

# Hochschulmanagement

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

## Digitalisierung im Lehrbetrieb der Hochschule

- Lehren und Lernen mit Vlogs und Vloggern  
Ein Erfahrungsbericht zur didaktisch-methodischen Einbindung  
in die digitale Hochschullehre vor dem Hintergrund  
kompetenzorientierter Lehr-Lern-Prozesse
- Der Einfluss der Corona-Pandemie auf Studierendenleistungen an  
der Fakultät für Wirtschaftswissenschaften der Universität Wien  
Eine Untersuchung von Bachelor- und Masterstudierenden
- „Lernen für die Lehre von morgen“ – Empirisch fundierte  
Implikationen und geeignete Rahmenbedingungen für eine aus  
Studierendensicht optimale Online-Lehre im dualen Studium
- Momente der Wahrheit: Was COVID-19  
zur digitalen Hochschullehre aufgezeigt hat
- Geschlechterbezogene Zusammensetzung  
von Auswahlkommissionen – eine Fallstudie

2 | 2021

## Herausgeber\*innenkreis

*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, *geschäftsführender Herausgeber der Zeitschrift*

*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

*Roland Kischkel*, Dr., Kanzler der Universität Wuppertal

*Bernd Kleimann*, Prof. Dr., Leiter der Abteilung Governance in Hochschule und Wissenschaft, Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW)

*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, Vorsitzender der wissenschaftlichen Kommission Hochschulmanagement im Verband der Hochschullehrer für Betriebswirtschaft e.V. (VHB)

*Solveig Randhahn*, Dr., Studiendekanin und Geschäftsführerin, Fakultät für Gesellschaftswissenschaften, Universität Duisburg-Essen

*Antje Stephan*, Dr., Kanzlerin der Hochschule für Künste Bremen

*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 Jaroslavl Wolga, Leiter des IWBB – Institut für Wissenschafts- und Bildungsforschung Bielefeld

## Hinweise für die Autor\*innen

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 „Autor\*innenhinweisen“ auf unserer Website:**  
[www.universitaetsverlagwebler.de](http://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  
Bünder Straße 1-3 (Hofgebäude), 33613 Bielefeld  
Tel.: 0521 - 92 36 10-12, Fax: 0521 - 92 36 10-22

**Erscheinungsweise:** 4mal jährlich

**Redaktionsschluss dieser Ausgabe:** 24.09.2021

**Grafik:** Ute Weber Grafik Design, München.

Gesetzt in der Linotype Syntax Regular.

**Satz:** UVW, E-Mail: [info@universitaetsverlagwebler.de](mailto:info@universitaetsverlagwebler.de)

**Druck:** Sievert Druck & Service GmbH, Bielefeld

**Abonnement/Bezugspreis 2021** (Preise ab 2022 s. S. 33):

Jahresabonnement 79 Euro (jeweils zzgl. Versandkosten)

Einzelheft: 21 Euro, Doppelheft: 39.90 Euro

**Abobestellungen und die Bestellungen von Einzelheften** sind E-Mail oder Fax an den Verlag zu richten.

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

**Copyright:** UVW UniversitätsVerlagWebler

Die mit Verfasser\*innennamen gekennzeichneten Beiträge geben nicht in jedem Falle die Auffassung der Herausgeber\*innen bzw. Redaktion wieder. Für unverlangt eingesandte Manuskripte/Rezensionsexemplare 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.

# Hochschulmanagement

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

## Einführung der geschäftsführenden Herausgeber\*innen

*Von Joachim Prinz & Michaela Schaffhauser-Linzatti* **33**

## Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

*Vitali Altholz & Sylke Behrends*  
Lehren und Lernen mit Vlogs und Vloggern  
Ein Erfahrungsbericht zur didaktisch-methodischen  
Einbindung in die digitale Hochschullehre vor dem  
Hintergrund kompetenzorientierter Lehr-Lern-Prozesse **34**

*Sarah Kaltenhauser & Michaela Schaffhauser-Linzatti*  
Der Einfluss der Corona-Pandemie auf  
Studierendenleistungen an der Fakultät für  
Wirtschaftswissenschaften der Universität Wien  
Eine Untersuchung von Bachelor- und  
Masterstudierenden **39**

