einer Hochschule immer zielführend. Die Beteiligung des Studenten am Wertschöpfungsprozess der Hochschule sollte jedoch stark differenziert betrachtet werden. Eine pauschale Antwort auf die Frage, ob ein Prozess für Studierende integrierbar ist, kann an dieser Stelle nicht gegeben werden. Für jede Hochschule und jede Funktion der Beteiligung ist eine auf die zu betrachtende Hochschule abgestimmte Bewertung vorzunehmen. Die Gewichtung der im Artikel genannten Faktoren, welche zur Bewertung nötig sind, kann sich von Hochschule zu Hochschule unterscheiden. Sie müssen auf die jeweilige Hochschulsituation abgestimmt und angepasst werden. Des Weiteren muss berücksichtigt werden, welche Form des Studiums besteht. Es können sich zum Beispiel die beiden Extrema Vollzeitstudium und Fernstudium gegenüber stehen. Hier ist festzulegen, welche Funktionen bei den unterschiedlichen Zeitrahmen sinnvoll integrierbar sind und im welchem maximalen Umfang der Studierende belastet werden kann oder darf, ohne dass sich negative Auswirkung ergeben.

Die Betrachtung der Integration für die Studierenden findet in diesem Artikel ausschließlich aus Sicht der Hochschule statt. In weiteren Betrachtungen sollte die Sichtweise des Studierenden in die Bewertung eingehen. Der Grund hierfür ist der Tatsache geschuldet, dass die Integration eines Studenten aus der Sichtweise der Hochschule in einem hohen Maße attraktiv ist, da sich ein Kunde – der Student – am Wertschöpfungsprozess beteiligt und somit eine direkte oder indirekte Zielerreichung bewirkt. Dennoch sollte hinterfragt werden, warum ein Studierender sich am Prozess der Hochschule beteiligen sollte (Büttgen 2007, S. 111-116). Es ist daher in weiterführenden Analysen festzustellen, welche Vorteile sich für Studierende durch die Integration ergeben. Aus diesem Ergebnis ließen sich dann Anreizsysteme entwickeln.

Literatur

- Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR) (2011): Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Bertelsmann, Bielefeld.
- Bergan, S. (2003): Recognitions Issues in the Bologna Process. Council of Europe Publ., Straßburg.
- Bruhn, M. / Stauss, B. (2009): Forum Dienstleistungsmanagement . Kundenintegration. Gabler, Wiesbaden.
- Büttgen, M. (2007): Kundenintegration in den Dienstleistungsprozess. Dt. Univ.-Verl., Wiesbaden.
- Friedrich-Alexander Universität Erlangen-Nürnberg (FAU) (2014): Bachelorstudiengang Wirtschaftswissenschaften. http://www.wiso.uni-erlangen.de/studium/studiengaenge/bachelorstudiengaenge/bachelor__wiwi/.
- HRK (2009): Statistische Daten zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Hochschulrektorkonferenz, Bonn.

https://www.tu-berlin.de/menue/ueber_die_tu_berlin/gesetze_richt-_leitlinien/einfuehrung_von_gestuetten_studiengaengen_mit_abschluessen_bachelor/master/das_master-studium/.

Jannermann, B. (2008): Kundenintegration bei Dienstleistungsinnovationen in der Logistik. GRIN-Verl., München.

Klumpp, M. / Rybnikova, I. (2010): Differenzierte Studienformen. Bertelsmann, Bielefeld

Kraft, S. (2000): Die Integration des Internet in die Wertschöpfungskette. Diplomarbeiten Agentur diplom.de.

Kramer, R. / Herber, K. / Voigt, B. (2010): Berufs- und Karriereplaner MINT. Vieweg + Teubner, Wiesbaden.

o.V. (2014): Studienart. <http://www.studien-start.de/studienart.php>.

Rehburg, M. (2004): Bachelor und Master in Deutschland. Waxmann, Münster

Theobald, E. (2011): Brand Evolution. Moderne Markenführung im digitalen Zeitalter. Gabler, Wiesbaden.

TU Dresden (2011): Learner Communities of Practice. <http://blog.tu-dresden.de>.

TUB (2000): Einführung von gestuften Studiengängen mit Abschlüssen Bachelor/Master.

Turchetto, M. / Viklund, A. (2014): BWL – Studium; Studium der Betriebswirtschaftslehre. <http://www.bwlstudium.org/>.

Universität Bremen (2012): Bachelor/Master. <http://www.uni-bremen.de/studium/studienangebote/bachelor-master-studium.html>.

Universität Paderborn; Fakultät für Wirtschaftswissenschaften (2014): Erfolgreich studieren – Wer will das nicht? Aber wie?.

<http://wiwi.unipaderborn.de/studierende/erfolgreich-studieren/>.

Wex, P. (2005): Bachelor und Master – Ein Handbuch. Duncker & Humblot, Berlin.

Wiegand, D. (2010): Einmal Bologna und zurück. In: Zeitschrift: c't 24(10).

Förderung der Studierendenintegration im Wertschöpfungsprozess einer Bildungseinrichtung am Beispiel des Modells Studierende unterstützen Studierende?

von Max Grimme

1 Einleitung, Intention und Gang der Arbeit

„Behind every successful person, there is one elementary truth. Somewhere, someday, someone cared about their growth and development“ sagte Donald Miller, US amerikanischer Autor und Redner, im Jahr 2011 und unterstreicht damit treffend die elementare Wichtigkeit des gegenseitigen Unterstützens.

Auch im Universitätsalltag ist ein „An-die-Hand-nehmen“ von Studenten durch die Studienorganisation sowie andere Studenten unverzichtbar, um einen reibungslosen Einstieg in das Universitätsleben und einen optimalen Ablauf von Lernprozessen zu gewährleisten.

Im Zuge dieser Arbeit wird der Fokus auf die Unterstützung von Studierenden durch Studierende gelegt. Indem die Studierenden in den Leistungserstellungsprozess sowie die unternehmerische Wertschöpfung der Bildungseinrichtung integriert werden, nehmen diese mehr und mehr ihre Rolle als aktive Wertschöpfungspartner wahr und verlassen somit automatisch die Position eines passiven Wertschöpfungsempfängers. Durch diese Art der Studierendenintegration werden Anreize zur Optimierung der Gesamtsituation an der betrachteten Bildungseinrichtung geschaffen.

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, Möglichkeiten aufzuzeigen, wie Studierende ihre Kommilitonen im Universitätsalltag gezielt unterstützen können und die Studienorganisation dabei rahmengebend agieren kann. Zusätzlich soll eine übergeordnete Einordnung dieser Möglichkeiten in das Thema der Kundenintegration sowie eine Bewertung des potentiell generierten Mehrwerts durch die Umsetzung der Maßnahmen erfolgen.

In einem ersten Kapitel werden verschiedenste Maßnahmen zur Unterstützung der Studierenden durch Mitstudierende dargelegt. Es werden Vorschläge hinsichtlich des Aufbaus und der Organisation sowie zur tatsächlichen Umsetzung der Maßnahme gegeben. Zusätzlich wird der generierte Informationsfluss zwischen erfahrenen und neu-hinzukommenden Studierenden aufgezeigt.

Darauffolgend findet eine Einordnung des erarbeiteten Maßnahmenkatalogs in das Thema der Kundenintegration statt.

In einem dritten Teil werden die erarbeiteten Maßnahmen hinsichtlich ihres potentiellen Mehrwerts bewertet. Es wird herausgearbeitet, welche Vorteile diese Maßnahmen – stets vor dem Hintergrund der Kundenintegration – mit sich bringen.

Die Arbeit wird in einem letzten Teil mit einer abschließenden Bewertung beendet.

2 Mögliche Maßnahmen zur Unterstützung von Studierenden

Die Einbeziehung der Studierenden in den Leistungserstellungsprozess der Bildungseinrichtung kann unter Verwendung des folgenden Maßnahmenkatalogs erfolgen:

- Mentoring:

Als Homers Odysseus im gleichnamigen Epos sich auf den Weg in den trojanischen Krieg machte, beauftragte er seinen Freund Mentor, die Erziehung seines Sohnes Telemach zu übernehmen (Krauss / Uthemann 2011, S. 107). Mentorenähnliche Beziehungen können auch gegenwärtig in naturwissenschaftlichen Ansätzen beobachtet werden. So galt Carl Jung langjährig als Protégé von Sigmund Freud (Mc Guire 1994, S. IX). Auch in literarischen Werken wie „The Great Gatsby“ nimmt das Thema Mentoring eine zentrale Rolle ein (Fitzgerald 2001, S. XIV). Im Allgemeinen umfasst Mentoring eine gesicherte Beziehung, welche allen Beteiligten Raum für Lern- sowie Austauschprozesse gewährt. Die Mentoren-Beziehung wird dabei durch den interpersonellen Austausch zwischen Mentor und Mentee definiert (Connor / Pokora 2012, S. 10).

Viele in der Gegenwart vorliegende Ansätze erachten es als elementar, Mentoring in einem soziokulturellen Netzwerk zu sehen. Hieraus entstünde ein Wettbewerbsvorteil für den Mentee, welcher innerhalb des aufgebauten Mentoren Netzwerkes die Möglichkeit besäße, sich zu profilieren und somit eine Bandbreite an Unterstützung zu erlangen (Enshe / Murphy 2011, S. 264).

Übertragen auf das Thema der vorliegenden Arbeit würde ein immatrikulierter Student die Rolle eines Mentors einnehmen und ein neuhinzukommender Student die Rolle eines Mentees. So könnte eine Einsicht in komplexe Wissensinhalte vermittelt werden, welche dem Mentee helfen, Strukturen zu erfassen und den persönlichen Grad des Erfolges zu steigern. Mentees würden sich von Anfang an einer Bezugsperson zugehörig fühlen, welche sie an die Hand nimmt und den Einstieg in das Studium erleichtert. Diese Mentor-Mentee-Beziehung ließe sich auf zwei Arten bilden.

Zum einen könnte eine informelle Zuteilung erfolgen, welche frei und ohne äußeren Einfluss stattfindet.

Zum anderen könnte die Zuordnung zwischen Mentoren und Mentees formell und initialisierend durch eine dritte Partei – im vorliegenden Fall durch die Studienorganisation – erfolgen. In diesem Fall würde jedem Mentor ein Mentee durch die Studienorganisation zugeordnet werden.

Mentoren und Mentees müssten dabei in der Lage sein, die Wichtigkeit des aufgebauten Netzwerkes zu erkennen sowie entsprechende Synergieeffekte zu nutzen. Weiterhin müsste dies von ihnen und ohne äußeren Einfluss heraus geschehen. Die Motivation zur Erreichung der Synergieeffekte sollte gegeben sein. Zusätzlich müssten aus dritter Instanz gewisse Vollmachten und Rahmenbedingungen sichergestellt werden, um das Mentor-Mentee Verhältnis am Laufen zu halten. So wäre es beispielsweise Aufgabe der Studienorganisation, den Beteiligten Mentoren und Protégés entsprechend Zei-

ten zum interaktiven Austausch zu gewähren oder diesen entsprechend Räumlichkeiten zur Verfügung zu stellen.

- Networking:

Eine weitere mögliche Maßnahme stellt das „Networking“ dar. Studenten müssen ermutigt werden, Netzwerke untereinander zu schaffen. Netzwerke dienen der gegenseitigen Unterstützung und schaffen enormes Erfolgspotential (Pilz, 2009, S. 10). Das Zusammenwirken verschiedenster Menschen und den damit verbunden Potentialen schafft eindeutig Synergieeffekte. Ist ein Student in der Lage, diese Synergieeffekte zu erkennen und zu nutzen, erleichtert er sich selbst den Weg durch das Studium. Der Aspekt Networking (und auch der des Mentorings) stünden ganz unter dem Motto „Wissen und Glück ist das Einzige, was sich verdoppelt, wenn man es teilt“ (Floßmann 2013, S. 32). Erfahrene Studenten könnten Mitstudenten unterstützen, indem sie regelmäßige Treffen organisierten. Interaktiver Austausch und das Kennenlernen von möglichst vielen verschiedenen Kommilitonen sollte übergeordnetes Ziel dieser Veranstaltungen sein. So wäre es denkbar, monatliche Treffen unter verschiedenen Kursen zu organisieren. Angenommen es gäbe fünf Unterrichtsgruppen (Kurse) an einer Einrichtung à zwanzig Studierende eines Jahrgangs. Würde man pro Monat ein Treffen zwischen zwei Gruppen organisieren, so wäre nach vier Monaten sichergestellt, dass jeder Student die neunundneunzig anderen Studenten seines Jahrgangs persönlich zu Gesicht bekommen hätte und die Chance hatte, jeden dieser Studenten in persönlichen Gesprächen kennenzulernen. Unterstützt werden müssten diese Treffen ebenfalls durch die Studienorganisation. Dabei sollte diese die zeitliche Organisation im Stundenplan der Studenten überschauen und passende Termine zu Semesterbeginn herausarbeiten. Darüber hinaus könnte überlegt werden, diese Treffen unter einem kleineren Modul mit dem Titel „Networking“ anzusiedeln, mit welchem die Studenten Creditpoints sammeln könnten. So würde die Motivation der Teilnehmer zur interaktiven Beteiligung gesteigert werden. Denkbar wäre es zusätzlich, die Teilnahme in einer Art Essay durch die Studierenden zusammenfassen zu lassen, was die Anerkennung dieses Moduls in Bezug auf die Akkreditierung vereinfachen würde. Sollte man die genannten Zusammenkünfte nicht als Modul erachten, so könnte die Motivation der Studierenden zur aktiven Teilnahme gesteigert werden, indem Sportveranstaltungen oder get-together Veranstaltungen in Form eines Speed Datings angeboten würden. Studenten würden sich dann pro Treffen drei Minuten lang gegenüber sitzen und sich über Erfahrungen austauschen. In logischer Konsequenz hätte jeder Student innerhalb einer Zeitstunde alle zwanzig Studenten des bis dato unbekanntes Kurses kennengelernt. Diese Form des Kennenlernens würde eine privatere face-to-face Situation schaffen, in welcher die Studierenden selbst überlegen könnten, ob sie den Kontakt auch über das Treffen hinaus aufrechterhalten möchten. Es läge somit an ihnen, die Entscheidung zu treffen, das besagte Netzwerk weiter auszubauen.

- Informationsveranstaltungen:

Nachdem nun interaktive Möglichkeiten im Sinne eines Mentoren- sowie Networking Programms vorgestellt wurden, legt der folgende Punkt besonderes Augenmerk auf eine rein informative Form der Wissensvermittlung zwischen fortgeschrittenen Studie-

renden und denen, die am Anfang ihrer Studienlaufbahn stehen. Denkbar ist es, dass Studierende eines Jahrgangs eine Informationsveranstaltung fortlaufend zu Semesterbeginn organisieren. Durch diese Veranstaltungen würde man den neuen Studierenden einen unmittelbaren und sehr realitätsnahen Zugang zum Universitätsalltag verschaffen. Informiert werden könnte zum Beispiel über Studieninhalte, Dozenten sowie organisatorische Aspekte wie die Anmeldung bei der Universitätsbibliothek oder den Zugang zu sonstigen IT-Systemen der Bildungseinrichtung. Die unverkennbare Realitätsnähe würde durch den Fakt sichergestellt sein, dass die Informationen von Studenten übermittelt werden, welche ebenfalls mal Studienanfänger waren und wissen, worauf es in den ersten Schritten eines Studiums ankommt. Zwar kann die Studierendenorganisation bei solchen Veranstaltungen wiederholt unterstützend agieren, das tatsächliche Durchführen sollte allerdings den Studierenden selbst überlassen werden. Hinzukommend gäbe man neuen Studierenden aber auch die Möglichkeit, sich Informationen zu alltäglichen Gegebenheiten rund um das Studierendenleben einzuholen. So könnten die bereits erfahrenen Studenten beispielsweise über besonders preiswerte Wohn- und Einkaufsmöglichkeiten, nahegelegene Druckereien oder auch den Beitritt zu Studentenverbindungen berichten, was wiederum die interaktive Möglichkeit des Networkings fördern würde. Sichergestellt sein müsste erneut, dass zeitliche sowie räumliche Kapazitäten seitens der Studienorganisation zur Verfügung gestellt würden. Es muss folglich den Studierenden die Möglichkeit gegeben werden, solche Informationsveranstaltungen abzuhalten. Die Motivation zur Verwirklichung der genannten Veranstaltungen müsste dabei erneut aus den Studierenden heraus kommen. Die Studienorganisation könnte versuchen, die Motivation beispielsweise durch das Einladen renommierter Gäste aus der Wirtschaft oder sonstiger Bereiche zu fördern oder indem sie anschließende Verköstigung zur Verfügung stellt. Derartige Veranstaltungen müssten als fester Bestandteil des Studiengangs verankert werden, sodass jeder neu hinzukommende Jahrgang von einem Jahrgang, welcher bereits ein Semester an der Einrichtung studiert, informiert wird. So hätte jeder neuhinzukommende Student am Anfang seines Studiums die Möglichkeit zur Teilnahme an dieser Informationsveranstaltung und darauffolgend ein Semester der Erfahrungssammlung. Im Anschluss an dieses Semester wäre dieser Student selbst an der Reihe, Neuhinzukommenden Informationen über die genannten Bereiche zu vermitteln. Durch diese Art der Wissensweitergabe würde man ein sich ständig selbstverbesserndes System schaffen, da zur Verfügung gestellte Informationen über die Jahre hinweg um realitätsnahe Erfahrungen der Studenten ergänzt werden würden.

- Studierendencloud:

Ein weiteres Medium zum gegenseitigen Unterstützen der Studierenden untereinander könnte wie folgt geschaffen werden: Denkbar ist das Errichten einer Studierendencloud. Eine Cloud ist ein virtuelles Medium, welches das Speichern von Daten auf einem entfernten Server ermöglicht (Jamsa, 2013, S. 1).

Auf diesem Weg haben verschiedene User Zugriff auf Daten, die von anderen Usern an einem beliebigen Ort und von einem beliebigen Computer gespeichert werden. Unter Errichtung einer solchen internetbasierten Cloud würde man eine einfache und fachlich versierte Form der IT-basierten Kommunikation zwischen den Studierenden sicherstel-

len. Studierende wären damit in der Lage, Dokumente, Mitschriften sowie Tipps zur Vorbereitung auf Klausuren in dieser Cloud hochzuladen. Neuhinzukommende Studierende hätten eine Ausgangsbasis und einen sichergestellten Pool an Informationen zu ihrem jeweilig besuchten Unterrichtskurs. Die Struktur der Cloud müsste dabei klar und eindeutig sein. Die sinnvollste Unterteilung dieser Cloud wäre nach jeweiligen Semestern und weitergehend nach den verschiedenen Unterrichtskursen. Die einzelnen Ordner würden also von den Studenten gespeist werden, die diese Kurse besuchen bzw. besucht haben. Anschließend haben nachkommende Studierende die Möglichkeit, diesen Informationspool frei zu nutzen oder ihn entsprechend zu verändern. Sollte es beispielsweise einen Dozentenwechsel oder Veränderungen der Studieninhalte gegeben haben, so könnten die Studierenden entsprechende Dateien entweder löschen oder Dateien ergänzen, was wiederum ein in sich selbst verbesserndes System darstellen würde. So würden Informationen über Jahrgänge hinaus aufrechterhalten werden, welche sich nach und nach weiterentwickeln und optimiert werden. Der Informationsfluss läge dabei auf der einen Seite zwischen dem Medium der Cloud und den erfahrenen Studenten, die diese Cloud speisen. Auf der anderen Seite gäbe es einen Informationsfluss zwischen der Cloud und neuen Studierenden, die sich an dem bestehenden Pool bedienen könnten. Der unterstützende Part der Studienorganisation läge hierbei in der Errichtung einer Cloud, der Erstellung einer sinnvollen Ordnerstruktur sowie des Publimachens unter den Studierenden, da eine solche Cloud nur unter aktiver und regelmäßiger Einspeisung von Daten am Leben gehalten werden kann.

- Angebot von Lernhilfe:

Eine fünfte und letzte Maßnahme zur aktiven Unterstützung zwischen Studierenden könnte wie folgt ins Leben gerufen werden: Studierende mit ausreichend Erfahrung und entsprechenden Leistungen könnten persönliche Lernhilfeangebote an neuhinzukommende Studenten unterbreiten. Es wäre denkbar, einen Unterordner „Lernhilfe“ in der vorwegbeschriebenen Cloud zu erstellen. Dort würden alle Unterrichtskurse aufgeführt sein. Studierende, welche eine Leistung von „gut“ oder besser in einem der genannten Kurse erbracht und entsprechende Kapazitäten haben, könnten sich dort eintragen. Neuhinzukommende Studierende, welche sich in einem Unterrichtskurs noch nicht ganz sicher fühlen oder ihr Erlerntes mit bereits Erfahrenen Kommilitonen vertiefen möchten, könnten sich in die bestehende Liste eintragen und das Angebot eines erfahrenen Studenten annehmen. Die Anbieter der Lernhilfe sollten sich in die Liste mit ihrem Namen, Kontaktdaten, dem besuchten Semester, der erzielten Note in dem jeweiligen Kurs, verfügbaren Terminen und dem avisierten Entgelt eintragen. Sollte dieses Angebot nun auf Nachfrage seitens der neuen Studenten oder Studenten, welche bei Wiederholungsklausuren antreten müssen, passen, so kommt es zum Treffen dieser beiden Personen.

In diesen Treffen könnten nun individuell abgemachte Lerninhalte von den erfahrenen Studenten an die Neuhinzukommenden herangetragen werden. Demnach bestünde ein Informationsfluss von erfahrenem Student zum neuhinzugekommenen Student. Der Informationsfluss wäre jedoch auch andersrum sichergestellt, da die bereits erfahrenen Studenten von den neuen Kommilitonen Inhalte lernen könnten, die ihnen noch nicht bekannt waren. Die Vermittlung von bereits erlerntem Wissen an neue Studenten ist

eine Art Wiederholungstraining und das Wissen würde auf beiden Seiten gefestigt werden. Somit wären wiederum Synergieeffekte bei der Unterstützung zwischen den Studierenden geschaffen worden. Auch im Fall der persönlichen Lernhilfe sollte die Studienorganisation als rahmengebende Instanz agieren. Sie sollte sicherstellen, dass die Lernhilfdatei in der Cloud übersichtlich, verständlich und aktuell ist. Sie sollte folglich dafür sorgen, dass neu angebotene Kurse direkt dort aufgenommen werden. Die Eingabe der Daten würde dann von den jeweiligen Anbietern sowie Nachfragern erfolgen. Studierende mit entsprechend guten Noten könnten somit gleichzeitig etwas Geld dazuverdienen. Zusätzlich wäre die Aufnahme als Anbieter in die genannte Liste ein Ansporn an die Studenten, entsprechende Leistungen zu erbringen, da sie nur so in der Datei gelistet werden könnten. Gleichzeitig stellt diese Regelung sicher, dass eine gewisse Qualität der zu vermittelnden Inhalte gewahrt wird, da sich nicht jeder Student eintragen kann, der lediglich sein Taschengeld aufbessern möchte

3 Einordnung der Maßnahmen in das Thema der Kundenintegration

Nach abschließender Betrachtung der aufgezeigten Maßnahmen, kann eine Einordnung in das Thema der aktiven Kundenintegration in zwei Punkten erfolgen:

Zunächst ist Voraussetzung, dass Studierende in gewisser Weise Kunden einer Bildungseinrichtung verkörpern. Definiert man dann den Prozess der Integration durch die Zusammenarbeit zwischen einzelnen Organisationseinheiten eines Systems, so würde eine Kundenintegration dahingehend erfolgen, dass Aktivitäten ins Leben gerufen werden, welche durch die Studierenden zur Erreichung eines Optimums der Gesamtsituation integriert werden. (Lawrence / Lorsch 1967, S. 11) Durch die aufgezeigten Maßnahmen würde man ein in sich selbstheraus verbesserndes System schaffen, welches auf die Steigerung der Leistung der Studierenden ausgerichtet ist. Folglich geschieht die Integration der Aktivitäten hin zu einem Optimum der vorliegenden Situation.

Zusätzlich würde man die Studierenden deutlicher in den Leistungserstellungsprozess der Bildungseinrichtung integrieren. Der Studienorganisation, welche übertragen auf den wirtschaftlichen Sektor den Part des Anbieters (oder des betrachteten Unternehmens) einnehmen würde, käme ein eher passiven und rahmengebenden Rolle bei der Erreichung der optimalen Gesamtsituation zu. Die Studierenden (die Kunden) würden zunehmend in den Leistungserstellungsprozess sowie die Wertschöpfungskette der Bildungseinrichtung integriert werden.

Büttgen definierte im Jahre 2008 den Begriff der Kundenintegration durch „die aktive Beteiligung eines Nachfragers an einer vertraglich vereinbarten Leistungserstellung durch Einbringung externer Faktoren bzw. Übernahme von Teilleistungen, sodass die Leistungsaktivitäten des Anbieters beeinflusst werden“ (Büttgen 2008, S. 107). Die Nachfrager würden in der vorliegenden Situation durch die Studierenden verkörpert werden, welche am Bildungsangebot der Universität oder Hochschule teilhaben wollen. Sie bringen sich aktiv in die Leistungserstellung der Bildungseinrichtung ein, mit welcher sie einen Vertrag geschlossen haben, wodurch sich die Leistungsaktivität des Anbieters (der Bildungseinrichtung) – wie im ersten Teil der Arbeit beschrieben – verändert.

Anbieter (Bildungseinrichtung) und Nachfrager (Studierende) entscheiden gemeinsam über den Verlauf sowie das Ergebnis des Leistungserstellungsprozesses (Kleinaltenkamp 2005, S. 57).

Die Struktur der vorgenannten Maßnahmen mit den auf sie einwirkenden Faktoren wird in nachfolgender Grafik veranschaulicht. Der Informationsfluss sowie Synergieeffekte zwischen den erfahrenen und den neuinzukommenden Studierenden werden mittels der schwarzen Pfeile dargestellt. Die einzelnen Medien zur Wissens- sowie Informationsübertragung befinden sich mittig angeordnet in orangener Farbe. Deutlich erkennbar ist eine übergestellte Studienorganisation, welche rein unterstützend agiert. Der aktive Eingriff in die Wertschöpfungskette der Bildungseinrichtung geschieht durch die Studierenden – die Kunden – selbst.

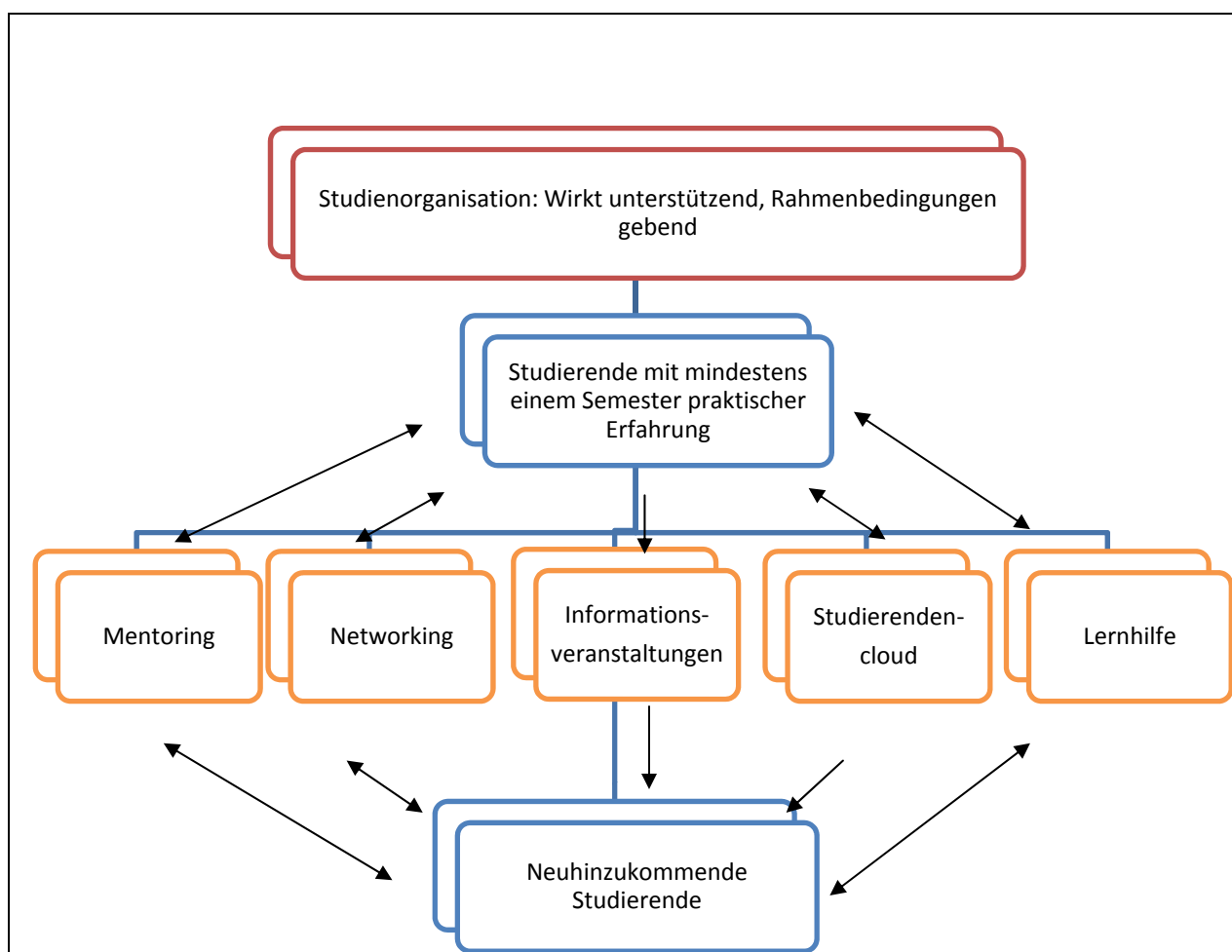


Abb.1: Intermediärer Informationsfluss zwischen Studierenden,
Quelle: Eigene Darstellung.

4 Generierter Mehrwert durch das Umsetzen des Maßnahmenkatalogs

Bei der Umsetzung genannter Maßnahmen und der damit verbundenen Integration der Studierenden in den Leistungserstellungsprozess der Bildungseinrichtung kristallisieren sich folgende Mehrwerte heraus: Zunächst entstünden durch Unterstützung der Maßnahmen Mentoring, Networking, sowie durch das Angebot von Lernhilfe maßgebliche Synergieeffekte, welche den Studierenden zu Nutzen kommen. So haben die Studie-

rende, die Möglichkeit sich zu ergänzen und an dem Wissen der anderen teilzuhaben. Auf der anderen Seite würden sie selbst ihr Wissen oder ihre Fähigkeiten Preis geben, damit andere Studierende daran partizipieren können. Demnach würden mehrere Faktoren aufeinander einwirken, die sich gegenseitig fördern und gemeinsam mehr erreichen als jeder Faktor einzeln betrachtet.

Ein zweiter essenzieller Mehrwert ist die hervorgerufene **Leistungssteigerung** durch das Umsetzen des Maßnahmenkatalogs. Jede Maßnahme für sich bietet den einzelnen Studenten eine Form von Input, welche sie in bessere Leistungen – ausgedrückt in Prüfungsergebnissen – umwandeln können. Im logischer Konsequenz profitiert nicht nur der Studierende direkt sondern auch die Bildungseinrichtung von der Leistungssteigerung ihrer Studierenden, da auf lange Sicht die Reputation der besagten Einrichtung verbessert würde.

Darüber hinaus würde das Integrieren der Studierenden eine Art **Kundenbindung** fördern. Indem man den Studierenden mehr Mitspracherecht sowie Verantwortung auferlegt, fördert man langfristige, positive Beziehungen zwischen der Bildungseinrichtung und den Studierenden. So erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, dass die Studierenden ein Anschlussstudium an derselben Einrichtung absolvieren oder aktiv an Alumni Netzwerken teilnehmen, was sich ebenfalls positiv auf die Reputation der Einrichtung auswirken würde.

Ein weiterer Mehrwert stellt das Gefühl der **Wertschätzung** dar. Durch die aktive Einbindung in den Wertschöpfungsprozess der Universität oder Hochschule, vermittelt man den Studierenden das Gefühl, an ihrer persönlichen Entwicklung sowie dem Vorankommen interessiert zu sein. Auf der einen Seite fördert dies die Motivation und Zufriedenheit der Studierenden, da sie sich der Bildungseinrichtung gegenüber entsprechend wertgeschätzt fühlen. Auf der anderen Seite verbessert dies den Ruf der Einrichtung. Studierende wählen so eher eine Universität oder Hochschule, welche sich für den persönlichen Erfolg der Studierenden einsetzt.

Hinzukommend würde man eine Art **Innovationskraft** und einen damit verbundenen **Wettbewerbsvorteil** gegenüber anderen Bildungseinrichtungen generieren, da man als Unternehmung oder Studienorganisation schnell eine Art Betriebsblindheit entwickeln kann, was wiederum die Innovationskraft hemmt. Oftmals kommen die innovativsten Ideen von den Kunden – in diesem Fall den Studierenden – selbst, welche nah am Geschehen sind und wissen, was zur Optimierung der Gesamtsituation beitragen würde. Indem man den Studierenden die Chance gibt, an diesen Entwicklungsprozessen zu partizipieren und diese aktiv zu formen, würde man sich gegenüber anderen Einrichtungen einen deutlichen Vorteil verschaffen.

Ein sechster generierter Mehrwert würde sich in der **Entlastung der Studienorganisation** zeigen. Der Studienorganisation kommt im vorgestellten Model des gegenseitigen Unterstützens der Studierenden lediglich ein beratender und rahmengebender Aufgabenbereich zu, was eine enorme Entlastung zur Folge hätte. Diese könnte sich rein organisatorischen Aspekten widmen, welche das System der Studierendenintegration unterstützen, da die operativen Aufgaben durch die Studierenden selbst erledigt würden.

5 Abschließende Betrachtung

Im Zuge der vorliegenden Arbeit wurden Wege aufgezeigt, Studierende in den Leistungserstellungsprozess einer Bildungseinrichtung zu integrieren. Es wurden Möglichkeiten dargelegt, die erarbeiteten Maßnahmen umzusetzen. Auch die dazugehörigen Informationsflüsse wurden abgebildet. Darüber hinaus fand eine Herausarbeitung der generierten Mehrwerte für Studierende auf der einen und die betrachtete Bildungseinrichtung auf der anderen Seite statt. Zusätzlich wurde die Form dieser aktiven Einbindung der Studierenden in das Thema der Kundenintegration eingeordnet.

Das Ziel der vorliegenden Arbeit wurde folglich erreicht.

Die Einbeziehung der Studierenden in den Wertschöpfungsprozess einer Universität oder Hochschule kann mittels der fünf vorgestellten Medien Mentoring, Networking, der Durchführung von Informationsveranstaltungen, der Einführung einer Studierendencloud sowie einem persönlichen Lernhilfeangebot für Studierende erfolgen.

Unter derartiger Einbindung der Studierenden würde man seitens der Hochschule oder Universität Mehrwerte von enormer Wichtigkeit schaffen. Eine Schaffung von Synergieeffekten, Leistungssteigerung der Studierenden, Bindung der Studierenden an die Bildungseinrichtung, Steigerung der Motivation der Studierenden durch die Schaffung des Gefühls von Wertschätzung wären die unmittelbaren positiven Folgen für die Studierenden als auch für die Bildungseinrichtung selbst. Durch die Leistungssteigerung der Studierenden würde die Reputation der Bildungseinrichtung verbessert werden.

Ferner würde man einen Wettbewerbsvorteil gegenüber anderen Einrichtungen generieren, da Anreize zu Innovationen und neuen Ideen für Studenten geschaffen werden.

Letztlich hätte die Einbindung der Studierenden in den besagten Wertschöpfungsprozess der Bildungseinrichtung und eine Motivation der Studierenden zur gegenseitigen Unterstützung eine enorme Entlastung der Studienorganisation zur Folge.

Für die Zukunft bleibt abzuwarten, welche Bildungseinrichtungen in welchem Maß vorgestellte Möglichkeiten adaptieren und in die Tat umsetzen werden.

Bei erfolgreicher Umsetzung werden diejenigen Bildungseinrichtungen profitieren, welche sich auf die Veränderungen eingelassen und die Studierenden in ihren Wertschöpfungsprozess integriert haben.

Literatur

- Büttgen, M. (2008): Erscheinungsformen der Kundenintegration und Ansätze eines Integrationsmanagements. In: Stauss, B. (Hrsg.): Aktuelle Forschungsfragen im Dienstleistungsmarketing. Gabler, Wiesbaden. S. 105-132.
- Connor, Mary / Pokora, Julia (2012): Coaching and Mentoring at Work – Developing effective practice. Open Univ Pr, Berkshire.
- Fitzgerald, Scott (2001): The Great Gatsby. Wordsworth, Ware.
- Floßmann, Bernd (2013): Status, Lust, Identität. epubli GmbH, Berlin.

- Jamsa, Kris (2013): Cloud Computing. Jones & Bartlett Learning, Burlington.
- Kleinaltenkamp, Michael (2005): Kundenbindung durch Kundenintegration. In: Bruhn, Manfred / Homburg, Christian (Hrsg.): Handbuch Kundenbindungsmanagement. Strategien und Instrumente für ein erfolgreiches CRM. Gabler, Wiesbaden. S. 361-378
- Ensher, Ellen / Murphy, Susan Elaine (2011): Power Mentoring. How successful Mentors and Protégés get the most out of their Relationships. Jossey-Bass, San Francisco.
- Krauss, Heinrich / Uthemann, Eva (2011): Was Bilder erzählen – Die klassischen Geschichten aus Antike und Christentum. Beck, München.
- Lawrence, P. / Lorsch, J. (1967): Differentiation and Integration in Complex Organizations. In: Administrative science quarterly 12(1): 1-47.
- Mc Guire, William (1974): The Freud / Jung Letters. Princeton University Press, Princeton.
- Pilz, Gerald (2009): Networking – Beziehungen und Kontakte nutzen. dtv, München.

Die Bedeutung der Studierendenintegration in der Lehre – Lernen durch Lehren – ein Erfolgsfaktor?

von Viktoria Wagner

1 Einleitung

Im Zuge der Globalisierung und der Verschärfung des internationalen Wettbewerbs wird die deutsche Hochschullandschaft vor große Herausforderungen gestellt: Hochschulen müssen sich nicht mehr nur dem nationalen, sondern auch dem internationalen Wettbewerb stellen. Verstärkt wird der Kampf um potenzielle Studierende durch internationale Hochschulrankings. Neben der Forschung verdanken herausragende Hochschulen ihre Reputation maßgeblich der erfolgreichen Lehre: Die Lehre, die die Studierenden gemäß Hochschulrahmengesetz (2007, §7) auf berufliche Tätigkeitsfelder vorbereiten soll, leistet einen wertvollen Beitrag für eine Wissensgesellschaft, die im internationalen Wettbewerb in besonderem Maße auf hochqualifizierten Nachwuchs angewiesen ist. (Kultusministerkonferenz und Stifterverband für die deutsche Wissenschaft 2008, S. 2) Verstärkt wird die Bedeutsamkeit der Lehre durch die Problematik des demografischen Wandels, der das Bildungssystem stärker denn je dazu anhält, die zur Verfügung stehenden Humanressourcen optimal auszuschöpfen und auf die Wirtschaft vorzubereiten.

Eine erste Antwort darauf liefert die durch den Bologna-Prozess verstärkt geforderte „Employability“: Die Hochschullehre steht vor der Herausforderung, den Absolventen Kenntnisse und Fähigkeiten zu vermitteln, die erforderlich sind, um in einem globalen und komplexen Markt- und Wettbewerbsumfeld erfolgreich zu agieren. Der Bologna-Prozess postuliert in diesem Zusammenhang einen Paradigmenwechsel in der Lehre, auch bezeichnet als „Shift from Teaching to Learning“: An die Stelle eines inputorientierten (bzw. dozentenorientierten) Verständnisses soll ein outputorientiertes (bzw. studierendenzentriertes) Verständnis von Lehrveranstaltungen rücken. Letzteres zielt auf den Learning Outcome ab, d.h. den Erwerb von Schlüsselkompetenzen, der über den reinen Wissenserwerb hinausgeht. (Schneider et al. 2009, S. 5.) Fraglich ist jedoch, inwiefern tradierte bzw. gegenwärtige Lehrmethoden diesem Anspruch gerecht werden können und welche Bedeutung der Studierendenintegration in der Lehre beizumessen ist.

Zur Annäherung an diese Frage ist zunächst das Konzept der Kundenintegration zu beleuchten, um dieses im nächsten Schritt auf die Studierendenintegration zu übertragen. Darauf basierend soll die gegenwärtige Praxis der Studierendenintegration in der Lehre aufgezeigt sowie ein möglicher Weiterentwicklungsansatz durch die Lehrmethode *Lernen durch Lehren* vorgestellt werden. Die abschließende kritische Würdigung des Weiterentwicklungsansatzes sowie das abschließende Fazit greifen die Bedeutung der Studierendenintegration für die Realisierung und Zielerfüllung der geforderten „Employability“ auf.

2 Das Wesen der Kundenintegration

2.1 Begriffsbestimmung und Systematisierung

Der Terminus *Kundenintegration* im traditionellen, auf den Leistungserstellungsprozess bezogenen Verständnis, definiert die „[...] aktive Teilnahme des Nachfragers an einer vertraglich vereinbarten Leistungserstellung durch Einbringung externer Faktoren bzw. Übernahme von Teilleistungen, sodass die Leistungsaktivitäten des Anbieters beeinflusst bzw. partiell ersetzt werden.“ (Büttgen 2007, S. 15) Büttgen (2007, S. 14) nimmt dabei die Perspektive ein, dass dieses Verständnis sowohl auf den Dienstleistungs- als auch auf den Sachgüterbereich übertragen werden kann. Im Gegensatz zu Sachgütern stellt die Kundenintegration bei Dienstleistungen jedoch ein konstitutives Merkmal dar, weshalb deren Erstellung in der Regel zwangsläufig eine gewisse Form der Kundenintegration voraussetzt. (Bruhn / Strauss 2009, S. 5)

Die akzentuierte Beteiligung des Kunden am Leistungserstellungs- bzw. Wertschöpfungsprozess kann unterschiedliche Erscheinungsformen annehmen. Zu ihrer Erfassung wurde eine Vielzahl von Systematisierungsansätzen hervorgebracht. Auf die im Rahmen dieses Beitrags relevanten Ansätze soll im Folgenden näher eingegangen werden.

Eine erste Möglichkeit zur systematischen Betrachtung der Kundenintegration stellt die Differenzierung nach Kundenfunktionen bzw. -rollen dar. Dabei kann es sich sowohl um solche Funktionen handeln, die auf den eigentlichen Leistungserstellungsprozess ausgerichtet sind, als auch solche, die diesem vor- oder nachgelagert sind:

- Intuitiv übernimmt der Kunde die Rolle des *Nachfragers bzw. Verwenders* mit der Erwartungshaltung einer bestmöglichen Erfüllung seiner Bedürfnisse durch den Anbieter. (Bruhn / Strauss 2009, S. 11)
- Im Sinne der bei der Dienstleistungserstellung obligatorischen Bereitstellung externer Produktionsfaktoren (z.B. Informationen, Objekte, Personen) kann der Kunde als *Ressource* angesehen werden. Leistet der Kunde dabei einen aktiven Beitrag zur Leistungserstellung, übernimmt er zugleich die Funktion des Co-Produzenten mit erheblichem Einfluss auf das Leistungsergebnis. (Büttgen 2007, S. 22)
- Durch die Mitwirkung an der Leistungserstellung kann der Kunde die Rolle des *Qualitätsprüfers* einnehmen und durch rechtzeitiges Feedback an die verantwortlichen Mitarbeiter Einfluss auf die Leistungsqualität nehmen. (Büttgen 2007, S. 23)
- Ebenfalls durch Feedback kann der Kunde als *Führungersatz* agieren und beispielsweise durch Lob und Anerkennung motivierend auf die Mitarbeiter einwirken. (Bruhn / Strauss 2009, S. 12)
- Als *Co-Designer* kann der Kunde betrachtet werden, sofern dieser durch sein Wissen und seine Erfahrungen aktiv in den Entwicklungsprozess eingebunden wird. (Dullinger 2001, S. 46)
- Erhält der Kunde die Möglichkeit, eine Leistung ganz oder teilweise selber zu erstellen, so nimmt er die Rolle des *Konkurrenten* ein. (Bruhn / Strauss 2009, S. 12)

- Die Funktion als *Kommunikator* kann dem Kunden zugesprochen werden, sofern dieser als zufriedener Kunde eine Leistung via Mund-zu-Mund-Kommunikation anderen Kunden weiterempfiehlt. (Bettencourt 1997, S. 386)
- Letztlich übernimmt der Kunde die Funktion eines *Ertrags- und Kostenfaktors*, indem er Ressourcen-, Produktions- und Transaktionskosten verursacht, denen die Erlöse durch den Leistungserwerb gegenüberstehen. (Bruhn / Strauss 2009, S. 13) Im Gegensatz zu den vorab erläuterten Rollen übernimmt der Kunde in dieser Funktion keine Aktivitäten des Anbieters.

Zur weiteren Systematisierung der Kundenintegration kann das Ausmaß bzw. der Grad der Kundenintegration ermittelt werden. Engelhardt et al. (1993, S. 414) ziehen dazu verschiedene Kriterien heran, um den Kundeneinfluss auf den Leistungserstellungsprozess des Anbieters zu beschreiben: Während die Eingriffstiefe die Wertschöpfungsstufe beschreibt, auf der eine Kundenintegration stattfindet, bezieht sich die Eingriffsintensität auf die Anzahl der integrativen Prozesse sowie die Art und den Umfang der Einflussnahme des Leistungsempfängers. Die weiteren drei Kriterien sind zwar im Rahmen dieses Beitrags nicht von Relevanz, sollen jedoch der Vollständigkeit halber kurz erwähnt werden. Die Eingriffsdauer gibt Auskunft über den Gesamtzeitraum des Eingriffes, die Eingriffshäufigkeit gibt an wie oft Eingriffe erfolgen und die Eingriffszeitpunkte konkretisieren letztlich die zeitliche Verteilung der Eingriffe. (Bruhn / Strauss 2009, S. 13)

Eine weitere Möglichkeit zur Ermittlung des Integrationsausmaßes ist durch die Unterscheidung in eine aktive und eine passive Kundenintegration gegeben: Bei der passiven Integration ist der Kunde physisch präsent bzw. nimmt die erstellte Leistung entgegen, ohne selbst an der Leistungserstellung beteiligt zu sein. Das Integrationsausmaß ist in diesem Fall als niedrig einzustufen. Wirkt der Kunde hingegen aktiv an der Leistungserstellung mit, indem er die Aktivitäten des Anbieters physisch oder intellektuell, ganz oder teilweise übernimmt, so ist von einem hohen Integrationsausmaß die Rede. (Langeard 1981, S. 236) Vor diesem Hintergrund zeichnet sich die physische Beteiligung durch die Bereitstellung von Zeit bzw. körperlichen Ressourcen aus. Demgegenüber besteht die intellektuelle Beteiligung aus der Übermittlung, Verarbeitung oder Speicherung leistungsrelevanter Informationen bzw. der Bereitstellung geistiger Ressourcen. Ergänzt werden können diese zwei Arten der Kundenbeteiligung um die emotionale Beteiligung, ausgedrückt in einer Identifikation des Kunden mit der Leistung bzw. einem Gefühl der Mitgliedschaft. (Büttgen 2007, S. 26) Letztere Beteiligungsart ist im Rahmen dieses Beitrags von untergeordneter Bedeutung.

2.2. Motivation zur Kundenintegration

Die Motivation zur Kundenintegration im Sinne einer Beteiligung am Leistungserstellungsprozess ist im Wesentlichen im wirtschaftlichen Unternehmenserfolg des Anbieters als auch in der Bedürfnisbefriedigung des Kunden begründet. Vor diesem Hintergrund zielt die Kundenintegration auf Kostensenkung und Qualitätssteigerung ab. (Bruhn / Strauss 2009, S. 6) Kostensenkung soll insbesondere durch die Übertragung von Aktivitäten an den Kunden erreicht werden. Indem der Kunde zusätzliche Aufgaben über-

nimmt oder aber die ihm übertragenen Aufgaben effizienter gestaltet, kann in diesem Zusammenhang eine Produktivitätssteigerung realisiert werden. (Büttgen 2007, S. 76)

Aus Kundensicht ist eine Qualitätssteigerung zu erwarten, sofern der Kunde die Möglichkeit erhält, seine individuellen Bedürfnisse im Rahmen der Integration präzise zu äußern oder aber wenn er die ihm übertragenen Aufgaben bedarfsgerechter ausführen kann als der Anbieter. (Bruhn / Strauss 2009, S. 7)

3 Das Wesen der Studierendenintegration

3.1 Konstrukt und Systematisierung

Aufgrund des pointierten, elementaren Merkmals der Kundenintegration – der Beteiligung des Kunden am Wertschöpfungsprozess – erscheint es sinnvoll, die Wertschöpfungskette einer Hochschule näher zu beleuchten, um darauf basierend das diesem Beitrag zugrunde liegende Konstrukt der Studierendenintegration herzuleiten bzw. eine Systematisierung vornehmen zu können.

