

Organisationale Diversitätsrendite und individuelle Heterogenitätskosten

Internationalisation-at-Home in einem international ausgerichteten Studiengang

Christian Decker
Anna Mucha
Michael Gille
Hamburg

Unter der Überschrift *Internationalisation at Home* wird u.a. eine Internationalisierung von Curricula diskutiert, die sich in fremdsprachigen Angeboten und/oder einer entsprechenden inhaltlichen Ausrichtung konkretisieren kann. Einerseits soll damit inländischen Studierenden, die nicht im Ausland studieren

wollen oder können, die Möglichkeit zu einer Auseinandersetzung mit internationalen und interkulturellen Fragestellungen eröffnet werden. Andererseits soll diese Angebotserweiterung die Attraktivität eines inländischen Studiums für ausländische Studierende erhöhen. Das gemeinsame Studieren von in- und ausländischen Studierenden soll zu einer *Cultural Diversity* führen, aus der sich erweiterte Möglichkeiten für eine Reflexion interkultureller und internationaler Fragestellungen ergeben.

Verbunden mit dem gestiegenen Anteil ausländischer Studierender ist jedoch nicht nur die Zunahme der gewünschten interkulturellen Diversität, es erfolgt zugleich auch eine bildungsbiografische Heterogenisierung. Die inländische Hochschulkultur hält jedoch für ausländische Studierende besondere Herausforderungen bereit, die das Studium erschweren oder gar zum Scheitern führen können. Auf diese *andere* Diversität sind die Akteurinnen und Akteure meist nicht ausreichend vorbereitet. Besondere Herausforderungen können sich zudem aus institutionellen Restriktionen bei der Lösung bildungsbiographischer Probleme ergeben.

Im vorliegenden Beitrag sollen potenzielle Herausforderungen international ausgerichteter Studiengänge anhand eines Fallbeispiels aufgezeigt und diskutiert werden. Diese Herausforderungen lassen sich u.E. unter anderem auf ein unkritisches substanzialistisches Diversitätsverständnis (Bührmann 2015) einer *Internationalisation at Home* zurückzuführen. Internationale Studierende werden affirmativ als Träger/innen kultureller und sprachlicher Andersartigkeit (bzw. Vielfalt) betrachtet, die für die einheimischen Studierenden als Erfahrungsraum nutzbar gemacht

werden soll (Harrison/Peacock 2010). Studienrelevante bildungsbiographische Unterschiede drohen dabei aus dem Blick zu geraten, was den Studienerfolg der internationalen Studierenden gefährden kann. Daher versteht sich dieser Beitrag als ein Plädoyer für die undogmatische Beforschung bildungsbiographischer Heterogenität in international ausgerichteten Studiengängen sowie für die Bereitstellung ausreichender personeller, organisationaler und budgetärer Ressourcen zur Betreuung ausländischer Studierender.

1. Fallbeispiel International Business (M. Sc.)

1.1. Konzeptionelle Struktur

Zielgruppen und Metaziel

Für den international ausgerichteten und in englischer Sprache angebotenen Studiengang *International Business (M. Sc.)* am Department Wirtschaft der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg wurden im Zuge der Studienreform im Jahr 2013 die folgenden Zielgruppen definiert:

- qualifizierte *eigene* Absolventinnen und Absolventen, die kein (englischsprachiges) Auslandsstudium finanzieren können oder aus anderen Gründen *at home* studieren wollen,
- ausgewählte qualifizierte *ausländische* Absolventinnen und Absolventen, die der englischen Sprache hinreichend mächtig sind und
- ausgewählte qualifizierte inländische und ausländische Absolventinnen und Absolventen *anderer inländischer* Hochschulen, die der englischen Sprache hinreichend mächtig sind.

Aus dem Zusammenspiel dieser drei Zielgruppen bzw. der sich daraus ergebenden heterogenen Herkunft der Studierenden soll sich implizit ein Forum für *Bildung durch (inter)kulturelle Vielfalt* ergeben. Die Realisierung dieses Metaziels soll ermöglichen, dass alle Studierenden beim Aufbau eigener Kompetenzen voneinander profitieren und sich quasi automatisch eine Diversitätsrendite einstellt.