*Uta Scheunert & Sabine Wießner*  
„Lernen für die Lehre von morgen“ –  
Empirisch fundierte Implikationen und geeignete  
Rahmenbedingungen für eine aus Studierendensicht  
optimale Online-Lehre im dualen Studium **44**

*Matthias Klumpp & Tobias Witt*  
Momente der Wahrheit: Was COVID-19 zur digitalen  
Hochschullehre aufgezeigt hat **52**

*Antje Newig, Franziska Horn & Daniela Rastetter*  
Geschlechterbezogene Zusammensetzung von  
Auswahlkommissionen – eine Fallstudie **56**

## Meldungen

**64**

## Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

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

Karsten König

## Macht und Verständigung in der externen Hochschulsteuerung Verhandlungsmodi in Zielvereinbarungen zwischen Staat und Hochschule

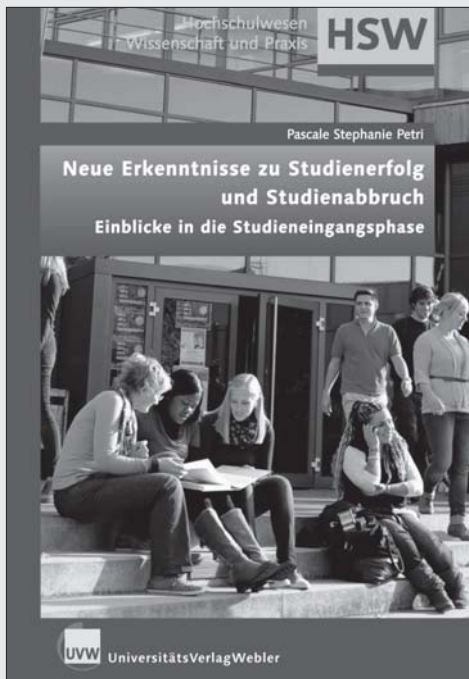
Zielvereinbarungen und Verträge zwischen Staat und Hochschulen sind ein zentrales Element der politischen Hochschulentwicklung. Dabei können Verhandlungen zwischen beiden Akteuren ebenso positionsbezogen geführt wie auch auf eine gemeinsame Verständigung ausgerichtet sein. Auf der Basis einer qualitativen Erhebung in 10 Bundesländern wird in dieser Studie gezeigt, wie nah positionsbezogenes Beharrungsvermögen und innovative Verständigung in der Vergangenheit lagen und wie zukünftig gezielt innovative Räume für eine gemeinsame Verständigung zwischen Staat und Hochschule geschaffen werden können.

ISBN 978-3-946017-22-6, Bielefeld 2021,  
207 Seiten, 36.60 Euro zzgl. Versand



Pascale Stephanie Petri

## Neue Erkenntnisse zu Studienerfolg und Studienabbruch Einblicke in die Studieneingangsphase



Die Studieneingangsphase gilt als besonders kritisch: Der Peak der Studienabbruchzahlen findet sich in den ersten beiden Hochschulsemestern. Schon seit langem werden zu hohe Abbruchquoten beklagt.

Die sozial- und erziehungswissenschaftliche sowie psychologische Forschung kann mit einer soliden Bandbreite an Theorien und empirischen Befunden zu Prädiktoren von Studienerfolg und -abbruch aufwarten, doch stehen diese meist disparat nebeneinander.

Die vorliegende Arbeit hat sich daher über den bloßen Vergleich der verschiedenen Perspektiven hinaus deren Integration zu einem Prozessmodell des Studieneinstiegs zum Ziel gemacht, welches detaillierte Einblicke auf Mikroebene bietet. Wie das empirisch bewährte Erlebens-Orientierte-Studieneinstiegs-Modell (EOS-Modell) die präventive Förderdiagnostik an Hochschulen inspirieren kann und welche praktischen Implikationen es für die Betreuung Studierender bietet, wird nicht nur diskutiert, sondern anhand einer Pilotstudie plastisch veranschaulicht.

