13. Jahrgang

ISSN 1860-3025

HM

Hochschulmanagement

Zeitschrift für die Leitung, Entwicklung und Selbstverwaltung von Hochschulen und Wissenschaftseinrichtungen

Schwerpunkt:
19. Workshop Hochschulmanagement

- Sind deutsche Professoren ausgebrannt? Burnout und dessen Folgen für die Leistungserstellung in deutschen Universitäten
- Zugangs- und Zulassungsvoraussetzungen an deutschen Hochschulen: Eine deskriptive Bestandsaufnahme
- Qualitätskapazitäten in der Lehre Zum Einsatz staatlicher Fördermittel zur Verbesserung der Hochschullehre
- Grundwerte sind auch an Hochschulen umkämpft – Herausforderungen an Hochschulleitungen und alle Lehrenden: Fallbeispiel Universität Bielefeld

2 | 2018

UniversitätsVerlagWebler

www.universitaetsverlagwebler.de

Herausgeberkreis

Rainer Ambrosy, Dr., Kanzler der Universität Duisburg-Essen
Thomas Behrens, Dr., Ministerialdirigent a.D., Abteilungsleiter für Wissenschaft und Forschung, Hochschulen im Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern; ehem. Kanzler der Universität Greifswald
Alexander Dilger, Dr., Professor für Betriebswirtschaftslehre, Institut für Organisationsökonomik, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, ehem. Vorsitzender der wissenschaftlichen Kommission Hochschulmanagement im Verband der Hochschullehrer für Betriebswirtschaft e.V. (VHB)
Herbert Grüner, Dr., Rektor der New Design University/ Privatuniversität St. Pölten, Professor für Wirtschaftswissenschaften der Kunsthochschule Berlin-Weissensee
Michael Hölscher, Dr., Professor für Hochschul- und Wissenschaftsmanagement, Deutsche Universität für Verwaltungswissenschaften Speyer
Stefan Lange, Dr., Arbeitsbereich Evaluation, Geschäftsstelle des Wissenschaftsrates, Köln
Wilfried Müller, Dr., Professor für Sozialwissenschaftliche Technikforschung i.R., Hochschulberater, Mitglied des Fachbeirats Lehre der Alfred Toepfer Stiftung, ehem. Rektor der Universität Bremen, ehem. Vizepräsident der HRK
Claudia Peus, Dr., geschäftsführende Vizepräsidentin für Talent Management und Diversity, Professorin für Forschungs- und Wissenschaftsmanagement, Technische Universität München
Joachim Prinz, Dr., Professor für Allgemeine Betriebswirtschaftslehre, Mercator School of Management, Universität Duisburg-Essen
Margret Wintermantel, Dr., Professorin für Sozialpsychologie, Präsidentin des DAAD, ehem. Präsidentin der Universität des Saarlandes
Wolff-Dietrich Webler, Dr., ehem. Professor of Higher Education, Bergen University (Norway), Ehrenprofessor der Staatl. Päd. Universität Jaroslawl Wolga, Leiter des IWBB – Institut für Wissenschafts- und Bildungsforschung Bielefeld

Hinweise für die Autoren

In dieser Zeitschrift werden i.d.R. nur Originalbeiträge publiziert. Sie werden doppelt begutachtet. Die Autor/innen versichern, den Beitrag nicht zu gleicher Zeit an anderer Stelle zur Publikation angeboten und nicht in vergleichbarer Weise in einem anderen Medium behandelt zu haben. Senden Sie bitte das Manuskript als Word-Datei und Abbildungen als JPG-Dateien per E-Mail an die Redaktion (Adresse siehe Impressum).

Wichtige Vorgaben zu Textformatierungen und beigefügten Fotos, Zeichnungen sowie Abbildungen erhalten Sie in den „Autorenhinweisen" auf unserer Website: www.universitaetsverlagwebler.de

Ausführliche Informationen zu den in diesem Heft aufgeführten Verlagsprodukten erhalten Sie ebenfalls auf der zuvor genannten Website.

Impressum

Verlag, Redaktion, Abonnementsverwaltung:
UVW UniversitätsVerlagWebler
Der Fachverlag für Hochschulthemen
Bünder Straße 1-3 (Hofgebäude), 33613 Bielefeld
Tel.: 0521 - 92 36 10-12, Fax: 0521 - 92 36 10-22

Satz: UVW, E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de

Erscheinungsweise: 4mal jährlich

Redaktionsschluss dieser Ausgabe: 04.05.2018

Grafik:
Ute Weber Grafik Design, München.
Gesetzt in der Linotype Syntax Regular.

Abonnement/Bezugspreis: (zzgl. Versandkosten)
Jahresabonnement: 74 Euro
Einzelheft: 21 Euro
Doppelheft: 38 Euro

Druck:
Sievert Druck & Service GmbH,
Potsdamer Str. 220, 33719 Bielefeld

Abobestellungen und die Bestellungen von Einzelheften sind E-Mail oder Fax an den Verlag zu richten.
Eine Abo-Bestellvorlage finden Sie unter
www.universitaetsverlagwebler.de

Das Jahresabonnement verlängert sich automatisch um ein Jahr, wenn es nicht 6 Wochen vor Jahresende gekündigt wird.

Copyright: UVW UniversitätsVerlagWebler
Die mit Verfassernamen gekennzeichneten Beiträge geben nicht in jedem Falle die Auffassung der Herausgeber bzw. Redaktion wieder. Für unverlangt eingesandte Manuskripte/Rezenzionsexemplare wird keine Verpflichtung zur Veröffentlichung/Besprechung übernommen. Sie können nur zurückgegeben werden, wenn dies ausdrücklich gewünscht wird und ausreichendes Rückporto beigefügt ist. Die Urheberrechte der hier veröffentlichten Artikel, Fotos und Anzeigen bleiben bei der Redaktion. Der Nachdruck ist nur mit schriftlicher Genehmigung des Verlages gestattet.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

13. Jahrgang

ISSN 1860-3025

HM

Hochschulmanagement

Zeitschrift für die Leitung, Entwicklung und Selbstverwaltung von Hochschulen und Wissenschaftseinrichtungen

Einführung des geschäftsführenden Herausgebers

Von Joachim Prinz 33

Organisations- und Managementforschung

Benedict Jackenkroll & Christian Julmi
Sind deutsche Professoren ausgebrannt?
Burnout und dessen Folgen für die Leistungserstellung in deutschen Universitäten 34

Stefan Borowski, Markus Schauberger & Daniel Weimar
Zugangs- und Zulassungsvoraussetzungen an deutschen Hochschulen: Eine deskriptive Bestandsaufnahme 41

Roland Bloch, Alexander Mitterle, Christian Rennert & Carsten Würmann
Qualitätskapazitäten in der Lehre
Zum Einsatz staatlicher Fördermittel zur Verbesserung der Hochschullehre 49

Dokumentation

Grundwerte sind auch an Hochschulen umkämpft – Herausforderungen an Hochschulleitungen und alle Lehrenden: Fallbeispiel Universität Bielefeld 56

Meldungen

63

Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

Hauptbeiträge der aktuellen Hefte Fo, HSW, P-OE, QiW, ZBS und IVI IV

2 | 2018

Neuerscheinung in der Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

Auch als E-Book

Tobina Brinker & Karin Ilg (Hrsg.)

Lehre und Digitalisierung

5. Forum Hochschullehre und E-Learning-Konferenz – 25.10.2016

Digitale Medien und Kommunikation haben die Kernaufgaben und Prozesse an Hochschulen stark verändert, digitales Lehren und Lernen gehören längst zum Hochschulalltag. ‚Lehre' und ‚Digitalisierung' werden zunehmend – und an nordrhein-westfälischen Hochschulen lebendiger denn je – im Doppelpack diskutiert. Der digitale Wandel führt dabei nicht von sich aus zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium, sondern verändert vielmehr die Anforderungen und Chancen in der Hochschullehre. Wie sieht eine didaktisch sinnvolle Ausgestaltung von digital gestützten Lehr- und Lernszenarien im Hochschulkontext aus? Welche neuen Kompetenzen sind bei Lehrenden und Studierenden dafür erforderlich? Wie verändern sich Selbstverständlichkeiten und Selbstverständnisse?

Diese und viele weitere Fragen gerieten auf der Konferenz „Lehre und Digitalisierung" am 25. Oktober 2016 an der Fachhochschule Bielefeld in den Blick, einer gemeinsamen Veranstaltung des Netzwerks hdw nrw, des Hochschulforums Digitalisierung und der FH Bielefeld. Zwei Konferenzen gingen in ihr auf: das fünfte Forum Hochschullehre des hdw nrw und die dritte E-Learning-Konferenz der FH Bielefeld. Die Veranstaltung richtete sich an Lehrende, Entscheidungsträger und Mitarbeitende, die mit der Organisation von Lehr- und Lernprozessen an Hochschulen in NRW und darüber hinaus befasst sind.

Bielefeld 2018, 71 Seiten

Print: ISBN 978-3-946017-11-0,
12.95 Euro zzgl. Versand

E-Book: ISBN 978-3-946017-10-3,
nur 9.95 Euro

Erhältlich im Fachbuchhandel und direkt beim Verlag – auch im Versandbuchhandel (aber z.B. nicht bei Amazon).

Bestellung – E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Einführung des geschäftsführenden Herausgebers

Der 19. Workshop Hochschulmanagement der wissenschaftlichen Kommission Hochschulmanagement im Verband der Hochschullehrer für Betriebswirtschaft e.V. (VHB) fand am 21. und 22. Februar 2017 an der Helmut-Schmidt-Universität in Hamburg statt. Auf dem Workshop wurden erstmals Vorträge zu einem Schwerpunktthema und weiteren heterogenen, das Hochschulmanagement betreffenden Themen, präsentiert. Sechs Aufsätze zum Schwerpunktthema Drittmittel(-forschung) fanden bereits Eingang in das Heft 1/2018, drei weitere Artikel aus dem offenen Programm der Tagung werden in dieser Ausgabe veröffentlicht. Dabei kreisen die drei vorgestellten Aufsätze in ihrer Gemeinsamkeit um eine effizientere Allokation knapper Ressourcen im Hochschulbetrieb, wobei Lehrpersonal und Studierende als Stakeholder besonders betrachtet werden. Während nämlich auf Warenmärkten alleine der Preis bestimmt wer welches Produkt bekommt, funktionieren klassische Matching-Märkte, wie der Hochschulmarkt, nicht auf diese Art und Weise. Die drei folgenden Aufsätze beruhen auf diesem Hintergrundgedanken, zeigen „mismatches" auf und geben Verbesserungsvorschläge an.

Möglicherweise entwickeln sich solche „mismatches" in Zukunft aufgrund der zunehmenden Etablierung ökonomischer Steuerungsprinzipien an Universitäten. Während einerseits die outputorientierte Mittelvergabe und die Besoldung der Professoren die Effizienz der Universitäten gesteigert hat, geht damit aber auch ein erhöhter Leistungsdruck und ein Gefühl der Fremdbestimmung für Professoren einher. Vor diesem Hintergrund analysiert der erste Beitrag von *Benedict Jackenroll* und *Christian Julmi* nicht nur die Burnout-Gefahr von 329 Professoren an deutschen Hochschulen, sondern vielmehr, inwieweit ein Burnout die Qualität in Forschung und Lehre der betroffenen Professoren beeinflusst. Ausweislich ihrer Modellschätzungen finden die Verfasser, dass ausgebrannte Professoren weniger publizieren, weniger Drittmittel akquirieren aber keine schlechtere Lehre organisieren. **Seite 34**

Um die Gefahr von „misfits" zu reduzieren, geht es auch im anschließenden Papier von *Stefan Borowski, Markus Schauberger* und *Daniel Weimar*. Konkret untersuchen die Verfasser die Anzahl und Art von Selektionsinstrumenten, die im Rahmen der Bewerberselektion in 617 betriebswirtschaftlichen Masterstudiengängen an deutschen Hochschulen im Wintersemester 2016/2017 eingesetzt wurden. Die Ergebnisse belegen, dass die Hochschulen im Durchschnitt drei Selektionsinstrumente bei der Studierendenauswahl heranziehen. Bei lediglich 5% der betrachteten Studiengänge wird auf den Einsatz von Selektionsinstrumenten verzichtet. Staatliche Hochschulen setzen stärker auf objektive Selektionskriterien als private Hochschulen, welche ihrerseits häufiger auf subjektive Auswahlinstrumente zurückgreifen. Aus den Ergebnissen wird ersichtlich, dass deutsche Hochschulen von ihrer Autonomie im Zuge der Bewerberselektion Gebrauch machen, was jedoch dem Abbau von Wechselbarrieren innerhalb des Hochschulsystems entgegensteht. **Seite 41**

Joachim Prinz

Um eine effiziente Allokation staatlicher Fördermittel zur Verbesserung der Hochschullehre geht es im dritten Aufsatz dieses Heftes. Dabei untersuchen die Autoren *Roland Bloch, Alexander Mitterle, Christian Rennert* und *Carsten Würmann*, den durch den QPL-Mittel induzierten Personaleffekt und dessen Auswirkung auf zusätzliche (Kompensation), erweiterte (Aufgabenerweiterung) und qualitativ bessere (Stratifikation) Lehre. Um zu untersuchen, wie Universitäten die zur Verfügung gestellten QPL-Mittel hinsichtlich Kompensation, Aufgabenerweiterung und Stratifikation allokieren, greifen die Autoren auf die QPL-Projektdatenbank zurück und erhalten damit Informationen zu 25 Universitäten die 736 QPL-Lehrende beschäftigen. Die mithilfe einer Clusteranalyse produzierten Befunde implizieren einen vorwiegend kompensatorischen QPL-Mitteleinsatz. **Seite 49**

Joachim Prinz

Seit die Zusammensetzung der Studierendenschaft noch stärker als bisher die Zusammensetzung der Bevölkerung widerspiegelt, werden auch gesellschaftliche Spannungen und Konflikte stärker als bisher in den Hochschulen ausgetragen. Wie intensiv Hochschulleitungen damit konfrontiert werden und darauf reagieren, ist lokal sicherlich unterschiedlich. Die Universität Bielefeld eignet sich als Exempel und doch als Sonderfall, weil sie das Institut für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung in den eigenen Mauern hat, das selbst auch politisch aktiv ist und das Rektorat berät. Die Verschärfung der Konflikte und wie sich das Rektorat an die Dimensionen heranarbeitet, ist hier in einer knappen Dokumentation zusammengetragen worden. **Seite 56**

Ergänzung: Wolff-Dietrich Webler

Reihe: Qualität - Evaluation - Akkreditierung

Im UniversitätsVerlagWebler erhältlich:

Third Space revisited. Jeder für sich oder alle für ein Ziel?
Von Philipp Pohlenz, Susan Harris-Huemmert & Lukas Mitterauer (Hg.)

ISBN 978-3-946017-07-3, Bielefeld 2017, 154 Seiten, 27.90 Euro
Weitere Infos zum Band: https://www.universitaetsverlagwebler.de/pohlenz2017
Bestellung – E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Benedict Jackenkroll & Christian Julmi

Benedict Jackenkroll

Christian Julmi

Sind deutsche Professoren ausgebrannt?

Burnout und dessen Folgen für die Leistungserstellung in deutschen Universitäten

Due to changes of governance structures in German universities, professors are exposed to an increased pressure to perform. The present study quantitatively and empirically examines the extent German professors are affected by burnout and whether burnout has a negative effect on the provision of academic services. The results show that every tenth professor in German universities is severely affected by burnout and that there is a significant negative correlation between burnout and university performance. After discussing the results, implications for practice are derived.

1. Einleitung

Die Etablierung ökonomischer Steuerungsprinzipien in deutschen Universitäten hat zu einer Veränderung der Arbeitsbedingungen der Professoren geführt. Die Verteilung der Mittel und die Besoldung der Professoren erfolgen zunehmend leistungs- bzw. outputorientiert. In vielen Ländern bzw. Universitäten findet das Instrument der Zielvereinbarung inzwischen auf allen Ebenen – auch zwischen Hochschulleitungen und einzelnen Professoren – Verwendung (vgl. Detmer 2017, S. 229-230; Möller 2017, S. 874-875, S. 880-881). Fast überall wurden die Hochschulleitungen deutlich zulasten der Selbstverwaltungsgremien gestärkt und die Mitbestimmungsmöglichkeiten der Professoren somit formal beschränkt.

Die Etablierung dieser neuen Steuerungsprinzipien hat anscheinend die Effizienz der Universitäten gesteigert. In deutschen Universitäten wird seit den Reformen mehr ausgebildet und geforscht als vor den Reformen. Kennzahlen, die üblicherweise für die Forschungs- und Lehrleistung herangezogen werden, belegen dies (vgl. z.B. Vogt 2014; Destatis 2016). Auch wenn zuweilen Kritik an der Eignung solcher Kennzahlen geübt wird, da diese vielmehr den Output als die Qualität der Lehre und Forschung erfassen (vgl. z.B. Münch 2013; Osterloh/Frey 2013), werden die Reformen überwiegend und vor allem von der Hochschulpolitik als ein Erfolg angesehen. Folgt man jedoch den zunehmenden Berichten über die negativen Auswirkungen der Reformen auf die Arbeit der Professoren, muss die Nachhaltigkeit dieses Erfolges inzwischen hinterfragt werden. So scheinen die starke Arbeitsverdichtung, der gestiegene Leistungsdruck und ein wachsendes Gefühl der Fremdbestimmung bei den Professoren zunehmend zu Stress, Frustration, Demotivation und immer häufiger auch zu Burnout zu führen (vgl. z.B. Grigat 2011; Klinkhammer 2013; Heuser 2014; Oelsnitz 2015; Petersen 2017).

Trotz dieser Hinweise auf eine wachsende Burnoutproblematik der Professoren an deutschen Universitäten fehlt eine umfassende quantitative Untersuchung von Burnout und dessen Folgen für die Leistungserstellung in deutschen Universitäten bislang. Ohne gleich von einem drohenden Kollaps des Systems ausgehen zu müssen, erscheint dieser Mangel an wissenschaftlichen Erkenntnissen vor allem aus praktischer Sicht problematisch, da die Hochschulpolitik und die Hochschulverantwortlichen weder ein Problembewusstsein entwickeln noch gegebenenfalls notwendige Gegensteuerungsmaßnahmen einleiten können.

Vor diesem Hintergrund haben wir im Rahmen der vorliegenden Untersuchung Burnout und dessen Folgen für die Leistungserstellung in deutschen Universitäten näher betrachtet. Ziel der Untersuchung ist es, Aussagen über die Beeinträchtigung der universitären Leistungserstellung durch Burnout sowie das tatsächliche Ausmaß von Burnout an deutschen Universitäten treffen zu können. Hierfür gilt es, zunächst das Burnoutkonzept zu erläutern. Anschließend werden negative Folgen eines Burnouts der Professoren auf die Forschungsleistung, die Qualität und Organisation der Lehre, das Engagement bei der Promotionsbetreuung sowie auf das Antragsverhalten von Drittmitteln hergeleitet. Der anschließende Methodenteil widmet sich der Beschreibung des Vorgehens, der Stichprobe sowie der Messinstrumente der Untersuchung. Im Ergebnisteil werden zunächst die aufgestellten Hypothesen mittels multivariater Regressionsanalysen geprüft. Daran anschließend beschreiben wir anhand deskriptiver Ergebnisse das tatsächliche Ausmaß von Burnout in der Professorenschaft. Abschließend werden die wichtigsten Ergebnisse zusammengefasst und hinsichtlich ihrer Bedeutung für die Hochschulforschung und -praxis diskutiert.

2. Das Burnoutkonzept

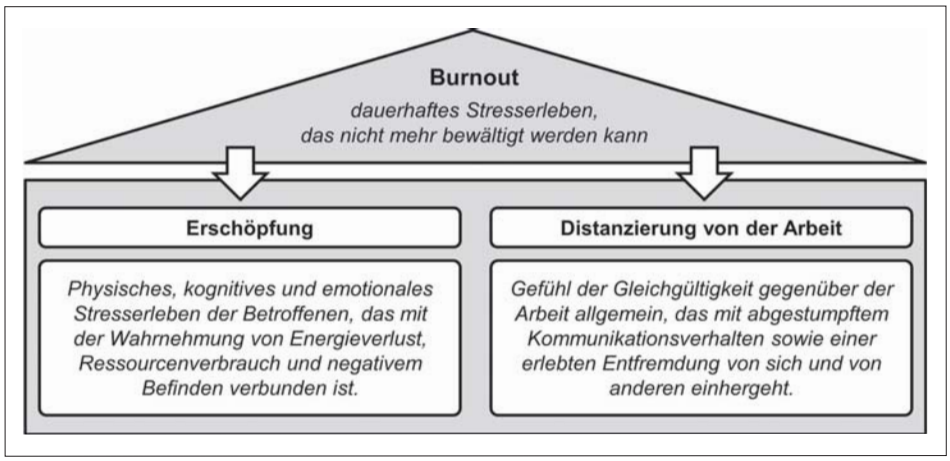
Burnout entsteht, wenn Menschen am Arbeitsplatz dauerhaft Stress ausgesetzt sind und diesen nicht mehr bewältigen können. Die ersten Forschungsarbeiten über

Burnout tauchten in der Mitte der 1970er Jahren in den USA auf (vgl. Freudenberger 1975; Maslach 1976) und basierten vor allem auf der Erfahrung von Menschen in Pflegeberufen, die aufgrund der hohen Bedürftigkeit der Patienten in besonderem Maße emotionalen und zwischenmenschlichen Stressoren ausgesetzt sind. Der Beitrag dieser frühen Forschungsarbeiten lag darin, das Phänomen zu beschreiben, ihm einen Namen zu geben und zu zeigen, dass es sich regelmäßig beobachten lässt. Nach einer etwa fünfjährigen Pionierphase wurde in den 1980er Jahren dazu übergangen, Ausmaß, Ursachen und Folgen von Burnout über Selbstbeurteilungsfragebögen empirisch zu erforschen (vgl. Maslach/Schaufeli/Leiter 2001, S. 401-402; Qiao/Schaufeli 2011, S. 88). Ausgangspunkt der konzeptionellen und empirischen Überlegungen bildete insbesondere das von Maslach und Kollegen entwickelte Verständnis, nach dem sich Burnout an drei Dimensionen festmachen lässt: emotionale Erschöpfung, Depersonalisation sowie Wahrnehmung reduzierter Leistungsfähigkeit. *Emotionale Erschöpfung* bezieht sich auf das Stresserleben der Betroffenen und ist mit einem wahrgenommenen Energieverlust und Verbrauch emotionaler Ressourcen sowie einem allgemein negativen Befinden verbunden. *Depersonalisation* offenbart sich in einem Gefühl der Gleichgültigkeit gegenüber anderen sowie einem abgestumpften Kommunikationsverhalten. Depersonalisation geht mit einer Störung zwischenmenschlicher Beziehungen und einer erlebten Entfremdung sowohl von anderen, als auch von sich selbst einher. Die *Wahrnehmung reduzierter Leistungsfähigkeit* bezieht sich auf eine negative Selbstevaluation, bei der der Betroffene eine verminderte Selbstwirksamkeit wahrnimmt, die mit einer tatsächlichen Leistungsminderung einhergehen kann, aber nicht muss (vgl. Maslach/Jackson 1984, S. 134; Maslach/Schaufeli/Leiter 2001, S. 402-403; Atabaki 2015, S. 46).

Seit der Einführung dieser drei Dimensionen in die Burnout-Forschung wird über ihre Relevanz und Validität diskutiert (vgl. Qiao/Schaufeli 2011, S. 89-90; Shoji u.a. 2016, S. 368). Gegenstand der Diskussion ist insbesondere die Wahrnehmung reduzierter Leistungsfähigkeit als dritte Burnout-Dimension. Empirische Studien haben gezeigt, dass emotionale Erschöpfung und Depersonalisation weitaus höher untereinander korreliert sind als mit der Wahrnehmung verminderter Leistungsfähigkeit, weshalb argumentiert wird, dass emotionale Erschöpfung und Depersonalisation den eigentlichen Kern von Burnout darstellen (vgl. Green/Walkey/Taylor 1991, S. 468; Demerouti/Mostert/Bakker 2010, S. 210; Reis/Xanthopoulou/Tsaousis 2015, S. 9), während die reduzierte Leistungsfähigkeit eher eine Folge von Burnout repräsentiert (vgl. Taris u.a. 2005, S. 251) oder auf ein separates, unabhängiges Konzept verweist (vgl. Lee/Ashforth 1996, S. 128; Demerouti u.a. 2001, S. 500). Des Weiteren stellt die Wahrnehmung verminderter Leistungsfähigkeit die schwächste Burnout-Dimension in Bezug auf die Signifikanz des Zusammenhangs mit anderen Variablen dar (vgl. Lee/Ashforth 1996, S. 130; Schaufeli/Enzmann 1998, S. 83). Klinische Studien haben zudem gezeigt, dass emotionale Erschöpfung und Depersonalisation bei Burnout-Patienten sehr häufig und in der Regel gemeinsam auftreten, während sich eine reduzierte Leistungsfähigkeit weniger häufig beobachten lässt (vgl. Qiao/Schaufeli 2011, S. 89).

Aufgrund dieser inhaltlichen und methodischen Nachteile hat sich inzwischen ein alternatives Verständnis von Burnout etabliert, das sich ausschließlich an den beiden Dimensionen Erschöpfung und Distanzierung von der Arbeit orientiert. Die Dimension *Erschöpfung* erfasst hierbei nicht nur emotionale Aspekte, sondern darüber hinaus physische und kognitive Aspekte. Während die Depersonalisation im ursprünglichen Verständnis auf die emotionale Distanzierung gegenüber dem Arbeitsobjekt (z.B. dem Patienten) fokussiert, bezieht sich die Dimension *Distanzierung von der Arbeit* darüber hinaus auf den Arbeitsinhalt und das Arbeiten im Allgemeinen. Abbildung 1 zeigt diese beiden Facetten von Burnout im Überblick. Da die berufsfeldübergreifende Eignung und die Vorteilhaftigkeit der zweidimensionalen Struktur wiederholt bestätigt wurde (vgl. z.B. Demerouti u.a. 2003, S. 298; Qiao/Schaufeli 2011, S. 89; Reis/Xanthopoulou/Tsaousis 2015, S. 9), wird dieses Verständnis der vorliegenden Untersuchung zugrunde gelegt, für die es nun die Hypothesen bezüglich der negativen Folgen von Burnout der Professoren abzuleiten gilt.

Abbildung 1: Die beiden Facetten von Burnout



3. Burnout und Leistung in Universitäten

Für den Zusammenhang zwischen Burnout und verminderter Leistung lassen sich zwei wesentliche Erklärungen heranziehen. Erstens senkt Burnout durch eine geringere Kontrolle über die Arbeitsumgebung die individuelle Leistungsfähigkeit. Zweitens führt Burnout zu einer abnehmenden Leistungsbereitschaft, da die zunehmende Erschöpfung von Ressourcen mit einem psychologischen Rückzug einhergeht, der verhindert, dass die noch verbliebenen Ressourcen ausgeschöpft werden. In der Konsequenz führt dieser natürliche Schutzmechanismus dazu,

dass Mitarbeiter zusätzliche Anstrengungen meiden bzw. ablehnen (vgl. Demerouti/Bakker/Leiter 2014, S. 97).
Unterschiedliche Aussagen in der Literatur weisen auch für Professoren darauf hin, dass diese aufgrund gestiegener Stressoren und Anforderungen in ihrer individuellen Leistung und somit die gesamte universitäre Leistungserstellung beeinträchtigt sein könnte. Für einen empirischen Beleg dieser Beeinträchtigung ist es notwendig, auf diejenigen Aufgabenbereiche zu fokussieren, die einen möglichst präzisen Rückschluss auf die Leistungserstellung von Universitäten erlauben. Die vorliegende Studie betrachtet hierfür vier ausgewählte Bereiche: (1) Forschungsleistung, (2) Qualität und Organisation der Lehre, (3) Qualität der Promotionsbetreuung und (4) Antragsverhalten von Professoren bei Drittmitteln.
Die *Forschungsleistung* der Professoren ist ein zentraler Faktor für die Leistung einer Universität. Sie trägt wesentlich zum internationalen Ruf einer Universität bei, erhöht die Anziehung guter Studenten und Nachwuchswissenschaftler und stellt eine wesentliche Entscheidungsgrundlage für öffentliche Mittelzuweisungen dar (vgl. Ringelhan u.a. 2013, S. 8). Als ebenso bedeutend für Universitäten ist die *Qualität und Organisation der Lehre* zu sehen, die aufgrund der formalen Stellung innerhalb des lehrenden Personals an Universitäten und des Umfanges der Lehrtätigkeit maßgeblich durch das Wirken der Professoren bestimmt ist (vgl. Stegmüller 2013, S. 5-6). Zudem stellt die *Qualität der Promotionsbetreuung* ein wichtiges Leistungskriterium in Universitäten dar, das häufig bei Leistungsbewertungen von Universitäten Berücksichtigung findet und über Kennzahlen wie die Promotionsquote oder Anzahl der Promotionen erhoben wird. Derartige Outputgrößen stellen einen wesentlichen Bestandteil vieler Zielvereinbarungen zwischen den Ländern und den Universitäten dar und fließen entsprechend in die leistungsorientierte Mittelverteilung der Länder mit ein; nicht selten berühren sie auch die leistungsorientierte Mittelverteilung innerhalb der Universitäten. Dass dabei die Qualität der Promotionsbetreuung wesentlich von der Betreuungsleistung des verantwortlichen Professors abhängt, steht außer Frage (vgl. z.B. Sattler 2009; Hennig 2010; Metz-Göckel 2015). Nicht zuletzt hat – ungeachtet der Unterschiede zwischen Ländern, Universitäten und Fachbereichen – die Bedeutung von *Drittmitteln* für die Finanzierung universitärer Forschung in Deutschland insgesamt deutlich zugenommen (vgl. z.B. Dzwonnek 2014; Kühl 2014; Vogt 2014; Winterhager 2015; Möller 2017, S. 876). Die Akquise von Drittmitteln gilt als Indikator für die wissenschaftliche Leistungsfähigkeit einer Universität und wird häufig als zentrale Zielsetzung in Landeshochschulentwicklungsplänen und Hochschulentwicklungsplänen der Universitäten benannt. Bei der Akquise von Drittmitteln kommt den Professoren eine Schlüsselrolle zu; mitunter ist es überhaupt nur ihnen erlaubt, drittmittelfinanzierte Forschungsvorhaben durchzuführen (vgl. Lux-Wesener 2017, S. 429).
Insgesamt nehmen damit Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft der Professoren eine herausragende Stellung in Bezug auf die universitäre Leistungserstellung ein. Sofern ein Zusammenhang zwischen Burnout und der Leistung der Professoren festgestellt werden kann, lassen sich daraus entsprechende Rückschlüsse auf die Leistung der Universitäten ziehen. Da in der Literatur allgemein von einem negativen Zusammenhang zwischen Burnout und Leistung ausgegangen wird und auch die spezifische Situation der Professoren keine Anhaltspunkte für gegenteilige Vermutungen liefert, ergeben sich folgende vier Hypothesen:

Hypothese 1: Burnout von Professoren steht in einem negativen Zusammenhang mit der Forschungsleistung.