Curriculum und profilbildende Leitideen

Neben der durchgängig englischsprachigen Lehre und einer Orientierung an internationalen (angelsächsischen) Standards wurden die Lehrpläne des Studiengangs International Business (M. Sc.) konsequent auf interna-

tionale Inhalte ausgerichtet. Des Weiteren wurde bei der Studiengangs-konzeption mathematisch-analytischen Grundlagen und modellorientierten Denkweisen großes Gewicht beigemessen. Trotz der deutlichen Fokussierung auf theoretische Grundlagen soll der Anwendungsbezug bewahrt werden.

Zugangs- und Auswahlkriterien

Vor dem Hintergrund des fachlichen und kognitiven Anforderungsprofils sowie in Antizipation einer hohen Zahl von Bewerberinnen und Bewerbern für die 25 Studienplätze wurden *Zugangskriterien* entwickelt. Vorausgesetzt wurde der erfolgreiche Abschluss eines mindestens siebensemestrigen (210 ECTS-CP) berufsqualifizierenden Bachelor- oder Diplomstudiums in einem wirtschaftswissenschaftlichen Studiengang mit der Mindest-Gesamtnote 2,5 („gut“), wobei Module in einem Umfang von mindestens 40 ECTS-CP einen mathematisch-analytischen Bezug aufweisen müssen. Ferner sind englische Sprachkenntnisse auf dem Niveau der Stufe B2 des europäischen Referenzrahmens nachzuweisen.

Für die *Auswahl* aus der Gesamtzahl der zugangsfähigen Bewerberinnen und Bewerber wurden zum Zweck der Ranglistenbildung die folgenden Gesichtspunkte berücksichtigt:

- Abschlussnote des ersten berufsqualifizierenden Studiengangs,
- erreichte Punktzahl in einem ggf. absolvierten Test (TM-WISO, GMAT) und
- Bonuspunkte für zusätzliche Qualifikationen, u.a.:
 - Auslandssemester,
 - Auslandspraktikum mit einer Dauer von mindestens 20 Wochen,
 - mindestens 60 ECTS-CP aus englischsprachiger Lehre im Erststudium und
 - mindestens 60 ECTS-CP in mathematisch-analytischen Fächern im Erststudium.

1.2. Bildungsbiographische Heterogenität

Strikte Zugangs- und Auswahlkriterien ließen zunächst vermuten, dass eine hinreichende Leistungshomogenität in den jeweils zugelassenen Kohorten vorliegen müsste. In allen bisherigen Jahrgängen (2014, 2015 und 2016) wurden jedoch deutliche Unterschiede zwischen Studierenden mit inländischen und ausländischen Bildungsbiographien hinsichtlich unterschiedlicher Kompetenzen und Fähigkeiten sichtbar.

In Abhängigkeit von der jeweiligen Bildungsbiographie bereitet das wissenschaftliche Arbeiten, insbesondere die eigenständige Bearbeitung schriftlicher Aufgaben sowie die Anfertigung von Masterthesen, Schwierigkeiten, u.a. bei der Umsetzung von betreuungsseitigen Hinweisen. Überhaupt ist die Fähigkeit zur Bearbeitung von Prüfungsaufgaben, die auf höhere Taxonomiestufen abzielen, bei nicht-europäischen Bildungsbiographien schwächer ausgeprägt. Zugleich fällt eine größere Unsicherheit beim Umgang mit explorativen Lernumgebungen und Schwierigkeiten bei der Selbststeuerung in und außerhalb von Lehrveranstaltungen auf.

Des Weiteren wird der Diskurs in Gruppenarbeiten durch inkompatible kommunikative und soziale Kompetenzen der Studierenden erschwert. Im Ergebnis bilden sich häufig Arbeitsgruppen aus Studierenden mit inländischen Bildungsbiographien und Arbeitsgruppen aus Studierenden mit ausländischen Bildungsbiographien. Deutlich werden zuweilen auch Scham und Angst, die eigenen Probleme gegenüber den Dozentinnen und Dozenten zu artikulieren, selbst dann, wenn explizit dazu ermuntert wird.