ISBN 978-3-946017-23-3, Bielefeld 2021,  
ca. 280 Seiten, 43.90 Euro zzgl. Versand

(Vor-)Bestellung – E-Mail: [info@universitaetsverlagwebler.de](mailto:info@universitaetsverlagwebler.de), Fax: 0521/ 923 610-22

Liebe Leserinnen und Leser,

es freut uns, Ihnen wieder eine Themenausgabe der Zeitschrift „Hochschulmanagement“ präsentieren zu dürfen. Die Welt steht im Zeichen der Digitalisierung, die immer mehr in die Hochschullehre und somit in das Hochschulmanagement Einzug hält. Symbolisch gesprochen hat Corona als „Brandbeschleuniger“ das Feuer für Online-Lehre bzw. einzelne digitale Elemente endgültig entfacht. Nun gilt es, wissenschaftlich fundierte Rahmenbedingungen zu entwickeln, in denen diese Flamme zielgerichtet weiterbrennt. Genau darauf zielt diese Ausgabe ab.

Digitale Kompetenz ist eine Grundvoraussetzung für jegliche Form der Lehre. Vlogs, eine internet-basierte Tagebuchform mittels Video, unterstützen Lehrformate inhaltlich, aber vor allem als didaktisches Ergänzungsinstrumentarium. Seine Anwendungsmöglichkeiten werden im Artikel von *Vitali Altholz & Sylke Behrends* präsentiert.

**Seite 34**

Die folgenden Beiträge beziehen sich ganz konkret auf die Veränderungen der Lehr- und Lernsituation durch Corona: Eine breit angelegte Studie auf Bachelor- und Masterebene von *Sarah Kaltenhauser & Michaela Schaffhauser-Linzatti* konzentriert sich – mit unerwarteten Ergebnissen – auf die Auswirkungen der Online-Lehre und der Online-Prüfungen auf die erreichten Outputs, gemessen in Noten. Ebenso empirisch untersuchen *Uta Scheunert & Sabine Wießner* notwendige Rahmenbedingungen für künftige Entwicklungen, wobei der Fokus auf Studierenden in Kleingruppen liegt, deren Bedürfnisse, Wünsche und Erfordernisse detailliert erhoben werden. Zuletzt leiten *Matthias Klumpp & Tobias Witt* aus der Literatur und einem vorher-nachher-Vergleich ausgewählter Lehrveranstaltungen den aktuellen Kennt-

nisstand zur Online-Lehre ab und zeigen Forschungslücken auf.

**ab Seite 39**

Etwas abseits vom zentralen Themenschwerpunkt dieser Ausgabe, aber gleichwohl eine der Zeit angepassten Veränderung darstellend, untersucht der Beitrag von *Antje Newig, Franziska Horn & Daniela Rastetter* den Einfluss einer geschlechterbezogenen Zusammensetzung von Auswahlgremien auf die Personalentscheidung von Verwaltungsmitarbeiter\*innen an einer Hochschule.

**Seite 56**

Somit spannt die vorliegende Ausgabe einen Bogen von neuen Instrumenten in der Online-Lehre hin zu ersten Erfahrungen und weiteren Forschungsthemen auf dem Gebiet der digitalen Wissens- und Kompetenzvermittlung, sowie die Auswirkungen von Diversität auf die Personalwahl im Verwaltungssektor von Hochschulen. Wir hoffen, Ihnen damit für Ihre Tätigkeit im Hochschulmanagement, in der Lehre, der Forschung und der Verwaltung neue Anregungen übermitteln zu können!

*Joachim Prinz & Michaela Schaffhauser-Linzatti*



*Joachim Prinz*



*Michaela Schaffhauser-Linzatti*

#### An die Abonnent\*innen, Buchhandlungen und geschätzten Leser\*innen unserer Zeitschriften:

Vom Jahrgang 2022 an müssen wir den Preis für das Jahresabonnement erhöhen.

Auch an uns sind die Kostensteigerungen nicht vorübergegangen. Wir hatten immer sehr knapp kalkuliert, weil wir die Zeitschriften mit niedrigen Abo-Preisen für Privatabonnenten attraktiv halten wollten. Das droht nun unsere Bewegungsspielräume allzu stark einzuengen. Den Abonnementpreise für die Zeitschrift *Hochschulmanagement* haben wir mit Mühe seit vielen Jahren nicht erhöht. Vergleichbare Zeitschriften haben zudem weit höhere Preise.