Hypothese 2: Burnout von Professoren steht in einem negativen Zusammenhang mit der Qualität und Organisation der Lehre.

Hypothese 3: Burnout von Professoren steht in einem negativen Zusammenhang mit dem Engagement bei der Promotionsbetreuung.

Hypothese 4: Burnout von Professoren steht in einem negativen Zusammenhang mit dem Drittmittelantragsverhalten.

4. Methode

Zur Überprüfung der Hypothesen wurde eine quantitative, internetgestützte, anonyme Befragung durchgeführt. Die Datenerhebung fand im Sommer 2016 mit einem in Unipark erstellten Fragebogen statt. In der Einladungs-E-Mail erhielten die Professoren Informationen über Hintergründe der Studie, über Datenschutz und -verwendung sowie den Link zur Befragung. Eingeladen wurden insgesamt 3.449 hauptberufliche Professoren aus deutschen Universitäten bzw. Hochschulen mit Universitätsstatus in staatlicher Trägerschaft. Die zugrundeliegende Grundgesamtheit umfasste zum Zeitpunkt der Erhebung ca. 23.000 hauptberufliche Professoren. Von den 3.449 angeschriebenen Professoren haben 329 Professoren (9.54%) den Fragebogen nach einmaligem Nachfassen vollständig beendet.
Für Abschätzungen, inwieweit die Stichprobe der Verteilung der Grundgesamtheit entspricht, wurden die miterhobenen Angaben zur Person (z.B. Geschlecht, Fachrichtung) und zur Universität (z.B. Anzahl Studierende) mit der Verteilung der Grundgesamtheit abgeglichen. Auf Basis der verfügbaren Datenlage (vgl. z.B. Destatis 2015, 2016; Schmid/Wilkesmann 2015, S. 84-85; HRK 2017) ließen sich keine gravierenden Abweichungen feststellen, so dass die Stichprobe insgesamt ein geeignetes Abbild der Grundgesamtheit darstellt. Leichte Abweichungen stellen darüber hinaus auch kein größeres Problem dar, da alle erhobenen Stichprobenmerkmale auch als Kontrollvariablen in die Auswertung der Daten mit eingegangen sind.
Im Folgenden werden die verwendeten Skalen der Untersuchung vorgestellt. Um die faktorielle Gültigkeit der Skalen zu bestätigen, wurden jeweils Hauptkomponentenanalysen durchgeführt. Alle Skalen erfüllen die Eignung für eine Faktoranalyse und weisen mindestens angemessene Faktorladungen auf. Hierfür wurde das sogenannte Fürntratt-Kriterium (vgl. Fürntratt 1969) angewandt.
Das *Burnout* der Professoren wurde mit zehn Items des Oldenburger Burn-Out Inventars erhoben (vgl. Demerouti 1999; Demerouti u.a. 2003). Die Facetten Distan-

zierung von der Arbeit (Beispielitem: „Mit der Zeit verliert man die innere Beziehung zur eigenen Arbeit") und Erschöpfung (Beispielitem: „Ich habe bei der Arbeit immer häufiger das Gefühl, emotional ausgelaugt zu sein") wurden mit jeweils fünf Items auf einer fünfstufigen Likert-Skala (1 = „stimme gar nicht zu" bis 5 = „stimme völlig zu") abgefragt. Die Skala hat sich in der Untersuchung als reliabel erwiesen (α = .84, 10 Items).

Die *Forschungsleistung* der Professoren wurde mit drei Items in Anlehnung an Ringelhan u.a. erhoben (vgl. 2013). Diese Items sehen eine Selbsteinschätzung des eigenen Forschungserfolgs auf einer fünfstufigen Likert-Skala (1 = „wenig erfolgreich" bis 5 = „sehr erfolgreich") im Vergleich zu Kollegen derselben Disziplin erstens an der eigenen Universität, zweitens an anderen deutschen Universitäten und drittens im internationalen Kontext vor. Ein solches Vorgehen wird als methodisch vorteilhaft für den Untersuchungskontext angesehen. Die Skala hat sich als sehr reliabel erwiesen (α = .87, 3 Items).

Für die Erfassung der *Qualität und Organisation der Lehre* wurden selbstberichtete Ergebnisse der Lehrveranstaltungsevaluation herangezogen. Dieses Vorgehen ist praktikabel, da Lehrveranstaltungsevaluationen hochschulrechtlich verpflichtend sind und als adäquater Indikator für die Qualität und Organisation der Lehre gelten (vgl. Rindermann 2003, S. 237-239). Die Professoren sollten auf einer fünfstufigen Likert-Skala (1 = „schlecht" bis 5 = „gut") einordnen, wie ihre Vorlesungen bzw. Seminare in der Regel bewertet werden. Die Skala hat sich als sehr reliabel erwiesen (α = .83, 2 Items).

Zur Erfassung der *Qualität der Promotionsbetreuung* wurden fünf Items (z.B. „Ich stelle stets sicher, dass jedes Promotionsprojekt bei entsprechendem Einsatz in angemessener Zeit zu bewältigen ist") verwendet, die sich an den Richtlinien guter fachlicher Praxis bei der Begutachtung und Betreuung von Dissertationen orientieren (vgl. VHB 2016). Die Skala hat sich als reliabel erwiesen (α = .72, 5 Items).

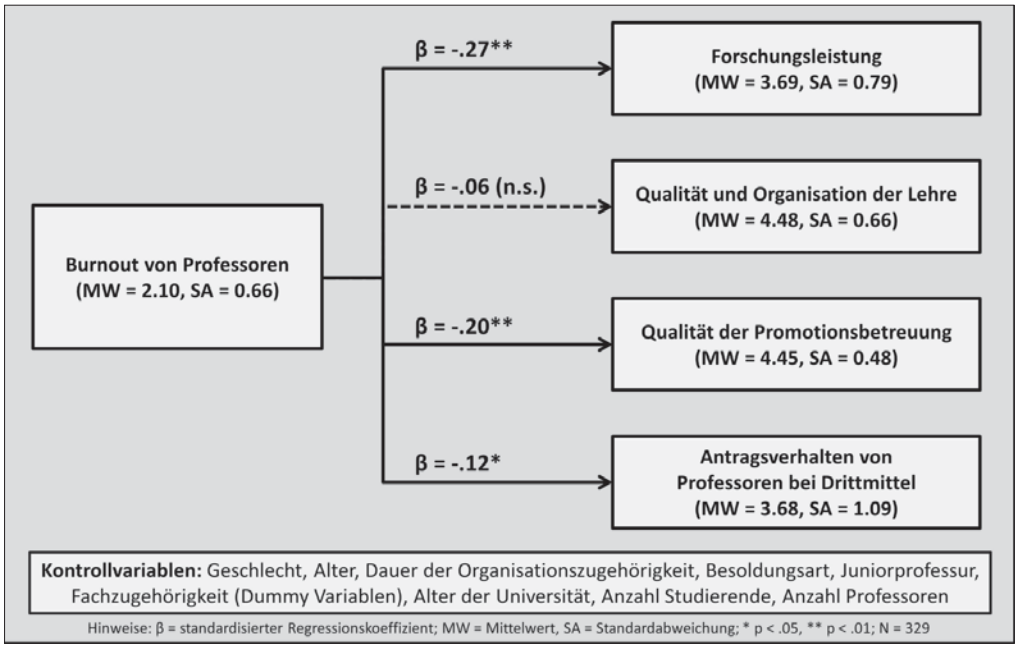
Das *Antragsverhalten von Professoren bei Drittmitteln* wurde mit drei Items erhoben, die sich auf gezeigte und geplante Verhaltensweisen bezüglich der Beantragung von Drittmitteln beziehen. Die formulierten Items spiegeln inhaltlich auch Aussagen in regelmäßigen Wissenschaftsbefragungen wider (vgl. z.B. Neufeld/Johann 2016). Ein verwendetes Item war z.B. „Ich informiere mich regelmäßig über ausgeschriebene Drittmittelprojekte". Die Skala weist eine gute Reliabilität (α = .81, 3 Items) auf.

5. Ergebnisse

Für die Hypothesentestung wurden für alle vier abhängigen Variablen multivariate, lineare Regressionen durchgeführt, in denen jeweils das Burnout sowie die Kontrollvariablen als unabhängige Variablen Eingang gefunden haben. Die Berücksichtigung der Kontrollvariablen diente dazu, mögliche Verzerrungen zu kontrollieren.

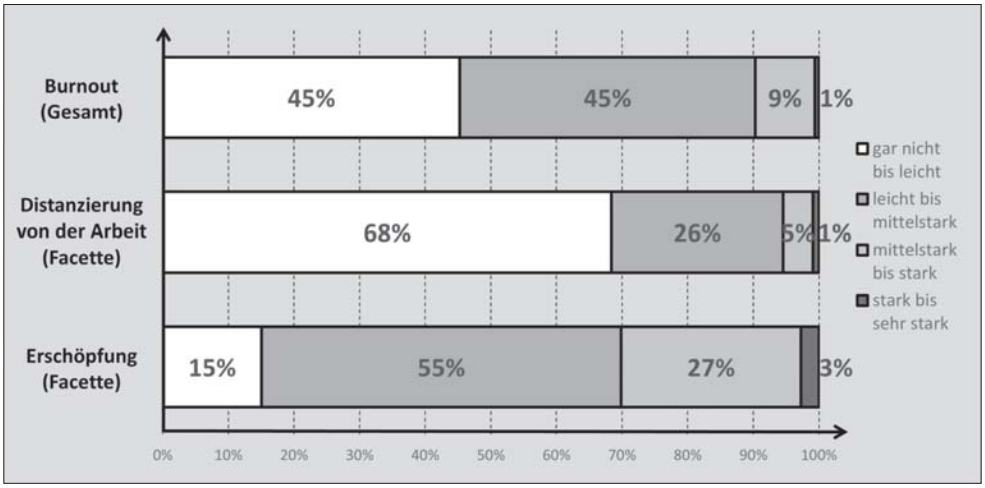
Die Ergebnisse zeigen signifikant negative Zusammenhänge von Burnout auf die Forschungsleistung (β = -.27; p < .01), die Qualität der Promotionsbetreuung (β = -.20; p < .01) sowie das Antragsverhalten von Professoren bei Drittmitteln (β = -.12; p < .05). Die Hypothesen 1, 3 und 4 können damit bestätigt werden. Hypothese 2 hat sich dagegen nicht bestätigt, d.h., Burnout steht in keinem signifikanten Zusammenhang zur Qualität und Organisation der Lehre (β = -.06; n. s.). Die Ergebnisse der Regressionsanalysen sind in Abbildung 2 zusammengefasst.

Abbildung 2: Burnout von Professoren und seine Folgen (Regressionsergebnisse



Über die Hypothesentestung hinaus gibt die Verteilung der Mittelwerte der Burnout-Skala Anhaltspunkte über das tatsächliche Ausmaß von Burnout an deutschen Universitäten. Über die fünfstufige Skalierung lassen sich vier Gruppen bilden, deren Verteilung folgendes Bild zeichnet: Von den Professoren sind 45% gar nicht bis leicht, 45% leicht bis mittelstark, 9% mittelstark bis stark und 1% stark bis sehr stark von Burnout betroffen. Eine noch präzisere Beschreibung ermöglicht der Blick auf die Verteilung der beiden Facetten von Burnout. Unter der Distanzierung von der Arbeit leiden von den Professoren 68% gar nicht bis leicht, 26% leicht bis mittelstark, 5% mittelstark bis stark und 1% stark bis sehr stark. Von der Erschöpfung sind von den Professoren 15% gar nicht bis leicht, 55% leicht bis mittelstark, 27% mittelstark bis stark und 3% stark bis sehr stark betroffen. Abbildung 3 zeigt die beschriebenen Verteilungswerte im Überblick.

Abbildung 3: Burnout von Professoren (Verteilung der Mittelwerte)



6. Diskussion

Die Ergebnisse zeigen, dass Burnout in einem negativen Zusammenhang mit der Leistungserstellung in deutschen Universitäten steht. Professoren mit Burnout weisen eine erheblich geringere Forschungsleistung auf, zeigen deutlich weniger Engagement bei der Promotionsbetreuung und bemühen sich auch etwas weniger um Drittmittel. Lediglich für die Qualität und Organisation der Lehre konnten keine negativen Zusammenhänge ermitteln werden. Dies kann unterschiedliche Gründe haben. Die Lehrveranstaltungen sind in der Regel auf längere Zeit angelegt und von festen Routinen geprägt, so dass die Qualität und Organisation der Lehre nach der Konzeptionsphase unter Umständen ohne größeren Aufwand stabil gehalten werden kann. Darüber hinaus wird die Lehre häufig zu einem nicht unwesentlichen Teil vom gesamten Lehrstuhl getragen, wodurch die verminderte Leistung der von Burnout betroffenen Professoren gegebenenfalls aufgefangen werden könnte und sich Burnout daher nicht unmittelbar auf die Qualität und Organisation der Lehre auswirkt. Grundsätzlich ist nicht auszuschließen, dass Burnout mittel- oder langfristig zu einer Verschlechterung der Qualität und Organisation der Lehre führt, dies jedoch in Bezug auf die Grundgesamtheit nicht ausreichend ins Gewicht fällt und sich daher keine signifikanten Zusammenhänge ergeben.

Schaut man sich das tatsächliche Ausmaß von Burnout an, lässt sich zunächst attestieren, dass Burnout insgesamt kein flächendeckendes Problem an deutschen Universitäten ist. Fast die Hälfte der Professoren ist nicht oder nicht nennenswert von Burnout betroffen. Auf der anderen Seite darf jedoch nicht übersehen werden, dass ebenso viele Professoren keine gravierenden, aber erhöhte Anzeichen von Burnout aufweisen. Da jeder zehnte Professor in einem größeren Umfang von Burnout betroffen ist, kann Burnout daher auch nicht als Randphänomen bezeichnet werden. Die im Titel dieses Aufsatzes aufgeworfene Frage, ob deutsche Professoren ausgebrannt sind, kann damit zumindest für einen Teil mit „Ja" beantwortet werden.

Darüber hinaus sticht besonders die Diskrepanz zwischen den beiden Burnout-Facetten *Distanzierung von der Arbeit* und *Erschöpfung* ins Auge. Auf der einen Seite ist die Distanzierung von der Arbeit insgesamt eher gering. Rund zwei Drittel der Befragten sind gar nicht bis leicht distanziert, nur rund 6% klagen über eine starke bis sehr starke Distanzierung. Auf der anderen Seite zeigt sich jedoch, dass Professoren ungleich höher erschöpft sind. Hier sind es gerade einmal 15%, die gar nicht bis leicht erschöpft sind, während ein gutes Drittel eine starke bis sehr starke Erschöpfung wahrnimmt. Diese Diskrepanz deutet auf eine hohe intrinsische Motivation der Professoren hin. Die hohe Identifikation mit der Arbeit scheint hier einer Distanzierung trotz hoher Belastungen entgegenzuwirken. Eine hohe Identifikation oder emotionale Verbundenheit mit der Arbeit ermöglicht die Bewältigung höherer Anforderungen und führt dadurch zu einer Verminderung des Burnout-Risikos insgesamt (vgl. Julmi/Scherm 2013, S. 21-22). Die intrinsische Motivation stellt in Bezug auf Burnout damit einen kritischen Faktor dar. Führen extrinsische Leistungsanreize zu einer Verdrängung der intrinsischen Motivation, besteht die Gefahr einer Verschärfung der Burnout-Problematik.

Wie die meisten quantitativen Untersuchungen weist auch die vorliegende Studie Limitationen auf, die es zu benennen gilt. Aufgrund des Querschnittsdesigns können Wirkungsrichtungen durch das gewählte Forschungsdesign nicht verifiziert werden. Zwar kann aufgrund der dargelegten Forschungserkenntnisse von der angenommenen Kausalität ausgegangen werden; um die Richtung der Zusammenhänge empirisch nachweisen zu können, wäre jedoch eine Längsschnittstudie notwendig. Zudem besteht die Möglichkeit leichter Verzerrungen dadurch, dass jeweils nur ein Befragter als Quelle für alle abgefragten Konstrukte diente. Potenzielle Verzerrungen, unter anderem durch Konsistenzmotive, implizite Theorien, soziale Erwünschtheit, Antworttendenzen und Stimmungslagen, können daher nie vollständig ausgeschlossen werden (vgl. Podsakoff u.a. 2003, S. 881-884). Um zukünftig ein noch vollständigeres Bild von Burnout von Professoren zu gewinnen, sollte die Verwendung weiterer Datenquellen angestrebt werden. So könnten etwa die Verwendung objektiver Leistungskriterien (z.B. Publikationen, Promotionsquoten, Drittmittel) oder anderer Indikatoren für Burnout (z.B. Absentismus) ergänzende Erkenntnisse liefern.

7. Handlungsempfehlungen

Aufgrund der festgestellten negativen Zusammenhänge zwischen Burnout und universitärer Leistungserstellung sowie der festgestellten hohen Erschöpfung unter deutschen Professoren empfiehlt es sich, entsprechende Maßnahmen zur Burnout-Reduzierung und -Prävention anzustoßen und zu verhindern, dass es zu einer Verdrän-

gung der intrinsischen Motivation durch extrinsische Leistungsanreize kommt. Hierzu gibt es grundsätzlich mehrere Möglichkeiten.

Für die Betroffenen selbst ergeben sich im Wesentlichen zwei Handlungsmöglichkeiten: die Reflexion der eigenen arbeitsbezogenen Einstellung sowie die Anwendung konkreter Techniken zur Stressregulierung. Bei Ersterer geht es etwa um die Überprüfung des eigenen Perfektionismus, um das Ablegen eines falschen Stolzes oder um das Wahren einer kritischen Distanz zur Arbeit, die nicht mit der pathologischen Distanzierung von der Arbeit zu verwechseln ist. Techniken zur Stressregulierung helfen, den psychischen und physischen Ressourcenhaushalt im Gleichgewicht zu halten. Beispiele sind aerober Ausdauersport und Entspannungstechniken wie Yoga, Meditation oder Atemübungen (vgl. Wolf/Wolf/Susa 2008, S. 176). Nicht zu empfehlen ist die Einnahme von Mitteln zur Steigerung der kognitiven Leistungsfähigkeit („Neuro-Enhancement"), da diese mit Gewöhnungseffekten und Nebenwirkungen einhergehen. Mit Mitteln wie Ritalin lassen sich kaum nachhaltige Erfolge erzielen und allenfalls die Symptome, nicht aber die Ursachen von Burnout bekämpfen (vgl. Kowalski 2013, S. 32). Diese liegen nicht zuletzt an dem fehlenden Vermögen, sich von der eigenen Arbeit abzugrenzen und auch mal „Nein" zu sagen, sowohl zu anderen als auch zu sich selbst (vgl. Oelsnitz 2012, S. 26-27).

Beide Handlungsmöglichkeiten können allerdings erst greifen, wenn bei den Betroffenen ein Problembewusstsein existiert. Wenn die chronische Erschöpfung gewissermaßen zum Berufsethos gehört, muss ein solches zunächst geschaffen werden. Hier ergibt sich für Universitäten ein konkreter Handlungsbedarf, für die Burnout-Problematik zu sensibilisieren, die hier empirisch belegt werden konnte. Eine solche Sensibilisierung erfordert die Entstigmatisierung des insbesondere in Hochleistungsberufen vielfach als Tabuthema gehandelten Burnout-Problems (vgl. Burisch 2014, S. 232).

Gerade weil Burnout immer noch vielerorts ein Tabuthema darstellt, dürfte es für Universitäten über eine allgemeine Sensibilisierung hinaus schwierig werden, die Belastungen ihrer Professoren im Sinne eines „Gefährdungspotenzials" zu erheben und ein an der Person orientiertes Lösungskonzept anzubieten. Weder lassen sich die Belastungen objektiv ermitteln noch wird man bei den Professoren auf eine hohe Auskunftsbereitschaft treffen. Selbst wenn ihnen informelle Wege angeboten werden, mögliche Fehlentwicklungen z.B. in der Anreizgestaltung einer Universität anzusprechen, ist die Anonymität oft nur schwer zu gewährleisten.

Da Burnout keineswegs mit individuellem Versagen gleichgesetzt werden kann und oft systembedingte Ursachen aufweist (vgl. Julmi/Scherm 2013, S. 19), setzt eine wirksame Bekämpfung und Prävention von Burnout nicht zuletzt auch auf der Ebene des Systems an. Hier stellt sich angesichts der ohnehin hohen intrinsischen Motivation der Professoren die Frage, inwieweit eine leistungsorientierte Steuerung überhaupt sinnvoll ist. In der Forschung ist man sich weitgehend darüber einig, dass ein Verdrängungseffekt der intrinsischen Motivation durch extrinsische Anreize vor allem dort entsteht, wo Letztere von den Betroffenen als kontrollierend, d.h. als Versuch einer Fremdsteuerung wahrgenommen werden (vgl. Cerasoli/Nicklin/Ford 2014, S. 996). Dafür, dass die leistungsorientierte Steuerung von den Professoren tatsächlich als Fremdsteuerung wahrgenommen werden, liegen zahlreiche Indizien vor (vgl. z.B. Süß 2007, S. 70-71; Münch 2011, S. 102; Dorenkamp/Jost 2012, S. 76; Schmid/Wilkesmann 2015, S. 57). Die hohe Erschöpfung der Professoren deutet darauf hin, dass hier eine akute Gefahr besteht, die zwar noch kompensiert werden kann, mit zunehmender Dominanz extrinsischer Steuerungsmechanismen jedoch zu erodieren droht. Neben konkreten Handlungsempfehlungen auf personaler bzw. universitärer Ebene plädieren wir entsprechend dafür, das Prinzip der leistungsorientierten Steuerung selbst einer kritischen Reflexion zu unterziehen. Ein Ansatzpunkt könnte darin liegen, Professoren indirekt zu steuern, also auf eine Art, die von ihnen nicht als Versuch der Fremdsteuerung empfunden wird. Hier könnte beispielsweise ein Schlüssel im Commitment der Professoren liegen (vgl. Scherm/Jackenkroll 2016). Darüber hinaus sollte die leistungsorientierte Steuerung ein Maß nicht überschreiten, mit dem sich die Professoren so arrangieren können, dass weder ihre Gesundheit noch ihre Leistung über Gebühr leiden.

Literaturverzeichnis

Atabaki, A. (2015): Das Burn-out-Syndrom – Ausgebrannt am Arbeitsplatz. In: PERSONALquarterly, 67 (1), S. 46-49.

Burisch, M. (2014): Das Burnout-Syndrom. 5. Auflage. Berlin/Heidelberg.

Cerasoli, C. P./Nicklin, J. M./Ford, M. T. (2014): Intrinsic motivation and extrinsic incentives jointly predict performance: a 40-year meta-analysis. In: Psychological Bulletin, 140 (4), pp. 980-1.008.

Demerouti, E. (1999): Burnout: Eine Folge konkreter Arbeitsbedingungen bei Dienstleistungs- und Produktionstätigkeiten. 1. Auflage. Frankfurt a. M.

Demerouti, E./Bakker, A. B./Leiter, M. (2014): Burnout and job performance: the moderating role of selection, optimization, and compensation strategies. In: Journal of Occupational Health Psychology, 19 (1), pp. 96-107.

Demerouti, E./Bakker, A. B./Nachreiner, F./Schaufeli, W. B. (2001): The job demands-resources model of burnout. In: Journal of Applied Psychology, 86 (3), pp. 499-512.

Demerouti, E./Bakker, A. B./Vardakou, I./Kantas, A. (2003): The convergent validity of two burnout instruments. In: European Journal of Psychological Assessment, 18 (1), pp. 12-23.

Demerouti, E./Mostert, K./Bakker, A. B. (2010): Burnout and work engagement: a thorough investigation of the independency of both constructs. In: Journal of Occupational Health Psychology, 15 (3), pp. 209-222.

Destatis (2015): Bildung und Kultur. Personal an Hochschulen, Fachserie 11, Reihe 4.4. 1. Auflage. Wiesbaden.

Destatis (2016): Hochschulen auf einem Blick, Ausgabe 2016. 1. Auflage. Wiesbaden.

Detmer, H. (2017): Das Recht der (Universitäts-)Professoren. In: Hartmer, M./Detmer, H. (Hg.): Hochschulrecht. Ein Handbuch für die Praxis. 3. Auflage. Heidelberg, S. 141-240.

Dorenkamp, I./Jost, T. (2012): Fünf Jahre nach der Reform. Was macht das Universitätsmanagement von heute? In: Das Hochschulwesen, 60 (4), S. 74-78.

Dzwonnek, D. (2014): Gefahr oder Garant? Drittmittelforschung und Forschungsfreiheit – Anmerkungen zu einem unvermuteten Zusammenhang. In: Forschung & Lehre, 21 (2), S. 92-94.

Freudenberger, H. J. (1975): The staff burn-out syndrome in alternative institutions. In: Psychotherapy: Theory, Research & Practice, 12 (1), pp. 73-82.

Fürntratt, E. (1969): Zur Bestimmung der Anzahl interpretierbarer gemeinsamer Faktoren in Faktorenanalysen psychologischer Daten. In: Diagnostica, 15 (2), S. 62-75.

Green, D. E./Walkey, F. H./Taylor, A. J. (1991): The three-factor structure of the Maslach Burnout Inventory. A multicultural, multinational confirmatory study. In: Journal of Social Behavior & Personality, 6 (3), pp. 453-472.

Grigat, F. (2011): Erschöpft und ausgebrannt. Die Universität als autistische Leistungsmaschine. In: Forschung & Lehre, 18 (11), S. 848-849.