Für die Analyse der Probleme wurden Gespräche mit den ausländischen Studierenden geführt und die Lehrevaluationen ausgewertet. In einen konkreten Erklärungszusammenhang mit den in den jeweiligen grundständigen Studiengängen vermittelten Kompetenzen lassen sich dabei folgende bildungsbiographische Gesichtspunkte bringen:

- Grundständige Studiengänge, die ihre Schwerpunkte primär auf Wissensreproduktion sowie (mechanistische) Anwendung legen, erschweren das erfolgreiche Absolvieren eines konsekutiven Studiums, welches die intendierten Learning Outcomes auf den Anforderungsstufen Analyse, Synthese oder Beurteilung formuliert.
- War die bisherige Studienerfahrung von einer dozentenorientierten Lehre ohne interpersonalen Diskurs geprägt, erschwert dies die spätere aktive Teilnahme an explorativen und kooperativen Lehr-/Lernarrangements.
- Ein hoher Anteil allgemeinbildender und fachfremder curricularer Elemente erschwert die Auseinandersetzung mit fachbezogenen Inhalten auf dem Anforderungsniveau eines Masterstudiums, in dem kompetenzorientiert gelehrt und geprüft wird.
- Grundständige Studiengänge, die keine Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten und/oder keine erste Abschlussarbeit (z.B. Bachelorthese) vorsehen, erschweren das konsekutive Studieren auf dem Niveau der 7. Stufe des europäischen Qualifikationsrahmens (Masterebene).

1.3. Bildungsbiographische Heterogenität im Zulassungsverfahren

In den Jahren 2014, 2015 und 2016 mussten jeweils mehrere Hundert Bewerbungen vom Studierendenzentrum bzw. der Auswahlkommission gesichtet, geprüft und bewertet werden. Das vorstehend skizzierte Zulassungsverfahren erwies sich dabei weder als effizient noch als effektiv, weil sich die angewendeten Zugangs- und Auswahlkriterien gerade nicht als Indikatoren für das Vorliegen von Studierfähigkeit auf dem Niveau des betrachteten Masterstudiengangs erwiesen haben.

Insbesondere die Kriterien *Abschlussnote*, *mathematisch-analytische Vorbildung* sowie *Testergebnis* sind nur bedingt geeignet, da gerade hier eine Vielzahl der ausländischen Bewerberinnen und Bewerber mit vergleichsweise exzellenten Ergebnissen aufwarten können. Das nach dem Europäischen Qualifikationsrahmen zu erwartende Eingangs-Kompetenzprofil lässt sich nur unzureichend in rechtlichen Zulassungsbedingungen abbilden: Es gibt keine begrifflich hinreichend scharfen Kriterien für die aus unterschiedlichen Bildungsbiographien resultierenden Kompetenzmuster.

2. Diversität als theoretischer Analyserahmen

2.1. Unterschiede als Ressource oder Herausforderung?

Betrachten wir das Fallbeispiel des international ausgerichteten Studiengangs aus der Diversitätsperspektive, geraten unterschiedliche Dimensionen in den Blick. Mit der Zielsetzung der *Internationalisation at Home* wird zunächst affirmativ auf eine *kulturelle* Diversität im Sinne von *Vielfalt* auf dem heimischen Campus abgezielt, die den Studierenden interkulturelle Begegnung und – damit einhergehend – den Erwerb interkultureller Kompetenz vor Ort ermöglicht. Ausländische Studierende fungieren in diesem Kontext primär als Träger/innen kultureller Andersartigkeit (bzw. Vielfalt), die als Erfahrungsraum *nutzbar* gemacht werden soll (Harrison/Peacock 2010). Diese Sichtweise entspricht dem Diversity Management-Ansatz als HR-Strategie, Unterschiede als Ressourcen zu verwenden (Cox 1993: 11).

Jedoch rücken jenseits der erhofften (potenziellen) kulturellen Diversität der angesprochenen Zielgruppen weitere Diversity-Dimensionen bzw. Differenzlinien in den Fokus, mit denen es umzugehen gilt. So variieren z.B. die individuellen Kompetenzniveaus erheblich. Die internatio-

nen Studierenden verfügen über äußerst heterogene¹ fachliche und überfachliche Kenntnisse und Fertigkeiten, zudem zeigt sich eine breite Streuung hinsichtlich der für den Studiengang erforderlichen Selbstkompetenz und sozialen Kompetenz.