Gemäß der Wertschöpfungskette nach Porter (2014, S. 67) lassen sich Kernprozesse bzw. Primäraktivitäten und Unterstützungsprozesse bzw. -aktivitäten voneinander abgrenzen. Nach Beise / Bielezke (2010, S. 5) beziehen sich die Kernprozesse einer Hochschule unmittelbar auf die grundlegenden Zielsetzungen und Aufgaben einer Hochschule, d.h. auf die Wissensvermittlung in der Lehre und die Wissensproduktion in der Forschung. Die Unterstützungsprozesse wie beispielsweise das IT- oder Personalmanagement tragen hingegen nur mittelbar zur Wertschöpfung bei. Zur weiteren Differenzierung kann der Leitungsprozess abgegrenzt werden, der im Sinne der Hochschulleitung die strategische Ausrichtung der Organisation vorgibt (siehe Abbildung 1). (Kocian 2007, S. 2) Sowohl Unterstützungs- als auch Leitungsprozesse sind durchaus erfolgskritisch, werden jedoch vom Studierenden im Gegensatz zu den Kernprozessen nicht bzw. nur indirekt wahrgenommen. (Beise / Bielezke 2010, S. 5)

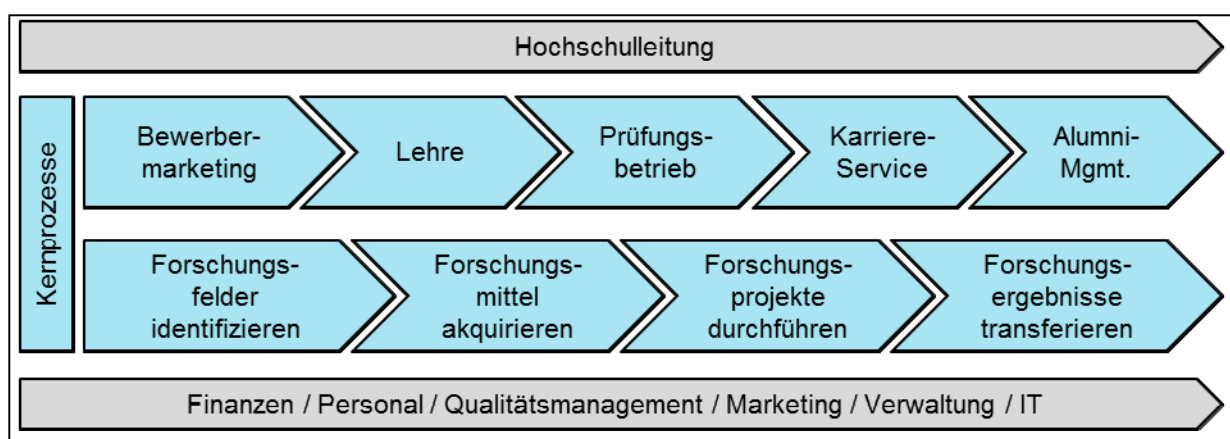


Abbildung 1: Wertschöpfungskette einer Hochschule

Quelle: In Anlehnung an Beise / Bielezke 2010, S. 6; Kocian 2007, S. 2

Um eine erste Systematisierung der hier betrachteten Studierendenintegration vorzunehmen, kann die Eingriffstiefe herangezogen werden (Vgl. 2.1). Wie eingangs formuliert soll die Studierendenintegration auf der Wertschöpfungsstufe „Lehre“ näher be-

trachtet werden. Die Auffassung der Lehre als Dienstleistung einer Hochschule impliziert die Funktion des Studierenden als Ressource bzw. externen Produktionsfaktor, der in den Leistungserstellungsprozess zu integrieren ist. Durch seine Motivation und Mitarbeit in der Lehrveranstaltung kann der Studierende zugleich die Rolle des Co-Produzenten einnehmen und somit die Qualität der Lehre maßgeblich beeinflussen (Vgl. 2.1). (Lenecke 2004, S.11)

Über die reine Motivation und Mitarbeit hinaus – die den niedrigsten Grad der Studierendenintegration in der Lehre darstellen – besteht grundsätzlich die Möglichkeit, den Studierenden in die zentralen Lehrfunktionen bzw. -aktivitäten eines Dozenten zu integrieren. In Anlehnung an das „Blue Printing Lehrveranstaltung“ der Leibniz Fachhochschule Hannover seien folgende Lehrfunktionen als zentral herausgestellt (Butzer-Strothmann 2013)¹: Im Rahmen der Vorbereitung einer Lehrveranstaltung gilt es zunächst die *Lehrinhalte festzulegen*, wobei die Vorgaben aus der Studienordnung zu berücksichtigen sind. Darauffolgend ist es Aufgabe des Dozenten, die *Lehrinhalte vorzubereiten*, wozu neben der Informationsbeschaffung (Sichtung der Literatur und sonstiger Quellen) die Informationsauswahl (das Wesentliche vom Unwesentlichen unterscheiden) gezählt werden kann. In einem nächsten Schritt sind die *Lehrinhalte aufzubereiten*, indem sie in eine sinnvolle Reihenfolge gebracht und je nach Bedarf z.B. in Skripten und / oder Präsentationen visualisiert werden. Schließlich gilt es die *Lehrveranstaltung zu planen und zu strukturieren*, worunter auch die didaktische und methodische Umsetzung zu zählen ist: Vor dem Hintergrund der zu vermittelnden Inhalte ist die Lehrveranstaltungseinheit sowohl zeitlich als auch inhaltlich zu planen und zu strukturieren. Darüber hinaus sind geeignete Lehrmethoden (z.B. Übungen), Lehrmittel und -medien zur Vermittlung der Inhalte auszuwählen und vorzubereiten. (Conradi 1971, S. 6)

Bei der Durchführung einer Lehrveranstaltung umfasst das Aufgabenspektrum eines Dozenten neben der reinen *Wissensvermittlung* auch die *Wissensanwendung bzw. -vertiefung*. Letzteres ist beispielsweise durch das exemplarische Vorrechnen und Erläutern von Übungsaufgaben im Rahmen eines Tutoriums gegeben. (o.V. 2012a) Zudem obliegt dem Dozenten die elementare Aufgabe, die *Lehrveranstaltung zu leiten*. In dieser Funktion trägt er die Verantwortung für den Ablauf der Lehrveranstaltung mit Auswirkungen auf das Miteinander zwischen Dozent und Studierenden und auf die Motivation der Lernenden. (Perels et al. 2007, S.116)

In der letzten Phase, der Nachbereitung seitens des Dozenten, ist eine *Reflexion der Lehrveranstaltung* vorzunehmen. Erkenntnisse wie z.B. aufgetretene Verständnisprobleme, fehlende Zeit zur Vermittlung des vorgesehenen Lehrstoffes sowie sich als ungeeignet herausgestellte Lehrmethoden und -medien sind in der Vorbereitung der folgenden Lehrveranstaltungen zu berücksichtigen. (Pahl 2012, S. 629)

In Anlehnung an die Kriterien von Engelhardt et al. kann, je nachdem welche Anzahl an Lehrfunktionen bzw. -aktivitäten vom Studierenden ganz oder teilweise übernommen wird auf eine niedrige oder eine hohe Eingriffsintensität rückgeschlossen werden (Vgl.

¹ Die Auffassung Amelangs (2008, S. 212), dass Lehre und Prüfung differenziert zu betrachten sind, soll bei der Darstellung der Lehrfunktionen bzw. -aktivitäten Berücksichtigung finden.

2.1). Vor diesem Hintergrund soll im Kapitel 4.1.1 und 4.2.1 der Integrationsgrad von Studierenden im Kontext unterschiedlicher Lehrmethoden analysiert werden.

3.2 Motivation zur Studierendenintegration

Angesichts der Tatsache, dass die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Sachverhalt der Studierendenintegration noch in den Kinderschuhen steckt, sind keine wissenschaftlich fundierten Aussagen zum Ziel und Zweck der Studierendenintegration, insbesondere in der Lehre, anzuführen. Im Rahmen dieses Beitrags soll untersucht werden, inwiefern die Bedürfnisbefriedigung des Kunden – analog zur Kundenintegration – einen Motivationsaspekt für die Studierendenintegration in der Lehre darstellt (Vgl. 2.2).

Nach Alex (2012, S. 84) kommt es zur Bedürfnisbefriedigung, wenn der Kunde seine Bedürfnisse durch den Erwerb von Produkten befriedigen kann. Anzumerken ist, dass die rein marktorientierte Auffassung des Kundenbegriffs, die im betriebswirtschaftlichen Sinne den Kauf von Produkten gegen Entgelt in den Fokus stellt, nur begrenzt auf Hochschulen übertragbar ist. (Hochschul-Informationssystem GmbH 2010, S. 213) Nichtsdestotrotz können die Kunden und Produkte einer Hochschule Aufschluss über die zu erfüllenden Kundenbedürfnisse bzw. -erwartungen geben.

Nach Müller-Böling (2007, S. 273) bietet eine Hochschule unterschiedliche Produkte an und bedient demzufolge unterschiedliche Kundengruppen: Studierende als Abnehmer der originären Hochschulprodukte Lehre und Forschung stellen die zentrale Kundengruppe einer Hochschule dar. Eine weitere elementare Kundengruppe bilden neben anderen Hochschulen die Unternehmen, die als Arbeitgeber Arbeitskräfte aus der Hochschule nachfragen sowie an den Forschungsergebnissen interessiert sind. In dieser Marktsituation sind die Studierenden zugleich Kunden und Produkte (Absolventen) einer Hochschule (siehe Abbildung 2).

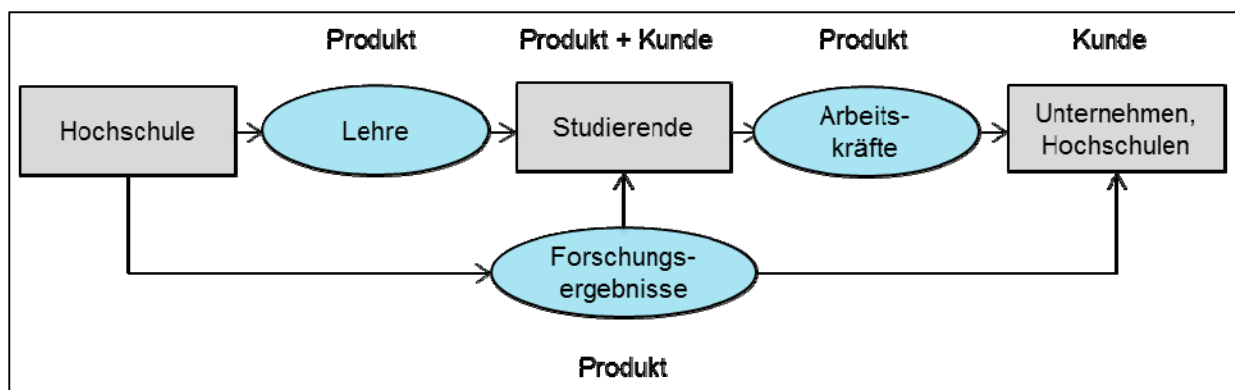


Abbildung 2: Kunden und Produkte einer Hochschule
Quelle: In Anlehnung an Müller-Böling 2007, S. 271

Studierende sind Abnehmer des Produktes Lehre mit der Erwartungshaltung, optimal auf die Wirtschaft vorbereitet zu werden und einen nahtlosen Übergang in die Berufstätigkeit sowie ein adäquates Einkommen zu erzielen. Demgegenüber fragen Unternehmen Absolventen als Produkt nach, welches den Anforderungen der Wirtschaft entspricht und den erfolgskritischen Nachwuchsbedarf an hochqualifizierten Fach- und

Führungskräften decken soll. Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass die Bedürfnisse bzw. Erwartungen an die Hochschulleistungen seitens der Studierenden und Unternehmen unter dem Begriff „Employability“ gefasst werden können. Neben marktfähigen Studieninhalten und integrierten Praxiselementen trägt vor allem auch die Vermittlung von in der Wirtschaft geforderten Schlüsselkompetenzen zur Beschäftigungsfähigkeit bei. Laut einer Umfrage des Deutschen Industrie- und Handelskammertages (DIHK) zu den Erwartungen der Wirtschaft an Hochschulabsolventen ist Fachwissen für die 2175 befragten Unternehmen zwar wichtig, es wird jedoch im Gegensatz zu Schlüsselkompetenzen nach Abschluss eines Fachstudiums ohnehin vorausgesetzt. (Heidenreich 2011, S. 2)

Zur Ermittlung der in der Wirtschaft geforderten Schlüsselkompetenzen wurde neben der DIHK-Umfrage eine Ausarbeitung des deutschen Didaktikers Martin (2000, S. 1) herangezogen, in der er sich mit der Fragestellung auseinandersetzt, inwiefern Lehrmethoden die Vermittlung marktrelevanter Schlüsselqualifikationen unterstützen können. Folgende Kompetenzen haben sich dabei als entscheidend herausgestellt: In Zeiten eines immer komplexer werdenden Markt- und Wettbewerbsumfeldes wird verstärkt *exploratives Verhalten* von Absolventen gefordert. Explorative Menschen zeichnen sich nach Martin (2000, S. 6) dadurch aus, dass sie sich zur Lösung eines Problems oder zur Bearbeitung einer Aufgabe in unbekannte Situationen bzw. Themenfelder begeben, die ein hohes Maß an Unsicherheit bzw. Unbestimmtheit enthalten. Eng damit verbunden ist die Kompetenz des *komplexen Denkens*, d.h. die Fähigkeit, in einer Wissensgesellschaft mit Information Overload das Wesentliche vom Unwesentlichen zu unterscheiden und in komplexen Zusammenhängen zu denken. (Martin 2000, S. 8)

Neben den beiden zuvor genannten Kompetenzen, die vor allem eine Antwort auf die zunehmende Komplexität darstellen, können in Anlehnung an Martin (2000, S. 10) folgende Schlüsselkompetenzen als marktrelevant hervorgehoben werden: *Selbstbewusstsein*, *Planungs- und Organisationsfähigkeit*, *Durchsetzungsfähigkeit* und *Begeisterungsfähigkeit*. Das *Selbstbewusstsein* steht nach Köser (2010, S. 74) in enger Beziehung zum Terminus Selbstvertrauen und hängt davon ab, wie hoch die für eine Aufgabe geforderten Fähigkeiten ausgeprägt sind. *Planungs- und Organisationsfähigkeit* ist gegeben, wenn eine Person über ein gutes Zeitmanagement verfügt und in der Lage ist, Arbeitsabläufe so zu planen und zu strukturieren, dass die vorgegebenen Ziele möglichst effizient erreicht werden. (Schmidt-Rathjens 2007, S. 599) Unter *Durchsetzungsfähigkeit* versteht man die Fähigkeit, den eigenen Einflussbereich zu vergrößern und die persönlichen Standpunkte und Ziele auch gegen Widerstand zu verwirklichen. (Berndt / Wierzchowski 2011, S. 29) Die *Begeisterungsfähigkeit* einer Person, d.h. die Fähigkeit andere Personen für eine Aufgabe zu motivieren, ist ähnlich der beiden zuvor genannten Kompetenzen insbesondere im Hinblick auf zukünftige Führungsaufgaben von Relevanz. (Kell 2005, S. 125)

Laut DIHK-Umfrage zählen weiterhin zu den „[...] Top-Kompetenzen, die die Unternehmen von Hochschulabsolventen erwarten, [...] Einsatzbereitschaft, Verantwortungsbewusstsein, selbstständiges Arbeiten, Kommunikationsfähigkeit und Teamfähigkeit“. (Heidenreich 2011, S. 2) *Einsatzbereitschaft* bezeichnet dabei das hohe Engagement

einer Person, sich für die Erfüllung einer Aufgabe oder das Erreichen eines Ziels aktiv einzusetzen und falls erforderlich die damit verbundene Mehrarbeit auf sich zu nehmen. (Graner 2009, S. 60) *Verantwortungsbewusstsein* spiegelt die Bereitschaft einer Person wider, Verantwortung für das Gelingen oder Misslingen einer Aufgabe bzw. das Erreichen eines Ziels zu übernehmen. (Hübner 2012, S. 135) Die *Selbstständigkeit* einer Person ist dann gegeben, wenn diese in der Lage ist, eine Aufgabe eigenständig ohne größere Hilfestellung des Vorgesetzten durchzuführen. (Graner 2009, S. 61) Eine Person, die über eine ausgeprägte *Kommunikationsfähigkeit* verfügt, vermittelt Botschaften deutlich und verständlich, gestaltet Gesprächssituationen aktiv und verfügt über geeignete Gesprächstechniken (z.B. rhetorische Fragen). (Von der Linde / Schustereit 2010, S. 43) Die Kompetenz *Teamfähigkeit* definiert letztlich die Fähigkeit, sich konstruktiv und sozial in eine Gruppe zu integrieren und die eigenen Kompetenzen in Zusammenarbeit mit den anderen Gruppenmitgliedern zur Erreichung eines gemeinsamen Gruppenziels einzusetzen. (Graner 2009, S. 59)

Im Kapitel 4.1.2 und 4.2.2 soll aufbauend auf der bereits angesprochenen Analyse des Studierendenintegrationsgrades untersucht werden, in welchem Ausmaß die unterschiedlichen Lehrmethoden zur Bedürfnisbefriedigung bzw. zur Vermittlung der geforderten Schlüsselkompetenzen beitragen (Bedürfnisbefriedigungsgrad).

4 Studierendenintegration in der Lehre – Lehrmethodenanalyse

4.1 Gegenwärtige Lehrmethoden

4.1.1 Ermittlung des Studierendenintegrationsgrades

Exemplarisch für die gegenwärtig zum Einsatz kommenden Lehrmethoden sollen die an der Leibniz FH Hannover (2014) gängigen Lehrmethoden aufgeführt werden. Dazu zählt zum einen die Vorlesung – die wohl älteste akademische Lehrmethode (Schumacher 2003, S. 3): Alle Studierenden bekommen gemeinsam das gleiche Fachwissen vermittelt, während der Dozent seinen Hörern frontal gegenüber steht und den Unterricht durch einen Lehrmonolog weitgehend dominiert. Eine Vorlesung zwingt die Studierenden zum passiven Zuhören. (Dahmer 2007, S. 33) Dennoch besteht – je nachdem, ob es sich um eine Vorlesung in einem großen Universitätshörsaal oder aber um eine Vorlesung in überschaubaren Lerngruppen handelt – die Möglichkeit, die Studierenden in Form mündlicher Beteiligung zu integrieren: Hinsichtlich der Lehrfunktion *Lehrinhalte festlegen* können die Studierenden bspw. Wünsche und Interessen äußern, die der Dozent nach Möglichkeit in seinen Lehrplan integriert. Allerdings ist aufgrund der Vorgaben in der Studienordnung nur eine begrenzte Integration möglich. In gleichem Maße kann eine Integration in die Lehrfunktion *Vermittlung von Wissen und Anwendung bzw. Vertiefung von Wissen* stattfinden, indem die Lernenden Fragen stellen bzw. Fragen ihrer Mitstudenten beantworten. Schließlich können die Studierenden in die Lehrfunktion *Reflexion der Lehrveranstaltung* integriert werden: Die Lernenden erhalten am Ende eines Semesters die Möglichkeit, die Lehrveranstaltung rückblickend zu evaluieren. Auch hier kann nur von einer begrenzten Integration gesprochen werden, da eine Reflexion seitens des Dozenten im Anschluss an eine praktizierte Lehrveranstaltungseinheit nicht ausbleibt (siehe Tabelle 1).

Lehrmethode	Vorlesung	Übung	Seminar	Projekt
Lehrfunktionen / -aktivitäten				
Vorbereitung der Lehrveranstaltung				
Festlegung der Lehrinhalte	1	1	1	1
Vorbereitung der Lehrinhalte	0	0	2	2
Aufbereitung der Lehrinhalte	0	0	2	2
Planung / Strukturierung der Lehrveranstaltung	0	0	0	2
Durchführung der Lehrveranstaltung				
Leitung der Lehrveranstaltung	0	0	0	2
Vermittlung von Wissen	1	2	2	2
Anwendung bzw. Vertiefung von Wissen	1	2	2	2
Nachbereitung der Lehrveranstaltung				
Reflexion der Lehrveranstaltung	1	1	1	2
Summe von max. 24 Pkt. (Studierendenintegrationsgrad)	4 (17%)	6 (25%)	10 (42%)	15 (63%)

Legende
0 Pkt.: Keine Integration / Funktionsübernahme
1 Pkt.: Teilweise bzw. begrenzte Integration / Funktionsübernahme
2 Pkt.: Weitgehende Integration / Funktionsübernahme (Dozentenunterstützung möglich)
3 Pkt.: Vollständige Integration / Funktionsübernahme (entspricht der Dozententätigkeit)

Tabelle 1: Ermittlung des Studierendenintegrationsgrades gegenwärtiger Lehrmethoden
Quelle: Eigene Darstellung

Eine weitere gängige Lehrmethode stellt die Übung dar, auch bezeichnet als Tutorium: Im Rahmen einer Übung soll der in der Vorlesung vermittelte Lehrstoff z.B. anhand von Übungsaufgaben angewendet und vertieft werden. Der Ablauf einer Übung kann unterschiedlich gestaltet sein: Entweder löst der Lehrende Aufgaben zunächst exemplarisch an der Tafel oder die Studierenden werden von vornherein eigenständig mit der Aufgabenbearbeitung betraut und können im Fall von Verständnisproblemen auf die Unterstützung des Lehrenden zurückgreifen. (o.V. 2012a) Im Kontext dieser Lehrmethode können die Studierenden somit weitgehend in die Lehraktivität *Anwendung bzw. Vertiefung von Wissen* integriert werden. Gleiches gilt für die Lehrfunktion *Vermittlung von Wissen*, sofern die Studierenden die Möglichkeit erhalten, Übungen in Partnerarbeit zu praktizieren bzw. sich gegenseitig Hilfestellung zu leisten. Bei beiden Lehrfunktionen kann noch nicht von einer vollständigen Integration gesprochen werden, da der Dozent unterstützend tätig bleibt. Analog zur Vorlesung können die Studierenden teilweise in die Lehrfunktion *Festlegung der Lehrinhalte* integriert werden, indem der Dozent die Studierenden bspw. im Hinblick auf die Prüfungsvorbereitung fragt, zu welchen konkreten Themen Übungsbedarf besteht. In gleichem Maße findet basierend auf der abschließenden Semesterevaluation eine Integration in die Lehraktivität *Reflexion der Lehrveranstaltung* statt (siehe Tabelle 1).

In einem Seminar werden die Studierenden mit der selbstständigen Erarbeitung eines bestimmten Themas betraut, welches den restlichen Teilnehmern in Form eines Refera-

tes vorgestellt wird. Durch eine anschließende Diskussion im Plenum sollen die Studierenden aktiviert und durch kritische Stellungnahme, Meinungsverschiedenheiten und Klärung von Verständnisschwierigkeiten zur Anwendung bzw. Vertiefung des vermittelten Wissens angeregt werden. (Dahmer 2007, S. 39) Die Studierenden können in die Themenfindung unter Berücksichtigung der Vorgaben in der Studienordnung einbezogen werden, sodass eine teilweise bzw. begrenzte Integration in die Lehrfunktion *Festlegung der Lehrinhalte* möglich ist. Durch die anschließende Vorbereitung und Präsentation des definierten Themas übernehmen die Studierenden temporär die Dozentenrolle. Allerdings steht der Dozent nach wie vor unterstützend zur Verfügung, sodass nicht von einer vollständigen, jedoch von einer weitgehenden Integration in die Lehraktivitäten *Vorbereitung der Inhalte*, *Aufbereitung der Inhalte* und *Vermittlung von Wissen* gesprochen werden kann. Gleiches gilt für die Lehraktivität *Anwendung bzw. Vertiefung von Wissen*: Die Studierenden sind aktive Teilnehmer der Diskussionsrunde, in die der Dozent bei Bedarf regulierend eingreift. Analog zu den beiden vorangegangenen Lehrmethoden findet eine Evaluation des Seminars und somit eine teilweise Integration in die Lehrfunktion *Reflexion der Lehrveranstaltung* statt. Die restlichen Lehrfunktionen wie die *Planung und Strukturierung der Lehrveranstaltung* – im Rahmen derer z.B. die Anzahl und Reihenfolge der vorzutragenden Referate festgelegt wird – sowie die Lehrfunktion *Leitung der Lehrveranstaltung* obliegen nach wie vor dem Dozenten (siehe Tabelle 1).

Bei der Lehrmethode Projekt werden die zuvor im Studium erworbenen Fähigkeiten und Kenntnisse praktisch angewendet. (o.V. 2012b) Das Projekt unterscheidet sich von den zuvor genannten Lehrmethoden darin, dass sich dieses über mehrere Lehrveranstaltungen bzw. Wochen erstreckt. Dadurch soll zumindest zeitweilig eine Zerstückelung in Lehrveranstaltungseinheiten aufgehoben und das ganzheitliche Lernen an einem Thema ermöglicht werden. (Konrad / Traub 2009, S. 126) Vor diesem Hintergrund können die im Kapitel 3.1 aufgeführten Lehrfunktionen bzw. -aktivitäten nicht mehr punktuell und in der sonst geltenden Reihenfolge auf eine Lehrveranstaltung übertragen werden. Aufgrund des zeitlichen Umfangs dieser Lehrmethode erscheint es sinnvoll, die einzelnen Projektphasen zur Ermittlung des Studierendenintegrationsgrades näher zu betrachten. In Anlehnung an Konrad / Traub (2009, S. 128) und May (2007, S. 99) sind folgende Phasen zu differenzieren: Zielfindungs-, Planungs-, Durchführungs- und Abschlussphase.

Im Rahmen der Zielfindungsphase gilt es das Projektziel bzw. -thema festzulegen. Zwar sind die Studierenden grundsätzlich in die Themenfindung einzubeziehen, allerdings kann der Handlungsspielraum zur Projektzieldefinition aufgrund der Vorgaben in der Studienordnung stark eingengt sein. (Konrad / Traub 2009, S. 126) Demzufolge ist eine Integration in die Lehrfunktion *Festlegung der Lehrinhalte* analog zu den vorangegangenen Lehrmethoden nur begrenzt möglich (siehe Tabelle 1).

In der nächsten Phase, der Planungsphase, werden die zur Projektzielerreichung erforderlichen Teilaufgaben bzw. Themenschwerpunkte, Zuständigkeiten und weiteren Ressourcen (z.B. Arbeitsmittel, -medien) festgelegt. Neben der Ernennung einer Projektleitung gilt es Projektgruppen zu bilden, die verantwortlich für die Bearbeitung der

Teilaufgaben sind. In einem nächsten Schritt müssen Teilaufgaben und Zuständigkeiten in einem Projektplan, der sich über die gesamten Lehrveranstaltungen des Projektes erstreckt, zeitlich strukturiert werden. Diesbezüglich kann die Projektplanung mit der Lehrfunktion *Planung und Strukturierung der Lehrveranstaltung* gleichgesetzt werden (Vgl. 3.1). Angesichts der Tatsache, dass die Projektplanung in der Verantwortung der Studierenden liegt, der Dozent bei Bedarf jedoch unterstützend einwirkt, kann hier von einer weitgehenden Funktionsübernahme gesprochen werden. Gleiches trifft auf die Lehrfunktion *Leitung der Lehrveranstaltung* zu: Lediglich im Bedarfsfall greift der Dozent während des Projektes regulierend ein, die zentrale Leitungsfunktion obliegt der studentischen Projektleitung (siehe Tabelle 1). (May 2007, S. 100)

Die Durchführungsphase beinhaltet die Bearbeitung der Teilaufgaben bzw. Themenschwerpunkte zur Erreichung des Projektziels. Dazu setzt sich jede Gruppe mittels Literaturrecherchen und sonstigen Quellen intensiv mit ihrem Thema auseinander, versucht die gewonnenen Informationen im Projektkontext anzuwenden bzw. auf diesen zu übertragen und bereitet ihre Erkenntnisse zu einem Ergebnis auf. (Konrad / Traub 2009, S.129) Der Dozent steht während der gesamten Phase betreuend und unterstützend zur Verfügung, sodass eine weitgehende Integration in die Lehraktivitäten *Vorbereitung der Inhalte, Aufbereitung der Inhalte* und *Anwendung bzw. Vertiefung von Wissen* stattfindet (siehe Tabelle 1).

In der Abschlussphase werden die Ergebnisse der einzelnen Gruppen zusammengetragen, d.h. jede Projektgruppe gibt ihre Erkenntnisse bzw. ihr generiertes Wissen an die Mitstudenten weiter. Das Gesamtergebnis wird entweder dem Dozenten und / oder einem größeren Publikum präsentiert. (Konrad / Traub 2009, S. 129) Da der Dozent in diese Phase in der Regel unterstützend involviert ist, findet eine weitgehende Integration in die Funktion *Vermittlung von Wissen* statt. Neben den regelmäßigen Reflexionen während der Projektarbeit steht abschließend allen Projektbeteiligten die Möglichkeit offen, in einer gemeinsamen Feedbackrunde mit dem Dozenten Rückschau zu halten, inwiefern das Projektziel erreicht wurde und welche Erkenntnisse für die nächste Projektarbeit gewinnbringend genutzt werden können. (Konrad / Traub 2009, S. 130) Somit kann auch hier von einer weitgehenden Integration in die Funktion *Reflexion der Lehrveranstaltung* gesprochen werden (siehe Tabelle 1).

Basierend auf Tabelle 1 wird ersichtlich, dass die Eingriffsintensität bzw. der Integrationsgrad ausgehend von der erstgenannten Lehrmethode Vorlesung bis hin zur letztgenannten Lehrmethode Projekt zunimmt. Damit einher geht eine zunehmende Aktivität der Studierenden: So liegt bei einer Vorlesung je nach Ausgestaltung eine passive Integration in Form physischer Anwesenheit oder aber eine begrenzte aktive Integration in Form mündlicher Beteiligung vor. Demgegenüber zeichnen sich die weiteren drei Lehrmethoden durch eine zunehmende aktive Integration aus, im Rahmen derer die Studierenden physisch als auch intellektuell aktiv werden (Vgl. 2.1).

4.1.2 Ermittlung des Bedürfnisbefriedigungsgrades

Allein das konstitutive Merkmal einer Vorlesung – der Lehrmonolog des Dozenten und die damit einhergehende Passivität der Studierenden – lässt darauf schließen, dass die Vorlesung größtenteils auf kognitive Lernziele beschränkt ist. (Dahmer 2007, S. 34) Sofern die Studierenden durch mündliche Beteiligung in die Vorlesung einbezogen werden besteht jedoch die Möglichkeit, die *Kommunikationsfähigkeit* der Studierenden – wenn auch nicht so stark wie z.B. in einem Seminar – zu fördern. (siehe Tabelle 2)

Schlüsselkompetenzen \ Lehrmethode	Vorlesung	Übung	Seminar	Projekt
Selbstständigkeit	0	1	1	2
Verantwortungsbewusstsein	0	1	1	2
Einsatzbereitschaft	0	1	1	2
Teamfähigkeit	0	1	1	2
Selbstbewusstsein	0	1	2	2
Exploratives Verhalten	0	0	2	2
Komplexes Denken	0	0	2	2
Kommunikationsfähigkeit	1	0	2	2
Begeisterungsfähigkeit	0	0	1	2
Durchsetzungsfähigkeit	0	0	1	2
Planungs- und Organisationsfähigkeit	0	0	1	2
Summe von max. 22 Pkt. (Bedürfnisbefriedigungsgrad)	1 (5%)	5 (23%)	15 (68%)	22 (100%)

Legende
0 Pkt.: Kompetenzen werden nicht vermittelt bzw. gefördert
1 Pkt.: Kompetenzen werden vermittelt bzw. gefördert, es besteht Optimierungspotenzial
2 Pkt.: Kompetenzen werden stark vermittelt bzw. gefördert

Tabelle 2: Ermittlung des Bedürfnisbefriedigungsgrades gegenwärtiger Lehrmethoden
Quelle: Eigene Darstellung

Bei der Lehrmethode Übung ist die Vermittlung von Schlüsselkompetenzen stärker ausgeprägt. Hierzu lässt sich nach Jarre (o.J., S. 2) folgende logische Kette anführen, bei der die Kompetenz *Selbstständigkeit* den Ausgangspunkt darstellt: Indem die Studierenden mit der selbstständigen Bearbeitung von Übungsaufgaben betraut werden, wächst deren individuelles *Verantwortungsbewusstsein* für das Veranstaltungsgeschehen bzw. den Lernerfolg. Mit steigendem *Verantwortungsbewusstsein* erhöht sich in der Regel auch die Ernsthaftigkeit, die die Studierenden einer Lehrveranstaltung entgegenbringen. Die Ernsthaftigkeit wiederum löst studentische *Einsatzbereitschaft* aus. Je nachdem wie stark die *Selbstständigkeit* durch eine Lehrmethode gefördert wird, können auch die der logischen Kette zugrunde liegenden Kompetenzen mehr oder weniger stark vermittelt werden. So kann bei Studierenden, die ein umfangreiches Projekt durchführen und managen sollen, die *Selbstständigkeit* stärker gefördert werden als bei Studierenden, die eine vorgegebene Übungsaufgabe eigenständig bearbeiten sollen. Vor diesem Hintergrund können die der logischen Kette zugrunde liegenden Kompetenzen *Selbstständigkeit*, *Verantwortungsbewusstsein* und *Einsatzbereitschaft* durch eine

Übung vermittelt werden, allerdings besteht im Hinblick auf weitere Lehrmethoden noch Potential zur verstärkten Kompetenzförderung (siehe Tabelle 2). In gleichem Ausmaß können die Kompetenzen *Selbstbewusstsein* und *Teamfähigkeit* durch die Lehrmethode Übung gefördert werden: Ein selbstständig herbeigeführter Erfolg – in diesem Fall eine korrekt durchgeführte Aufgabe – bestärkt die Studierenden in ihrem *Selbstbewusstsein*. (Jarre o.J., S. 2) Wird ein solcher Erfolg in Partnerarbeit oder in kleinen Gruppen erzielt, kann zudem die *Teamfähigkeit* trainiert werden (siehe Tabelle 2).

Auch im Seminar wird die *Selbstständigkeit* als Ausgangspunkt der logischen Kette gefördert, beschränkt sich jedoch ähnlich zur Lehrmethode Übung auf die Bearbeitung einer vorgegebenen Aufgabe bzw. vielmehr auf die Ausarbeitung eines festgelegten Referatsthemas. Nach Auffassung der logischen Kette werden die Kompetenzen *Verantwortungsbewusstsein* und *Einsatzbereitschaft* in einem dementsprechenden Ausmaß gefördert, sodass durchaus Potenzial zur verstärkten Kompetenzförderung besteht. Sofern die Studierenden die Möglichkeit erhalten, das Referat in Partnerarbeit oder in kleinen Gruppen auszuarbeiten, kann auch die Kompetenz *Teamfähigkeit* analog zur Übung geschult werden. Die Kompetenz *Selbstbewusstsein* wird durch ein Seminar hingegen stärker gefördert als durch eine Übung, da ein Referat vor einer größeren Personengruppe eine größere Herausforderung und demzufolge einen größeren Erfolg zur Stärkung des *Selbstbewusstseins* darstellt (siehe Tabelle 2). Abweichend zur Lehrmethode Übung können in einem Seminar weitere Kompetenzen vermittelt werden: Indem die Studierenden sich mit einem unbekanntem Themenfeld auseinandersetzen und eigenständig unterschiedliche Quellen in Erfahrung bringen, um letztlich die für das Referat relevanten Informationen zu filtern, kann ihr *exploratives Verhalten* und *komplexes Denken* in Zeiten eines Information Overload in hohem Maße gefördert werden. Weiterhin trägt ein Referat, bei dem sich die Studierenden im Fokus einer größeren Gruppe angemessen artikulieren müssen, stark zum Ausbau der *Kommunikationsfähigkeit* bei (siehe Tabelle 2). In ihrer temporären Dozentenrolle müssen sich die Studierenden zudem durch *Begeisterungsfähigkeit*, *Durchsetzungsfähigkeit* sowie *Planungs- und Organisationsfähigkeit* beweisen, um ihren Mitstudenten die relevanten Inhalte trotz eventueller Demotivation und Unruhe in der dafür vorgesehenen Zeit zu vermitteln. Da die zentrale Leitungsfunktion jedoch in den Händen des Dozenten verbleibt (Vgl. 4.1.1), besteht durchaus Potenzial zur verstärkten Förderung dieser führungsrelevanten Kompetenzen (siehe Tabelle 2).

Die Lehrmethode Projekt zeichnet sich dadurch aus, dass sie die Optimierungspotenziale der zuvor genannten Lehrmethoden aufgreift: Im Vergleich zum Seminar oder einer Übung müssen sich die Studierenden im Rahmen eines Projektes durch eine höhere *Selbstständigkeit* beweisen, um letztlich das gewünschte Projektergebnis zu liefern: Die zur Projektzielerreichung erforderlichen Aufgaben sind durch die Studierenden eigenständig über einen Zeitraum von mehreren Wochen zu planen, zu organisieren und durchzuführen. Der logischen Kette nach zu schlussfolgern werden ausgehend von der verstärkt geförderten *Selbstständigkeit* auch die Kompetenzen *Verantwortungsbewusstsein* und *Einsatzbereitschaft* verstärkt vermittelt. Auch die *Teamfähigkeit* kann als verstärkt gefördert eingestuft werden, da diese auf einem höheren Niveau Anwendung

findet: Das Projektteam besteht in aller Regel aus mehreren Personen und kann den gesamten Jahrgang umfassen, was die zielorientierte Zusammenarbeit im Vergleich zur Arbeit in kleinen Gruppen bei Übungen oder Seminaren deutlich erschwert. Angesichts der Tatsache, dass sich die Projektgruppe selbst managen muss und lediglich im Bedarfsfall auf die regulierende Unterstützung des Dozenten zurückgreifen kann, werden auch die zuvor als solche betitelten führungsrelevanten Kompetenzen, d.h. die *Durchsetzungsfähigkeit*, die *Begeisterungsfähigkeit* und die *Planungs- und Organisationsfähigkeit* im Projekt verstärkt trainiert. Analog zum Seminar können die Kompetenzen *exploratives Verhalten*, *komplexes Denken*, *Kommunikationsfähigkeit* und *Selbstbewusstsein* basierend auf der Projektthemenbearbeitung und der abschließenden Projektpräsentation in hohem Maße vermittelt werden (siehe Tabelle 2).

Bei Betrachtung von Tabelle 2 wird deutlich, dass der Bedürfnisbefriedigungsgrad ausgehend von der erstgenannten Lehrmethode Vorlesung bis hin zur letztgenannten Lehrmethode Projekt analog zum Studierendenintegrationsgrad ansteigt (Vgl. Tabelle 1).

4.2 Weiterentwicklungsansatz: Lernen durch Lehren (LDL)

4.2.1 Ermittlung des Studierendenintegrationsgrades

Neben den gängigen Lehrmethoden in der Hochschullehre soll eine weitere Lehrmethode, namentlich *Lernen durch Lehren (LDL)*, vorgestellt werden. Bei der LDL-Methode handelt es sich um eine in den 80er Jahren vom deutschen Didaktiker Martin begründete und von Grzega weiterentwickelte Lehrmethode. Die Kernidee der Lehrmethode besteht darin, „[...] möglichst viel [sic!] Lerner zu möglichst viel Aktivität zu führen und dazu als Grundprinzip den Lernern möglichst viele Lehrfunktionen zu übertragen [...]“ (Grzega 2003, S. 1)

Im Rahmen der LDL-Methode werden Leitungsteams in der Regel à 2 Studierende gebildet, die jeweils für die Leitung einer Lehrveranstaltung verantwortlich sind. Zur Vorbereitung der Lehrveranstaltung bekommen die Teams ihre jeweiligen zu vermittelnden Inhalte mitgeteilt. (Grzega 2003, S. 5) Zwar besteht grundsätzlich die Möglichkeit, die Studierenden unter Motivationsaspekten in die Festlegung der Inhalte einzubeziehen, allerdings ist der Handlungsspielraum aufgrund der Vorgaben in der Studienordnung beschränkt. Analog zu den vorherigen Lehrmethoden können die Studierenden in die Lehrfunktion *Festlegung der Lehrinhalte* demnach nur begrenzt integriert werden. Die weiteren vorbereitenden Lehrfunktionen, d.h. die *Vorbereitung der Inhalte*, die *Aufbereitung der Inhalte* sowie die *Planung und Strukturierung der Lehrveranstaltung* können hingegen weitgehend von den Studierenden übernommen werden (siehe Tabelle 3): Zur Vorbereitung der Inhalte können die Studierenden auf vielfältige Quellen zurückgreifen und auch die Aufbereitung der Inhalte kann im Hinblick auf frei wählbare Präsentationstechniken individuell gestaltet werden. (Grzega 2003, S. 8) Schließlich liegt es weitgehend in der Verantwortung der Studierenden die Lehrveranstaltung zu planen und zu strukturieren sowie einen geeigneten Mix an Lehrmethoden bzw. -techniken (z.B. Frontalunterricht, Übungen, Partner- oder Gruppenarbeiten, Diskussionen) auszuwählen. Hierbei ist darauf zu achten, dass der Aktivitätsanteil der

Mitstudenten möglichst hoch ist. (Grzega 2003, S. 1) Die Rolle des einstigen Dozenten wird zum Supervisor, in der er z.B. Hilfestellung bzw. Hinweise zur Informationsbeschaffung, zur zeitlichen Strukturierung der Lehrveranstaltung und zur Lehrmethodenauswahl geben kann. (Grzega 2003, S. 7)

Lehrmethode	Vorlesung	Übung	Seminar	Projekt	LDL
Lehrfunktionen / -aktivitäten					
Vorbereitung der Lehrveranstaltung					
Festlegung der Lehrinhalte	1	1	1	1	1
Vorbereitung der Lehrinhalte	0	0	2	2	2
Aufbereitung der Lehrinhalte	0	0	2	2	2
Planung / Strukturierung der Lehrveranstaltung	0	0	0	2	2
Durchführung der Lehrveranstaltung					
Leitung der Lehrveranstaltung	0	0	0	2	2
Vermittlung von Wissen	1	2	2	2	2
Anwendung bzw. Vertiefung von Wissen	1	2	2	2	2
Nachbereitung der Lehrveranstaltung					
Reflexion der Lehrveranstaltung	1	1	1	2	2
Summe von max. 24 Pkt. (Studierendenintegrationsgrad)	4 (17%)	6 (25%)	10 (42%)	15 (63%)	15 (63%)

Legende
0 Pkt.: Keine Integration / Funktionsübernahme
1 Pkt.: Teilweise bzw. begrenzte Integration / Funktionsübernahme
2 Pkt.: Weitgehende Integration / Funktionsübernahme (Dozentenunterstützung möglich)
3 Pkt.: Vollständige Integration / Funktionsübernahme (entspricht der Dozententätigkeit)

Tabelle 3: Ermittlung des Studierendenintegrationsgrades der LDL-Methode

Quelle: Eigene Darstellung

Im Hinblick auf die Durchführung der Lehrveranstaltung impliziert der bereits angeführte Methodenmix, dass die Studierenden sowohl in die Lehrfunktion *Vermittlung von Wissen* (z.B. in Form kurzer Frontalunterrichtssequenzen) als auch in die Lehrfunktion *Anwendung bzw. Vertiefung von Wissen* (z.B. in Form kurzer Übungssequenzen) weitgehend integriert sind. Gleiches gilt für die Lehrfunktion *Leitung der Lehrveranstaltung* (siehe Tabelle 3): Das studentische Leitungsteam muss klare Handlungsanweisungen geben, als Ansprechpartner bei Partner- oder Gruppenarbeiten zur Verfügung stehen, eine angenehme Kursatmosphäre sicherstellen, Meinungen und Argumente einfordern und bei ausschweifenden Diskussionen ermahnen. Der Dozent als Supervisor bleibt überwiegend im Hintergrund, greift jedoch unterstützend ein, wenn die inhaltliche Vermittlung fehlerhaft oder missverständlich verläuft, die Kursatmosphäre umzukippen droht oder aber die Lehrveranstaltung zu frontal bestritten wird. (Grzega 2003, S. 8)

Auch in die Lehrfunktion *Reflexion der Lehrveranstaltung* werden die Studierenden weitgehend integriert (siehe Tabelle 3): Am Ende oder nach der Lehrveranstaltung erhält das studentische Leitungsteam die Möglichkeit zur Selbstevaluation, im Rahmen

derer sowohl Lob als auch methodische und sonstige Kritikpunkte gemeinsam mit dem Dozenten thematisiert werden. (Grzega 2003, S. 8)

Vergleicht man den Studierendenintegrationsgrad der LDL-Methode mit den zuvor aufgeführten gängigen Lehrmethoden, so wird deutlich, dass die LDL-Methode und die Projektmethode den gleichen Integrationsgrad aufweisen (siehe Tabelle 3).

4.2.2 Ermittlung des Bedürfnisbefriedigungsgrades

Ähnlich der Lehrmethode Projekt wird bei der LDL-Methode die *Selbstständigkeit* der Studierenden in hohem Maße gefördert, was nicht zuletzt auf die eigenständige Vorbereitung und Durchführung der Lehrveranstaltung zurückzuführen ist. Das studentische Leitungsteam trägt – abgesehen von der Unterstützung des Dozenten als Supervisor – die volle Verantwortung für das Lernergebnis der gesamten Gruppe. Das dadurch hervorgerufene hohe *Verantwortungsbewusstsein* fördert entsprechend der logischen Kette die *Einsatzbereitschaft* in hohem Maße. (Jarre o.J., S. 2) Auch die *Teamfähigkeit* kann durch die LDL-Methode stark gefördert werden: Neben der Zusammenarbeit in den einzelnen Leitungsteams trägt vor allem das für den Lernerfolg entscheidende Miteinander unter den Studierenden zu einer ausgeprägten *Teamfähigkeit* bei. Indem das studentische Leitungsteam eine Lehrveranstaltung im Fokus des gesamten Jahrgangs leitet, können zudem *Selbstbewusstsein* und *Kommunikationsfähigkeit* in hohem Maße trainiert werden. (Martin 2000, S. 8) Die Leitungsfunktion der Studierenden bewirkt weiterhin, dass die führungsrelevanten Kompetenzen *Planungs- und Organisationsfähigkeit*, *Durchsetzungsfähigkeit* und *Begeisterungsfähigkeit* stark gefördert werden. Weiterhin können nach Grzega (2003, S. 2) *exploratives Verhalten* und *komplexes Denken* in hohem Maße geschult werden (siehe Tabelle 4): LDL verabschiedet sich von der lebensfernen Linearität, die den Studierenden in einer Vorlesung vorgesetzt wird (Linearität a priori³). Stattdessen werden Studierende durch LDL bewusst mit lebensnaher Unsicherheit konfrontiert, die durch das Internet mit seinen zahlreichen Informationssträngen verstärkt wird. Die Studierenden müssen lernen, sich mit der ungeordneten und komplexen Informationsvielfalt auseinanderzusetzen und diese linear zu machen (Linearität a posteriori⁴).

³ Der Lehrstoff wird den Lernenden strukturiert, linear und frontal vermittelt. (Martin 2002, S. 89)

⁴ Der Lehrstoff bzw. Informationen aus der Umwelt werden ungeordnet in den Unterricht eingebracht und diskursiv linear gemacht bzw. zu Wissen transformiert. (Martin 2002, S. 89)

Schlüsselkompetenzen \ Lehrmethode	Vorlesung	Übung	Seminar	Projekt	LDL
Selbstständigkeit	0	1	1	2	2
Verantwortungsbewusstsein	0	1	1	2	2
Einsatzbereitschaft	0	1	1	2	2
Teamfähigkeit	0	1	1	2	2
Selbstbewusstsein	0	1	2	2	2
Exploratives Verhalten	0	0	2	2	2
Komplexes Denken	0	0	2	2	2
Kommunikationsfähigkeit	1	0	2	2	2
Begeisterungsfähigkeit	0	0	1	2	2
Durchsetzungsfähigkeit	0	0	1	2	2
Planungs- und Organisationsfähigkeit	0	0	1	2	2
Summe von max. 22 Pkt. (Bedürfnisbefriedigungsgrad)	1 (5%)	5 (23%)	15 (68%)	22 (100%)	22 (100%)

Legende
0 Pkt.: Kompetenzen werden nicht vermittelt bzw. gefördert
1 Pkt.: Kompetenzen werden vermittelt bzw. gefördert, es besteht Optimierungspotenzial
2 Pkt.: Kompetenzen werden stark vermittelt bzw. gefördert

Tabelle 4: Ermittlung des Bedürfnisbefriedigungsgrades der LDL-Methode

Quelle: Eigene Darstellung

Stellt man basierend auf Tabelle 4 den Bedürfnisbefriedigungsgrad der LDL-Methode denen der zuvor analysierten Lehrmethoden gegenüber, stellt sich heraus, dass analog zum Studierendenintegrationsgrad auch der Bedürfnisbefriedigungsgrad der LDL- und Projektmethode übereinstimmt (Vgl. Tabelle 3).

5 Kritische Würdigung der Studierendenintegration durch LDL

Angesichts der Tatsache, dass die LDL-Methode einen hohen Bedürfnisbefriedigungsgrad aufweist, zugleich jedoch in der Hochschullehre eher noch ein Mauerblümchendasein fristet, soll abschließend eine kritische Würdigung zu dieser Lehrmethode vorgenommen werden. (Grzega 2003, S. 12)

Eine mögliche Gefahr besteht darin, dass die Qualität der Lehre unter dem Einsatz von LDL leidet: So ist mangelnder Tiefgang und Unwissenschaftlichkeit der Lehrveranstaltungen zu fürchten, was nicht zuletzt auf die gewählten Informationsquellen zurückzuführen ist. Grzega (2003, S. 12) entgegnet dem, dass der Tiefgang bei LDL allein dadurch gegeben ist, dass sich die Studierenden viel intensiver mit dem Lehrstoff auseinandersetzen als dies z.B. bei einer Vorlesung der Fall ist. Auch Bedenken zu den gewählten Informationsquellen, insbesondere im Hinblick auf die verstärkte Internetnutzung durch Studierende, können weitgehend entkräftet werden. So weist Grzega (2003, S. 12) auf die Chancen des Internets hin, die sich z.B. über Suchmaschinen, Datenbanken, etc. ergeben. Letzten Endes kommt es darauf an, den Studierenden Hilfestellung zu geben, damit diese unseriöse Quellen erkennen.

Die Qualität der Lehre kann zudem dadurch gefährdet sein, dass die Studierenden in ihrer neuen Dozentenrolle überfordert sind, vor allem dann, wenn die LDL-Methode Neuland für sie darstellt. Unbestritten stellen die ersten LDL-Lehrveranstaltungen eine große Herausforderung für die Studierenden dar. Eine solche Herausforderung darf jedoch niemals in blockierender Angst münden. Grzega (2003, S. 3) plädiert gerade bei LDL-unerfahrenen Studierenden dazu, die ersten Lehrveranstaltungen eines Moduls als Vorbereitung zu nutzen: Die erste Lehrveranstaltung dient der inhaltlichen und methodischen Zielvereinbarung seitens des Dozenten, d.h. hier werden die Lernziele des Moduls und das LDL-Grundprinzip (Methode und Zweck) geklärt. Weiterhin sollten unerfahrene Studierende sukzessive in die neue Lehrmethode eingeführt werden. So können die Studierenden zunächst einmal mit der Leitung kurzer Unterrichtssequenzen nach der LDL-Methode betraut werden und / oder mit der Leitung von Wiederholungsstunden. Letztere Variante kann auch bei schwieriger Fachterminologie angewendet werden. Bevor die Studierenden schließlich eine ganze Lehrveranstaltung eigenständig leiten, sollte die erste Gesamt-LDL-Veranstaltung vom Dozenten oder im Idealfall von LDL-erfahrenen Studierenden geleitet werden.

Kritisch anzumerken ist, dass selbst Lehrveranstaltungen von LDL-erfahrenen Studierenden nie perfekt sein werden. Allerdings bietet gerade das „Unperfektsein“ Raum zu konstruktiver Diskussion. Die Studierenden werden dazu angeregt, nicht nur stur Wissen zu konsumieren, sondern Wissen zu produzieren, um dieses letztlich anwenden und vertiefen zu können. Ausschlaggebend ist, dass der Dozent im Falle einer inhaltlich fehlerhaften Vermittlung eingreift und vor allem am Ende einer Stunde für Linearität sorgt, spricht die zentralen Punkte noch einmal zusammenfasst und strukturiert. (Grzega 2003, S. 12) In diesem Zusammenhang muss der Dozent auch den „roten Faden“ zwischen den einzelnen Lehrveranstaltungen herstellen.