Hennig, A. (2010): Die Crux mit der Promotionsbetreuung. Einblicke in eine besondere Beziehung und Überlegungen zu Lösungsansätzen. In: Girgensohn, K. (Hg.): Kompetent zum Doktortitel. Konzepte zur Förderung Promovierender. Wiesbaden, S. 69-82.
Heuser, I. (2014): Entleertes Füllhorn. Wie stark sind Wissenschaftler vom Burnout betroffen? In: Forschung & Lehre, 21 (2), S. 116-118.
HRK: Hochschulliste 2017: Hochschulkompass, http://www.hs-kompass2.de/kompass/xml/download/hs_liste.txt (02.03.2017).
Julmi, C./Scherm, E. (2013): Burnout trotz geringer Anforderungen: Warum auch Arbeitslose an Burnout erkranken können. In: SEM Radar. Zeitschrift für Systemdenken und Entscheidungsfindung im Management, 12 (2), S. 17-27.
Klinkhammer, M. (2013): Charakteristika und Belastungen des Arbeitsplatzes Hochschule. In: Organisationsberatung, Supervision, Coaching, 20 (3), pp. 307-318.
Kowalski, H. (2013): Neuroenhancement – Gehirndoping am Arbeitsplatz. In: Badura, B. u.a. (Hg.): Fehlzeiten-Report 2013. Berlin/Heidelberg, S. 27-34.
Kühl, S. (2014): Abschied von der Belohnung „guter Pläne". Plädoyer für eine grundlegende Umstellung der Forschungsförderung. In: Forschung & Lehre, 21 (2), S. 100-102.
Lee, R. T./Ashforth, B. E. (1996): A meta-analytic examination of the correlates of the three dimensions of job burnout. In: Journal of Applied Psychology, 81 (2), pp. 123-133.
Lux-Wesener, C. (2017): Die Kooperation des Wissenschaftlers mit der Wirtschaft und das Nebentätigkeitsrecht der Professoren. In: Hartmer, M./Detmer, H. (Hg.): Hochschulrecht. Ein Handbuch für die Praxis. 3. Auflage. Heidelberg, S. 416-457.
Maslach, C. (1976): Burned-out. In: Human Behavior, 5 (9), pp. 16-22.
Maslach, C./Jackson, S. E. (1984): Burnout in organizational settings. In: Applied Social Psychology, 5, pp. 133-153.
Maslach, C./Schaufeli, W. B./Leiter, M. P. (2001): Job Burnout. In: Annual Review of Psychology, 52 (1), pp. 397-422.
Metz-Göckel, S. (2015): Die Freuden und Risiken der Betreuung von Doktorarbeiten oder: Promotionen zahlen sich aus. In: Journal Hochschuldidaktik, 26 (1+2), S. 9-12.
Möller, G. (2017): Hochschulfinanzierung und -steuerung. In: Hartmer, M./Detmer, H. (Hg.): Hochschulrecht. Ein Handbuch für die Praxis. 3. Auflage. Heidelberg. S. 873-902.
Münch, R. (2011): Akademischer Kapitalismus. Über die politische Ökonomie der Hochschulreform. 1. Auflage. Berlin.
Münch, R. (2013): Vermehrung statt Erneuerung? Das Wachstum in der Wissenschaft. In: Forschung & Lehre, 20 (4), S. 268-270.
Neufeld, J./Johann, D. (2016): Wissenschaftlerbefragung 2016. Methodenbeschreibung und Fragebogen. 1. Auflage. Berlin.
Oelsnitz, D. v. d. (2012): „Das macht mich krank!" Gefährden die moderne Arbeitswelt und falsche Führung die Mitarbeitergesundheit? In: UNIVERSITAS. Orientieren! Wissen! Handeln!, 67 (2), S. 20-41.
Oelsnitz, D. v. d. (2015): Ausgebrannte Wissenschaftler. Ist die Arbeit an der Universität auszehrend? In: Forschung & Lehre, 22 (12), S. 1.034-1.035.
Osterloh, M./Frey, B. (2013): Heißt „gut" publiziert auch „gute" Publikation? In: Forschung & Lehre, 20 (7), S. 546-547.
Petersen, T. (2017): Bürokratie an den Universitäten schadet der Lehre. Hochschullehrer-Umfrage zeigt große Unzufriedenheit mit Reformen. In: Forschung & Lehre, 24 (1), S. 30-32.
Podsakoff, P. M./MacKenzie, S. B./Lee, J.-Y./Podsakoff, N. P. (2003): Common method biases in behavioral research: a critical review of the literature and recommended remedies. In: Journal of Applied Psychology, 88 (5), pp. 879-903.
Qiao, H./Schaufeli, W. B. (2011): The convergent validity of four burnout measures in a Chinese sample. A confirmatory factor-analytic approach. In: Applied Psychology, 60 (1), pp. 87-111.
Reis, D./Xanthopoulou, D./Tsaousis, I. (2015): Measuring job and academic burnout with the Oldenburg Burnout Inventory (OLBI). Factorial invariance across samples and countries. In: Burnout Research, 2 (1), pp. 8-18.
Rindermann, H. (2003): Lehrevaluation an Hochschulen: Schlussfolgerungen aus Forschung und Anwendung für Hochschulunterricht und seine Evaluation. In: Zeitschrift für Evaluation, 2 (2), S. 233-256.
Ringelhan, S./Wollersheim, J./Welpe, I. M./Fiedler, M./Spörrle, M. (2013): Work motivation and job satisfaction as antecedents of research performance: Investigation of different mediation models. In: Journal of Business Economics, 3 (Special Issue), S. 7-38.
Sattler, H. (2009): Führung und Ermutigung. Wie betreue ich Doktoranden am besten? In: Forschung & Lehre, 16 (2), S. 130-131.
Schaufeli, W./Enzmann, D. (1998): The burnout companion to study and practice. A critical analysis. 1. Auflage. London/Philadelphia.
Scherm, E./Jackenkroll, B. (2016): Liegt im Commitment der Professoren der Schlüssel zur Steuerung von Universitäten? In: Hochschulmanagement, 11 (4), S. 116-120.
Schmid, C. J./Wilkesmann, U. (2015): Ansichtssache Managerialismus an deutschen Hochschulen – Ein empirisches Stimmungsbild und Erklärungen. In: Beiträge zur Hochschulforschung, 37 (2), S. 56-87.
Shoji, K./Cieslak, R./Smoktunowicz, E./Rogala, A./Benight, C. C./Luszczynska, A. (2016): Associations between job burnout and self-efficacy: A meta-analysis. In: Anxiety, Stress and Coping, 29 (4), pp. 367-386.
Stegmüller, R. (2013): Determinanten der Lehrmotivation von Hochschulprofessoren. Bielefeld.
Süß, S. (2007): Grenzen einer leistungsorientierten Anreizgestaltung für Hochschullehrer. In: Hochschulmanagement, 2 (3), S. 68-72.
Taris, T. W./Le Blanc, P. M./Schaufeli, W. B./Schreurs, P. J. G. (2005): Are there causal relationships between the dimensions of the Maslach Burnout Inventory? A review and two longitudinal tests. In: Work & Stress, 19 (3), pp. 238-255.
VHB: Richtlinien guter fachlicher Praxis bei der Begutachtung und Betreuung von Dissertationen, http://vhbonline.org/fileadmin/VHB/Ethik/2016_GfP7.pdf (02.03.2017).
Vogt, G. (2014): Der Druck wächst. Drittmittelfinanzierung der Hochschulen. In: Forschung & Lehre, 21 (2), S. 96-99.
Winterhager, N. (2015): Drittmittelwettbewerb im universitären Forschungssektor. 1. Auflage. Wiesbaden.
Wolf, A./Wolf, F./Susa, M. (2008): Burnout und Chronic Fatigue-Syndrom (CFS). In: journal of preventive medicine, 4 (1), pp. 170-180.

■ **Benedict Jackenkroll,** M. Sc., Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für BWL, insb. Organisation und Planung, FernUniversität in Hagen, E-Mail: benedict.jackenkroll@fernuni-hagen.de
■ **Dr. Christian Julmi,** Habilitand und akademischer Rat a. Z. am Lehrstuhl für BWL, insb. Organisation und Planung, FernUniversität in Hagen, E-Mail: christian.julmi@fernuni-hagen.de

Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

Standard-Literatur im UniversitätsVerlagWebler

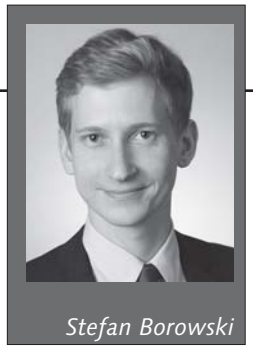
Grundbegriffe des Hochschulmanagements
von Anke Hanft (Hg.)

ISBN 10 3-937026-17-7, Bielefeld 2004,
2. Auflage, 525 Seiten, 34.20 Euro zzgl. Versand
Weitere Infos zum Band: www.universitaetsverlagwebler.de/hanft-2004

Bestellung – E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Stefan Borowski, Markus Schauberger & Daniel Weimar

Zugangs- und Zulassungsvoraussetzungen an deutschen Hochschulen: Eine deskriptive Bestandsaufnahme


Stefan Borowski

Markus Schauberger

Daniel Weimar

Increases in student mobility and transparency of study programs were goals of the Bologna-process by which the transition from bachelor to master studies was introduced. German higher education institutions are willing to select the most suitable applicants in order to maximize the quality and quotas of graduations. Therefore they can use various selection instruments that can differ in their validity, expenses or in a way to promote social selectivity. Based on information of all economic master study programs in winter term 2016/17 (N= 617) in German higher education institutions, the paper examines the selection criteria and verifies their intensive use. Differences between specific higher education types and the use of some instruments are found. The paper indicates that the present use of the institutions autonomies does not lead to an increase of mobility and transparency but promotes the selection of applications based on personality traits and not only on performance. Moreover the students are involuntary forced to change between different universities because of the current conditions.

Zur Effizienzmaximierung des Hochschulsystems war die Erhöhung der freiwilligen Mobilität von Studierenden eines der zentralen Ziele der Bologna-Reform. Kurz nach Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen gestaltete sich der Wechsel nach einem erfolgreichen Bachelorabschluss tatsächlich einfacher. Hochschulen nutzen jedoch den Übergang von Bachelor- zu Masterstudiengängen zunehmend zur Selektion von hoch und geringer talentierten Studierenden. Da Anforderungen an Zulassungsbeschränkungen auf Landesebene nur unzureichend kodifiziert sind, hat sich in den vergangenen 18 Jahren ein „Wildwuchs" an Zulassungsbeschränkungen ergeben, welcher womöglich die Mobilität von Studierenden und somit die Effizienz des Hochschulsystems hemmt. Aufgrund einer fehlenden Übersicht über die genutzten Zulassungsbeschränkungen, präsentiert der vorliegende Beitrag eine deskriptive Strukturierung genutzter Zulassungsinstrumente von 617 Wirtschaftsstudiengängen in Deutschland. Die Ergebnisse zeigen, dass im Mittelwert eine Bachelornote von 2,58 sowie drei (27%) verschiedene Zulassungsvoraussetzungen für einen Masterzugang erfüllt sein müssen. Nur 5% aller Wirtschaftsmaster sind frei von Zulassungsvoraussetzungen und somit im „reinen" Sinne Bolognas. Aufgrund der teils hohen Zulassungshürden besteht daher die Gefahr, dass bei weiterem „Wildwuchs" ohne zentrale Regulierung und Beschränkung, eine ineffiziente, unfreiwillige (oder reduzierte) anstatt einer freiwilligen (gesteigerten) Mobilität das Ergebnis der Bologna-Reform ist.

1. Problemstellung

Seit 1999 erfolgte im Zuge der Bologna-Reform an deutschen Hochschulen eine schrittweise Umstellung von Diplomstudiengängen auf das zweistufige Bachelor-Master System (Moog/Vogel 2006). Einerseits zielte die Reform auf die Verbesserung von arbeitsmarktrelevanten Qualifikationen und Schlüsselkompetenzen der Studierenden ab. Zum anderen bestand ein wesentliches Ziel der Strukturreform darin, die Vergleichbarkeit und Anerkennung von erbrachten Studienleistungen anhand eines einheitlichen Systems von Leistungspunkten zu steigern um somit freiwillige Hochschulwechsel innerhalb des europäischen Hochschulraums zu erleichtern (Schwarz-Hahn/Rehburg 2004; Heine/Müßig-Trapp; Zervakis et al. 2008; Brändle 2010).

Bestehende Studien belegen tatsächlich eine gesteigerte Mobilität seit Beginn des Bologna-Prozesses (Krawietz 2008; Zervakis 2008).[1] Bei einer genaueren Betrachtung zeigt sich allerdings, dass diese zum Teil nicht von den Studierenden intendiert ist, sondern eher unfreiwillig aus anspruchsvollen Zugangsvoraussetzungen der Hochschulen resultiert (Krawietz 2008; Zervakis et al. 2008). Diese induzierte Sekundärwahl führt mitunter zu erhöhten Abbruchquoten, längeren Studienzeiten und somit zur Ineffizienz des Hochschulsystems (Light/Strayer 2000; Horn/Caroll 2006; Bowen et al. 2009; Hoxby 2009; Smith/Pender/Howell 2013).

Grund für diese Entwicklung ist ein Fehlanreiz der Hochschulen, welche vor dem Hintergrund leistungsorientierter Mittelvergabe und begrenzter Ressourcenausstattungen zunehmend an einer reinen Maximierung von Abschlussquoten interessiert sind (Jaeger et al. 2005; Moog/Vogel 2006; Fischer/Pull 2008; Reuther/Spoun 2009; Matschke 2010; Heublein 2014). Infolgedessen sollen beim Übergang von Bachelor- zu Masterstudi-

[1] Zum Wintersemester 2013/2014 wechselten 41 Prozent der an einem Masterstudium interessierten Studierenden die Hochschule nach Abschluss des Bachelorstudiums (Bericht der Bundesregierung 2015). 2012 lag damit die Wahrscheinlichkeit eines Hochschulwechsels 22% über den Werten anderer Abschlussarten (Diplom, Magister) (Middendorff et al. 2013).

engängen jene Bewerber selektiert werden, denen eine hohe Abschlusswahrscheinlichkeit prognostiziert wird, wobei Hochschulen lediglich unvollständige Informationen hinsichtlich der (wahren) Leistungsfähigkeit der Bewerber besitzen (Falkenhagen 2013; Himpele 2014). Außerdem ist eine verstärkte Noteninflation zu beobachten (Grözinger 2017), wodurch das zentrale Auswahlkriterium Bachelornote an Aussagekraftkraft verliert. In Anbetracht dessen erweist sich die Einbeziehung weiterer Selektionsinstrumente (Zulassungsvoraussetzungen) in die Bewerberauswahl aus ökonomischer Sicht für Hochschulen als durchaus sinnvoll (Kuncel/Credé/Thomas 2007; Schuler/Hell 2008; Nickolaus/Abele 2009; Rüschen 2015; Herde/Stegt/Preckel 2016). Gleichzeitig geht der Einsatz zusätzlicher Selektionsinstrumente jedoch mit dem Aufbau von Mobilitätsbarrieren einher und steht damit dem mit dem Bologna-Prozess verfolgten Ziel einer gesteigerten Mobilität von Bachelor- zu Masterstudium womöglich entgegen (Schuler/Hell 2008; Falkenhagen 2013).[2]

Bislang fehlt es in der wissenschaftlichen Literatur an einer konkreten Übersicht tatsächlich eingesetzter Selektionsinstrumente im Übergang von Bachelor- zu Masterstudium. Meeh-Bunse und Figur (2013) sowie Ehrmann, Meiseberg und Koch (2014) geben lediglich einen Überblick über potenzielle Instrumente. Die Studie untersucht daher die Zulassungsvoraussetzungen sämtlicher an Universitäten und Fachhochschulen angebotenen betriebswirtschaftlichen Masterstudiengänge zum Wintersemester 2016/2017. Anhand einer Internetrecherche wurden Zugangs- und Zulassungsvoraussetzungen von Hochschulen (N=617) privater und staatlicher Bildungsträger ermittelt und strukturiert. Ziel ist es, anhand der erhobenen Daten Unterschiede bzw. Gemeinsamkeiten zwischen den verschiedenen Hochschultypen bzw. Bildungsträgern zu ermitteln.

2. Studierendenauswahl für Masterstudiengänge

2.1 Relevanz der Studierendenauswahl

Mit der Bologna-Reform wurde die Schaffung eines europäischen Hochschulraumes verfolgt, der sich u.a. durch vergleichbare Abschlüsse und eine vereinfachte Anrechnung erbrachter Studienleistungen kennzeichnet. Ein Ziel bestand dabei in der Förderung der inner- und zwischenstaatlichen Mobilität von Studierenden (Heine/Müßig-Trapp 2007; Zervakis et al. 2009). In den vergangenen Jahren wurde – mit dem Auslaufen der traditionellen Diplomstudiengänge und der Einführung des zweistufigen Bachelor-Master Systems in Deutschland – vollständig auf das neue System umgestellt (Himpele 2014).

Interessant gestaltet sich hierbei die Bewerberauswahl von Masterstudierenden, da Hochschulen nunmehr auch auf einen ersten berufsqualifizierenden Abschluss zurückgreifen können (Herrmann 2009). Geregelt wird der Übergang in das Masterstudium unter anderem durch die ländergemeinsamen Strukturvorgaben der Kultusministerkonferenz (KMK), in denen vorgegeben wurde, dass eben dieser erste berufsqualifizierende Hochschulabschluss (i.d.R. Bachelorabschluss) die notwendige Zugangsvoraussetzung für ein Masterstudium darstellt. Daneben können Hochschulen aus kapazitativen Gründen oder zur Sicherung der Qualität weitere ex-ante Zugangsvoraussetzungen festlegen, um die aus ihrer Sicht leistungsfähigsten Studierenden zu selektieren. Übersteigt die Bewerberanzahl die Anzahl an verfügbaren Studienplätzen können Zulassungsbeschränkungen (Numerus clausus) den Zugang zusätzlich ex-post begrenzen (KMK 2010; Himpele 2014; Rüschen 2015). Gleichzeitig bestehen im Rahmen der Studienplatzvergabe hinsichtlich der tatsächlichen Leistungsfähigkeit der Bewerber Informationsasymmetrien zwischen der Hochschule und den Studienplatzbewerbern. Der Bewerber verfügt hierbei über einen Wissensvorsprung. Zur Verringerung dieser Informationslücke, können Hochschulen – weitestgehend autonom – aus Signalen und Screeningaktivitäten auswählen (Akerlof 1970; Stiglitz 2000; Fischer/Pull 2008; Falkenhagen 2013; Ehrmann/Meiseberg/Koch 2014; Himpele 2014). Ziel ist, die studienganspezifische Passgenauigkeit von Studierenden zu steigern und somit die für Hochschulen ökonomische relevanten Anteil an Studienabsolventen zu steigern (Kuncel/Credé/Thomas 2007; Nickolaus/Abele 2009; Herde/Stegt/Preckel 2016).

2.2 Instrumente der Studierendenauswahl

Zur Reduktion von Informationsnachteilen gegenüber Studierenden können Hochschulen entweder auf Instrumente mit signalgebender Funktion oder auf Screeninginstrumente zurückgreifen (Stiglitz 1975; Arrow 1973; Spence 1973). Zu den signalgebenden Instrumenten zählen Bachelorabschlussnoten, hochschulexterne Fähigkeitstests, Noten in bestimmten Bachelor-Modulen, Nachweise über Fremdsprachenkenntnisse, Auslandsaufenthalte, Praktika/studiengangspezifische Berufserfahrung sowie Empfehlungsschreiben (Meeh-Bunse/Figur 2013; Ehrmann/Meiseberg/Koch 2014; Hachmeister/Lah/Röwert 2016). Demgegenüber sind hochschuleigene Fähigkeitstests, Motivationsschreiben sowie hochschuleigene Auswahlgespräche den Screeninginstrumenten zuzuordnen (Weimar et al. 2017).

Als zentrales Instrument mit Signalfunktion gilt die **Bachelorabschlussnote**, bei der – unter der Annahme vergleichbarem Anspruchsniveaus an den verschiedenen Hochschulinstitutionen – eine besseren Abschlussnote auf größeres Talent oder höheren Fleißinput der Absolventen geschlossen werden kann (Jirjahn 2007; Lazear/Shaw/Stanton 2015). Beide Faktoren erhöhen die Wahrscheinlichkeit auch ein weitergehendes Studium erfolgreich zu absolvieren (Becker 1962; Jirjahn 2007; Lazear/Shaw/Stanton 2015). Verschiedene empirische Studien belegen zudem, dass Abschlussnoten Rückschlüsse auf die Abschlusswahrscheinlichkeit von Bewerbern zulassen (Kuncel/Credé/Thomas 2007; Ehrmann/Meiseberg/Koch 2014). Die Validität des Selektionskriteriums setzt voraus, dass der Erwerb des Signals mit Kosten verbunden ist und die Kosten der Signalerzeugung negativ mit dem Talent der Studierenden korrelieren (Spence 1973). Gleichzeitig müssen die Kosten

[2] Vor dem Hintergrund des im Grundgesetz verankerten Grundsatzes „freier Berufswahl" steht die Selektion von Studienplatzbewerbern außerdem in der Kritik (Baumgart 2009; Falkenhagen 2013).

der Signalerzeugung an allen Bildungseinrichtungen für Studierende mit gleicher Talentausstattung identisch sein, damit das Selektionskriterium Abschlussnote valide Aussagen über die individuelle Leistungsfähigkeit der Bewerber zulässt (Spence 1973). Bestehende Studien lassen jedoch den Schluss zu, dass die Kosten, die zur Signalerzeugung von den Studierenden erbracht werden müssen, zwischen Hochschulen und Hochschularten variieren (Jirjahn 2007; Babcock 2010; Wissenschaftsrat 2012; Gaens 2015; Hachmeister/Lah/Röwert 2016; Weimar et al. 2017). Infolge wird der Informationswert des Signals Abschlussnote verwässert (Babcock 2010; Wissenschaftsrat 2012; Jewell/McPherson/Tieslau 2013; Ehrmann/Meiseberg/Koch 2014). Im Übergang von Bachelor- zu Masterstudium erscheint daher eine Auswahl von Studierenden anhand der Durchschnittsnote als problematisch, weshalb in der Literatur auf die Einbeziehung weiterer Instrumente verwiesen wird (Kuncel/Credé/Thomas 2007; Nickolaus/Abele 2009; Herde/Stegt/Preckel 2016).

Ein weiteres signalgebendes Auswahlkriterium der Masterzulassung ist der **Nachweis absolvierter Bachelor-Module** (Scheller et al. 2013). Ein statistisch signifikanter Zusammenhang zwischen bereits erbrachten Vorleistungen und nachfolgenden Studienleistungen konnte bereits vielfach nachgewiesen werden (Brandstätter/Farthofer 2003; Gold/Souvignier 2005; Wedler/Troche/Rammsayer 2008; Bach/Battré/Prinz 2013). Die ökonomische Überlegung hinter der Nutzung eines derartigen, fachlichen Auswahlkriteriums besteht darin sicherzustellen, dass Masterstudierende im vorangegangenen Bachelorstudium die notwendigen fachlichen Vorkenntnisse erlangt haben die notwendig sind, um die studiengangsspezifischen Anforderungen des Masterstudiums erfüllen zu können (Bach/Battré/Prinz 2013). Eine zentrale Kritik von Modulvoraussetzungen ist der Widerspruch zur Bologna-Reform, wonach Bachelorabschlüsse für gleichartige Masterstudiengänge ohne Einschränkung gelten sollte, um die Mobilität von Studierenden zu maximieren (Meeh-Bunse/Figur 2013). Für Studierende stellen Modulnachforderungen jedoch zusätzliche Wechselkosten dar, welche einen Wechsel in einen vielleicht passgenaueren Studiengang oder Hochschule erschweren und somit zu Ineffizienzen führen.

Als weiteres signalgebendes Instrument gelten Nachweise über **Fremdsprachenkenntnisse** z.B. in Form eines TOEFL-Tests (Kramer et al. 2011). In der wissenschaftlichen Literatur besteht hinsichtlich des Nutzens von Fremdsprachenkenntnissen Uneinigkeit. Ehrmann, Meiseberg und Koch (2014) belegen für den deutschen Hochschulraum eine positive Korrelation zwischen sprachlichen Fähigkeiten der Studierenden und Leistungen im Masterstudium, wohingegen Deidesheimer und Kreis (1997) sowie Trost (2005) Fremdsprachenkenntnissen eine mäßige Prognosekraft für zukünftigen Studienerfolg zusprechen. Ein möglicher Grund für die Forderung bestimmter Sprachniveaus an Hochschulen könnte darin bestehen, dass sprachliche Fähigkeiten als Indikator kognitiver Leistungsfähigkeit von Studierenden gelten und somit einen Rückschluss auf die Talentausstattung von Studierenden ex-ante zu lassen (Kramer et al. 2011). Als weiterer Grund ist die zunehmende Erfordernis englischem Sprachverständnisses von Masterstudierenden zu erachten, um die Anforderungen von wissenschaftlichen Ausarbeitungen und Vorlesungen erfüllen zu können (Feast 2002; Reuther/Spoun 2009).

Neben den eher fachlich-orientierten Auswahlkriterien Abschlussnote, absolvierte Bachelor-Module und Fremdsprachenkenntnisse, werden in der Literatur die signalgebenden Kriterien **berufspraktische Erfahrung** und **Auslandsaufenthalt** als weitere Instrumente hochschulseitiger Bewerberauswahl genannt. Mit Blick auf das Kriterium berufspraktische Erfahrung verweisen empirische Studien darauf, dass Studienleistungen positiv mit der Anzahl vorangegangener Praktika und fachbezogener Berufserfahrung korrelieren (Ehrmann/Meiseberg/Koch 2014; Gropper 2007). Die im Rahmen der Praxisphase gewonnenen (zum Teil auch fachbezogenen) Fähigkeiten und Motivationen werden dabei als wesentliche Gründe genannt, weshalb Hochschulen Praxiserfahrung als Selektionsinstrument heranziehen (Ehrmann/Meiseberg/Koch 2014). Neben der Praxiserfahrung gelten gemachte Auslandsaufenthalte als weitere signalgebende Indikatoren. Dabei gibt es Hinweise, dass die persönliche Entwicklung durch interkulturelle Erfahrungen zu einer „reiferen" Sicht auf das Studium führt, bzw. dass sich besonders gute und zielstrebige Studenten in Auslandssemester selektieren (Clarke/Flaherty/Wrigth 2009; Dwyer 2004; Ingraham/Peterson 2004). Ferner sind zahlreiche Austauschprogramme mit einer Vorselektion verbunden, wodurch ein Auslandssemester als eine Positivselektion interpretiert werden kann.

Als ein weiteres Selektionsinstrument, sollen **Fach- und Fähigkeitstests** dazu dienen, Aufschluss über die kognitiven und fachlichen Fähigkeiten der Bewerber zu geben, um damit die Passgenauigkeit mit den an der jeweiligen Hochschule geltenden Anforderungen zu erhöhen (Reuther/Spoun 2009). Bestehende empirische Befunde weisen eine signifikant positive Korrelation zwischen den Resultaten von standardisierten und fachspezifischen Leistungstests und dem Studienerfolg von Studierenden nach (Kuncel/Hezlett/Ones 2001; Hell/Trapmann/Schuler 2007; Sackett/Bornemann/Connelly 2008; Kuncel/Wee/Serafin/Hezlett 2010; Gupta/Turek 2015). Die Metaanalyse von Hell, Trapmann und Schuler (2007) belegt die hohe Vorhersagekraft von zukünftigen Studienleistungen an deutschen Hochschulen durch deutsche fachspezifische Studierfähigkeitstests wie den Test für medizinische Studiengänge (TMS). Für den angloamerikanischen Sprachraum belegt eine Metanalyse von Kuncel, Credé und Thomas (2007) die Validität des Graduate Management Admission Test (GMAT) für nicht-konsekutive MBA-Studiengänge, wobei die Validität für nicht-Muttersprachler geringer ausfällt. Auch der Graduate Record Examination (GRE) weist eine signifikante Prognosevalidität bei der Bewerberauswahl auf (Kuncel/Hezlett/Ones 2001). In Deutschland nutzen Hochschulen verstärkt den Test für Masterstudiengänge in Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (TM-WISO), welcher gegenüber dem GMAT zusätzliche Fähigkeitskonstrukte wie „Planungs- und Organisationskompetenz" erfasst und zudem die Fähigkeitsmessung in konkrete ökonomische Fragestellungen einbettet, wodurch ein stärkerer Fachbezug erreicht wird (Herde et al.

2016). Bei den komplexen und fachbezogenen Aufgabenformaten soll zudem die häufig kritisierte Trainierbarkeit des Tests eingeschränkt werden. Ferner besteht empirische Evidenz, dass die durchschnittliche Abschlussnote mit zunehmender Höhe der in Auswahltests erreichten Punktzahl signifikant verbessert wird (Kuncel/Hezlett/Ones 2001; Sackett/Bornemann/Connelly 2008; Kuncel/Wee/Serafin/Hezlett 2010). Für den deutschen Hochschulraum weisen Weimar et al. (2017) im Rahmen einer Untersuchung eines universitätsinternen Masterzulassungsleistungstest nach, dass mit internen Tests – als aktive Screeningmaßnahme – Differenzen in der Notenentstehung zwischen Fachhochschulabsolventen, Absolventen von Berufsakademien und Universitäten ausgeglichen werden können und daher gerechter erscheinen als eine Zulassung rein auf Basis der Bachelornote. Zudem erlauben interne Tests „hauseigene" Bewerber zu fördern, da diese aufgrund bestehender Informationsvorteile in Bezug auf die Anforderungen der Prüfer besser in internen Leistungstests abschneiden als externe Kandidaten (Weimar et al. 2017). Während interne Leistungstests besonders zu hohen Opportunitätskosten für die eingebunden Lehrkräfte verbunden ist, bietet der Rückgriff auf externe Tests zwar keinen Eingriff auf die Fragestellungen, jedoch sind die Kosten für die Fakultäten überschaubar.

Die Einreichung eines **Empfehlungsschreibens** kann ebenfalls als ein Qualitätssignal vorausgesetzt werden. Erkenntnisse im Hinblick auf die Wiedergabe der Leistungsfähigkeit der Bewerber liegen nicht vor (Scheller et al. 2013; Ehrmann/Meiseberg/Koch 2014). Das Empfehlungsschreiben soll die allgemeine Eignung des Bewerbers zum Ausdruck bringen (Arnhold/Hachmeister 2004). Hierbei wird vor allem vorausgesetzt, dass der Signalgeber (ausstellender/e Hochschullehrer/in) aufgrund von potenziellen Reputationsverlusten infolge der Empfehlung eines gering talentierten Studierenden, eher dazu tendiert, eine wahrheitsgemäße und realitätsnahe Einschätzung des Kandidaten abzugeben (Kugler 2003). Jedoch ist ebenso zu argumentieren, dass der ausstellender/e Hochschullehrer/in oftmals keine oder nur eine geringe Abhängigkeit mit der aufnehmenden Hochschulinstitution hat und daher Anreize zur Ausstellung einer verzerrten Empfehlung vorliegen.

Als ein Screeninginstrument, können **Motivationsschreiben** eingefordert werden, welchen jedoch eine mäßige Validität zugesprochen wird (Trost 2005; Gold/Souvignier 2005; Scheller et al. 2013). Erkenntnisse über Sprachbeherrschung, Argumentationsfähigkeiten und etwa über das Ausdrucksvermögen sollen im Rahmen des Einsatzes eines Motivationsschreibens gewonnen werden, denen ein positiver Einfluss an den Studienerfolg unterstellt wird (Heine et al. 2006).

Durch den Einsatz von **Auswahlgesprächen** als „klassische" Screeningmaßnahme, sollen Erkenntnisse über Persönlichkeitsmerkmale und Studienmotivation der Bewerber gewonnen werden (Heine et al. 2006; Hell et al. 2007). Es besteht empirische Evidenz, dass bei der Bewerberselektion durch Auswahlgespräche neben den objektiven Leistungsmerkmalen auch subjektive Aspekte (wie soziale Ähnlichkeit zwischen Prüfenden und Bewerbern) einbezogen werden, was zu Verzerrungen bei der Beurteilung der Passgenauigkeit führen kann und unerwünschte Selektionseffekte die Folge sein können (Carnevale/Rose 2004; Hartmann 2005). Hell et al. (2007) weisen im Rahmen einer Meta-Analyse eine positive Validität von Auswahlgesprächen nach, die allerdings kleinere Werte annimmt als bspw. der Einsatz von Leistungstests. Eine positive Validität wird auch von Dlugosch (2005) belegt.

3. Einsatz von Zulassungsvoraussetzungen

3.1 Deskriptive Analyse

Den vorangegangenen Ausführungen ist zu entnehmen, dass die Passgenauigkeit durch die Aufnahme zusätzlicher Selektionsinstrumente in den Bewerberauswahlprozess gesteigert werden kann. Gleichzeitig wird unterstellt, dass die Anzahl der eingesetzten Instrumente auf Unsicherheiten hinsichtlich der Prognosekraft des Einsatzes der (einzelnen) Kriterien schließen lässt (Kuncel/Credé/Thomas 2007; Rüschen 2015; Herde/Stegt/Preckel 2016). Daher soll in einem nächsten Schritt der gegenwärtige Einsatz von signalgebenden Instrumenten und Kriterien mit Filterfunktion untersucht werden. Hierzu wurden Informationen zu aktuellen Zulassungsvoraussetzungen der an deutschen Hochschulen angebotenen konsekutiven Masterstudiengänge im Fachbereich Betriebswirtschaftslehre zum Wintersemester 2016/2017 gesammelt. Als Basis dienten die Auswahl-, Prüfungs-, Studien-, und Zulassungsordnungen sowie die auf den jeweiligen Internetseiten der Institutionen verfügbaren Informationen. Unterschieden werden die Hochschulen in private Fachhochschulen (FH), staatliche FH, private Universitäten und staatliche Universitäten. Insgesamt konnten 617 Wirtschaftsstudiengänge erfasst werden, von denen 137 an öffentlichen Universitäten, 16 an privaten Universitäten, 306 an öffentlichen FH und 158 an privaten FH angeboten werden.