Dies zeigt sich z.B. in Prüfungssituationen, in denen habituelle Unsicherheiten hinsichtlich der erwarteten Performance deutlich werden, sowie in Teamarbeiten, innerhalb derer die internationalen Studierenden oft zurückhaltend agieren. All dies verweist auf eine spezifische bildungsbio-graphische Sozialisation bzw. Enkulturation an den Herkunfts-Hochschulen. Eine weitere Differenzlinie bilden sprachliche Barrieren, sowohl hinsichtlich heterogener Niveaus bezüglich der Unterrichtssprache (Englisch), als auch hinsichtlich der Sprachen, die im informellen Austausch mit Peers verwendet werden.²

Darüber hinaus besteht im Studienalltag die Gefahr latenter Ausschluss Tendenzen von Seiten der heimischen Studierenden als „dominanter Gruppe“ (Krell et al. 2007: 10) gegenüber internationalen Studierenden. Im Fallbeispiel wird beschrieben, dass sich in- und ausländische Studierende im Rahmen der Arbeitsgruppenbildung kaum mischen. So mag für die internationalen Studierenden die Zusammenarbeit mit den inländischen Studierenden häufig nur zu dem Preis möglich sein, sich den dominierenden Vorstellungen und Übereinkünften (ebd.) von vornherein anzupassen. Diese Form der Marginalisierung wiederum, das ist aus dem betrieblichen Kontext bekannt, kostet Kraft und „verhindert eine Konzentration auf die persönlichen Stärken und Ideen“ (Krell 1996: 340).

2.2. Substantialistisches oder relationales Diversitätsverständnis?

Die mit dem Label *Internationalisation at Home* verbundenen Erwartungen an die Möglichkeiten der interkulturellen Sozialisation (hiesiger) Studierender können zusätzlich problematisch sein. Es sollen Unterschiede produktiv genutzt werden, die in diesem Zuge selbstverständlich vorausgesetzt werden. Ein solch substantialistisches Diversitätsverständnis (vgl. Bührmann 2015) läuft jedoch Gefahr, die internationalen Studierenden auf die Trägerschaft spezifischer kultureller Eigenschaften (mittels derer

¹ Diversität und Heterogenität werden häufig synonym verwendet, jedoch wird der Diversitätsbegriff tendenziell affirmativ gebraucht, während mit Heterogenität auch negativ konnotierte Unterscheidungen gemeint sein können (<http://www.kulturglossar.de/html/einleitung.html#kulturglossar>).

² Zu Sprache als Dimension der Diversität und ihrem Zusammenhang mit Handlungsspielräumen vgl. Gaibrois (2016).

sie Interkulturalität gewährleisten sollen) zu reduzieren. Nach wie vor ist der essentialistische Blick auf Diversität, der Gruppen *besondere Potenziale* zuweist (Krell/Sieben 2007: 237), verbreitet (vgl. für den HR-Bereich Zanoni/Janssens 2004: 70). Die affirmative Erwartung jedoch kann auch als *Kulisse* für Diversität begriffen werden (Mucha 2017: 44), innerhalb derer Unterschiede erst hergestellt bzw. relevant gemacht werden. So werden den ausländischen Studierenden im machtvollen Spannungsfeld von Norm und Abweichung vermutlich spezifische Ausprägungen ihrer eigenen Identität und ihres Verhaltens unterstellt und nahegelegt (Keupp 1997: 34).

Die beschriebenen Punkte haben einen Einfluss darauf, im Studiengang erfolgreich sein zu können, und bilden in der Gesamtheit eine Folie, die zur Erklärung des geringen Studienerfolgs im beschriebenen Masterstudiengang beiträgt. Zugleich verweist sie auf die Notwendigkeit eines sensiblen Diversity Management, also auf die Bedeutung von „Strategien, Programme[n] und Maßnahmen für einen konstruktiven und produktiven Umgang mit Vielfalt“ (Krell et al. 2007: 9) mit dem Ziel einer offenen und wertschätzenden Organisationskultur (Cox 1993: 229), in der sich auch Minderheitengruppen mit ihren Potenzialen einbringen können. Deutlich wird auch die Bedeutung einer *relationalen* anstelle einer *substanztialisierenden* Sichtweise auf Diversität (vgl. Bührmann 2015). Hier gilt es im Rahmen der Ist-Analyse zu eruieren, welche *möglichen* Differenzlinien kontextgebunden erst bedeutsam werden.