Eine Überforderung der Studierenden kann zudem darin begründet sein, dass die Vorbereitung der Lehrveranstaltung einen erheblichen Mehraufwand darstellt. Zwar ist mit dem Mehraufwand auch ein hoher persönlicher Nutzen (der Bedürfnisbefriedigung) verbunden, letztlich wird die begrenzte Zeit der Studierenden dadurch aber nicht kompensiert. Es besteht die Gefahr eines „Studierenden Burn-Outs“. (näher dazu Becker et al. 2014, S. 225-241) Vor diesem Hintergrund ist der Mehraufwand im Studienplan zu berücksichtigen, denn letztlich gilt: Studierende, die sich auf LDL einlassen, sollen gefordert und nicht bestraft bzw. demotiviert werden. (Grzega 2003, S. 13) Um die Motivation der Studierenden im Hinblick auf LDL zu stärken, könnte zudem in Betracht gezogen werden, die geleitete Lehrveranstaltung in die Prüfungsleistung einfließen zu lassen.

Neben der Qualität kann die Quantität der Lehre unter dem Einsatz von LDL leiden: So besteht die Gefahr, dass der Lehrstoff nicht vollständig durchgenommen werden kann, da den Studierenden das Wissen nicht wie gewöhnlich bei einer Vorlesung linear präsentiert wird. Zudem kann die Unerfahrenheit der Studierenden zu weiterer Zeitverzögerung führen. Allerdings muss hier abgewogen werden was nutzenbringender ist: Die Vermittlung einer hohen Informationsmenge (Quantität) oder die Vermittlung von Schlüsselkompetenzen und einer ggf. reduzierten Informationsmenge, die dafür jedoch

erfahrungsgemäß besser verstanden und angewendet werden kann (Qualität). (Grzega 2003, S. 11)

Abschließend ist zu erwähnen, dass die LDL-Methode aufgrund der Leitungsteams à 2 Studierende, die jeweils eine Lehrveranstaltung leiten sollen, nur auf eine begrenzte Kursgröße anwendbar ist. Der eingeschränkten Anwendung von LDL kann jedoch entgegen gewirkt werden, indem größere Teams gebildet werden bzw. eine Lehrveranstaltung von mehreren Teams geleitet wird. (Grzega 2003, S. 5)

6 Fazit und Ausblick

Die Motivation zur Studierendenintegration in der Lehre kann in der Bedürfnisbefriedigung der Kunden begründet werden. Die Bedürfnisse bzw. Erwartungen an die Hochschulleistungen seitens der Studierenden und Unternehmen als Kunden einer Hochschule können unter dem Begriff „Employability“ gefasst werden. Eine zentrale Herausforderung für Hochschulen besteht somit darin, die in der Wirtschaft geforderten Schlüsselkompetenzen durch geeignete Lehrmethoden zu vermitteln.

Die im Rahmen dieses Beitrags durchgeführte Lehrmethodenanalyse lässt erkennen, dass die Studierendenintegration dazu einen wesentlichen Beitrag leistet: Je höher der Studierendenintegrationsgrad einer Lehrmethode ist, desto höher ist ihr Bedürfnisbefriedigungsgrad. Mit anderen Worten: Je größer die aktive Beteiligung der Studierenden im Rahmen einer Lehrmethode ist, desto besser können die geforderten Schlüsselkompetenzen vermittelt bzw. erworben werden. Die bestmögliche Bedürfnisbefriedigung kann durch die gegenwärtig zum Einsatz kommende Projektmethode sowie die LDL-Methode als Weiterentwicklungsansatz realisiert werden.

Vor diesem Hintergrund und bezugnehmend auf die eingangs gestellte Frage kann die Bologna-Forderung durch gegenwärtig zum Einsatz kommende Lehrmethoden erfüllt werden. Dennoch besteht Optimierungspotenzial, betrachtet man die beschränkte Einsetzbarkeit der Projektmethode: So setzt die Projektmethode voraus, dass bestimmte Kenntnisse und Fähigkeiten im Studium bereits erworben wurden, damit diese im Rahmen des Projektes angewendet werden können. Die Projektmethode eignet sich somit nicht bzw. nur begrenzt zur Vermittlung von neuem Wissen. Weiterhin können im Rahmen eines Projektes nicht alle Lehrfunktionen bzw. -aktivitäten von einem Studierenden übernommen werden: So wird bspw. nicht jeder Studierende mit der Projektleitung betraut, weshalb die starke Förderung der führungsrelevanten Kompetenzen nur bei der studentischen Projektleitung sichergestellt ist. Bei der LDL-Methode wird hingegen jeder Studierende mit der Leitung einer Lehrveranstaltung betraut, d.h. die unterschiedlichen Lehrfunktionen zum Kompetenzerwerb rotieren.

Demnach stellt die LDL-Methode einen hohen Mehrwert für die Hochschullehre dar. Hierbei sollte LDL allerdings als Ergänzung zum gegenwärtigen Methodenrepertoire und nicht als Nonplusultra angesehen werden, um die aufgeführten Kritikpunkte wie z.B. den erhöhten Zeitaufwand abzuschwächen bzw. zu entkräften. Weiterhin erscheint es sinnvoll, die LDL-Methode zunächst als Pilotprojekt durchzuführen, um darauf basierend den Bedürfnisbefriedigungsgrad der verschiedenen Lehrmethoden mittels Studierendenbefragungen zu ermitteln. Sofern die Praxis eine hohe Bedürfnisbefriedigung

durch LDL bestätigt und die Erkenntnisse dieses Beitrags wissenschaftlich fundiert werden können, stellt LDL eine erfolgversprechende Lehrmethode dar, um die Qualität der Lehre zu steigern und letztlich die Wettbewerbsfähigkeit einer Hochschule zu erhöhen.

Literatur

- Alex, W. G. (2012): Marketing-Konzept 2.0. Marketing im Web 2.0-Zeitalter. Mit dem Marketing Management Workflow komplette Marketing-Konzepte erarbeiten. BoD, Norderstedt.
- Amelang, M. (2008): Psychologie an Hochschulen. In: Sternberg, K. / Amelang, M. (Hrsg.): Psychologen im Beruf. Anforderungen, Chancen und Perspektiven. Kohlhammer, Stuttgart.
- Becker, A. / Ebert, F. / Semmler, T. (2014): Kunden-Burnout – eine Folge der Kundenintegration?. In: Butzer-Strothmann, K. / Ahlers, F. / Gülke, N. (Hrsg.): Kundenintegration – Potenzial- und Perspektivenvielfalt für Unternehmen. Cuvillier, Göttingen.
- Beise, A. / Bielezke, S. (2010): Ganzheitliches Qualitätsmanagement durch Campus-Management-Systeme.
http://www.google.de/imgres?imgurl=http%3A%2F%2Fqm.campus-management-system.de%2FQM_durch_Campus_Management-Dateien%2Fimage002.jpg&imgrefurl=http%3A%2F%2Fqm.campus-management-system.de%2F&h=325&w=585&tbid=u9r2MFypx4vXyM%3A&zoom=1&docid=oywnE7FAxKHw3M&ei=9FmUU8OrMam47AbGoD4Bg&tbnm=isch&iact=rc&uact=3&dur=4&page=1&start=0&ndsp=12&ved=0CC8QrQMwAA.
- Berndt, C. / Wierzchowski, B. (2011): Bewerberinterviews mit der VeSiEr-Methode. Wie Sie systematisch Kompetenzen erkennen und bewerten. Haufe, Freiburg.
- Bettencourt, L. A. (1997): Customer voluntary performance: Customers as a partner in service delivery. In: Journal of Retailing 73 (3): 383-406.
- Bruhn, M. / Strauss, B. (2009): Kundenintegration im Dienstleistungsmanagement – Eine Einführung in die theoretischen und praktischen Problemstellungen, In: Bruhn, M. / Strauss, B. (Hrsg.): Forum Dienstleistungsmanagement. Kundenintegration. Gabler, Wiesbaden.
- Büttgen, M. (2007): Kundenintegration in den Dienstleistungsprozess. Eine verhaltenswissenschaftliche Untersuchung. Deutscher Universitäts-Verlag, Wiesbaden.
- Butzer-Strothmann, K. (2013): Unveröffentlichtes Vorlesungsskript. Leibniz-Fachhochschule Hannover.
- Conradi, H. (1971): Handbuch der Rationalisierung. Gehlen, Heidelberg.
- Dahmer, J. (2007): Didaktik der Medizin. Professionelles Lehren fördert effektives Lernen. Schattauer, Stuttgart.
- Dullinger, F. (2001): Compliance-abhängige Dienstleistungen. Konzeption und Anwendung am Beispiel der Gesundheitsleistung. FGM, München.

- Engelhardt, W. H. / Kleinaltenkamp, M. / Reckenfelderbäumer, M. (1993): Leistungsbündel als Absatzobjekte – Ein Ansatz zur Überwindung der Dichotomie von Sach- und Dienstleistungen. In: Zeitschrift für betriebswirtschaftliche Forschung 45(5): 395-436.
- Graner, U. (2009): Erfassung und Analyse subjektiver Eignungstheorien: Eine explorative Untersuchung zur Fundierung betrieblicher Personalentwicklung. In: Crijns, R. / Janich, N. (Hrsg.): Interne Kommunikation von Unternehmen. Psychologische, kommunikationswissenschaftliche und kulturvergleichende Studien. VS, Wiesbaden.
- Grzega, J. (2003): LDL in universitären Kursen. Ein hochschuldidaktischer Weg zur Vorbereitung auf die Wissensgesellschaft.
http://www.lernen-durch-lehren.de/LDL_ALT/material/berichte/uni/ldl.pdf.
- Heidenreich, K. (2011): Erwartungen der Wirtschaft an Hochschulabsolventen.
<http://www.dihk.de/themenfelder/aus-und-weiterbildung/schule-hochschule/hochschule/umfragen-und-prognosen/hochschulen-muessen-die-anforderungen-des-arbeitsmarktes-ernst-nehmen>.
- Hochschul-Informationssystem GmbH (2010): Perspektive Studienqualität: Themen und Forschungsergebnisse der HIS-Fachtagung „Studienqualität“. Bertelsmann, Bielefeld.
- Hübner, O. (2012): Praxis-know-how für ein erfolgreiches Personalmanagement. Praxium, Zürich.
- Jarre, J. (o.J.): Aktivierende Lehrmethoden.
[http://oecotrophologie.oe.ohost.de/Scripte/Modul%20B%2003%20Lernen%20und%20Lehren%20\(JARRE\)/Aktivierende_Lehrmethoden.pdf](http://oecotrophologie.oe.ohost.de/Scripte/Modul%20B%2003%20Lernen%20und%20Lehren%20(JARRE)/Aktivierende_Lehrmethoden.pdf).
- Kell, T. (2005): Die Kunst der Führung. Verhalten entwickeln. Führungspotenzial erweitern. Gabler, Wiesbaden.
- Kocian, C. (2007): Prozesslandkarte für Hochschulen.
https://www.hs-neu-ulm.de/fileadmin/user_upload/Ansprechpartner/K/Publikationen/DNH-2007-2-Kocian.pdf.
- Konrad, K. / Traub, S. (2009): Selbstgesteuertes Lernen: Grundwissen und Tipps für die Praxis. Schneider, Hohengehren.
- Köser, P. (2010): Hilfen zur Befunderhebung. Arbeitsdiagnostik. Schulz-Kirchner, Idstein.
- Kultusministerkonferenz und Stifterverband für die deutsche Wirtschaft (2008): Wettbewerb exzellente Lehre.
http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_03_06-Wettbewerb-exzellente-Lehre.pdf.
- Langeard, E. (1981): Grundfragen des Dienstleistungsmarketing. In: Marketing ZFP 3(4): 233-240.
- Leibniz FH Hannover (2014): Die Prüfungsordnung Stand Juni 2014, Hannover.

- Lenecke, K. (2004): Student Services und Hochschulbindung. Theoretische Betrachtung im Lichte des Relationship Marketings und Ergebnisse einer empirischen Untersuchung an deutschen Hochschulen. Diplomica, Hamburg.
- Martin, J. P. (2000): Lernen durch Lehren: ein modernes Unterrichtskonzept. <http://www.ldl.de/Material/Publikationen/aufsatz2000.pdf>.
- Martin, J. P. (2002): Wissenscontainer: Online-Communities und kollektive Lernprozesse. In: Neveling, C. (Hrsg.): Perspektiven für die zukünftige Fremdsprachendidaktik. Gunter Narr, Tübingen.
- May, H. (2007): Didaktik der ökonomischen Bildung. Oldenbourg, München.
- Müller-Böling, D. (2007): Marketing von Hochschulen – Ein Rück- und Ausblick. In: Bruhn, M. / Kirchgeorg, M. / Meier, J. (Hrsg.): Marktorientierte Führung. Im wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Wandel. Gabler, Wiesbaden.
- o.V. (2012a): Übung / Tutorium. <http://www.e-teaching.org/lehrszenarien/tutorium>
- o.V. (2012b): Projektarbeit. <http://www.e-teaching.org/lehrszenarien/projektarbeit/>.
- Pahl, J. P. (2012): Berufsbildung und Berufsbildungssystem. Darstellung und Untersuchung nicht-akademischer und akademischer Lernbereiche. Bertelsmann, Bielefeld.
- Perels, F. / Schmitz, B. / Van de Loo, K. (2007): Training für Unterricht – Training im Unterricht. Moderne Methoden machen Schule. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen.
- Porter, M. E. (2014): Wettbewerbsvorteile. Spitzenleistungen erreichen und behaupten. Campus, Frankfurt am Main.
- Schmidt-Rathjens (2007): Anforderungsanalyse und Kompetenzmodellierung. In: Schuler, H. / Sonntag, K. (Hrsg.): Handbuch der Arbeits- und Organisationspsychologie. Hogrefe, Göttingen.
- Schneider, R. / Szczyrba, B. / Welbers, U. / Wildt, J. (2009): Einleitung. In: Schneider, R. / Szczyrba, B. / Welbers, U. / Wildt, J. (Hrsg.): Wandel der Lehr- und Lernkulturen. Bertelsmann, Bielefeld.
- Schumacher, E. M. (2003): Die Vorlesung. Lehridee. Ideen und Konzepte für das Lernen und Lehren an Hochschulen. http://www.lehridee.de/data/doc/id_116/Vorlesung.pdf.
- Von der Linde, B. / Schustereit, S. (2010): Anforderungsprofil mit Verhaltensankern erstellen. In: Meifert, M. T. (Hrsg.): Personalauswahl. Schnell und sicher Top-Mitarbeiter finden. Haufe, Freiburg.

Integration von Studierenden in die Studienorganisation von Hochschulen

von Stefanie Rauchfuß

1 Einleitung

In Zeiten der Globalisierung und Internationalisierung wächst der Wettbewerbsdruck nicht nur in Politik und Wirtschaft, sondern auch für Hochschulen. Erfolgsorientierte Bildungseinrichtungen müssen sich an stetig wechselnde Bedingungen anpassen, um dauerhaft bestehen zu können. Erfolg definiert sich hierbei nicht nur durch das Bestreben, die Qualität in Lehre und Forschung weiterzuentwickeln, sondern auch durch die attraktive Gestaltung der Lehrinhalte, um hohen Zuspruch von Studieninteressenten zu erhalten. Eine finanzielle Basis wird dadurch sichergestellt (Harmsen 2009).

Im Fokus dieser Arbeit stehen Hochschulen, da sich deren Umfeld in den letzten Jahren stark verändert hat. Variierende, gesellschaftspolitische Rahmenbedingungen wie die demografische Entwicklung, die verstärkte Nachfrage nach akademischer Weiterbildung (lebenslanges Lernen), eine Zunahme der Bildungsmigration und das politische Ziel, die Partizipationsquote an akademischer Bildung zu steigern, zogen diese Entwicklung nach sich (Hanft / Knust 2007, S. 314-320). Eine wesentliche Veränderung der Hochschulen entwickelt sich aus der Akademisierung von Berufsausbildungen, dem Angebot strikt praxisorientierter Bachelor- und Master-Studiengänge sowie klassischer oder fernstudiengestützter Weiterbildungen, die auch ein Studium in Teilzeit oder berufsbegleitend ermöglichen. Der Wettbewerb ist intensiver geworden (Erhardt 2011, S. 29). Internationalität und individuelle Betreuung werden als Notwendigkeit einer guten akademischen Ausbildung verstanden. Private Hochschulen laufen demzufolge Gefahr, an Wettbewerbsvorteilen, insbesondere hinsichtlich der Praxisnähe, Internationalisierung, Lehrbedingungen und Serviceorientierung zu verlieren oder haben sie bereits verloren. Staatliche Hochschulen entsprechen zunehmend den veränderten Erwartungen der Studierenden, die aus Sorge um einen sicheren Arbeitsplatz und spätere Einkommenschancen praxisnahe Studiengänge bevorzugen.

Durch die unbeständigen Wettbewerbsbedingungen müssen Hochschulen zunehmend um Studierende werben. Um das Studienangebot der Hochschulen nachhaltig zu optimieren, kann die Integration von Studierenden in die Gestaltung und Organisation der Hochschulen ein Ansatzpunkt sein. In der Literatur ist die Integration von Studierenden in den Organisationsprozess von Hochschulen bisher nicht ausreichend untersucht. Um diesen neuen Gestaltungsansatz der Hochschulen näher durchleuchten zu können, soll die wissenschaftlich fundierte Kundenintegration im Dienstleistungsbereich als Orientierungsrahmen dienen. Ziel dieser Arbeit ist, Möglichkeiten der Studierendenintegration aufzuzeigen und diese sowohl aus Sicht der Studenten, als auch aus der Sicht der Hochschulen kritisch zu bewerten.

2 Theoretische Grundlagen zur Studierendenintegration in Anlehnung an den Kundenintegrationsprozess

2.1 Definition und Ziele der Integration von Studierenden in die Studienorganisation

Zur Definition der Studierendenintegration dient die nähere Betrachtung der Kundenintegration im Dienstleistungsbereich. Diese wird beschrieben als die Beteiligung des Nachfragers am Leistungserstellungsprozess (Kleinaltenkamp et al. 1996, S. 10). Es existieren zahlreiche Beispiele, in denen der Kunde Aufgaben als Teil des Wertschöpfungsprozesses übernimmt (Bruhn / Stauss 2009, S. 204). Dazu gehören z.B. der Selbst-Check-in bei Fluglinien, der Selbstbedienungsbereich in Banken, das Cut & Go-Prinzip beim Friseur, aber auch Konfigurationssysteme, die das selbstständige Zusammenstellen eines Produkts aus einem Baukastensystem durch den Kunden ermöglichen (Bruhn / Stauss 2009, S. 195). Neben der Integration in den Serviceprozess kann der Kunde zusätzlich auch in den Innovationsprozess einbezogen werden. Typische Beispiele sind Lead-User-Workshops und Ideenwettbewerbe, die einen intensiveren Einbezug des Kunden forcieren. Kundenintegration wird dabei als Managementkonzept verstanden, dass zur Umsetzung der Kundenorientierung dienen soll (Kleinaltenkamp et al. 1996, S. 10). Analog zur Definition der Kundenintegration kann die Studierendenintegration als die Beteiligung der Studenten an dem Gestaltungs- und Organisationsprozess der Hochschule definiert werden. Daraus folgt, dass Verwaltungs- und Planungsaufgaben, die Erreichung von Projekt- und Forschungszielen sowie interne Optimierungsansätze von Studenten unterstützt werden. Im Rahmen dieser Arbeit stellt sich die Frage, inwieweit ein Student am Leistungsprozess einer Hochschule beteiligt werden kann und welche Ziele durch diesen Gestaltungsansatz erreicht werden sollen.

Ein Ziel der Kundenintegration kann im Rahmen des Kundenmanagements die stärkere Bindung an den Kunden sowie Kundennähe sein (Bruhn / Stauss 2009, S. 8). Durch die Integration des Kunden wird insbesondere eine intensivere Zusammenarbeit angestrebt. In Bezug auf die Studierendenintegration kann ein Student zwar nicht dauerhaft an die Hochschule gebunden werden, jedoch können positive Erfahrungen wie ein reibungsloser Studienverlauf oder eine weitreichende Unterstützung seitens der Dozenten dazu führen, dass die Studierenden nicht nur den ersten, sondern auch einen weiterführenden Studienabschluss an dieser Hochschule absolvieren.

Ein weiteres Ziel im Rahmen der Kundenintegration ist das Leistungsmanagement. Hierbei sollen angebotenen Produkte und Dienstleistungen durch die Integration des Kunden optimiert werden. Insbesondere die Individualisierung und Kundenorientierung von Leistungen bzw. Leistungsinnovationen stehen dabei im Mittelpunkt (Bruhn / Stauss 2009, S. 8). Möglichkeiten zur Erreichung des Ziels sind die bereits angeführten Lead-User-Workshops oder Baukastensysteme. Das angebotene Produkt von Hochschulen ist die Vielfältigkeit des Studienangebotes und der zu erwerbende Studienabschluss. Dienstleistungen der Hochschule umfassen die zur Verfügung gestellten Materialien, die Ausstattung der Räumlichkeiten, die Qualifikation der Dozenten sowie die Unterstüt-

zung durch diese. Die Optimierung dieser Leistungen, vor allem in Hinblick auf das Studienangebot, stellt einen wesentlichen Wettbewerbsvorteil dar.

Ein gemeinsames, übergeordnetes Ziel der Kunden- und Studierendenintegration ist die Wettbewerbsstrategie (Bruhn / Stauss 2009, S. 213). In diesem Zusammenhang kann die Differenzierung gegenüber Mitbewerbern, die Profilierung in der Branche als Innovator sowie die Steigerung der Prozesseffizienz genannt werden (Erhardt 2011, S. 29). In Bezug auf die Studierendenintegration ist die Differenzierung zu anderen Hochschulen gemeint, um sich z.B. durch qualitative oder finanzielle Vorteile für die Studenten von den Mitbewerbern abzugrenzen. Die Profilierung bezüglich der Forschungs- und Entwicklungsarbeit an Hochschulen sowie die effiziente Gestaltung der Hochschulprozesse stellen einen entscheidenden Wettbewerbsfaktor dar.

2.2 Methoden zur Integration von Studierenden

Im Rahmen der Integration von Kunden und Studierenden lassen sich nicht alle Ziele gleichermaßen verwirklichen, da teils entgegengesetzte Maßnahmen notwendig sind. So kann die Individualisierung von Leistungen nicht realisiert werden, wenn auf der anderen Seite eine Steigerung der Prozesseffizienz erzielt werden soll. Auch hier dient Literatur zur Kundenintegration als Orientierung und Ansatzpunkt für die Studierendenintegration:

1. Der Nachfrager als „Co-Innovator“: Diese erste Kategorie der Kundenintegration zeichnet sich durch eine kooperative Geschäftsbeziehung bei High-Involvement-Produkten zwischen Kunde und Anbieter aus, bei der für beide Parteien ein wesentlicher qualitativer Vorteil entsteht (Holtbrügge et al. 2009, S. 62-65). Innovationen werden in Zusammenarbeit mit dem Kunden entwickelt. Beim Application Engineering ist der Kunde Lieferant von Informationen, Ideen und individuellen Wünschen zur Problemdefinition und er beteiligt sich gegebenenfalls auch an der Entwicklung einer singulären Lösung (Fandel et al. 2011, S. 10). Application Engineering wirkt sich nicht nur positiv auf die Innovationskraft, sondern auch auf die Unternehmenskommunikation aus. Der Kunde empfindet die Zusammenarbeit auf Augenhöhe als Wertschätzung und profitiert im Idealfall von den bedürfnisorientierteren Produkten (Fandel et al. 2011, S. 10). Bei dem Konzept der Mass Customization ist der Kunde ausführendes Organ bei der Zusammenstellung von Leistungen eines Anbieters aus vordefinierten Modulen innerhalb eines gewissen Gestaltungsspielraums (Fandel et al. 2011, S. 10). Eine Grundvoraussetzung für diese Art der Kundenintegration ist, dass sich der Kunde freiwillig beteiligt. Die Beteiligung bei der Leistungserstellung im Bereich der Studierendenintegration kann auf die Gestaltung der Studiengänge übertragen werden. Studenten können angehalten werden, mit Ideen das Studienangebot aktiv zu erweitern oder bestehende Inhalte zu optimieren. Dies erhöht die Attraktivität der Hochschule für Studieninteressierte. Eine weitere Möglichkeit zur individuellen Gestaltung des Studiums ist aus dem bereits vorhandenen Studienangebot, eigene Studienschwerpunkte zusammenzustellen, um die akademische Ausbildung auf die individuellen Bedürfnisse weitestgehend anzupassen. Jedoch können Studenten nicht nur bei dem Ideenfindungsprozess der Hochschule, sondern auch bei der konkreten Umsetzung beteiligt werden. So ist es sogar gesetzlich

vorgeschrieben bei der Einstellung von hauptamtlichen Dozenten, eine studentische Vertretung im Rahmen der Berufungskommission in den Entscheidungsprozess zu involvieren. Die Teilnahme der studentischen Vertreter an Berufungsverfahren ergibt sich aus §§ 26 Abs. 2 S. 2, 16 Abs. 2 S. 4 NHG (Niedersächsisches Hochschulgesetz). Des Weiteren haben die Hochschulen i. d. R. Ordnungen oder Satzungen erlassen, die im Einklang mit dem NHG das Berufungsverfahren näher regeln (Klein 2014). Diese bilden die Grundlage für die Berufungsvorschläge sowie Berufungsverfahren und damit auch die Teilnahme von studentischen Vertretern (Klein 2014). Dadurch können die Studenten aktiv die Qualität der Lehre beeinflussen. Ebenfalls gesetzlich verankert ist die Beteiligung der Gruppe der Studenten im Senat der Hochschule. Dies ergibt sich ebenfalls aus dem NHG und der Grundordnung der jeweiligen Hochschule. Im Senat werden u.a. Grundsatzangelegenheiten besprochen. An dieser Stelle hat die studentische Vertretung beispielsweise die Möglichkeit, am Leitbild der Hochschule mitzuwirken (Klein 2014)

2. Der Nachfrager als „Informant“: Hiermit ist der Einbezug des Kunden mithilfe von Marktforschungsmethoden wie beispielsweise Kundenbefragungen oder klassischem Beschwerdemanagement gemeint (Gelbrich / Souren 2009, S. 154). Da für den Kunden ein unmittelbarer Nutzen nicht sofort ersichtlich scheint, ist die Motivation, sich als Informant in ein Unternehmen einzubringen, gering (Wenske 2008, S. 165). Gründe, warum sich ein Kunde doch freiwillig einbringen möchte, sind besonders positive oder negative Erfahrungen mit dem Unternehmen. Übertragen auf die Studierendenintegration können Evaluationsverfahren den Studenten als Informant in die Hochschule einbinden. Seminare und Vorlesungen werden heute von den Studenten evaluiert, damit die Dozenten wertvolle Rückmeldungen erhalten und auf Kritik reagieren können. Wesentlicher Vorteil ist, dass das anonymisierte Ergebnis zeitnah an den Dozenten weitergegeben wird, sodass dieser die Möglichkeit hat, die Gestaltung der Vorlesung zu optimieren und diese Optimierungsansätze auf weitere Vorlesungen zu übertragen. So ist der generierte Nutzen für den Studenten nachvollziehbar. Der Nutzen der Hochschule besteht darin, dass die Studenten sich an der Entwicklung der Dozenten beteiligen und auf diese Weise die Qualität der Lehre verbessern.

3. Der Nachfrager als „Co-Producer“: Der Kunde wird in die Leistungserstellung von Dienstleistungsprozessen integriert. Er hat die Option, zu wählen, welche Aufgaben er leisten möchte, die sonst bei einem Mitarbeiter angesiedelt wären (Kleinaltenkamp et al. 2012, 32). Ein typisches Beispiel ist hier das E-Banking als kooperative Geschäftsbeziehung anstatt die Beratung durch einen Bankberater. Der für den Kunden erkennbare Nutzen kann sich z.B. in günstigeren Preisen, höherer Flexibilität oder zusätzlichen Leistungen äußern. Auf Unternehmensseite steht die Prozesseffizienz im Vordergrund (Fandel et al. 2011, S. 10). Vergleichbare Dienstleistungen einer Hochschule könnten beispielsweise Verwaltungsaufgaben sein wie die Bereitstellung von Klausurergebnissen im Internet. Es wäre vorstellbar, dass Verwaltungs- und Organisationsaufgaben wie z.B. die Ablage von Klausuren oder das Eintragen von Noten im Internet von Studenten übernommen wird. Hier müssten allerdings datenschutzrechtliche Bestimmungen berücksichtigt werden, da es sich im Bereich der Verwaltung um empfindliche Daten z.B.

Klausurnoten oder persönliche Daten handelt (Kast 2014). Zu nennen sind vor allem das BDSG (Bundesdatenschutzgesetz) sowie das NDSG (Niedersächsisches Datenschutzgesetz). Überdies ist auch hier die Bindung an das NHG zu beachten. Vor allem können auch vertragliche Vereinbarungen und zivilrechtliche Bestimmungen wie das BGB rechtliche Wirkungen entfalten (Klein 2014). Sofern Studierende von der Hochschule beschäftigt werden, unterliegen sie den für die Hochschule geltenden Datenschutzbestimmungen und haben diese einzuhalten. Sie werden in Folge wie Mitarbeiter behandelt. In dieser Hinsicht existiert kein datenschutzrechtliches Verbot gegen die Aufgabenübertragung oder Einbindung von Studierenden in der Hochschule (Klein 2014). Sofern es um sensible Bereiche wie Prüfungsangelegenheiten geht, kann aus Gründen der Prüfungsneutralität indes verboten werden, eigene Studierende einzusetzen (Klein 2014). Verwaltungsaufgaben in anderen Bereichen wie Forschungs- und Lehrunterstützung sind diesen Einwänden nicht unterworfen. Ein nachvollziehbarer Nutzen für die Studenten könnte entweder eine Vergütung der Tätigkeit oder der Nachweis einer außerstudentischen Tätigkeit für den Lebenslauf sein (Kast 2014). Für die Hochschulen steht wie auch bei der Kundenintegration die Prozesseffizienz im Fokus.

Eine weitere wichtige Aufgabe einer Hochschule ist die Forschung. In § 22 des Hochschulrahmengesetzes ist festgeschrieben, dass Hochschulen durch eine anwendungsbezogene Lehre auf berufliche Tätigkeiten vorbereiten, welche die Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden erfordern. Im Rahmen von Projektarbeiten können Studenten diese Forschungsaufgabe übernehmen, indem sie beispielsweise Befragungen durchführen oder sich mit nicht oder mäßig erforschten Sachverhalten auseinandersetzen. Prozesseffizienz und eine umfangreiche Forschung können hier Vorteile für die Hochschule sein. Der Erkenntnisgewinn und eine mögliche Veröffentlichung in Zusammenarbeit mit dem projektleitenden Dozenten könnten Anreize für den forschenden Studenten bilden.

4. Der Nachfrager als „Partial Employee“ (Bruhn / Stauss 2009, S. 38): Diese Kategorie der Kundenintegration ist als Selbstbedienungskonzept im Low-Cost-Segment angesiedelt (Bruhn / Stauss 2009, S. 204). Hier werden ausschließlich Kunden angesprochen, die bereit sind, einen hohen Eigenleistungsanteil zu erbringen, um einen niedrigen Preis zu erzielen. Servicequalität und Kundenbegeisterung stehen nicht im Vordergrund. Diese Kategorie der Kundenintegration lässt sich auf die Studierendenintegration nicht im vollen Umfang anwenden, weil ein hoher Eigenleistungsanteil zur Kostensenkung in Bezug auf den Lehrauftrag der Hochschulen und der Studiengebühren nicht möglich ist. Eine starke Einbindung von Studenten in das Hochschulgeschehen könnte in der Form umgesetzt werden, dass Studenten beispielsweise auf Bildungsmessen ihre Hochschule präsentieren oder Vorträge vor Studieninteressenten oder Erstsemesterstudenten halten (Kast 2014). Durch die Kommunikation besonders positiver Erfahrungen mit Dritten wird das gute Image der Hochschule durch Mund-zu-Mund-Propaganda verbreitet (Kast 2014). Sowohl Vorteil als auch Nachteil dieser Art der Studierendenintegration ist die Kommunikation der persönlichen Erfahrungen und Einstellungen. Sachverhalte können unterschiedlich wahrgenommen oder sogar falsch ver-

standen und somit nicht korrekt weitergegeben werden. Andererseits können Studenten den Studienalltag besser an Interessenten vermitteln als Mitarbeiter der Hochschule.

Eine weitere Möglichkeit, Studenten in die Hochschule einzubinden und gleichzeitig Studiengänge interessant zu gestalten, ist die Planung von Events beispielsweise im Rahmen von Projektarbeiten. Präsentationen oder Diskussionen können unter Einbezug von anderen Studenten oder externen Fachpublikum realisiert werden. Im Fokus steht die Entwicklung der Studenten (Forschung, Präsentationstechnik, Organisation), aber auch das positive Image der Hochschule kann durch solche Aktionen gefördert werden. Im Vergleich zur Kundenintegration spielt bei dieser Kategorie der Studierendenintegration der Kostenvorteil für den Studierenden keine Rolle. Die starke Einbindung der Studenten kann nur auf freiwilliger Basis erfolgen, da sonst auch eine negative Wirkung realisiert werden könnte z.B. durch Demotivation.

3 Grundlegende Problemfelder bei der Studierendenintegration

Unabhängig davon, welche Kategorie der Kunden- oder Studierendenintegration umgesetzt werden soll, bedeutet die Integration des Nachfragers in Unternehmens- und Hochschulprozesse gleichzeitig auch, besondere Herausforderungen zu bewältigen. Im Wesentlichen geht es um die Frage, welche Studenten mithilfe welcher Methoden auf welche Weise wie stark integriert werden sollen.

Des Weiteren muss sichergestellt werden, ob datenschutzrechtliche Vorschriften verletzt werden könnten, wenn die Verwaltung zum Beispiel betreffende Aufgaben im Rahmen der „CO-Producer“ Kategorie erledigt (Klaier 2014). Dies betrifft primär sensible Bereiche wie etwa Prüfungsangelegenheiten (Klein 2014).

Ein ebenfalls entscheidender Faktor ist, dass die Studierendenintegration ausschließlich auf freiwilliger Basis umgesetzt werden kann. Ein Grund dafür ist, dass für Studenten kein klarer Kostenvorteil durch die Einbindung in die Studienorganisation entsteht, sondern hauptsächlich qualitative Vorteile generiert werden. Somit bestünde die Gefahr der Negativwirkung, wenn qualitative Anreize nicht ausreichen, um den Studenten zur Mitarbeit zu motivieren (Kast 2014). An dieser Stelle ist auch der zeitliche Aufwand der Studenten anzuführen, der durch die Einbindung in die Studienorganisation entsteht.

Eine weitere Problematik stellt das Controlling der Studierendenintegration dar. Welche Ziele werden mit der Studierendenintegration verfolgt und sind diese eher aus Hochschul- oder Studentensicht zu formulieren? Wie kann die Zielerreichung quantifiziert werden? Ein Messen des Zusammenhangs zwischen Studierendenintegration und z.B. Kosteneffizienz oder Studentenzufriedenheit ist schwierig, da Studierendenintegration in der Regel aus verschiedenen nicht-isolierten Maßnahmen besteht. Daher können auch nur ungenaue Aussagen darüber getroffen werden, welcher Anteil des Erfolgs bzw. Misserfolgs einer integrativen Maßnahme anzurechnen ist (Bruhn / Stauss 2009, S. 208). Auf der Seite der Studenten sind die Nutzenaspekte klarer definiert. Kurzfristig gesehen ist zum Beispiel das Erlangen einer Bescheinigung für außerstudentisches Engagement ein Vorteil. Langfristig gesehen kommen das optimierte und ggf. erweiterte Studienangebot und die verbesserten Individualisierungsmöglichkeiten der Leistung auch nachfolgenden Studenten zugute (Bruhn / Stauss 2009, S. 208).

4 Fazit

Zentrales Ergebnis dieser Arbeit ist, dass das Thema Studierendenorientierung in den letzten Jahren immer bedeutender geworden ist und einhergehend auch die Notwendigkeit, die Attraktivität einer Hochschule durch das Studienangebot zu erhöhen (Harmsen 2009). Der zunehmende Wettbewerbsdruck durch modernisierte Studienangebote staatlicher Hochschulen und die Vielzahl anderer Bildungseinrichtungen zogen diese Entwicklung nach sich. Insbesondere die Leistungskriterien Qualität und Flexibilität werden durch entsprechendes Commitment seitens der Studenten beeinflusst, wobei vor allem die Optimierung des Studienangebots, die Entwicklung von Dozenten sowie die Unterstützung in der Forschung und bei Informationsveranstaltungen zu nennen sind. Wie die Ausgestaltung erfolgt und welche Methoden in welchen Prozessen eingesetzt werden, müssen anhand der Zielsetzungen überprüft werden. Allerdings lässt sich eine verlässliche Steigerung der Qualität der Hochschule oder der Studierendenzufriedenheit nicht ausschließlich auf eine höhere Beteiligung der Studenten zurückführen. Dennoch sollte eine Studierendenintegration handlungsleitend sein, um Optimierungsprozesse anzustoßen. Das Potential, das dieser Ansatz in sich birgt, ist unbestritten und kann wettbewerbsentscheidend sein. Allein aus diesem Grund ist die Relevanz der Studierendenintegration als Beitrag zur Schaffung von Studierendenzufriedenheit ersichtlich.

Literatur

- Bruhn, M. / Stauss, B. (2009): Forum Dienstleistungsmanagement – Kundenintegration. Gabler, Wiesbaden.
- Erhardt, D. (2011): Hochschulen im strategischen Wettbewerb – Empirische Analyse der horizontalen Differenzierung deutscher Hochschulen. Gabler, Wiesbaden.
- Fandel, G. / Fliess, S. / Jacob, F. (2011): Kundenintegration 2.0. Gabler, Wiesbaden.
- Frank, A. / Hieronimus, S. / Killius, N. / Meyer-Guckel, V. (2010): Rolle und Zukunft privater Hochschulen in Deutschland. Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, Essen.
- Gelbrich, K. / Souren, R. (2009): Kundenintegration und Kundenbindung, Wie Unternehmen von ihren Kindern profitieren. Gabler, Wiesbaden.
- Hanft, A. / Knust, M. (Hrsg.) (2007): Weiterbildung und lebenslanges Lernen in Hochschulen, Eine internationale Vergleichsstudie zu Strukturen, Organisationen und Angebotsformen. Waxmann, Münster.
- Harmsen, T. (2009): Universitäten brauchen Geld aus neuen Quellen.
<http://www.berliner-zeitung.de/archiv/universitaeten-brauchen-geld-aus-neuen-quellen,10810590,10638092.html>.
- Holtbrügge, D. / Holzmüller, H. / Wangenheim, F. (Hrsg.) (2009): Management internationaler Dienstleistungen mit 3K, Konfiguration – Koordination – Kundenintegration. Gabler, Wiesbaden.

Kleinaltenkamp, M., Fließ, S., Jacob, F. (1996): Customer Integration: Von der Kundenorientierung zur Kundenintegration, Gabler, Wiesbaden.

Kleinaltenkamp, M. / Fließ, S. / Benkenstein, M. / Egelhardt, W. / Meyer, A. / Mühlbacher, H. / Roth, S. / Woratschek, H. / Schmitz, G. (2012): Theorie und Praxis des Dienstleistungsmarketings, Aktuelle Konzepte und Entwicklungen. Springer, Wiesbaden.

Reinecke, S. / Kurzmann, H. (2008): Kundenintegration – Sind Kunden die besseren Mitarbeiter?

<http://www.marke41.de/content/kundenintegration-sind-kunden-die-besseren-mitarbeiter>.

Wenske, V. (2008): Management und Wirkung von Marke-Kunden-Beziehung im Konsumgüterbereich. Springer, Bremen.

D: Maßnahmenbezogene Beiträge

Integration von Studierenden in die Marketing-Aktivitäten einer Hochschule

von Mohamad Osman und Otto Maximilian Welz

1 Einleitung

Die Veränderung der Hochschullandschaft sowie der Studiensituation, insbesondere der des Studienverhaltens (Blome et al. 2013, S. 143), haben seit dem Bologna-Prozess zu einem Umdenken im Hochschulmarketing geführt (Dörre / Neis 2010, S. 137). Dazu zählen beispielsweise die zunehmende Heterogenität der Interessen von Studierenden und die Hybridisierung der Studiengänge. Die bislang bevorzugte Marketingkonzeption ist der Marketing-Mix, mit dessen Hilfe Marketingstrategien in konkrete Aktionen umgesetzt werden (Griese / Bröring 2011, S. 54). Bei der klassischen Umsetzung des Marketing-Mix werden die Marketinginstrumente Leistungs-, Kommunikations-, Preis- und Distributionspolitik zur Generierung von nur einzelnen Transaktionen mit Studierenden ausgerichtet (Schlosser 2012, S. 12; Bauer et al. 2006, S. 59). Dieses Vorgehen ist vor dem Hintergrund der veränderten Rahmenbedingungen des Hochschulmarktes durch die Einführung des Bachelor-Master-Systems nachteilig (Liesner / Lohmann 2009, S. 178). Nachteile resultieren dabei vor allem aus der undifferenzierten Behandlung von Studierenden und den zeitpunktbezogenen Einzelaktionen (Ahlert 2003, S. 88). In Folge der Nachteile der klassischen Marketingkonzeption fand das Relationship Marketing Einzug in das Hochschulmarketing (Ulrich / Voss 2010, S. 1). Gegenstand des Relationship Marketing in einer Hochschule ist die Gestaltung sowie Steuerung der Beziehung zwischen Studierenden und der Hochschule (Hunziker 2010, S. 33). Diese Beziehung setzt sich aus verschiedenen aufeinander folgenden Abschnitten zusammen, die wiederum aus Einzelaktionen bestehen (Freund 2008, S. 6). Die bisherige Marketingkonzeption stellt diese Einzelaktionen in den Vordergrund, während das Relationship Marketing die wiederholten Einzelaktionen im zeitlichen Ablauf der Studierenden – die Hochschulbeziehung – in den Mittelpunkt stellt (Auer 2004, S. 11).

Einer der Hauptkritikpunkte der klassischen Marketingkonzeption ist die begrenzte Definition des Leistungsangebots, welches nur die Dienstleistung umfasst (Meffert et al. 2008, S. 860). In der Hochschulbranche ist die Integration des externen Faktors für die Leistungserbringung jedoch von absoluter Notwendigkeit (Klein / Steinhardt 2008, S. 11). Die Interaktion zwischen Studierenden und Hochschule ist ein wesentlicher Bestandteil des Leistungsangebotes, da die Leistungserbringung der Hochschule ohne eine Individualisierung der Leistung gar nicht möglich ist (Müller 2011, 10; Fischer 2013, S. 61). Der Grad der Interaktion von Studierenden und Hochschule hängt maßgeblich von der Studierendenintegration ab, da die gewünschte Interaktion gerade durch die Integration der Studierenden erreicht wird (Scholz-Reiter 2008, S. 39). So kommt der Studierendenintegration eine zentrale Rolle zur Steuerung der Hochschulbeziehung zu. Definiert man die Studierendenintegration als kunden- und beziehungsorientierten Managementansatz (von Martens 2009, S. 4; Palz 2008, S. 2), so gehen die Ziele der Studierendenintegration im Relationship Marketing über die klassischen Ziele der Kunden-

integration wie Kostensenkung, Outsourcing von Tätigkeiten und Informationsgewinnung hinaus (Hofbauer / Hellwig 2012, S. 28). Die Ziele der Studierendenintegration sind auf eine vom Studierenden als förderlich und zielführend wahrgenommener Interaktion zwischen ihm und der Hochschule ausgerichtet (Salmen 2003, S. 176). Die Studierenden-Hochschulbeziehung lässt sich anhand des Studierendenbindungszyklus in drei Phasen einteilen: der Studierendenakquisition, der Studierendenbindung und der Studierendenrückgewinnung. Betrachtet man das Studierendenbindungszyklus-Modell genauer, lassen sich Hinweise ableiten, wie die Studierendenintegration gestaltet werden muss (Simon / von der Gathen 2010, S. 189).

2 Theoretische Grundlagen

2.1 Begriff des Hochschulmarketing

Das Hochschulmarketing kann in zwei Bereiche aufgeteilt werden. Diese sind zum einen das Marketing von Unternehmen zur Gewinnung von Hochschulabsolventen, zum anderen das Marketing der Hochschulen selbst. In dieser Ausarbeitung wird lediglich das Marketing der Hochschulen thematisiert.

2.2 Notwendigkeit des Marketings einer Hochschule

Zum Wintersemester 2013/2014 standen den Studierenden bzw. Studieninteressierten in Deutschland 423 Hochschulen zur Auswahl, was zeigt, wie umkämpft der Hochschulmarkt bereits ist (statistisches Bundesamt 2014). Bewertungs- bzw. Ratingplattformen dienen den Studieninteressierten als Maßstab zur Auswahl des Studienplatzes sowie den Hochschulen als Mittel, sich auf dem Markt zu positionieren. Der Studieninteressierte erhält schnell eine Übersicht über positive wie auch negative Merkmale vieler Hochschulen.

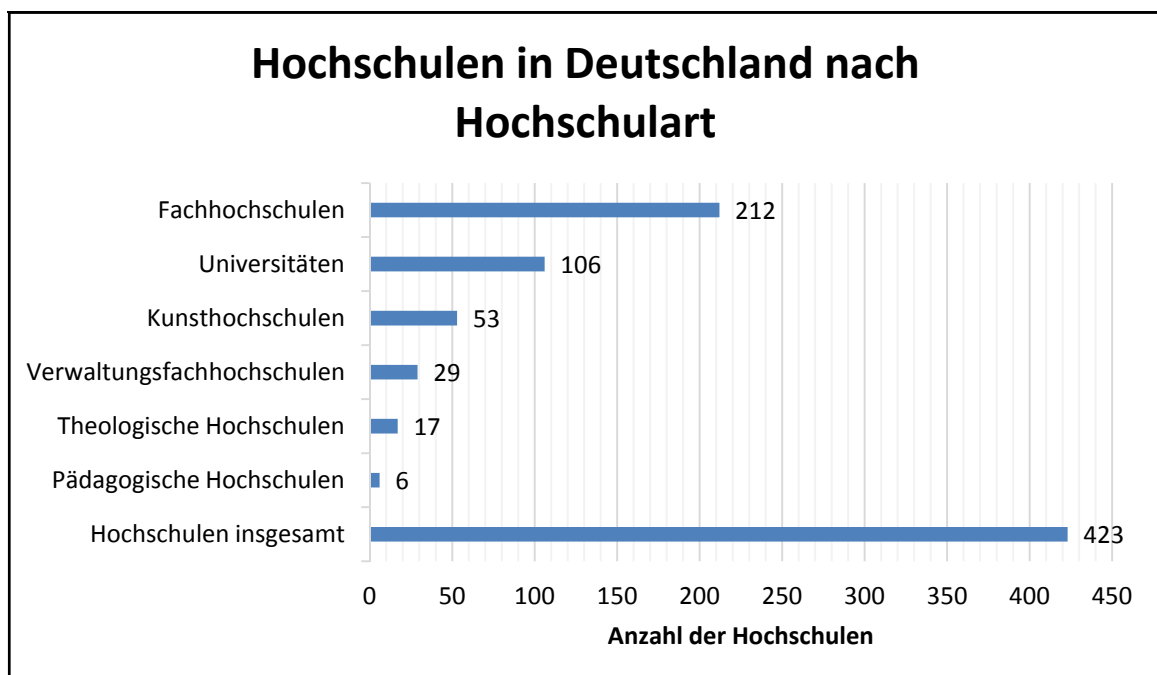


Abbildung 1: Hochschulen in Deutschland nach Hochschulart im Wintersemester 2013/2014
Quelle: Statistisches Bundesamt 2014

2.3 Der Bologna Prozess, GATS und die Folgen

Im Zuge des Bologna-Prozesses wurde die Schaffung eines europäischen Hochschulraumes vorgesehen und auf diese Weise die Konkurrenz zwischen den Hochschulen Europas verstärkt (Klomfaß 2011, 15). Die Studierenden sollten innerhalb Europas nach gleichen Kriterien und unter gleichen Bedingungen ihr Studium aufnehmen und Leistungen sowie Ansprüche wahrnehmen können.

Eine dieser Neuerungen ist die viel diskutierte Einrichtung der Bachelor- und Masterstudiengänge an vielen Universitäten, welche wiederum zu einer höheren Mobilität der Studierenden zwischen den verschiedenen Hochschulen führen soll (Klomfaß 2011, S. 15; Hering / Kruse 2004, S. 6-7). GATS (General Agreement on Trade in Services) ermöglicht zudem ausländischen Mitbewerbern leichteren Zugang zum deutschen Bildungsmarkt, da diese von nun an wie ihre inländischen Mitbewerber zu behandeln sind (Schunter-Kleemann 2004, S. 19). Weiterhin sind die aktuellen Reformprozesse deutscher Hochschulen anzumerken. Es werden neue Steuerungsinstrumente eingeführt, was mit einer Mittelkürzung im Hochschulbereich einhergeht (Burchardt / Warnecke 2014). Dies sind nur einige Gründe, die verdeutlichen, wie bedeutend Beständigkeit und eine gute Positionierung für eine Hochschule auf dem Bildungsmarkt ist.

2.4 Vom Marketing zum Hochschulmarketing

Der Begriff Marketing umfasst weit mehr als nur Werbung oder den Absatz von Dienstleistungen und Produkten. Bruhn (2014, S. 14) definiert Marketing als unternehmerische Denkhaltung. Sie konkretisiert sich in der Analyse, Planung, Umsetzung und Kontrolle sämtlicher interner und externer Unternehmensaktivitäten, die durch eine Ausrichtung der Unternehmensleistungen am Kundennutzen im Sinne einer konsequenten Kundenorientierung darauf abzielen, absatzmarktorientierte Unternehmensziele zu erreichen. Nach dem kaufmännischen Verständnis wird an dieser Stelle sichtbar, dass Hochschulen streng gesehen kein Produkt verkaufen (Heinrichs 2010, S. 157). Kotler (1992, S. 6) beschreibt Marketing als Prozess im Wirtschafts- und Sozialgefüge, durch den Einzelpersonen und Gruppen ihre Bedürfnisse und Wünsche befriedigen, indem sie Produkte und andere Dinge von Wert erzeugen, anbieten und untereinander austauschen. Dabei wird der Beziehungscharakter deutlich und Marketing als System voller Vernetzungen angesehen. Klar ersichtlich ist der hohe Wichtigkeitsgrad von Marketing im Hochschulmanagement. Die Studierenden möchten ihr Wissen erweitern und einen hochwertigen Abschluss erhalten. Sie sind somit die erste Zielgruppe der jeweiligen Hochschule. Ferner zählt die Industrie, die Forschungsergebnisse nutzen möchte, aber auch der Arbeitsmarkt als Abnehmer der Absolventen zu den Zielgruppen. Aus den vorangegangenen Definitionen wird ersichtlich, dass Hochschulmarketing kein selbständiger Marketingansatz ist, sondern vielmehr eine Mischung aus Dienstleistungsmarketing und Non-Profit Marketing (Heinrichs 2010, S. 158). Hochschulmarketing ist derart komplex, dass es einer gezielten Steuerung bedarf. Dies geschieht in Form eines Marketing-Managementprozesses bzw. des strategischen Managements (Heinrichs 2010, S. 158).