Tabelle 1 gibt einen Überblick über die eingesetzten Selektionsinstrumente als Zulassungsvoraussetzung. Dem-

Tabelle 1: Einsatz von Selektionsinstrumenten verschiedener Hochschularten

Instrument	U. staatl.	U. privat	FH staatl.	FH privat	Alle
BA-Abschlussnote	*48%*	31%	**66%**	44%	55%
Absolvierte Module	**44%**	6%	17%	9%	21%
Sprachnachweis	51%	**69%**	57%	65%	58%
Berufserfahrung	8%	**25%**	22%	18%	18%
Auslandsaufenthalt	1%	-	2%	**3%**	2%
Fähigkeitstest	**13%**	-	8%	11%	10%
Empfehlungsschreiben	6%	-	**8%**	4%	6%
Motivationsschreiben	30%	31%	38%	40%	36%
Auswahlgespräch	26%	**56%**	25%	46%	36%

Hinweis: Hervorgehobene Werte zeigen Zeilenmaxima an.

entsprechend ist in 342 (55,43%) der Studiengänge die Erreichung einer *Abschlussnote* erforderlich. Die Angaben reichen von einem erforderlichen ECTS-Grad (3 Studiengänge, 0,58%), einem Nominalwert (234, 68,42%) bis hin zu einer unklaren Aussage, wie *überdurchschnittlich gut* (65, 19,01%). In 41 (11,99%) der Studiengänge werden sowohl das eine als auch das andere Signal (z.B. *ECTS-Grad B* oder *2,3*) akzeptiert. Der durchschnittliche Nominalwert der erforderlichen Bachelornote über alle Studiengänge beträgt 2,58. An den privaten Universitäten muss im Durchschnitt eine Abschlussnote von mind. 3,5, an privaten FH von mind. 2,67, an staatlichen Universitäten von mind. 2,6 und an staatlichen FH von mind. 2,53 nachgewiesen werden. Wird das Notenkriterium bis zu einer definierten Höchstgrenze verfehlt, besteht in 7,31% (25) der Studiengänge die Möglichkeit einer Teilnahme an einem Verbesserungsverfahren. Durch die Einreichung bestimmter Nachweise mit Signalwert (z.B. (postgraduale) Berufserfahrung, Englischniveau C1 oder Abschluss bestimmter Module) bzw. durch Einsatz von Kriterien mit Filterfunktion, wie der Absolvierung von standardisierten Studierfähigkeitstests (GMAT, GRE und dem Test für Masterstudiengänge in Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (TM-WISO)), hochschulinternen Tests sowie Auswahlgesprächen, kann das Notenkriterium erreicht werden.

Die *Absolvierung bestimmter Module* ist eine Zugangsvoraussetzung in 20,75% (128) der Studiengänge. Der Anteil der Studiengänge innerhalb der Hochschulart liegt bei den staatlichen Universitäten mit 43,80% (60) vor den 53 staatlichen (17,32%) und 14 privaten FH (8,86%), sowie einer privaten Universitäten (6,25%).

In 58,02% (358) aller Studiengänge stellt der Nachweis von Sprachkenntnissen eine Voraussetzung für den Masterzugang dar. Mit 68,75% (11) der betrachteten Studiengänge innerhalb des Hochschultyps, wird der Nachweis mehrheitlich an privaten Universitäten, gefolgt von 65,19% (103) an privaten FH, 56,86% (174) an staatlichen FH und 51,09% (70) an staatlichen Universitäten erfordert.

Das Signal *Berufserfahrung* muss im Rahmen der Bewerbung bei 4 (25%) der Studiengänge an privaten Universitäten, 68 (22,22%) der staatlichen FH, 29 (18,35%) der privaten FH und 11 (8,03%) der staatlichen Universitäten nachgewiesen werden. Insgesamt wird das Signal in 112 (18,15%) der Studiengänge von den Hochschulen gefordert. In weniger als drei Prozent aller Studiengänge wird *Auslandserfahrung* vorausgesetzt.

Masterzulassungsleistungstests werden in 59 (9,56%) Studiengängen eingesetzt (Tabelle 2). Während bei einigen Hochschulen eine Pflicht besteht, den jeweils eingesetzten, bestimmten Test zu bestehen oder eine gewisse Punktzahl zu erreichen, können an anderen Institutionen entweder der eine oder der andere Test absolviert bzw. das gewünschte Ergebnis nachgewiesen werden. Eine verpflichtende Teilnahme an einem hochschuleigenen Test wird in 48 Studiengängen vorausgesetzt. Der GMAT wird in sieben, der GRE in zwei und der TM-WISO in zwei Fällen eingesetzt. In 29 Fällen (GMAT), 21 Fällen (GRE) und 11 Fällen (TM-Wiso) kann der erwähnte Test oder ein anderer Test genutzt werden. Option zur Verbesserung kann der GMAT in 4, der GRE in zwei sowie der TM-Wiso in zwei Fällen eingesetzt werden. Für die Bewerber beträgt die Teilnahmegebühr für den GMAT 297,50$, den GRE 220,15€ und den TM-WISO 100€. Eine Gebühr für die Teilnahme am hochschuleigenen Test wird nicht erhoben.

Tabelle 2: Einsatz von Masterzugangsleistungstests

	GMAT	GRE	TM-WISO	Eigene Tests
verpflichtend	**7** (5/0/2/0)	**2** (1/0/1/0)	**2** (2/0/0/0)	**48** (10/0/20/18)
verpflichtend (entw./o.)	**29** (12/4/5/8)	**21** (8/4/3/6)	**11** (3/0/3/5)	**3** (1/0/0/2)
optional (Verbesserung)	**4** (2/0/1/1)	**2** (1/0/0/1)	**2** (0/1/1/0)	-
ggfs.	**5** (0/1/1/3)	**1** (0/0/1/0)	-	**11** (0/0/9/2)

Hinweis: Angaben in Klammern beziehen sich auf Universität staatlich/Universität privat/Fachhochschule staatlich/Fachhochschule privat.

Ein (und z.T. zwei) *Empfehlungsschreiben* muss (müssen) für ein Studium in 38 (6,16%) aller betrachteten Studiengänge eingereicht werden (ehemaliger Hochschullehrer oder Arbeitgeber). Dabei liegt der Anteil des Nachweises innerhalb des Hochschultyps mit 7,84% (24) bei den staatlichen FH am höchsten, gefolgt von den staatlichen Universitäten (8; 5,84%) und den privaten FH (6; 3,8%).

Die Einreichung eines *Motivationsschreibens* wird in 225 (36,47%) Studiengängen vorausgesetzt. Für ein Studium in 63 (39,87%) aller Studiengänge an privaten FH ist ein Motivationsschreiben erforderlich. Bei staatlichen FH sind es 116 (37,91%), gefolgt von 5 (31,25%) Studiengängen an privaten Universitäten und 41 (29,93%) bei staatlichen Universitäten.

Ein persönliches *Auswahlgespräch* ist im Rahmen der Bewerbung in 221 und damit in 35,82% aller mit in die Untersuchung einbezogenen Studiengänge notwendig. Während jeweils bei ca. einem Viertel der betrachteten Studiengänge staatlicher Universitäten (35; 25,55%) und FH (77; 25,16%) ein persönliches Gespräch als Voraussetzung gilt, liegt der Anteil bei den privaten Universitäten mit 56,25% (9) am höchsten, gefolgt von 46,20% (73) bei den privaten FH.

Eine Bewerbungsgebühr wird in 13 (2,11%) der betrachteten Studiengänge (1/4/3/5) verlangt, die von 70 bis 100€ reicht. An einer privaten FH werden in zwei Studiengängen Gebühren von 45€ für ein persönliches Interview erhoben.

Von weiterer Relevanz, scheint die genaue Anzahl verschiedener Zulassungsvoraussetzungen an einer Hochschule. Entsprechend Tabelle 3, werden in 164 (26,58%) aller betrachteten Masterstudiengänge drei Selektionsinstrumente verwendet. Dabei gibt es keine deutlichen Unterschiede zwischen den einzelnen Hochschultypen. Während in jeweils ca. 5% der Studiengänge an staatlichen Universitäten und FH sowie privaten FH auf den

Tabelle 3: Anzahl insgesamt eingesetzter Selektionsinstrumente je Hochschule und Hochschulart

Anzahl	U. staatl.	U. privat	FH staatl.	FH privat	Alle abs.
0	5%	-	5%	7%	5%
1	21%	31%	16%	15%	17%
2	22%	13%	**26%**	22%	24%
3	**30%**	**31%**	25%	**29%**	**27%**
4	10%	25%	16%	15%	15%
5	7%	-	11%	9%	9%
6	3%	-	2%	3%	2%
7	-	-	1%	1%	1%
8	-	-	-	1%	0%
∑ abs.	137	16	306	158	617

Hinweis: Hervorgehobene Werte zeigen Spaltenmaxima an.

Einsatz gänzlich verzichtet wird, findet sich bei den privaten Universitäten kein Studiengang ohne Instrument. In einem an einer privaten FH angebotenen Studiengang werden gar acht unterschiedliche Selektionsinstrumente zur Auswahl der leistungsstärksten Bewerber eingesetzt. Zusätzlich zu ex-ante Zulassungsvoraussetzungen, lagen in einzelnen Studiengängen auch ex-post Zulassungsbeschränkungen in Form eines Numerus Clausus vor. Demnach lagen Zulassungsbeschränkungen in 23,46% (145) der Studiengänge vor, die sich wie folgt auf die einzelnen Hochschultypen verteilt: 25,55% der betrachteten an staatlichen Universitäten angeboten Studiengänge, 68,75% der an privaten Universitäten, 31,70% der an staatlichen FH und 1,27% der an privaten FH angebotenen Studiengänge sind zulassungsbeschränkt.

3.2 Diskussion

Im Durchschnitt kombinieren die Hochschulinstitutionen drei Instrumente im Rahmen der Bewerberauswahl, und machen daher wesentlich von ihrer Autonomie Gebrauch. Lediglich in 5% aller untersuchten Studiengänge, waren keine zusätzlichen Zulassungsvoraussetzungen gefordert. Damit entspricht nur eine sehr geringe Anzahl der Studiengänge im Kern den Hoffnungen von Bologna einer maximalen, freiwilligen Studentenmobilität. Die in der Literatur viel diskutierte, sinkende Aussagekraft des Signals *Abschlussnote* spiegelt sich besonders in der Verwendung weiterer Zulassungsinstrumente wider (Kuncel/Credé/Thomas 2007; Nickolaus/Abele 2009). Gleichzeitig verdeutlichen die Ergebnisse, dass Abschlussnoten weiterhin als Grundlage der Bewerberauswahl dienen und weitere Instrumente neben diesen eingesetzt werden. Die staatlichen Einrichtungen fordern vergleichsweise niedrigere Bachelorabschlussnoten als die privaten Institutionen. Zu den durchschnittlich meisteingesetzten Kriterien zählen die Signale *Sprachnachweis* und *Abschlussnote*. Gefolgt werden diese von den Instrumenten mit Filterfunktion *Motivationsschreiben* und *Auswahlgespräch*, denen beide eine nicht einzig auf Leistung basierende Beurteilung unterstellt wird (Carnevale/Rose 2004; Hartmann 2005).

Unterschiede zwischen den Bildungsträgern werden insbesondere bei dem Selektionsinstrument *Auswahlgespräch* deutlich, das – trotz der anhaltenden Kritik hinsichtlich der Förderung sozialer Selektivität (Hartmann 2005) – anteilig deutlich häufiger von den privaten Institutionen eingesetzt wird. Die Verwendung des Instrumentes steht im Gegensatz zu dem formulierten Ziel einer Mobilitätssteigerung, da die Auswahl subjektiv und nicht nur nach Leistungsgesichtspunkten, sondern auch auf Basis sozialer Aspekte erfolgt (Carnevale/Rose 2004; Hartmann 2005). In Verbindung mit dem ebenfalls hohen Anteil des Einsatzes von *Motivationsschreiben* scheinen die privaten Bildungsträger ihre Auswahl deutlich stärker auf qualitative Persönlichkeitsmerkmale der Bewerber zu stützen als die öffentlichen Einrichtungen. Gestützt wird diese Vermutung ebenfalls dadurch, dass die Voraussetzung der *Absolvierung gewisser Module* deutlich stärker von den staatlichen Universitäten bzw. FH gefordert wird und in verhältnismäßig sehr wenigen Auswahlverfahren *standardisierte Studierfähigkeitstests* eingesetzt werden. Der Anteil dieser Testart liegt bei den untersuchten, an staatlichen Bildungsträgern angebotenen Masterstudiengängen, deutlich höher. Ursachen für diesen Unterschied können u.a. in den unterschiedlichen Ansichten über die Effekte des Einsatzes des Selektionsinstrumentes liegen (Hell/Schuler 2008).

Auch wenn die eingesetzten standardisierten Studierfähigkeitstests die Wahrscheinlichkeit der Auswahl der leistungsfähigsten Bewerber erhöhen, sind sie aufgrund der auf Seiten der Studierenden entstehenden Kosten und der damit einhergehenden möglichen sozialen Selektion, ebenso wie ggfs. anfallende Bewerbungsgebühren, zu kritisieren (Baumgart 2009; Falkenhagen 2013; Himpele 2014). Insgesamt kann festgehalten werden, dass insbesondere vermehrt eben jene Selektionsinstrumente von staatlichen Bildungsträgern eingesetzt werden, die auf objektiv überprüfbaren Entscheidungen basieren, während private Institutionen subjektivere Auswahlinstrumente verwenden.

Der Beitrag verdeutlicht den umfassenden Gebrauch von Selektionsinstrumenten, der zum Aufbau von Mobilitätsbarrieren, und damit zu vermutlich steigenden unfreiwilligen Wechseln auf Bewerberseite führt (Schuler/Hell 2008; Hoxby 2009; Smith/Pender/Howell 2013). Während sich Studierende für den Nachweis einiger zu erfüllenden Kriterien (Abschlussnote, Sprachnachweise, Absolvierung gewisser Module, Praxis- und Auslandserfahrung) bereits mit ausreichend viel Zeit hinarbeiten müssen, können andere Kriterien (Empfehlungs- und Motivationsschreiben sowie Auswahlgespräche) relativ zeitnah und damit weniger mobilitätseinschränkend nachgewiesen bzw. durchgeführt werden.

4. Fazit

Der vorliegende Beitrag beschäftigte sich mit den ex-ante Zugangs- und Zulassungsvoraussetzungen sämtli-

cher (N=617) im Wintersemester 2016/17 an deutschen Hochschulen angebotenen betriebswirtschaftlichen Masterstudiengängen. Ausgangspunkt für die Untersuchung stellen begründete Zweifel aufgrund des dokumentierten Nutzens von Selektionskriterien im Hinblick auf die Erhöhung der Prognosegüte zukünftigem Studienerfolgs und einer durch die Bologna-Reform verfolgten Mobilitätssteigerung von Studierenden dar. Auch deuten empirische Befunde auf eine Ineffizienz hinsichtlich des aktuellen Einsatzes von Selektionsinstrumenten hin, die in relativ hohen Studienabbruchsquoten und längeren Studienzeiten resultiert.

Die mit dem Bologna-Prozess verfolgte Mobilitätssteigerung wird in der Literatur in Frage gestellt, da sich Belege für einen nicht vom Bewerber intendierten Wechsel der Hochschulen finden, sodass Bachelorabsolventen z.T. zu einem Hochschulwechsel gezwungen werden.

Die Ergebnisse verdeutlichen, dass Hochschulen eine Vielzahl von Selektionsinstrumenten einsetzen und damit den in der Literatur dokumentierten Nutzen hinsichtlich des Einsatzes verschiedener Auswahlkriterien in die hochschulpolitischen Entscheidungen mit einbeziehen.

Gleichzeitig belegen empirische Untersuchungen, dass eben dieser Gebrauch mit dem Aufbau von Mobilitätsbarrieren einhergeht, und dass aufgrund der Förderung sozialer Selektivität einzelner Kriterien unüberwindbare Hürden für bestimmte Bewerber(-gruppen) aufgebaut werden.

Im Durchschnitt werden in den untersuchten Studiengängen drei Selektionsinstrumente eingesetzt. Die Hochschulinstitutionen machen daher umfassend Gebrauch von ihrer Autonomie. Zwischen den Bildungsträgern finden sich insbesondere Unterschiede hinsichtlich der Verwendung von Instrumenten mit signalgebender Funktion und Kriterien mit Filterfunktion. Die Untersuchung zeigt, dass private Institutionen verhältnismäßig öfter Instrumente mit Filterfunktion einsetzen, die aufgrund einer nicht einzig auf Leistungsgesichtspunkten beruhenden Bewertung in der Kritik stehen, und eine soziale Selektivität fördern.

Aus der Untersuchung lassen sich Implikationen für die an dem Auswahlprozess beteiligten Verantwortlichen ableiten. Zum einen ist vor dem Hintergrund des Gleichheitsprinzips von einer zu hohen Gewichtung von sozialer Selektivität fördernden Instrumenten abzuraten. Zum anderen sollten sich Studierende frühzeitig über die geltenden Zulassungs- und Zugangsvoraussetzungen informieren und ggfs. erforderliches Humankapital aufbauen, da die betrachteten Hochschulen – entsprechend den vorliegenden Ergebnisse – zum Teil große Unterschiede in der Art und Anzahl eingesetzter Selektionskriterien aufweisen.

Zukünftiger Forschungsbedarf besteht hinsichtlich der Folgen des Einsatzes von Selektionsinstrumenten vor dem Hintergrund des Aufbaus von Mobilitätsbarrieren. Angesichts der hohen Anzahl an Negativauslesen und damit verbundenen längeren Studienzeiten und höheren Studienabbrüchen, erscheint eine Untersuchung des Ausmaßes der an einem Wechsel interessierten – aber aufgrund der Nichterfüllung der strengen Zugangsvoraussetzungen daran gehinderten – Bachelorabsolventen sinnvoll. Zusätzlicher Klärungsbedarf besteht hinsichtlich der konkreten Wirkung steigender Zulassungsvoraussetzungen auf das Verhältnis von freiwilligen und unfreiwilligen Wechseln, da sich die vorliegende Arbeit dieser Problematik nur theoretisch nähern konnte. Weitere Forschungsarbeiten könnten die Prognosevalidität des kombinierten Einsatzes von Selektionsinstrumenten für den Fachbereich Betriebswirtschaftslehre ermitteln. Bestehende Untersuchungen haben sich bisher lediglich mit der Aussagekraft einzelner (z.T. auch kombinierter) Selektionsinstrumente befasst. Die vorliegende Untersuchung verdeutlicht allerdings, dass die Anzahl der eingesetzten Instrumente über die bisher im Rahmen einer Validitätsermittlung mit einbezogenen Instrumente hinausgeht. Von besonderer Bedeutung ist hier der Effekt von hochschuleigenen und hochschulexterne Fähigkeits- und Leistungstests.

Literaturverzeichnis

Arrow, K. (1973): Higher Education as a Filter. In: Journal of Public Economics, 2 (3), pp. 193-216.

Babcock, P. (2010): Real Costs of Nominal Grade Inflation? New Evidence from Student Course Evaluations. In: Economic Inquiry, 48 (4), pp. 983-996.

Bach, N./Battré, M./Prinz, J. (2013): Mündliche Gruppenprüfungen als Instrument der Bewertung universitärer Leistungen. In: Dilger, A./Dyckhoff, H./Fandel, G. (Hg.): Performance Management im Hochschulbereich, ZfB Special Issue 3. Wiesbaden, S. 87-109.

Baumgart, F. (2009): Soziale Selektion in der Hochschule – Stufung, Modularisierung und Kreditierung auf dem Prüfstand. In: Friebertshäuser, B./Rieger-Ladich, M./Wigger, L. (Hg.): Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu. Wiesbaden, S. 307-320.

Bericht der Bundesregierung (2015): Umsetzung des Bologna-Prozesses 2012 – 2015 in Deutschland. Umsetzung des Bologna-Prozesses 2012 – 2015 in Deutschland. https://www.bmbf.de/files/Bericht_der_Bundesregierung_zur_Umsetzung_des_Bologna-Prozesses_2012-2015.pdf.

Bowen, W. G./Chingos, M./McPherson, M. (2009): The shape of the river: Long-term consequences of considering race in college and university admissions. 1. Auflage. Princeton, NJ.

Brändle, T. (2010): 10 Jahre Bologna-Prozess: Chancen, Herausforderungen und Problematiken. 1. Auflage. Wiesbaden.

Brandstätter, H./Farthofer, A. (2003): Erste Prüfungen – weiterer Studienerfolg. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 50 (4), S. 58-70.

Carnevale, A. P./Rose, S.J. (2004): Socioeconomic Status, Race/Ethnicity, and Selective College Admissions. In: Kahlenberg, R. D. (Hg.): America's Untapped Ressource: Low-Income Students in Higher Education. New York, pp. 101-156.

Clarke III, I./Flaherty, T. B./Wright, N. D./McMillen, R. M. (2009): Student intercultural proficiency from study abroad programs. In: Journal of Marketing Education, 31 (2), pp. 173-181.

Deidesheimer Kreis (1997): Hochschulzulassung und Studieneignungstests: studienfeldbezogene Verfahren zur Feststellung der Eignung für Numerus-clausus- und andere Studiengänge. 1. Auflage. Göttingen.

Dlugosch, S. (2005): Prognose von Studienerfolg dargestellt am Beispiel des Auswahlverfahrens der Bucerius Law School. 1. Auflage. Aachen.

Dwyer, M. M. (2004): More is better: The impact of study abroad program duration. In: Frontiers: The interdisciplinary journal of study abroad, 10, pp. 151-163.

Ehrmann, T./Meiseberg, B./Koch, A. (2014): Auswahlkriterien und Selektionsrisiken bei der Studienplatzvergabe. In: Wirtschaftswissenschaftliches Studium, 43 (4), S. 217-221.

Falkenhagen, T. (2013): Selektion oder Öffnung am Übergang vom Bachelor- zum Masterstudium? In: Siebholz et al. (Hg.): Prozesse sozialer Ungleichheit. Wiesbaden, S. 69-83.

Feast, V. (2002): The Impact of IELTS Scores on Performance at University. In: International Education Journal, 3 (4), pp. 70-85.

Fischer, M./Pull, K. (2008): Studiengebühren und Matchingqualität. In: Zeitschrift für Betriebswirtschaft, 78 (11), S. 1.111-1.142.

Gaens, T. (2015): Noteninflation an deutschen Hochschulen – Werden die Examensnoten überall immer besser? In: Beiträge zur Hochschulforschung, 37 (4), S. 8-35.

Gold, A./Souvignier, E. (2005): Prognose der Studierfähigkeit. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 37 (4), S. 214-222.

Gropper, D. M. (2007). Does the GMAT matter for executive MBA students? Some empirical evidence. Academy of Management Learning & Education, 6 (2), pp. 206-216.

Grözinger, G. (2017): Einflüsse auf die Notengebung: eine Analyse ausgewählter Fächer auf Basis der Prüfungsstatistik. In: Noten an Deutschlands Hochschulen. Wiesbaden, S. 79-116.

Gupta, A./Turek, J. (2015): Empirical investigation of predictors of success in an MBA programme. In: Education + Training, 57 (3), pp. 279-289.
Hachmeister, C. D./Lah, W./Röwert, R. (2016): (Wie) komme ich an einen Studienplatz? Zulassungsverfahren und Zulassungschancen an deutschen Universitäten und Fachhochschulen. 1. Auflage. Gütersloh.
Hartmann, M. (2005): Elite und Masse – Die Paradigmenverschiebung in der Hochschuldiskussion. In: Gützkow, F./Quaißer, G. (Hg.): Jahrbuch Hochschule gestalten 2005. Denkanstöße zum Bologna-Prozess. Bielefeld, S. 85-96.
Heine, C./Briedis, K./Didi, H./Haase, K./Trost, G. (2006): Auswahl- und Eignungsfeststellungsverfahren beim Hochschulzugang in Deutschland und ausgewählten Ländern. Eine Bestandsaufnahme. In: Hochschul-Informations-System, Kurzinformation A3/2006, S. 1-139.
Heine, C./Müßig-Trapp, P. (2007): Innerdeutsche Mobilität im Studium: Eine Untersuchung zu studienbezogenen Aufenthalten und Hochschulwechseln deutscher Studierender. In: HRK (Hg.): Ein Modell für alle? – Konvergenzen und Divergenzen der Umsetzung des Bologna-Prozesses in Deutschland und Europa, Beiträge zur Hochschulpolitik 14/2007, Abschlusskonferenz des Kompetenzzentrums Bologna, Bonn.
Hell, B./Trapmann, S./Weigand, S./Schuler, H. (2007): Die Validität von Auswahlgesprächen im Rahmen der Hochschulzulassung – Eine Metaanalyse. In: Psychologische Rundschau, 58 (2), S. 93-102.
Herrmann, V. (2009): Sackgasse statt Übergang? Die neue Schnittstelle „Bachelor-Master". In: Forschung & Lehre, 16 (1), S. 30-32.
Heublein, U. (2014): Student drop-out from german higher education institutions. In: European Journal of Education, 49 (4), pp. 497-513.
Heublein, U./Richter, J./Schmelzer, R./Sommer, D. (2014): Die Entwicklung der Studienabbruchquoten an deutschen Hochschulen. 1. Auflage. Hannover.
Himpele, K. (2014): Der Übergang von einem Bachelor- in ein Masterstudium. In: Banscherus, U./Bülow-Schramm, M./Himpele, K./Staack, S./Winter, S. (Hg.): Übergange im Spannungsfeld von Expansion und Exklusion. Eine Analyse der Schnittstellen im deutschen Hochschulsystem. Bielefeld, S. 99-116.
Horn, L./Carroll, C. D. (2006): Placing college graduation rates in context: How 4-year college graduation rates vary with selectivity and the size of low-income enrollment. Washington, DC: National Center for Education Statistics.
Hoxby, C. M. (2009): The Changing Selectivity of American Colleges. In: Journal of Economic Perspectives, 23 (4), pp. 95-118.
Ingraham, E. C./Peterson, D. L. (2004). Assessing the impact of study abroad on student learning at Michigan State University. Frontiers: The interdisciplinary journal of study abroad, 10, pp. 83-100.
Jaeger, M./Leszczensky, M./Orr, D./Schwarzenberger, A. (2005): Formelgebundene Mittelvergabe und Zielvereinbarungen als Instrumente der Budgetierung an deutschen Hochschulen. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung. 1. Auflage. Hannover.
Jewell, R. T./McPherson, M. A./Tieslau, M. A. (2013): Whose fault is it? Assigning blame for grade inflation in higher education. In: Applied Economics, 45(9), pp. 1185-1200.
Jirjahn, U. (2007): Welche Faktoren beeinflussen den Erfolg im wissenschaftlichen Studium? In: Schmalenbachs Zeitschrift für betriebswirtschaftliche Forschung, 59 (3), S. 286-313.
Kramer, J./Nagy, G./Trautwein, U./Lüdtke, O./Jonkmann, K./Maaz, K./Treptow, R. (2011): Die Klasse an die Universität, die Masse an die anderen Hochschulen? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 14 (3), S. 465-487.
Krawietz, M. (2008): Studentische Mobilität in Deutschland – der Einfluss der neuen Studiengänge Bachelor und Master. In: Bildung und Erziehung, 61 (4), S. 387-411.
Kuncel, N. R./Credé, M./Thomas L. L. (2007): A Meta-Analysis of the Predictive Validity of the Graduate Management Admission Test (GMAT) and Undergraduate Grade Point Average (UGPA) for Graduate Student Academic Performance. In: Academy of Management Learning & Education, 6 (1), pp. 51-68.
Kuncel, N. R./Hezlett, S. A./Ones, D. S. (2001): A Comprehensive Meta-Analysis of the Predictive Validity of the graduate Record Examinations: Implications for Graduate Student Selection and Performance. In: Psychological Bulletin, 127 (1), pp. 162-181.
Kugler, A. D. (2003): Employee referrals and efficiency wages. In: Labour economics, 10 (5), pp. 531-556.
Lazear, E. P./Shaw, K. L./Stanton, C. T. (2015): The Value of Bosses. In: Journal of Labor Economics, 33 (4), pp. 823-861.
Light, A./Strayer, W. (2000): Determinants of college completion: School quality or student ability? In: The Journal of Human Resources, 35 (2), pp. 299-332.
Matschke, M. J. (2010): Formelgebundene Mittelverteilung – Der neue bürokratische Scheinökonomismus am Beispiel von Mecklenburg-Vorpommern. In: Betriebswirtschaftliche Forschung und Praxis, 62 (2), S. 185-222.
Meeh-Bunse, G./Figur, I. (2013): Zu Zulassungsvoraussetzungen wirtschaftswissenschaftlich orientierter Masterprogramme. In: Wirtschaftswissenschaftliches Studium, 42 (12), S. 709-712.
Middendorff, E./Apolinarski, B./Poskowsky, J./Kandulla, M./Netz, N. (2013): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012. http://www.sozialerhebung.de/download/20/soz20_gesamtbericht_barrierefrei.pdf
Mosler, K./Savine, A. (2004): Studienaufbau und Studienerfolg von Kölner Volks- und Betriebswirten im Hauptstudium. In: Discussion Papers in Statistics and Econometrics, No. 2.
Moog, H./Vogel, B. (2006): Bachelor- und Masterstudiengänge. Materialien zur Organisation und Ressourcenplanung. 1. Auflage. Hannover.
Müller-Benedict, V./Trarouha, E. (2011): Können Examensnoten verglichen werden? Eine Analyse von Einflüssen des sozialen Kontextes auf Hochschulprüfungen/Are Grades in Exams Comparable to Each Other? The Impact of Social Context on Grading in Higher Education. In: Zeitschrift für Soziologie, 40 (5), S. 388-409.
Nickolaus, R./Abele, S. (2009): Chancen und Grenzen eines differenzierten Ansatzes zur Hochschulbewerberauswahl. In: Das Hochschulwesen, 57 (3), S. 81-88.
Ramm, M./Multrus, F./Bargel, T./Schmidt, M. (2014): Studiensituation und studentische Orientierung: 12. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Kurzfassung. 1. Auflage. Bonn/Berlin.
Reuther, H./Spoun, S. (2009): Information und Auswahl von Studierenden als zentraler Faktor für Studienqualität – erste Erfarungen der Leuphana Universität Lüneburg. In: Das Hochschulwesen, 57 (3), S. 89-97.
Rüschen, E. (2015): Der Übergang vom Bachelor zum Master. Eine Fallstudie zum Übergangshandeln am Beispiel von Studierenden wirtschaftswissenschaftlicher Masterstudiengänge. 1. Auflage. Detmold.
Sackett, P. R./Borneman, M. J./Connelly, B. S. (2008): High Stakes Testing in Higher Education and Employment. Appraising the Evidence for Validity and Fairness. In: American Psychologist, 63 (4), pp. 215-227.
Weimar, D./Schauberger, M./Borowski S./Prinz, J. (2017): Selektionseffekte von Zulassungstests an Universitäten. In: Betriebswirtschaftliche Forschung und Praxis (BFuP).
Schuler, H./Hell, B. (2008): Studierendenauswahl und Studienentscheidung aus eignungsdiagnostischer Sicht. In: Schuler, H./Hell, B. (2008): Studierendenauswahl und Studienentscheidung. Göttingen et al., S. 11-17.
Schwarz-Hahn, S./Rehburg, M. (2004): Bachelor und Master in Deutschland – Empirische Befunde zur Studienstrukturreform. 1. Auflage. Münster et al.
Smith, J./Pender, M./Howell, J. (2013): The full extent of student-college academic undermatch. In: Economics of Education Review, 32 (1), pp. 247-261.
Spence, M. (1973): Job Market Signaling. In: The Quarterly Journal of Economics, 87 (3), pp. 355-374.
Stiglitz, J. E. (1975): The Theory of „Screening", Education and the Distribution of Income. In: The American Economic Review, 65 (3), pp. 283-300.
Trost, G. (2005): Studierendenauswahl durch die Hochschulen: Welche Verfahren kommen prinzipiell in Betracht, welche nicht? In: Psychologische Rundschau, 56 (2), S. 138-140.
Wedler, B./Troche, S./Rammsayer, T. (2008): Studierendenauswahl – Eignungsdiagnostischer Nutzen von Noten aus Schule und Studium. In: Psychologische Rundschau, 59 (2), S. 123-125.
Wissenschaftsrat (2012): Prüfungsnoten an Hochschulen im Prüfungsjahr 2010. Arbeitsbericht mit einem wissenschaftspolitischen Kommentar des Wissenschaftsrates. 1. Auflage. Hamburg.
Zervakis, P. A./Krawietz, M./Özkilic, M./Papayarinakis, B./Rathjen, J. (2008): Mobilität im Studium: Eine Untersuchung zu Mobilität und Mobilitätshindernissen in gestuften Studiengängen innerhalb Deutschlands. Ergebnisse einer repräsentativen Befragung von HIS – Hochschul-Informations-System GmbH im Auftrag und in Zusammenarbeit mit der HRK. 1. Auflage. Bonn.