Diesen Anpassungsschritt wollen wir allerdings mit dem Angebot verbinden, die Zeitschrift neben der Printversion auch in elektronischer Version beziehen zu können. Das Jahresabonnement wird vom 1. Januar 2022 an pro Heft um 2,50 € erhöht, wird für 4 Ausgaben insgesamt 10 € teurer und dann 89 € kosten.

Wir bitten um Verständnis.

**UniversitätsVerlagWebler**

Bünder Straße 1-3, D-33613 Bielefeld

Tel.: +49(0)521-923610-12, Fax: +49(0)521-923610-22,

E-Mail: [info@universitaetsverlagwebler.de](mailto:info@universitaetsverlagwebler.de), Web: [www.universitaetsverlagwebler.de](http://www.universitaetsverlagwebler.de)

Vitali Altholz & Sylke Behrends

## Lehren und Lernen mit Vlogs und Vloggern

### Ein Erfahrungsbericht zur didaktisch-methodischen Einbindung in die digitale Hochschullehre vor dem Hintergrund kompetenzorientierter Lehr-Lern-Prozesse



Vitali Altholz



Sylke Behrends

The following article presents an experience report on the didactic integration of a vlog as well as the subsequent participation of a vlogger in the lecture. In this context, the organizational process in all its phases will be described based on the experience gained in the classroom: from the initial phase with prerequisites and options for a thematic focus and search for a suitable vlogger to the final phase in which the students interact directly with a vlogger, reflecting together on the video content.

Die Covid19-bedingten Kontaktbeschränkungen und die damit verbundene rasche Umstellung der Hochschullehre auf digitale Lernformate motivieren die Hochschullehrenden, neue Lernformate zu entwickeln und in die Hochschullehre einzubinden. Dabei ergibt sich die Fragestellung, wie die Studierenden im digitalen Lehrraum animiert und dadurch ihre Lernprozesse verbessert werden können. Ein bisher noch nicht grundlegend analysiertes Lehr-/Lernformat ist die didaktische Implementation von Vloggern als Experten, die regelmäßig lehrveranstaltungs-themenbezogenes Videomaterial selbst erstellen und auf digitalen Videoplattformen (wie z.B. YouTube) veröffentlichen. Im folgenden Erfahrungsbericht wird die didaktisch-methodische Einbindung des Videomaterials einer Vloggerin in die digitale Lehrveranstaltung sowie die anschließende Teilnahme der Vloggerin an der digitalen Lehrveranstaltung vorgestellt. Dazu wird konkret der Organisationsprozess zur Integrierung eines Vloggers und seines Videomaterials in eine Hochschullehrveranstaltung in allen Phasen mit den notwendigen Rahmenbedingungen beschrieben: Von der Anfangsphase mit Voraussetzungen und Optionen für eine thematische Festlegung sowie Suche nach einem passenden Vlogger über die notwendigen Zwischenphasen des Realisierungsprozesses bis zu der Schlussphase, in der die Kursteilnehmer mit einem Vlogger direkt kommunizieren und über die Videoinhalte gemeinsam reflektieren können.

#### 1. Einleitung: Kompetenzorientierte Lehr-Lern-Prozesse und digitale Hochschullehre

Mit dem Bologna-Prozess 1999 (Bologna Erklärung 1999) entstanden die Grundlagen für die kompetenzorientierten Lehr-Lern-Prozesse. Ausgehend von der Berücksichtigung arbeitsmarktrelevanter Qualifikationen (Bologna Erklärung 1999) als Employability wurde im Rahmen der weiteren Bologna-Reformen die Kompe-

tenzorientierung präzisiert und verfeinert. 2003 erfolgte mit dem Berlin-Kommuniqué die Erkenntnis, „einen Rahmen [...] zu entwickeln, der darauf zielt, Qualifikationen im Hinblick auf Arbeitsbelastung, Niveau, Lernergebnisse, Kompetenzen [...] zu definieren.“ (Berlin-Kommuniqué 2003, S. 4.)