3. Fazit

Anhand des beschriebenen Studiengangs *International Business (M. Sc.)* lassen sich Problemfelder aufzeigen, die auf generelle Herausforderungen im Kontext einer *Internationalisation at Home* verweisen. Die Erwartung an internationale Studierende besteht u.a. darin, dass sie interkulturelle Diversität gewährleisten und damit *Bildung durch kulturelle Vielfalt* ermöglichen. Im Zuge dieser Funktionalisierung gerät ihre bildungsbiographische Heterogenität leicht aus dem Blick – dies jedoch kann ihnen das Studium erschweren oder gar verunmöglichen.

Da Studienleistungen schwer vergleichbar sind und die Formulierung von Zulassungsvoraussetzungen regulatorischen Limitationen unterliegt, lässt sich die bildungsbiographische Heterogenität kaum vermeiden. Umso wichtiger ist es, die internationalen Studierenden dort abzuholen, wo sie stehen, um ihnen so einen optimalen Start ins Masterstudium zu ermöglichen. Hierzu wären z.B. Einstufungstests denkbar, die eine syste-

matische Erfassung der Kompetenzen und Bedarfe erlauben und an die eine individuelle Propädeutik anschließen könnte.

Hierbei erweisen sich jedoch derzeit im betrachteten Fallbeispiel nicht nur die zeitliche Taktung des Zulassungs- und Auswahlverfahrens sowie die ausländerrechtlichen Bestimmungen (Bearbeitungszeiten bei der Ausstellung von Visa) und die Organisation der Anreise (Wohnungssuche) als Stolpersteine, sondern auch organisatorische und personelle Ressourcen, die derzeit nicht oder nur begrenzt verfügbar sind. Im Ergebnis werden die ausländischen Studierenden mit den auftretenden Problemen bislang überwiegend allein gelassen und sind auf flexible Lösungen der einzelnen Lehrenden bzw. auf die Hilfsbereitschaft der inländischen Studierenden angewiesen.

In der Gesamtschau und aus der Diversitätsperspektive jedoch wird deutlich, wie wichtig *einerseits* spezifische vorbereitende Maßnahmen für die internationalen Studierenden wären – sowohl hinsichtlich fachlicher als auch überfachlicher Kenntnisse und Fähigkeiten: Was wird im Studiengang/der Bildungseinrichtung vorausgesetzt? Was bedeutet es, hier zu studieren und geprüft zu werden? Welche Erwartungen und Anforderungen sind mit dem Status des Studierenden verknüpft?

Andererseits gilt es, relevante Akteurinnen und Akteure vor Ort – Koordinierende, Lehrpersonen und heimische Studierende – dafür zu sensibilisieren, auf welche Merkmale internationale Studierende im Zuge der an sie gestellten Erwartungen und eines substanzialistischen Diversitätsverständnisses ggfs. zurückgeworfen werden und welche Ausgrenzungen damit einhergehen – seien es Stereotypisierungen aufgrund äußerer Merkmale, Sprachbarrieren oder habituelle Unsicherheiten im Kontext der beschriebenen Anforderungen und daraus resultierende (implizite) Zuschreibungen.

Ein zielgerichtetes Diversity Management braucht hier Ressourcen: Zeit, Geld, Engagement und vor allem die undogmatische Analyse des Ist-Zustandes und der daraus resultierenden Herausforderungen, um zielgerichtete, passgenaue Maßnahmen entwickeln zu können.

Literatur

- Bührmann, A. D. 2015: Diversitätsmanagementkonzepte im sozialwissenschaftlichen Diskurs. Befunde, Diskussionen und Perspektiven einer reflexiven Diversitätsforschung. In: Genova, P./Ringeisen, T. (Hg.): Handbuch Diversity Kompetenz: Perspektiven und Anwendungsfelder. S. 75–88. Wiesbaden: Springer.
- Cox, T. H. Jr. 1993: Cultural Diversity in Organizations. Theory, Research and Practice. San Francisco: Berrett-Koehler.