■ **Stefan Borowski,** Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Dekanat der Mercator School of Management, Universität Duisburg-Essen,
E-Mail: stefan.borowski@uni-due.de
■ **Markus Schauberger,** Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Allgemeine Betriebswirtschaftslehre, Mercator School of Management, Universität Duisburg-Essen,
E-Mail: markus.schauberger@uni-due.de
■ **Daniel Weimar,** Akademischer Rat am Lehrstuhl für Allgemeine Betriebswirtschaftslehre, Mercator School of Management, Universität Duisburg-Essen,
E-Mail: daniel.weimar@uni-due.de

Roland Bloch, Alexander Mitterle, Christian Rennert & Carsten Würmann

Roland Bloch

Alexander Mitterle

Christian Rennert

Carsten Würmann

Qualitätskapazitäten in der Lehre

Zum Einsatz staatlicher Fördermittel zur Verbesserung der Hochschullehre[1]

The Pact for Quality in Teaching allows the universities for the first time since 1977 to hire extra teaching personnel without having to take in more students. They are expected to take this personnel for improving study conditions as well as teaching quality. This article analyzes how universities employ this extra teaching personnel for building up a quality capacity, i.e. how they transform it into a qualitative surplus. It is based on an online survey of all projects funded by the Pact and extensive ex post inquiry. By employing a cluster analysis, four different organizational allocation strategies are identified and discussed.

Der Qualitätspakt Lehre (QPL) ermöglicht es den Hochschulen zum ersten Mal seit dem Öffnungsbeschluss von 1977, zusätzliches Personal für die Lehre einzustellen, ohne dass sie dadurch ihre Ausbildungskapazitäten, also die Zahl der Studienplätze, erhöhen müssen. Sie sollen mit diesem Personal bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre schaffen. Der Beitrag untersucht, wie die Hochschulen das zusätzliche Lehrpersonal strategisch für den Aufbau einer Qualitätskapazität nutzen, d.h. wie sie es in einen qualitativen Mehrwert transformieren. Er stützt sich dabei auf eine Befragung der durch den QPL geförderten Projekte und umfangreiche Nacherhebungen.

Mit dem QPL werden die Hochschulen als Gesamtorganisation adressiert (vgl. Krücken/Meier 2006; Meier 2009). Sie sollten eine Strategie entwickeln, wie die einzelnen Maßnahmen in das Profil der Hochschule eingebettet und wo die zusätzlichen Mittel eingesetzt werden, und sie müssen die Projekte als Antragsteller organisatorisch verantworten. Bislang erfolgte eine Profilbildung in der Lehre im Fach und hier vor allem über Inhalte, indem bestimmte Lehrgebiete besetzt und neue integriert wurden. Nun soll die Hochschulleitung über die Verteilung der zusätzlichen QPL-Mittel entscheiden, hat aber zugleich einen erheblichen Orientierungsbedarf, da sie kaum Einblick in die Leistungsfähigkeit der einzelnen Lehrbereiche hat. Dem entspricht bisher eine dezentrale Lehrorganisation, in der vor Ort Personal rekrutiert und eingesetzt wird, ohne dass dies der zentralen Ebene bekannt sein muss (Mitterle et al. 2015). In diesem Spannungsfeld zwischen gesamtorganisationaler Strategie und der Bewältigung des täglichen Lehrbetriebs erfolgt der Einsatz des QPL-Lehrpersonals.

Vor diesem Hintergrund lassen sich drei Allokationsmustern des QPL-Lehrpersonals unterscheiden, die mit unterschiedlichen Funktionen ihres Einsatzes verbunden sind, nämlich Kompensation, Erweiterung und Stratifikation. Sie werden im Folgenden erläutert und als untersuchungsleitende Hypothesen zuerst an den aggregierten Daten der Befragung und dann auf Organisationsebene geprüft.

1. Allokationsmuster der kapazitätsneutralen Hochschullehre

Betrachtet man die Veränderungen in der deutschen Hochschulbildung seit der Einführung gestufter Studienstrukturen in den 2000er Jahren, lassen sich drei Entwicklungen beobachten. Erstens hat sich die Bildungsexpansion beschleunigt. Mehr als die Hälfte einer Alterskohorte ist nun hochschulzugangsberechtigt und strebt ein Studium an. Zweitens wurden die Studienabschlüsse über alle Hochschultypen hinweg formal vereinheitlicht. Drittens haben sich die Studienagänge inhaltlich ausdifferenziert; sowohl hinsichtlich der Orientierung auf potentielle Berufsfelder wie auch bei der fachlichen Schwerpunktsetzung sind erhebliche Unterschiede erkennbar. Der Zugang zum Fachstudium ist allerdings weiterhin stark durch das Kapazitätsrecht geprägt. Es definiert Höchstaufnahmezahlen über das vorhandene Personal und fachdisziplinäre Koeffizienten. Zusätzliches Lehrpersonal führt insofern zu mehr Studierenden. Die kapazitätsneutralen QPL-Mittel hingegen erlauben es den Hochschulen nun, Veränderungen in der Lehre durch zusätzliches Personal zu initiieren, ohne die Aufnahmekapazitäten erhöhen zu müssen.

[1] Der Artikel basiert auf Untersuchungen, die Rahmen des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung in der Begleitforschung zum Qualitätspakt Lehre geförderten Projekts „Qualitätskapazität. Untersuchung des Mehrwerts von zusätzlichem Lehrpersonal des Qualitätspakts Lehre für die akademische Lehre“ durchgeführt wurden.

Diese Veränderungen lassen sich grob entlang von drei Allokationsprinzipien beschreiben, die jeweils durch einen spezifischen zu erzielenden Mehrwert, d.h. eine spezifische Qualitätskapazität, gekennzeichnet sind.

Kompensation
Angesichts der steigenden bzw. anhaltend großen Studiennachfrage bei gleichbleibender Grundfinanzierung bleibt eine Herausforderung vor Ort, das erforderliche Lehrpersonal bereitzustellen. Die vorhandenen Lehrkapazitäten reichen oft für die zugelassenen Studierenden nicht aus. In nachgefragten Studiengängen liegt die Auslastung der laut Kapazitätsberechnung vorgesehenen Studienplätze bei weit über 100 Prozent. Hier kann das zusätzliche QPL-Lehrpersonal vorrangig dafür verwendet werden, bisher fehlende Lehrkapazität auszugleichen und Studienprogramme in einer Form zu gewährleisten, wie sie bisher aufgrund fehlender Ressourcen nicht möglich gewesen war. Zusätzliches Personal würde dann vor allem in „in stark belasteten Fächern" (BMBF 2010) eingesetzt werden, z.B. um Pflichtveranstaltungen mehrfach anbieten zu können; der Mehrwert ergibt sich aus der Kompensation bisheriger kapazitärer Defizite und damit der Verbesserung unzureichender Studienbedingungen.

Aufgabenerweiterung
Mit der steigenden Hochschulbildungsbeteiligung kommen neue Bildungsschichten mit spezifischen Bedürfnissen an die Hochschulen. Für eine sich diversifizierende Nachfrage werden daher neue Angebote geschaffen, die jenseits des traditionellen Curriculums Hochschullehre breiter definieren. Das QPL-Lehrpersonal übernimmt hier neue, im Zwischenbereich von Lehre und Service angesiedelte Aufgaben wie z.B. Mentoring, Karriereberatung oder die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen (vgl. Kloke/Krücken 2012) und bietet neue, auf die spezifischen Bedürfnisse einer heterogenen Studierendenschaft zugeschnittene Lehrveranstaltungen an (z.B. Propädeutika, Brückenkurse, Einführung in das wissenschaftliche Schreiben oder individuelles Coaching). Zielgruppenspezifische Angebote sollen unterschiedliche Voraussetzungen ausgleichen, den Studienwechsel oder -abbruch verringern und den Studienerfolg sowie die berufliche Integration der Absolventen erhöhen. Der Mehrwert besteht in der Aufgabenerweiterung der Hochschullehre.

Stratifikation
Die Hochschulen müssen die stark angestiegenen Studierendenzahlen mit gleichbleibenden oder rückläufigen Personalmitteln bewältigen. Als Reaktion darauf waren 2012 bereits 46 Prozent der Studiengänge an deutschen Hochschulen zulassungsbeschränkt (Herdin/Hachmeister 2014). Die steigenden Zulassungsbeschränkungen gehen einher mit einer zunehmenden vertikalen Differenzierung in der Hochschulbildung. Allerdings galt das Hochschulwesen in Deutschland bis in die 2000er Jahre als kaum vertikal gegliedert (Stock 2018). Es gab keine Hochschulen und keine Studienprogramme, die beanspruchten, eine Spitzenposition im Feld der Hochschulbildung inne zu haben (Bloch et al. 2014a).

Mittlerweile werden aber auch in Deutschland Qualitätsunterschiede in der Hochschulbildung betont. Solche Tendenzen werden u.a. durch den Bologna-Prozess forciert, der zwar auf ein europaweit einheitliches Studiensystem zielt, zugleich aber Prozesse der organisationalen Stratifikation angestoßen hat (Vaira 2009). So haben sich die Grenzen zwischen unterschiedlichen Hochschultypen verwischt (Witte et al. 2008). Der „academic drift" der Fachhochschulen befördert vertikale Absetzbewegungen etablierter Universitäten (Bloch 2018). Das zusätzliche QPL-Lehrpersonal kann genutzt werden, um bestimmte für das Profil der Hochschule als wichtig und bedeutsam erachtete Bereiche zu stärken. Dazu passt, dass Hochschulen sich nicht mehr nur über bestimmte Forschungsbereiche profilieren, sondern neuerdings einzelne Studiengänge oder ganze Hochschulen ihr Lehrangebot qualitativ abzugrenzen suchen (Merkator/Teichler 2010). Stratifikation kann also sowohl über den Studiengang bzw. auf Ebene des Fachbereichs als auch als Merkmal der Organisation angestrebt werden. Konzentriert sich die Allokation der Mittel nur auf einen kleinen Bereich der Hochschule, werden einzelne Fachbereiche bzw. Studiengänge aufgewertet. Auf der Hochschulebene können solche Erweiterungen des Studienangebots als Merkmal der Gesamtorganisation dargestellt werden, wobei dies den Vergleich mit anderen impliziert und sich daher nur durch Bezug auf skalierte Darstellungen (Rankings) ableiten lässt.
Die Allokationsprinzipien sind empirisch informierte Idealtypen und schließen einander nicht unbedingt aus. Die tatsächlichen Allokationsmuster der QPL-Lehre können also auch auf mehrere Prinzipien rekurrieren.

2. Datensatz und methodisches Vorgehen

Die quantitative Bestimmung der Allokationsmuster und Funktionen der QPL-Lehre basiert auf einer Online-Befragung aller QPL-Projekte der ersten Förderphase im Wintersemester 2015/16. Hierfür wurde ein Fragenblock in die vom Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung (ZQ) Mainz im Rahmen der Evaluation des QPL durchgeführte Online-Befragung integriert. Von den insgesamt 39 Universitäten, die laut der QPL-Projektdatenbank zusätzliches Lehrpersonal beschäftigten, ließen sich für 25 Daten zu diesem Lehrpersonal und den dazugehörigen Lehrveranstaltungen erheben.[2]
Die erhobenen Daten umfassen die Personalgruppe, den Lehrumfang in Semesterwochenstunden (SWS), die Vollzeitäquivalente, den Veranstaltungstyp und die organisationale Zuordnung der QPL-Lehrveranstaltungen bzw. des QPL-Lehrpersonals. Diese Angaben wurden um organisationsbezogene Variablen ergänzt. Sie umfassen die Größe der Hochschulen, gemessen in Studierendenzahlen, den Anteil der QPL-Lehrveranstaltungen, die auf Fachbereichsebene angeboten werden, sowie den Anteil an Fachbereichen mit QPL-Lehrveranstaltungen bezogen auf die Gesamtzahl an Fachbereichen der jeweiligen Hochschule.

2 Der Datensatz umfasst insgesamt 1.154 QPL-Lehrveranstaltungen und 736 QPL-Lehrende.

Zur Prüfung der untersuchungsleitenden Hypothesen wurde der Datensatz mit weiteren Strukturdaten in Beziehung gesetzt. Dazu zählen die Positionen der Universitäten im DFG-Förderranking und in weiteren globalen und nationalen Rankings, die Größe einer Fachdisziplin, operationalisiert über ihre Studierendenzahl im Wintersemester 2015/16, die Anzahl der QPL-Lehrveranstaltungen pro Lehr- und Forschungsbereich sowie die Anzahl der QPL-Antragsbeteiligungen pro Lehr- und Forschungsbereich.

Tabelle 1: Zusammenhang zwischen der Förderung durch den QPL und eingeworbenen DFG-Mitteln

Status der QPL-Förderung	Rangplatz nach eingeworbenen DFG-Mitteln 2011-2013 (Mittelwert, gewichtet, gerundet)	Rangplatz nach eingeworbenen DFG-Mitteln 2011-2013 (Median, gewichtet)	n
Keine Förderung	60	71	8
QPL-Förderung (ohne zusätzliches Lehrpersonal)	38	39	33
QPL-Förderung (mit zusätzlichem Lehrpersonal)	36	37	37

Die statistische Auswertung der Daten besteht aus drei Komponenten:

(1) Für die Prüfung von Zusammenhängen wurden die Kerndaten der QPL-Projekte mit anderen Strukturmerkmalen korreliert.

(2) Zur Identifikation von Allokationsmustern der QPL-Lehre an den Hochschulen wurde eine Clusterzentrenanalyse auf Basis des K-Means-Algorithmus differenziert nach Hochschultyp durchgeführt. Der Vorteil dieses Verfahrens besteht darin, dass anders als in hierarchischen Clusterverfahren die „einmal vorgenommene Zuordnung eines Objekts zu einem Cluster nicht endgültig" (Bortz/Schuster 2010) ist. Dabei wurden folgende z-standardisierte Variablen einbezogen: (1) der Anteil der fächerbezogenen QPL-Lehrveranstaltungen, (2) der Anteil an QPL-Lehrveranstaltungen, die von von zentralen Einrichtungen angeboten werden, (3) die Verteilung des QPL-Lehrpersonals auf die Personalgruppen[3], (4) der Anteil an Fachbereichen einer Hochschule mit QPL-Lehrveranstaltungen.

(3) Die ermittelte Clusterzugehörigkeit der Universitäten wurde mit weiteren Daten der jeweiligen QPL-Projekte zu (a) QPL-Lehrveranstaltungen nach Veranstaltungstyp und (b) Personalgruppen nach Beschäftigungsumfang (in Vollzeitäquivalenten) korreliert.

3. Analyse der Allokation des QPL-Lehrpersonals und der QPL-Lehrveranstaltungen

Hinsichtlich der Stratifikations-Hypothese wurde geprüft, ob Universitäten mit stratifikatorischem Anspruch generell eine höhere erfolgreiche Antragsaktivität aufweisen. Demnach würden jene Universitäten, die erfolgreich Drittmittel in der Forschung einwerben, auch bei der Einwerbung von Mitteln für zusätzliche Lehre erfolgreich sein. Geprüft wurde diese Hypothese anhand der Korrelation zwischen der Förderung durch den QPL und den bei der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) im Zeitraum von 2011 bis 2013 eingeworbenen Drittmitteln.[4]

Die Ergebnisse zeigen einen signifikanten Zusammenhang zwischen der Einwerbung von Drittmitteln für die Forschung (DFG) und für die Lehre (QPL). Der durchschnittliche Rangunterschied zwischen nicht geförderten und geförderten Hochschulen mit QPL-Lehrpersonal ist auf einem Niveau von 0,05 statistisch signifikant. Allerdings werden eingeworbene Drittmittel jenseits des DFG-Förderrankings nicht in eine Rangordnung von Hochschulen übersetzt.[5] Solche Rangordnungen werden durch Hochschulrankings produziert. Entlang einer spezifischen Gruppe von Indikatoren setzen sie Hochschulen zueinander in Beziehung und ermöglichen so eine unmittelbar einsichtige vertikale Unterscheidung (vgl. Heintz 2008). Sie können also Auskunft darüber geben, ob Hochschulen mit einer hohen Rangposition erfolgreicher bei der Einwerbung von QPL-Mitteln sind. Die meisten globalen Rankings verwenden überwiegend Forschungsindikatoren, während nationale Rankings die Studienwahl unterstützen und insofern vor allem Lehrindikatoren einbeziehen. Zur Prüfung der Stratifikationshypothese wurden daher verschiedene globale und nationale Rankings, die hochschulübergreifende Skalierungen darstellen (können), einbezogen.[6]

Die Ergebnisse zeigen keine statistisch signifikanten Zusammenhänge. Eine hohe Rangposition, die als ein Indikator für stratifikatorische Ansprüche der Universität gelten kann, geht nicht einher mit der erfolgreichen Einwerbung von QPL-Mitteln. Dies hängt u.a. damit zusammen,

[3] Berücksichtigt wurden die Personalkategorien „Professor/in" (inklusive Vertretungs-, Gast- und Juniorprofessor/in), „wissenschaftliche/r Mitarbeiter/in / Lehrkraft für besondere Aufgaben" sowie „Lehrbeauftragte/r". Die Anteile wurden anhand des Umfangs der Lehre pro Semester in SWS ermittelt. Auf Grund stark variierender und teilweise erheblicher Lehrverpflichtungen von wissenschaftlichen Mitarbeiter/innen (vgl. Bloch et al. 2014b) lassen sich diese nicht sinnvoll von Lehrkräften für besondere Aufgaben trennen.

[4] Anhand der QPL-Projektdatenbank wurden die 88 staatlichen Universitäten mit Promotionsrecht, die im QPL antragsberechtigt sind, dahingehend klassifiziert, ob sie durch den QPL gefördert wurden, im Rahmen dieser Förderung zusätzliches Lehrpersonal beantragt haben oder aber nicht gefördert wurden. Von diesen ließen sich für 78 Universitäten Rangplätze im DFG-Förderatlas (2015) erheben. Dieser weist nur jene Universitäten aus, die zwischen 2011 und 2013 mindestens eine Million Euro an DFG-Mitteln eingeworben haben. Die Summe der DFG-Mittel pro Universität wurde mit einem auf der Anzahl des hauptberuflich wissenschaftlichen Personals zwischen 2011 und 2013 basierenden Median gewichtet (Quelle: Statistisches Bundesamt. Personal an Hochschulen. Fachserie 11.1, Reihe 4.4). Der DFG-Förderatlas operiert zwar auch mit personalrelativierten Bewilligungssummen, allerdings aufgeschlüsselt nach Fächergruppen und nicht nach Hochschulen insgesamt. Das Mittelvolumen variiert zwar nach Fächergruppe, unterschiedliche Fächerzusammensetzungen von Universitäten konnten bei der Analyse aber nicht berücksichtigt werden. Zwei der durch den QPL geförderten Universitäten mit zusätzlichen Lehrpersonal wurden im DFG-Förderatlas nicht ausgewiesen, so dass hier die Daten von 37 anstatt 39 Universitäten ausgewertet wurden.

[5] Dies wäre auch irreführend, da für die DFG-Förderung nicht Hochschulen, sondern einzelne oder Gruppen von Wissenschaftler/innen Antragsteller sind.

[6] Berücksichtigt wurden das Shanghai-Ranking (2015), das Times Higher Education Ranking (2015), das QS World University Ranking (2015) sowie das CHE-Ranking (2014-16).

dass die Zahl der Universitäten, die im QPL erfolgreich waren, deutlich über der Zahl deutscher Universitäten liegt, die einen Platz unter den ersten 100 in den jeweiligen globalen Rankings belegen. Um eine größere Zahl an Hochschulen und stärker lehrbezogene Aspekte einzubeziehen, wurde die Variable „Studienbedingungen insgesamt" des Rankings des Centrums für Hochschulentwickung (CHE) getestet.[7] Hierfür wurde der jeweilige Medianwert aller bewerteten Studiengänge einer Hochschule mit den QPL-Daten in Beziehung gesetzt. Anders als es die Stratifikationshypothese vermuten lässt, ist eine mittelstark signifikante gegenteilige Tendenz ersichtlich. Eine höhere Zahl an QPL-Lehrveranstaltungen korreliert mit einer schlechteren Bewertung der Studienbedingungen.

Tabelle 2: Zusammenhang zwischen der Zahl der Studierenden, Anzahl der QPL-Antragsbeteiligungen und Anzahl der QPL-Lehrveranstaltungen nach Lehr- und Forschungsbereichen

		Anzahl der QPL-Antragsbeteiligungen nach Lehr- und Forschungsbereich	Anzahl der QPL-Lehrveranstaltungen
Zahl der Studierenden nach Lehr- und Forschungsbereich im Wintersemester 2015/16	Korrelation nach Pearson	,554**	,662**
	Signifikanz (2-seitig)	,000	,000

*** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.*

Dieser Zusammenhang ebenso wie die insgesamt hohe Zahl der QPL-geförderten Universitäten verweist auf das politische Ziel, dass eine Qualitätsverbesserung der Lehre „in der Breite der Hochschullandschaft" erreicht werden soll, u.a. durch die „Verbesserung der Betreuungsrelationen". „Insbesondere in stark belasteten Fächern" (BMBF 2010) werde zusätzliches Personal benötigt. Vor diesem Hintergrund erscheint die Kompensations-Hypothese plausibel: Je höher die Zahl der Studierenden an einer Hochschule, umso mehr zusätzliches Lehrpersonal erhält diese und kann dementsprechend auch mehr zusätzliche Lehrveranstaltungen anbieten.

Die Berechnungen zeigen zwar, dass der Umfang des zusätzlichen Lehrpersonals proportional zur Größe der Hochschule steigt. Auf Hochschulebene sind die ermittelten Korrelationen auf einem Niveau von 0,05 aber nicht statistisch signifikant. Vielmehr muss berücksichtigt werden, dass sich die Studierendenzahlen nicht gleichmäßig über alle Fächer einer Hochschule verteilen. Es ist also zunächst offen, ob sich die QPL-Lehrveranstaltungen auch innerhalb der Hochschule nach der Zahl der Studierenden verteilen oder ob hier andere Kriterien eine Rolle spielen. Um diesen Zusammenhang zu prüfen, wurden die Studierendenzahlen nach Lehr- und Forschungsbereichen differenziert und sowohl mit der Zahl der QPL-Antragsbeteiligungen[8] als auch der Zahl der QPL-Lehrveranstaltungen korreliert.

Sowohl hinsichtlich der QPL-Antragsbeteiligungen als auch der Zahl der QPL-Lehrveranstaltungen nach Lehr- und Forschungsbereich zeigen sich signifikante starke positive Zusammenhänge mit der jeweiligen Zahl der Studierenden. Demnach deuten die Daten auf eine primär kompensatorische Funktion der QPL-Mittel – sie fließen in stark nachgefragte Fächer.

4. Organisationale Allokationsstrategien beim Einsatz der Qualitätskapazität

Die bisherigen Analysen operieren auf einem stark aggregierten Niveau, das die organisatorischen Handlungseinheiten der Hochschulbildung ausblendet. Diese sind relevant, weil das Aggregationsniveau zwar latente Antrags- und Zuteilungsmotivationen erklären hilft, es aber nichts über die konkrete Rationalität einzelner Fächer und Universitäten beim Einsatz der Mittel aussagt. Zudem steht die politische Ausrichtung des Förderprogramms – kompetitives Verfahren, Einbettung der Maßnahmen in das Hochschulprofil, gesamtorganisationale Strategie unter Beteiligung der Hochschulleitung – einer allein kompensatorischen Funktion entgegen. Sind allein Studierendenzahlen entscheidend, ließen sich die QPL-Mittel nicht wettbewerblich, sondern indikatorbasiert vergeben, und strategische Entscheidungen der Hochschulleitung erübrigten sich. Im Folgenden werden daher die Allokationsmuster der QPL-Mittel auf der Ebene der Universitäten mittels einer Clusteranalyse bestimmt. Inwiefern folgt die Verteilung der QPL-Mittel unterschiedlichen organisationalen Logiken, die über eine rein kompensatorische Funktion hinausweisen? Die Daten in Tabelle 3 stellen die gemittelten Anteile der QPL-Lehre mit Fachbezug hinsichtlich der Verortung und im Hinblick auf die Personalgruppen innerhalb der Cluster dar. Es wurde eine Vier-Clusterlösung gewählt, da eine niedrigere Clusterung zu einer Verdichtung, eine höhere zu einer Aufspaltung ähnlicher Cluster führte und keinen zusätzlichen Erklärungswert generierte. Die Cluster lassen sich organisationslogisch wie folgt interpretieren:

Das erste Cluster lässt sich als *Fortschreibung der Humboldtschen Universität* charakterisieren, die auf die lehrveranstaltungsbezogene Einheit von Lehre und Forschung rekurriert (vgl. Stichweh 2013). Die QPL-Lehre ist hier fachspezifisch, wird hauptsächlich von Professor/innen und wissenschaftlichen Mitarbeiter/innen erbracht[9] und konzentriert sich auf einzelne Fachbereiche. Überfachliche, auf der zentralen Hochschulebene angesiedeltes zusätzliches Lehrpersonal gibt es kaum. Die

[7] Übergreifende Ergebnisse unterschiedlicher Fächer der Erhebungen 2014-2016.

[8] Hierfür wurden die QPL-Lehrveranstaltungen ausgehend von der Systematik des Statistischen Bundesamts (2015) nach Lehr- und Forschungsbereich differenziert. Insgesamt wurden die Antragsbeteiligungen für 69 Lehr- und Forschungsbereiche erhoben, wobei die Medizin nicht mit berücksichtigt wurde. Da nicht für alle Lehr- und Forschungsbereiche Angaben zu den Studierendenzahlen vorliegen, reduziert sich deren Zahl auf 57.

[9] Speziell im ersten Cluster basieren die gemittelten Anteilswerte der erbrachten QPL-Lehre auf stark voneinander variierenden Angaben, so dass die Summe der von bestimmten Personalgruppen erbrachten QPL-Lehre im Vergleich zu den anderen Clustern niedrig ausfällt.