In dem nationalen Bericht von Kultusministerkonferenz und Bundesministerium für Bildung und Forschung zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses 2009-2012 wurde explizit auf die verschiedenen Kompetenzen hingewiesen: Studiengänge vermitteln „wissenschaftliche Fachkompetenzen, Methodenkompetenz, berufsfeldbezogene Qualifikationen und Schlüsselqualifikationen wie Sozialkompetenz, kommunikative Präsentationskompetenz, bereichsunspezifische Sachkompetenzen und Fremdsprachenkompetenz“ (Nationaler Bericht 2014, S. 7). Zusätzlich wurde die Notwendigkeit der digitalen Kompetenzen erkannt und als weitere Kompetenzart im Jahr 2016 mit aufgenommen (Nationaler Bericht 2018, S. 8).

Die im Berlin Kommuniqué geforderte Definition eines Rahmens erfolgte in der Umsetzung durch den europäischen (EQR) und nationalen Qualifikationsrahmen mit Kompetenzstufen für die Hochschulstudiengänge. In Deutschland basiert der Qualifikationsrahmen auf der Bloomschen Taxonomie (Bloom 1956) zur Beschreibung der Lernergebnisse als learning outcomes. Die Bloomsche Taxonomie ist vielfach weiterentwickelt worden. Bei der Kombination von Bloomscher Taxonomie mit dem deutschen Qualifikationsrahmen dominieren die beiden Bereiche fachliche und überfachliche Kompetenzen. Daraus ergeben sich

1. **Fachkompetenz,**
2. **Personale Kompetenzen: Sozial- und Selbstkompetenz,**
3. **Methodenkompetenz** als Querschnittsaufgabe.

Diese Ableitung ergibt sich aus der Definition „Kompetenz“ im Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR): „Kompetenz bezeichnet im DQR die Fähigkeit und Be-

reitschaft des Einzelnen, Kenntnisse und Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten zu nutzen und sich durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten. Kompetenz wird in diesem Sinne als umfassende Handlungskompetenz verstanden. Im DQR wird Kompetenz in den Dimensionen Fachkompetenz und personale Kompetenz dargestellt. Methodenkompetenz wird als Querschnittskompetenz verstanden und findet deshalb in der DQR-Matrix nicht eigens Erwähnung. (Im EQR hingegen wird Kompetenz nur im Sinne der Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit beschrieben.)" (DQR 2021).

Im Einzelnen stellen sich die Kompetenzen vor dem Hintergrund der Employability wie folgt dar:

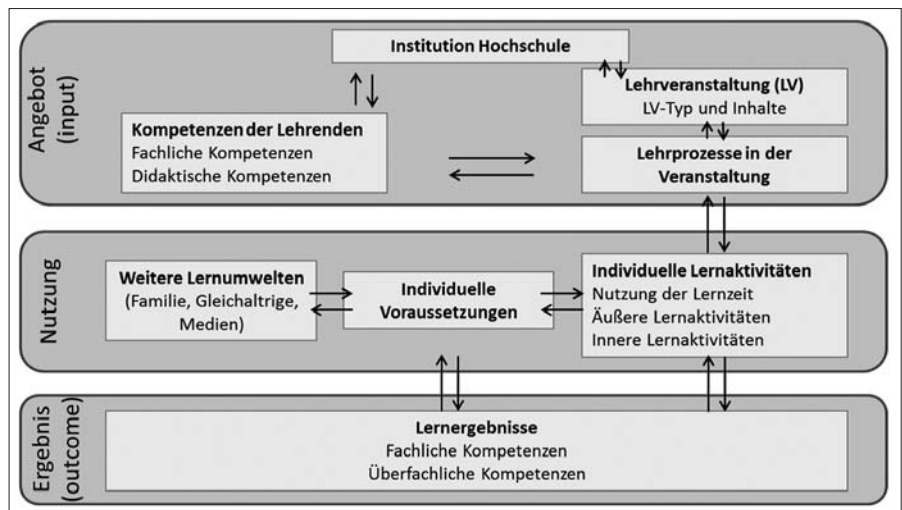
- **„Fachkompetenz“** umfasst Wissen und Fertigkeiten. Sie ist die Fähigkeit und Bereitschaft, Aufgaben- und Problemstellungen eigenständig, fachlich angemessen, methodengeleitet zu bearbeiten und das Ergebnis zu beurteilen.
- **Personale Kompetenz** – auch Personale/Humankompetenz – umfasst Sozialkompetenz und Selbstständigkeit. Sie bezeichnet die Fähigkeit und Bereitschaft, sich weiterzuentwickeln und das eigene Leben eigenständig und verantwortlich im jeweiligen sozialen, kulturellen bzw. beruflichen Kontext zu gestalten.
- **Sozialkompetenz** bezeichnet die Fähigkeit und Bereitschaft, zielorientiert mit anderen zusammenzuarbeiten, ihre Interessen und sozialen Situationen zu erfassen, sich mit ihnen rational und verantwortungsbewusst auseinanderzusetzen und zu verständigen sowie die Arbeits- und Lebenswelt mitzugestalten.
- **Selbstständigkeit** bezeichnet die Fähigkeit und Bereitschaft, eigenständig und verantwortlich zu handeln, eigenes und das Handeln anderer zu reflektieren und die eigene Handlungsfähigkeit weiterzuentwickeln.
- **Methodenkompetenz** bezeichnet die Fähigkeit, an Regeln orientiert zu handeln. Dazu gehört auch die reflektierte Auswahl und Entwicklung von Methoden. Fachkompetenz und personale Kompetenz schließen Methodenkompetenz jeweils mit ein" (DQR 2021).