- Gaibrois, C. 2017: „Die Sprache ist ‚broken english‘“: Wie sich Beschäftigte trotz limitierter Sprachkenntnisse Handlungsspielräume schaffen. In: ZDfm. Zeitschrift für Diversityforschung und -management, 2(1), S. 7–21.
- Harrison, N., & Peacock, N. 2010. Cultural Distance, Mindfulness and passive Xenophobia: Using Integrated Threat Theory to Explore Home Higher Education Students' Perspectives on 'Internationalisation at Home'. British Educational Research Journal, 36(6), 877–902.
- Keupp, H. 1997: Diskursarena Identität: Lernprozesse in der Identitätsforschung. In: Keupp, H./Höfer, R. (Hg.): Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung. S. 11–39. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Krell, G. 1996: Mono- oder multikulturelle Organisationen? „Managing Diversity“ auf dem Prüfstand. In: Industrielle Beziehungen, 3(4), S. 334–350.
- Krell, G./ Riedmüller, B./Sieben, B./Vinz, D. 2007: Einleitung – Diversity Studies als integrierende Forschungsrichtung. In: Krell, G./Riedmüller, B./Sieben, B./Vinz, D. (Hg.): Diversity Studies. Grundlagen und disziplinäre Ansätze. S. 7–16. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Krell, G. / Sieben, B. 2007: Diversity Management und Personalforschung. In: Krell, G./Riedmüller, B./Sieben, B./Vinz, D. (Hg.): Diversity Studies. Grundlagen und disziplinäre Ansätze. S. 235–254. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Mucha, A. 2017: Die kulturelle Kluft und der Versuch ihrer (performativen) Überwindung. Eine handlungsstrategische Perspektive auf marginalisierte Gruppen in Organisationen und Implikationen für Diversity Management. In: ZDfm. Zeitschrift für Diversitätsforschung und -management, 2(1), S. 35–48.
- Zanoni, P./Janssens, M. 2004: Deconstructing Difference: The Rhetoric of Human Resource Managers' Diversity Discourses. In: Organization Studies, 25(1), S. 55–74.

die hochschule. journal für wissenschaft und bildung

Herausgegeben von Peer Pasternack
für das Institut für Hochschulforschung (HoF)
an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Redaktion: Daniel Hechler

Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg, Collegienstraße 62, D-06886 Wittenberg
<https://www.diehochschule.de>

Kontakt Redaktion: daniel.hechler@hof.uni-halle.de

Konakt Vertrieb: Tel. 03491/466 254, Fax: 03491/466 255, eMail: institut@hof.uni-halle.de

ISSN 1618-9671, ISBN 978-3-937573-63-2

Die Zeitschrift „die hochschule“ versteht sich als Ort für Debatten aller Fragen der Hochschulforschung sowie angrenzender Themen aus der Wissenschafts- und Bildungsforschung. Als Beihefte der „hochschule“ erscheinen die „HoF-Handreichungen“, die sich dem Transfer hochschulforscherischen Wissens vor allem in die Praxis der Hochschulentwicklung widmen.

Artikelmanuskripte werden elektronisch per eMail-Attachment erbeten. Ihr Umfang soll 25.000 Zeichen nicht überschreiten. Inhaltlich ist „die hochschule“ vorrangig an Beiträgen interessiert, die Themen jenseits des Mainstreams oder Mainstream-Themen in unorthodoxen Perspektiven behandeln. Eingereicht werden können sozial- und geschichtswissenschaftliche Texte, die (a) auf empirischer Basis ein nachvollziehbar formuliertes Problem aufklären oder/und (b) eine theoretische Perspektive entfalten oder/und (c) zeitdiagnostisch angelegt sind, ohne reiner Meinungsartikel zu sein. Für Rezensionen beträgt der Maximalumfang 7.500 Zeichen. Weitere Autoren- und Rezensionshinweise finden sich auf der Homepage der Zeitschrift: www.diehochschule.de >> Redaktion.

Das Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF), 1996 gegründet, ist ein An-Institut der Martin-Luther-Universität (www.hof.uni-halle.de). Es hat seinen Sitz in der Stiftung Leucorea Wittenberg und wird geleitet von Peer Pasternack.