Tabelle 3: Ergebnisse der Clusteranalyse (deskriptiv, unstandardisiert, ungewichtet)

	(1) die Humboldtsche Universität		(2) die ‚wohltemperierte' Organisation		(3) die unternehmerische Universität		4) die flexible Organisation	
	MW	SD	MW	SD	MW	SD	MW	SD
Anteil der fachspezifischen QPL-Lehrveranstaltungen	,927	0,103	,850	0,14	,304	0,18	,170	0,385
Anteil der Fachbereiche mit QPL-Lehrveranstaltungen	,601	0,27	,840	0,172	,470	0,262	,120	0,206
Anteil der QPL-Lehrveranstaltungen an zentralen Einrichtungen (ohne klinikspezifische Einrichtungen)	,060	0,100	,020	0,040	,650	0,210	,430	0,480
Anteil der von Professor/innen erbrachten QPL-Lehre	,652	0,230	,071	0,121	,160	0,162	,065	0,086
Anteil der von wissenschaftlichen Mitarbeiter/innen und Lehrkräften für besondere Aufgaben erbrachten QPL-Lehre	,320	0,250	,910	0,120	,560	0,180	,070	0,090
Anteil der von Lehrbeauftragten erbrachten QPL-Lehre	,030	0,050	,020	0,060	,220	0,290	,870	0,100
Anzahl Universitäten pro Cluster	8		7		4		6	

hohe Zahl an Professor/innen und wissenschaftlichen Mitarbeiter/innen, die jedoch in nur wenigen Fächern und Fachbereichen einer Universität lehren, kann sowohl stratifikatorische (im Sinne von Profilbildung in der Lehre und in der Forschung, vgl. Meier/Schimank 2010) als auch kompensatorische (Milderung von Überlast in spezifischen Fächern) Funktionen erfüllen. Gegen eine rein kompensatorische Funktion spricht, dass die Lehrverpflichtungen der wissenschaftlichen Mitarbeiter/innen mit durchschnittlich 5,5 SWS nur leicht über der lange Jahre gültigen Vorgabe von vier SWS für befristet und in Vollzeit Beschäftigte liegen. Sie lehren offenbar nicht nur, sondern übernehmen auch andere Aufgaben, etwa in der Forschung.

Das zweite Cluster verhält sich in den organisationalen Variablen ähnlich wie das erste Cluster. Es sind kaum QPL-Lehrveranstaltungen an zentralen Einrichtungen angesiedelt. Dies deutet auf ein stärkeres Engagement auf Fachbereichsebene als auf der Ebene der Hochschulleitung hin. Ebenso wird ein hoher Anteil der QPL-Lehrveranstaltungen in einem spezifischen Fach bzw. Studiengang angeboten. Anders aber als im ersten Cluster fällt auf, dass fast alle Fachbereiche einer Universität an QPL-Maßnahmen partizipieren. Zudem handelt es sich bei dem QPL-Lehrpersonal überwiegend um wissenschaftliche Mitarbeiter/innen, und nicht um Professor/innen; ihre Lehrverpflichtung liegt mit durchschnittlich 7,8 SWS (Median 7 SWS)[10] deutlich über der im ersten Cluster. QPL-Antragsbeteiligungen, die vorrangig durch die Hoffnung auf zusätzliche Forschungskapazitäten in Form von wissenschaftlichen Mitarbeiter/innen, die nicht nur lehren, motiviert waren, lassen sich somit ausschließen. Wenngleich die Hochschulleitung selbst nur in geringem Maße QPL-Lehre bei zentralen Einrichtungen ansiedelt, deutet die weitflächige Partizipation der Fachbereiche an QPL-Maßnahmen auf eine konzertierte Aktion hin. Im Sinne einer *wohltemperierten Organisation* scheint die Strategie der Hochschulleitung auf Ausgleich innerhalb der akademischen, am Kollegialprinzip orientierten Selbstverwaltung der Universität angelegt zu sein (De Boer et al. 2007). Die Hochschulleitung nimmt zu Gunsten der Einbindung eines Großteils der Fachbereiche eine Einschränkung ihrer Macht- und Sanktionspotentiale in Kauf. Gemeinsam mit den Fachbereichen kann sie so eine qualitative Erweiterung der Lehre forcieren, die zwar an den Fachbereichen verankert ist, aber ein gesamtorganisationales Wirken nahelegt. Die zusätzliche Lehre kann je unterschiedlich im Sinne von Kompensation oder Erweiterung eingesetzt werden, jedoch nicht zur Stratifikation einzelner Fächer. Vielmehr kann die Universität als Organisation die weitflächige Diffusion nutzen, um erfolgreich Handlungsfähigkeit zu demonstrieren.

Das dritte Cluster umfasst Universitäten, in denen zusätzliches Lehrpersonal vorwiegend in zentralen Einrichtungen angesiedelt ist. Sie sind zudem durch einen hohen Anteil an fächerübergreifenden QPL-Lehrveranstaltungen gekennzeichnet. Die Stärkung der Leitungsebene ist ein Kennzeichen der *unternehmerischen Universität*, die nun über die Mittel verfügt, eigene Angebote und Maßnahmen zur Profilbildung voranzutreiben (vgl. Clark 1998; Pinheiro/Stensacker 2014). Je nach strategischer Ausrichtung der Hochschulleitung kann das zusätzliche Lehrpersonal für alle drei postulierten Funktionen der ‚Qualitätskapazität' genutzt werden. Die fächerübergreifende Öffnung der Lehrveranstaltungen deutet aber primär auf eine erweiternde Funktion der QPL-Lehre hin.

Die Strategie der Universitäten des vierten Clusters ist schwieriger zu deuten, zeigt aber Ähnlichkeiten zum dritten Cluster. Bis auf eine Ausnahme sind die QPL-

[10] Die Standardabweichung ist mit 4,41 allerdings recht hoch. Betrachtet man die Quelldaten der ersten beiden Cluster, so gibt es in jedem bis zu zwei Hochschulen, die auch dem jeweils anderen zugeordnet werden könnten. Die SWS-Höhe pro voller Mitarbeiterstelle in den Clustern 3 und 4 zu berechnen, ergibt wenig Sinn, da viele Hochschulen gar keine wissenschaftlichen Mitarbeiter/innen bzw. nur LfbA einsetzen.

Tabelle 4: Cluster nach Anteilen klassischer Veranstaltungstypen (Seminar, Vorlesung, Kolloquium)

		Anteil von Seminaren an QPL-Lehrveranstaltungen	Anteil von Vorlesungen an QPL-Lehrveranstaltungen	Anteil von Kolloquien an QPL-Lehrveranstaltungen	Anteil klassischer Veranstaltungstypen an QPL-Lehrveranstaltungen
(1) die Humboldtsche Universität	Mittelwert	46,0%	22,5%	5,7%	74,3%
	Standardabw.	23,5%	11,2%	7,7%	17,3%
(2) die wohltemperierte Organisation	Mittelwert	32,4%	11,0%	1,4%	44,8%
	Standardabw.	22,9%	6,5%	2,7%	24,7%
(3) die unternehmerische Universität	Mittelwert	33,5%	4,2%	2,3%	40,0%
	Standardabw.	39,0%	5,5%	4,0%	40,4%
(4) die flexible Organisation	Mittelwert	52,4%	2,0%	1,2%	55,5%
	Standardabw.	39,0%	2,7%	1,6%	41,5%

Lehrveranstaltungen fächerübergreifend ausgerichtet und werden an zentralen Einrichtungen angeboten.[11] Anders aber als im dritten Cluster werden sie zum Großteil von Lehrbeauftragten erbracht. Das Lehrangebot der Hochschulen in diesem Cluster ist also äußerst flexibel. Universitäten bzw. die beteiligten Fachbereiche in diesem Cluster vermeiden langfristige Bindungen und operieren hauptsächlich mit Lehrenden, die dem Typus des flexibel einsetzbaren und disponiblen „Hire-and-Fire-Lehrenden" (Bloch et al. 2014b, S. 107) entsprechen. Auch hier deutet die hohe Zahl an fächerübergreifenden Veranstaltungen eher auf ein erweiterndes Angebot als auf Kompensation hin. Insofern kann es sich bei den Lehrbeauftragten auch um spezialisiertes Personal handeln, das hauptberuflich in Praxisfeldern außerhalb der Hochschule tätig ist und zur Befriedigung spezifischer Bedürfnisse flexibel eingesetzt wird (z.B. Lehrer/innen im Schuldienst für zentrale Angebote im Lehramtsstudium).

Die Clusterung gibt erste Hinweise auf unterschiedliche Strategien des Einsatzes des QPL-Lehrpersonals bzw. der QPL-Lehre. Die drei Allokationsmuster werden durch organisational-strategische Unterschiede gebrochen. Deutlich wird, dass ein strikt auf Kompensation zielendes Muster, z.B. Lehraufträge zur Minderung von Überlast, durch die Clusterung ausgeschlossen wird. Dort, wo eine hohe Zahl an Lehraufträgen vorkommt, handelt es sich nicht um fachspezifische Lehrveranstaltungen, und dort, wo fachspezifische Veranstaltungen dominieren, gibt es kaum Lehraufträge.

Wie genau hängen diese Allokationsmuster mit spezifischen inhaltlichen Strukturen der QPL-Lehre zusammen? Wir greifen hier die Hypothese der Aufgabenerweiterung der Lehre auf, indem wir die jeweiligen Cluster auf die Zusammensetzung der zusätzlichen Lehre nach Veranstaltungstypen hin untersuchen. Traditionelle Lehre wird mit klassischen Veranstaltungstypen wie Vorlesung, Kolloquium und Seminar assoziiert; eine Aufgabenerweiterung in der Lehre wird an neuen bzw. hinsichtlich ihrer inhaltlichen Gestaltung offenen Veranstaltungstypen wie Projektkursen, Workshops oder Vorkursen festgemacht.

Die Mittelwerte bestätigen die Interpretation des ersten Clusters als Fortschreibung der Humboldtschen Universität. Dieser weist den höchsten Anteil klassischer Lehrveranstaltungstypen (Kolloquien[12], Seminare und Vorlesungen) auf, wie es für den an der traditionellen Einheit von Forschung und Lehre orientierten Typus zu erwarten wäre (vgl. Stichweh 2013, S. 205ff.). Für die anderen Cluster lässt sich aber keine eindeutige Tendenz feststellen; die Unterschiede zwischen den Fällen sind zu groß. Das trifft auch für die neuen Veranstaltungstypen wie z.B. Workshops zu. Zwar finden sich diese invers zu den traditionellen Veranstaltungstypen kaum an der Humboldtschen Universität. In jedem anderen Cluster deutet die Standardabweichung aber auf erhebliche Diskrepanzen zwischen den Hochschulen hin, so dass keine Clusterung spezifischer Veranstaltungstypen erkennbar ist. Mit Ausnahme des ersten Clusters lassen sich die Allokationsmuster auf dieser Aggregationsebene daher nicht auf spezifische Schwerpunkte in der Struktur der Lehrangebote beziehen. Nur im Wechselspiel zwischen Disziplin, Typ und organisationaler Zuordnung lassen sich entsprechende Diskrepanzen im Rahmen der Clusterzuordnung erklären.

5. Fazit

Die Ergebnisse zeigen, dass die QPL-Mittel eher kompensatorisch als stratifikatorisch verteilt werden. Der QPL ist keine Exzellenzinitiative für die Lehre. Mit ihm werden zusätzliche Mittel aber auch nicht nach dem Gießkannenprinzip verteilt; ein erfolgreicher Antrag erforderte eine aktive Mitwirkung und Strategie der Hochschule. Insofern zeigen die Daten erhebliche Unterschiede im Einsatz der Mittel. Sie verweisen dabei auf unterschiedliche organisationale Rationalitäten und Möglichkeiten zur Stratifikation, Kompensation und Erweiterung. In der *Humboldtschen Universität* werden die QPL-Mittel nicht zur Aufgabenerweiterung, sondern zur Fortschreibung der traditionellen Einheit von Forschung und Lehre genutzt. Der Einsatz des zusätzlichen Lehrpersonals folgt nicht allein lehrbezogenen Erwägungen. Ein Mehrwert wird hier mit der Stärkung der forschungsbasierten Lehre assoziiert. Dies könnte auch die Strategie der *wohltemperierten Organisation* sein, doch legt die breite Beteiligung der Fachbereiche und die vornehmliche Beschäftigung von wissenschaftlichen Mitarbeiter/innen mit hohen Lehrverpflichtungen den Befund

11 Der Wert für die Variable „zentrale Einrichtungen" ist hier für zwei Hochschulen des Clusters irreführend. Die Veranstaltungen ließen sich weder der Zentralebene noch dem Fachbereich eindeutig zuordnen. Sie sind aber fächerübergreifend angelegt.

12 Übungen lassen sich im Sample nicht eindeutig dem klassischen Typus zuordnen.

nahe, dass Leitung und Fachbereiche ein gemeinsames Konzept verfolgen, das nicht oder nur mittelbar von forschungsbezogenen Erwägungen geleitet ist. Insofern dient das zusätzliche Lehrpersonal nicht primär der Kompensation (zusätzliche Mittel in Abhängigkeit von Auslastung) oder der Stratifikation (zusätzliche Mittel für wenige). Inwiefern es zu einer Erweiterung der Lehre kommt bzw. welcher spezifische Mehrwert erzeugt wird, lässt sich aber nicht über die Verteilung von Veranstaltungstypen beantworten, sondern bedarf der feingliedrigen qualitativen Analyse.

In der *unternehmerischen Universität* wird die QPL-Lehre als organisationales Angebot gesetzt. Zwar werden Fachbereiche mit eingebunden, die Lehrveranstaltungen sind aber überwiegend zentral und fächerübergreifend angesiedelt. Der Einsatz der QPL-Mittel spiegelt insofern die Schwerpunktsetzungen der Leitung wider. Stratifikation und Aufgabenerweiterung sind für diese gleichermaßen Optionen, sie beziehen sich aber auf die Universität als Gesamtorganisation. Die *flexible Organisation* ähnelt der unternehmerischen Universität, institutionalisiert aber kein Lehrpersonal auf Organisationsebene. Sie operiert vor allem mit Lehrbeauftragten, die flexibel einsetzbar sind und dabei keine nachhaltigen Bindungen erfordern.

Die unterschiedlichen Allokationsmuster zeigen, dass die drei postulierten Funktionen des zusätzlichen Lehrpersonals – Kompensation, Aufgabenerweiterung, Stratifikation – organisationslogisch gebrochen werden. Wofür die Mittel eingesetzt werden bzw. überhaupt eingesetzt werden können, ist abhängig von den lokalen Entscheidungskonstellationen: starke Fachbereiche und eine schwache Hochschulleitung (Humboldtsche Universität), starke Hochschulleitung und schwache Fachbereiche (unternehmerische Universität), gemeinsames Vorgehen von Hochschulleitung und Fachbereichen (wohltemperierte Organisation) oder erratisches bzw. punktuelles Engagement der Hochschulleitung oder einzelner Fachbereiche (flexible Organisation). Hier ist es sinnvoll, qualitative Untersuchungen anzuschließen.

Literaturverzeichnis

Bloch, R. (2018): Stratification without producing elites? The emergence of a new sector of doctoral education in Germany. In: Bloch, R./Mitterle, A./Paradeise, C./Peter, T. (eds.): Universities and the Production of Elites. Discourses, Policies, and Strategies of Excellence and Stratification in Higher Education. Cham, Switzerland, pp. 299-324.

Bloch, R./Kreckel, R./Mitterle, A./Stock, M. (2014a): Stratifikationen im Bereich der Hochschulbildung in Deutschland. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 17 (3), S. 243-261.

Bloch, R./Lathan, M./Mitterle, A./Trümpler, D./Würmann, C. (2014b): Wer lehrt warum? Strukturen und Akteure der akademischen Lehre an deutschen Hochschulen. Leipzig.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2010): Bekanntmachung der Verwaltungsvereinbarung zwischen Bund und Ländern gemäß Artikel 91b Absatz 1 Nummer 2 des Grundgesetzes über ein gemeinsames Programm für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre. Vom 18. Oktober 2010. In: Bundesanzeiger. Amtlicher Teil. Nummer 164 (28. Oktober 2010), S. 363.

Clark, B. R. (1998): Creating enterpreneurial universites. Organizational pathways of transformation. New York.

De Boer, H./Enders, J./Schimank, U. (2007): On the Way towards New Public Management? The Governance of University Systems in England, the Netherlands, Austria, and Germany. In: D. Jansen (ed.): New forms of governance in research organizations. Disciplinary approaches, interfaces and integration. Dordrecht, pp. 137-152.

Deutsche Forschungsgemeinschaft (2015): Förderatlas. Kennzahlen zur öffentlich finanzierten Forschung in Deutschland. Weinheim. Online verfügbar: http://www.dfg.de/sites/foerderatlas2015/ (28.03.2018).

Heintz, B. (2008): Governance by Numbers. Zum Zusammenhang von Quantifizierung und Globalisierung am Beispiel der Hochschulpolitik. In: Schuppert, G. F./Voßkuhl, A. (Hg.): Governance von und durch Wissen. Schriften zur Governance-Forschung. 12. Baden-Baden, S. 11-127.

Herdin, G./Hachmeister, C.-D. (2014): Der CHE Numerus Clausus-Check 2013/2014. Eine Analyse des Anteils von NC-Studiengängen in den einzelnen Bundesländern. Gütersloh.

Kloke, K./Krücken, G. (2012): „Der Ball muss dezentral gefangen werden." – Organisationssoziologische Überlegungen zu den Möglichkeiten und Grenzen hochschulinterner Steuerungsprozesse am Beispiel der Qualitätssicherung in der Lehre. In: Wilkesmann, U./Schmid, C. (Hg.): Organisationssoziologie: Hochschule als Organisation. Wiesbaden, S. 311-324.

Krücken, G./Meier, F. (2006): Turning the University into an Organizational Actor. In: Drori, G.S./Meyer, J.W./Hwang, H. (eds.): Globalization and organization. World society and organizational change. Oxford/New York, pp. 241-257.

Meier, F. (2009): Die Universität als Akteur. Zum institutionellen Wandel der Hochschulorganisation. Wiesbaden.

Meier, F./Schimank, U. (2010): Mission Now Possible: Profile-Building and Leadership in German Universities. In: Whitley, R./Gläser J./Engwall, L. (eds.): Reconfiguring knowledge production. Changing authority relationships in the sciences and their consequences for intellectual innovation. Oxford, New York, pp. 211-236.

Merkator, N./Teichler, U. (2010): Strukturwandel des tertiären Bildungssystems. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.

Mitterle, A./Bloch, R./Würmann, C. (2015): Teaching without faculty. Policy interactions and their effects on the network of teaching in German higher education. In: Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 36 (4), pp. 560-577.

Pinheiro, R./Stensaker, B. (2014): Designing the Entrepreneurial University. The Interpretation of a Global Idea. In: Public Organization Review, 14 (4), pp. 497-516.

Stock, M. (2018): The Transition from 'Rank Equality' to Vertical Differentiation in the German Higher Education Sector. In: Bloch, R./Mitterle, A./Paradeise, C./Peter, T. (eds.): Universities and the Production of Elites. Discourses, Policies, and Strategies of Excellence and Stratification in Higher Education. Cham, Switzerland, pp. 149-170.

Stichweh, R. (2013): Die Einheit von Forschung und Lehre. In: ebd. (Hg.): Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen. Bielefeld, S. 199-214.

Vaira, M. (2009): Towards unified and stratified systems of higher education? System convergence and organizational stratified differentiation in Europe. In: Kehm, B./Stensaker, B. (eds.): University rankings, diversity, and the new landscape of higher education. Rotterdam, Boston, pp. 135-153.

Witte, J./van der Wende, M./Huisman, J. (2008): Blurring boundaries: how the Bologna process changes the relationship between university and non-university higher education in Germany, the Netherlands and France. In: Studies in Higher Education, 33 (3), pp. 217-231.

■ **Dr. Roland Bloch,** Wissenschaftlicher Mitarbeiter, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Zentrum für Schul- und Bildungsforschung, E-Mail: roland.bloch@zsb.uni-halle.de

■ **Alexander Mitterle,** M.A., Wissenschaftlicher Mitarbeiter, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Soziologie, E-Mail: alexander.mitterle@soziologie.uni-halle.de

■ **Dr. Christian Rennert,** Wissenschaftlicher Mitarbeiter, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Pädagogik, E-Mail: christian.rennert@paedagogik.uni-halle.de

■ **Dr. Carsten Würmann,** Wissenschaftlicher Mitarbeiter, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Zentrum für Schul- und Bildungsforschung, E-Mail: carsten.wuermann@zsb.uni-halle.de

Grundwerte sind auch an Hochschulen umkämpft – Herausforderungen an Hochschulleitungen und alle Lehrenden: Fallbeispiel Universität Bielefeld

Vielfalt der Lebensstile, der eigenen Inszenierung, Nonkonformismus generell galt lange Zeit (nehmen wir nur die Zeit seit dem 2. Weltkrieg) als abzulehnen, weil eigene Überzeugungen infrage stellend, also oppositionell. Da aber der eigene Lebensstil als der „richtige" angesehen wurde, waren Abweichungen abzulehnen. Das war allenfalls in der „schwierigen Pubertät" hinzunehmen. Das Konflikthafte an Vielfalt galt längere Zeit (auch) als eine Frage des Bildungsgrades (also am wenigsten bei Akademikern), verbunden mit der Vermutung, dass Vielfalt (z.B. als Ideenpotential) ganz besonders an Hochschulen akzeptiert, ja geschätzt sei und großzügig gelebt werden könne. Diese Konflikte haben inzwischen jedoch auch die Hochschulen erreicht. Die aktuellen Vorgänge, ausgelöst durch junge Erwachsene als Kinder ehemaliger Gastarbeiter oder von Migranten aus Osteuropa sowie von Flüchtlingen aus mohammedanisch ausgerichteten Ländern Arabiens und Afrikas, werfen Fragen auf, die im Zusammenhang mit den Aktionen des radikaleren Teils der „1968er" z.Z. ebenfalls diskutiert werden. Schon damals fanden Vorlesungsstörungen, Hörsaalbesetzungen u.ä. als Versuche statt, Meinungsäußerungen, Meinungsvielfalt bis hin zur Lehrfreiheit einzuschränken oder gar zu verhindern, und stellten die institutionell Verantwortlichen (Rektorate, Kanzler, Dekane, die einzelnen Lehrenden auch als Inhaber des Hausrechts) vor grundlegende Entscheidungen.

In weiten Teilen Europas ist der Wert der Grundrechte – hier der Meinungsvielfalt bis hin zur Lehrfreiheit – zwar teilweise frühzeitig erkannt, aber erst in Jahrhunderten gegen erbitterten Widerstand der kirchlichen und weltlichen Mächte und einer von ihnen manipulierten Bevölkerung erkämpft worden. Wir beobachten inzwischen nicht nur seit einigen Jahrzehnten weltweit, wie durch religiöse Radikalisierung (etwa im Christentum bis hin zum Nordirland-Konflikt, heute vor allem aber im Bereich des Islams) z.T. jahrhundertealte Formeln friedlichen Zusammenlebens der Religionen ausgelöscht werden und wie weltliche Mächte ihre Herrschaft am Rande oder unter Missachtung der obigen Grundrechte zu stabilisieren versuchen und dafür bereit sind, Teile der o.g. Grundrechte außer Kraft zu setzen.

Durch eine Verquickung mehrerer historischer und aktueller Ursachen hat sich Europa (insbesondere Deutschland) Konflikte importiert, die immer weiter eskalieren. Sie reichen von industrieller Entwicklung in Europa – vor allem in Deutschland – und der Migration dorthin (nicht nur in jüngster Zeit, sondern seit Mitte des 19. Jh.), über gravierende politische Fehler (Verweigerung von Regularien als Einwanderungsland u.ä.) bis zur desinteressierten Zulassung der Entwicklung von Parallelgesellschaften statt Integration in das neue Gastland – von Parallelgesellschaften, die in ihrer zivilisatorischen Entwicklung z.T. der Zeit vor der europäischen Aufklärung gleichen. In diesen Parallelgesellschaften gibt es wieder Minderheiten, die nicht einmal jene Regeln einhalten, die das Gastrecht in ihren eigenen Herkunftsländern vorschreibt, also ihren eigenen Wertekanon durchbrechen. Die entstehenden Konflikte beziehen sich nicht nur auf innere Widersprüche der Herkunftsländer, sondern auch auf deren Außenpolitik, z.B. die Beziehungen zwischen den arabischen Staaten sowie der Türkei einerseits und Israel andererseits (insbesondere deren derzeitiger Regierung).

Diese Konflikte werden zunehmend auch an den Hochschulen in Deutschland ausgetragen. Die dortige Öffentlichkeit sieht sich damit konfrontiert, wichtige Grundrechte in ihren Mauern erneut verteidigen und immer entschlossener durchsetzen zu müssen. Diese neue Lage war ungewöhnlich und musste in ihren Dimensionen und ihrer Bedeutung erst verstanden werden. Es geht dabei um drei Gruppen: a) Internationale Gäste (z.B. internationale Studierende), die – wie der Name schon sagt – Gaststatus besitzen, sich aber auch an die Regeln des Gastrechts zu halten haben. b) Zu-Wanderer und deren Kinder, die in Deutschland bleiben wollen; auch hier gilt, dass sie viele Details ihres bisherigen Lebensstils beibehalten können, aber in eine bereits existierende Gesellschaft zu-wandern. Mit dieser Willensentscheidung, in Deutschland dauerhaft leben zu wollen, schließen sie sich der dortigen Gesellschaft an. Sie siedeln nicht in einem leeren Land. c) Und die aufnehmende Gesellschaft. Natürlich verändern die Lebensstile der Zuwanderer auch die Lebensstile in der aufnehmenden Gesellschaft. Solche Änderungen waren in Gastronomie, Straßenbild, angeblich typisch deutscher, regional geprägter Küche insbesondere seit den 1950er Jahren (nicht zuletzt durch „Gastarbeiter") in erheblichem Umfang zu beobachten, lange vor den Flüchtlingsströmen. Aber die Grundwerte stehen nicht zur Disposition. Konflikte entstehen, wenn Minderheiten versuchen, solche Grundwerte zu attackieren und ihre eigenen Grundwerte für die Mehrheitsgesellschaft verbindlich machen zu wollen.

Die Universität Bielefeld bildet in dieser Entwicklung einen typischen Fall. Typisch in den Erscheinungen, die Konflikte auslösen. Aber möglicherweise nicht ganz typisch in der Art und den Konzepten, darauf zu reagieren. Der Fall ist auf der Seite der reagierenden Hochschulleitung nur insofern speziell, als an dieser Universität ein Institut für Interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung (IKG) besteht, das neben der Forschung zahlreiche auch tagespolitische Aktivitäten entwickelt. Es ist inzwischen über die Medien bundesweit bekannt und wirksam und berät naheliegenderweise das Rektorat der Universität Bielefeld.

In der nachfolgenden Darstellung soll eine Auswahl dortiger Ereignisse und Reaktionen zusammen getragen werden, die sich seit 2013 ereignet haben. Besorgniserregend war die Lage durch kleinere und größere Vorfälle auch schon vorher, sonst hätte es die Reaktion von 2013 nicht gegeben (s.u.). Dort hat die Universität Bielefeld –

angesichts steigender Angriffe auf die Meinungsfreiheit und immer häufigerer Zeugnisse von Rassismus und Gewalt, von Fremdenhass und Menschenfeindlichkeit auch an Hochschulen – schließlich im Sommersemester 2013 eine Kampagne „Uni ohne Vorurteile" gestartet. Diese Kampagne wird inhaltlich von einer gleichnamigen Arbeitsgruppe ausgerichtet. In dieser AG kommen AStA und IKG zusammen, ebenso wie Lehrende und Forschende aller Statusgruppen sowie Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus Technik und Verwaltung. Das Ganze ist Teil eines Entwicklungsprojekts des Instituts für Interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung (IKG).

Infolge der allgemeinen Entwicklung im Lande haben sich die Hochschulen in Nordrhein-Westfalen und das Wissenschaftsministerium dann im Herbst 2015 entschlossen, einen gemeinsamen Appell gegen Fremdenhass, Menschenfeindlichkeit und Gewalt zu veröffentlichen. Seitdem reißen die Anlässe zur Besorgnis, ja Konflikte nicht mehr ab. Mit den Konflikten eskalieren auch die Reaktionen der Hochschulen.

Hier ist zunächst der Appell der Hochschulen in Nordrhein-Westfalen und des Wissenschaftsministeriums vom 26. Oktober 2015 wiedergegeben: „Gemeinsam gegen Fremdenhass, Menschenfeindlichkeit und Gewalt".

Dann folgt ein Artikel des Rektorats der Universität Bielefeld „Uni ohne Vorurteile (UoV) – Kampagne der Universität für einen respektvollen Umgang, Toleranz und Zivilcourage", in dem das Rektorat seine Position zu diesen Werten unterstreicht.

Als ein Beispiel, wie diese relativ abstrakten Aussagen dann im konkreten Konfliktfall wirken, folgt eine „Stellungnahme der AG UoV zu Ankara und 'Studierendenpolitik'" vom Oktober 2015 sowie als weiteres Fallbeispiel des politischen Engagements von Seiten der Universität die „Stellungnahme der AG UoV zur DIWAN-Ausstellung in der Universitätshalle" aus dem Jahr 2016, zum gleichen Thema gefolgt von einem „Statement des Rektorats aus aktuellem Anlass". Mit einem „Appell zum respektvollen Miteinander an der Universität Bielefeld" legte das Rektorat im Juni 2016 in einer E-Mail an alle Mitglieder der Universität Bielefeld noch einmal nach. Gegenüber der trotzdem eskalierenden Gewalt bei einer Veranstaltung im November 2017 wurde der Ton in der Stellungnahme des Rektorats vom Januar 2018 nun deutlich härter: „Statement des Rektorats zur Veranstaltung der Hochschulgruppe Kultürk im November". Dies ist kein Appell mehr, hier werden disziplinarische und strafrechtliche Konsequenzen angekündigt.

Dann verbreitete das IKG im April 2018 den Aufruf zum „March for Science". Hier münden Vorgänge in lokaler Ausprägung organisatorisch wieder in überregionale und weltweite Vorgänge. Es handelt sich um den zweiten Marsch seit 2017, der in vielen deutschen Universitätsstädten stattfand. Hier spiegelt sich – ausgehend von den USA – eine internationale Bewegung. Die Wissenschaftsfreiheit ist in so vielen Teilen der Welt bedroht, dass mit dem Protestmarsch auch die nicht-akademische Öffentlichkeit auf diese Vorgänge aufmerksam gemacht werden soll. Den politisch Verantwortlichen soll das Signal gegeben werden, dass sie weltweit unter Beobachtung stehen und die Wissenschaft sich außerhalb ihrer Mauern zu wehren beginnt.