Durch die Kompetenzorientierung im DQR ergibt sich die Notwendigkeit „(a) die veränderte Perspektive weg vom Handeln der Lehrperson und hin zum Kompetenzerwerb der Studierenden (*shift from teaching to learning*) und (b) das Prinzip, die Lehre so auszurichten, dass ein größtmöglicher Grad an Konsistenz in den gesetzten Lehr- bzw. intendierten Lernzielen, den auf Studierendenseite angeregten Lernaktivitäten und den gewählten Prüfungsformen erreicht wird, so dass die Studierenden bestmöglich beim Kompetenzerwerb unterstützt werden (*constructive alignment*)" (Fritzsche/Kröner 2015, S. 2) (s. Abb. 1).

Abb. 1: Outcomeorientierung: Kompetenzerwerb



Abb. 2: Angebots-Nutzungs-Modell zur Erklärung von Lehr-Lern-Prozessen an der Hochschule



Quelle: Fritzsche/Kröner 2015, S. 3 nach Braun/Weiß/Seidel 2014.

Fritzsche und Kröner beschreiben die kompetenzorientierten Lehr-Lern-Prozesse mit Hilfe des Angebots-Nutzungs-Modells zur Erklärung von Lehr-Lern-Prozessen an der Hochschule nach Braun, Weiß und Seidel (Fritzsche/Kröner 2015, S. 3; Braun/Weiß/Seidel 2014) (s. Abb. 2). Dieses Modell wurde für die Unterrichtsforschung konzipiert und kann für die Analyse der Lernumwelt in der Hochschule genutzt werden (Fritzsche/Kröner 2015, S. 3; Helmke 2012).

An dieses Instrumentarium knüpft die didaktisch-methodische Einbindung „Lehren und Lernen mit Vlogs und Vloggern“ an.

## 2. Prozess der Einbindung von Vlogs und Vloggern

Für eine möglichst effektive Durchführung der Veranstaltung unter Einbindung der Vlog-Inhalte und Vlogger ist es wichtig, bestimmte Prozessschritte und Voraussetzungen im Vorfeld zu berücksichtigen. Dabei kann der Prozess der Lehrveranstaltungsbezogenen Einbindung von Vlog-Inhalten und Vloggern in drei Hauptphasen aufgeteilt werden – Planungsphase, Lernphase und Endphase. Diese Phasen werden im Folgenden beschrieben.

### 2.1 Planungsphase

Bevor die Lehrveranstaltung mit integrierten Vlog-Inhalten startet, müssen im Vorfeld einige Maßnahmen getroffen und bestimmte Voraussetzungen geprüft werden.