3 Studierendenintegration im Relationship Marketing von Hochschulen

Über die zum Einsatz kommenden Instrumente des Relationship Marketing lässt sich eine Studierendenintegration aufbauen (Puchner 2011, S. 47). Diese Instrumente sind klassische Marketinginstrumente, die schon 1960 von Jerome McCarthy aufgeworfen worden sind (McCarthy 1960; Everling et al. 2009, S. 146). Dabei handelt es sich um die sogenannten 4 P, englisch für Product, Price, Place, Promotion (Pepels 2004, S. 13) oder auf Deutsch: Produktpolitik, Preispolitik, Distributionspolitik und Kommunikationspolitik (Pepels 2004, S. 351). Diese vier Dimensionen werden auf Grund der engen Bindung zwischen Studierenden und Hochschule noch um den Faktor der Personalpolitik ergänzt (Ahlert et al. 2009, S. 20). Die Marketinginstrumente sowie die Personalpolitik werden im Relationship Marketing entsprechend neu strukturiert und an das Studierendenbindungszyklus-Modell angepasst (Meffert / Bruhn 2012, S. 45). Die in Abbildung 2 dargelegten Zielsetzungen werden durch die Marketing Instrumente erreicht.

Phase des Studierendenlebenszyklus		Aufgaben
Studierendenakquisition	Initialisierungsphase	<ul style="list-style-type: none"> • Überzeugung des potentiellen Studierenden • Stimulierung zum Studium
	Sozialisationsphase	<ul style="list-style-type: none"> • Eingewöhnung des Studierenden
Studierendenbindung	Vertiefungsphase	<ul style="list-style-type: none"> • Individualisierung der Leistung, der Kommunikation, des Preises und der Distribution • Steigerung des Leistungsnutzens
	Ausweitungsphase	<ul style="list-style-type: none"> • Stabilisierung der Beziehung
Studierendenrückgewinnung	Gefährdungsphase	<ul style="list-style-type: none"> • Fehlerkorrekturen • Kompensation
	Auflösungsphase	<ul style="list-style-type: none"> • Erneute Überzeugung des ehemaligen Studierenden • Überzeugung zum Zweitstudium (Masterstudium, Doktorstudium)

Tabelle 1: Aufgaben der Marketinginstrumente im Studierendenlebenszyklus

Quelle: In Anlehnung an Bruhn 2009, S. 175

Zur Erreichung dieser Zielsetzungen sind zwei Gebiete von herausragender Bedeutung. Der erste Aspekt ist die Information, primär die Beschaffung von Informationen, (Pepels 2012, S. 16) die die Hochschule über den Studierenden und dessen Präferenzen, wie beispielsweise zur Leistungsindividualisierung, benötigt (Kleipaß 2012, S. 3). Der zweite Aspekt ist das Vertrauen, insbesondere das Vertrauen des Studierenden in die Hochschule (Renker 2005, S. 68). Erst durch ein hohes Maß an Vertrauen kann eine langfristige Beziehung zwischen Hochschule und Studierenden aufgebaut werden (Salmen 2003, S. 85). Die Studierendenintegration erweist sich vielfach als das geeignetste Mittel, um sowohl Informationen zu gewinnen, als auch Vertrauen aufzubauen (Poznanski 2007, S. 130). Die gezielte Integration des Studierenden lässt sich auf verschiedene Weise umsetzen. Die Bereitschaft des Studierenden sich in verschiedene Maßnahmen der Hochschule zu integrieren, hängt von diversen Faktoren ab. Von großem Nutzen für die Ausgestaltung der Marketinginstrumente der Hochschule kann das

Wissen über die relative Motivation des Studierenden sein. Diese Motivation hängt von extrinsischen, intrinsischen und weiteren sozialen Anreizen ab (Krobitzsch 2010, S. 16). Unter extrinsischer Motivation versteht man die Motivation, die durch die Integration des Studierenden in die Hochschule entsteht (Fließ 2009, S. 279). Bei der intrinsischen Motivation hingegen erfolgt die Motivation aus der Tätigkeit selbst (Büttgen 2007, S. 347). Bei der sozialen Motivation erfolgt die Befriedigung der Bedürfnisse aus der Interaktion mit Dritten, zum Beispiel als positive Reaktion auf das eigene Handeln (Jannermann 2008, S. 28). Diesen motivierenden stehen auch hemmende Faktoren gegenüber, die eine Studierendenintegration erschweren. Hierbei sind vor allem die Kosten für den Studierenden zu erwähnen. Für den Studierenden können durch den Willen zur Integration zwei verschiedene Arten von Kosten entstehen: zum einen der Zeitaufwand und zum anderen monetäre Aufwendungen (Grosse 2009, S. 149). Darüber hinaus besteht das wahrgenommene Risiko als Integrationshemmnis. Hier sind vor allem die Angst, sich zu blamieren oder Stress im Allgemeinen zu nennen (Herrmann et al. 2005, S. 277).

Extrinsische Motivation	Intrinsische Motivation	Soziale Motivation
Nutzen durch die von der Hochschule zur Verfügung gestellte Dienstleistung	Spaß an der Integration, entdecken von Kreativität und Entwicklungskraft	Gefühl einer Gruppenzugehörigkeit, Entwicklung eines Wir-Gefühls
Kompensation der Integration durch Gegenleistungen der Hochschule	Erreichen eines Flow-Erlebnisses	Entwicklung uneigennütziger, gemeinnütziger Motive altruistische Motivation

Tabelle 2: Motive für eine Studierendenintegration

Quelle: Reichwald / Ihl / Seifert 2005, S. 275

Im Folgenden werden die Marketinginstrumente aus der Sicht der Studierenden-Hochschulbeziehung näher beleuchtet und Vorschläge für den Einsatz bzw. die Integration von Studierenden gemacht.

3.1 Phase der Studierendenakquisition

Die Studierendenakquisition wird in die Initialisierungs- und Sozialisationsphase unterschieden (Hippner et al. 2011, S. 420; Wenske 2008, S. 59). In der Initialisierungsphase werden die Grundlagen für eine lange Studierenden-Hochschulbeziehung gelegt (Busse et al. 2010, S. 164). Die wesentliche Aufgabe dieser Phase besteht darin, den Studierenden von der Dienstleistung der Hochschule zu überzeugen. Zentrales Instrument dieser Phase ist die Kommunikationspolitik (Busse et al. 2010, S. 191). Dabei wird dem potentiellen Studierenden die Leistung der Hochschule bekanntgemacht, ebenso wie die zu erwartende Qualität (Meffert / Bruhn 2006, S. 293). Da die Leistung einer Hochschule eine immaterielle Dienstleistung ist (Meffert / Bruhn 2012, 39), ist es von großer Bedeutung, dass auch ein vertrauensvolles Image vermittelt wird (Ahlert 2003, S. 77). Beim Aufbau eines solchen Images bietet sich eine gute Möglichkeit für eine Studierendenintegration, indem beispielsweise Studierende, die schon in der Hochschule immatrikuliert sind, in Mediawerbung oder auf Messen als Testimonials auftreten (Aerni / Bruhn 2012, S. 153).

Die Stimulierung potentieller Studierenden zur Aufnahme eines Studiums ist eine weitere Aufgabe der Initialisierungsphase. Um dies zu erreichen, bedient man sich der

Preispolitik, zum Beispiel über Lockangebote oder „Geld-zurück-Garantien“ (Hinterhuber / Matzler 2009, S. 49). Eine Möglichkeit zur Studierendenintegration bietet sich auch in der Leistungs politik, einem Instrument der Produktpolitik. Die Aufnahme eines Studiums bedeutet auf Grund ihrer Immaterialität meistens große Unsicherheit für einen potentiellen Studierenden. Hier besteht die Möglichkeit, einen Studierenden an der Leistungserstellung aktiv teilhaben zu lassen (Müller 2012, S. 85). So kann der Studierende die Prozesse aktiv erleben, sich einbringen und die intrinsische Motivation für eine Integration wird angesprochen (Ulrich et al. 2010, S. 13). Dadurch kann die Unsicherheit für das potentielle Studium gesenkt werden, da der Studierende das Gefühl bekommt, im Falle einer unerwünschten Leistungserstellung, in den Prozess eingreifen zu können (Büttgen 2007, S. 9). Von besonderer Bedeutung für die Initialisierungsphase ist die Personalpolitik, da die Studierenden während des gesamten Studiums in direktem Kontakt zu den Mitarbeitern der Hochschule stehen (Hippner et al. 2011, S. 82). Aus diesem Grund ist es wichtig, die Mitarbeiter der Hochschule so zu schulen, dass sie die Interaktion mit den Studierenden entsprechend gestalten und die Studierenden vermehrt bereit sind, sich in die Leistungserstellung der Hochschule zu integrieren (Zentes et al. 2013, S. 511). Gerade die Fähigkeit, die Studierenden bei der Erbringung der Dienstleistungen zu integrieren, kann für einen potentiellen Studierenden ausschlaggebend sein.

Die zweite Phase der Studierendenakquisition bildet die Sozialisationsphase (Huke 2014, S. 33). Hier soll dem potentiellen Studierenden die Möglichkeit gegeben werden, sich einzugewöhnen. Diese Eingewöhnung kann sich auf die Inhalte des Studiums oder auf die Prozesse und Abläufe des Studiums beziehen. Ziel dieser Phase ist die Gewöhnung des Studierenden an die Hochschule und damit auch ein gesteigertes gegenseitiges Vertrauen (Busse et al. 2013, S. 191). Zentrale Instrumente dieser Phase sind die Leistungs- und Kommunikationspolitik (Hippner et al. 2011, S. 74; Bruhn et al. 2009, S. 492). Auch in der Sozialisierungsphase bieten sich mehrere Möglichkeiten der Studierendenintegration. So können schon immatrikulierte Studierenden zum Beispiel in Form von Vorkursen in die Leistungs politik der Hochschule integriert werden (Lenecke 2004, S. 63). In die Kommunikationspolitik können potentielle sowie neue Studierende integriert werden, indem sie über ihre bisherigen Erfahrungen mit der Hochschule befragt werden und gegebenenfalls Vorschläge für Verbesserungen machen können (Koch 2006, 46; Mittag 2006, S. 9). Diese Maßnahme dient zwei wichtigen Aufgaben. Erstens schafft sie Vertrauen zwischen dem Studierenden und der Hochschule und zweitens kann die Hochschule wertvolle Informationen sammeln. Des Weiteren kann der Studierende über allgemeine Kommunikationsinstrumente an die Hochschule gewöhnt werden (Arnold 2002, S. 14). Ein Beispiel wären Veranstaltungen, bei denen die soziale Motivation des Studierenden durch ein Gemeinschaftsgefühl angesprochen wird, wie ein Sommerfest oder ein Tag der offenen Hochschule (Hippner / Wilde 2006, S. 285). Durch die Einladung des Studierenden zu besonderen Anlässen der Hochschule, kann dem Studierenden die Gelegenheit gegeben werden, Professoren und Mitarbeiter der Hochschule abseits des Studiums kennenzulernen und sich so stärker mit seiner Hochschule zu identifizieren (Schmidt 2008, S. 259). Darüber hinaus können schon immatrikulierte Studierenden in die Planung und Durchführung solcher Anlässe integriert werden, wie es in

vielen Hochschulen bei der sogenannten Orientierungswoche üblich ist (Lüthje 2008, S. 237).

3.2 Phase der Studierendenbindung

Nach der Phase der Studierendenakquisition folgt die Phase der Studierendenbindung. Im Verlauf dieser Phase tritt zunächst eine Vertiefung der Studierenden-Hochschulbeziehung und anschließend eine Ausweitung ein (Wenske 2008, S. 59). Ziel dieser Phase ist es, die Beziehung des Studierenden zu seiner Hochschule zu stabilisieren, indem der Studierende stärker an seine Hochschule gebunden wird (Waldhart, 2009, S. 29). Diese Ziele lassen sich durch eine Steigerung der Individualisierung des Studiums sowie des Nutzens der Leistung für den Studierenden erreichen. Eine Studierendenintegration in die Steigerung des Nutzens der Leistung lässt sich kaum über die inhaltlichen Ansatzpunkte der Studierendenakquisitionsphase hinaus entwickeln (Bizenberger 2008, S. 162). Bei der Individualisierung des Studiums ist jedoch eine Integration des Studierenden von absoluter Notwendigkeit (Meffert / Bruhn 2012, S. 37). Soll zum Beispiel eine Individualisierung der Preispolitik oder der Distributionspolitik erreicht werden, müssen mindestens Informationen von Studierenden eingeholt werden (Hinterhuber / Matzler 2009, S. 51). Über die Möglichkeit der Externalisierung kann eine weite Studierendenintegration erfolgen, indem Studierenden die Möglichkeit gegeben wird, aus mehreren verschiedenen Bezahlungsmodellen zu wählen oder das Studium nicht nur in der Hochschule, sondern auch von zu Hause zu absolvieren (Meffert / Bruhn 2012, S. 409; Behrendt 2010, S. 92). So ist es möglich, das persönliche Umfeld des Studierenden in die Leistungserbringung der Hochschule zu integrieren (Tremmel 2014, S. 79). Die Kommunikationspolitik in der Phase der Studierendenbindung erfolgt auf Grundlage der Einbindung in einem kontinuierlichen Dialog, welcher die klassische einseitige Kommunikation der Hochschule ersetzt. Dieser Dialog dient in erster Linie dem regelmäßigen Sammeln von Informationen über die aktuellen Bedürfnisse des Studierenden und vertieft zusätzlich durch den Aufbau von Vertrauen die Studierendenbindung an die Hochschule (Schlosser 2012, S. 13; Meffert et al. 2008, S. 860). Intensiver lässt sich ein Studierende in die Kommunikationspolitik integrieren, indem er als Testimonial für die Hochschule auftritt. Dies wirkt sich auf Grund der akquisitorischen Wirkung auf neue, potentielle Studierenden positiv für die Hochschule aus. Darüber hinaus könnte eine Einbindung als Testimonial das Bedürfnis des Studierenden befriedigen, anderen potentiellen Studierenden mit Informationen über das Studium bzw. der Hochschule zu helfen (Borgwardt 2012, S. 87; Lüdtke 2009, S. 75).

Zentrales Instrument der Individualisierung in der Studierendenbindungsphase ist die Leistungs politik. Über eine Anpassung des Studiums an die Bedürfnisse des Studierenden wird versucht, Vorteile gegenüber Konkurrenzhochschulen zu generieren (Mayer 2004, S. 125). Diese Einbindung des Studierenden in die Leistungserbringung der Hochschule kann unterschiedlich stark ausgeprägt sein. Bei einem geringen Maß an Integration des Studierenden erfolgt die Individualisierung im Regelfall durch Externalisierung von einzelnen Aspekten des Studiums (Hölscher / Suchanek 2011, S. 149; Klumpp 2009, S. 131). Es können auch Zusatzleistungen angeboten werden, die über den gewöhnlichen Leistungskatalog hinausgehen. Im Extremfall kann auch eine voll-

ständige Neuausrichtung der Studienprozesse erfolgen, die einem Innovationsprozess ähnlich ist. Dabei werden gemeinsam mit dem Studierenden Ideen und Lösungen erarbeitet und die Studienleistung der Hochschule individuell für den Studierenden erbracht (Seufert, 2008, S. 154). Im Falle einer solchen Leistungserbringung durch die Hochschule ist zwar grundsätzlich noch ein Risiko für den Studierenden vorhanden, dennoch konnte auf Grund der vorherigen Zusammenarbeit mit der Hochschule bereits ein Vertrauensverhältnis aufgebaut werden (Rossmann 2010, S. 257; Renker 2005, S. 68). Durch die Individualisierung und die starke Einbindung des Studierenden in die Konzeptionierung seines Studiums kann eine weitere kundenbindende Wirkung erzielt werden. Der Studierende erlebt die Studierendenintegration im Rahmen der individuellen Leistungserstellung selbst, wodurch intrinsische Motive angesprochen werden kann. Der Studierende wird Teil der Leistungserstellung der Hochschule und kann dadurch einen zusätzlichen Nutzen verspüren, der über das übliche Studium hinaus geht (Hippner / Wilde 2006, S. 130). Gelingt es der Hochschule, die Studierendenintegration als Erlebnis für den Studierenden zu gestalten, wirkt sich dies noch stärker kundenbindend aus (Ulrich / Voss 2010, S. 6).

Durch eine Integration von Studierenden in die Personalpolitik lassen sich wertvolle Informationen für die Hochschule gewinnen. Neben der Möglichkeit die Interaktion zwischen Studierenden und Mitarbeitern der Hochschule zu beobachten, kann eine Integration des Studierenden als Teststudierende weitere Informationen generieren (Ose 2011, S. 33). Der Einsatz als Teststudierende orientiert sich an der Verwendung von Testkunden im klassischen Marketing. Auf diese Weise kann ein Studierender aktiv auf ein Problem in der Hochschule hinweisen (Wieseke 2004, S. 179).

3.3 Phase der Studierendenrückgewinnung

Im Laufe eines Studiums kann es immer wieder zu sogenannten Gefährdungsphasen kommen, in denen der Studierende über einen Wechsel der Hochschule nachdenkt (Meffert und Bruhn, 2012, S. 47). Dies geschieht vor allem dann, wenn es zu Fehlern, wie schlechter Service Qualität auf der Seite der Hochschule gekommen ist (Ritschel 2011, S. 31). Ziel des Relationship Marketings einer Hochschule sollte die Erholung der Studierenden-Hochschulbeziehung sein. Dies kann durch eine Fehlerkorrektur oder eine Wiedergutmachung erfolgen (Renker 2005, S. 112). Gelingt es der Hochschule nicht rechtzeitig die Beziehung zum Studierenden zu heilen, kommt es zu einer Auflösung der Studierenden-Hochschulbeziehung und die Auflösungsphase tritt ein (Link / Seidl 2009, S. 107). Die Aufgaben der Auflösungsphase sind ähnlich der Studierendenakquisitionsphase (Ulrich / Voss 2010, S. 20): Der ehemalige Studierende soll davon überzeugt werden, das Studium wiederaufzunehmen oder nach Beendigung des ersten Studiums ein zweites aufzunehmen (Schlosser 2012, S. 14). Bei Erbringung von Studienleistungen kommt dieser späten Phase der Studierenden-Hochschulbeziehung eine besondere Bedeutung zu. Schwierigkeiten bestehen beim Finden einer anderen Hochschule oder beim Übertragen von Leistungen, die während eines Studiums erbracht worden sind (Busch et al. 2008, 869; Röser 2013, S. 19). Diese werden nicht ohne weiteres von jeder anderen Hochschule anerkannt.

Wie in den vorhergegangenen Phasen ist auch in der Phase der Studierendenrückgewinnung eine Studierendenintegration von besonderer Bedeutung. Da ein Studium ohne die Mitarbeit des Studierenden nicht möglich ist, ist eine erneute Integration des Studierenden notwendig, beispielsweise durch leistungspolitische Maßnahmen (Poth et al. 2008, S. 66). Eine Überzeugung zur Wiederaufnahme des Studiums kann eine Veränderung der Studierendenintegration sein (Busch et al. 2008, S. 874). Wünscht sich zum Beispiel ein Studierender eine stärkere Zugehörigkeit zur Hochschule, so kann eine stärkere Integration in die Hochschule für ihn einen Mehrwert bringen, der ihn überzeugt an die Hochschule zurückzukommen oder sie erst gar nicht zu verlassen (Reiter 2012, S. 102). Mindestens sind aber in der Auflösungsphase Informationen vom Studierenden einzuholen, die darüber Auskunft geben, welche Fehler gemacht worden sind und ob eine Kompensation zu einer Wiederaufnahme des Studiums führen kann (Meffert / Bruhn 2012, S. 167). Um eine auf die Rückgewinnung von Studierenden gerichtete Kommunikations-, Preis- und Distributionspolitik durchführen zu können, muss ein intensiver Dialog zwischen Hochschule und Studierenden erfolgen (Gerdes et al. 2013, S. 136).

Unabhängig davon ob die Hochschule in der Lage ist den Studierenden zur Rückkehr an die Hochschule bewegen zu können, muss diese Informationen über die Abwanderungsgründe erfahren (Hippner / Wilde 2006, S. 643). Daher ist es notwendig, Studierenden durch ein aktives Beschwerdemanagement dazu zu bewegen, ihre Abwanderungsgründe preiszugeben, um zukünftig diese Fehler vermeiden zu können (Link / Seidl 2009, S. 196). Grundsätzlich besteht das Problem, Studierenden in dieser späten Phase der Studierenden-Hochschulbeziehung zur Informationsweitergabe zu motivieren. Die meisten Studierenden werden während der Gefährdungsphase noch Informationen preisgeben und sich zu einer Mitarbeit motivieren lassen, in der Auflösungsphase ist dies nicht unbedingt der Fall (Brinkmann 2008, S. 284). Vor allem, wenn der Studierende schon eine alternative Hochschule gefunden hat, sehen die meisten Studierenden keinen Anlass mehr, Informationen weiterzugeben oder sogar aktiv an einer Fehlerbehebung mit zu arbeiten (Maus 2001, S. 20). Gegebenenfalls kann hier der Studierende durch eine adäquate Aufwandsentschädigung extrinsisch motiviert werden, sich nochmal zu integrieren und die gewünschten Informationen zu teilen (Uebel 2013, S. 89). Die Bereitschaft des Studierenden sich in der Studierendenrückgewinnungsphase wieder in die Hochschule zu integrieren und mitzuarbeiten hängt stark von den Fähigkeiten der Studierendenkontaktmitarbeiter ab (Winkelmann 2010, S. 368). Personalpolitische Maßnahmen in diesen Phasen hängen deshalb stark von der Kritikfähigkeit und der Fähigkeit der Hochschulmitarbeiter ab, die Studierenden zur Fehlerbehebung zu motivieren. Um dies gewährleisten zu können, benötigen die Mitarbeiter der Hochschule, die mit dem Beschwerdemanagement betraut sind, neben der sozialen Kompetenz des Einfühlungsvermögens auch die Fähigkeit schnell und unkompliziert auf Beschwerden reagieren zu können (Hippner / Wilde 2006, S. 550).

Die oben genannten Ausführungen bezüglich Studierendenintegration verdeutlichen, dass es ein breites Spektrum an Möglichkeiten für den Einsatz von Studierenden in der Hochschule gibt. Die Möglichkeiten der Integration, mit denen die individuellen Bedürf-

nisse des Studierenden befriedigt werden können, reichen von der reinen Informationssammlung bis hin zur aktiven Einbindung der Studierenden in die Hochschule.

4 Größenabhängige Besonderheiten der Studierendenintegration

4.1 Besonderheiten an großen Hochschulen

In großen Hochschulen, die üblicherweise durch eine enorme Anzahl von Studierenden gekennzeichnet sind, ist eine Interaktion von Hochschule und Studierenden bisher nur in sehr geringem Ausmaß zu beobachten. Dennoch ist auch hier eine Studierendenintegration möglich (Heyse 2014, S. 22). Die Literatur beschreibt zwei mögliche Formen der Integration. Die erste Form stellt dar, dass nur einige ausgewählte Studierenden in die Hochschule integriert werden zum Beispiel als Wissenschaftliche Mitarbeiter (Turner 2011, S. 188), zweite zeigt den Extremfall, dass alle Studierenden in die Hochschule integriert werden. Hier muss die Theorie der Mass Customization (auf Deutsch: individualisierte Massenfertigung) auf die Dienstleistung einer großen Hochschule transferiert werden (Burr / Stephan 2006, S. 103). Große Hochschulen können Studierenden über das System der beziehungsorientierten Hochschulführung integrieren (Bruhn et al. 2009, S. 490). Im Rahmen dieses Systems versucht die Hochschule durch reziproke Interaktion zwischen Studierende und Hochschule, auch wenn dies oft nur indirekt zu Stande kommt, eine Studierenden-Hochschulbeziehung aufzubauen (Göbel 2009, S. 274). Das zentrale Konstrukt dieser Beziehung ist die vom Studierenden wahrgenommene Qualität der Beziehung zu seiner Hochschule, die seinen Erwartungen entsprechen muss (Meffert / Bruhn 2012, S. 93). Diese Hochschulbeziehungsqualität gliedert sich in zwei Teile: zum einen in die Eignung der Hochschule als Beziehungspartner, zum anderen als Plattform für Interaktion (Eichen 2010, S. 258).

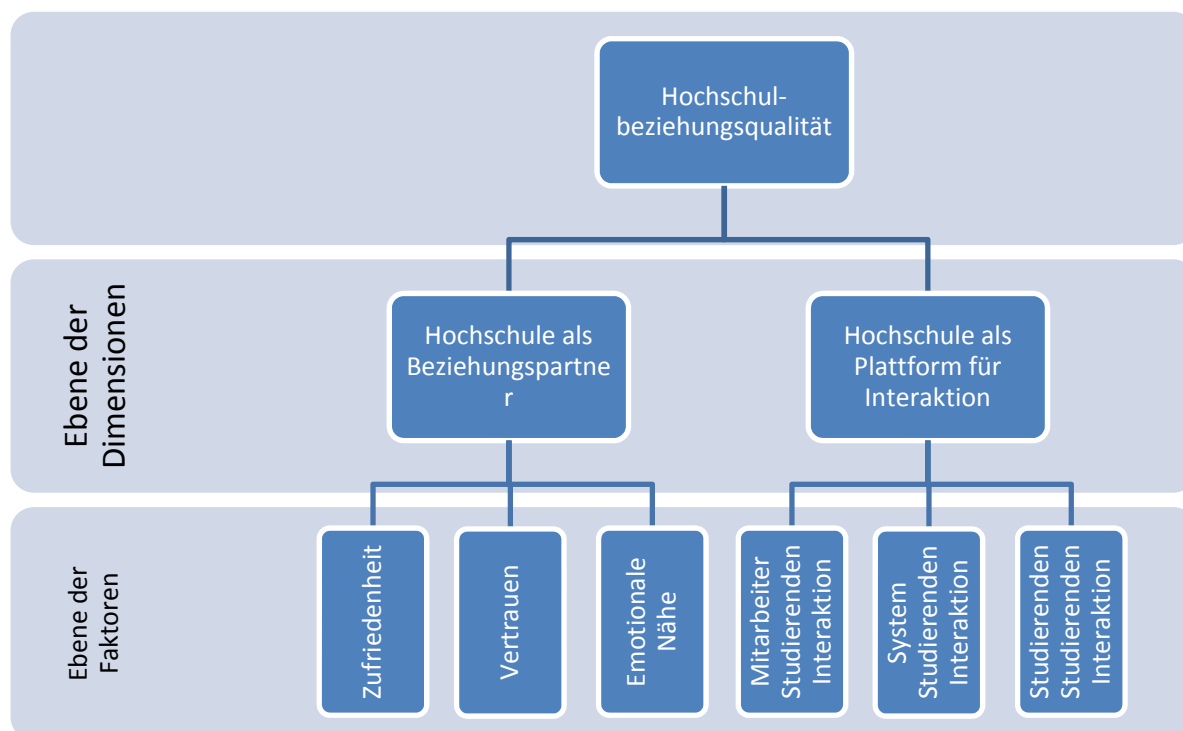


Abbildung 2: Ebenen der Hochschulbeziehungsqualität

Quelle: Eichen 2009, 105

Bedeutung für die Studierendenintegration hat die Hochschule als Plattform für Interaktionen. In der Theorie der sozialen Durchdringung wird der sich wiederholende, wechselseitige Kontakt als bestimmender Faktor für eine wechselseitige Beziehung genannt (Lorenz 2009, S. 30). Möchte eine Hochschule seine Beziehung zu den Studierenden verbessern, so muss diese dafür sorgen, einen wechselseitigen Dialog mit seinen Studierenden zu initiieren. Diese Interaktion ist auf drei Arten möglich (Eichen 2010, S. 130):

1. Zwischen den Mitarbeitern der Hochschule und den Studierenden
2. Zwischen den Studierenden und dem System
3. Zwischen den Studierenden untereinander

Im Rahmen der Interaktion zwischen Mitarbeitern der Hochschule und den Studierenden lassen sich Studierende über die klassischen Serviceleistungen der Hochschulverwaltung ansprechen und integrieren. Diese Integration der Studierenden kann unterschiedlich stark ausgeprägt sein (Seidel 2007, S. 51). So kann bei einer niedrigen Integration der Studierende bei Bedarf die Serviceleistungen der Hochschulverwaltung abrufen (Müller 2007, S. 270). Bei einer höheren Integration könnten Studierende in die Leistungserstellung der Hochschulverwaltung eingebunden und ein Teil dieser werden (Gelbrich / Souren, 2009 S. 3).

Die System-Studierenden Interaktion wird vor allem über die neuen Telekommunikationstechnologien umgesetzt. Dadurch werden bevorzugt die individuellen Bedürfnisse nach Informationen gestillt (Lehmann 2012, S. 49). Neben der reinen Informationsverteilung kann die Hochschule durch verschiedenste Möglichkeiten der Personalisierung

den Studierenden in die Informationsverteilung integrieren (Belz et al. 2008, S. 415). Dies dient in erster Linie der Hochschule, Informationen über die Studierenden und ihre Interessen zu erfahren. Anhand der von den Studierenden selbst aktiv preisgegebenen Informationen lassen sich diese gezielt über Mailings, Intranet oder andere geeignete Kommunikationsmittel ansprechen (Pispers / Dabrowski 2011, S. 155).

Die dritte mögliche Form der Integration von Studierenden in die Hochschule ist der Austausch zwischen den Studierenden selbst. Hierzu bietet es sich an, ein Studierenden-Netzwerk an der Hochschule zu etablieren (Schmidt 2008, S. 259). Hierbei können digitale Plattformen wie Stud.IP oder auch reale Aktivitäten wie ein Sommerfest unterstützen (Lauterbach et al. 2014, S. 190). Solche Netzwerke lassen sich von der Hochschule als Instrument der Studierendenintegration nutzen. Ein derartiges Netzwerk stärkt das Wir-Gefühl der Studierenden und animiert diese zur jahrgangsübergreifenden Kommunikation sowie gegenseitigen Hilfe (Gerhard 2004, S. 193). Durch das Netzwerk kann das Zugehörigkeitsgefühl und die aufgebaute Beziehung zur Hochschule über die eigentliche Zugehörigkeit zur Hochschule zu einem Alumni weitergeführt werden (Oßwald 2012, S. 98). Solche funktionierenden Alumni-Netzwerke sind heute von entscheidender Bedeutung bei der Studierendenakquisition und werden von einigen Hochschulen wie der WHU – Otto Beisheim School of Management und der EBS Universität für Wirtschaft und Recht GmbH Wiesbaden erfolgreich eingesetzt.

Wie die Ausführungen gezeigt haben, ist es möglich, auch an großen Hochschulen mit relativ vielen Studierenden, Studierende in die Prozesse der Hochschule zu integrieren oder durch die Automatisierung von Angeboten der Hochschule die Prozesse zu individualisieren. Hier kann die Theorie der Mass Customization als Vorbild genommen werden. Der Aufbau eines Studierendennetzwerkes und weiterführend eines Alumni-Netzwerkes bringen weitere Chancen für eine Studierendenintegration.

4.2 Besonderheiten an kleinen Hochschulen

Ein anderes Bild als bei den großen Hochschulen ergibt sich bei der Betrachtung von kleineren Hochschulen. Diese kleineren Hochschulen sind in der Regel durch einen engen Kontakt zwischen Studierende und Hochschule geprägt (Knop 2009, S. 17). Zudem ist die Bedeutung jedes einzelnen Studierenden für die Wirtschaftlichkeit der einzelnen Studiengänge und Jahrgänge auf Grund der geringeren und oft auch limitierten Personenanzahl von höherer Bedeutung. Dies zeigt auf, dass für kleinere Hochschulen die Studierendenbindung von besonderer Relevanz ist (Wufka 2007, S. 63).

Die Studiengänge an kleineren Hochschulen sind häufig in Bezug auf Inhalt und Form an die Bedürfnisse der Studierendenzielgruppe angepasst, wie zum Beispiel duale oder berufsbegleitende Studiengänge (Gutmann / Schwuchow 2014, S. 298), deren adäquate Integration von entscheidender Bedeutung ist. Bereits im Vorfeld des Studiums wird genau festgelegt, welche Rechte und welche Pflichten vom potentiellen Studierenden zu erfüllen sind (Lange et al. 2014, S. 55). Auf Grund der langen Studiendauer, die oft drei bis vier Jahre beträgt, bestehen auf der Seite der Hochschule und der des Studierenden hohe Unsicherheiten, die beide zu minimieren versuchen. Einer systematischen Studierendenintegration kommt daher schon in der Studierendenakquirierungsphase

besondere Bedeutung zu. Neben der Beziehung zum Studierenden kommt bei dualen und berufsbegleitenden Studiengängen noch die Anspruchsgruppe der Ausbildungsunternehmen hinzu. Der Gedanke der Studierendenintegration ist dann entsprechend auf die anderen Anspruchsgruppen wie den Mitarbeitern des Ausbildungsunternehmens zu übertragen (Loebe 2008, S. 111). Die Ausbildungsunternehmen lassen sich durch die Integration in die Hochschule wie bei der Studierendenakquirierungsphase auch für die Akquisition von Studierenden einsetzen (Freitag 2003, S. 53).

5 Fazit

Ziel dieser Arbeit ist es, aufzuzeigen, welche Möglichkeiten bestehen, Studierenden mit Hilfe des Relationship Marketings in die Marketing Aktivitäten einer Hochschule zu integrieren. Die Merkmale der Hochschulbranche wurden dabei berücksichtigt und die Besonderheiten für große und kleine Hochschulen herausgearbeitet.

Die Darstellungen in dieser Arbeit zeigen, welche großen Potentiale im Relationship Marketing für Hochschulen enthalten sind. Ein systematisches Vorgehen der Hochschulen ist hier von enormer Bedeutung. Es muss die Beziehung zwischen Studierenden und Hochschule als Ganzes erfasst werden, damit es nicht zu einer unkoordinierten Integration der Studierenden in die Leistungserbringung der Hochschule kommt. Es bestehen verschiedenste Möglichkeiten der Integration von Studierenden in die Hochschule wie zum Beispiel in die Leistungspolitik, die Kommunikationspolitik oder die Preispolitik. Diese Integrationsmaßnahmen müssen zwischen dem Studierenden und der Hochschule abgestimmt werden, damit der Studierende durch die Maßnahmen nicht überfordert wird. Dabei müssen auch immer die rechtlichen Vorschriften, die das deutsche Hochschulwesen an die Hochschulen stellt, beachtet werden.

Zur Einführung des Relationship Marketings bietet es sich an, einen Planungsprozess zur strukturierten Studierendenintegration zu entwickeln. Mit Hilfe einer Situationsanalyse kann dann die Hochschule den Willen der Studierenden zur Integration in die Hochschule prüfen. Aufbauend auf den Ergebnissen der Situationsanalyse sind im Anschluss die Ziele der Studierendenintegration festzulegen. Diese Ziele bilden die Grundlage für die strategische Planung und operative Umsetzung der Studierendenintegration. Die Ergebnisse der Situationsanalyse bilden ebenso die Zielgrößen für die Kontrollen der Integration und eventuellen notwendigen Verbesserungen. Durch die systematische Herangehensweise und die Integration eines regelmäßigen Controllings ist ein möglichst lückenloses, frage- und problemstellungsorientiertes Vorgehen für die Etablierung einer Studierendenintegration in eine Hochschule sichergestellt.

Literatur

- Aerni, M. / Bruhn, M. (2012): Integrierte Kommunikation: Grundlagen mit zahlreichen Beispielen, Repetitionsfragen mit Antworten und Glossar. Compendio Bildungsmedien AG, Zürich.
- Ahlert, D. / Backhaus, C. / Blut, M. / Michaelis, M. (2009): Management internationaler Dienstleistungsmarken. Gabler, Wiesbaden.
- Ahlert, M. (2003): Einsatz des Analytic Hierarchy Process im Relationship Marketing: Eine Analyse strategischer Optionen bei Dienstleistungsunternehmen. Springer-Verlag, Wiesbaden.
- Arnold, S. (2002): Das CRM-Vorgehensmodell: Eine Entwicklung für die Kunden der Siemens Business Services GmbH & Co. OHG. Diplomica Verlag, Hamburg.
- Auer, C. (2004): Performance Measurement für das Customer Relationship Management: Controlling des IKT-basierten Kundenbeziehungsmanagements. Springer-Verlag, Wiesbaden.
- Bauer, H. H. / Hammerschmidt, M. / Stokburger, G. (2006): Marketing Performance [electronic resource]. Messen, Analysieren, Optimieren. Springer-Verlag, Wiesbaden.
- Behrendt, S. (2010): Integriertes Roadmapping: Nachhaltigkeitsorientierung in Innovationsprozessen des pervasive Computing. Springer-Verlag, Wiesbaden.
- Belz, C. / Schögel, M. / Arndt, O. / Walter, V. (2008): Interaktives Marketing. Springer-Verlag, Wiesbaden.
- Bizenberger, R. (2008): Informal Private Debt. Springer-Verlag, Wiesbaden.
- Blome, E. / Erfmeier, A. / Gülcher, N. / Smykalla, S. (2013): Praxishandbuch zur Gleichstellungspolitik an Hochschulen. Von der Frauenförderung zum Diversity Management. Springer-Verlag, Wiesbaden.
- Borgwardt, A. (2012): Auf dem Weg zur globalen Hochschule – internationales Marketing für morgen. Tagungsband zum 5. GATE Germany Marketing-Kongress, am 7. und 8. Juli 2011 im Wissenschaftszentrum, Bonn. W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.
- Brinkmann, D. A. (2008): Kundenbindung in jungen, innovativen Unternehmen. Der Erfolgsbeitrag loyalen Kundenverhaltens. Springer-Verlag, Wiesbaden.
- Bruhn, M. (2014): Marketing: Grundlagen für Studium und Praxis. Springer-Verlag, Wiesbaden.
- Bruhn, M. / Esch, F.-R. / Langner, T. (2009): Handbuch Kommunikation. Grundlagen – Innovative Ansätze – Praktische Umsetzungen. Springer-Verlag, Wiesbaden.
- Burr, W. / Stephan, M. (2006): Dienstleistungsmanagement. Innovative Wertschöpfungskonzepte im Dienstleistungssektor. W. Kohlhammer Verlag, Stuttgart.
- Busch, R. / Fuchs, W. / Unger, F. (2008): Integriertes Marketing. Strategie – Organisation – Instrumente. Springer-Verlag, Wiesbaden.
- Busse, R. / Schreyögg J. (2010): Management im Gesundheitswesen – eine Einführung in Gebiet und Buch Springer-Verlag, Wiesbaden.

- Busse, R. / Schreyögg, J. / Stargardt, T. (2013): Management im Gesundheitswesen. Das Lehrbuch für Studium und Praxis. Springer-Verlag, Wiesbaden.
- Büttgen, M. (2007): Kundenintegration in Den Dienstleistungsprozess. Eine Verhaltenswissenschaftliche Untersuchung, Springer-Verlag, Wiesbaden.
- Dörre, K. / Neis, M. (2010): Das Dilemma der unternehmerischen Universität. Hochschulen zwischen Wissensproduktion und Marktzwang. edition sigma, Berlin.
- Eichen, F. (2009): Messung und Steuerung der Markenbeziehungsqualität. Springer-Verlag, Wiesbaden.
- Eichen, F. (2010): Messung und Steuerung der Markenbeziehungsqualität. Eine branchenübergreifende Studie im Konsumgütermarkt. Springer-Verlag, Wiesbaden.
- Everling, O. / Jahn, O. / Kammermeier, E. (2009): Rating von Einzelhandelsimmobilien. Qualität, Potenziale und Risiken sicher bewerten. Springer-Verlag, Wiesbaden.
- Fischer, C. (2013): Industrielles Dienstleistungsmanagement für wachstumsstarke Auslandsmärkte. Eine empirische Erfolgsfaktorenstudie am Beispiel kleiner und mittlerer Unternehmen des deutschen Anlagen- und Maschinenbaus. Rainer Hampp Verlag, München und Mering.
- Fließ, S. (2009): Dienstleistungsmanagement. Kundenintegration gestalten und steuern. Springer-Verlag, Wiesbaden.
- Freitag, C. (2003): Evaluation von Praxisanforderungen und anwendungsorientierten Studienprofilen. Zur Bestimmung von studienrelevanten Determinanten von Berufserfolg. LIT Verlag, Münster.
- Freund, O. (2008): Erfolg durch effizientes Kontaktmanagement. Aufbau und Pflege von Geschäftsbeziehungen zu Versicherungsmaklern. Diplomica Verlag, Hamburg.
- Gelbrich, K. / Souren, R. (2009): Kundenintegration und Kundenbindung. Wie Unternehmen von ihren Kunden profitieren. Springer-Verlag, Wiesbaden.
- Gerdes, J. / Hesse, J. / Vögele, S. (2013): Dialogmarketing im Dialog: Festschrift zum 10-jährigen Bestehen des Siegfried Vögele Instituts. Springer-Verlag, Wiesbaden.
- Gerhard, J. (2004): Die Hochschulmarke. Ein Konzept für deutsche Universitäten. Josef Eul Verlag, Lohmar.
- Göbel, M. (2009): Interaktive Unternehmenssteuerung. Organisation, Wissen und Reziprozität auf Kapitalmärkten. Springer-Verlag, Wiesbaden.
- Griese, K.-M. / Bröring, S. (2011): Marketing-Grundlagen. Springer-Verlag, Wiesbaden.
- Grosse, D. (2009): Innovations- und Projektmanagement. Ein Lehrbuch. Peter Lang, Frankfurt am Main.
- Gutmann, J. / Schwuchow, K. (2014): Personalentwicklung – mit Arbeitshilfen online: Themen, Trends, Best Practices 2014. Haufe-Lexware, Freiburg.
- Hering S., Kruse E. (2004): Wo bleiben die Frauen im Bolognaprozess? Der Junggeselle und der Meister als Prototypen der Hochschulreform?. In: SozialExtra 28(4): 25-27.

- Herrmann, T. A. / Kleinbeck, U. / Krcmar, H. (2005): Konzepte für das Service Engineering. Modularisierung, Prozessgestaltung und Produktivitätsmanagement. Springer-Verlag, Wiesbaden.
- Heyse, V. (2014): Aufbruch in die Zukunft – Erfolgreiche Entwicklungen von Schlüsselkompetenzen in Schulen und Hochschulen. Aktuelle persönliche Erfahrungen aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. Waxmann Verlag, Münster und New York.
- Hinterhuber, H. H. / Matzler, K. (2009): Kundenorientierte Unternehmensführung. Kundenorientierung – Kundenzufriedenheit – Kundenbindung. Springer-Verlag, Wiesbaden.
- Hippner, H. / Hubrich, B. / Wilde, K. D. (2011): Grundlagen des CRM. Strategie, Geschäftsprozesse und IT-Unterstützung. Springer-Verlag, Wiesbaden.
- Hippner, H. / Wilde, K. D. (2006): Grundlagen des CRM. Konzepte und Gestaltung. Springer-Verlag, Wiesbaden.
- Hofbauer, G. / Hellwig, C. (2012): Professionelles Vertriebsmanagement. Der prozessorientierte Ansatz aus Anbieter- und Beschaffersicht. John Wiley & Sons, Erlangen.
- Hölscher, B. / Suchanek, J. (2011): Wissenschaft und Hochschulbildung im Kontext von Wirtschaft und Medien. Springer-Verlag, Wiesbaden.
- Holzbaur, U. D. / Jettinger, E. / Knau, B. / Moser, R. / Zeller, M. (2010): Eventmanagement. Springer-Verlag, Wiesbaden.
- Huke, J. (2014): Kundenbindung an Hochschulen mit Hilfe von Alumniorganisationen. Am Beispiel von AKADalumni e.V.. Diplomica Verlag, Hamburg.
- Hunziker, B. (2010): Abwanderungsverhalten von Spendern. Eine Analyse des Abwanderungsprozesses und der Rückgewinnungsmöglichkeit. Springer-Verlag, Wiesbaden.
- Jannermann, B. (2008): Kundenintegration bei Dienstleistungsinnovationen in der Logistik: Bedeutung und Instrumente. Grin Verlag, München.
- Klein, R. / Steinhardt, C. (2008): Revenue Management. Springer-Verlag, Wiesbaden.
- Kleipañ, U. (2012): Beratungszufriedenheit bei B2B-Lösungen. Eine Relationship-Marketing-Perspektive aus der Sicht von IT-Nachfragern. Springer-Verlag, Wiesbaden.
- Klomfaß, S. (2011): Hochschulzugang und Bologna-Prozess. Bildungsreform am Übergang von der Universität zum Gymnasium. Springer-Verlag, Wiesbaden.
- Klumpp, M. (2009): Modern Public Budgeting. Peter Lang, Frankfurt am Main.
- Knop, R. (2009): Erfolgsfaktoren strategischer Netzwerke kleiner und mittlerer Unternehmen. Ein IT-gestützter Wegweiser zum Kooperationserfolg. Springer-Verlag, Wiesbaden.
- Koch, M. (2006): Qualitätsverbesserung an Musikhochschulen. Entwicklung eines Evaluierungsansatzes, Empirische Anwendung und Ableitung von Handlungsempfehlungen. Deutscher Universitäts-Verlag, Wiesbaden.

- Kotler, P. / Roberto, E. L. (1992): Marketing social. estrategias para cambiar la conducta pública. THE FREE PRESS, New York.
- Krobitzsch, J. (2010): Wenn Kunden Online Kochen. Springer-Verlag, Wiesbaden.
- Lange, K. / Lüdecke, R. / Schmerse, I. (2014): Studierende Kinder 2014: Rundum sicher und sorglos durch das Kindergeldjahr. Hüthig Jehle Rehm Verlag, Heidelberg / München.
- Lauterbach, A. / Brinker-Meyendriesch, Fesenfeld, Grieshop, Gruber, Käser, Ludwig, Schlegel, Schwarz-Govaers, Spurek (2014): Evaluation, Metakognition und Assessment. Buchreihe Pflegewissenschaft, BoD – Books on Demand, Nordstedt.
- Lehmann, R. (2012): Wandel von der Telekommunikation zu Unified Communications: Veränderungsprozesse für Unternehmen durch internetbasierte Innovation, Springer-Verlag, Wiesbaden.
- Lenecke, K. (2004): Student Services und Hochschulbindung: Theoretische Betrachtung im Lichte des Relationship Marketings und Ergebnisse einer empirischen Untersuchung an deutschen Hochschulen. Grin Verlag, München.
- Liesner A. / Lohmann I. (2009): Bachelor bolognese. Erfahrungen mit der neuen Studienstruktur. Verlag Barbara Budrich, Stuttgart.
- Link, J. / Seidl, F. (2009): Kundenabwanderung. Früherkennung, Prävention, Kundenrückgewinnung. Mit erfolgreichen Praxisbeispielen aus verschiedenen Branchen. Springer-Verlag, Wiesbaden.
- Loebe, H. (2008): Berufsausbildung im Umbruch: Ansätze zur Modernisierung des dualen Systems. W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.
- Lorenz, B. (2009): Beziehungen zwischen Konsumenten und Marken: Eine empirische Untersuchung von Markenbeziehungen. Springer-Verlag, Wiesbaden.
- Lüdtke, S. R. (2009): Kundenbindung im Ethnomarketing der Stromversorger: Eine empirische Untersuchung am Beispiel der Berliner Deutschtürken. Josef Eul Verlag, Lohmar/Köln.
- Lüthje, C. (2008): Der Prozess der Innovation. Das Zusammenwirken von technischen und ökonomischen Akteuren. Mohr Siebeck, Tübingen.
- Maus, S. (2001): Customer Relationship Management (CRM) und seine Herausforderungen sowie Möglichkeiten. Unter Berücksichtigung moderner Informationstechnologien, z.B. Internet. Diplomica Verlag, Hamburg.
- Mayer, H. O. (2004): Handlungsorientiertes Lernen und eLearning. Grundlagen und Praxisbeispiele. Oldenbourg Verlag, München.
- McCarthy, E. J. (1960): Basic Marketing. A managerial approach. Homewood, Irwin.
- Meffert, H. / Bruhn, M. (2012): Dienstleistungsmarketing. Grundlagen – Konzepte – Methoden. Springer-Verlag, Wiesbaden.
- Meffert, H. / Burmann, C. / Kirchgeorg, M. (2008): Marketing. Springer-Verlag, Wiesbaden.

- Mittag, S. (2006): Qualitätssicherung an Hochschulen. Waxmann Verlag, Münster/New York.
- Müller, F. (2012): Service Engineering für Logistikkoperationen. Empirische Analyse der Entscheidungskoordination in Cluster-Initiativen. Josef Eul Verlag, Lohmar.
- Müller, M. (2007): Integrationskompetenz von Kunden bei individuellen Leistungen. Konzeptualisierung, Operationalisierung und Erfolgswirkung. Springer-Verlag, Wiesbaden.
- Müller, T. (2011): Grundlagen im Dienstleistungsunternehmen. Mit Qualitätsmanagement und Kundenorientierung zum Erfolg. Diplomica Verlag, Hamburg.
- o.V. (2014): Hochschulen in Deutschland nach Hochschulart im Wintersemester 2013/2014, Statistisches Bundesamt 2014.
- Ose, D. (2011): Patientenorientierung im Krankenhaus. Welchen Beitrag kann ein Patienten-Informationen-Zentrum leisten? Springer-Verlag, Wiesbaden.
- Oßwald, A. (2012): MALIS – Praxisprojekte 2012. B.I.T. Verlag, Wiesbaden.
- Palz, P. (2008): Customer Relationship Management als ganzheitliche Unternehmensstrategie. Konzeption eines erfolgreichen Kundenbindungsprogramms für den Einzelhandel. Diplomica Verlag, Hamburg.
- Pepels, W. (2004): Marketing: Lehr- und Handbuch. Oldenbourg Verlag, München.
- Pepels, W. (2012): Handbuch des Marketing. Oldenbourg Verlag, München.
- Pispers, R. / Dabrowski J. (2011): Neuromarketing im Internet: Erfolgreiche und gehirngerechte Kundenansprache im E-Commerce. Haufe-Lexware, Freiburg.
- Poth, L. G. / Poth, S. / Pradel, M. (2008): Gabler Kompakt-Lexikon Marketing. 4.670 Begriffe aus den Bereichen Marketing, Medien- und Kommunikationswirtschaft nachschlagen, verstehen, anwenden. Springer-Verlag, Wiesbaden.
- Poznanski, S. (2007): Wertschöpfung durch Kundenintegration. Eine empirische Untersuchung am Beispiel von strukturierten Finanzierungen. Springer-Verlag, Wiesbaden.
- Puchner, G. (2011): Kundenbindung durch Relationship Marketing-Instrumente. Josef Eul Verlag, Lohmar.
- Reichwald, R. / Ihl, C. / Seifert, S. (2005): Kundenintegration in der Dienstleistungsinnovationsprozess. Springer-Verlag, Wiesbaden.
- Reiter, T. (2012): Marketing im neuen Jahrtausend. Diplomica Verlag, Hamburg.
- Renker, C. (2005): Relationship Marketing im Firmenkundengeschäft: Konzepte – Erfolgsfaktoren – Umsetzung. Springer-Verlag, Wiesbaden.
- Ritschel, F. (2011): Kundenrückgewinnungsmanagement. Springer-Verlag, Wiesbaden.
- Röser, T. (2013): Der Bologna-Prozess und seine Bedeutung in der beruflichen Orientierung und Beratung. Eine Untersuchung von Entscheidungs- und Beratungsschwerpunkten bei Studienberechtigten. Bachelor + Master Publishing, Hamburg.
- Rossmann, A. (2010): Vertrauen in Kundenbeziehungen. Springer-Verlag, Wiesbaden.