Inzwischen ist klar geworden, dass es sich um eine sehr grundsätzliche Auseinandersetzung von hoher gesellschaftlicher Bedeutung handelt. Es geht um die zentrale Stellung der Wissenschaft in der Gesellschaft als Orientierungs- und Erkenntnisquelle für eine rational ausgerichtete Welt. Mit administrativen Regularien allein (Registrierung von Gruppen, Plakatierungsregeln) ist dem nicht mehr adäquat zu begegnen. Das ganze Bildungssystem muss sich den Problemen stellen und auf die Kinder in allen Stufen altersgerecht im Sinne der Freiheitsrechte einwirken. Wie die Elternhäuser dazu gebracht werden können, die Grundrechte ausnahmslos nicht nur zu respektieren, sondern aktiv zu leben, dafür werden Lösungskonzepte noch gesucht – spät genug. Jedenfalls vertragen die Dimensionen des Problems keinerlei Aufschub mehr.

Appell der Hochschulen in Nordrhein-Westfalen und des Wissenschaftsministeriums[1] „Gemeinsam gegen Fremdenhass, Menschenfeindlichkeit und Gewalt"

Alarmiert durch die zunehmend fremdenfeindlichen Töne und Taten in unserem Land, treten wir entschieden gegen Rassismus und Gewalt ein. Hasstiraden und Hetzparolen, wie sie aktuell im Internet, auf öffentlichen Kundgebungen und bei anderen Gelegenheiten artikuliert werden, haben an unseren Hochschulen und in unserer Gesellschaft keinen Platz. Die Hochschulen sind Orte, an denen das Flüchtlingsthema angemessen, respektvoll und sachlich diskutiert wird und Lösungen gefunden werden. Dafür stehen aufgeklärtes Denken, offener Austausch, Meinungsvielfalt und Toleranz.

Die aktuellen Ereignisse zeigen: Wir sind gefordert, ein solch tolerantes Miteinander zu bewahren und uns weiterhin entschieden für unsere Willkommenskultur einzusetzen. Wir dürfen nicht zulassen, dass unser Zusammenleben durch volksverhetzende und menschenverachtende Parolen und Taten bedroht wird.

Internationale Studierende und Forschende sind an unseren Hochschulen ausdrücklich willkommen. Die Zusammenarbeit mit ihnen kennzeichnet und bereichert unsere Forschung und wissenschaftsbasierte Lehre. Die rund 82.000 ausländischen Studierenden in Nordrhein-Westfalen zeugen von der Weltoffenheit und Internationalität, die unsere Hochschulen ausmachen.

Die Bildung und Weiterbildung der wachsenden Zahl von Flüchtlingen in Deutschland ist uns ein großes Anliegen. Dafür setzen wir uns mit einem vielfältigen Angebot und zahlreichen Initiativen ein. Entschieden stemmen wir uns gegen jegliche Art von Fremdenfeindlichkeit in Deutschland und Europa. Studierende, Lehrkräfte sowie Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Hochschulen sind dazu aufgerufen, weiterhin so engagiert dabei mitzuwirken.[2]

1 Veröffentlicht am 26. Oktober 2015.
2 Gesendet von UPrange in Universität & Campusleben.

Uni ohne Vorurteile (UoV)

Kampagne der Universität für einen respektvollen Umgang, Toleranz und Zivilcourage

Vorurteile hat jeder. Sie können positiv, aber auch negativ sein. Sie können im Stillen gehegt oder offen ausgesprochen werden. Fest steht: Negative Vorurteile werten ab, grenzen aus, diskriminieren. Sie nehmen Chancen. Auch an Universitäten.

Das Rektorat der Universität Bielefeld hat deshalb gemeinsam mit dem Institut für Interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung (IKG) die Kampagne „Uni ohne Vorurteile" ins Leben gerufen. Ziel ist es, sich deutlich gegen die Abwertung, Ausgrenzung und Diskriminierung von Gruppen zu wenden und die Universität als einen Ort der Gleichwertigkeit und Toleranz zu fördern.

Begleitet wird die Kampagne von Ringvorlesungen im jeweiligen Semester, der Verteilung von Postkarten und Buttons – insbesondere an Studienanfängerinnen und Studienanfänger – sowie verschiedenen Fortbildungsveranstaltungen für Lehrende und Studierende, die vom Arbeitsbereich Lehren und Lernen und dem Allgemeinen Studierendenausschluss (AStA) in Kooperation mit der Mobilen Beratung gegen Rechtsextremismus angeboten werden.

„Die Universität Bielefeld ist eine weltoffene und vielfältige Hochschule – darauf sind wir stolz. Menschen unterschiedlicher Herkunft, Religion, sexueller Orientierung, mit und ohne Behinderungen bereichern unsere Universität. Hier ist kein Platz für Vorurteile und Menschenfeindlichkeit. Mit dieser Kampagne setzen wir ein deutliches Zeichen für Toleranz, Zivilcourage und respektvollen Umgang miteinander an der Universität Bielefeld." Professor Dr.-Ing. Gerhard Sagerer, Rektor der Universität Bielefeld

„Am Institut beschäftigen wir uns aus wissenschaftlicher Perspektive mit Menschenfeindlichkeit. Gleichzeitig sind wir aber auch in der praktischen Prävention und Bekämpfung aktiv. Dabei ist Rechtsextremismus nur eine spezifische Form der Menschenfeindlichkeit. Auch die Diskriminierung von Menschen mit Behinderung oder Personen mit Migrationshintergrund zählt zum Beispiel dazu. Wenn wir uns nicht mit der Menschenfeindlichkeit beschäftigen, dann ist die Gefahr groß, dass sie sich auch in der Universität einschleicht." Professor Dr. Andreas Zick, Leiter des Instituts für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung (IKG)

Im gleichen Kontext formuliert die AG Uni ohne Vorurteile (UoV):

„Im Laufe des Engagements hat sich eine feste Arbeitsgruppe etabliert, welche die Kampagne inhaltlich ausrichtet. In dieser AG kommen nicht nur der AStA und das IKG zusammen, sondern ebenso Lehrende und Forschende aller Statusgruppen sowie Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus der Technik und Verwaltung. Darüber hinaus kooperiert die AG Uni ohne Vorurteile sehr eng mit der Mobilen Beratung gegen Rechtsextremismus.

Unser Ziel ist es zuvorderst, ein starkes Zeichen gegen menschenfeindliches Denken und Handeln an der Uni Bielefeld zu setzen. Wir sensibilisieren in allen Statusgruppen für Diskriminierung und wollen mit unserem Engagement zur Zivilcourage ermutigen."

Stellungnahme der AG UoV zu Ankara und 'Studierendenpolitik', 21. Oktober 2015

Wir, die AG UoV, halten die Universität Bielefeld für einen Ort, an dem demokratische Meinungsbildung und -äußerung möglich sein sollte; erst recht, wenn dies eine Solidarisierung mit Friedensbewegungen beinhaltet.

Am 10. Oktober 2015 endete eine Friedensdemonstration in Ankara blutig. Der Anschlag kostete fast 100 Menschenleben. Einige Studierendengruppen bekundeten Solidarität und hingen Transparente an der AStA-Galerie im Hauptgebäude der Universität auf. Von diesen blieben innerhalb eines Tages nur noch Fetzen übrig…

An dieser Stelle geht es nicht darum, sich für oder gegen eine Seite zu stellen, sondern einzig um die legitime Inanspruchnahme demokratischer Grundrechte, aber auch das Aushalten und Ertragen dieser.

Wir, die Mitglieder der AG UoV, verurteilen den Anschlag in Ankara und zeigen uns solidarisch mit der Friedens- und Demokratiebewegung in der Türkei.[3]

Ein Fallbeispiel des politischen Engagements von Seiten der Universität.

Stellungnahme der AG UoV zur DIWAN-Ausstellung in der Universitätshalle

Wir, die AG UoV, halten die Universität Bielefeld weiterhin für einen Ort, an dem demokratische (!) Meinungsbildung und -äußerung möglich sein muss; auch oder gerade, wenn es darum geht, zu informieren und Debatten anzustoßen.

Hierzu gehört allerdings nicht nur das Aushalten wie die Akzeptanz unterschiedlicher Meinungen und Haltungen, sondern auch eine umfassende und differenzierte Betrachtung.

Nur sehr schwer auszuhalten sind Informationen, die undifferenziert ausfallen und nicht zur Aufklärung über Themen, Phänomene u.ä. beitragen, sondern in der Gefahr stehen, den demokratischen Rahmen zu verlassen.

Vor diesem Hintergrund halten wir die Ausstellung der DIWAN Hochschulgruppe Bielefeld in der Universitätshalle für besorgniserregend. Wir weisen nachdrücklich darauf hin: In der Ausstellung werden Personen vorgestellt, die in ihren Biographien mitunter zutiefst antidemokratisch in Erscheinung traten. Die Ausstellung ist in unseren Augen keine verantwortungsvolle Bereitstellung von Informationen.

Klar Antidemokratisches darf keinen Raum in der Uni finden – dem müssen wir uns entgegenstellen. Für die Ausgestaltung einer Uni ohne Vorurteile bedarf es gleichsam eines differenzierten und konstruktiven Diskurses.

Wir, die Mitglieder der AG UoV, begrüßen die Sensibilität und schnelle Reaktion verschiedener Universitätseinrichtungen und Hochschulgruppen und hoffen auch weiterhin auf dieses Engagement.

Gemeinsam für eine Uni ohne Vorurteile.[4]

[3] Quelle: https://www.uni-bielefeld.de/%28de%29/ikg/projekte/uov.html

[4] www.uni-bielefeld.de/ikg, Quelle: https://ekvv.uni-bielefeld.de/blog/ikgblog/resource/aushang.pdf, veröffentlicht am 28. April 2016.

Statement des Rektorats aus aktuellem Anlass

Aktuell ist in der Uni-Halle eine Ausstellung der eingetragenen Hochschulgruppe Diwan zu sehen. Dazu gibt es momentan eine intensive Debatte. Das Rektorat nimmt diese Debatte zum Anlass, Folgendes klarzustellen:

„Die Universität Bielefeld bekennt sich zur Meinungsfreiheit als konstitutivem Element der Demokratie. Die Universität bietet Raum und Rahmen für die Artikulation von Meinungen. Der Rahmen besteht in der Achtung von Persönlichkeitsrechten und Strafgesetzen.

Die Universitätsleitung hat formale Regeln erlassen, in deren Rahmen Meinungsfreiheit gesichert wird. Dies gilt insbesondere für Plakate in der Universitätshalle. Eingetragenen studentischen Vereinigungen der Universität Bielefeld wird beispielsweise die Möglichkeit eingeräumt, in der Universität zu plakatieren – anderen politischen und sozialen Gruppen oder Unternehmen ist dies nicht erlaubt. Plakate oder Ausstellungen werden von der Universitätsleitung nur dann entfernt, wenn sie einen strafbaren Inhalt haben oder keinen berechtigten Urheber erkennen lassen. Alle Plakate, die diesem Rahmen genügen, sind im Sinne der freien Meinungsäußerung zugelassen. Die freie Meinungsäußerung umfasst allerdings nicht verbale und körperliche Beschimpfungen, Beleidigungen oder Übergriffe und auch nicht die Verletzung des Rechts am eigenen Bild. In dieser Hinsicht erwartet die Universität Bielefeld von allen ihren Mitgliedern, Angehörigen und Besuchenden die Beachtung dieser Regeln.

Wenn freie Meinungsäußerung in diesem Rahmen gestattet ist, bedeutet dies umgekehrt auch, dass sie in diesem Rahmen zu akzeptieren oder zumindest zu tolerieren ist. Dies mag im Einzelfall auch schwerfallen.

Bei Diwan handelt es sich um eine eingetragene studentische Vereinigung, die nach Einschätzung der Universitätsleitung mit ihrer Ausstellung den gesetzten Rahmen nicht verlassen hat."

Das Rektorat[5]

Appell zum respektvollen Miteinander an der Universität Bielefeld[6]

Das Rektorat veröffentlicht seine Position

In einer E-Mail an alle Mitglieder der Universität Bielefeld appelliert das Rektorat, sich an die Regeln des respektvollen Miteinanders zu halten:

„Universitäten müssen mehr sein als Einrichtungen für Studium, Lehre und Forschung. Studierende sollen sich während des Studiums auch persönlich entwickeln. Die Universität Bielefeld bietet neben ihrem Angebot in Studium und Lehre vielfältige Plattformen, sich zu engagieren – hochschulpolitisch, musikalisch, künstlerisch, sportlich und für ein interkulturelles Miteinander.

Die Universität Bielefeld ist weltoffen und vielfältig. Menschen unterschiedlicher Herkunft, Religion, sexueller Orientierung, mit und ohne Behinderungen bereichern unsere Universität. Wir sind überzeugt, dass nur in einer solchen Atmosphäre Wissenschaft kreativ sein kann. Wir wollen ein Klima, in dem Menschen sich ausprobieren können. Allerdings: In einer großen und diversen Institution wie der Universität kann dies nur dann funktionieren, wenn sich jeder an Regeln hält und eine Kultur des respektvollen Miteinanders akzeptiert.

Die Universität Bielefeld bekennt sich zur Meinungsfreiheit als konstitutivem Element von Wissenschaft und Demokratie. Sie bietet Raum und Rahmen für die Artikulation von Meinungen. Hier werden hochschulpolitische Themen nicht nur in Gremien erörtert, sondern Einstellungen und Positionen auch über Plakate, Flyer und in Veranstaltungen artikuliert. Diese Debatten gehen häufig über den Hochschulbereich hinaus: es werden auch allgemeine gesellschaftliche, soziale, kulturelle und politische Themen diskutiert. Die Grenzen von Meinungsfreiheit bestehen in der Achtung von Persönlichkeitsrechten und Strafgesetzen. Die Universitätsleitung hat darüber hinaus formale Regeln erlassen, in deren Rahmen Meinungsfreiheit gesichert wird. Dies gilt insbesondere für Plakate in der Universitätshalle oder die Nutzung von Räumlichkeiten. Wenn freie Meinungsäußerung in diesem Rahmen gestattet ist, bedeutet dies umgekehrt auch, dass sie in diesem Rahmen zu akzeptieren oder zumindest zu tolerieren ist.

Aber: Das Rektorat distanziert sich von Positionen, die geschichtliche Tatsachen leugnen, die menschenverachtend, gewaltverherrlichend oder sexistisch sind. Da, wo es keine rechtlichen oder formalen Grenzen gibt, müssen wir – Hochschulleitung, Studierende und Beschäftigte – uns inhaltlich mit entsprechenden Meinungen und Positionen auseinandersetzen. Aus diesem Grund gibt es unter anderem die Initiative „Uni ohne Vorurteile", in deren Kontext wir uns mit diesen Themen beschäftigten. Wir beobachten aktuell, dass sich etwas in unserer Universität geändert hat: die politischen und kulturellen Diskussionen sind zum Teil aggressiver und emotionaler geworden. Nicht immer sind sie geprägt von Fairness und Respekt.

Wir sagen ganz klar: Diskutieren und streiten Sie! Artikulieren Sie im gesetzten Rahmen Ihre Meinung! Akzeptieren Sie aber auch andere Meinungen! Wir fordern alle aktiven Gruppen und Personen auf, sich an die Regeln des respektvollen Miteinanders zu halten!"

Das Rektorat[7]

Statement des Rektorats zur Veranstaltung der Hochschulgruppe Kultürk im November[8]

Mit Sorge musste das Rektorat zur Kenntnis nehmen, dass es im Zusammenhang mit einer Veranstaltung der studentischen Hochschulgruppe Kultürk zu Gewalt gekommen ist. Dies verurteilt das Rektorat aufs Schärfste. Es hat dazu beraten und ist zu folgenden Einschätzungen gekommen:

Es ist Sache der Polizei und von Gerichten potentielle Straftaten zu ermitteln. Das Rektorat hat im Fall der Ver-

[5] Weitere Informationen:
Die Ordnung für die Eintragung als studentische Vereinigung: www.uni-bielefeld.de/Universitaet/Serviceangebot/Dokumente/Stud-Verein-Ordnung.pdf, die Plakatierungsregeln der Universität Bielefeld: www.uni-bielefeld.de/plakatierung. Gesendet von NLangohr in Universität & Campusleben. Quelle: https://ekvv.uni-bielefeld.de/blog/uniaktuell/entry/meinungsfreiheit_an_der_universit%C3%A4t

[6] Veröffentlicht am 3. Juni 2016.

[7] Gesendet von NLangohr in Universität & Campusleben; Quelle: https://ekvv.uni-bielefeld.de/blog/uniaktuell/entry/appell_zum_respektvollen_miteinander_an

[8] Veröffentlicht am 23. Januar 2018.

anstaltung von Kultürk Anzeige gegen Unbekannt gestellt. In diesem Sinne werden auch Symbole der in Deutschland verbotenen kurdischen Organisation PKK, die in der Uni nichts verloren haben, umgehend entfernt. Damit entzieht sich das Rektorat aber nicht einer Verantwortung.

- Grundsätzlich gilt: **Die Universität Bielefeld bekennt sich zur Meinungsfreiheit** als konstitutivem Element von Wissenschaft und Demokratie. Sie bietet Raum und Rahmen für die Artikulation von Meinungen, auch allgemeine gesellschaftliche, soziale, kulturelle und politische Themen werden hier diskutiert. Diese Diskussionskultur gehört zum Selbstverständnis der Universität Bielefeld und darf nicht leichtfertig auf Spiel gesetzt werden.
- Aber: **Die Grenzen von Meinungsfreiheit bestehen in der Achtung von Persönlichkeitsrechten und Strafgesetzen.** Diese Grenzen müssen eingehalten werden. Wo der Verdacht besteht, dass sie überschritten werden, wird die Polizei eingeschaltet. Das Rektorat unterstützt deren Ermittlungen konsequent. Dabei ist die Unterscheidung zwischen dem Verhalten von Einzelnen und von der Gruppe schwierig. Sollten Mitglieder einer studentischen Hochschulgruppe **nachweislich** (durch die Polizei und/oder Gerichte festgestellt) die Grenzen überschreiten, ist zu prüfen, welche **Konsequenzen** dies für Personen und für die gesamte Hochschulgruppe hat. Im Extremfall kann dies Exmatrikulation und Hausverbot bedeuten, für die Hochschulgruppe den Verlust ihres Status und ihrer Rechte. Im vorliegenden Fall sind nach aktuellem Kenntnisstand die Voraussetzungen dafür nicht gegeben.
- Eingetragene Hochschulgruppen dürfen für ihre Veranstaltungen Räume der Universität nutzen. Dafür gibt es formale Regeln. Das Rektorat achtet sehr genau darauf, ob die Regeln eingehalten werden. Protest gegen Inhalte oder Referentinnen/Referenten von Veranstaltung muss möglich sein. Dieser darf aber nicht den Ablauf der Veranstaltung unmöglich machen oder zu Gewalt führen.

Das Hausrecht bei Veranstaltungen von eingetragenen Hochschulgruppen liegt grundsätzlich bei der Universität.

- Das Rektorat ist konfrontiert mit Aussagen, dass sich durch Aktivitäten einzelner Gruppen und Personen das **Klima an der Universität** verschlechtere. Auch das Rektorat beobachtet seit einiger Zeit, dass die politischen und kulturellen Diskussionen zum Teil aggressiver geworden sind und sieht sich durch den aktuellen Fall leider bestätigt. Hier ist die Universität keine Ausnahme zu anderen Bereichen unseres Landes. Aber: Die Universität sollte nach Überzeugung des Rektorats in dieser Situation die Aufgabe annehmen, noch stärker als „Lernraum für Demokratie" zu fungieren. An der Universität Bielefeld studieren Menschen, die nach ihrem Studium gesellschaftliche Verantwortung übernehmen werden. Sie engagieren sich heute innerhalb der Universität für politische und kulturelle Fragen. Dieses Engagement ist grundsätzlich zu begrüßen und dem Rektorat wichtig. Aus diesem Grund wird das Rektorat **die Kommunikation mit den politisch und kulturell aktiven Gruppen intensivieren** und – wo nötig und möglich – auch beraten. Es wird aber auch sehr deutlich an ihre Verantwortung erinnern, ihnen den Wert von Meinungsfreiheit und die Grundlagen eines respektvollen Miteinanders vermitteln. Das Rektorat wird ihnen die möglichen Konsequenzen ihres Handelns klar vor Augen führen. Eine inhaltliche Bewertung der Arbeit dieser Gruppen wird es aber nicht geben.
- **Das Rektorat ist nicht mit jeder geäußerten Meinung einverstanden.** Es distanziert sich deutlich von Positionen, die geschichtliche Tatsachen leugnen, die menschenverachtend, gewaltverherrlichend oder sexistisch sind. Da, wo es keine rechtlichen oder formalen Grenzen gibt, müssen sich Hochschulleitung, Studierende und Beschäftigte inhaltlich mit entsprechenden Meinungen und Positionen auseinandersetzen. Dies ist beispielsweise geschehen, als 2013 bekannt wurde, dass an der Fakultät für Rechtswissenschaften szenebekannte Neonazis studierten: Die „Uni ohne Vorurteile"-Kampagne war eine Reaktion gegen rechte Tendenzen. Neben der Kampagne wurde eine Arbeitsgemeinschaft mit gleichem Namen gegründet. Sie steht interessierten Personen als Plattform zur Verfügung, sich mit extremistischen, vorurteilsgeprägten Strömungen auseinanderzusetzen. Diese Initiative hat das Rektorat unlängst nachhaltig gestärkt: Es steht unter anderem ein Budget für Aktivitäten der unabhängigen AG zur Verfügung. Das Rektorat kann sich in diesem Rahmen sehr gut Veranstaltungen vorstellen, die sich mit der Situation von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern in der Türkei beschäftigen.

Denn unabhängig von Fragen der Meinungsfreiheit: Aktuell beobachtet das Rektorat mit Sorge die Entwicklungen im wissenschaftlichen Bereich der Türkei.
Wenn unliebsame Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler entlassen werden, ihre Hochschulen geschlossen und sie teilweise zur Flucht aus der eigenen Heimat gezwungen werden, entspricht das nicht unserem Verständnis von einer freien Wissenschaft. Personen oder Gruppen, die diese Politik verteidigen oder befürworten, finden nicht unsere Zustimmung. Die Universität Bielefeld übernimmt in diesem Zusammenhang Verantwortung und hat türkische Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aufgenommen. Sie können hier ihre Forschungen fortsetzen.

- Die aktuellen Konflikte sind teilweise eine Facette der fortschreitenden Diversität an deutschen Hochschulen – die Zusammensetzung der Studierendenschaft entspricht immer mehr der unserer Gesellschaft. Damit sind die Hochschulen auch stärker mit den gesellschaftlichen Debatten und Problemen konfrontiert. Das Rektorat begreift Vielfalt dennoch als eine große Chance und stellt sich der Aufgabe, diese zu managen und zu gestalten, mit großem Engagement – unter anderem durch ein entsprechendes Prorektorat und durch die Einrichtung einer Koordinierungsstelle.[9]

Dann verbreitete das IKG einen Aufruf:

[9] Gesendet von NLangohr in Universität & Campusleben.

March for Science
Dear colleagues, members and supporters of IKG,
I very much recommend to take note of the March for Science today: https://marchforscience.de
Some may find time to join the protest marches, others might find a way to support the March for Science.
It is not a matter of this day. Efforts to maintain or develop the freedom of science is a challenging issue for the future of our research on conflict and violence.
The Institute for Interdisciplinary Research on Conflict and Violence (IKG) at Bielefeld University tries to support the freedom of science and scientists. It is only a small drop, but we do not take the core values and norms of our own freedom for granted.
The scholars at risk at IKG can report what it means to lose scientific freedom.
Many of our colleagues in our scientific networks suffer from pressures.
They are not free to study conflicts and violence in a way we demand it.
Even our European colleagues in many countries are threatened and constricted, because they study conflicts and violence.
Populists and extremists try to influence science and spread fake news and false evidence to attain ideological power.
Thousands of researchers cannot study conflicts and violence because it is risky for their lives and the lives of their families and research teams. The same holds true for other fields of research in all disciplines.
We all know and observe that!
If we give up the idea that we are a research community – despite all relevant competitions and important critical discourses and debates – even save and free scientists like us will make it easy for those who fight against research which does not fit to ideologically driven interests and identities.
We all may have some options to promote our community. Thanks for taking note.
Yours faithfully
Andreas Zick, IKG, Bielefeld University[10]

Welche Schlüsse lassen sich aus diesen Ereignissen ziehen?

Bei der Betrachtung der voranstehenden Ereignisse ist wieder einmal an die Formel zu erinnern: „Freiheit ist immer Freiheit der Andersdenkenden", dem Zitat aus Rosa Luxemburgs berühmtester, bolschewismuskritischer Schrift „Die Russische Revolution" (unvollendet, Herbst 1918).[11]
Es geht besonders häufig um Meinungs- und Glaubensfreiheit und um die Bewahrung kultureller Identitäten, also einerseits um eine grundgesetzlich geschützte, fast selbstverständliche Forderung und andererseits um eine Maxime, die in der öffentlichen Diskussion neu ist: **Um einen allseitigen Anspruch auf Wertschätzung eigener Identität – und deshalb: Respekt vor anderen und Wertschätzung der Vielfalt. Die einschränkende Maxime muss nach Lage des Grundgesetzes jedoch lauten: Viele Lebensstile – aber nur eine Gesellschaft! Und die ist konkret im Grundgesetz beschrieben.** Hier ist in der jüngeren Vergangenheit nicht sorgfältig genug zwischen beiden – individuellem Lebensstil und Gesellschaft – unterschieden worden. Die Vielfalt der Lebensstile war schon in der Vergangenheit erheblich und muss es auch sein – sei es regional geprägt, von Friesen bis Bayern, von Sachsen bis in die Pfalz – sei es zwischen Subkulturen am gleichen Ort (von bürgerlich bis zur Motorrad-Gang).
Wenn die Meinungs- und Glaubensfreiheit als grundlegende Werte durch Familie und Schule nicht verankert werden, dann lohnt bei Konflikten wie den vorstehenden, die zwischen Studierenden mit türkischem und mit kurdischem Hintergrund ausbrechen, in den Schulen und spätestens allen Studiengängen sich über *„ Die Meinungsfreiheit in der türkischen Verfassung im Lichte der Meinungsfreiheit in der Europäischen Menschenrechtskonvention"* zu informieren und darüber so ausreichend zu sprechen, dass das Problem vollständig verstanden wurde.[12]
Die vor den Hochschulen liegenden Probleme reichen weit über das hinaus, was Hochschulleitungen regeln können (ohne dies überflüssig zu machen). Sie weisen auf Versäumnisse der ganzen Hochschule. Es lohnt an dieser Stelle auf US-amerikanische Erfahrungen mit Einwanderung und Gesellschaftsentwicklung zu verweisen. Der US-amerikanische Staat ist entstanden, weil die Auswanderer ihre Werte (und ein auskömmliches Leben) leben wollten. Die Formel lautete in der Folgezeit: „Melting Pot of Nations". Dieses Ziel, eine gemeinsame neue Gesellschaft zu gründen, gilt als gescheitert. In den Großstädten gibt es auch Generationen nach der Einwanderung noch Parallelgesellschaften in ganzen Stadtvierteln („Little Italy", „Little China" usw.). Die Formel ist ersetzt worden durch das Konzept der „political correctness" – also weithin die Anerkennung unterschiedlicher Identitäten. Der Anspruch der Integration zu einer neuen, US-amerikanischen Identität ist weit zurückgenommen worden. Das führt zu Fragen: Welche Erfahrungen liegen vor? Funktioniert diese Beschränkung auf „political correctness"? Warum musste die Ursprungsformel aufgegeben werden? Hier könnte einiges über Gesellschaftspolitik und die Zukunft der deutschen Gesellschaft gelernt werden.
Die Zusammensetzung der Studierendenschaft entspricht immer mehr auch der Zusammensetzung der Bevölkerung. Dadurch werden in der Gesellschaft ungelöste Probleme auch in die Hochschulen getragen. Das verweist direkt auf die vor dem Studium liegenden Bil-

10 Quelle: https://www.uni-bielefeld.de/ikg/, weitere Leseempfehlungen: „Auf hohlen Köpfen ist gut trommeln!": https://hpd.de/artikel/hohlen-koepfen-gut-trommeln-14351 (hpd-Interview mit Michael Schmidt-Salomon zum „Science March Germany 2017"), „Wissenschaft statt 'alternativer Fakten'": https://hpd.de/artikel/wissenschaft-statt-alternativer-fakten-14344 (hpd-Bericht über den „Science March Germany 2017" in Berlin), „Die 10 Gebote der Rationalität": http://grenzen-der-toleranz.de/die-10-gebote-der-rationalitaet (Auszug aus dem Buch „Die Grenzen der Toleranz – Warum wir die offene Gesellschaft verteidigen müssen", Piper 2016). Erstveröffentlichung auf der Webseite der Giordano Bruno Stiftung: https://www.giordano-bruno-stiftung.de/meldung/science-march-2018

11 Luxemburg, R. (1918): Zur russischen Revolution. In: GW 5, S. 359.

12 Öcal, S. (2013): Die Meinungsfreiheit in der türkischen Verfassung im Lichte der Meinungsfreiheit in der Europäischen Menschenrechtskonvention: eine rechtsvergleichende Betrachtung. (Schriftenreihe zum internationalen Einheitsrecht und zur Rechtsvergleichung 35). Hamburg.

dungsstufen, die offensichtlich nicht imstande sind, diese Teile der Bevölkerung für die Gesellschaft und ihre Werte zu gewinnen. Da die dortigen Lehrkräfte im Wesentlichen an Hochschulen ausgebildet werden, bedarf es außer der Lösung der Tagesprobleme durch Hochschulleitungen einer gründlichen Ursachenanalyse. Die Relevanz der Lehrerbildung und der Lehrerweiterbildung steht ganz vorne an. Und das Berufsbild der Lehrenden an Hochschulen muss in seiner Aufgabenbreite geprüft werden. Schon der wissenschaftliche Nachwuchs muss auf die gewandelten Aufgaben umsichtig vorbereitet werden. Dass sehr viele Lehrende mit dem für alle Studiengänge geltenden Studienziel „citizenship" in ihren Veranstaltungen wenig anfangen können, bietet Hinweise, wo angesetzt werden könnte. Vor allem muss zügig gehandelt werden.