#### 2.1.1 Lehrveranstaltungsplanung und Voraussetzungen

Um Vlog-Inhalte in der Lehre möglichst effektiv einsetzen zu können, ist es erforderlich, folgende Punkte zu berücksichtigen:

- 1) *Art der Vlog-Inhalte*: Im Allgemeinen lassen sich folgende Vlog-Inhalte sowie ihre Kombinationen für die Hochschullehre einsetzen: Videos, Transkriptionen der Videos, Beschreibungen der Videos, Kommentare zu den Videos sowie die Teilnahme der Kursteilnehmerinnen und -teilnehmer an einem Vlog-Live-Streaming.
- 2) *Thematik der Lehrveranstaltung*: Um zu einer bestimmten Thematik einen passenden Vlog zu finden, muss die Thematik anhand bestimmter Schlüsselwörter („keywords“) beschrieben werden. Diese Keywords werden für die Online-Suche nach passenden Vlog-Inhalten gebraucht (s. Kapitel 2.1.3).
- 3) *Zeitpunkt der Integrierung der Vlog-Inhalte*: Generell ist es wichtig zu entscheiden (auch unter Berücksichtigung der lehrbezogenen Modulbeschreibung), zu welchem Zeitpunkt die Vlog-Inhalte in der Lehre eingesetzt werden sollen. Möglich sind dabei sowohl einmalige Aktionen, bei denen die Vlog-Inhalte zu einem bestimmten Zeitpunkt präsentiert werden, oder regelmäßige, veranstaltungsbegleitende – zu der jeweiligen Thematik passende – Präsentationen der Vlog-Inhalte.
- 4) *Zeitpunkt der Begegnung mit einem Vlogger*: Auch die Entscheidung darüber, wann und wie eine vloggende Person in den lehrbezogenen Kontext integriert wird, sollte vor Beginn der Präsenzzeit getroffen werden, damit die Vlog-Inhalte und die vloggende Person sich gegenseitig effektiv ergänzen können.

Einige technische Bedingungen zur Realisierung des Vorhabens müssen ebenfalls im Vorfeld berücksichtigt werden. Vor allem gehören eine stabile und leistungsstarke Internetverbindung sowie eine beidseitige Bild- und Tonübertragung zu den grundlegenden technischen Voraussetzungen der Integrierung von Vlog-Inhalten und Vloggern in die Hochschullehre. Außerdem sollte die vloggende Person rechtzeitig mit in die Veranstaltungsplanung einbezogen werden, um den Zeitpunkt und den Modus des Treffens zu besprechen.

### 2.1.2 Zielsetzung und thematische Festlegung

Abhängig davon, welche Lerneffekte erzielt werden sollen, können die Vlog-Inhalte – je nach Verfügbarkeit – unterschiedlich kombiniert und eingesetzt werden. Dabei bilden die Video-Inhalte eines Vlogs (der ursprünglichen Bezeichnung „Videoblog“ entsprechend) den Schwerpunkt der methodischen Komposition. Die Videos eines Vlogs beinhalten thematische und reflexive Komponenten sowie auch die Darstellungskomponenten. Bei den thematischen Komponenten eines Vlogs handelt es sich um reine wissensbasierte Inhalte, die für das Verstehen einer bestimmten Thematik benutzt werden können. Außerdem repräsentieren viele Vlog-Videos Meinungen und Einstellungen der Vlogger und zeigen schriftliche Zuschauerkommentare, die als reflektierte Inhalte für weitere lehrveranstaltungsbezogene Reflexionen genutzt werden können. Sind für die Lehrveranstaltung auch die Kommunikations- und Präsentationsmethoden relevant, können jegliche Darstellungskomponenten eines Vlogs (z.B. die Struktur eines Videobeitrags, stilistische Mittel, Inhalte einer Videobotschaft,

Selbstdarstellung, Körpersprache, Präsentationstechniken) besprochen bzw. diskutiert werden. Eine thematische Schwerpunktsetzung beeinflusst unter anderem die Möglichkeiten bei der Suche nach passenden Vlog-Inhalten, die im folgenden Abschnitt beschrieben werden.