- Salmen, S.-M. (2003): *Electronic Relationship Marketing im Bankgeschäft*. Springer-Verlag, Wiesbaden.
- Schlosser, C. (2012): *Internationales Relationship Marketing*. Diplomica Verlag, Hamburg.
- Schmidt, F. (2008): *Wachstum technologieorientierter Jungunternehmen. Erfolgswirksame Gestaltung durch gezieltes Ressourcenmanagement*. Springer-Verlag, Wiesbaden.
- Scholz-Reiter, B. (2008): *Wandlungsfähige Produktionssysteme*. GITO GmbH Verlag, Berlin.
- Schunter-Kleemann, S. (2004): EU und Gats, das „General Agreement on Trade in Services“. In: *Sozial Extra* 28(2-3): 17-19.
- Seidel, A. (2007): *Kundenorientierte Kommunikation. Konzeptionalisierung und empirische Analyse im Dienstleistungsbereich*. Springer-Verlag, Wiesbaden.
- Seufert, S. (2008): *Innovationsorientiertes Bildungsmanagement*. VS Verlag für Sozialwissenschaften GmbH, Wiesbaden.
- Simon, H. / von der Gathen, A. (2010): *Das große Handbuch der Strategieinstrumente. Werkzeuge für eine erfolgreiche Unternehmensführung. [Benchmarking, Mapping, Lebenszyklus-Analyse, Segmentierung, Szenario-Technik und andere]*. Campus Verlag, Frankfurt am Main.
- Tremmel, J. (2014): *Generationengerechte und nachhaltige Bildungspolitik*. Springer-Verlag, Wiesbaden.
- Turner, G. (2011): *Hochschule von A – Z. Orientierungen, Geschichte, Begriffe*. BWV Verlag, Berlin.
- Uebel, M. / Dangelmaier, W. (2013): *Effektives Customer Relationship Management. Instrumente – Einführungskonzepte – Organisation*. Springer-Verlag, Wiesbaden.
- Ulrich, G. / Voss, R. (2010): *Hochschul Relationship Marketing*. Josef Eul Verlag, Lohmar.
- von Martens, T. (2009): *Kundenwertorientiertes Revenue Management im Dienstleistungsbereich*. Springer-Verlag, Wiesbaden.
- Waldhart, B. J. (2009): *Fundraising im Hochschulbereich. Eine Fallstudie über eine CRM-Lösung für Hochschulen*. Diplomica Verlag, Hamburg.
- Wenske, A. V. (2008): *Management und Wirkungen von Marke-Kunden-Beziehungen im Konsumgüterbereich. Eine Analyse unter besonderer Berücksichtigung des Beschwerdemanagements und der Markenkommunikation*. Springer-Verlag, Wiesbaden.
- Wieseke, J. (2004): *Implementierung innovativer Dienstleistungsmarken. Erfolgsfaktoren und Gestaltungsvorschläge auf Basis einer empirischen Mehrebenenanalyse*. Springer-Verlag, Wiesbaden.
- Winkelmann, P. (2010): *Marketing und Vertrieb. Fundamente für die marktorientierte Unternehmensführung; [mit Leserservice, Wissenstest und Aktualisierungen im Internet]*. Oldenbourg Verlag, München.

Wufka, C. (2007): Marketing-Controlling in jungen Wachstumsunternehmen. Eine Fallstudienanalyse mit Internet-Unternehmen. Springer-Verlag, Wiesbaden.

Zentes, J. / Swoboda, B. / Schramm-Klein, H. (2013): Internationales Marketing. Verlag Franz Vahlen, München.

Einbindung von ehemaligen Studierenden im Rahmens eines Alumni-Netzwerks der Leibniz Fachhochschule Hannover

von Yannick Schreiber

1 Bedeutung von ehemaligen Studierenden für Universitäten, Fach- und Hochschulen

Die Verbindung ehemaliger Studierender zu ihrer Universität bzw. Hochschule ist in den USA fester Bestandteil der Gesellschaft, in Deutschland eher eine Ausnahme (Wefers 2007, S. 127).

Deutschlands Hochschulen sind einem zunehmenden Wettbewerb ausgesetzt, wobei vorallem die Anzahl der privaten Hochschulen in den letzten Dekaden deutlich angestiegen ist (Frank et al. 2010, S. 18; Schmid 2010, S. 122). Wenngleich die Anzahl der Studierenden in Deutschland einen historischen Höhepunkt erreicht hat, ist die kontinuierliche Steigerung der Attraktivität der Hochschulen heutzutage von enormer Bedeutung (Spiegel 2012; Statista 2014). Um die Reputation sowie die Attraktivität der Hochschule zu verbessern, nutzen viele Institutionen – wie es in den USA längst üblich ist – vermehrt das Engagement ihrer Absolventen. Dies wird in erster Linie in Form von Alumni-Netzwerken praktiziert. Im Rahmen dieser Netzwerke existieren vielfältige Aspekte, die sowohl für die Hochschulen, als auch für die Absolventen eine dauerhafte Verbindung zueinander attraktiv erscheinen lassen. Ein Gesichtspunkt ist dabei die Unterstützung von ehemaligen Studierenden bei internen und öffentlichen Veranstaltungen der Hochschulen. Häufig werden bei derartigen Veranstaltungen Vortragende benötigt, die über bestimmte Themen referieren. Diese werden in der Praxis oft aus dem Pool der Ehemaligen bedient. Ebenso können Ehemalige ihre Hochschule bei Forschungen unterstützen, indem sie selbst oder die Unternehmen, für welche sie arbeiten, an Forschungsprojekten partizipieren. Insgesamt lässt sich konstatieren, dass die Verbindung zwischen Ehemaligen und Hochschulen im Rahmen eines Alumni-Netzwerks für beide Seiten Vorteile birgt (Hanft 2008, S. 239; Schmid 2010, S. 122).

Im Folgenden Kapitel wird der Leser zunächst an die Begrifflichkeit des Alumni-Netzwerks herangeführt. Anschließend wird die praktische Ausgestaltung der Netzwerke von Hochschulen sowie Unternehmen dargestellt. Danach wird explizit auf die Leibniz Fachhochschule Hannover eingegangen, indem Einbindungsmöglichkeiten der Absolventen in ein Alumni-Netzwerk aufgezeigt werden. Darüber hinaus werden Anreizmöglichkeiten der Mitgliedschaft sowie die Möglichkeiten und Grenzen der Einbindung von aktiven Studierenden der Hochschule in das Netzwerk vorgestellt. Abschließend wird im Fazit eine Handlungsempfehlung für die Leibniz Fachhochschule Hannover hinsichtlich der weiteren Vorgehensweise mit der Thematik der möglichen Ausgestaltung eines Alumni-Netzwerks gegeben.

2 Definition Alumni-Netzwerk

Der Begriff Alumnus (Plural Alumni) kommt aus dem Lateinischen und heißt übersetzt Pflegekind oder Schüler. Dieser Begriff wird als Synonym für den Absolventen einer

Hochschule, dem sogenannten Ehemaligen verwendet (Becker 2010, S. 1; Niebergall 2007). Im übertragenen Sinne ist in der Literatur auch die Bedeutung „der mit Wissen Genährte“ zu finden (Personalwerk 2014). Ein Alumni-Netzwerk ist dementsprechend eine Organisation ehemaliger Studierender einer Hochschule. Diese sind jedoch nicht nur für Absolventen interessant und konzipiert, sondern auch für die aktiven Studierenden einer Hochschule (Feuchter 2007, S. 16).

Alumni-Netzwerke von Hochschulen haben ihren Ursprung darin, dass viele Studenten während des Studiums eine enge Beziehung zu ihrer Bildungsinstitution aufbauen, weswegen sie auch nach Verlassen der Institution oftmals an einem Erhalt der Verbindung interessiert sind. Dabei erschließen sich in der Praxis sowohl für die Hochschulen, als auch für die Absolventen etwaige Vorteile (Erhardt 2011, S. 18).

In den USA, Frankreich und England haben Alumni-Netzwerke bereits eine lange Tradition. In Deutschland hingegen sind diese Netzwerke weniger stark etabliert. Doch nicht nur Hochschulen, sondern auch Unternehmen erkennen zunehmend die Vorteile eines Alumni-Netzwerks für sich (Grewe 2008, S. 8; Heidbrink et al. 2009, S. 122).

3 Alumni-Netzwerke in der Praxis

3.1 Vorstellung eines Alumni-Netzwerks am Beispiel der Uni Mannheim

„In Verbindung bleiben – Ein Netzwerk nutzen.“, so lautet der Slogan des Absolventenvereins „Absolventum“ der Universität Mannheim (Absolventum Universität Mannheim 2014).

Im Sommersemester 1993 wurde auf Initiative des Rektorats der Universität Mannheim eine Befragung aller Absolventen durchgeführt, die in der Zeit von Oktober 1991 bis März 1993 ihr Studium erfolgreich bestanden haben. Bei einer Rücklaufquote von 80% war eine Mehrheit in Höhe von 90% zu verzeichnen, welche sich für die Errichtung eines Netzwerkes aussprach. Daraus resultierend wurde im Jahre 1995 die mittlerweile größte Absolventenvereinigung der Bundesrepublik Deutschland gegründet. Der vollständige Name ist Absolventum Mannheim e.V.. Im Jahre 1998 wurde der Verein durch das Bundespräsidialamt in der Kategorie Innovationen im Hochschulbereich ausgezeichnet und 2001 gewann die Vereinigung den ersten Preis des Wettbewerbs „Alumni-Netzwerke“ des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft. Zählte der Verein vor neun Jahren noch rund 4.000 Mitglieder, so hat sich die Zahl heute bereits auf 6.650 erhöht (Absolventum Universität Mannheim 2014).

Für die Universität Mannheim soll der Absolventenverein der fakultätsübergreifenden Kontaktpflege sowie dem Informationsaustausch dienen. Die Verbindung zwischen Professoren, Universität und den ehemaligen Studierenden soll nicht abreißen. Wie intensiv ein Erfahrungsaustausch und gegebenenfalls auch der Austausch über berufliche Perspektiven gelebt werden kann, hängt dabei stark vom Funktionieren des Netzwerks, also auch von der Anzahl und dem mitgebrachten Engagement der Mitglieder, ab. Um optimal auf die Gegebenheiten der einzelnen Anspruchsgruppen einzugehen, bietet die Organisation verschiedene Arten der Mitgliedschaft für Studenten, Absolventen, Familien, Firmen, Mäzen sowie Förder- und andere Mitglieder. Die Beiträge differieren dabei

zwischen 20,00 € für Studenten und mindestens 2.000,00 € für Mäzen pro Jahr (Stand 2014). (Absolventum Universität Mannheim 2014)

Die verschiedenen Ziele der Vereinigung finden ihre Basis in der Kontaktpflege, Weiterbildung und im gemeinsamen Austausch. Um das Erreichen der vielfältigen Ziele zu gewährleisten, bietet Absolventum Leistungen und Services an, die auf drei Säulen fußen. Diese Säulen umfassen die Gebiete „Karriere und Beruf“, „Kultureller und außerfachlicher Bereich“ sowie „Soziale Verantwortung“. Im Folgenden werden nun Aspekte dieser Säulen vorgestellt (Absolventum Universität Mannheim 2014):

Eine Initiative ist die Absolventum-Werkstatt, welche Fachvorträge aus verschiedenen Bereichen organisiert. Eine weitere Initiative ist der Career-Service, welcher eine Art Jobportal darstellt, auf dem Mitglieder wie auch Nicht-Mitglieder persönliche Bewerberprofile erstellen können. Außerdem können Firmen dort Traineestellen, Praktika und andere Jobangebote ausschreiben. Des Weiteren findet jährlich eine dreitägige Firmenkontaktmesse statt, welche die Möglichkeit bietet, Bewerbungsunterlagen kostenlos auf Vollständigkeit und Qualität überprüfen zu lassen sowie den sogenannten Career-Talk zu nutzen, der als Plattform zum Kennenlernen zwischen Unternehmen und Mitgliedern dient. Ein besonderes Highlight des Netzwerks ist das Mentoring-Programm. „Dabei begleiten berufserfahrene PraktikerInnen (,MentorInnen‘) die Studierenden (,Mentees‘), um sie bei Entscheidungen zu beraten“ (Absolventum Universität Mannheim 2014). Hier fungiert das Netzwerk als Vermittler zwischen Mitglied und Unternehmen. Dabei verpflichten sich Mentoren, mindestens ein Jahr lang dazu beizutragen, dass sich ein Mentee sozial und fachlich weiterentwickelt. Darüber hinaus stehen die Mentoren auch bei der Berufs- und Lebensplanung mit Rat und Tat zur Seite (Absolventum Universität Mannheim 2014).

Zusätzlich bietet Absolventum kulturelle Kooperationen wie mit dem Capitol Mannheim, universitäre Kooperationen wie mit dem Institut für Mittelstandsforschung, außeruniversitäre Kooperationen sowie diverse studentische Kooperationen. Jedes Mitglied der Absolventengemeinschaft erhält ferner eine eigene Email-Adresse, einen monatlichen Online-Newsletter, das Uni-Magazin per Post, den Zugang zu verschiedenen Veranstaltungen, die Möglichkeit am sogenannten Homecoming Day zu partizipieren sowie den Zugang zum Alumni-Portal, das zur Mitgliederrecherche und eigener Profilerstellung genutzt werden kann. Ergänzend fördert Absolventum Absolventenfeiern der Fakultäten, sonstige Veranstaltungen und Projekte studentischer Initiativen sowie Stipendien (Absolventum Universität Mannheim 2014).

Insgesamt ist festzuhalten, dass die Absolventenvereinigung Absolventum ein weit ausgeprägtes und vorbildliches Alumni-Netzwerk ist, deren Leistungen, Services und Aktivitäten beliebig erweiterbar sind und daher im Rahmen dieses Beitrags nicht gänzlich dargestellt werden können.

3.2 Weitergehende Aktivitäten anderer Alumni-Netzwerke

Obwohl die Absolventengemeinschaft der Universität Mannheim bereits über ein sehr ausgeprägtes Alumni-Netzwerk verfügt, sind die Möglichkeiten der Ausgestaltung und Services derartiger Netzwerke vielfältig. Es bestehen durchaus Organisationen, die sich

durch ihre Angebote von anderen Netzwerken abgrenzen. Im folgenden Text werden beispielhaft Ausgestaltungen von Alumni-Netzwerken vorgestellt.

Die Universität Bonn weist gleich zwei Vereinigungen für ihre Alumni mit unterschiedlichen Angeboten auf. Um möglichst viele Absolventen zu erreichen, verfügt sie einerseits über das Alumni-Portal, deren Mitgliedschaft kostenlos ist. Andererseits bietet eine weiterführende Vereinigung, deren Mitgliedschaft kostenpflichtig ist, den Zugriff auf umfassendere Serviceleistungen an. Für Alumni besteht ferner die Möglichkeit, auch nach dem Studium noch am Hochschulsport teilzunehmen. Des Weiteren existiert im Online-Portal eine Pinnwand, auf der die Mitglieder Kleinanzeigen veröffentlichen können (Universität Bonn 2014).

Die Absolventenorganisation der Leibniz Universität Hannover hingegen bietet ihren Mitgliedern die Möglichkeit, an Führungen durch das Welfenschloss teilzunehmen. Eine weitere damit verbundene Komponente ist die Möglichkeit, sich im Welfenschloss trauben zu lassen. Außerdem hat das Alumni-Netzwerk die Opportunitäten von Netzwerk-Portalen im Internet für sich erkannt. Auf dem Karriereportal Xing wurde eine Gruppe gegründet, der die Absolventen beitreten können und dadurch Informationen über die Entwicklung sowie das Geschehen der Universität erhalten. Ein besonderes Highlight ist dabei der Zugriff auf eine Liste von Alumni-Mitgliedern, die im Ausland tätig sind oder waren und sich als Ansprechpartner für andere Mitglieder zur Verfügung stellen (Universität Hannover 2014).

Zu guter Letzt bieten auch die Alumni-Netzwerke der Universitäten Bielefeld und Stuttgart bestimmte Serviceleistungen an, die sie von anderen Netzwerken unterscheiden. Das Netzwerk der Universität Bielefeld macht es sich zu Nutze, dass die Weiterbildung heutzutage mit dem Abschluss des Studiums meist nicht vollendet ist und bietet seinen Mitgliedern Rabatte an, wenn sie sich im Rahmen des Angebots der Universität weiterbilden (Universität Bielefeld 2014).

Die Universität Stuttgart ragt hingegen mit anderen Vergünstigungen für ihre Mitglieder des Alumni-Netzwerks heraus, wie beispielsweise mit Preisnachlässen beim Kauf von Notebooks von ausgewählten Herstellern (Universität Stuttgart 2014).

3.3 Alumni-Netzwerke in Unternehmen

Auch Unternehmen haben die Attraktivität von Alumni-Netzwerken für sich entdeckt. Dies ist ebenfalls ein Trend, der aus den USA kommt und in Deutschland noch nicht allzu weit verbreitet ist (Potthoff 2006).

Alumni-Netzwerke sind derzeit vorwiegend in der Finanz- und Beratungsbranche zu finden, weswegen sich die folgenden Beispiele lediglich an Unternehmen dieser Branchen orientieren. Die Alumni-Netzwerke dienen vor allem als Marketing- sowie Akquisitionsinstrument. Besonders zu Zeiten des Fachkräftemangels sind sogenannte Boomerang Hires nicht ungewöhnlich, was bedeutet, dass ehemalige Mitarbeiter wieder in das Unternehmen zurückkehren und meist neue Positionen bekleiden (Kary 2012). Aber auch für Unternehmen, die weniger vom Fachkräftemangel betroffen sind, sind die Netzwerke für die Gewinnung von Personal von Nutzen. Dies ist beispielsweise der

Fall, wenn einstige Potentialträger mit ihren neuen Aufgaben gewachsen sind und ihnen das ehemalige Unternehmen nun den nächsten Karriereschritt ermöglichen kann (Trost 2012, S. 127). Erhalten Unternehmen den Kontakt zu ehemaligen Mitarbeitern, kann dies auch zur Steigerung der Akquisition des Geschäfts führen (Schnabel 2013, S. 346). Zudem sind die Netzwerke in Branchen von Relevanz, die eine durchschnittlich hohe Fluktuation aufweisen. Die Intention der Mitarbeiter, sich einem Alumni-Netzwerk anzuschließen, ist hingegen häufig schlichtweg darin begründet, den Kontakt zu den alten Kollegen aufrechtzuerhalten und weniger, um den Kontakt zum Arbeitgeber langfristig zu festigen (Dommer 2011).

Die durch die Medien vermutlich bekannteste Alumni-Organisation ist die der weltweit führenden Unternehmensberatung McKinsey & Company. Dieses Netzwerk ist, in einer Branche mit einer deutlich überdurchschnittlichen Fluktuation, vor allem darauf ausgelegt, den Kontakt zu ehemaligen Mitarbeitern zu halten. Verstärkt wird diese Intention durch regelmäßige Events. McKinsey & Company (2014) hat darüber hinaus eine separate Website für ihre Mitglieder, wodurch sie Zugriff auf ein Jobportal haben, was die Boomerang Hires antreiben soll.

Auch die weltweit zweitplatzierte Unternehmensberatung, die Boston Consulting Group, hat ein Alumni-Netzwerk, durch deren Mitgliedschaft eine lebenslange Zugehörigkeit zur „BCG-Familie“ entsteht. „Das Netzwerk der BCG-Alumni ist eine einzigartige, dynamische und weltumspannende Gemeinschaft“ (Boston Consulting Group 2014). Dieses Netzwerk ist ähnlich wie das von McKinsey & Company aufgebaut, denn es bietet ebenfalls eine eigene Website mit einem integrierten Jobportal. Darüber hinaus gibt es einen Newsletter mit aktuellen Informationen über das Unternehmen sowie einen „Worldwide AlumniDay“, welcher jährlich in über 50 Städten der Welt stattfindet (Boston Consulting Group 2014).

Das bekannte Beratungs- und Prüfungsunternehmen PriceWaterhouseCoopers verfügt über ein Alumni-Programm, welchem alle ehemaligen sowie aktiven Mitarbeiter beitreten können. Das kostenlose Alumni-Programm bietet den Mitgliedern eine separate Website, auf welcher sie beispielsweise mit anderen Alumni über diverse Themen diskutieren können. Letztlich verschafft ihnen die Website einen Zugang zu einem wertvollen Expertennetzwerk. Ferner erhalten die Mitglieder regelmäßige Newsletter über das Unternehmen sowie Ermäßigungen beim Erwerb von Publikationen und bei der Teilnahme an Fachseminaren. Auch dort haben Alumni die Möglichkeit, an den regelmäßig und in unterschiedlichen Städten stattfindenden Alumni-Events teilzunehmen. (PriceWaterhouseCoopers 2014)

Die stark mit PriceWaterhouseCoopers konkurrierende Wirtschaftsprüfungsgesellschaft Ernst & Young bietet ebenfalls ein derartiges Alumni-Netzwerk. Dieses ist mit dem Konzept des Konkurrenten nahezu identisch, da auch hier die Mitgliedschaft kostenlos ist und den Mitgliedern eine eigene Website zur Verfügung gestellt wird. (Ernst & Young 2014)

Schließlich ist noch ein Beispiel aus der Finanzbranche zu erwähnen. Die Norddeutsche Landesbank verfügt über ein Alumni-Netzwerk, welches jedoch lediglich auf ehe-

malige Mitarbeiter, Stipendiaten und Praktikanten ausgelegt ist, die nach ihrer Tätigkeit ein Studium absolvieren. Nicht ausgerichtet ist dieses Netzwerk für Mitarbeiter, die den Arbeitsplatz verlassen, um sich beruflich umzuorientieren. Die Mitglieder des Netzwerks kommen einmal jährlich zum Mitgliedertreffen zusammen. Auch die Mitwirkung an Messeauftritten oder Aushilfstätigkeiten im Unternehmen gehören zu den Bestandteilen des Netzwerks. Besonders attraktiv für die Studenten sind darüber hinaus die Möglichkeiten der Teilnahme an diversen Seminaren sowie die Vermittlung von Ansprechpartnern in Bezug auf die Erstellung von Diplom-, Bachelor-, Master- und Doktorarbeiten. Ferner erhält jedes Mitglied einen regelmäßigen Newsletter, um stets über die aktuellen Informationen der Bank zu verfügen (Norddeutsche Landesbank Girozentrale 2014).

4 Integratives Konzept eines Alumni-Netzwerks der Leibniz Fachhochschule Hannover

4.1 Aktive Beteiligung von ehemaligen Studierenden bei der Ausgestaltung des Alumni-Netzwerks

Das vierte Kapitel stellt den Praxisbezug eines Alumni-Netzwerks zur Leibniz Fachhochschule Hannover dar. Um möglichst realistische und adäquate Aussagen für die Hochschule tätigen zu können, wurde seitens des Verfassers ein empirischer Fragebogen konzipiert und von den Professorinnen und Professoren der Hochschule durchgeführt. Der Fragebogen beinhaltet eine offene Frage zu den Aufgaben, die Absolventen bei der Entwicklung und späteren Ausgestaltung des Netzwerks übernehmen können. Zudem umfasst der Fragebogen drei Fragen zur Bedeutung von Absolventen für Hochschulen, bezüglich der Anreize, die die Hochschule für die Mitglieder schaffen kann sowie zu den Möglichkeiten und Grenzen der Integration von aktiven Studierenden in das Netzwerk. Diesen Fragen liegen verschiedene Antwortmöglichkeiten zugrunde, welche jeweils mittels einer fünfstufigen Skalierung bewertet werden können.

Bei der Ausgestaltung des Netzwerks ist es sinnvoll, ehemalige Studierende und aktive Studierende einzubeziehen. In diesem Unterkapitel liegt der Fokus auf dem Potential der Einbindung der Absolventen. Die Möglichkeiten lassen sich dabei in vier Kategorien unterteilen. Eine Möglichkeit ist, die Absolventen an der Vorbereitung sowie der späteren Implementierung des Netzwerks partizipieren zu lassen. Der Rahmen und die Intensität der Partizipation ist dabei, je nach Engagement der Absolventen, beliebig variierbar, sodass sie einerseits Wünsche und Ziele des Netzwerks formulieren, was die spätere Teilnahmewahrscheinlichkeit erhöht. Andererseits können sie einen wesentlichen Beitrag zur Konzeption und Implementierung des Netzwerks leisten, was die Attraktivität der Teilnahme für Absolventen weiter steigert.

Ferner existieren Möglichkeiten der Einbindung, welche primär für die Mitglieder des Netzwerks selbst von Vorteil sind. An erster Stelle ist dabei die Organisation in einem Netzwerk anzuführen, was die Bindung der Mitglieder sowie die Kontaktpflege untereinander impliziert. Auch sind die Absolventen prädestiniert dafür, die Onlinemedien für das Netzwerk zu nutzen und die Aktivitäten des Netzwerks auf Karriereportalen wie Xing oder sozialen Netzwerken wie Facebook zu amplifizieren. Zu guter Letzt bietet es sich an, dass die ehemaligen Studierenden sogenannte Alumni-Feiern organisieren.

Weitere Möglichkeiten sollten zwar auch den Mitgliedern des Netzwerks in gewisser Weise nützen, jedoch vorrangig Aufgaben erfüllen, die für die Hochschule von Bedeutung und Interesse sind. Zu diesen Aufgaben zählt insbesondere die Akquise von Unternehmen, welche die Leibniz Fachhochschule als Kooperationspartner für ihre dualen Studenten auswählen. Darüber hinaus besteht die Möglichkeit, die Kooperation nicht nur auf die dualen Studenten zu begrenzen, sondern auf berufsbegleitende Bachelor- und Masterstudierende auszuweiten. Des Weiteren kann das Alumni-Netzwerk bei Akkreditierungen unterstützen und für die verschiedenen Gremien der Fachhochschule in beratender Form tätig sein. Ein weiterer Aspekt ist das Bereitstellen von Arbeitsplätzen oder Praktika durch die Absolventen. Dies ist primär für die Attraktivität und Reputation der Hochschule förderlich, da es ein wichtiger Treiber sein kann, um die bisher verhältnismäßig geringe Anzahl Vollzeitstudierender zu erhöhen. Für die Bachelorabsolventen im Rahmen des dualen Studiums sowie die Majorität der Masterstudierenden ist dieser Aspekt weniger von Bedeutung, da sich diese in der Regel in unbefristeten Arbeitsverhältnissen befinden. Letztlich sind Hochschulen als Non-Profit-Organisationen immer auf die Bereitstellung finanzieller Mittel von Dritten angewiesen. Durch die Mitgliedschaft im Alumni-Netzwerk und die damit verbundene engere Bindung zur ehemaligen Bildungsstätte, ergibt sich für die Hochschule gegebenenfalls die Möglichkeit, über Absolventen Spenden zu generieren.

Der vierte Bereich der Einbindungsmöglichkeit von Absolventen setzt sich aus Aspekten zusammen, die sowohl für die Ehemaligen als auch für die Hochschule in gleichem Maße von Bedeutung sind. Einer der wesentlichen Punkte, um die Attraktivität des Netzwerks zu steigern, ist die Organisation von Veranstaltungen. Diese können in der Hochschule oder an Tagungsorten stattfinden und beispielsweise Fachvorträge von Externen oder Absolventen beinhalten. Außerdem ist das Werben von neuen Mitgliedern, also die Bekanntmachung und Verbreitung des Netzwerks, ebenfalls für beide Seiten von Vorteil, da sich bei zunehmender Mitgliederzahl die Möglichkeiten der Ausgestaltung des Netzwerks beliebig erweitern lassen. Ferner können bei der Zusammenarbeit der Hochschule und Unternehmen von Absolventen Forschungsaufträge gemeinsam bearbeitet werden. Schließlich können die ehemaligen Studierenden auch als Impulsgeber für weitere Studiengänge und weiterführende Themen fungieren, wovon beide Seiten erheblich profitieren können.

4.2 Schaffung von Anreizen zur Beteiligung von ehemaligen Studierenden

Die Majorität der Studierenden der Leibniz Fachhochschule Hannover besteht aus Bachelorstudenten, welche ihr Studium dual in Kooperation mit einem Unternehmen absolvieren. Die Implementierung eines Alumni-Netzwerks kann nicht analog zu einer beliebigen anderen Hochschule erfolgen, da diese Studierenden andere Bedürfnisse aufweisen als Vollzeitstudierende. Zwar gibt es auch an der Leibniz Fachhochschule Vollzeitstudierende, diese stellen jedoch lediglich eine Minderheit dar. Bedingt dadurch, dass sich die dualen Studierenden und Absolventen in der Regel in einem festen Arbeitsverhältnis befinden, bedarf es besonderer Anreize für die Beteiligung an einem Alumni-Netzwerk.

Die Befragung hat ergeben, dass der ausschlaggebende Aspekt zur Teilnahme die Bildung eines Netzwerks darstellt. Bei den aktuell schwierigen Marktumfeldern wird es zunehmend beschwerlich, eine adäquate Anstellung zu finden, weswegen das sogenannte Networking in der Gesellschaft an Bedeutung gewinnt. Vor dem Hintergrund einer Vielzahl an dualen Studenten, von welchen schätzungsweise früher oder später eine hohe Quote Führungspositionen einnehmen wird, ist ein derartiges Networking äußerst vorteilhaft. Weitere Anreize der Mitgliedschaft stellen die Möglichkeiten der Teilnahme an Fachvorträgen von Externen sowie der Unterstützung der Hochschule bezüglich weiterführender Studiengänge, Promotion oder reiner wissenschaftlicher Mitarbeit für die Absolventen dar. Darüber hinaus ist es attraktiv, sich an weiteren Hochschultätigkeiten beteiligen zu können und regelmäßig Informationen in Form eines Magazins oder Newsletters über die Hochschule zu erhalten.

Zudem bieten andere Hochschulen auch Anreize, welche auf die Leibniz Fachhochschule weniger bis gar nicht projizierbar sind. So ist beispielsweise – solange sich das Geschäftsmodell der Hochschule nicht ändert – die Vermittlung oder Herstellung von Kontakten für Jobs und Praktika im nationalen sowie internationalen Bereich von geringerer Bedeutung für die Hochschule. Ferner ist ein wesentlicher Anreiz von zahlreichen Alumni-Netzwerken von Universitäten die Generierung von Vergünstigungen in kulturellen sowie gesellschaftlichen Bereichen. Auch dieser Aspekt stellt sich nach der Auswertung der Befragung ebenfalls als weniger bis gar nicht auf die Leibniz Fachhochschule anwendbar dar.

Zu guter Letzt ist die Möglichkeit der Zahlung eines Entgelts beziehungsweise einer Entschädigungspauschale, bei der Übernahme bestimmter Funktionen im Netzwerk, eine Alternative zur Akquise von Absolventen. Mit dieser Alternative verhält es sich jedoch ebenso wie mit den beiden zuvor genannten Anreizmöglichkeiten.

4.3 Möglichkeiten und Grenzen der Integration von Studierenden

Die Möglichkeiten der Integration von aktiven Studierenden in das Alumni-Netzwerk sind äußerst weitgehend und beliebig erweiterbar, weswegen der Integration nur wenige Grenzen gesetzt sind. Die Möglichkeiten der Integration sind in zwei Phasen des Alumni-Netzwerks zu unterteilen. Zum einen in die Phase der Vorbereitung und Implementierung und zum anderen in die Phase des bereits bestehenden Netzwerks. Im Rahmen der erstgenannten Phase können Studierende bei der Konzeption des Netzwerks mitarbeiten und – wie auch die Absolventen – ihre Ziele und Wünsche einbringen. Darüber hinaus können sie ebenfalls an der Implementierung des Netzwerks mitwirken. Die zweite Phase, die beginnt, sobald das Netzwerk implementiert ist, bietet eine Vielzahl von Möglichkeiten für aktive Studierende, am Netzwerk zu partizipieren. So besteht zunächst die Opportunität der einfachen Mitgliedschaft als aktiver Studierender. Ferner kann seitens der Absolventen ein Netz von Ansprechpartnern für unterschiedliche Themen aufgebaut werden, wobei sich die Studierenden ebenfalls einbringen können. Dauerhaft engagiert sein können die Studierenden, indem sie – sofern sich die Alumni in einem Verein organisieren – ein Amt übernehmen, sodass ein Studierender beispielsweise als Mitgliederbetreuer oder Schatzmeister fungiert. Dies gilt in glei-

chem Maße für die Organisation von internen und externen Veranstaltungen. Ein besonderes Highlight stellt die Möglichkeit dar, in Verbindung mit den Absolventen, sogenannte Mentoring-Programme einzuführen, wobei sich ein Absolvent als Mentor einem Mentee (in diesem Fall einem Studierenden) als Wegweiser und Berater anbietet. Mit Hilfe eines derartigen Programms können sich ausgewählte Studierende persönlich weiterentwickeln, indem sie sich mit dem Mentor über berufliche Themen und Perspektiven austauschen oder auch Seminare besuchen.

Im Rahmen der Befragung hat sich als Grenze der Integration aktiver Studierender in ein Alumni-Netzwerk lediglich die Übernahme der Funktion als Geschäftsführer oder eines Vorstandsmitglieds herausgestellt. Die Ausübung dieser Funktionen wird derzeit von anderen Zielgruppen, wie primär den Absolventen, erwartet.

5 Fazit

Es lässt sich konstatieren, dass ehemalige Studierende hinsichtlich der Attraktivität und Reputation eine enorme Wichtigkeit für Universitäten und Hochschulen aufweisen. Doch nicht nur an Hochschulen, sondern auch in Unternehmen gewinnt die Implementierung von Alumni-Netzwerken zunehmend an Bedeutung, was primär aus den Folgen des Fachkräftemangels resultiert (Kary 2012). Die Ausgestaltung der Netzwerke lässt zwar viele Parallelen erkennen, jedoch sind einzelne Komponenten höchst individuell. Dies ist darauf zurückzuführen, dass die Möglichkeiten der Ausgestaltung äußerst vielfältig sind. Insofern entsprechende Anreize zur Mitgliedschaft in einem Netzwerk vorhanden sind, können Absolventen und aktive Studierende in die Arbeit des Netzwerks eingebunden werden, sodass Ressourcen der jeweiligen Hochschule entlastet werden.

Vor allem für die Leibniz Fachhochschule Hannover als private Hochschule, deren Studentenschaft überwiegend aus dualen Bachelorstudenten besteht, ist es wichtig, die Ausgestaltung eines Alumni-Netzwerks detailliert zu planen und an die Bedürfnisse der Studenten sowie Absolventen anzupassen, damit sich das Netzwerk als Chance entwickelt. Es muss Komponenten enthalten, durch welche es sich von anderen Hochschulen abgrenzt, damit sich möglichst viele aktive Studierende sowie Absolventen daran beteiligen und sich die Implementierung nicht, mangels engagierter Ehemaliger, negativ auf den Ruf der Hochschule auswirkt. Dazu kommt, dass Hannover bereits eine ausgeprägte innerstädtische und regionale Konkurrenz für das Geschäftsmodell der Leibniz Fachhochschule aufweist. Aus diesem Grunde kann ein optimal konzipiertes Alumni-Netzwerk durchaus dazu beitragen, dass die Hochschule langfristig besteht und stetig wächst.

Nach der Ausarbeitung dieses Beitrags konnte der Verfasser zu dem Schluss, dass die Leibniz Fachhochschule die Thematik der Einführung eines Alumni-Netzwerks mit einer gewissen Priorität behandeln sollte. Ein Vorschlag ist es, zwischen Professoren und Mitarbeitern der Hochschule sowie aktiven Studierenden und Absolventen ein Projektteam zu bilden, das ein Konzept für ein Alumni-Netzwerk der Hochschule erarbeitet. Im Fokus sollten dabei die finanziellen Möglichkeiten zur Ausgestaltung sowie eine breitgefächerte Befragung der Belegschaft, der Studenten sowie der Absolventen stehen. Schließlich birgt jede Möglichkeit das Risiko der positiven wie auch negativen Ab-

weichung von der Erwartungshaltung. Aus diesem Grund muss im Rahmen dieses Projektes erforscht werden, ob die Implementierung eines Netzwerks am Ende vorteilhaft für die Hochschule sein kann.

Literatur

Absolventum Universität Mannheim (2014): Absolventum Uni-Mannheim.

<http://www.uni-mannheim.de/1/config/informationen/alumni/>;

[https://www.absol-](https://www.absolventum.de/cas0004tw/teamworks.dll/webpage/webpage5/webpage002.)

[ventum.de/cas0004tw/teamworks.dll/webpage/webpage5/webpage002.](https://www.absolventum.de/cas0004tw/teamworks.dll/webpage/webpage5/webpage002.); <https://www.absolventum.de/cas0004tw/teamworks.dll/webpage/webpage5/webpage003.>

<https://www.absolventum.de/cas0004tw/teamworks.dll/webpage/webpage6/webpage001.>;

<https://www.absolventum.de/cas0004tw/teamworks.dll/webpage/webpage23/webpage002.>;

<https://www.absolventum.de/cas0004tw/teamworks.dll/webpage/webpage23/webpage003.>;

<https://www.absolventum.de/cas0004tw/teamworks.dll/webpage/webpage1/webpage001.>

Becker, J. (2010): Alumni-Vereinigungen von Universitäten als lohnenswertes Mittel der Kommunikationspolitik?. Diplomica, Hamburg.

Boston Consulting Group (2014): Zukunft inklusive.

http://www.bcg.de/karriere/entwicklung/zukunft_inklusive/default.aspx.

Dommer, M. (2011): Alumni-Netzwerke: Niemals geht man so ganz.

<http://www.faz.net/aktuell/beruf-chance/campus/alumni-netzwerke-niemals-geht-man-so-ganz-11110142.html>.

Erhardt, D. (2011): Hochschulen im strategischen Wettbewerb. Gabler, Wiesbaden.

Ernst & Young (2014): Willkommen bei den Alumni von EY.

<http://www.ey.com/DE/de/About-us/Our-people-and-culture/Our-alumni>.

Feuchter, S. (2007): Alumni-Arbeit als Instrument des Hochschulmarketings.

http://edoc.sub.uni-hamburg.de/haw/volltexte/2007/310/pdf/Feuchter_Sarah_Diplomarbeit_Sept.2007.pdf.

Frank, A. / Hieronimus, S. / Kilius, N. / Meyer-Guckel, V. (2010): Rolle und Zukunft privater Hochschulen in Deutschland.

http://www.stifterverband.info/publikationen_und_podcasts/positionen_dokumentationen/private_hochschulen/rolle_und_zukunft_privater_hochschulen_in_deutschland.pdf.

Grewe, T. (2008): Einführung. In: Becker, W. / Weber, J. (Hrsg.): Professional Service Firms in einer globalisierten Welt. Gabler, Wiesbaden.

Hanft, A. (2008): Bildungs- und Wissenschaftsmanagement. Vahlen, München.

- Heidbrink, H. / Lück, H. / Schmidtman, H. (2009): Psychologie sozialer Beziehungen. Kohlhammer, Stuttgart.
- Kary, J. (2012): Alumni-Netzwerke gegen den Fachkräftemangel.
<http://www.marktundmittelstand.de/nachrichten/strategie-personal/alumni-netzwerke-gegen-den-fachkraeftemangel/>.
- McKinsey & Company (2014): Alumni.
<https://alumni.mckinsey.com/events>; https://alumni.mckinsey.com/career_services.
- Niebergall, C. (2007): Alumni-Organisationen als Netzstrukturen.
<http://d-nb.info/994082029/34>.
- Norddeutsche Landesbank Girozentrale (2009): NORD/LB Alumni.
https://www.nordlb.de/fileadmin/redaktion/branchen/karriere/pdf/Flyer_Alumni.pdf.
- Personalwerk (2014): Alumni/Alumninetzwerk.
<http://www.faz.net/aktuell/beruf-chance/campus/alumni-netzwerke-niemals-geht-man-so-ganz-11110142.html>.
- Potthoff, C. (2006): Alumni-Club: Das Netz der Blaumänner.
<http://www.handelsblatt.com/unternehmen/banken/deutsche-bank-alumni-club-das-netz-der-blaumaenner/2629740.html>.
- PriceWaterhouseCoopers (2014): XChange: Vision und Vorteile.
<http://www.pwc.de/de/pwc-im-netz/pwc-xchange-club-vision-und-vorteile.jhtml>.
- Schmid, T. (2010): Alumni-Arbeit: Beziehungspflege über das Studium hinaus. In: Ulrich, G. / Voss, R. (Hrsg.): Hochschul Relationship Marketing. Josef Eul, Köln.
- Schnabel, U. (2013): Management des intellektuellen Kapitals wissensintensiver Dienstleister. Springer, Wiesbaden.
- Spiegel (2012): 2,5-Millionen-Rekord: So viele Studenten gab es noch nie in Deutschland.
<http://www.spiegel.de/unispiegel/studium/studentenzahl-in-deutschland-erreicht-neuen-hoechststand-a-871096.html>.
- Statista (2014): Anzahl der Studierenden an Hochschulen in Deutschland vom Wintersemester 2002/2003 bis 2012/2013.
<http://de.statista.com/statistik/daten/studie/1221/umfrage/anzahl-der-studenten-an-deutschen-hochschulen/>.
- Trost, A. (2012): Talent Relationship Management: Personalgewinnung in Zeiten des Fachkräftemangels. Springer, Berlin Heidelberg.
- Universität Bielefeld (2014): Nutzen einer Mitgliedschaft.
<http://www.unibielefeld.de/Universitaet/Einrichtungen/Verbundene%20Institutionen/Absolventennetzwerk/mitgliedschaft/nutzen.html>.
https://cams.ukb.uni-bonn.de/public/cms_page.aspx?pagelid=9;
https://cams.ukb.uni-bonn.de/public/cms_page.aspx?pagelid=13;
https://cams.ukb.uni-bonn.de/public/cms_page.aspx?pagelid=32.

Universität Hannover (2014): Alumnibüro.

<http://www.uni-hannover.de/de/universitaet/organisation/alumni/angebote/index.php>;

<http://www.uni-hannover.de/de/universitaet/organisation/alumni/regionalgruppen/>;

<http://www.uni-hannover.de/de/universitaet/organisation/alumni/trauungen/>;

<http://www.uni-hannover.de/de/service/fuehrungen/>.

Universität Stuttgart (2014): Alumni-Portal.

<http://www.alumni.uni-stuttgart.de/service/specials/notebooks4alumni/index.html>.

Wefers, U. (2007): Hochschulmarketing in Deutschland: Chancen und Herausforderungen. Diplomica, Hamburg.

Optimierung der Evaluation an der Leibniz-Fachhochschule im Rahmen der Studierendenintegration

von Franziska Weber

1 Einleitung

Eine wichtige Voraussetzung für den Bildungserfolg von Hochschulen sind insbesondere die Sicherung der Qualität von Lehre und Forschung sowie die Studienbedingungen (Niedersächsisches Ministerium für Wissenschaft und Kultur 2007). Für die Qualitätssicherung ist auch die Meinung der Studierenden in Hinblick auf Stärken und Schwächen der Hochschule wichtig. Im Rahmen der Evaluation können die Studierenden Einfluss auf die Qualität der Hochschule nehmen und somit in den Leistungserstellungsprozess integriert werden (Niedersächsisches Ministerium für Wissenschaft und Kultur 2007). Im „Business-to-Consumer“ Bereich ist es bereits ein bekanntes Phänomen, dass die Konsumenten gebeten werden, die Qualität der Produkte des Unternehmens zu bewerten. Inzwischen geht diese Beurteilung aber bereits über eine reine Bewertung des Kunden hinaus, die Kunden werden verstärkt in den Wertschöpfungsprozess integriert. In der Literatur wird unter dieser Form der Kundenintegration die aktive Mitwirkung des Kunden bei der Leistungserstellung in den Unternehmen verstanden (Daecke 2009, S. 12). Durch die Kundenintegration in den Innovationsprozess kommt es zu einer zunehmenden Verbesserung des Kundennutzens sowie der -bindung. Einen weiteren Vorteil stellt eine verbesserte Qualität dar (Hofbauer 2013). Kundenintegration kann in diesem Zusammenhang auch zu einer Erstellung von qualitativ hochwertigeren Dienstleistungen führen (Poznanski 2007, S. 2). In diesem Beitrag sollen Überlegungen erfolgen, inwieweit die Kundenintegration in den Wertschöpfungsprozess auch auf das Feld Hochschule übertragen werden kann.

Der Studierende kann ebenfalls als Kunde für eine universitäre Einrichtung gesehen werden (Jahnke 2006, S. 257). Der Fokus in diesem Beitrag liegt in der Qualitätsüberprüfung durch den Studierenden in seiner Rolle als Kunde (Grün / Brunner 2002, S. 33).

Unter diesem Aspekt soll die Evaluation an der Leibniz-Fachhochschule (FH) im Rahmen der Studierendenintegration untersucht werden. Dabei wird zunächst auf Basis von theoretischen Grundlagen die Vorgehensweise und Möglichkeiten sowie Ziele und Risiken der Evaluation untersucht. Im Anschluss wird eine konkrete Analyse der Evaluation an der Leibniz-FH erfolgen. Die generierten Ergebnisse werden im darauf folgenden Kapitel mit anderen universitären Einrichtungen verglichen. Anschließend werden Möglichkeiten für eine zunehmende Integrationsbereitschaft der Studierenden bei der Evaluation an der Leibniz-FH aufgezeigt. Anhand der gewonnenen Erkenntnisse wird dann eine Handlungsempfehlung für die Leibniz-FH hinsichtlich einer optimierten Kundenintegration entwickelt. Dieses wird insbesondere unter dem Aspekt einer zunehmenden Studierendenintegration erfolgen.

2 Theoretische Grundsätze bei der Evaluation

2.1 Vorgehensweise und Möglichkeiten der Evaluation

Nach § 5 des Niedersächsischen Hochschulgesetzes (NHG) ist die Hochschule dazu verpflichtet, in regelmäßigen Abständen eine interne Evaluation in Hinblick auf die Erfüllung ihrer Aufgaben der Forschung und Lehre nach § 3 des NHG durchzuführen. Bei dieser Evaluation sind die Studierenden zu integrieren. Weiterhin ist die Evaluation für die Hochschule auch von hohem intrinsischem Interesse, um den ihr zugewiesenen Bildungsauftrag nach § 1 des NHG bestmöglich zu erfüllen. Dieses wird auch in Zukunft eine immer stärkere Bedeutung haben, da zwischen den Hochschulen insbesondere durch den demographischen Wandel ein immer größerer Wettbewerb besteht (Baade 2007, S. 175).

Um dieser Aufgabe nachzukommen, bieten sich verschiedene Möglichkeiten und Vorgehensweisen an. Diese kann die Hochschule individuell definieren und festlegen (Niedersächsisches Ministerium für Wissenschaft und Kultur 2007).

Eine zielorientierte Evaluation kann nur dann durchgeführt werden, wenn eine eindeutige Vorgehensweise determiniert wird. Hierbei muss zunächst geklärt werden, ob es sich um eine Implementations- oder Wirkungsforschung handeln soll, sodass entsprechend der getroffenen Entscheidung vorgegangen werden kann (Kromrey 2001, S. 24). Bei der erst genannten Forschung werden lediglich Aspekte untersucht, welche einen Effekt auf das Ziel der Forschung haben. Bei der Wirkungsforschung hingegen gilt es, alle Effekte auch unabhängig von dem eigentlichen Forschungsaspekt zu erfassen.

Eine weitere Frage, die es zu beantworten gilt, bezieht sich auf den Evaluationszeitpunkt. Die getroffene Entscheidung determiniert, ob es sich um eine summative oder formative Evaluation handelt (Kromrey 2001, S. 24). Die formative Evaluation findet üblicherweise während des Projektes statt. Somit kann durch die Evaluation der Projektverlauf beeinflusst werden. Ein Beispiel besteht darin, dass die Studierenden bereits während der Veranstaltung den Dozenten ihre Verbesserungsvorschläge im Rahmen dieser Evaluationsart mitteilen können. Somit kann eine direkte Reaktion der Dozenten auf die Verbesserungsvorschläge der Studierenden erfolgen. Dieses kann sowohl schriftlich, als auch mündlich zu Stande kommen (Böss-Ostendorf / Senft 2014, S. 282). Mündlich kann die Evaluation beispielsweise in einem persönlichen Gespräch oder in Gruppendiskussionen erfolgen. Hier können die Studierenden qualitativ mit ihren Dozenten über aktuelle Themen ohne feste Vorgaben diskutieren (Fachhochschule des Bundes für öffentliche Verwaltung Fachbereich Kriminalpolizei beim Bundeskriminalamt 2008, S. 6).

Im Gegensatz dazu findet die summative Evaluation üblicherweise nach dem Projektabschluss statt. Diese Form findet bei der Evaluation oft Anwendung. Häufig wird ein Fragebogen mit vorab definierten Fragen verwendet (Kampmann 2014, S. 106). Die Evaluation kann sich hierbei auf die mikroökonomische Ebene beschränken, wobei ausschließlich eine Bewertung der Lehrveranstaltung und aller Elemente erfolgt. Bei der

makroökonomischen Evaluation ist die Bewertung ganzer Studiengänge gefragt (Spinath / Stehle 2011, S. 627).

Weiterhin wird bei der Vorgehensweise festgelegt, ob es sich um eine interne oder externe Evaluation handeln soll. Die interne Evaluation wird z.B. von Mitarbeitern durchgeführt. Die externe Evaluation hingegen wird beispielsweise durch Forschungsinstitute erhoben. Bei der Festlegung der Vorgehensweise müssen auch die Instanzen der Evaluation definiert werden. Diese geben Auskunft darüber, wer die Beurteilung nach welchen Kriterien durchführt (Kromrey 2001, S. 23-25).

Die nachfolgende Tabelle bietet einen Überblick über weitere Differenzierungsmöglichkeiten bei der Evaluation.