Als Beilage zu „die hochschule“ erscheint der „HoF-Berichterstatte“ mit aktuellen Nachrichten aus dem Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg. Daneben publiziert das Institut die „HoF-Arbeitsberichte“ (https://www.hof.uni-halle.de/publikationen/hof_arbeitsberichte.htm) und die Schriftenreihe „Hochschul- und Wissenschaftsforschung Halle-Wittenberg“ beim BWV Berliner Wissenschafts-Verlag. Ein quartalsweise erscheinender eMail-Newsletter kann abonniert werden unter <https://lists.uni-halle.de/mailman/listinfo/hofnews>

Arbeit an den Grenzen

Internes und externes Schnittstellenmanagement an Hochschulen

Daniel Hechler, Peer Pasternack:

Schnittstellenmanagement an Hochschulen7

Markus Drüding:

Jubiläumsfieber und Jubiläumitis?

Fragen zur Jubiläumsbegeisterung deutscher Universitäten.....23

Olaf Eigenbrodt:

Räumliche Lernarrangements in Hochschulen.

Eine sozialkonstruktivistische Erörterung35

Christian Nille:

Hochschulforschung und historische Bildwissenschaft.

Potenziale einer bislang unerprobten Zusammenarbeit46

Felix Maximilian Bathon:

Die Praxis der informalen Stellenvergabe in der Wissenschaft

als brauchbare Illegalität67

Ulf Banscheraus:

Wissenschaft und Verwaltung an Hochschulen:

Ein spannungsreicher Antagonismus im Wandel87

Julia Reuter, Oliver Berli:

Wissenschaft im (Un)Ruhestand. Wie ProfessorInnen das

altersbedingte Ausscheiden aus der Universität meistern.....101

Cornelia Driesen:

Strategien für den Übergang Schule-Hochschule an Hochschulen.

Eine empirische Studie zur Sicht deutscher Hochschulleitungen.....112

Katrin Girgensohn:

Das Konzept der Institutionalisierungsarbeit. Ein neuer Blick

auf Governance an Hochschulen am Beispiel der

Institutionalisierungsarbeit von Schreibzentren125

<i>Christian Decker, Anna Mucha, Michael Gille:</i> Organisationale Diversitätsrendite und individuelle Heterogenitätskosten. Internationalisation-at-Home in einem international ausgerichteten Studiengang.....	138
--	-----

<i>Manuel Pietzonka:</i> Umgang mit sozialer Vielfalt. Die DiKo-Skala zur Messung von Diversity-Kompetenz und ihr Einsatz in Hochschulen.....	147
---	-----

<i>Alfred Ruppert:</i> „Ranking-Racehorse“-Strategie und „Reaktivitäts-Index“. Wie Rankings auf das Innere einer Universität wirken	165
---	-----

GESCHICHTE

<i>Ulrich Teichler:</i> Der studentische Protest der 1960er Jahre und die Entstehung der Hochschulforschung in der Bundesrepublik Deutschland.....	179
--	-----

<i>Herbert Wöltge:</i> Die unordentliche Präsidentenwahl von 1990. Notizen zu einem ungewöhnlichen Akademieereignis aus der Endzeit der DDR.....	204
--	-----

FORUM

<i>Justus Henke, Peer Pasternack:</i> Kein systematischer Zusammenhang. Politische Zusammensetzungen der Landesregierungen und die Finanzausstattung der Hochschulen	219
--	-----

<i>Gerd Grözingen:</i> Die Internationalität der deutschen Professorenschaft.....	236
--	-----

PUBLIKATIONEN

<i>Peer Pasternack, Daniel Hechler, Norman Richter:</i> Bibliografie: Wissenschaft & Hochschulen in Ostdeutschland seit 1945.....	245
---	-----

Autorinnen & Autoren.....	269
--------------------------------------	------------

Autorinnen & Autoren

Ulf Banscherus, Dr., Leiter der Kooperationsstelle Wissenschaft und Arbeitswelt in der Zentraleinrichtung Wissenschaftliche Weiterbildung und Kooperation (ZEWK) der Technischen Universität Berlin. eMail: ulf.banscherus@tu-berlin.de

Felix Maximilian Bathon B.A., Student der Soziologie an der Universität Bielefeld und Wissenschaftliche Hilfskraft an der Fakultät für Soziologie. eMail: felix.bathon@uni-bielefeld.de

Oliver Berli, Dr. phil., wissenschaftlicher Mitarbeiter am Department für Erziehungs- und Sozialwissenschaften der Universität Köln. eMail: oberli@uni-koeln.de

Christian Decker, Prof. Dr., Professur für Internationale Betriebswirtschaftslehre mit den Lehrschwerpunkten Internationale Finanzierung und Unternehmensfinanzierung am Department Wirtschaft der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg. eMail: christian.decker@haw-hamburg.de