Dokumentation: Wolff-Dietrich Webler

Liebe Leserinnen und Leser,
nicht nur in dieser lesenden Eigenschaft (und natürlich für künftige Abonnements) sind Sie uns willkommen.
Wir begrüßen Sie im Spektrum von Forschungs- bis Erfahrungsberichten auch gerne als Autorin und Autor.
Der UVW trägt mit seinen Zeitschriften bei jahresdurchschnittlich etwa 130 veröffentlichten Aufsätzen erheblich dazu bei, Artikeln in einem breiten Spektrum der Hochschulforschung und Hochschulentwicklung eine Öffentlichkeit zu verschaffen: Politik, Entwicklung und strukturelle Gestaltung, Organisations- und Managementforschung, Praxis- & Erfahrungsberichte, aber ebenso Rezensionen, Tagungsberichte, Interviews usw. Die Hinweise für Autor/innen finden Sie unter www.universitaetsverlagwebler.de/**autorenhinweise**

Call zum QiW-Themenheft: „Leistungsbewertung in der Wissenschaft"

Qualität in der Wissenschaft (QiW)
Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in Forschung, Studium und Administration, Jg. 12, Ausgabe 3/2018

Zum Themenschwerpunkt:
Die Bewertung von Leistungen in der Wissenschaft ist kein neues Phänomen – ganz im Gegenteil: Die Bewertung von Leistungen ist im Urteil von Kolleginnen und Kollegen seit jeher ein substantieller Bestandteil von Forschung und Erkenntnisfortschritt, die Wissensproduktion in den Kontext von Reflexion, Revision und Weiterentwicklung stellen.
Vergleichsweise neueren Datums hingegen ist die Weiterung der Bewertung von Leistungen auch in allen anderen Handlungsfeldern von Hochschulen, d.h. sowohl im Hinblick auf Lehrleistungen als auch solchen in Wissenschaft unterstützenden Bereichen. Neben unterschiedlichen Verfahren der Evaluation rücken hierbei Indikatoren gestützte Bewertungsverfahren mehr und mehr in den Vordergrund. Diese Entwicklung charakterisiert unter anderem einen Spagat, indem Leistungsbewertung im Hinblick auf die Generierung von Steuerungsdaten auf der einen Seite dahin strebt, kompakte, schnell zu erfassende und zu vergleichende Daten zu generieren. Auf der anderen Seite steht das Bestreben nach Differenzierung und Kontextualisierung von Daten, die der Verkürzung von Informationen entgegenwirken.
Dies führt zu folgenden – nicht erschöpfenden – Themenkomplexen, die mit dem vorliegenden Call adressiert werden sollen:

- Modelle der Bewertung von Leistungen in der Wissenschaft,
- Ergebnisse zu eingesetzten Bewertungssystemen,
- Intendierte und nicht intendierte Wirkungen der Leistungsbewertung in der Wissenschaft,
- Steuerungseffekte von Leistungsbewertungen,
- …

Die Beiträge können sich auf alle Leistungsbereiche von Hochschulen wie auch auf die jeweiligen Handlungsebenen (individuelle Ebene, Fachebene, Hochschulebene, Hochschulsystemebene) beziehen. Sie können sowohl *empirischer, theoretischer* oder auch *konzeptioneller* Art sein.
Beiträge können bis zum **15. September 2018** für alle Rubriken der Zeitschrift (insb. Forschung über Qualität, Qualitätsentwicklung/-politik, Anregungen für die Praxis/Erfahrungsberichte) in deutscher oder englischer Sprache eingereicht werden. Sämtliche eingereichten Beiträge werden einem Peer-Review-Verfahren unterzogen.

Die Autorenhinweise des Verlages entnehmen Sie bitte den im Internet vorgehaltenen Dokumenten:
www.universitaetsverlagwebler.de**/autorenhinweise**

Informationen zur Zeitschrift finden Sie unter
www.universitaetsverlagwebler.de**/qiw**

Einreichungen richten Sie bitte in elektronischer Form an die Herausgeber des Themenheftes:

- Prof. Dr. Philipp Pohlenz (OVGU Magdeburg), E-Mail: philipp.pohlenz@ovgu.de
- Prof. Dr. Uwe Schmidt (JGU Mainz), E-Mail: Uwe.Schmidt@zq.uni-mainz.de

CHE Fakultätsmanagement-Umfrage: Zwei Drittel der Befragten verfügen über finanzielle Flexibilität

Gütersloh, 13. April 2018: **Welche Rolle spielen die Fakultäten bei der Finanzstrategie einer Hochschule? Mit dieser Frage beschäftigt sich eine aktuelle Untersuchung des CHE Centrum für Hochschulentwicklung. Die Ergebnisse einer Befragung unter rund 500 Personen aus dem Fakultätsmanagement zeigt: Einzelne Steuerungselemente wie Globalbudgets oder Zielvereinbarungen müssen noch besser aufeinander abgestimmt werden.**

Fakultäten spielen an deutschen Hochschulen eine wichtige Rolle: Sie sind der Ort von Lehre und Forschung. Dabei sollen sie ihre Ziele strategisch entwickeln und Finanzmittel bestmöglich einsetzen. Dies führt regelmäßig zu kleinen und großen Herausforderungen, sei es die Weiterbeschäftigung von Personal, die Akkreditierung von Studienangeboten oder die Förderung von Forschungsschwerpunkten. Die Hochschulreformen der vergangenen Jahre haben zur Bewältigung dieser Herausforderungen ein Konzept entwickelt:

- **Globalbudgets** und **Personalkostenbudgetierung** der Fakultäten sollen die nötige finanzielle Flexibilität schaffen, um vor Ort in den Fakultäten Probleme zu lösen.
- **Zielvereinbarungen** und das Prinzip der **leistungsorientierte Mittelvergabe** (LOM) sollen an den Fakultäten Leistungsanreize und Motivation für gemeinsame Ziele schaffen.

Eine Analyse des CHE hat den Einsatz und die Effekte dieser vier Steuerungsmechanismen in der Hochschulpraxis untersucht. Datengrundlage war eine Befragung von rund 500 Personen aus dem Fakultätsmanagement an deutschen Hochschulen. Das Ergebnis ist: Nicht alle Instrumente wirken aus Sicht der Fakultät wie gedacht, richtig miteinander kombiniert kann dennoch ein positiver Gesamteffekt entstehen.
Rund zwei Drittel der Befragten praktizieren an ihren Hochschulen Globalbudgets, Zielvereinbarungen und LOM. Bei der Personalkostenbudgetierung, also der Möglichkeit auch Personalmittel in der Fakultät zu steuern, liegt der Wert mit 40 Prozent etwas niedriger. Vor allem für kleine Hochschulen scheint dieser Steuerungsansatz nicht immer umsetzbar zu sein.
Während Globalhauhalte und Personalkostenbudgetierung aus Sicht der Befragten tatsächlich entscheidend dazu beitragen, dass die Fakultäten strategische Projekte umsetzen und Probleme lösen können, scheinen LOM und Zielvereinbarungen auf den ersten Blick ihre Funktion zu verfehlen: Nur etwa 30 Prozent der Befragten sehen in den Instrumenten die erhoffte motivierende Wirkung auf die Wissenschaftler. Doch es gibt auch positive Effekte: Die Zielvereinbarungen werden insbesondere für geeignet gehalten, das Vertrauen zwischen Hochschulleitung und Fakultäten zu stärken, an der LOM wird besonders die transparenzfördernde Wirkung geschätzt.
„Daraus resultiert ein Auftrag an die Gestaltung der Instrumente", stellt CHE Geschäftsführer Frank Ziegele fest. „Wenn die Hochschulleitung die Effekte der Indikatoren der leistungsorientierten Mittelvergabe den Fakultäten über Berichte transparent macht und im Rahmen der Zielvereinbarung der Fakultät einen Vertrauensvorschuss kommuniziert, dann setzen diese Instrumente einen guten Rahmen für die finanziellen Freiheiten der Fakultät."
Insgesamt beobachten die CHE Autoren noch zu viel Nebeneinander der einzelnen Instrumente und empfehlen sogenannte „package deals", in denen die Instrumente besser aufeinander abgestimmt statt unabhängig voneinander entwickelt werden. „Entscheidend ist bei allem auch der Faktor Mensch", so Ziegele, „schließlich wirken die diskutierten Instrumente besser, wenn das Fakultätsmanagement das Scharnier zwischen der Organisation Hochschule und den Wissenschaftlern in den Fakultäten bildet." Dafür würde dort das Fachwissen um die Technik der Steuerungsinstrumente genauso benötigt wie etwa Verhandlungsgeschick und Überzeugungskraft.
Das CHE begleitet die Entwicklung des Fakultätsmanagements an Hochschulen bereits seit 14 Jahren mit Untersuchungen, Publikationen und Veranstaltungen. Hierzu gehört auch das „CHE Forum Fakultätsmanagement", das in diesem Jahr am 4./5. Juni in Kassel stattfindet.

Über diese Studie:
Im Auftrag des CHE Centrum für Hochschulentwicklung untersuchte CHE Consult die internen Steuerungsinstrumente in deutschen Hochschulen. Grundlage der Analyse waren die Ergebnisse einer Befragung von rund 500 Hochschulmitarbeitern im Jahr 2016. Hierzu zählten Professor/innen, wissenschaftliche und nichtwissenschaftliche Mitarbeiter/innen sowie Verwaltungsdirektor/innen. Autoren der Studie „Rahmenbedingungen und Effekte von Steuerungsinstrumenten in Fachbereichen und Fakultäten an deutschen Hochschulen" sind Thimo von Stuckrad, Frank Ziegele, Christian Berthold und Lukasz Hill. Sie ist der erste von zwei Teilen der „Untersuchung Fakultätsmanagement 2016" die im Frühjahr 2018 veröffentlicht werden.

Die Studie finden Sie zum Download unter folgender Adresse:
http://www.che.de/downloads/CHE_AP_208_Fakultaetsmanagement_2016_Effekte_Steuerungsinstrumente.pdf

Ein Interview mit CHE Geschäftsführer Frank Ziegele im Magazin „Wissenschaft und Management" findet sich online unter:
http://www.che.de/downloads/WM0318_Fak_Management_Interview_Ziegele_2128.pdf

Professoren mit Praxiserfahrung vermisst – Technikwissenschaften brauchen neue Berufungskriterien

München, 26. April 2018: **Technikwissenschaftliche Fächer brauchen eigene, adäquate Qualitätskriterien für die Bewertung von Forschungsleistungen und die Berufung von Professorinnen und Professoren. acatech – Deutsche Akademie der Technikwissenschaften formuliert in einem heute veröffentlichten Positionspapier zehn Qualitätskriterien, die in einem breiten Meinungsbildungsprozess entstanden sind. Insbesondere sollen konkrete Entwicklungen und die Zusammenwirkung im Innovationssystem ebenso stark gewichtet werden wie Publikationslisten. In einer zweiten acatech POSITION fordert die Akademie mehr Berufungen von praxiserfahrenen Professorinnen und Professoren in den Technikwissenschaften.**

Die Verbindung von Grundlagenforschung, Entwicklung und Umsetzung in konkreten Technologien ist die Aufgabe der Technikwissenschaften. Die Anzahl an Publikationen oder an Zitationen stellt nur ein Kriterium unter anderen dar. Deshalb brauchen die Technikwissenschaften eigene Kriterien, mit deren Hilfe sich Qualität bewerten lässt. Eine Arbeitsgruppe unter Leitung von Wolfgang König (TU Berlin) hat zehn Kriterien erarbeitet, welche die Akademie in einer acatech POSITION zusammenfasst. Wolfgang König: „In der Bewertung wissenschaftlicher Leistungen sind allgemein englischsprachige Publikationen besonders wichtig. Gemessen werden sie beispielsweise im Hirsch-Faktor oder im Impact-Faktor. Internationale Publikationen sind jedoch nicht die vordringliche Aufgabe der Technikwissenschaften – hier geht es um die Entwicklung konkreter Technologien und die interdisziplinäre Zusammenarbeit im Innovationssystem."

Als Qualitätskriterien für die Technikwissenschaften schlägt acatech vor:

- Publikationen – nicht allein gemessen am Impact im globalen Wissenschaftssystem sondern auch an Nutzen und Wirkung im nationalen Innovationssystem,
- Drittmittel – gemessen an der Zahl der eingeworbenen Stellen,
- Zahl der betreuten Promotionen und Habilitationen und Qualität der Betreuung,
- Leitung und Beteiligung an Forschungsverbünden,
- Patente und insbesondere Lizenzen für die Anwendung
- Ausgründungen – verbunden mit Kriterien wie der Anzahl an geschaffenen Arbeitsplätzen oder der Höhe des Umsatzes,
- Organisation anerkannter wissenschaftlicher Veranstaltungen,
- Internationaler Wissensaustausch, für den beispielsweise wechselseitige Gastaufenthalte einen Indikator darstellen,
- Das – zumeist ehrenamtliche – Engagement in Wissenschaft und Wissenschaftsförderung: Dazu gehören Positionen in wissenschaftlichen Gesellschaften und Vereinen, in Standardisierungsgremien, in der Selbstverwaltung der Wissenschaft oder in Fördereinrichtungen,
- Wissenschafts- und Innovationspreise sowie Auszeichnungen.

Mehr praxiserfahrene Professorinnen und Professoren an deutschen Universitäten

Ein zweites Positionspapier setzt sich – anschließend an die formulierten Qualitätskriterien – für entsprechende Berufungen von Professorinnen und Professoren ein. Wolfgang König: „Wir beobachten, dass bei Berufungen Praxiserfahrung als Auswahlkriterium an Gewicht verliert. Das ist ein problematischer Trend." acatech Präsident Dieter Spath unterstreicht die Bedeutung des Praxistransfers: „Gerade der Transfer zwischen Forschung und Anwendung in Unternehmen macht die Stärke eines Innovationssystems aus. Dafür brauchen wir Professorinnen und Professoren, die die Brücke zwischen Forschung und Praxis in beide Richtungen überqueren." acatech fordert entsprechend Hochschulen auf, Kriterien jenseits der Publikationsleistung stärker zum Maßstab von Berufungen zu machen – wie sie die aktuelle acatech POSITION zum Thema vorschlägt. Eine reine Hochschullaufbahn sollte nicht zur Regel werden. Außerdem sollten Politik und Hochschulleitungen Freiräume für selbstverantwortete Forschung und Lehre schaffen, um den Weg von der Wirtschaft zurück in die Wissenschaft attraktiver zu machen. Dies könnte durch die Reduktion der individuellen Lehrbelastung gelingen. Im Gegenzug sollte die Wirtschaft Publikationsmöglichkeiten für ihre leitenden Beschäftigten erweitern, um deren Chancen auf eine Berufung an Hochschulen zu erhöhen.

Weiterführende Informationen:

Projektseite Qualitätskriterien und Berufungen in den Technikwissenschaften:
http://www.acatech.de/de/projekte/projekte/bewertungskriterien-fuer-die-technikwissenschaften-und-berufungen-in-den-technikwissenschaften.html
acatech Position Qualitätskriterien in den Technikwissenschaften:
http://www.acatech.de/de/publikationen/stellungnahmen/acatech/detail/artikel/qualitaetskriterien-in-den-technikwissenschaften-empfehlungen-zur-bewertung-von-wissenschaftlichem.html
acatech Position Berufungen in den Technikwissenschaften:
http://www.acatech.de/de/publikationen/stellungnahmen/acatech/detail/artikel/berufungen-in-den-technikwissenschaften-empfehlungen-zur-staerkung-von-forschung-und-innovation.html

Ansprechpartner:

Marc-Denis Weitze, Leiter Themenschwerpunkt Technikkommunikation, acatech Geschäftsstelle,
E-Mail: weitze@acatech.de
Tel.: +49 (0)89/52 03 09-50

CHE Analyse: Kein Rollback bei der Finanzautonomie der Hochschulen

Gütersloh, 19.04.2018: **Die von der Politik angestrebten Handlungsspielräume deutscher Hochschulen in finanziellen Fragen werden in der Praxis auch weitgehend durch die Länder gewährt. Ein Rollback zur staatlichen Detailsteuerung ist nicht erkennbar. Zu diesem Ergebnis kommt eine Analyse des CHE Centrum für Hochschulentwicklung. Allerdings gibt es ein zum Teil widersprüchliches Nebeneinander verschiedener Steuerungsinstrumente und rechtlicher Rahmenbedingungen.**

Seit den 1990er Jahren haben die deutschen Hochschulen im Verhältnis zur Politik deutlich an Autonomie gewonnen. Insbesondere wurde ihnen größere Eigenverantwortung in finanziellen Fragen zugestanden. Sichtbares Zeichen dafür sind etwa die Möglichkeit zur Bildung von Rücklagen oder die Einführung von Globalbudgets. Die Ausgestaltung der Finanzautonomie wurde in den Ländern auf verschiedene Weisen umgesetzt. In manchen Ländern wurden die Eingriffsmöglichkeiten des Staates in den letzten Jahren wieder ausgebaut. Es stellt sich die Frage, ob die Handlungsfähigkeit der Hochschulen unter den aktuell gültigen Rahmenbedingungen eingeschränkt ist.

Eine Analyse des CHE Centrum für Hochschulentwicklung hat die tatsächliche Finanzautonomie der Hochschulen in der Praxis untersucht. Analysiert wurde die Situation exemplarisch für Nordrhein-Westfalen und Brandenburg. Das Ergebnis: In beiden Ländern ist die finanzielle Hochschulautonomie nicht massiv eingeschränkt. „Die einmal gewährten Handlungsspielräume der Hochschulen sind über die Jahre trotz wechselnder Landesregierungen erhalten geblieben", bilanziert Ulrich Müller. Der Leiter politische Analysen beim CHE ergänzt: „Einen grundsätzlichen Rollback bei der Finanzautonomie der Hochschulen – wie er gelegentlich befürchtet wird – können wir aktuell nicht erkennen. Aber Finanzautonomie ist nicht etwas, das man einmalig einführt und das dann auf ewig weiterbesteht. Finanzautonomie muss dauerhaft gestaltet und verteidigt werden."

Deutlich zeigt sich bei der Untersuchung ein Nebeneinander alter und neuer Steuerungsinstrumente. Zu den Prinzipien der in diesem Sinne alten Steuerung, in der die Hochschulen kleinteiligen und detaillierten Regelungen unterworfen sind, gehören u.a. die Lehrverpflichtungsverordnung, die Kapazitätsverordnung oder der Stellenplan. Für die neuen, Autonomie gewährenden Steuerungsmechanismen der Länder stehen Elemente wie Zielvereinbarungen und Globalbudgets.

Die Ergebnisse der CHE Analyse zeigen, dass sich beide Ansätze in der Praxis noch gegenüberstehen oder nicht genügend harmonisiert sind. Die Autor/innen Christian Berthold und Akiiki Babyesiza sehen das deutsche Hochschulsystem hier noch in einem Stadium des Übergangs. Wünschenswert wäre aus ihrer Sicht ein Steuerungsmodell, das konsequenter als bislang auf die Gestaltungsfreiheit der Hochschulen setzt und die Widersprüche zwischen den Ansätzen reduziert. Mitunter hapert es auch an der Art der Umsetzung, etwa wenn die Steuerungsinstrumente auf eine Weise implementiert werden, in der die kleinteiligen Dokumentationspflichten die gewonnenen Handlungsspielräume wieder kompensieren.

Als weiteres Hemmnis identifiziert die Analyse zudem zahlreiche Vorgaben oder Einschränkungen aus dem wissenschaftsfernen Umfeld, die für einen erhöhten Bürokratieaufwand sorgen. In Bereichen wie Steuer-, Vergabe oder Arbeitsrecht wurde die Anwendung auf Wissenschaftseinrichtungen in den Gesetzgebungsprozessen oft nicht hinreichend berücksichtigt. So sorgt etwa das Mindestlohngesetz zu einem erheblichen Dokumentationsaufwand bei der Beschäftigung von studentischen und wissenschaftlichen Hilfskräften.

Neben der Zusammenführung kleinteiliger Programmförderungslinien spricht sich das CHE auch für eine Reform formaler Regelwerke wie der Kapazitätsverordnung und des Stellenplans sowie für die Verknüpfung voneinander losgelöster themenspezifischer Hochschulverträge zur Vermeidung der Steuerungsdiffusion aus. Darüber hinaus ist die Entscheidungsfreiheit der Hochschulen bei der Einführung von Studierendenbeiträgen langjährige Position des CHE. „Zur Finanzautonomie gehört grundsätzlich auch die Freiheit, Drittmittel für die Lehre zu akquirieren", erklärt Ulrich Müller. Strategische Entscheidungen für oder gegen die Erhebung etwa von Absolventenbeiträgen sollten auch von Hochschulen selbst diskutiert und getroffen werden können – nicht allein in Bezug auf Weiterbildungsangebote.

Über diese Studie:

Im Auftrag des CHE Centrum für Hochschulentwicklung untersuchte CHE Consult die Finanzautonomie der Hochschulen in Nordrhein-Westfalen und Brandenburg. In beiden Bundesländern wurden Interviews mit Haushaltsexpert/innen an jeweils zwei Fachhochschulen und Universitäten durchgeführt sowie hochschulpolitische Dokumente, nicht-hochschulbezogene Gesetze, das Programmmittelaufkommen und die politische Wahrnehmung von Rücklagen analysiert. Autor/innen der Studie „Tatsächliche Hochschulautonomie am Beispiel der finanziellen Steuerung der Hochschulen in Brandenburg und Nordrhein-Westfalen" sind Akiiki Babyesiza und Christian Berthold.

Ansprechpartner: Ulrich Müller, Tel. +49 (0)5241/9761-56, E-Mail: ulrich.mueller@che.de

Anzeigenannahme für die Zeitschrift „Hochschulmanagement"

Anzeigenpreise: auf Anfrage beim Verlag
Format der Anzeige: JPeG- oder EPS-Format, mindestens 300dpi Auflösung
Kontakt: UVW, Bünder Straße 1-3 (Hofgebäude), 33613 Bielefeld, E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de

Hauptbeiträge der aktuellen Hefte Fo, HSW, P-OE, QiW, ZBS und IVI

Auf unserer Website www.universitaetsverlagwebler.de erhalten Sie Einblick in das Editorial und Inhaltsverzeichnis aller bisher erschienenen Ausgaben. Nach zwei Jahren sind alle Ausgaben eines Jahrgangs frei zugänglich.

Fo

Forschung

Politik - Strategie - Management

Fo 3+4/2017
Forschungsethik im Wandel

Gert G. Wagner
Ethische Prinzipien beim Forschungsprozess und dessen Verwertung sind nur durch Selbstdisziplin der Akteure durchsetzbar

Alena Buyx
Forschungsethische Implikationen von Big Data im Gesundheitsbereich: die Stellungnahme des Deutschen Ethikrats von November 2017

Jan-Hendrik Heinrichs & Dirk Lanzerath
Nichtmedizinische Forschung am Menschen – Probandenschutz jenseits der Medizin

Sebastian Graf von Kielmansegg
Forschungslegitimation durch Einwilligung: Zwischen Autonomie und staatlicher Regulierung

Stefan Brandenburg, Michael Minge, Dietlind Helene Cymek & Laura Zeidler
Ethische Aspekte in der Forschung zu Mensch-Maschine-Systemen – Einblicke in die Arbeit einer Ethik-Kommission

Fo-Gespräch mit Regina Riphahn, der Vorsitzenden des Rats für Sozial- und Wirtschaftsdaten (RatSWD)

Marcus E. M. Baumann & Charlotte L.C. Biegler-König
Invention – Applikation – Innovation
Hochschulen für angewandte Wissenschaften im deutschen Innovationssystem

HSW

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

HSW 6/2017

In eigener Sache

Nachruf auf Gerd Köhler

Hochschulforschung

David Johann & Sabrina Jasmin Mayer
Was Wissenschaftler/innen an Universitäten über das Promotionsrecht für Fachhochschulen denken

Zuzanna Kita
Studienabbruch und Studienerfolg im Bachelor-Studium in Sozialer Arbeit

Hochschulentwicklung/-politik

Marcus E. M. Baumann & Charlotte L. C. Biegler-König
Invention – Applikation – Innovation
Hochschulen für angewandte Wissenschaften im deutschen Innovationssystem

Helen Knauf
Lehre 2.0: Wissenschaftliches Bloggen mit (früh-)pädagogischen Fachkräften

P-OE

Personal- und Organisationsentwicklung
in Einrichtungen der Lehre und Forschung

Ein Forum für Führungskräfte, Moderatoren, Trainer, Programm-Organisatoren

P-OE 4/2017

Personal- und Organisationsentwicklung/-politik

Katharina Schurz & Martina Holtgräwe
Welche hochschuldidaktischen Qualifizierungswünsche haben Lehrende an einer Fachhochschule? Eine Bedarfsstudie

Antje Nissler
Didaktische Beratung und Begleitung von Hochschullehrenden in der Praxis – Das Beratungskonzept aus dem Projekt HD MINT

Thomas Hartmann, Katharina Greiner & Kerstin Baumgarten
Auf dem Weg zu einer gesundheitsfördernden Hochschule

Andrea Widmann
Rollenverständnis von Führungskräften

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Nicole Auferkorte-Michaelis & Sylvia Ruschin
Hochschuldidaktik als Bestandteil ganzheitlicher Personalentwicklung an Hochschulen: Kompetenzentwicklung für die Lehre!

Infos & Bestellung:

E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de
Web: www.universitaetsverlagwebler.de
Telefon: 0521/ 923 610-12, Fax: 0521/ 923 610-22

QiW

Qualität in der Wissenschaft

Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in Forschung, Studium und Administration

QiW 1/2018
Evaluation an Hochschulen: Entwicklung – Stand – Perspektiven

Qualitätsentwicklung, -politik

Lukas Mitterauer
Entwicklung der Evaluation an Österreichs Universitäten

Philipp Pohlenz
Evaluation von Studium und Lehre an Hochschulen in Deutschland

Susan Harris-Huemmert
The role of peer review in science

Christine Meyer Richli
Evaluation an Schweizerischen Universitäten – nur Evaluationsaktivität oder bereits Evaluationskultur?

Sandra Wagner
Erfolgsfaktoren zur Förderung von Evaluations- und Qualitätskultur am Beispiel der zentral durchgeführten Lehrveranstaltungsbeurteilung an der Universität Zürich

Michael Frais
Der Aufbau eines Bottom-up Evaluationssystems an der PH Zürich

ZBS

Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

ZBS 1/2018
Der beste Weg ins Studium – Forschungsergebnisse und Praxisberichte über Orientierungsstudiengänge

Uwe Schmidt
Aller Anfang ist schwer?! Modelle und ausgewählte empirische Befunde zum Übergang in die Studieneingangsphase.

Zur Einleitung: Warum so viele Orientierungsstudiengänge an deutschen Hochschulen? Motive und Zielsetzungen

Christian Schröder & Hans-Joachim Schwab
Das Orientierungsstudium MINT^{grün} der TU Berlin als Beispiel eines Orientierungsstudienprogramms in Deutschland

Martina Klocke, Vera Richert & Maike Sube
Vier Jahre „Guter Studienstart im Ingenieurbereich": Entwicklung und Perspektiven des „nullten Semesters" in Aachen

Siegfried Engl & Sebastian Mebes
Das Einführungs- und Orientierungsstudium EinS@FU der FU Berlin

Nicole Undeutsch & Franz Oberlehner
Psychische Belastung und Beratungsanliegen von Klientinnen und Klienten in der Psychologischen Studierendenberatung – eine Querschnittsuntersuchung

IVI

Internationalisierung, Vielfalt und Inklusion in der Wissenschaft

Internationalisation, Diversity and Inclusivity

IVI 4/2017
Neue Aspekte der Internationalisierung/Globalisierung im Hochschulbereich

Politik, Gestaltung und Entwicklung der IVI

Wolff-Dietrich Webler
Generalangriff des „Neuen Nationalismus" auf die akademische Freiheit? Oder: Internationalisierung … ist das nicht gefährlich für die eigene Identität?

Christian Bode
The "Global Citizen" – Der Bildungsauftrag der Hochschulen in Zeiten der Globalisierung

IVI-Gespräch
mit Joanna Pfaff-Czarnecka (Bielefeld) über die Tagung „Global Students: Mapping the Field of University Lives"

Forschung im Bereich IVI

René Krempkow
Herausforderung chancengerechte Bildung – Von der Grundschule bis zur Promotion

Neuerscheinung in der Reihe Motivierendes Lehren in Hochschulen: Praxisanregungen

Stephan Jolie (Hg.)

Internationale Studiengänge in den Geistes- und Kulturwissenschaften: Chancen, Perspektiven, Herausforderungen

Der vorliegende Sammelband widmet sich jenen Aspekten, die für die Internationalisierung der Lehre gerade in den Geistes- und Kulturwissenschaften von besonderer Relevanz sind:

Sprachliche Vielfalt – Internationale Studiengänge haben beinahe immer das Englische als Unterrichtssprache. Ist das aus pragmatischen Gründen unumgänglich oder gibt es Konzepte, wie auf diesem Feld die Geistes- und Kulturwissenschaften ihrem Auftrag der Pflege und Förderung der sprachlichen Vielfalt gerecht werden können?

International Classroom – Die Studierendenschaft internationaler Studiengänge ist in besonderem Maße inhomogen. Wie kann das, was die Studierenden an unterschiedlichem fachlichen, kulturellen und sozialen Wissen mitbringen, als Chance begriffen und nutzbar gemacht werden, gerade auch für die Studieninhalte?

Employability – Der Übergang von der Universität in die Berufswelt stellt in den Geistes- und Kulturwissenschaften eine besondere Herausforderung dar. Durch welche Konzepte und Maßnahmen können schon während des universitären Studiums Berufsfähigkeit und berufsbefähigende Kompetenzen sinnvoll gefördert werden, insbesondere – aber nicht nur – in internationalen Studiengängen?

Bielefeld 2018, 112 Seiten,
ISBN 978-3-946017-12-7,
21.30 Euro zzgl. Versand

Erhältlich im Fachbuchhandel und direkt beim Verlag – auch im Versandbuchhandel (aber z.B. nicht bei Amazon).

Bestellung – E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22