Möglichkeit A	Möglichkeit B
Standardisierte Fragen (mündlich, schriftlich)	Nichtstandardisierte Fragen (mündlich, schriftlich)
Anonyme Evaluation (schriftlich)	Öffentliche Evaluation (mündlich, schriftlich)
Webbasierte Evaluation (schriftlich)	Evaluation mit Papier und Stift (schriftlich)
Einzelbefragung (mündlich, schriftlich)	Gruppenbefragung (mündlich, schriftlich)
Offene Fragen (mündlich, schriftlich)	Geschlossene Fragen (mündlich, schriftlich)
Fragebogen (mündlich, schriftlich)	Flipchart, Metapapier (schriftlich)

Tabelle 1: Überblick über Differenzierungsmöglichkeiten bei der Evaluation

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Spinath / Stehle 2011, S. 629

2.2 Ziele der Evaluation

Die Ziele der Evaluation bestehen in der Beurteilung eines eindeutig zu definierenden Sachverhalts von einer mit den notwendigen Kompetenzen versehenen Evaluationsinstanz. Die Evaluation soll anhand von eindeutig definierbaren Beurteilungskriterien und Standards mit Hilfe eines objektiven Verfahrens erfolgen (Kromrey 2001, S. 22). Damit die Qualität der Hochschule bewertet werden kann, ist es essentiell, objektive Kriterien festzulegen, anhand derer sich die Hochschule messen kann (Küpper 2009, S. 210).

Im Rahmen der Evaluation ergibt sich aus dem Qualitätskonzept, einen möglichst hohen Übereinstimmungsgrad zwischen vorab festgelegten Kriterien und einer tatsächlich erbrachten Leistung zu erreichen (Kromrey 2001, S. 34). Studenten, die nach Jahnke (2006, S. 257) als Kunden betrachtet werden können, kommen somit ihrer Rolle als Qualitätssicherer nach (Grün und Brunner 2002, S. 33) und dienen häufig als Auskunftswerte, um die vorab definierten Ziele zu realisieren (Serrano-Velarde 2008, S. 159).

Ein weiteres Ziel besteht neben der Qualitätssicherung auch in der Entwicklung. Durch die Evaluation können dementsprechend innovative Ideen für Entwicklungsprozesse generiert werden (Kromrey 2001, S. 35).

Um den definierten Zielansprüchen, insbesondere in Hinblick auf die Qualitätssicherung und Hochschulentwicklung, gerecht zu werden, sollten die Fragen auf die entsprechende Vorlesung angepasst werden. Fragen, die nicht im Zusammenhang zur Vorlesung stehen, sollten herausgenommen werden. Den Studierenden sollte außerdem das

Ziel der Befragung vermittelt werden, sodass diese eine zielspezifische Beantwortung der Fragen vornehmen können. Hierfür sollte den Studierenden ausreichend Zeit zur Verfügung gestellt werden. Für die generierte Bewertung der Studierenden müssen Ursachen erkennbar sein, aus denen sich Verbesserungspotentiale für die Hochschule und Dozenten ableiten lassen (Demmer 2010, S. 255). Weiterhin sollten bei der Bewertung auch subjektive Kriterien einfließen. Als Beispiele empfehlen sich Hochschulrankings oder Gespräche mit den Studierenden (Küpper 2009, S. 210).

2.3 Risiken der Evaluation

Die Evaluation universitärer Lehre ist zunehmend von Bedeutung. Der Grund besteht insbesondere darin, dass der Produktionsfaktor Wissen immer entscheidender wird und eine Steuerung der Universitäten somit von essentieller Bedeutung ist (Spiel / Gössler 2001, S. 9). Nichtsdestotrotz sind der Evaluation von Hochschulen auch Risiken inhärent bzw. Grenzen gesetzt.

Ein Risiko der Evaluation ist dadurch omnipräsent, dass es sich bei der Qualitätssicherung als schwierig herausstellt, eine eindeutige Definition des Qualitätsbegriffes vorzunehmen (Schulz 2011, S. 3). Jede Begriffsbestimmung beinhaltet auch subjektive Elemente, da die Selektion und entsprechende Gewichtung der Kriterien individuelle Präferenzen zum Ausdruck bringt (Dehn-Hindenberg 2008, S. 67).

Ein anderes Risiko der Evaluation besteht darin, dass die Teilnehmer nicht dazu bereit sind, an der Evaluation teilzunehmen. Gründe für dieses Verhalten sind beispielsweise darin zu sehen, dass die Studierenden unter Zeitmangel leiden oder die Veranstaltung, welche evaluiert werden soll, bereits zu lange zurückliegt. Die Studierenden könnten auch mit den Evaluationsbögen hinsichtlich Inhalt oder Formalien nicht einverstanden sein, sodass diese in Folge nicht dazu bereit sind, die Evaluation durchzuführen. Ein weiterer Grund für die Evaluationsverweigerung ist in der Angst der Studierenden begründet, dass die Evaluation datenschutzrechtlich nicht konform ist. Sie könnten somit annehmen, dass ihnen die gegebenen Antworten nominell zugerechnet werden könnten (Mittag / Bornmann / Daniel 2003, S. 20). Weiterhin könnten die Studierenden die Ansicht vertreten, dass die Evaluation keine Veränderungen bewirkt und somit lediglich als Datensammlung dient. In diesem Fall würde die Teilnahme den Studierenden keinen Mehrwert einbringen (Löser 2006, S. 52).

Als Folge der niedrigen Teilnehmerzahl bei Evaluationen stellt es sich für die Hochschule durchaus schwierig dar, repräsentative Rückschlüsse aus der Studie zu ziehen (Grill 2006, S. 159).

3 Status quo der Evaluation im Rahmen der Studierendenintegration an der Leibniz-Fachhochschule

Bei der Leibniz-FH handelt es sich um eine private FH, die 1920 gegründet wurde. Im Jahr 2011 fand der Akkreditierungsprozess von der ehemaligen Leibniz-Akademie zur Leibniz-FH statt. Die Studierenden haben die Möglichkeit, berufsbegleitende Bachelor- und Masterstudiengänge, Vollzeit sowie duale Bachelor Studiengänge zu absolvieren. Diese werden für den Bachelor in den Fachrichtungen Wirtschaftsinformatik, Health

Management und Business Administration sowie für den Master in der Integrierten Unternehmensführung angeboten. Ein wichtiger Aspekt besteht auch an der Leibniz-FH in der Qualitätsüberprüfung und -sicherung der Lehre. Die Evaluation soll hier als Grundlage für die Qualitätssicherung fungieren (Leibniz-Fachhochschule o.J., S. 2). Zu diesem Zweck findet eine regelmäßige Evaluation der Lehrveranstaltungen statt (Leibniz-Fachhochschule 2014). Aus Gründen der Schwerpunktsetzung sei an dieser Stelle noch hinzugefügt, dass in diesem Beitrag ausschließlich eine Analyse der studentischen Veranstaltungs- sowie Modulbewertungen im Rahmen der internen Evaluation erfolgt. Eine Analyse der weiteren Instrumente der internen Evaluation (Absolventenbefragung unmittelbar nach dem Studium, nach drei Jahren Berufserfahrung und Befragung der Lehrenden) sowie die Analyse der externen Evaluation werden zur weiteren Ausarbeitung an nachfolgende Jahrgänge übergeben (Leibniz-Fachhochschule o. J., S. 2).

Die Veranstaltungen an der Leibniz-FH finden in Semester- oder Trimesterblöcken statt. Die Studierendenintegration an der Leibniz-FH erfolgt dadurch, dass die Studierenden nach jedem Veranstaltungsblock eine Evaluation durchführen sollen. Diese besteht aus 13 geschlossenen Fragen. Bei jeder Frage haben die Studierenden die Möglichkeit eine Bewertung zwischen 1 (sehr gut) und 5 (sehr schlecht) abzugeben. Die Skala ist somit mit Schulnoten vergleichbar. Zusätzlich zu den geschlossenen Fragen haben die Studenten bei jeder Veranstaltung auch die Möglichkeit, eine offene Bewertung in Form von Kommentaren durchzuführen. Die Veranstaltungsevaluation unterteilt sich in vier Blöcke. Der erste Evaluationsblock bezieht sich auf Fragen zur Veranstaltung. Im zweiten Bereich werden Fragen zum Dozenten gestellt. Der dritte Block erfordert eine Selbsteinschätzung der Studierenden in Bezug auf die Veranstaltung. Im letzten Teil sind die Studierenden dazu aufgefordert eine Gesamtbeurteilung vorzunehmen und Kommentare zur Veranstaltung abzugeben. Des Weiteren haben die Studierenden die Möglichkeit, die Infrastruktur der Leibniz-FH in einem allgemeinen Teil zu evaluieren. Hierzu zählen beispielsweise die Lage oder auch die Ausstattung der Hochschule sowie in einem zusätzlichen Teil die Studienorganisation. Die dualen Studenten haben außerdem die Möglichkeit, den Praxisteil in den Unternehmen zu bewerten.

Die Veranstaltungen an der Leibniz-FH werden jeweils übergeordneten Modulen zugeordnet, die ebenfalls bewertet werden. Die Frageblöcke beziehen sich hier auf den Bereich Workload, Verzahnung der Modulveranstaltungen und dem Ziel der Veranstaltung. Auch bei diesem Bereich ist der Studierende nach einer Gesamtbeurteilung und Kommentaren gefragt.

Die Evaluation findet in den EDV-Räumen der Leibniz-FH statt. Für die Evaluation erhalten die Studierenden einen Zugangscode, der ihnen die Teilnahme ermöglicht. Anschließend muss für jede Vorlesung und jedes Modul ein zehn Zeichen langer TAN-Code eingegeben werden. Der Termin der Evaluation wird von der Studienorganisation festgelegt und findet im Normalfall nach der letzten Klausur oder Veranstaltung im Semester bzw. Trimester statt.

Die Ergebnisse aus der Evaluation werden den Studierenden einer Gruppe über eine studienbegleitende Internetpräsenz mitgeteilt und zu Beginn eines neuen Semesters

bzw. Trimesters zusätzlich mündlich besprochen. Die Dozenten erhalten die Evaluationsergebnisse ihrer Veranstaltungen, um Verbesserungsvorschläge anzunehmen und das Risiko der ausschließlichen Datensammlung zu vermeiden. Außerdem werden die Ergebnisse in verschiedenen Gremien wie der Dozentenkonferenz, der Fachkommission sowie dem Unternehmensarbeitskreis analysiert (Butzer-Strothmann 2014a). Zur Erläuterung sei noch hinzugefügt, dass Teilnehmer der Dozentenkonferenz interne Professoren, externe Hochschullehrer, Praktiker und Trainer der Leibniz-FH sind. Bei den Teilnehmern der Fachkommission handelt es sich um Vertreter der Kooperationsunternehmen der FH, Dozenten und Studenten. Teilnehmer des Unternehmensarbeitskreises sind ausgewählte Vertreter aller Partnerunternehmen der FH (Leibniz-Fachhochschule 2014).

Zusammenfassend kann zum Status quo der Evaluation an der Leibniz-FH konstatiert werden, dass die Studierendenintegration bei der Evaluation über verschiedene Kanäle erfolgt. So werden die Studierenden darum gebeten, mündlich und schriftlich sowie quantitativ und qualitativ die Bewertung durchzuführen. Weiterhin sind sie auch Mitglieder der Fachkommission, bei welcher eine Analyse der Evaluationsergebnisse erfolgt.

4 Vergleich der Evaluation an der Leibniz-Fachhochschule mit anderen Hochschulen

Die von der Verfasserin durchgeführte Umfrage besteht aus 17 Fragen, um Ergebnisse anderer Hochschulen hinsichtlich der Evaluation generieren zu können. Bei der Erstellung des Fragebogens wurde darauf geachtet, dass unterschiedliche Umfrageinstrumente verwendet werden. So sind im Fragebogen offene und geschlossene Fragen sowie (Schumann 2012, S. 59) qualitative und quantitative Methoden miteinander kombiniert (Brüsemeister 2008, S. 35). Die Umfrage wurde sowohl mündlich als auch schriftlich durchgeführt (Schumann 2012, S. 128). Weiterhin wurde darauf geachtet, dass die Interviewpartner an möglichst unterschiedlichen Universitäten studieren. Hinzu kommt, dass bevorzugt Personen befragt wurden, die bereits ein Auslandssemester absolviert haben. Der Grund besteht darin, dass bei den Handlungsempfehlungen auch internationale Optimierungsvorschläge abgeleitet werden sollen. Als Resultat der Befragung lässt sich zunächst konstatieren, dass sich der Status quo der Evaluation an der Leibniz-FH insbesondere im Vergleich zu anderen Fachhochschulen und Universitäten als fortschrittlich darstellt. An einigen Universitäten erfolgt die Evaluation noch mit Papier und Stift. Hinzu kommt, dass anderswo die Evaluationsergebnisse den Studierenden teilweise nicht einmal zur Verfügung gestellt werden (Heinemann 2014).

Eine Handlungsempfehlung für die Leibniz-FH leitet sich aus der Evaluation der Hochschule für Angewandte Wissenschaft und Kunst (HAWK) ab. Diese Hochschule verwendet das gleiche Programm für den studienbasierten Internetsupport wie auch die Leibniz-FH. Die Studierenden an der HAWK haben aber über dieses Portal auch die Möglichkeit, die Evaluation durchzuführen. Die Evaluation erfolgt veranstaltungsbezogen. Die Studierenden können innerhalb einer bestimmten Periode die Evaluation von ihren privaten Rechnern oder vom Smartphone bewerkstelligen, sodass sie diese zu jeder Tageszeit durchführen können. Hinzu kommt, dass die Konzentration der Studie-

renden bei der Evaluation sinkt, wenn diese direkt nach einer Vorlesung oder Klausur durchgeführt wird. Können die Studierenden allerdings von zu Hause selbstständig entscheiden, wann sie die Beantwortung der Fragen vornehmen, können qualitativ hochwertigere Antworten generiert werden. Weiterhin haben die Studierenden auch die Möglichkeit zunächst nur einen Teil der Evaluation durchzuführen, diesen zu speichern und anschließend weiter fortzufahren. Somit ergibt sich die Möglichkeit, während der Evaluation auch noch einmal über die Ergebnisse nachzudenken (Kaltenhäuser 2014). Die Rücklaufquote an der vor Ort durchgeführten Evaluation an der Leibniz-FH beträgt ca. 70% (Butzer-Strothmann 2014b), an der HAWK hingegen beträgt sie 35% (Stock 2014). Damit die Rücklaufquote bei dieser Form von Evaluationen, die die Studierenden zu Hause durchführen, noch höher ausfällt, werden im folgenden Teil Optimierungsvorschläge entwickelt. Somit könnte die Leibniz-FH das Konzept der HAWK übernehmen und würde höchstwahrscheinlich trotzdem eine vergleichbare Rücklaufquote wie bisher erreichen.

Es empfiehlt sich also einen automatischen „Reminder“ in die Evaluation einzubauen: So könnte eine Woche bevor die Evaluationsfrist endet, täglich eine Erinnerung an die Ablauffrist an die Studierenden gesendet werden, sie würden somit des Öfteren an die Evaluationsdurchführung erinnert, wodurch sich höchstwahrscheinlich eine noch höhere Rücklaufquote ergeben würde. Weiterhin sollten für die Evaluationsteilnehmer zusätzliche Anreize geschaffen werden. So könnte für jeden 100. Evaluationsteilnehmer eine besondere Prämie vergeben werden. Die „Auserwählten“ könnten beispielsweise einen Monats-/ Semesterbeitrag erlassen bekommen. Somit ließe sich die Rücklaufquote unter Umständen durch den zusätzlich generierten Gewinnanreiz noch weiter steigern. Damit die Anonymität bei der Evaluation weiterhin gewährleistet ist, sollten die Gewinner automatisch über das studienbasierte Internetportal informiert werden. Es empfiehlt sich die genaue Verfahrensweise der Gewinnvergabe noch einmal mit den Datenschutzbeauftragten der Hochschule abzustimmen (Kaltenhäuser 2014).

Einige Studenten äußerten auch den Wunsch, dass die Evaluation verkürzt, dafür aber zwei Mal pro Semester durchgeführt wird. Dies hätte den Vorteil, dass sich Beobachtungen und Bewertungen der Studierenden nicht auf eine tagesformabhängige Stimmung zurückführen lassen. Weiterhin könnte überprüft werden, ob die Dozenten Verbesserungsvorschläge innerhalb des Semesters annehmen (Hampel 2014). Die Leibniz-FH könnte dies beispielsweise im Rahmen eines Pilotprojektes testen, um somit feststellen zu können, ob sich durch diese Form der Evaluation qualitativ hochwertigere Ergebnisse generieren lassen.

Von einigen Studierenden wurde auch der Wunsch geäußert, dass die Klausuren zusätzlich bewertet werden sollen (Kaltenhäuser / Heinemann 2014). Dies ist auch für die Leibniz-FH empfehlenswert. An dieser Stelle sollten ebenfalls die Ziele der Evaluation in Hinblick auf die Qualitätssicherung und Entwicklung berücksichtigt werden. Die Dozenten sollten auch bei den Klausuren ein Feedback erhalten, um somit Optimierungspotentiale für nachfolgende Kurse abzuleiten. Es ist hierbei entscheidend, dass der Klausurteil von der Vorlesung explizit getrennt wird, damit sich die Beurteilungen der Studierenden bei der Klausur und Vorlesung nicht vermischen.

An einigen Hochschulen wie der Universität Hannover werden auch Fragen zum Alltag der Studierenden gestellt (Gniewosz 2014). Diesen Bereich könnte die Leibniz-FH zusätzlich integrieren. Somit hätten die Studierenden auch die Möglichkeit anzugeben, ob sie sich vorstellen können, als Pate und somit auch als Kontaktperson für nachfolgende Jahrgänge tätig zu werden. Anhand der Erfahrungen, die Studierende im Rahmen ihres Auslandsaufenthalts an europäischen Hochschulen gemacht haben, lassen sich zunächst keine Handlungsempfehlungen für die Leibniz-FH ableiten. Der Grund besteht darin, dass die entwickelten Optimierungen an der untersuchten Fachhochschule bereits angewendet werden (Franzen / Hoppmann 2014).

5 Optimierung der Integrationsbereitschaft der Studierenden bei der Evaluation an der Leibniz-Fachhochschule

Unter Abschnitt 3 wurden bereits Möglichkeiten der Studierendenintegration bei der Evaluation an der Leibniz-FH aufgezeigt. Im Folgenden sollen Möglichkeiten bezüglich einer Ausweitung und Optimierung der Studierendenintegration bei der Evaluation aufgezeigt werden.

Wie in Abschnitt 3 bereits beschrieben, wird der Termin für die Evaluation an der Leibniz-FH im Moment durch die Studierendenorganisation festgelegt und findet üblicherweise zum Ende eines Vorlesungsabschnittes statt. Obwohl es an der Leibniz-FH immer möglich ist, mit den Dozenten über aktuelle Themen zu sprechen, sollte dies auch in schriftlicher Form realisierbar sein. Viele Studenten haben wahrscheinlich Angst, dass sie durch eine persönliche, mündliche Evaluation mit negativen Konsequenzen rechnen müssen. Somit kann die ehrliche Antwort mündlich beeinträchtigt werden (Bortz / Döring 2006, S. 238). An dieser Stelle sei jedoch hinzugefügt, dass die Mitarbeiter der Studienorganisation und die Dozenten, die für den jeweiligen Studiengang zuständig sind, jederzeit auch für vertrauliche Gespräche mit den Studierenden zur Verfügung stehen. Somit kann bereits während des Semesters auf Anregungen der Studierenden reagiert werden. Dieses sollte bei Bedarf für eine Studierendengruppe auch in schriftlicher Form im Rahmen einer Evaluation möglich sein. Somit hätten die Dozenten auch hier innerhalb des Vorlesungsrahmens noch Möglichkeiten für Veränderungen. Weiterhin würde das Gefühl der Evaluationspflicht bei den Studierenden reduziert werden. Dieses Konzept könnte in Anlehnung an das Verfahren der Integration in das studienbasierte Internetportal erfolgen, welches bereits in Abschnitt 4 angeführt wurde. Infolgedessen wären die Studierenden bei der Evaluationsdurchführung auch nicht mehr örtlich an die Leibniz-FH gebunden.

Damit die Evaluation an der Leibniz-FH durchgeführt werden kann, muss jeder Studierende zu jeder zu bewertenden Vorlesung ein zehn Zeichen langer TAN-Code eingegeben werden. Dies führt zu einem enormen Zeitaufwand. Eine erhöhte Studienintegration kann dann erreicht werden, wenn es ein vereinfachtes Verfahren der Teilnahmemöglichkeit gibt. Dieses wurde bereits von der Projektgruppe „Continuous Feedback“ ausgearbeitet. Pro Semester erhalten die Studierenden einmalig ein Passwort, mit dem sie an der Evaluation teilnehmen können. Somit ergibt sich eine enorme Zeitersparnis. Diese generierte Zeitersparnis würde sich, Studien zu urteilen, in einer erhöhten Studienin-

tegration und Teilnahmebereitschaft der Studierenden äußern (Kerschner et al. 2014, S. 8).

Die Studierenden sollten bei der Entwicklung der Fragen mit einbezogen werden, damit gewährleistet ist, dass die Evaluation optimal auf die Bedürfnisse der Studenten zugeschnitten wird. Als konkrete Vorgehensweise empfehlen sich Arbeitsgruppen, in denen die Studierenden gemeinsam Fragen und Kategorien zur Qualitätssicherung entwickeln (Stockmann 2006, S. 271). Diese Vorgehensweise wurde bereits für die Fragen der Evaluation an der Leibniz-FH angewendet. Es wäre an dieser Stelle empfehlenswert, dass dieser Fragebogen ebenfalls in regelmäßigen Abständen von einem Team aus Studierenden, Studienorganisation, Dozenten und externen Beratern überprüft wird, sodass Optimierungspotentiale erarbeitet bzw. Aktualisierungen vorgenommen werden können. Eine weitere Möglichkeit könnte darin bestehen, den Fragebogen offener zu gestalten, sodass die Studierenden eigene Fragen und Antworten in qualitativer Form abgeben können. Dies hätte den Vorteil, dass auf Wunsch der Studierenden eigene neue Oberthemen in die Evaluation aufgenommen werden. So könnte es möglich sein, dass sich die Studierenden eine andere Arbeitsatmosphäre in der Gruppe wünschen. Diesen Aspekt werden die Studierenden höchstwahrscheinlich nur in einer schriftlichen Befragung ansprechen, sodass sich eine Anpassung der Evaluation durch die Studierenden als empfehlenswert herausstellt. Im Rahmen einer mündlichen Evaluation würde die Gefahr bestehen, dass diese Angst vor Ausgrenzung durch ihre Kommilitonen haben. Aus diesem Grund sollte diese Art der Rückmeldung auch nicht im nachfolgenden Tool „Connections“ angebracht werden. Stattdessen sollte hier die ausschließliche 1:1 Kommunikation mit den Mitarbeitern der Studienorganisation oder den Dozenten, die für den jeweiligen Studiengang zuständig sind, erfolgen (FH Aachen 2011). Damit die Studierenden eine spezifischere Bewertung abgeben können, ist es empfehlenswert, die Fragen in der Evaluation an die entsprechende Veranstaltungsart anzupassen. Aus diesem Grund sollten bei der Evaluation zu einem Seminar andere Fragen gestellt werden, als bei einer klassischen Vorlesung, einer Hausarbeit oder einem Projekt.

Die Leibniz-FH sollte Möglichkeiten schaffen, damit die Studierenden das Risiko ausschließen können, keine Veränderungen durch die Evaluation zu erwirken. So könnte jeder Dozent einen personalisierten Blog für jede Studentengruppe pflegen. Dieser könnte als Kommunikationsplattform während der Vorlesungszeit fungieren. Die Dozenten könnten Skripte hochladen oder Informationen zu den jeweiligen Veranstaltungen erteilen. Die Studierenden könnten diese Beiträge kommentieren und somit frühzeitig Änderungswünsche äußern. Des Weiteren könnte dieser Blog auch nach der Evaluation genutzt werden. Der Dozent könnte die Evaluationsergebnisse mit den Studierenden gemeinsam durchgehen und hätte bei unverständlicher Kritik noch einmal die Möglichkeit, bei den Studierenden direkt nachzufragen. Hinzu kommt, dass er gemeinsam mit den Studierenden Verbesserungspotentiale erarbeiten könnte. Somit könnten kooperativ bei diesbezüglicher Kritik u.a. Ideen für eine interessantere Vorlesung entwickelt werden. Damit die durch die Evaluation generierten Veränderungen für die Studierenden noch transparenter werden, empfiehlt es sich, eine Vorher-Nachher Beschreibung vorzunehmen. Hierzu erfolgt zunächst eine Beschreibung der Ausgangssituation. An-

schließlich werden die kritisierten Aspekte der Studierenden schriftlich festgehalten und eine Beschreibung der optimierten Situation durch die generierten Verbesserungsvorschläge der Studierenden erfolgt. Somit würden die Studierenden noch stärker realisieren, dass die Vorschläge der Evaluation Wirkung zeigen (Albrecht 2014).

Es empfiehlt sich hierbei, anonymisierte Accounts zu verwenden, damit die Studierenden keine Angst haben, ihre Meinung zu äußern. Eine solche Kommunikation mittels Blog könnte mit Hilfe einer „Social Media Plattform“ wie „Connections“ erfolgen. Diese Plattform wird bereits seit 2012 im Großkonzern Continental verwendet. Die Plattform bietet u.a. den Vorteil, dass Informationen auch über Hierarchien hinweg geteilt werden können. Es wird den Beteiligten ermöglicht, zu Prozessen oder Entscheidungen direktes Feedback abzugeben, was auch für die Leibniz-FH durchaus hilfreich sein könnte (Küll 2012). An dieser Stelle sei noch ergänzend hinzugefügt, dass den Studierenden an der Leibniz-FH die Skripte und die Evaluationsergebnisse bereits über das studienintegrierte Internetportal zur Verfügung gestellt werden. Außerdem werden zusätzlich die Evaluationsergebnisse mündlich mit den Studierenden noch einmal besprochen. Die Optimierungspotentiale in diesem Beitrag beziehen sich hier lediglich auf die Einführung des personalisierten Blogs für jeden Dozenten im Rahmen der „Social Media Plattform Connections“.

Eine weitere Möglichkeit, um eine erhöhte Studierendenintegration bei der Evaluation zu erreichen, kann mithilfe der Anreiz-Beitrags-Theorie untersucht werden. Die Studierenden sind in der Regel bereit, Beiträge für das Unternehmen zu leisten, wenn diese hierfür Anreize erhalten (Ridder 2009, S. 52-55). Beiträge der Studierenden könnten in einer zunehmenden Integrationsbereitschaft bei der Evaluation sowie der sich daraus resultierenden Qualitätssicherung und Entwicklung der Leibniz-FH bestehen. Bei den Anreizen handelt es sich um eine Form der extrinsischen Motivation. Es wird an dieser Stelle zwischen materiellen Anreizen und nichtmateriellen Anreizen unterschieden. Bei Entlohnung handelt es sich z.B. um einen materiellen Anreiz. Bei sozialen Anreizen beispielsweise in Form von Gruppenmitgliedschaften handelt es sich um einen immateriellen Anreiz (Staiger 2004, S. 260). Dieses Konzept der Anreiz-Beitrags-Theorie sollten die Verantwortlichen der Leibniz-FH für eine zunehmende Bereitschaft der Studierendenintegration bei der Evaluation zu Hilfe nehmen. Es empfiehlt sich, die Beiträge der Studierenden in einem Ideenmanagement-Tool zu vereinen und anschließend von den Dozenten zu bewerten. In bestimmten Perioden könnte die bestentwickelte Idee prämiert werden. Diese Selektion sollte insbesondere in Hinblick auf die Verbesserung von Arbeitsabläufen und Kostensenkungen ausgewählt werden. So können zusätzlich zu den eigentlichen Evaluationsterminen Optimierungspotentiale durch die Ideen der Studierenden geschaffen werden. Die Wettbewerbsfähigkeit der Leibniz-FH könnte somit durch viele kleine Verbesserungen dauerhaft gesichert werden. Die Zukunft kann folglich durch Ideen gestaltet werden. Dieses System wird auch bei Continental verwendet, sodass dieser Vorschlag aus dem Unternehmenskontext entstanden ist. (Continental AG 2014) Laut Informationen der Verfasserin wird diese Form der Anreiz-Beitrags-Theorie an anderen Universitäten noch nicht verwendet. Die Anreize für die Studierendenintegration kann die Universität materiell und immateriell generieren. Sie sollten al-

lerdings im Zusammenhang mit dem Studium stehen. Als materielle Anreize würden sich kostenlose Literatur, eine Kopierkarte oder eine Jahreskarte für die Bücherei empfehlen. Als Beispiele für immaterielle Anreize könnte eine Bekanntmachung in verschiedenen Medien wie bspw. der Internetseite der FH erfolgen. Weiterhin könnten die Prämierten auch als Ehrengäste zu speziellen Veranstaltungen wie den Leibniz-Dialogen eingeladen werden.

6 Fazit

Zusammenfassend lässt sich zunächst konstatieren, dass sich die Evaluation der Leibniz-FH insbesondere auch in Hinblick auf die Studierendenintegration auf einem sehr hohen Niveau befindet. Dieses wird vor allem dann deutlich, wenn die Evaluation an der Leibniz-FH mit anderen Universitäten verglichen wird. So werden die Ergebnisse den Studierenden an einigen Hochschulen nicht einmal vorgestellt. Weiterhin kommt es an der Leibniz-FH zu einem hohen Maß an Verwendung von neuen Technologien. Dies wird auch insbesondere wieder im Vergleich zu anderen Hochschulen deutlich, an denen die Evaluation teilweise noch mit Papier und Stift erfolgt. Dennoch wurden im Rahmen dieser Arbeit noch einige Optimierungspotenziale herausgearbeitet, um eine zunehmend höhere Studierendenintegration zu erreichen. Anhand der theoretischen Erkenntnisse ergibt sich für die FH die Handlungsempfehlung, dass den Studierenden die Ziele der Evaluation explizit vermittelt werden sollten, um qualitativ hochwertige Ergebnisse zu generieren. Weiterhin sollte die FH verstärkt darauf achten, dass die Evaluation nicht ausschließlich der Datensammlung dient. Es empfiehlt sich aus der Evaluation generierte Veränderungen an die Studierenden noch verstärkter zu kommunizieren.

Anhand der praktischen Erkenntnisse wird die Empfehlung ausgesprochen, die Accounts zur Evaluationsdurchführung zu optimieren, wie es bereits von der Projektgruppe „Continuous Feedback“ ausgearbeitet wurde. Weiterhin sollte die Fachhochschule für eine erhöhte Studienintegration bei der Evaluation eine „Social Media Plattform“ verwenden. Die Studierenden sollten außerdem auch bei der Evaluationsentwicklung beteiligt werden. Weiterhin bietet es sich an, Anreize für Beiträge der Studierenden beispielsweise im Rahmen eines Ideenmanagementprogrammes zu verwenden.

Anhand der Umfrage stellt es sich für die Leibniz-FH insbesondere als empfehlenswert dar, dass die Evaluation über das studienintegrierte Internetportal abgewickelt wird. Somit hätten die Studierenden auch die Möglichkeit, die Evaluation mit ihren Smartphones von zu Hause durchzuführen. Weiterhin ist eine Erweiterung der Fragen in der Evaluation wünschenswert und ggf. sollte diese zweimal pro Semester/ Trimester erfolgen.

Literatur

- Albrecht, N. (2014): Optimierung der internen Evaluationsprozesse. <http://www.uni-oldenburg.de/praesidium/vp-n/qualitaetsmanagement/teilprojekte/optimierung-der-internen-evaluationsprozesse/>.
- Baade, D. (2007): Demographischer Wandel und internationale Wettbewerbsfähigkeit Deutschlands: Eine Analyse basierend auf Porters Ansatz. Deutscher Universitäts-Verlag/ GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden.
- Bortz, J., Döring, N. (2006): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. 4. Auflage, Springer Medizin Verlag, Heidelberg.
- Böss-Ostendorf, A., Senft, H. (2014): Einführung in die Hochschul-Lehre: Ein Didaktik-Coach. 2. Auflage, Verlag Barbara Budrich, Toronto.
- Brüsemeister, T. (2008): Qualitative Forschung: Ein Überblick. 2. Auflage, VS Verlag für Sozialwissenschaften/ GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden.
- Butzer-Strothmann, K. (2014a): Ergebnisse Evaluation.
<http://lastudip.de/folder.php?cid=87f27022d900a8fb4519b359cc702d52&cmd=tree>.
- Butzer-Strothmann, K. (2014b): Schriftlicher Kontakt zum Thema Rücklaufquote bei der Evaluation an der Leibniz-FH. Vizepräsidentin, Lehrgebiet Marketing und Empirische Sozialforschung, Hannover.
- Continental AG (2014): Continental Idea Management.
http://www.continentalcorporaton.com/www/csr_com_de/themen/news/hidden/archiv/archiv_mitarbeiter/cim_de.html.
- Daecke, J. (2009): Nutzung virtueller Welten zur Kundenintegration in die Neuproduktentwicklung: Eine explorative Untersuchung am Beispiel der Automobilindustrie. In: Berger, R. (Hrsg.): Schriften zum europäischen Management. Gabler, Wiesbaden.
- Dehn-Hindenbergh, A. (2008): Patientenbedürfnisse in der Physiotherapie, Ergotherapie und Logopädie. Schulz-Kirchner Verlag GmbH, Idstein.
- Demmer, M. (2010): Evaluation, Beurteilung und Feedback aus Sicht von Schulleitungen und Lehrkräften. Ausgewählte Aspekte der TALIS-Befragung. In: Böttcher, J., Dicke, J., Högge, N. (Hrsg.): Evaluation, Bildung und Gesellschaft. Steuerungsinstrumente zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Waxmann Verlag GmbH, Münster.
- Fachhochschule des Bundes für öffentliche Verwaltung Fachbereich Kriminalpolizei beim Bundeskriminalamt (2008): Evaluationskonzept einschließlich Richtlinien zum Datenschutz bei der Evaluation der Lehre.
www.bka.de/nn.../DE/.../evaluationskonzept.../evaluationskonzept.pdf.
- FH Aachen (2011): 1:1 Kommunikation.
<https://www.wirtschaftswiki.fh-aachen.de/index.php?title=1:1-Kommunikation>.
- Franzen, A. (2014): Interview zum Thema Optimierung der Studierendenintegration bei der Evaluation. Studentin an der Hochschule Emden / Leer, International Business Administration, Auslandsemester an der University of Gdansk, Gdansk.

- Gniewosz, J. (2014): Interview zum Thema Optimierung der Studierendenintegration bei der Evaluation. Studentin an der Universität Hannover, Lehramt FÜBa Englisch und katholische Theologie, Hannover.
- Grill, D. (2006): Human Resources Controlling bei Mergers & Acquisitions von Großunternehmen. Diplomica GmbH, Hamburg.
- Grün, O., Brunner, J. (2002): Der Kunde als Dienstleister: Von der Selbstbedienung zur Co-Produktion. Gabler, Wiesbaden.
- Hampel, L. (2014): Interview zum Thema Optimierung der Studierendenintegration bei der Evaluation. Studentin an der Universität Hildesheim, 2-Fach Bachelor Lehramtsoption, Hildesheim.
- Heinemann, S. (2014): Interview zum Thema Optimierung der Studierendenintegration bei der Evaluation. Studentin an der Georg-August Universität Göttingen, Lehramt Englisch und Sport, Göttingen.
- Hofbauer, G. (2013): Customer Integration Prinzipien der Kundenintegration zur Entwicklung neuer Produkte.
file:///C:/Users/Franzi/Downloads/thi_workingpaper_26_hofbauer.pdf.
- Hoppmann, N. (2014): Interview zum Thema Optimierung der Studierendenintegration bei der Evaluation. Studentin an der Universität Hildesheim, Internationale Kommunikation und Übersetzen, Auslandsemester an der Universität Madrid, Madrid.
- Jahnke, I. (2006): Dynamik sozialer Rollen beim Wissensmanagement: Soziotechnische Anforderungen an Communities und Organisationen. Deutscher Universitäts-Verlag/ GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden.
- Kaltenhäuser, J. (2014): Interview zum Thema Optimierung der Studierendenintegration bei der Evaluation. Student an der HAWK, Master of Engineering Elektrotechnik, Göttingen.
- Kampmann, E. (2014): Mehr als eine Evaluation: Die studentische Reflexion des Lernprozesses als Korrektiv der Veranstaltungsintegration. In Berendt, B., Fleischmann, A., Wildt, J., Schaper, N., Szczyrba, B. (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Raabe, Stuttgart.
- Kerschner, R., Lohmann, J., Tamke, V., Weber, M. (2014): Projekt Continuous Feedback – Evaluation an der Leibniz-Fachhochschule Hannover, Hannover.
- Kromrey, H. (2001): Evaluation von Lehre und Studium – Anforderungen an Methodik und Design. In: Spiel, C. (Hrsg.): Evaluation universitärer Lehre – zwischen Qualitätsmanagement und Selbstzweck. Waxmann Verlag GmbH, Münster.
- Küll, U. (2012): Continental etabliert eine interne Netzwerkkultur.
<http://www.computerwoche.de/a/continental-etabliert-eine-interne-netzwerkkultur,1235704>.
- Küpper, H. (2009): Evaluation von Forschung und Lehre. In: Geis, M. (Hrsg.): Hochschulrecht im Freistaat Bayern: Handbuch für Wissenschaft und Praxis. C. F. Müller Verlagsgruppe Hüthig, Jehle, Rehm GmbH, Heidelberg.

- Leibniz-Fachhochschule (o. J): Evaluationsordnung der Leibniz-Fachhochschule Hannover. Hannover.
- Leibniz-Fachhochschule (2014): Vorstellung der Leibniz-Fachhochschule Hannover. <http://www.leibniz-fh.de/>.
- Löser, A. (2006): Evaluation – Auswertung des Pflegeprozesses: Bewertungsverfahren zur prozesshaften Gestaltung der Pflege. Schlütersche Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG, Hannover.
- Mittag, S., Bornmann, L., Daniel, H. (2003): Evaluation von Lehre und Studium an Hochschulen – Handbuch zur Durchführung mehrstufiger Evaluationsverfahren. Waxmann Verlag, Münster.
- Niedersächsisches Ministerium für Wissenschaft und Kultur (2007): Niedersächsisches Hochschulgesetz. <http://www.schule.de/22210/nhg.htm#p5>.
- Poznanski, S. (2007): Wertschöpfung durch Kundenintegration: Eine empirische Untersuchung am Beispiel von strukturierten Finanzierungen. In: Enke, M. (Hrsg.): Integratives Marketing – Wissenstransfer zwischen Theorie und Praxis. Gabler, Wiesbaden.
- Ridder, H. (2009): Personalwirtschaftslehre. 3. Auflage, W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart.
- Schulz, A. (2011): Experimentierspezifische Qualitätsmerkmale im Chemieunterricht- Eine Videostudie. Logos Verlag Berlin GmbH, Berlin.
- Schumann, S. (2012): Repräsentative Umfrage: Praxisorientierte Einführung in empirische Methoden und statistische Analyseverfahren. 6. Auflage, Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH, München.
- Serrano-Velarde, K. (2008): Evaluation, Akkreditierung und Politik: Zur Organisation von Qualitätssicherung im Zuge des Bolognaprozesses. VS Verlag für Sozialwissenschaften/ GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden.
- Spiel, C., Gössler, M. (2001): Zwischen Selbstzweck und Qualitätsmanagement – Quo vadis, evaluatione? In: Spiel, C. (Hrsg.): Evaluation universitärer Lehre – zwischen Qualitätsmanagement und Selbstzweck. Waxmann Verlag GmbH, Münster.
- Spinath, B., Stehle, S. (2011): Evaluation von Hochschullehre. In: Hornke, L., Amelang, M., Kersting, M., Birbaumer, N., Frey, D., Kuhl, J., Schneider, W., Schwarze, R. (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie Grundfragen und Anwendungsfelder psychologischer Diagnostik. Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG, Göttingen.
- Staiger, M. (2004): Anreizsysteme im Wissensmanagement. In: Wyssuek, B. (Hrsg.): Wissensmanagement komplex: Perspektiven und soziale Praxis. Erich Schmidt Verlag GmbH & Co., Berlin.
- Stock, B. (2014): Schriftlicher Kontakt zum Thema Rücklaufquote bei der Evaluation an der HAWK. Studiendekan an der HAWK, Fakultät Naturwissenschaften und Technik, Göttingen.
- Stockmann, R. (2006): Evaluation und Qualitätsentwicklung: Eine Grundlage für wirkungsorientiertes Qualitätsmanagement. Waxmann Verlag, Münster.

E: Zielgruppenorientierte Beiträge

Studenten- und Hochschulintegration bei der Integration von ausländischen Studierenden in Deutschland

von Melina Lange

1 Einleitung

Für einen Studenten soll es der Höhepunkt seines Studiums werden – das Auslandssemester. Jährlich starten allein in Niedersachsen um die 15.000 Studierenden. Auch die Anzahl der Immatrikulationen von deutschen Studenten pro Jahr an deutschen Hochschulen steigt kontinuierlich an. Zuletzt schrieben sich ca. 500.000 Studienanfänger im Jahr 2013 ein (Statistisches Bundesamt Wiesbaden 2013, S. 11). Dabei geht es in den ersten Wochen des Studiums vorrangig um das Thema der Selbstorganisation. Eigene Studienpläne müssen lehrplangerecht erstellt werden, Einschreibungen in Seminare sind notwendig und im Regelfall laufen bürokratische Angelegenheiten wie BAföG Anträge, Wohnungssuche sowie Bewerbungen für Nebentätigkeiten ab. Diesen Herausforderungen stellen sich nicht nur deutsche Abiturienten, sondern auch ausländische, die zum Teil einzelne Semester oder auch vollständige Studiengänge in Deutschland absolvieren wollen. Zumeist wird die Koordination des Auslandsaufenthaltes über diverse Förderprogramme abgewickelt (z.B. Erasmus).

Zusätzlich zu den generellen Orientierungsschwierigkeiten folgen für ausländische Studierende weitere Hürden, die sich mit der Problematik der Anerkennung von Credit-Points, Finanzierungen und der Betreuung seitens der Hochschule zusammensetzen. Die häufig überlasteten Studienberatungen stehen nur partiell zur Verfügung, sodass viele ausländische Studenten auf die Hilfe von deutschen Kommilitonen angewiesen sind. Die folgende Ausarbeitung beschäftigt sich mit der Thematik, inwiefern sich einheimische Studenten bei der Integration von ausländischen Mitstudierenden, sei es durch erworbenes Wissen während des Studiums oder durch ehrenamtliches Engagement, einbringen können. Fokussiert werden ebenfalls Tätigkeiten, die Hochschulen zur Unterstützung von einheimischen und ausländischen Studenten anbieten können.

2 Theoretische Grundlagen zur Ausländerintegration

2.1 Erörterung von Grundlagen zur Ausländer- und Studentenintegration

In der Literatur herrscht Uneinigkeit über eine allgemeingültige Definition und Abgrenzung des Begriffs Integration. Die jeweiligen Anforderungen an eine ganzheitliche Integration müssen spezifisch anhand einer Thematik bestimmt werden (Richter 2006, S. 79).

Für diese Ausarbeitung wird die praxisnahe Definition der Bundesausländerbeauftragten der Bundesrepublik genauer betrachtet. Demnach wird die Integration nicht als eine einmalige Veränderung angesehen. Es wird davon ausgegangen, dass die Integration stufenweise als Prozess erfolgt. Differenziert werden dabei verschiedene Arten der Integration: Die kulturelle-, strukturelle- und soziale- sowie auf die Identität bezogene Integration können unabhängig oder parallel durch Ursache-Wirkungsverläufe miteinander

der korrelieren. Die kulturelle Integration beschreibt, dass partiell die Normen einer Kultur von Migranten in Deutschland akzeptiert und in das alltägliche Leben übernommen werden. Gesellschaftlich integrierte Migranten, denen dieselben Rechte wie Bundesbürger zugesprochen werden, haben dagegen eine strukturelle Integration durchlaufen. Der soziale Integrationsgedanke bezieht sich auf die private Ebene. Migranten pflegen dabei einen zwischenmenschlichen Umgang mit den Einheimischen (Bundesausländerbeauftragte 2009). Ein Zugehörigkeitsgefühl zu einer fremden Kultur entwickelt sich bei Ausländern, wenn es sich um die Identität bezogene Integration handelt. Dafür ist jedoch neben dem Integrationswillen der Migranten auch die Bereitschaft der Einheimischen notwendig. Hilfestellungen müssen von Seiten des Gastlandes angeboten werden, um eine ganzheitliche Identitätsintegration gewährleisten zu können.

Entsprechend der Theorie müssen in der Praxis die Grundbausteine einer holistischen Integration von ausländischen Studierenden durch die Hochschule geschaffen werden. Um die ganzheitliche Integration zu erreichen, ist die Unterstützung von einheimischen Studenten unabdingbar. Aufgrund dessen müssen Programme und Initiativen geschaffen werden, die Ausländern eine Eingliederung in das deutsche Hochschulsystem und darüber hinaus in die deutsche Gesellschaft ermöglichen. Voraussetzung für eine erfolgreiche Integration ist nicht nur die Initiative der Hochschulen, sondern auch der Wille der Ausländer, integriert zu werden. In der weiteren Ausarbeitung wird dies als Gegebenes angenommen.

Anknüpfend an diesen Aspekt wird für die weitere Ausarbeitung vorausgesetzt, dass der Begriff „ausländisch Studierende“ solche Studenten umschreibt, die keine deutsche Staatsangehörigkeit besitzen und ihre Hochschulberechtigung ausschließlich im Ausland erworben haben. Damit wird der Fokus auf die Fachkräfte gelegt, die zunächst temporär für einen begrenzten Zeitraum in Deutschland studieren wollen und die Absicht verfolgen, in ihr Heimatland zurückzukehren. Eine eventuelle Anwerbung der Arbeitgeber in Deutschland nach dem Studium wird dabei nicht berücksichtigt.

2.2 Zugehörigkeitsgefühl in Gruppen und Gesellschaften

Integration bedeutet für ausländische Mitbürger, sich in einer Gesellschaft angenommen und wohl zu fühlen. Das Zugehörigkeitsgefühl zur deutschen Gesellschaft und Kultur ist diesbezüglich grundlegend. Aus der oben genannten Definition für Integration geht hervor, dass eine Gesellschaft und Gruppe den entscheidenden Faktor zur erfolgreichen Eingliederung darstellt.

Die Wissenschaft unterscheidet inhaltlich zwischen zwei Arten von Gruppen. Zum einen die auf die Identität bezogene Gruppe, in der gesellschaftspolitische Gemeinsamkeiten beobachtbar sind, zum anderen Gruppen, die aufgrund ihrer Organisation und ihrem Zweck geschlossen sind (Myers 2005, S. 863). Letztere wird häufig in Betrieben aufgefunden, in denen Mitarbeiter zum Beispiel im Rahmen einer Teamarbeit dieselben Ziele verfolgen. Weiterhin wird zwischen formellen und informellen Gruppen unterschieden. Vor allem in Betrieben werden häufig formelle Gruppen gebildet, die beispielsweise von Vorgesetzten auf dem Papier zusammengestellt wurden und aufgrund ihrer Expertise zusammen arbeiten. Dahingegen bilden sich die informellen Gruppen basierend

auf zwischenmenschlichen Bedürfnissen. Es werden dabei gemeinsame Interessen verfolgt, wodurch sich die Gruppe ungezwungen bildet und beliebig erweitert oder reduziert werden kann (Knecht / Pifko 2010, S. 49). Für die Integration der Studierenden bedeutet dies, dass sich zunächst alle ausländischen Studierenden in einer Gruppe befinden, die denselben Zweck verfolgt und formell gebildet worden ist. Um ein Zusammengehörigkeitsgefühl zu schaffen und zwischenmenschliche Gemeinsamkeiten zu entdecken, ist es abhängig von der Anzahl der Mitglieder wahrscheinlich, dass sich diese Gruppe eigendynamisch in Untergruppierungen aufteilt. Folglich entstehen informelle Gruppen, die zwischenmenschlich vergleichbare Bedürfnisse aufweisen. Bezogen auf den Hochschulalltag sollte die Unterstützung der einheimischen Studenten zu diesem Zeitpunkt aktiv gestartet werden. Zu den ausländisch Studierenden sollten deutsche Studenten hinzustoßen und bei der gemeinsamen Bildung eines „Wir-Gefühls“ anwesend sein. Hervorzuheben ist, dass das Hinzustoßen essentiell für eine spätere Integration in eine Gesellschaft ist, da ansonsten eine Abschottung von einer homogenen Gruppe stattfinden kann, was eine Eingliederung in die deutsche Kultur erschwert.

3 Initiativen und Gesetze von Bund und Länder zur Thematik der ausländischen Studierenden in Deutschland

3.1 Das niedersächsische Hochschulgesetz und Initiativen zur Internationalisierung

Die Thematik der Integration findet sich im niedersächsischen Hochschulgesetz wieder. Dieses wurde 2010 reformiert und wird im Folgenden exemplarisch für ein Hochschulgesetz der Bundesrepublik angeführt. § 3 Absatz 5 NHG bezieht sich auf die Förderung der Zusammenarbeit von Hochschulen weltweit sowie auf den Austausch von Studenten und Studentenbedürfnissen. Daraus wird ersichtlich, dass Hochschulen ein gesteigertes Interesse an der Integration von ausländischen Studenten haben sollten. Durch die Förderung der Zusammenarbeit können Synergien im Bereich der Forschung und Entwicklung geschaffen werden. § 3 Absatz 1 NGH spricht den Hochschulen vor allem diesen Bildungsauftrag zu. Durch internationale Perspektiven, die durch ausländische Studierende geschaffen werden, kann u.a. die Forschung an deutschen Universitäten bereichert werden. Um diese Zusammenarbeit in Zukunft zu fördern, entwickelte die Wissenschaftliche Kommission Niedersachsen ergänzend dazu eine Empfehlung zur Thematik der Internationalisierung. Im Falle des Bundeslandes Niedersachsen wird auf die Attraktivität der Universitäten hingewiesen. Um ein weltweit hohes Ansehen der Fakultäten zu erlangen, soll ein besonderer Schwerpunkt auf Forschung und Entwicklung gelegt werden. Weltweit soll dies als ein Qualitätskriterium für die Universitäten in Niedersachsen erachtet werden. Das hohe weltweite Ansehen des deutschen Bildungssystems veranlasst derzeit die Mehrheit der Studenten, ein Auslandssemester in der Bundesrepublik zu absolvieren. Weiterhin kann konstituiert werden, dass auch die steigende Anzahl an Austauschsystemen und Stipendien ein entscheidender Faktor ist. Positiv wird ebenfalls anerkannt, dass ein außerordentlich hohes Engagement von heimischen Studenten und Fakultätsangestellten in Bezug auf den Prozess der Internationalisierung erkennbar ist.