Cornelia Driesen M.A., wissenschaftliche Mitarbeiterin im Drittmittelprojekt „Strategien und Organisationsstrukturen am Übergang Schule-Hochschule deutscher Hochschulen“ an der Technischen Universität Berlin. eMail: driesen@campus.tu-berlin.de

Markus Drüding, Dr. phil, zuletzt wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Didaktik der Geschichte unter besonderer Berücksichtigung der historischen Lehr-Lernforschung der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster, jetzt Lehrer. eMail: m_drue02@uni-muenster.de

Olaf Eigenbrodt M.A., Leiter der Hauptabteilung Benutzungsdienste, Vertreter der Fachaufsicht und Baubeauftragter an der Staats- und Universitätsbibliothek Hamburg Carl von Ossietzky, Lehrbeauftragter im Bereich Fernstudium am Institut für Bibliotheks- und Informationswissenschaft der Humboldt-Universität zu Berlin sowie an der Bibliotheksakademie Bayern. eMail: olaf.eigenbrodt@sub.uni-hamburg.de

Astrid Frankze, Dr. phil, Privatdozentin am Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Allgemeine Erziehungswissenschaft. eMail: franzke@em.uni-frankfurt.de

Michael Gille, Prof. Dr., Professor für Wirtschaftsrecht am Department Wirtschaft der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg. eMail: michael.gille@haw-hamburg.de

Katrin Girsensohn, Dr. phil. habil, Hochschulforscherin mit Schwerpunkt Lehr- und Lernforschung, Europa-Universität Viadrina, Leiterin Zentrum für Schlüsselkompetenzen und Forschendes Lernen. eMail: girsensohn@europa-uni.de

Gerd Grözing, Prof. Dr., Professur für Bildungs- und Sozialökonomik, Mitglied des Internationalen Instituts für Management und ökonomische Bildung an der Europa-Universität Flensburg. eMail: groezing@uni-flensburg.de

Daniel Hechler M.A., Forschungsreferent am Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF). eMail: daniel.hechler@hof.uni-halle.de

Justus Henke, Mag. rer. soc. oec., Volkswirt, seit 2012 wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Hochschulforschung (HoF). eMail: justus.henke@hof.uni-halle.de

Anna Mucha, Dr. phil., wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fachbereich Sozialökonomie der Universität Hamburg. eMail: anna.mucha@wiso.uni-hamburg.de

Christian Nille, Dr. phil., Kunsthistoriker mit Schwerpunkt der Geschichte und Theorie der Kunstgeschichte. eMail: nille@uni-mainz.de

Peer Pasternack, Prof. Dr., Direktor des Instituts für Hochschulforschung (HoF) an der Universität Halle-Wittenberg. eMail: peer.pasternack@hof.uni-halle.de; www.peer-pasternack.de

Manuel Pietzonka, Prof. Dr., Professor für Wirtschaftspsychologie an der FOM Hochschule Hannover und seit 2014 selbstständiger Hochschulberater. eMail: manuel.pietzonka@fom.de; www.akkreditierungslotse.de

Julia Reuter, Prof. Dr., Professur Erziehungs- und Kulturosoziologie am Department für Erziehungs- und Sozialwissenschaften der Universität Köln. eMail: j.reuter@uni-koeln.de

Norman Richter B.A., Wirtschafts- und Sozialwissenschaftler, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF). eMail: norman.richter@hof.uni-halle.de

Alfred Ruppert, Dr. rer. soc., Fachgebiet: Organisationssoziologie und Soziologie der Quantifizierung; letzte Wirkungsstätte: Universität Bern. eMail: alfred.ruppert@gmail.com

Ulrich Teichler, Prof. Dr., Hochschulforscher, 1978 bis 2013 Professor an der Universität Kassel und langjährig Direktor des Internationalen Zentrums für Hochschulforschung (INCHER-Kassel). eMail: teichler@incher.uni-kassel.de

Herbert Wöltge, Dr. rer. pol., Wissenschaftsjournalist, langjähriger Leiter der Presseabteilung der Akademie der Wissenschaften der DDR und Gründungsmitglied der Leibniz-Sozietät. eMail: hwoeltge.leibniz@gmx.de