Länderübergreifend ist im Jahr 2000 darüber hinaus eine gemeinsame Initiative von Bund und Ländern gestartet worden, die sich schwerpunktmäßig mit dem Marketing für den Hochschulstandort der Bundesrepublik beschäftigt (Bund-Länder Kommission 2000, S. 2-6). Darin wird insbesondere die Sozialisierung von ausländischen Studenten in Bezug auf Kultur, Beruf und Wissenschaft thematisiert. Das Image eines weltoffenen Deutschlands soll Ziel der Initiative darstellen, vereint mit dem Wunsch, die Republik als Wahlstandort für zukünftige Führungs- und Fachexperten aus dem Ausland zu entwickeln (Bund-Länder Kommission 2000, S. 2-3). Dabei wird explizit der Auftrag von deutschen Studierenden und Hochschulangestellten, die im Ausland verweilen, betont. Diese erhalten den Auftrag, als offizielle Botschafter für das Bildungssystem und den Standort Deutschland zu agieren. Die Umsetzung der Kernziele wird in der Initiative durch verschiedene Aktionslinien definiert. Unter anderem soll größeren Auslandsvertretungen die Verantwortung übergeben werden, über das Bildungssystem und Möglichkeiten in Deutschland zu informieren. Weiterhin wird als Kernziel eine verbesserte Betreuung der ausländischen Studenten durch inländische Behörden, Fakultäten und Studierenden definiert.

Es ist festzustellen, dass eine übergreifende Initiative notwendig ist, um den Wirtschafts- und Bildungsstandort Deutschland im Ausland attraktiver darzustellen. Grundlage dafür bilden das Niedersächsische Hochschulgesetz und diverse Initiativen von Bund, Ländern sowie der Wirtschaft.

3.2 Programme und Vereine zur Verstärkung der Internationalisierung von deutschen Hochschulen

Die geforderte Internationalisierung der Universitäten als Kernziel strebt auch der Verein Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD) an. Die 1925 gegründete Förderorganisation ist die weltweit Größte und beschäftigt sich mit dem internationalen Einsatz von Studenten und Hochschulangestellten im Ausland. Organisiert und finanziert wird der Verein von den deutschen Hochschulen sowie der Bundesrepublik und der Europäischen Union. Neben dem Schwerpunktthema der Internationalisierung vergibt DAAD auch zahlreiche Stipendien an Studenten und unterstützt Entwicklungsländer bei dem Aufbau von Bildungssystemen (DAAD 2014a). Als langfristiges Ziel soll die Internationalisierung nicht nur in Bezug auf den Anteil der ausländischen Studenten erreicht werden, sondern auch durch die Anpassung der Hochschulen z.B. durch die Überarbeitung von Studienplänen, der Lehrsprache und des Lehrpersonals (DAAD 2014b). Der Verein zeichnet sich durch eine enge Zusammenarbeit mit den Hochschulen aus, um die Ziele des Bildungsministeriums zu erreichen.

Der Verein schließt sich darüber hinaus Initiativen an, die vom Bund initiiert und gesteuert werden bzw. leitet diese. Um dem Fachkräftemangel, der in vielen Branchen prognostiziert wird, vorzubeugen, wurde das „Programm zur Förderung der Integration ausländischer Studierenden“ (PROFIN) aufgesetzt. Gefördert wird diese Initiative vom Ministerium für Bildung und Forschung in Zusammenarbeit mit dem DAAD (DAAD 2012a, S. 1). Bis zum Jahr 2014 wurden von diesem Verein drei Ausschreibungen vorgenommen, auf die sich Hochschulen und Studentenwerke mit ihren Initiativen bewer-

ben konnten, um so Fördergelder für die Umsetzung zu erlangen. Dabei durften auch Ideen von Studierenden eingereicht werden, die dann wiederum von der Hochschule oder dem Studentenwerk in Form von Anträgen weitergegeben wurden. Bis heute wurden ca. 130 Projekte von über 100 verschiedenen Instituten und Fakultäten eingereicht. Laut Frau Prof. Wintermantel, Leiterin des DAAD, wurde mittlerweile erreicht, dass viele Projekte durch eine langfristige Finanzierung gesichert sind und kontinuierlich an den Hochschulen durchgeführt werden können (DAAD 2012b, S. 5). Insgesamt standen dafür Mittel des Bundesministeriums im Wert von 15 Millionen Euro zur Verfügung.

Hauptsächlich werden durch das PROFIN-Abkommen Programme geschaffen, die von Seiten der Hochschule ausgehen. Dabei ist es essentiell, dass sich auch Studierende an der Umsetzung beteiligen. Eine der bekanntesten Initiativen, welche nahezu an jeder Universität vorhanden ist, stellt das sogenannte Buddy-Programm oder auch Mentor- bzw. Begleitprogramm genannt dar. Hierbei unterstützen engagierte Studierende die Studienorganisation bei der Integration von ausländischen Kommilitonen. Zumeist werden Studenten eines höheren Semesters angesprochen, ob sie nach einer grundlegenden Vorbereitung, die aus interkulturellen Trainings besteht, ausländische Studierende beratend begleiten möchten (RWTH Aachen 2014). Die Begleitung findet vor ihrer Phase im Ausland sowie vertieft in der Anfangsphase des Semesters statt. Die Wichtigkeit geht aus den aktuellen Zahlen der DAAD Studie hervor. Demnach schließt immer noch jeder zweite ausländische Studierende sein Studium bzw. Semester nicht erfolgreich ab. Finanzielle Hürden mögen ein Grund dafür sein. Vornehmlich sind jedoch fehlende Sprachkenntnisse und Kontakte zu deutschen Studenten mit verantwortlich für diese Quoten (DAAD 2012b). Aufgrund dessen wurden in der letzten Ausschreibungsrunde verstärkt Initiativen gefördert, die von Studenten ausgingen und die Unterstützung dieser forderten. Vorzugsweise solche Ideen, die Studierende mit Migrationshintergrund eingeschlossen haben, trafen auf Zustimmung bei der Auswahl der zu fördernden Initiativen.

4 Der Praxisumsatz – Umsetzung der Integration von Studenten bei der Integration von Ausländern an deutschen Hochschulen

4.1 Der Ansatz der Hochschulen und Studierenden

Hochschulen, die ausländische Studenten aufnehmen, sind im Regelfall an einer erfolgreichen Integration und somit auch an einer höheren Wahrscheinlichkeit eines Studiumabschlusses dieser interessiert. Theoretisch muss eine Integration möglichst früh erfolgen, um eine Abkapslung der ausländischen Studenten zu verhindern. Eine Homogenität dieser Gruppen muss vermieden werden, bevor sie überhaupt entsteht (Bouchara 2012, S. 27). Es besteht eine Korrelation zwischen den Komponenten der sozialen Integration und eines erfolgreichen akademischen Abschlusses – umso höher die soziale Integration gewichtet wird, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, einen akademischen Abschluss zu erlangen (Van den Bossche et al. 2011, S. 128-129).

Viele Hochschulen haben sich dem PROFIN-Abkommen angeschlossen und Initiativen arrangiert, die eine erfolgreiche Integration unterstützen. Dabei gehen diese nicht immer von der Hochschule aus, sondern werden auch von Studierenden entwickelt.

Häufig wird ein Engagement bei jenen beobachtet, die einen inhaltlichen Bezug zu der Thematik im Rahmen ihres Studiums aufweisen. Dazu zählen zum Beispiel insbesondere Lehramtsstudenten mit dem Schwerpunkt einer Sprache oder Studenten der Europawissenschaften.

Aus Sicht der Hochschule werden die PROFIN-Initiativen, die zumeist in eine Langzeitfinanzierung übergegangen sind, weiter durchgeführt. Die Hochschulen stellen mindestens einen Mitarbeiter, der die Belange der ausländischen Studenten koordiniert und organisiert. Dabei sind diese auf die Mitarbeit der deutschen Studierenden häufig angewiesen. Auch unterstützen die Hochschulen Studentenwerke, die Träger von Aktivitäten außerhalb der Lehranstalt sind. In der Praxis werden auf vielen Internetauftritten um freiwillige Unterstützer aus Reihen der Studenten geworben. Darüber hinaus melden sich einige Freiwillige, weil auf Lehrveranstaltungen für Programme zur Ausländerintegration geworben wurde. Werbung wird weiterhin aktiv von den bestehenden Studenten betrieben, die sich bereits außerhalb ihres Studiums um ausländische Kommilitonen bemühen. Da es sich um Aktivitäten handelt, die nicht im Studienplan integriert sind, müssen die Hochschulen und Studentenwerke weitestgehend auf intrinsisch motivierte Studenten hoffen, die die einst gestarteten Initiativen weiterhin unterstützen.

4.2 Meinungsbild von ausländisch Studierenden in Deutschland

In Bezug auf die bereits erörterten Integrationsformen empfinden ausländische Studierende, dass die kulturelle und soziale Integration von beiden Seiten vorangetrieben werden sollte (Ripmeester und Pollock 2011, S. 37). Nachhaltigkeit ist dabei sowohl von deutschen Studierenden, als auch von den deutschen Hochschulen anzustreben. In der Regel wird ein besonderer Fokus auf die ersten Wochen des Studiums gelegt. Diese sind die entscheidenden Wochen, um ausländische Studierende von der Gastfreundschaft und Aufnahmebereitschaft der Einheimischen sowie des deutschen Bildungssystems zu überzeugen. Zunehmend schwächt sich das Engagement nach den ersten Initiativen ab. Der Auftrag der deutschen Studierenden und der Hochschule sollte daher sein, nachhaltige Initiativen zu schaffen, um auf lange Sicht eine ganzheitliche Integration zu erreichen.

In der Praxis liegen zahlreiche Umfragen vor, in denen ausländisch Studierende in Deutschland rückwirkend befragt worden sind, ob eine Integration in die Gesellschaft und Kultur während des Auslandsaufenthaltes erfolgt ist. Eine 2012 in Auftrag gegebene Umfrage des Bundesministeriums für Forschung und Entwicklung hebt hervor, dass Deutschland als Studienort immer beliebter wird. Positiv wird ebenfalls betont, dass die Anerkennung der bisherigen Studienleistungen weniger problematisch ist. Organisatorisch gefällt der Zielgruppe insbesondere der einfache Zugang zu Informationen zum Aufenthaltsrecht sowie zur Finanzierung des Studiums in Deutschland (Bundesministerium für Forschung und Bildung 2014a, S. 1-2).

Als verbesserungswürdig wurden von den Studenten in der Umfrage, die dreijährlich durchgeführt wird, ebenfalls einige Aspekte benannt. In der nachfolgenden Abbildung 1 werden die fünf am häufigsten benannten Problematiken dargestellt. Grundlegend ist darauf hinzuweisen, dass alle bezeichneten Schwierigkeiten bereits in vorangegangenen

nen Umfragen angegeben wurden und dass diese als zunehmend problematischer angesehen werden. In keiner der aufgeführten Rubriken ist, bezogen auf die Einschätzung der ausländischen Studierenden, eine Verbesserung ersichtlich. Besonders auffällig ist, dass die wesentlichen Aspekte der Integration als kritisch eingestuft werden. So missfällt den ausländischen Studierenden nicht nur der ungenügende Kontakt zu den einheimischen Kommilitonen, sondern auch die fehlende Beziehung zu den übrigen Bundesbürgern.

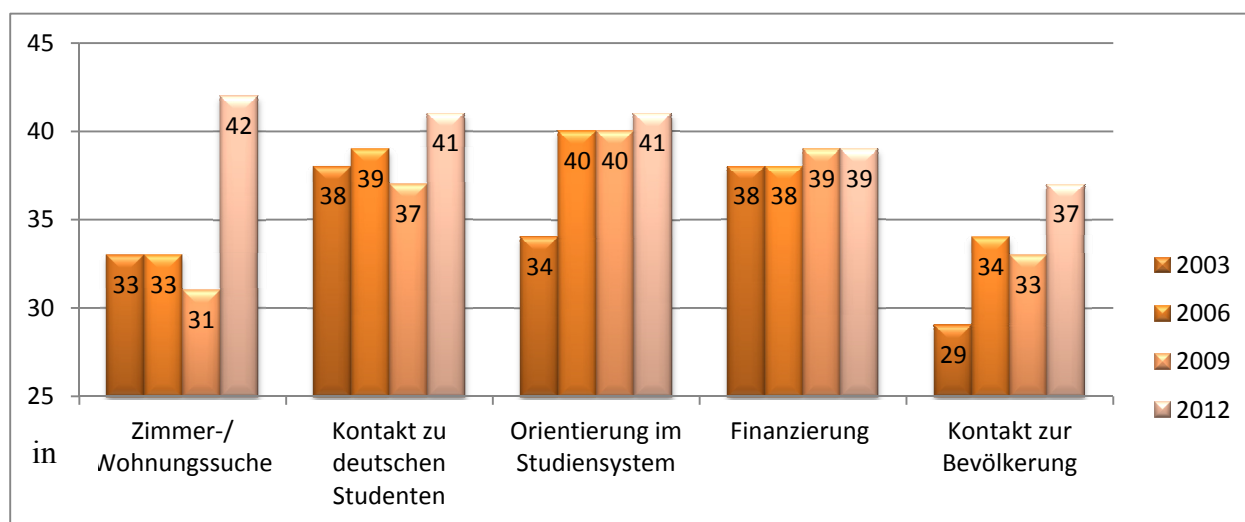


Abbildung 1: Schwierigkeiten von ausländisch Studierenden in Deutschland

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Bundesministerium für Bildung und Forschung 2014b.

Geleitet werden diese Ergebnisse weitergehend von der Frage, welche Unterstützungsangebote für Studierende am wichtigsten sind. Dabei wird primär hervorgehoben, dass die Studienberatung (78%), Informationen zur Finanzierung (75%) sowie Tutorien, die studienbegleitend angeboten werden (74%), wichtig sind. An vierter Stelle wird dann bereits der Kontakt zu deutschen Studenten angegeben (73%). Daraus wird ersichtlich, dass ein dringlicher Wunsch vorhanden ist, mehr Kontakt zu deutschen Kommilitonen aufzubauen.

Gründe für die Nennung der Thematik können verschiedene sein. Zum einen kann gemutmaßt werden, dass deutschen Studenten durch die Reformierung des Studiensystems im Zuge der Bologna-Reform ein deutlich strafferer Studienplan vorliegt und so weniger Zeit für außerstudentische Aktivitäten zur Verfügung steht. Zum anderen ist weitergehend mit dieser Thematik verknüpft, dass die Unterhaltskosten für das Studium zunehmend selbst finanziert werden müssen, wodurch Freizeitaktivitäten minimiert werden. Die restliche freie Zeit möchten deutsche Studierende häufig mit eigenen Bekannten verbringen. Die Bereitschaft, sich neuem anzunehmen und aus dem gewohnten auszubrechen, wird dabei reduziert. Häufig ist die Belastung der deutschen Studenten durch die eigenen Hochschulaktivitäten bereits sehr hoch. Ein weiterer Grund könnte darstellen, dass die meisten Hochschulen bereits über Programme zu Ausländerintegration verfügen und der Bedarf zur Neuentwicklung nicht gegeben ist. Die freiwillige Beteiligung an diesen Programmen wird durch die zuvor genannten Gründe eingeschränkt. Um aus dieser Problematik herauszutreten, müssen auch für deutsche Stu-

dierende im gewissen Maße Anreizsysteme geschaffen werden, die der Integration ausländischer Kommilitonen förderlich sind.

5 Optimierungsvorschläge von Initiativen durch die Unterstützung von deutschen Hochschulen

Das vorangegangene Kapitel liefert Hinweise darauf, dass die Integration der ausländischen Studierenden insbesondere durch die unzureichende Verfügbarkeit der deutschen Kommilitonen und Hochschulangestellten erschwert wird. Dafür wurden bereits unterschiedliche Gründe gemutmaßt. Es lässt sich festhalten, dass die Bereitschaft der deutschen Studierenden, neben dem Studium aktiv in Integrationsprogrammen mitzuhelfen, gering ist. Dieser Problematik sollten sich die deutschen Hochschulen annehmen. Konkret sollten Anreizprogramme geschaffen werden, die von einer finanziellen Förderung bis hin zu der Vergabe von zusätzlichen Credit-Points reichen können. Dabei muss eine Balance zwischen dem freiwilligen Wollen der Studierenden und dem Anreizsystem gehalten werden. Eine Unterstützung finanzieller Art könnte auf verschiedene Weisen erfolgen. Deutsche Studierende, die sich zum Beispiel durch die Führung von Lerngruppen oder Nachhilfestunden engagieren, könnten als Gegenleistung einen Verzehrgutschein für die Mensa erhalten. Nach der inhaltlichen Förderung könnte so eine Unterstützung der Hochschule erfolgen, um auch die zwischenmenschliche Beziehung bei einem gemeinsamen Mittagessen zu verstärken.

Dass eine Gruppenzugehörigkeit essentiell für eine erfolgreiche Integration ist, wurde bereits im vorangegangenen Kapitel erörtert. Ein „Wir-Gefühl“ entsteht häufig bei gemeinsamen (Erfolgs)erlebnissen. Dabei könnten neben dem häufig vorhandenen Hochschulsport gemeinsame Turniere oder Feste veranstaltet werden. Auch einheimische Studierende lernen so neue Bekanntschaften kennen, können Freizeitaktivitäten mit ihnen verbringen und gleichzeitig ihre eigenen Organisationsfähigkeiten testen.

Sehr aufgeschlossenen deutschen Studenten könnte ebenfalls empfohlen werden, Themenabende zu organisieren. Zum Beispiel können einzelne Gaststudenten ihr Land mit Eigenarten, der Küche und Landschaft vorstellen. Je nach Gruppengröße ist die Unterstützung der Hochschule dafür wesentlich, um die geeigneten Räumlichkeiten zur Verfügung zu stellen.

Neben dem Buddy-Programm, in dem sich zahlreiche deutsche Studierende beteiligen, sollten die Hochschulen den Vorteil weiter ausbauen, dass das deutsche Bildungssystem als sehr attraktiv angesehen wird und Deutschland als eines der beliebtesten Standorte für Auslandssemester gehalten wird (Ripmeester / Pollock 2011, S. 13). Diesbezüglich sollte eine intensive Zusammenarbeit zwischen der Institution und deutschen Studierenden stattfinden. Der Wunsch nach einem höheren Praxisbezug im Studium wird von Seiten der Studenten und zukünftigen Arbeitgebern immer größer. Dieser Wandel sollte genutzt werden, um Initiativen zur Ausländerintegration im Curriculum aufzunehmen. Beispielsweise könnten Lehramtsstudenten für Deutsch, Deutsch(intensiv)kurse im Vorfeld des Studiums übernehmen und so wertvolle Credit-Points sammeln. Dabei lernen sie nicht nur vom Umgang mit unterschiedlichen Kulturen, sondern auch von Anregungen der ausländischen Studierenden zum Lehrstil. Inhalte können mit

den eigenen Dozenten ausgetauscht werden. Weiterhin gibt es zahlreiche Studiengänge, die sich z.B. mit Europawissenschaften beschäftigen. Um den gewünschten Praxisbezug zu verstärken, könnten diese Studierenden die interkulturellen Trainings übernehmen und verstärkt als „Buddies“ eingesetzt werden.

Abgesehen von Initiativen, die im Rahmen einzelner Studienfächer gestartet werden könnten, kann die Universität auch bei deutschen Studenten, die der Integration nicht aktiv gegenüber stehen, eine höhere Bereitschaft des Wollens fördern. Konkret würde dies bedeuten, dass zunehmend mehr interkulturelle Projektarbeiten gestartet werden. Dies umfasst im Vorfeld eine aktive Integration der ausländischen Studenten durch z.B. persönliche Vorträge über Kultur und Land.

Abgesehen von konkreten Programmen zur Förderung der Integration sollte auch das Land weiterhin Programme dieser Thematik finanziell unterstützen. Die vorangegangenen PROFIN-Ausschreibungen sind im Jahr 2012 zum letzten Mal erfolgt. Ein Nachfolgeprogramm wurde bis jetzt offiziell nicht vorgestellt. Um das Geben und Nehmen abzurunden, sollte neben den deutschen Studierenden sowie den deutschen Hochschulen auch das Bundesministerium für Bildung und Forschung einen aktiven Part einnehmen und weiterhin Programme initiieren sowie finanziell fördern.

6 Fazit

Die Thematik ist gegenwärtig in verschiedenen Initiativen und Gesetzen bereits verankert. Wichtig ist, dass die Verknüpfung von Land, Hochschulen und deutschen Studenten fortlaufend ausgebaut und die Zusammenarbeit intensiver wird.

Viele deutsche Studierende beschäftigen sich heute schon mit der Integration von ihren ausländischen Kommilitonen. Die Reform der Bachelor- und Masterstudiengänge erlaubt den deutschen Studenten jedoch nicht, signifikant viel Zeit mit dieser Thematik zu verbringen. Neben dem eigenen Studium und den Nebentätigkeiten zur Finanzierung des akademischen Grades, bleibt wenig Zeit für Freunde und Freizeit. Daher sollten nicht nur attraktive Programme zur Ausländerintegration gestartet, sondern auch Anreize für deutsche Studenten geschaffen werden, damit sich diese aktiv an der Förderung der Integration beteiligen. Ratsam wäre dabei zum Beispiel, das Engagement mit zusätzlichen Leistungspunkten zu fördern. Anreize sollten jedoch nur in einem abgesteckten Rahmen geschaffen werden. Das Engagement, anderen zu helfen, sollte aus der inneren Motivation heraus entstehen und nicht aus dem Anreiz, möglichst „einfach“ Credit-Points zu erlangen.

Viele studentische Initiativen scheitern, wenn die Hochschule die finanzielle Unterstützung der Aktivitäten nicht gewährt. Daher hatte das Bildungsministerium mit dem PROFIN-Abkommen bereits eine geeignete Plattform für Hochschulen gebildet, um studentische oder auch Initiativen von Lehrträgern zu fördern. Elementar ist, dass die Hochschule als Verbindungsglied zwischen Bildungsministerium und Studenten agiert. Studentische Initiativen sind bereits weit verbreitet, werden aber im unterschiedlichen Umfang von den Universitäten und den Studenten gelebt. Die Kommilitonen des Gastlandes können viel Ehrgeiz in solche Projekte stecken. Entscheidend bleibt, dass auch die Studenten, die aus dem Ausland nach Deutschland kommen, einer Integration ge-

genüber offen eingestellt sind. Ist diese Grundlage geschaffen, ist es für deutsche Studierende, die vor allem einen fachlichen Bezug zur Integration haben, einfacher, sich ehrenamtlich zu engagieren und neue (internationale) Freundschaften aufzubauen.

Letztlich ist die Thematik präsent, sie muss allerdings noch stärker gelebt werden. Unternehmen klagen über fehlende Fachkräfte, die zum Beispiel als Berufseinsteiger direkt von der Hochschule kommen könnten. Die Bereitschaft, in einem Land zu bleiben, ist jedoch nur gegeben, wenn eine Integration in eine Gruppe und in die deutsche Gesellschaft erfolgt ist. Nicht nur Bezugspersonen sind bedeutsam. Auch das Gefühl, in einem Land heimisch und willkommen zu sein, ist essentiell, um jemanden von einem dauerhaften Leben im Gastland zu überzeugen.

Literatur

- Bouchara, A. (2012): Ausländische Studenten in Deutschland. Interkulturelle Probleme und deren Bewältigung. Diplomica, Hamburg.
- Bundesausländerbeauftragte (2009): Integration in Deutschland – Integrationsstufen.
<http://www.bundesauslaenderbeauftragte.de/integration.html>.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2014a): Pressemitteilung – Deutschland ist für ausländische Studierende erste Wahl.
http://www.bmbf.de/_media/press/Pm0110-002.pdf.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2014b): Ausländische Studierende in Deutschland – Ergebnisse der 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung.
http://www.studentenwerke.de/sites/default/files/soz20_auslaenderbericht.pdf.
- Bund-Länder Kommission (2000): Internationales Marketing für den Bildungs- und Forschungsstandort Deutschland.
- DAAD (2014a): Kurzportrait.
<https://www.daad.de/portrait/wer-wir-sind/kurzportrait/08940.de.html>.
- DAAD (2014b): Strategie/ Strategy DAAD 2020.
https://www.daad.de/imperia/md/content/presse/daad_strategie2020.pdf.
- DAAD (2012a): Programm zur Förderung der Integration ausländischer Studierender (PROFIN) – Allgemeine Informationen zum Programm.
<https://www.daad.de/hochschulen/betreuung/profin/09239.de.html>.
- DAAD (2012b): Bewährte Vielfalt, PROFIN – Bilanz zum Programm zur Förderung der Integration ausländischer Studierender.
http://www.duz.de/cms/media/uploads/user/coporate-publishing/3_PROFIN_20_11_12.pdf.
- Knecht, M. / Pifko, C. (2010): Psychologie am Arbeitsplatz – Eine praxisorientierte Darstellung mit zahlreichen Repetitionsfragen und Lösungen. Compendio, Zürich.
- Myers, D. (2005): Psychologie. Springer, Heidelberg.

-
- Richter, M. (2006): Integration, Identität, Differenz – Der Integrationsprozess aus der Sicht spanischer Migrantinnen und Migranten. Peter Lang, Bern.
- Ripmeester, N. / Pollock, A. (2011): Guide to enhancing the international student experience for Germany – how to improve services and communication to better match expectations. Bertelsmann, Bielefeld.
- RWTH Aachen (2014): Informationen für Buddies.
http://www.rwth-aachen.de/cms/root/Studium/Im_Studium/Engagement_Freizeit/BeBuddy/~bpfq/Informationen-fuer-Buddies/.
- Statistisches Bundesamt Wiesbaden (2013): Bildung und Kultur – Schnellmeldungsergebnisse der Hochschulstatistik zu Studierenden und Studienanfänger/-innen – vorläufige Ergebnisse.
https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Hochschulen/SchnellmeldungWSvorlaeufig5213103148004.pdf?__blob=publicationFile.
- Van den Borsches, P. / Gijssels, W. / Milter, R. (2011a): Building learning experiences in a changing world. Springer, Berlin.
- Wissenschaftliche Kommission Niedersachsen (2014): Empfehlung zur Internationalisierung von Forschung und Lehre an den niedersächsischen Hochschulen. Empfehlungsschreiben, Niedersachsen.

Berechtigte und selbstbestimmende Organisation des Studiums für behinderte Studierende

von Svetlana Zimmermann

1 Einleitung

Nach einer Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerkes (DSW) aus dem Sommersemester 2012 weisen 7 % der Studierenden gesundheitliche Beeinträchtigungen auf, die eine selbständige Studienorganisation und den Studienablauf erschweren (vgl. DZHW 2013, S. 450). Mehr als zwei Fünftel der Hochschulstudierenden mit einer solchen Beeinträchtigung leiden unter psychischen Erkrankungen, jeder Dritte unter einer chronisch somatischen Krankheit. Eine Sehbeeinträchtigung liegt bei jedem achten Studierenden mit einer studienerschwerenden Beeinträchtigung vor. Daneben treten sonstige Beeinträchtigungen (12 %) sowie Mobilitäts- und Bewegungsbeeinträchtigungen (11%) auf. Vergleichsweise wenig Studierende haben eine Teilleistungsstörung (6%) wie etwa Defizite beim Lesen, Schreiben oder Rechnen. Eine Hörbeeinträchtigung oder Gehörlosigkeit bei Studierenden ist mit einer Häufigkeit von 4%, eine Sprach- bzw. Sprechbeeinträchtigung mit 2% zu nennen (Wernicke 2013).

In der fachpolitischen Diskussion hat sich zunehmend das Verständnis durchgesetzt, dass Behinderungen nicht allein durch gesundheitliche Beeinträchtigungen des Individuums bedingt sind, sondern insbesondere im Zusammenspiel mit sozialen Barrieren entstehen. Die UN-BRK zählt zu den Menschen mit Behinderung „Menschen, die langfristige körperliche, geistige, seelische oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, welche sie in Wechselwirkung mit verschiedenen Barrieren an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern können“ (UN-BRK 2008: Artikel 1, in DZHW 2013, S. 450 – 451).

Die gesundheitlichen Beeinträchtigungen stellen die Studierenden vor besondere organisatorische Herausforderungen, die zusätzlich zeitliche und materielle Ressourcen in Anspruch nehmen. Dadurch weisen die Studierenden mit studienrelevanter Gesundheitsbeeinträchtigung vergleichsweise längere Studienzeiten auf. Jeder siebte Studierende mit einer gesundheitlichen Beeinträchtigung (14%) ist seit 15 Semestern oder länger an einer Hochschule in Deutschland eingeschrieben. Der Anteil der Studierenden mit einer vergleichbar langen Regelstudiendauer ohne eine derartige Beeinträchtigung ist nur halb so groß. Die meisten Studierenden mit einer gesundheitlichen Beeinträchtigung durchlaufen einen diskontinuierlichen Studienverlauf, der durch Studiengangswechsel (28%), Unterbrechungen des Studiums (27%) oder einen Wechsel der Hochschule (22%) bedingt ist (DZHW 2013, S. 461-465).

Im Rahmen dieser Arbeit wird auf die Themen eingegangen, die für eine zielführende Integration von Studierenden mit genannten gesundheitlichen Beeinträchtigungen relevant sind. Des Weiteren werden Integrationsmaßnahmen aufgezeigt, die zu einer Umstrukturierung des Hochschulkonzeptes führen können und sollten.

2 Theoretische Grundlagen

Die unterstützenden Möglichkeiten, die Studierende mit körperlicher Beeinträchtigung in Anspruch nehmen können, sind begrenzt. Nur wenige Organisationen beschäftigen sich mit dieser Thematik und können Betroffenen bei organisatorischen Fragen sowohl im Alltag, als auch im Studium adäquat Hilfestellung leisten. In diesem Kapitel wird auf drei Arten der Beeinträchtigung näher eingegangen: Anhand der Hörbeeinträchtigung, Sehbeeinträchtigung sowie Mobilitäts- und Bewegungsbeeinträchtigung werden bereits bekannte Alternativen zur Studienorganisation bzw. zum Studienablauf beleuchtet.

2.1 Hörbeeinträchtigung

Im Jahr 1986 wurde die Bundesarbeitsgemeinschaft Hörbehinderter Studenten und Absolventen e.V. (BHSA) gegründet, die heute etwa 300 Mitglieder zählt. „Zu ihren Aktivitäten gehören Kommunikationstrainings, Einführungsseminare und regelmäßige Veranstaltungen, wie die Jahrestagungen und die Arbeitskreise aktiver Mitglieder“ (o.V. 2010). Diese Organisation unterstützt alle Hörbehindertengruppen, darunter Gehörlose, Ertaubte und Schwerhörige und „setzt sich für die bundesweite Anerkennung der Deutschen Gebärdensprache ein“ (o.V. 2010). Aktuell werden an nur wenigen staatlichen oder privaten Hochschulen in Deutschland wie in Hamburg, Berlin, Frankfurt am Main, Magdeburg, Zwickau und Aachen die Vorlesungen in Gebärdensprache angeboten. Lediglich an diesen Universitäten ist ein direkter Kontakt zwischen Studierenden und Dozenten möglich. An allen anderen Hochschulen kann die Kommunikation über einen Dolmetscher erfolgen, wobei die selbstbestimmende Organisation des Studiums für die Studierenden mit Hörbehinderung nicht möglich und die einhergehende finanzielle Belastung enorm ist. Bislang existiert nur eine Universität weltweit (Gallaudet, USA), an der die Studierenden in allen Veranstaltungen in der Gebärdensprache unterrichtet werden. Unter der Berücksichtigung, dass „in Deutschland der Anteil der Tauben an der Bevölkerung etwa 1% entspricht“, ist ein gewisser Bedarf an Studienplätzen mit Ausrichtung auf die Gebärdensprache vorhanden (Prummer 2010). Patrick Hennings ist stellvertretender Vorsitzender der Gesellschaft der Europäischen Gebärdensprach-Universität und wirkt am Projekt der Begründung der ersten europäischen Gebärdensprach-Uni mit voraussichtlich 300 bis 500 Plätzen mit, die in kurzer Zeit auf 2000 Plätze ausgebaut werden soll. Studienfächer in den Bereichen Geistes-, Wirtschafts-, Natur-, Rechts- und Kulturwissenschaften sollen angeboten werden. Zusätzlich strebt diese europäische Gebärdensprach-Uni an, die Voraussetzungen zu erfüllen, dass die erworbenen Abschlüsse europaweit anerkannt werden und einer Isolation der Studierenden mit Hörbehinderung von den restlichen Studierenden entgegen gewirkt wird. Verfolgt wird das Ziel, dass hörende und hörgeschädigte Studierende wie auch Dozenten zusammen studieren und den Alltag gemeinsam gestalten können. Es gibt weltweit zahlreiche Beispiele für Unternehmen, in denen barrierefreie Kommunikation trotz unterschiedlich gesprochener Sprachen im Vordergrund steht. Manchen Mitmenschen fehlt bisher das Verständnis dafür, dass mittels Gebärdensprache auf dem gleichen Niveau wie mit der Lautersprache kommuniziert werden kann. In dieser Hinsicht muss mehr Aufklärungsarbeit von den betroffenen Personen und Organisationen, wie z.B.

BHSA geleistet werden. Im Vergleich zu den USA ist der Wortschatz der Gebärdensprache in Europa dennoch geringer und es wird einige Jahre dauern, bis der Unterschied aufgehoben ist. Ein Drittel der Mitmenschen mit Hörbehinderung sind in Deutschland arbeitslos, sodass ein erfolgreicher Hochschulabschluss für Studierende mit Hörbehinderung die Chance auf dem Arbeitsmarkt signifikant steigern würde.

2.2 Sehbeeinträchtigung

Bisher existiert in Deutschland nur die Organisation „Der Deutsche Verein der Blinden und Sehbehinderten (DVBS)“, der Studierende mit Sehbehinderung im Studium betreut. Enorme Unterstützung bietet die Universität Marburg, an der ca. 150 Studierende mit einer Sehbehinderung eingeschrieben sind. Damit umfasst diese Hochschule die meisten Studierenden mit Sehbehinderung in Deutschland (vgl. Schweinhardt 2013). Marburg ist im Allgemeinen eine sehr blindengerechte Stadt. Dort befindet sich auch die Deutsche Blindenstudienanstalt, das größte deutsche Blindengymnasium, sodass die Absolventen nach dem Schulabschluss zumeist in dieser Stadt zum Studieren bleiben. Viele Professoren und Dozenten sind mit den kleinen Hürden im Alltag der Sehbehinderten vertraut und können diesen bei der Gestaltung des Studiums helfen. Die Studierenden sind auf den Gebrauch von speziellen Hilfsmitteln wie z.B. mobile Organizer, mit welchen mittels integrierter Textverarbeitung Notizen während der Vorlesung angefertigt werden können, angewiesen. Dafür wird die von dem Franzosen Louis Braille entwickelte Blindenschrift verwendet. Die Brailleschrift besteht aus sechs erhabenen Punkten, die in Abhängigkeit von ihrer Anordnung die unterschiedlichen Buchstaben darstellen.

Zusätzlich gibt es an der Universität Marburg eine Servicestelle, die behinderte Studierende unterstützt und berät. Deren Mitarbeiter übertragen die Studienmaterialien in Punktschrift und/oder ein gut strukturiertes Word-Dokument, sodass Texte für Sehbehinderte zugänglich werden.

Die Bibliothek ist z.B. mit blindengerechten Computerplätzen ausgestattet, die mit einer synthetischen Stimme verbunden sind. Diese Stimme ist ein Screenreader, eine Software, die vorliest, was auf dem Bildschirm erscheint oder von dem Benutzer eingegeben wird. Anschließend müssen die Daten manuell auf mobile Organizer übertragen werden. Die Buchausleihe kann nur durch die Unterstützung einer anderen Person erfolgen. Um ein Buch lesen zu können, muss jede Seite eingescannt werden. Mittels der Texterkennung werden die Bilder der Buchseite zum lesbaren Text verarbeitet und anschließend mit dem genannten Screenreader vorgelesen.

Das Studentenwerk der Universität Marburg bietet einen Mensa-Service an, der von Studenten ausgeführt und als Studentenjob vergütet wird. Die Aufgabe besteht darin, die Mitkommilitonen beim Gang durch Mensa zu begleiten, über das Essenangebot zu informieren und das ausgesuchte Essen zum gewünschten Tisch zu bringen.

Der erfolgreiche Studienabschluss ist nur bei einer intensiven Kooperation zwischen Behinderten und Dozenten möglich. „Studenten mit Behinderung und Beeinträchtigung haben generell Anspruch auf Ersatzleistungen wie mündliche Prüfungen“, wobei meist nicht alle Sonderregelungen bekannt sind und auf diese Weise mangelnde Information

bzw. ein fehlender Informationsaustausch zum Scheitern des Studiums führen kann. „Behindertenspezifischer Mehraufwand“ ist fachabhängig und wird häufig unterschätzt, so ist z.B. „in der Jura mit etwa 20 Prozent Mehrarbeit und in der Mathematik mit 50 Prozent zu rechnen“ (Brodbeck 2008).

Von zwei Millionen Studenten in Deutschland sind 2100 stark und 5800 mäßig stark sehbehindert, wobei diese über das Gesetz zum barrierefreien und chancengleichen Studium geschützt werden. Über die Sozialämter können Eingliederungshilfen, wie z.B. eine Braille-Maschine organisiert und eine Studentenassistentin über die Kommilitonen im gleichen Fach beantragt werden. Die Assistenten begleiten die Sehbehinderten zu Vorlesungen, Seminaren und lesen ihnen gegebenenfalls Texte vor, die nicht digital oder in Brailleschrift vorliegen. Die Sehbehinderten mit abgeschlossenem Studium weisen eine höhere Belastbarkeit im Vergleich zu ihren Wettbewerbern auf dem Arbeitsmarkt auf, da diese trotz des behindertenspezifischen Mehraufwandes ihr Studium erfolgreich abgeschlossen haben.

Um eine berechtigte und selbstbestimmende Organisation des Studiums für Sehbehinderten zu ermöglichen, müssen die grundlegenden Voraussetzungen, wie am Beispiel der Universität Marburg aufgelistet worden sind, an mehreren Hochschulen bundesweit angeboten werden. Erst dann können sich die behinderten Studierenden aktiv im Studium beteiligen und zu deren Integration gezielt beitragen. Zu den elementaren Bausteinen des Studiums zählen unter anderem Vorlesungsunterlagen in Brailleschrift oder eine Servicestelle vor Ort, die die Studienmaterialien in Punktschrift und/oder ein gut strukturiertes Word-Dokument umwandeln. Der Informationszugang kann beispielsweise in der Bibliothek mit blindengerechten Computerplätzen gewährleistet und Begleiter während des Studiums zur Verfügung gestellt werden.

2.3 Mobilitäts- und Bewegungsbeeinträchtigung

Barrierefreiheit an der Hochschule ist die unermessliche Voraussetzung für eine erfolgreiche Integration der Studierenden mit Mobilitäts- und Bewegungsbeeinträchtigung. Ein Beispiel für barrierefreies Studieren ist die Hochschule in Karlsruhe, die entsprechende bauliche Umgestaltungen vorgenommen hat. Die Zugänge zu den Gebäuden sind barrierefrei, fast alle Gebäude verfügen über einen Fahrstuhl und auch sind in allen Gebäuden behindertengerechte Toiletten vorhanden. Die Studierenden mit Mobilitäts- und Bewegungsbeeinträchtigung können sich beim Gebäudemanagement einen Codeschlüssel ausleihen, mit dem sich die Eingangstüren der Gebäude elektronisch öffnen lassen (o.V. 2015a).

Die Stadt Karlsruhe ist bestrebt, für öffentliche Einrichtungen eine umfassende Barrierefreiheit umzusetzen. Der Beirat für Menschen mit Behinderung hat in der Innenstadt von Karlsruhe die Zugänglichkeit der Einzelhandelsgeschäfte recherchiert und eine Liste derjenigen Geschäfte online veröffentlicht, die durch eine automatische Eingangstür bzw. durch eine offene Tür mit Warmluftgebläse barrierefrei zugänglich sind (Streeck 2011).

Zusätzlich wurde von der Sozial- und Jugendbehörde der Stadt Karlsruhe eine Befragung über die Zugänglichkeit von Arztpraxen und Apotheken für mobilitätseinge-

schränkte Menschen in Karlsruhe durchgeführt, so dass eine Auflistung mit barrierefrei zugänglichen Praxen und Apotheken ebenfalls online zugänglich ist (Zimmermann 2007).

Die meisten innerstädtischen Straßenbahnen und Buslinien in Karlsruhe, die auch zur Hochschule führen sind barrierefrei. Seit 2014 werden auf den elektronischen Fahrgastinformationsanzeigen alle Niederflurfahrzeuge mit einem Rollstuhlsymbol gekennzeichnet. Darüber hinaus werden die innerstädtischen Haltestellen nach und nach barrierefrei umgestaltet.

In Kooperation mit dem Beirat für Menschen mit Behinderungen wurde die besagte Datenbank in Karlsruhe entwickelt, die regelmäßig online ergänzt und aktualisiert wird. Nicht alle erfassten barrierefreien Einrichtungen sind im Sinne des Gleichstellungsgesetzes. Die Daten geben je nach individuellen Bedürfnissen und Einschränkungen durch konkrete Auflistung von Maßnahmen nützliche Hinweise für den Alltag. Darunter befinden sich Bereiche wie beispielsweise barrierefreies Bauen und Wohnen, Personennahverkehr (ÖPNV), Beförderungsdienste, Behindertenparkplätze, Höranlagen, Blindenampeln und barrierefreies Internet (vgl. o.V. 2015b).

3 Maßnahmen zur Integration

Von der Vielfalt der Studienberatungen soll im Rahmen dieser Arbeit auf drei Möglichkeiten näher eingegangen werden, wie individuelle Informationsgespräche bezüglich der Einschreibung, Hochschulinformationstagen und Bildungsmessen bzw. Reha-Messen ausgestaltet werden. Es besteht an dieser Stelle die Möglichkeit zur aktiven Beteiligung für Studierende mit Beeinträchtigung aus höheren Semestern. Diese sind eine wertvolle Bereicherung, da sie die Perspektiven der Hochschulinteressenten adäquat vertreten und erläutern können.

3.1 Offene Kommunikation

Die individuellen Informationsgespräche im Rahmen der Einschreibung sind grundlegende Voraussetzungen für einen erfolgreichen Einstieg in das Studium. Insbesondere Studierende mit einer Behinderung sollten diese Gespräche nutzen, um unter anderem ihre spezifischen Bedürfnisse und Fragen offen zu kommunizieren. „Nur bei 6 % der betroffenen Studierenden ist die Beeinträchtigung sofort wahrnehmbar“ (Deutsches Studentenwerk 2013, S. 9). Diese Gespräche müssen daher unbedingt auf einer vertrauensvollen Basis stattfinden, wobei die besprochenen individuellen Bedürfnisse jeder einzelner Person (barrierefreies Wohnen, fachgerechte Betreuung etc.) Berücksichtigung finden und in einer optimalen Strukturierung des Alltages umgesetzt werden sollten. Den meisten Studierenden mit einer Behinderung fällt es schwer, ihre Beeinträchtigung offen nach außen hin, insbesondere Fremden gegenüber, zu kommunizieren. Um einen barrierefreien Studienablauf und die offene Kommunikation mit Mitstudierenden gewährleisten zu können, muss eine physiologische Betreuung neben den Pflichtveranstaltungen angeboten werden. Diese sollen nicht nur einen therapeutischen Hintergrund verfolgen, sondern auch als Möglichkeit zur Erweiterung des sozialen Kreises und als Ort des Austausches betrachtet werden.

Die Studierenden mit Teilleistungsstörungen wie Legasthenie (Lese-Rechtschreibstörungen) benötigen die separate Betreuung von Lehrenden und teilweise auch von Mitstudierenden. Ein offener Umgang mit dieser Beeinträchtigung ermöglicht es, Verständnis sowie Unterstützung von den Mitstudierenden zu erhalten.

Die individuellen Vorgespräche sollen nicht als negative Einstufung in die einzelnen Gruppen bzw. Cluster wahrgenommen werden. Die Informationsgespräche bei der Einschreibung bilden vielmehr die Grundbausteine für barrierefreie Kommunikation und einen sozialen Umgang miteinander, da nur so die spezifischen Bedürfnisse der einzelnen Personen berücksichtigt und umgesetzt werden können.

3.2 Hochschulinformationstagen

Die meisten Hochschulen bieten jährliche Informationstage für Schülerinnen und Schüler an, wobei diese vor Ort über Themen wie Studienrichtungen, Arbeitsbedingungen und Studienorganisation informiert werden. Dieser Rahmen soll von den Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigung zusätzlich genutzt werden, um Fragen an Studierende aus höheren Semestern zu stellen. Dabei sollten die Studierenden mit Behinderung es als ihre Pflicht gegenüber den Hochschulinteressenten sehen, diese an ihren eigenen Startschwierigkeiten und Erfahrungen im Studium partizipieren zu lassen. Auch in diesem Fall ist der erste Eindruck sehr entscheidend, da durch den souveränen Auftritt der Studierenden die ersten Berührungspunkte genommen und erste Kontakte an der Hochschule geknüpft werden. Die Präsenz der Studierenden mit Behinderung soll nicht nur bei speziellen Veranstaltungen wie „Studium mit Behinderungen und chronischen Erkrankungen“ gewährleistet sein, sondern auch bei allgemeinen Informationstagen, da so die Umgangsbarriere von Studierenden mit und ohne Beeinträchtigung verringert wird.

3.3 Bildungsmessen

Die Bildungsmessen stellen eine weitere Art der Studienberatung dar, wobei die verschiedenen Anbieter die Hochschulinteressenten über die Perspektiven des Studiums informieren. Die Studierenden mit körperlichen Behinderungen und chronischen Erkrankungen sind zumeist in den Verbänden vertreten und informieren sowie beraten Studieninteressierte bei den überregionalen Messen. Dieser Rahmen sollte dazu genutzt werden, um in den direkten Kontakt mit behinderten Studenten zu treten und persönliche Eindrücke vom deren Studienalltag zu erhalten.

4 Soziale Integration

Neben der Beratung bei individuellen Fragen und Schwierigkeiten im Studienalltag benötigen die Studierenden mit gesundheitlicher Beeinträchtigung Unterstützung im sozialen Lebensraum der Hochschule. So bietet zum Beispiel das Studentenwerk Münster neben der Beratung in Konfliktfeldern in Zusammenarbeit mit einem Team internationaler Tutoren auch die organisatorische Unterstützung bei der Gestaltung von Kultur- und Freizeitangeboten (o.V. 2015c). In diesem Kapitel soll auf zwei Arten der sozia-

len Integration der Studierenden mit gesundheitlicher Beeinträchtigung, zum einen freizeithliche Aktivitäten und zum anderen das „Patensystem“, eingegangen werden.

4.1 Freizeitliche Aktivitäten

In der Freizeit kann eine Integration durch die Organisation von Sportveranstaltungen erfolgen (z.B. Sitzvolleyball). Dabei soll die Initiative von den Studierenden mit einer Beeinträchtigung ausgehen. Die Berater bzw. Beauftragten, die zur Organisation des Alltags der behinderten Studierenden zur Verfügung stehen und Studierende ohne Behinderung, die an der Sportveranstaltung teilnehmen wollen, unterstützen bei den Vorbereitungen. Mittels der digitalen Medien, Flyern oder Aushängen am Schwarzbrett soll auf die Veranstaltung aufmerksam gemacht und das Interesse der anderen Studierenden der Hochschule geweckt werden. Dabei sollen die Studierenden mit der Behinderung das geplante Konzept der Sportveranstaltung wie „Sport als Mittel zum Erfolg“ vorstellen. Es soll ein Turnier organisiert werden, bei dem die Studierenden mit Beeinträchtigung gegen ein Team aus Studierenden ohne Beeinträchtigung antreten. Beide Teams müssen dabei sitzend ihre sportliche Leistung unter Beweis stellen. Gleichzeitig werden die Kommilitonen in die Lage der körperlich beeinträchtigten versetzt. Dabei soll die sportliche Veranstaltung mehrere Funktionen erfüllen: Durch die Vorbereitung, das Training und die Durchführung der Veranstaltung wird nicht nur der soziale Kreis der Teilnehmenden erweitert, sondern es findet auch eine Sensibilisierung gegenüber den Studierenden mit der Behinderung statt. Diese Art der Sportveranstaltung kann sowohl hochschulintern als auch zwischen anderen Hochschulen der Stadt oder sogar bundesweit stattfinden.

Die sportliche Veranstaltung kann mit einem anschließenden „After Sport Event“ zelebriert werden. Dabei können die Studierenden mit der Behinderung beispielsweise musikalische Fähigkeiten nutzen, damit sich die Studierenden während der Veranstaltung zu musikalischer Begleitung und angenehmer Atmosphäre austauschen können.

Eine weitere Möglichkeit ist die Durchführung von Workshops, im Rahmen derer die Studierenden mit Behinderung zum Beispiel aktuelle Themen der Wissenschaft / Wirtschaft erörtern und bearbeiten können oder während ihrer Bachelor- oder Masterarbeitsphase sie diese Veranstaltung dazu nutzen, Anregungen zu erhalten und sich mit ihren Kommilitonen auszutauschen.

4.2 „Patensystem“

Die Ludwig-Maximilian-Universität in München hat einen festeingestellten sozialen Berater, der die Studierende mit einer gesundheitlichen Beeinträchtigung bei der Bewältigung des universitären Alltags unterstützt. Dies stellt eine Art „Patensystem“ dar, im Rahmen dessen ein Vertrauensverhältnis zum Ansprechpartner aufgebaut werden soll. So können z.B. die Ortsbesichtigungen und das Einüben der Wege mit Hilfskräften vereinbart werden, um sich mit den Gegebenheiten des Studienortes vertraut zu machen oder sich bei der barrierefreien Aufbereitung von Studienmaterialien helfen zu lassen. Die sozialen Berater unterstützen die Studierenden mit Beeinträchtigung bei den organisatorischen Fragen, z.B. beim Ausfüllen von Sonderanträgen (Härtefallantrag oder

Antrag auf Verbesserung der Note oder der Wartezeit), mit denen die Studierenden ihre Chancen auf Zulassung zum Studium verbessern können oder beim Besuchen der Behörden (z.B. Ummelden bei Wohnungswechsel, Organisation der kostenlosen psychosozialen und psychotherapeutischen Beratung). Für Studierende mit Hörbeeinträchtigung oder Gehörlosigkeit organisieren die Hilfskräfte Hör- und Empfangsgeräte sowie FM-Anlagen, welche für die erfolgreiche Vorlesungsteilnahme unverzichtbar sind (Ref. IIIA4 2015). Die enge Kooperation zwischen Berater und Studierenden soll einen möglichst reibungslosen Studienablauf und erfolgreichen Studienabschluss in der Regelstudienzeit ermöglichen.

5 Fazit

Die berechnigte und selbstbestimmende Organisation des Studiums für behinderte Studierende erfordert eine radikale Umstrukturierung des Hochschulkonzeptes. Dabei sollten von den Hochschulen Grundvoraussetzungen, wie Vorlesungen in Gebärdensprache, barrierefreier Zugang zu der Hochschule und Ausstattung der Vorlesungsräume mit Audiosystemen für hörbeschädigten Studierenden im Studienalltag geschaffen werden. Solche erforderlichen Elemente, wie Schilder in der Gebärdensprache, Audiosignale, grenzenlose Zugänge für körperlich beeinträchtigten Kommilitonen fehlen nicht nur an den Hochschulen, sondern auch an Anstalten des öffentlichen Lebens, wie in Behörden und Krankenhäusern. Es muss wesentlich mehr Aufklärungsarbeit geleistet werden, damit die Menschen ihre Mitmenschen mit körperlichen bzw. gesundheitlichen Beeinträchtigungen nicht als einen kleinen, isolierten Teil, sondern als gleichberechtigten Teil der Gesellschaft wahrnehmen. Solche Aufklärungsveranstaltungen sollten insbesondere von behinderten Studenten/Menschen gestaltet und durchgeführt werden. Trotz dieser „Stolpersteine“ der Gesellschaft müssen die Studenten mit Beeinträchtigung zweifache bis dreifache Leistung aufweisen, um die vergleichbare Akzeptanz in den Hochschulen zu erhalten. Dies setzt eine gewisse psychologische Stärke und ein Selbstbewusstsein voraus, das im Rahmen des Studiums aufgebaut werden muss, um eine berechnigte und selbstbestimmende Organisation des Studiums für behinderte Studierende vorantreiben zu können.

Literatur

- Brodbeck, N. (2008): Blind zum Diplom. <http://www.faz.net/aktuell/beruf-chance/campus/studium-mit-handicap-blind-zum-diplom-1542837.html>.
- Bundesarbeitsgemeinschaft Hörbehinderter Studenten und Absolventen e.V. (2010): Über uns. <http://www.bhsa.de/ueber-uns/ueber-uns>.
- Deutsches Studentenwerk (2013): Studium und Behinderung Deutsches Studentenwerk, Informationen für Studieninteressierte und Studierenden mit Behinderungen und chronischen Krankheiten. Bundesministerium für Bildung und Forschung, Berlin.

- DZHW Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung GmbH (2013):
Gesundheitliche Beeinträchtigung.
http://www.sozialerhebung.de/download/20/Soz20_15_Kap13.pdf.
- o.V. (2015a): Studieren mit Behinderung. <http://www.hs-karlsruhe.de/hochschule/einrichtungen/studienberatung/studieren-mit-behinderung.html>.
- o.V. (2015b): Zugänglichkeit von Einrichtungen.
<http://www.karlsruhe.de/b3/soziales/personengruppen/behinderte/barrierefreiheit/einrichtungen.de>.
- o.V. (2015c): Sozialberatung für Studierende. <http://www.studentenwerk-muenster.de/wohnen/sozialberatung>.
- Prummer, K. (2010): Vorlesung in Gebärdensprache.
<http://www.sueddeutsche.de/karriere/hochschule-fuer-gehhoerlose-vorlesung-in-gebaerdensprache-1.998966>.
- Ref. IIIA4 (2015): Informationen für Studierende mit Behinderung und chronischer Erkrankung zum Studium an der Universität München.
http://www.uni-muenchen.de/studium/beratung/beratung_service/beratung_lm/baerrefrei_stud/infoblatt-fuer-sudierende/informationsblatt.pdf.
- Schweinhartd, T. (2013): Ach, Sie können lesen? <http://www.faz.net/aktuell/rhein-main/blinde-studenten-ach-sie-koennen-lesen-12529205.html>.
- Streeck, C. (2011): Barrierefrei einkaufen in der Innenstadt.
http://www.karlsruhe.de/b3/soziales/personengruppen/behinderte/barrierefreiheit/einrichtungen/barrierefrei_shoppen. A
- Wernicke, J. (2013): Unterstützung nötig. Studierende immer häufiger gesundheitlich stark beeinträchtigt <http://www.studis-online.de/HoPo/art-1569-benachteiligung-behinderung.php>.
- Zimmermann (2007): Datenerhebung von ärztlichen, zahnärztlichen und therapeutischen Praxen.
http://www.karlsruhe.de/b3/soziales/personengruppen/behinderte/barrierefreiheit/einrichtungen/praxen_apotheken.

F: Ausblick und Zusammenfassung

Studierendenintegration: Impulse für eine lernende Hochschule

Kristin Butzer-Strothmann, Friedel Ahlers und Norbert Gülke

1 Quintessenz der Beiträge: Lernende und vitale Hochschule als Leitvorstellung

1.1 Zentrale Erkenntnisse der Beiträge

Die thematische Vielfalt der studentischen Beiträge zur Studierendenintegration verdeutlicht die hohe Breite und Virulenz dieser Thematik für die Hochschulentwicklung. Dabei ist die Studierendenintegration nicht per se ein Erfolgsfaktor an sich in dem vereinfachten Sinne: Je mehr Studierendenintegration, desto besser. Vielmehr ist die Studierendenintegration ein anspruchsvolles Steuerungsobjekt, wobei hier ein hohes Maß an Selbststeuerung durch die Studierenden mit einbezogen ist. Denn auf jeden Fall kann die Studierendenintegration nicht „verordnet“ werden, sondern setzt selbstorganisierte Mobilisierungsprozesse auf Studentenseite voraus.

Aus den in den Beiträgen akzentuierten unterschiedlichen Optionen zur Studierendenintegration in hochschulbezogene Prozesse im engeren und weiteren Sinne lassen sich übergreifend einige zentrale Erkenntnisse heraus kristallisieren:

- Die Hochschule „lebt“ von dem vielfältigen Einbezug ihrer Studierenden; die Studierendenintegration trägt ein gewisses Maß an Vitalität im Sinne positiver Energie in die Hochschulen hinein. Die im Leitbild der Leibniz-FH akzentuierte „lebendige“ Fachhochschule findet hier ihren Widerhall.
- Die Ausprägung der gelebten Hochschulkultur ist eine entscheidende Determinante für den Grad und das Format der Studierendenintegration; entsprechend gibt es über regulatorische Formen hinaus nicht „die“ Studierendenintegration, sondern nur hochschuleigene Formate
- die möglichen Formate der Studierendenintegration können sehr unterschiedliche Ausprägungen annehmen mit jeweils speziellen Herausforderungen an die Ausgestaltung
- die Studierendenintegration ist Steuerungsobjekt der Hochschule und ihrer Mitglieder, sollte also je nach Intention sinnvoll eingeplant und nicht ausschließlich evolutionischen Prozessen überlassen werden
- optionale Formen der Studierendenintegration wie die Beteiligung an bestimmten Lehrformaten müssen sich erst „finden“, d. h., sind selbst Gegenstand von Lernprozessen; Lehrende und Lernende müssen damit Erfahrung sammeln (können). Nicht von ungefähr wird im Leitbild der Leibniz-FH auch von einer „lernenden“ Fachhochschule gesprochen.
- Problembereiche und Grenzen der unterschiedlichen Formen der Studierendenintegration sind jeweils zu antizipieren

Die Studierendenintegration ist damit nicht „festgeschrieben“, sondern in vielfältiger Weise ein – positiv gedacht – Experiment, ein Lern- und Erfahrungsobjekt aller beteiligten Hochschulmitglieder. Nach entsprechender Erfahrungsaufnahme sollten sie das

Experimentierstadium verlassen und zum arrivierten Format im Hochschulbereich zählen. Wobei durch die periodisch wechselnden Studierendengruppen immer wieder neue Impulse in die verschiedenen Integrationsformen hinein getragen werden – einem wie auch immer gearteten „Stillstand“ wird es damit nicht geben.

1.2 Lernende Hochschule durch Studierendenintegration

Hochschulen sind lehrende und lernende Institutionen gleichermaßen, wie auch im Leitbild der Leibniz-FH explizit benannt. Die lernende Komponente z. B. in Form von Forschungsergebnissen ist maßgeblich, um aktuelle Lehrinhalte wieder geben zu können. Wobei das „Lernen“ alle Hochschulmitglieder betrifft bzw. betreffen sollte. Auch z. B. die Verwaltungsmitarbeiter bzw. direkt mit den „Kunden“ in Verbindung stehende Studienbetreuung ist (auf)gefordert, Impulse aus dem „täglichen Geschäft“ aufzunehmen und – nach Abwägung und Diskussion in größerer Runde – verbesserungsorientiert in die hochschulbezogenen Prozesse einzubringen. Hochschulen sind damit „Orte des Lernens“ in vielfältiger Hinsicht und mit ausgeprägtem Einbezug der betroffenen Akteure.

Eine Studierendenintegration schöpft auf vielfältige Weise das Ideenpotenzial dieser Zielgruppe im Interesse der (Weiter-) Entwicklung einer lebendigen und zukunftszugewandten Hochschule im Interesse aller Anspruchsgruppen ab. Die damit verbundenen Impulse durch Studierende tragen maßgeblich zu einer Lernenden Hochschule bei. Hochschulen sind insofern ein Kristallisationspunkt gesellschaftspolitischer Veränderungen und werden in diesem Zusammenhang in einer Vordenker-Rolle gesehen.

Eine lernende Hochschule wird durch lernende Hochschulangehörige repräsentiert, wobei damit auch explizit die Lehrenden adressiert sind. Das vielzitierte Paradigma des „shift from teaching to learning“ (z. B. Niethammer et al. 2014, S. 28) findet hierin seinen Ausdruck. Hochschulen sind so lernfähig wie es ihre Mitglieder sind.

Da das Konzept einer lernenden Hochschule grundlegend für die Überlegungen in diesem Beitrag ist, wird es im folgenden Kapitel aus dem arrivierten Konzept der Lernenden Organisation hergeleitet.

2 Konzept der Lernenden Organisation und Implikationen für Hochschulen

2.1 Grundcharakteristika einer Lernenden Organisation

Das Leitbild einer Lernenden Organisation gehört schon seit ca. drei Dekaden zum arrivierten Wissensschatz in den Organisationswissenschaften (zu beispielhaften Definitionen exemplarisch Wengelowski 2000, S. 11). Aufgrund der vielfältigen und interdisziplinären Zugangswege zum Erkenntnisobjekt „Lernende Organisation“ liegt keine einheitliche Definition vor. Im Folgenden werden anhand einer Merkmalsbeschreibung die konstitutiven Elemente einer Lernenden Organisation verdeutlicht (näher zur Lernenden Organisation auch z. B. Bea / Haas 2009, S. 450).

Eine Lernende Organisation zeichnet sich dadurch aus, dass

- die Organisation als Ganzes und ihre Systemmitglieder einzeln lernen

- Impulse aus der In- und Umwelt der Organisation aktiv aufgenommen und ihrer Systemrelevanz entsprechend verarbeitet werden,
- das Wissensmanagement einen hohen Professionalisierungsgrad erreicht hat und dabei Wissenssynergien im Fokus stehen,
- lern- und wissenstransferförderliche Rahmenbedingungen insbesondere in den Gestaltungsbereichen Personal, Organisation, Kultur und Technik vorliegen, deren integrative Verknüpfung von wesentlicher Bedeutung ist.

Wenn auch diese Aufzählung sicherlich nicht abschließend ist, so zeigt sie wesentliche Elemente einer sich ständig im Fluss befindlichen Lernenden Organisation auf, die auf das Ziel einer vitalen Organisation zusteuert (siehe zur Vitalen Unternehmung näher Steinle 2005, S. 787).

Die angeführten Merkmale lassen sich nahezu eins zu eins auf die Organisation Hochschule übertragen, wie auch schon die voran gegangenen Ausführungen verdeutlicht haben. So steht z. B. das Gut „Wissen“ in vielfältiger Weise im Mittelpunkt. So lassen sich beispielsweise Wissenssynergien in studentischen Projektgruppen realisieren (dazu auch 3.2.2). Auch die anderen Elemente lassen sich weitgehend übertragen, wobei allerdings im Hochschulbereich spezielle gesetzliche Rahmenbedingungen durch die Hochschulgesetzgebung zu berücksichtigen sind.

Entscheidend ist, dass die Philosophie, die dem Konzept der Lernenden Organisation inhärent ist, auf die Hochschulen übertragen wird. Denn Lernende Organisationen zeichnen sich weniger durch Detailregelungen als durch das Leben lernender, vitaler Handlungs- und Verhaltensweisen aus, setzen also bewusst auf die Motivation und Kompetenz der Systemmitglieder.

2.2 Lernende Institution Hochschule als offenes und vitales System

Bezieht man den institutionellen Terminus „Organisation“ auf Hochschulen als konkretes Betrachtungsobjekt, kann von einer „Lernenden Hochschule“ gesprochen werden. Inhaltlich gerechtfertigt ist dies durch den hohen Grad an Parallelität und damit Übertragbarkeit von Überlegungen der Lernenden Organisation auf das Analyseobjekt Hochschule.

Mit einer lernenden Organisation Hochschule werden z. B. als Ziele verknüpft:

„die Studierenden werden zu selbstverantwortlichem, kritischem und kreativem Arbeiten animiert; bereits vorhandene Ergebnisse werden optimal ausgenutzt; der Forschungs-, Lehr- und Lernprozess wird ständig verbessert“ (Graf 2007, S. 24)

Die Entwicklungsdynamik von Hochschulen, die sich in der lernenden Hochschule manifestieren, hat auch aufgrund der dynamischeren Wettbewerbssituation deutlich zugenommen: „Der Wettbewerbsdruck unter den Hochschulen ... hat in den letzten Jahren stark zugenommen“ (Winter 2012, S. 21), was insbesondere für die privaten Hochschulen von besonderer Bedeutung ist. Das wettbewerbsgetriebene Lernen einer Hochschule in einem virulenten Marktumfeld bildet aber nur einen und dann auch nicht zentralen Aspekt der lernenden Hochschule ab. Entscheidender als das „getriebene Lernen“ erscheint der aus der Mitte der Hochschule kommende Impuls zum Lernen, der

den eigentlichen Nukleus einer Lernenden Hochschule darstellt. Die Hochschule selbst als auch ihre Mitglieder sollten sich als „Kultivateure“ eines solchen systemimmanenten evolutorischen Lernprozesses verstehen, also den „fruchtbaren Boden“ für eine solche vitale Entwicklung bereiten.

3 Impulsfunktion der Studierendenintegration für eine lernende Hochschule

3.1 Impulsinitiierung und -steuerung im Akteurskontext

Von Studierendenseite können – wie schon mehrfach angedeutet – wichtige Impulse für die Hochschulentwicklung im Makro-, Meso- und Mikro-Format ausgehen. Auf Makroebene ist dies z. B. durch die Beteiligung an der Leitbilderstellung möglich, auf der Mesoebene durch Einflussnahme auf fachbereichsbezogene Weichenstellungen und auf Mikroebene durch eine konkrete Mitgestaltung einer Lehrveranstaltung.

Die den Studierenden zugeordnete Impulsfunktion ergibt sich aus einer generationsbezogenen Perspektive: Sie gehören überwiegend der Generation Y an, die bestimmte Werte und Überzeugungen wie z. B. den Anspruch auf ein gewisses Maß an Selbstbestimmung mit in die Hochschule trägt.

Die intendierten Impulse von Studierendenseite müssen von Seiten der Hochschule und der anderen Hochschulgruppen initiiert, kanalisiert und eingesteuert werden, ohne allerdings der Kreativität und Spontaneität Grenzen zu setzen. Diese Initiierungs- und Steuerungsaktivitäten können z. B. durch prüfungsrechtliche Rahmenfaktoren vorgezeichnet sein.

Mit der Studierendenintegration verbindbare Umschreibungen bzw. Interpretationsmuster wie „Studierende als Partner“ oder ein „Paradigmenwechsel vom Lehren zum selbstgesteuerten Lernen“ (Gomez / Menzer 2012, S. 125) könnten von der Wortwahl her als relativ weitgehend empfunden werden. Zumindest wird aber die Tür für ein neues Lehr- und Lernarrangement geöffnet – inwieweit hängt dabei von der Breite und Intensität der Studierendenintegration ab.

3.2 Explikation impulsgebender Studierendenintegrationsformen am Beispiel der Leibniz-FH

3.2.1 Studierenden-Teilnahme an der Leitbildentwicklung

Auf der Hochschulebene ist die aktive Teilnahme der Studierenden an der Leitbildentwicklung bzw. -reflexion von grundlegender Bedeutung. Das im Leitbild zum Ausdruck kommende Selbstverständnis der Hochschule sollte von ihrer mitgliederstärksten Gruppe, den Studierenden, mitgetragen werden. Ihr aktiver Einbezug bei der Entwicklung oder Neuformulierung des Leitbildes ist in diesem Zusammenhang als sehr akzeptanzförderlich anzusehen. So formuliert auch Täschner (2014, S. 277) mit Bezug auf die Hochschule Fulda zu der Leitbilderstellung vorgelagerten Visionsentwicklung: „Bei der Formulierung der Vision wurde auf eine breite Mitwirkung der Gremien und ihrer Statusgruppen geachtet, sodass eine hohe Akzeptanz erzielt wird.“ Analog wird dieses auch bei der Erstellung von Unternehmensleitbildern unter Einbezug der Mitarbeiter

angenommen (zum allgemeinen Vorgehen bei der Leitbilderstellung z. B. Müller-Stewens/Lechner 2005, S. 241).

Die Leitbildentwicklung lässt auch Raum über das Nachdenken über die grundlegende Funktion von Bildung im Spannungsfeld von Eigenwert und Instrumentalisierung (näher dazu Schneider 2005), die sich jede Hochschule stellen und für sich beantworten muss.

Die Leibniz-FH hat nach einer anfänglichen Leitbilderstellung vor dem institutionellen Akkreditierungsprozess in den Folgejahren von einer studentischen Projektgruppe den ersten Leitbildentwurf reflektieren lassen. Die Studierenden haben dazu alle Anspruchsgruppen inklusive der Mitstudierenden selbst zum Leitbild befragt und darauf aufbauend Vorschläge zur partiellen Neuformulierung entwickelt, von denen viele umgesetzt wurden und damit in das neue Leitbild der Leibniz-FH (siehe Einführungsbeitrag) eingeflossen sind. Die Beauftragung einer studentischen Projektgruppe mit der Leitbildreflexion hat sich in mehrfacher Hinsicht bewährt: Die Studierenden haben aus ihrem Blickwinkel und vor allem vor dem Hintergrund ihres Erfahrungshorizontes das bisherige Leitbild hinterfragt und die Wahrnehmung bestimmter Aspekte in der Studierendenschaft widergespiegelt. Dieser studentische Blickwinkel auf das Leitbild wurde mit den anderen Akteursgruppen diskutiert. Einzelne Formulierungen wurden so hinterfragt und ggf. präzisiert.

3.2.2 Neue Lehr- und Lernformate durch Studierendenintegration: Projekte als Beispiel

„Theoria cum praxi“ – diesem Leitsatz des Namensgebers Leibniz ist die Leibniz Fachhochschule in besonderem Maße verpflichtet. Dieses ist auch durch das Duale Studium bzw. das berufsbegleitende Studium vorgezeichnet. Entsprechend sind die Lehrformate auf den „Brückenschlag“ zwischen Theorie und Praxis und vice versa ausgerichtet. Dieser Grundorientierung entsprechend hat im Anklang an den Bedeutungszuwachs an Projekten in der betrieblichen Praxis die Leibniz-FH vermehrt studentische Projekte in ihr Lehrprogramm integriert. Durch dieses Lehrformat steigt nahezu per se „die Proaktivität, d. h. das Ausmaß, inwieweit die Studierenden bereit sind, sich an den Lehrveranstaltungen aktiv zu beteiligen“ (Brahm / Gebhardt 2011, S. 21).

Auch die Kompetenzdimension wird unmittelbar tangiert: „Studienprojekte haben viele Vorteile für die Vermittlung von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen. Darüber hinaus sind sie oft bei Studierenden beliebt und können zur Steigerung der Motivation beitragen“ (Glathe / Schabel 2014, S. 71). Insofern sind Projekte grundsätzlich zum aktiven und praxisnahen Kompetenzerwerb aufgrund des hohen Aktivierungsniveaus der Studierenden sehr gut geeignet: „Kompetenzen können nur durch Tätigkeiten erworben werden“ (Zinsmeister 2007, S. 11).

Die für Projekte charakteristische Gruppenarbeit hat – zielführend gesteuert – einen hohen didaktischen Wert: „Gruppenarbeit in der Lehre kann also dazu beitragen, dass größere Lernerfolge erzielt werden ... und das neben den fachlichen auch überfachliche Lernziele erreicht werden“ (Dockhorn 2008, S. 16). Allerdings ist die Gruppenarbeit eine anspruchsvolle didaktische Methode, die auch viele „Fallstricke“ aufweist (dazu Dockhorn 2008, S. 17.) und deshalb die Lehrenden und Lernenden besonders fordert.

Die Projekte stehen für eine Form eines integriertes Lern- und Handlungsmodells (näher dazu z. B. Metzger et al. 2012, S. 39) mit Fokus „Selbstreguliertes Lernen“, wo die Studierenden „... aktiv Verantwortung für ihren Lernprozess übernehmen, um den Studienprozess erfolgreich zu gestalten“ (Gerholz 2012, S. 61). Die Studierenden müssen dabei „... zunächst an das selbstregulierte Lernen herangeführt werden ...“ (Gerholz 2012, S. 63)

Eine derartige Implementierung von Projekten in den Studienalltag kann auch als Reflex auf die ernüchternde Feststellung gesehen werden, „... dass das Selbststudium von vielen Studierenden nicht im erwarteten Maß wahrgenommen wird“ (Metzger et al. 2012, S. 38). Treffend mit Studierenden ausgewählte Projekte können in mehrfacher Hinsicht zu einem „entfesselten Workload“ (Bernstorff 2014, S. 13) führen, der den Ansprüchen eher entspricht als die oft unrealistischen Angaben bei konventionellen Lehrarrangements.

Projekte und damit verbundene konkret zu lösende Fragestellungen ermöglichen ein Herausfordern der Studierenden im Sinne eines positiven „Provozierens“ (zum Provozieren als Lernschritt näher Hanke / Winandy 2014, S. 8). Wenn Bildung im allgemeinen Sinne „... Die Ausstattung des Menschen zum Handeln in der Welt bedeute“ (Niethammer et al. 2014, S. 31 mit Bezug auf Robinsohn), da macht ein projektzentriertes Lernen aufgrund der Praxisrelevanz von Projekten sicherlich Sinn.

Der hier anklingende positive Grundtenor zu Projekten entspricht auch den Erfahrungen der Leibniz-FH. Wobei die Praxiserfahrungen die theoretischen Überlegungen dahingehend bestätigen, dass Projekte als anspruchsvolle Lehrformate einzustufen sind, die Lehrende und Lernende gleichermaßen in besonderer Weise fordern. Nach Erfahrungen in der Leibniz-FH ist ein Schlüsselement mit hohem Lernfaktor die Vergabe von Verantwortlichkeiten innerhalb des Projektes nach Möglichkeit durch die Studierenden selbst, also im Anklang an die Praxis die Besetzung von Positionen als Gesamtprojektleiter, Teilprojektleiter, Projekt-Controller etc. Besondere Lerneffekte bieten auch die nahezu unsausweichlichen Konflikte innerhalb der studentischen Projektgruppen, die nach Möglichkeit selbstregulatorisch zu lösen sind. Die Lehrenden rücken in die Funktion von beratenden Anlaufstellen, die die Projekte „begleiten“, aber nicht bestimmen sollen. Auch sie nehmen die Projekterfahrungen als „lernende Lehrende“ auf und integrieren diese in zukünftige Projektkonzeptionen.

3.2.3 Evaluation plus: Transparenz und Feedback

Die Lehrevaluation ist eine gängige Form der Studierendenintegration an nahezu allen Hochschulen. Allerdings ist Evaluation nicht gleich Evaluation. Das Spektrum reicht hier von einer eher „Pflichtübung“ mit geringer Resonanz auf Studierenden- und Lehrerseite bis hin zu ausgefeilten Feedbackprozessen im Evaluationsfolge. Letztere Form wird hier als „Evaluation plus“ bezeichnet.

Es wird dabei von der Grundüberlegung ausgegangen, dass „... Evaluation der Lehre nicht nur isoliert oder als Pflicht betrieben wird, sondern die eigentlichen fruchtbaren Fragestellungen angegangen werden, z. B.: Was geschieht mit den Ergebnissen? Wer bekommt sie, und wie werden sie reflektiert? ... Welche Konsequenzen werden für

Lehrverhalten und Studienorganisation gezogen? Wie werden die Konsequenzen gesichert und ihrer Auswirkung überprüft?“ (Knoll 2004a, S. 156).

Auch ist eine Abschlussevaluation in Form von Absolventenbefragungen denkbar, die sowohl eine rückblickende Bewertung des Studiums als auch eine Einschätzung der berufsbezogenen Relevanz der Inhalte ermöglicht (Müller-Böling 2004, S. 392). Die Erhebung der Zufriedenheit der Studierenden ist insgesamt eine komplexe Aufgabenstellung, die weit über die Lehrevaluation hinausgeht und verschiedene Komponenten berücksichtigen muss (Rassenhövel 2010, S. 48). Evaluation plus kann und sollte über standardisierte Reflexionen mit dem oft unreflektierten Ankreuzen hinausgehen, z. B. eine ausführliche verschriftlichte Reflexion der Lernfortschritte durch die Studierenden selbst (für ein Beispiel Kampmann 2014).

Aus Sicht der Leibniz-FH ist das Ergebnis-Feedback die entscheidende Komponente der Evaluation. Wobei die Evaluation nicht nur bei der Ergebnisübermittlung und ggf. -erörterung an und mit den Lehrenden halt machen sollte. Vielmehr sollte von Seiten der Studiengangverantwortlichen auch eine Feedbacksituation mit der evaluierenden Gruppe zu Beginn des neuen Semesters gesucht werden. Damit sind nach den Erfahrungen der Leibniz-FH eine Reihe von positiven Effekten verbunden: Die Studierenden sehen, dass die Evaluation von Hochschuleseite „ernst genommen“ wird. Kritische Evaluationsergebnisse können mit den Studierenden diskutiert und aufgearbeitet werden, was im Interesse der Problemantizipation für nachfolgende Semester liegt. Bestimmte Entscheidungen auf Hochschuleseite im Gefolge der Evaluation können den Studierenden erläutert werden.

3.2.4 Studierende als Repräsentanten der Hochschule

Als Mitglieder sind Studierende per se Repräsentanten der Hochschule. Damit ist aber der Aktivierungsgrad ihrer Repräsentationsaktivitäten noch nicht determiniert.

Hochschulen könnten im Einvernehmen mit den Studierenden ihre Repräsentationsfunktion stärker im Rahmen des Hochschulmarketing nutzen. Ähnlich wie beim Personalmarketing muss dabei zunächst die Innenperspektive stimmen, d. h. die Studierenden müssen authentisch von ihrer Hochschule als attraktive Bildungsinstitution überzeugt sein, um dieses Bild dann auch wirkungsvoll nach außen zu tragen. Ein nur „aufgesetztes“ Hochschulmarketing ohne festen Unterbau in Form attraktiver Lehrangebote etc. würde keinen nachhaltigen Erfolg erzielen können und sich letztlich als kontraproduktiv erweisen.

Die Leibniz-FH hat grundsätzlich positive Erfahrungen mit Studierenden als Repräsentanten der Hochschule gemacht. Dies gilt z. B. für Auftritte auf Ausbildungsmessen, wo Studierende oft als Ansprechpartner von Schülern präferiert werden. Dieses schließt auch „ungefilterte Äußerungen“ der Studierenden ein, die aber als authentisch wahrgenommen werden und das möglicherweise inhärente Kritikpotenzial bei weitem auffangen können. Andere Formen wie z. B. Alumni-Strukturen sind schwieriger nachhaltig zu etablieren. Der konkrete Nutzen für die beteiligten Gruppen müsste klar herausgearbeitet werden können. Aufgrund des Freiwilligen-Engagements ist eine Verstetigung der

Alumni-Organisation oft nur über eine aktive Trägerschaft und Ressourcenzufuhr durch die Hochschule selbst zu erreichen.

Hochschulen sollten im Eigeninteresse und des originären Selbstverständnisses folgend darauf achten, die „Repräsentationsfunktion“ von Studierenden auch nicht marketingbezogen „überzustrapazieren“: Die Botschaft als „attraktive Hochschule“ muss erst intern durch entsprechende Programme etc. etabliert werden, also auf einer fundierten Grundlage beruhen. Dann wird eine solche Botschaft nahezu von selbst diffundieren, ohne aufgesetzte Marketingprogramme zu benötigen und explizit Studierende „ins Rennen zu schicken“ bzw. „schicken zu müssen“.

4 Nachhaltige und vitale Studierendenintegration als Zukunftskonzept

Eine Studierendenintegration kann nur als nachhaltig bezeichnet werden, wenn sie kein „Strohfeuer“ darstellt, sondern fest in der Hochschulkultur verankert ist.

Ein Element der anzustrebenden nachhaltigen Studierendenintegration ist eine Integrationsweitergabe über die Studierendengenerationen hinweg. Dies weit über die Gremienbeteiligung hinaus und in die Lehre hineinreichend. An der Leibniz-FH wird z. B. die Projektübergabe von einer Studierendengruppe an eine andere praktiziert. Der oft zu konstatierenden „... Kurzlebigkeit von Gruppen mit selbstorganisierten Lernvorhaben unter Studierenden ...“ (Knoll 2004b, S. 407), die der Nachhaltigkeit entgegensteht, kann damit zumindest ansatzweise was den Projektauftrag angeht entgegengewirkt werden.

Im übergreifenden Verständnis sind Hochschulen und ihr Selbstverständnis selbst ein wichtiger Ankerpunkt der Nachhaltigkeit. Ridder (2005, S. 117) sieht bezogen auf Universitäten und Unternehmen markante Unterschiede: „Universitäten sind keine Unternehmen. Die notwendige Freiheit zur eigenständigen Bestimmung der Inhalte von Forschung und Lehre verträgt sich nur schwer mit der marktorientierten Entwicklung und Vertreibung von Produkten. Universitäten sind eigenwillig. Dies ist vermutlich von außen nur schwer zu ertragen, allerdings entsteht aus diesem Eigensinn Kreativität und wissenschaftliche Qualität.“

Eine gewisse Form von Eigensinn und Eigenwilligkeit sollte auch den Studierenden bei den verschiedenen Integrationsformen zugebilligt werden. Gerade unkonventionelle Denk- und Handlungsweisen von Studierendenseite können „Vitalität“ in die Prozesse hinein tragen und eingefahrene Denkmuster „auffrischen“. Dies kann der Gesamtinstitution Hochschule, ihren Gremien und Lehrenden „gut tun“, wenn auch nicht jeder Impuls von Studierendenseite umsetzbar ist.

Eine Studierendenintegration wird selbst nur nachhaltig sein bzw. nachhaltige Wirkung entfalten können, wenn sie als integrativer Bestandteil einer systemischen Hochschulentwicklung gesehen wird, die eine integrative Lehr-, Personal- und Organisationsentwicklung fokussiert (dazu näher Gomez / Menzer 2012, S. 127) und dabei auf einen Lernkulturwandel abzielt.

5 Implikationen für die Entwicklung der Leibniz-FH

Die Beschäftigung mit dem Thema Studierendenintegration sensibilisiert für die naheliegende Erkenntnis, dass Studierende nicht nur passiv Lernende sind, sondern auch in vielfältiger Form aktive Beiträge zur Hochschulentwicklung auf unterschiedlichen Ebenen leisten können. Als explizit lehrende und lernende Hochschule nutzt die Leibniz-FH die Impulse von Studierenden-Seite, um sich als Institution insgesamt weiter zu entwickeln.

In einer an Dynamik zunehmenden Wettbewerbslandschaft mit innovativen Marktbegleitern werden sich nach Überzeugung der Leibniz-FH nur Qualitätsanbieter durchsetzen können. Und die Studierendenintegration – zielführend eingesteuert – kann ein wichtiges Qualitätsmerkmal einer Hochschule oder von hochschulbezogenen Subsystemen sein, die für eine mehrfache Win-Win-Situation für Studierende, Lehrende, Kooperationspartner und weitere Gruppen stehen. Werden die Kompetenzziele der Hochschulausbildung mit Bezug gerade auf Sozial- und Selbstkompetenzen in den Vordergrund gerückt, ist für viele Hochschulen der Weg einer stärkeren Studierendenintegration vorgezeichnet.

Die Leibniz-FH sieht sich hinsichtlich der Studierendenintegration auf einem sehr guten Weg. Dieses steht sowohl im Einklang mit dem Leitbild als auch dem ambitionierten Qualitätsverständnis. Da aber die Studierendenintegration durch neue „Studentengenerationen“ immer wieder neu belebt wird, bleibt vieles im Fluß mit weiterem Entwicklungspotenzial auch für die Leibniz-FH. Ein Weg, der bewusst und gerne von allen Mitgliedern der Leibniz-FH gegangen wird.

Literatur

- Bernstorff, F. (2014): Der entfesselte Workload. Freiräume in modularisierten Studiengängen. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung 9(2): 13-26.
- Bea, F. X. / Haas, J. (2009): Strategisches Management. Lucius & Lucius, Stuttgart.
- Brahm, T. / Gebhardt, A. (2011): Motivation deutschsprachiger Studierender in der „Bologna-Ara“. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung 6(2): 15-29.
- Dockhorn, B. (2008): Lernerzentrierte und aktivierende Lehre – Konzeption und Umsetzung am Beispiel des teilvirtuellen Seminars „Multimediale Landeskunde“. In: Tübinger Beiträge zur Hochschuldidaktik 2008(4/3).
- Gerholz, K.-H. (2012): Selbstreguliertes Lernen in der Hochschule fördern – Lernkulturen gestalten. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 7(3): 60-73.
- Glathe, A. / Schabel, S. (2014): Prüfungsinstrumentarium für Projekte. In: Neues Handbuch Hochschullehre 2014(65): 71-96.
- Gomez, C. / Menzer, C. (2012): Vereinzelt angelegt – systematisch gedacht. Koppelungsprozesse als Ausgangspunkt einer nachhaltigen Hochschulentwicklung. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung 7(3): 124-136.

- Graf, P. (2007): Die lernende Organisation als Instrument zur Verbesserung der Lehr-Lernorganisation. In: Künzel, M. et al. (Hrsg.): Aktive Studierende – kompetenzorientierte Ausbildung, Fallbeispiele lernender Lehrender, Tübinger Beiträge zur Hochschuldidaktik 2007(3/2): S. 21-25.
- Hanke, U. / Winandy, S. (2014): Die Lehrstrategie MOMBI. In: Hanke, U./Winandy, S. (Hrsg.): Lehrveranstaltungen lernförderlich gestalten. Tübinger Beiträge zur Hochschuldidaktik 2014(10/2): 7-15.
- Kampmann, E. (2014): Mehr als eine Evaluation. Die studentische Reflexion des Lernprozesses als Korrektiv der Veranstaltungskonzeption. In: Neues Handbuch Hochschullehre 2014(65): 97-116.
- Knoll, J. (2004a): Hochschuldidaktik. In: Hanft, A. (Hrsg.): Grundbegriffe des Hochschulmanagements. Universitäts Verlag Webler, Bielefeld. S. 154-158.
- Knoll, J. (2004b): Selbstorganisiertes Lernen. In: Hanft, A. (Hrsg.): Grundbegriffe des Hochschulmanagements. Universitäts Verlag Webler, Bielefeld. S. 404-408.
- Metzger, C. / Schulmeister, R. / Martens, T. (2012): Motivation und Lehrorganisation als Elemente von Lernkultur. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung 7(3): 36-50.
- Müller-Böling, D. (2004): Qualitätsmanagement. In: Hanft, A. (Hrsg.): Grundbegriffe des Hochschulmanagements. Universitäts Verlag Webler, Bielefeld. S. 388-394.
- Müller-Stewens, G. / Lechner, C. (2005): Strategisches Management. Schäffer-Poeschel, Stuttgart.
- Niethammer, C. / Koglin-Hess, I. / Digel, S. / Schrader, J. (2014): Herausforderung Curriculumentwicklung. ein konzeptioneller Ansatz zur Professionalisierung. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung 9(2): 27-40.
- Rassenhövel, S. (2010): Performancemessung im Hochschulbereich. Gabler, Wiesbaden.
- Ridder, H.-G. (2005): Universitäten zwischen Eigensinn und strategischer Orientierung. In: Welte, H./Auer, M./Meister-Scheytt (Hrsg.): Management von Universitäten. Zwischen Tradition und (Post-)Moderne. Hampp, München/Mering. S. 107-119.
- Schneider, U. (2005): Wenn (Herzens-)Bildung zur (Sozial-)Kompetenz verkommt ... In: Welte, H. / Auer, M. / Meister-Scheytt (Hrsg.): Management von Universitäten. Zwischen Tradition und (Post-)Moderne. Hampp, München/Mering 2005, S. 215-229.
- Steinle, C. (2005): Ganzheitliches Management – eine mehrdimensionale Sichtweise integrierter Unternehmensführung. Gabler, Wiesbaden.
- Täschner, M. (2014): Hochschulcontrolling. De Gruyter/Oldenbourg, München.
- Wengelowski, P. (2000): Entwicklung organisationalen Lernens. Gabler, Wiesbaden.
- Winter, M. (2012): Wettbewerb im Hochschulwesen. In: die hochschule. journal für wissenschaft und bildung 2012(2): 17-45.
- Zinsmeister, H. (2007): Sieben Schritte für aktive Studierende. In: Künzel, M. et al. (Hrsg.): Aktive Studierende – kompetenzorientierte Ausbildung, Fallbeispiele lernender Lehrender. Tübinger Beiträge zur Hochschuldidaktik 2007(3/2): 11-13.

Autorinnen und Autoren



Friedel Ahlers ist seit 2011 Professor für ABWL mit Schwerpunkten Unternehmensführung und Personalwirtschaft an der Leibniz-Fachhochschule in Hannover. Zuvor war er Dozent an der Leibniz-Akademie, davor einige Jahre Mitarbeiter einer Unternehmensberatung. Die Jahre zuvor arbeitete er als Wissenschaftlicher Mitarbeiter und Assistent an der Leibniz Universität Hannover (Institut für Unternehmensführung und Organisation). Die Promotion zum Dr. rer. pol. erfolgte 1993. Das wirtschaftswissenschaftliche Studium wurde in Hamburg und Oldenburg absolviert.

E-mail: ahlers@leibniz-fh.de



Alexander Brüinig studierte in den Jahren 2010 bis 2013 Business Administration an der Leibniz Fachhochschule Hannover und absolvierte den Praxisteil des Dualen Studiums bei der Dirk Rossmann GmbH. Bereits während des Dualen Studiums begann er im Produktmanagement für Non Food Waren zu arbeiten und ist dort auch weiterhin tätig. 2014 begann er den berufsbegleitenden Masterstudiengang Integrierte Unternehmensführung an der Leibniz Fachhochschule Hannover.

E-Mail: alexander.brueinig@gmail.com



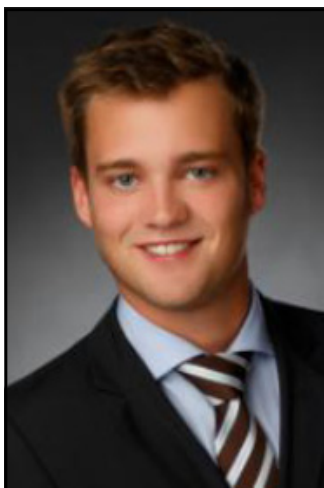
Prof. Dr. Kristin Butzer-Strothmann Vizepräsidentin Lehre und Forschung, Professorin für Allgemeine Betriebswirtschaftslehre, insbesondere Marketing und Empirische Sozialforschung. Sie ist verantwortlich für die Bachelor- und Master-Studiengänge der Studienrichtung Business Administration (dual, berufsbegleitend, Vollzeit). Nach einer Lehre zur Werbekauffrau und dem Studium der BWL in Lüneburg promovierte sie zum Thema „Krisen in Geschäftsbeziehungen“ an der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf. Von 1998 bis 2009 arbeitete sie als Marktforscherin und Marketing-Consultant im Business- und Non-Business-Bereich. Darüber hinaus war sie für verschiedene Hochschulen und Bildungsinstitutionen als externe Dozentin für Marketing, Marktforschung sowie Industriebetriebslehre tätig.

E-Mail: butzer-strothmann@leibniz-fh.de



Prof. Dr. Norbert Gülke war seit 2010 Dozent an der Leibniz-Akademie und ist seit 2011 Professor für Wirtschaftsinformatik an der Leibniz-Fachhochschule mit einem Schwerpunkt im Bereich Projektmanagement. Er ist verantwortlich für den Studiengang Wirtschaftsinformatik. Das Studium mit Abschluss als Dipl.-Informatiker an der Fernuniversität Hagen sowie die Promotion zum Dr. rer. nat. an der Universität Hildesheim erfolgte berufsbegleitend während seiner Tätigkeiten in verschiedenen Maschinenbauunternehmen. Schwerpunkte seiner dortigen Aufgaben waren internationale Projektabwicklung in der Verfahrenstechnik, Leitung Sensor- und Steuerungsentwicklung, Leitung Konstruktion sowie Geschäftsführung. Vor dem Wechsel an die Leibniz-Fachhochschule war er CTO der MAN Nutzfahrzeuge AG im Werk Ankara, Türkei.

E-Mail: guelke@leibniz-fh.de



Max Grimme absolvierte ein duales Studium zum Bachelor of Arts – Business Administration Industrial Insurance an der Berlin School of Economics and Law unterstützt durch das Ausbildungsunternehmen HDI-Gerling Industrie Versicherung AG. Nach erfolgreichem Abschluss der Bachelor Arbeit mit dem Titel ‚Finanzspekulationen mit Agrarrohstoffen als eine der Ursachen für den Hunger in der Welt?‘ startete er nach jeweils viermonatigen Praxisphasen in Chicago und Hong Kong im International Programme Management, bei welchem er für die internationalen Transportversicherungsprogramme für deutsche Großkunden verantwortlich ist. Parallel zu dieser Tätigkeit begann Herr Grimme den Master Studiengang Integrierte Unternehmensführung im Januar 2014.

E-Mail: Max_grimme@hotmail.de



Melina Lange begann 2010 ihr duales Studium zum Bachelor of Arts – Business Administration an der Leibniz Fachhochschule, unterstützt durch das Ausbildungsunternehmen Continental AG. Nach Abschluss der Bachelor-Arbeit mit dem Thema „Entwicklung eines anforderungsgerechten Assessment Centers für die Auswahl von Vertriebsmitarbeitern“ im Jahr 2013, wechselte sie in den Bereich Human Relations Manufacturing Tires bei der Continental Reifen Deutschland GmbH. Parallel begann sie im Januar 2014 an der Leibniz FH einen Studiengang mit Abschluss als Master of Arts – Integrierte Unternehmensführung.

E-Mail: melina-lange@web.de



Mohamad Osman begann 2014 sein berufsbegleitendes Studium zum Master of Arts – Integrierte Unternehmensführung an der Leibniz FH. Nach Abschluss der Bachelor-Arbeit (an der Hochschule für Wirtschaft und Recht in Berlin) mit dem Thema „Die Drei-Personen-UG und -Limited im Vergleich – Musterdokumente, Checklisten und Kosten“ im Jahr 2012, wechselte er in verschiedene Vertriebspositionen und wird derzeit von der expert Handels GmbH unterstützt.

E-Mail: mohamad.omn@googlemail.com



Stefanie Rauchfuß begann 2009 sein duales Studium zum Bachelor of Art – Handel- & Dienstleistungsmanagement an der Leibniz Akademie, unterstützt durch das Ausbildungsunternehmen Media Markt. Nach Abschluss der Bachelor-Arbeit (an der zu dem Zeitpunkt akkreditierten Leibniz FH) mit dem Thema „Die Vorgesetztenbeurteilung als Methode zur Bewertung von Führungskräften am Beispiel Media Markt“ im Jahr 2012, wechselte sie in den Bereich Purchasing Management. Parallel begann sie im Januar 2014 an der Leibniz FH einen Studiengang mit Abschluss als Master of Arts – Integrierte Unternehmensführung.

E-Mail: stefanierauchfuss@web.de



Yannick Schreiber begann 2010 sein duales Studium zum Bachelor of Arts – Business Administration an der Leibniz Akademie, unterstützt durch das Ausbildungsunternehmen Deutsche Hypothekenbank AG. Nach Abschluss der Bachelor-Arbeit (an der zu dem Zeitpunkt akkreditierten Leibniz FH) mit dem Thema „Kreditrisikomanagement in Banken – Kritische Betrachtung der Aussagefähigkeit und Qualität von Ratings als Instrument des Risikomanagements“ im Jahr 2013, stieg er zunächst als Spezialist Grundsatzfragen im Risikomanagement ein und wechselte darauf folgend in das Portfoliomanagement der Abteilung. Parallel begann er im Januar 2014 an der Leibniz FH einen Studiengang mit Abschluss als Master of Arts – Integrierte Unternehmensführung.

E-Mail: yannick.schreiber@gmx.net



Tino Siegfried begann 2009 sein duales Studium zum Bachelor of Arts – Betriebswirtschaftslehre mit dem Schwerpunkt Dienstleistungsmarketing an der Dualen Hochschule Baden Württemberg, unterstützt durch das Ausbildungsunternehmen Alliance Healthcare Deutschland AG. Nach dem erfolgreichen Abschluss im September 2009, startete er zunächst als Apothekenberater im Kooperationsaußendienst der vivesco Apothekenpartner GmbH (heute alphega Apotheken GmbH). Seit Juli 2014 vertritt er zusätzlich die Interessen der Alliance Healthcare Deutschland AG als Verkaufsberater in der Region Hannover. Parallel begann er im Januar 2014 an der Leibniz FH den Master Studiengang Integrierte Unternehmensführung.

E-Mail: tino_siegfried@live.de



Viktoria Wagner begann 2010 ihr duales Bachelorstudium „Betriebswirtschaftslehre“ (B.A.) an der Welfenakademie in Braunschweig in Kooperation mit der New Yorker Group-Services International GmbH & Co. KG. Recht früh legte sie hierbei die Vertiefungsrichtung Personal / Organisation / Führung als Schwerpunkt für sich fest und verfasste auch ihre Bachelorarbeit in diesem Bereich, welche „Die Entwicklung und Implementierung eines Potenzialanalyseverfahrens für den Vertrieb und dessen Bedeutung im Kontext des demografisch bedingten Fach- und Führungskräftemangels“ thematisierte. Nach Abschluss des Bachelorstudiums im Jahr 2013 stieg sie in ihrem Kooperationsunternehmen zunächst als Young Professional in der Abteilung Aus- und Weiterbildung ein und wechselte 2014 ins Projektmanagement – Schwerpunkt Personalentwicklung. Parallel dazu begann sie im Januar 2014 den berufs begleitenden Masterstudiengang „Integrierte Unternehmensführung“ (M.A.) an der Leibniz FH in Hannover.

E-Mail: Vicky-Wagner90@gmx.de



Franziska Weber ist seit 2013 als Junior Communication Officer und Executive Assistant bei der Continental AG beschäftigt, nachdem sie ihr duales Studium bei der Continental AG mit dem Abschluss Bachelor of Arts Business Administration im Jahr 2010 erfolgreich abgeschlossen hat. In verschiedenen Unternehmensbereichen konnte sie bei der Continental AG vielfältige Praxiserfahrungen sammeln. Diese Praxisphasen waren kombiniert mit der entsprechenden Theorie an der Leibniz-Fachhochschule Hannover. Im Januar 2014 begann sie zusätzlich zu ihrer Tätigkeit im Unternehmen einen Studiengang mit Abschluss als Master of Arts – Integrierte Unternehmensführung an der Leibniz-Fachhochschule Hannover.

E-Mail: Franziska.Weber1991@gmx.de



Otto-Maximilian Welz hat an der Leibniz Akademie Hannover von 2007 bis 2010 das duale Studium Business Administration (B.A.) absolviert. Der Studienschwerpunkt lag in dem Fachbereich Handel und Dienstleistung. Während des dualen Studiums arbeitete er bei der Zeta Steuerberatungsgesellschaft und Treuhandgesellschaft mbH und war dort zuerst als Assistent der Geschäftsleitung und später als Prüfungsassistent tätig. Die Bachelor-Thesis beschäftigte sich mit dem Thema „Labor-Information-Management-System (LIMS), eine Notwendigkeit für ein effizient geführtes analytisches Auftragslabor“. Von 2010 an studierte Herr Welz an der Privaten Fachhochschule für Wirtschaft und Technik den dualen Studiengang Betriebswirtschaft mit dem Studienschwerpunkt Business Marketing & Finance. Diesen schloss er 2012 mit dem Hochschulgrad Diplom-Kaufmann (FH) ab. Während des Studiums arbeitete Herr Welz weiterhin bei der Zeta Steuerberatungsgesellschaft und Treuhandgesellschaft mbH und war dort als Prüfer beschäftigt. Die Diplomarbeit beschäftigte sich mit dem Thema „Vergleich von HGB-BilMoG und IFRS für SME anhand einer nach § 316 Abs. 1 HGB prüfungspflichtigen Kapitalgesellschaft (GmbH) in der Prozessleitindustrie“. Seit Januar 2014 absolviert Herr Welz den berufsbegleitenden Studiengang „Integrierte Unternehmensführung“ zum Master of Arts an der Leibniz-FH Hannover und arbeitet weiterhin im gleichen Unternehmen.

E-Mail: maximilianwelz@zeta-steuerberatung.de



Björn Wiggers begann 2009 sein duales Studium zum Bachelor of Engineering – Elektrotechnik an der FHWT Oldenburg, unterstützt durch das Ausbildungsunternehmen Sennheiser GmbH & Co Kg. Nach Abschluss der Bachelor-Arbeit (an der zu dem Zeitpunkt akkreditierten FHWT) mit dem Thema „Entwicklung eines automatisierten Testsystems für die Funktionsprüfung standardisierter Grundadapter“ im Jahr 2012, begann er zunächst als Junior Software Test Engineer bei der Sennheiser GmbH & Co Kg im Bereich der automatisierten Softwaretests und wechselte später als technischer Referent für die Elektroversorgung in den technischen Ausstellerservice der Deutschen Messe AG. Parallel begann er im Januar 2014 an der Leibniz FH einen Studiengang mit Abschluss als Master of Arts – Integrierte Unternehmensführung.

E-Mail: wiggersbjoern@gmx.de



Svetlana Zimmermann startete nach dem Anschluss des Studienganges Chemie als Dipl. Chemikerin an der Uni Hannover ihre Berufserfahrung im April 2007 als Process Development Specialist in der Prozessentwicklung bei BASF Catalyst GmbH in Nienburg. Am 01.01.2014 wechselte sie ihre Tätigkeit nach 6,8 Jahren Berufserfahrung zum Quality Assurance Europe innerhalb des Unternehmens und begann gleichzeitig im Januar 2014 an der Leibniz FH einen Studiengang mit Abschluss als Master of Arts – Integrierte Unternehmensführung.

E-Mail: svetlana.zimmermann@gmx.net