### 2.1.3 Suche nach passenden Vlog-Inhalten und Vloggern

Nachdem die Thematik sowie die Zielsetzung der Lehrveranstaltung konkretisiert wurden, beginnt die Suche nach passenden Vlogs auf der Basis der definierten „Keywords“ mittels der Online-Recherche, sofern der Kursleitung sonst kein themenspezifischer, passender Vlog bekannt ist. Bei dieser Suche können folgende Vlog-Arten berücksichtigt werden:

- 1) *Websitebasierte „Corporate Vlogs“*: Die sogenannten Corporate Vlogs werden bei externer Kommunikation bzw. PR-Maßnahmen einer Organisation eingesetzt. Sie lassen sich unter anderem auf den Websites der Organisationen bzw. Unternehmen finden.
- 2) *Social-Media-basierte Vlogs*: Diese Art von Vlogs zeigt sich in sozialen Netzwerken (z.B. auf Facebook).
- 3) *Videoportal-basierte Vlogs*: Es gibt eine große Anzahl von Vlogs, die auf diversen Videoportalen (z.B. YouTube) vorhanden sind.

Über die Beschreibungen der Vlogs bzw. über die Metadaten der Vlog-Inhalte findet man den Zugang zu der vloggenden Person, die die Vlog-Inhalte kreiert bzw. veröffentlicht hat. Vor der Kontaktaufnahme mit der vloggenden Person müssen die zu der Lehrveranstaltungsthematik passenden Vlog-Inhalte ausgewählt werden.

### 2.1.4 Kontaktaufnahme

Die Kontaktaufnahme zu einer vloggenden Person, die mit ihrem Vlog in die Hochschullehre integriert wird, muss rechtzeitig vor dem Beginn der Präsenzphase stattfinden, damit ihre Teilnahme an der Lehrveranstaltung möglichst effektiv gestaltet werden kann. Dabei ist es wichtig, dass die Zielsetzung, Rahmenbedingungen sowie auch die Erwartungen in Bezug auf die Lerneffekte der vloggenden Person gegenüber klar kommuniziert werden. Ferner ist es für die Integrierung der vloggenden Person entscheidend zu wissen, welche Erwartung und Motivation sie selbst in Bezug auf ihre Teilnahme an der Lehrveranstaltung hat. Eine typische Erwartungshaltung eines Vloggers wäre unter anderem die Positionierung seiner Erfahrung als Expertenwissen oder -meinung innerhalb der Hochschulgemeinschaft. Einer der zentralen Motivationsfaktoren ist die Aufmerksamkeit eines Teils der Öffentlichkeit dem Vlogger gegenüber, die die Kursteilnehmerinnen und -teilnehmer repräsentieren. Auf der Basis der Interaktion in der Lehrveranstaltung kann ein Vlogger verstehen, wie attraktiv bzw. interessant seine Web-Inhalte für die Öffentlichkeit sind bzw. was geändert bzw. angepasst werden sollte, um die Attraktivität seiner Web-Inhalte zu steigern. Motivierend für einen Vlogger ist eine höhere Anzahl der Vlog-Abonnenten und der Aufrufe seiner Vlog-Inhalte sowie auch das Teilen der Vlog-Inhalte.

Die Kontaktinformationen (z.B. Emailadresse) der Vlogger findet sich im Allgemeinen in den Beschreibungen zu den Videos, in den Kommentaren, Metadaten oder im



Bereich „Kanalinfo“. Nach der schriftlichen Kontaktaufnahme und einer Zusage zur Teilnahme an der Lehrveranstaltung wären eine weitere Besprechung bzgl. der Gestaltung und des Modus des Treffens mit der vloggenden Person sowie eine Überprüfung der technischen Voraussetzungen im Falle einer Online-Konferenz sinnvoll.

**2.1.5 Planung der Begegnung mit einem Vlogger**

Im Vorfeld des Treffens mit einer vloggenden Person müssen die Kursteilnehmerinnen und -teilnehmer sich mit der Thematik der Vlog-Inhalte auseinandergesetzt haben. Für sie sollte die Begegnung mit einer vloggenden Person einen klaren fachlichen Erkenntnisgewinn bedeuten.

Das Gespräch mit der vloggenden Person sollte von den Studierenden mitgestaltet werden. An dieser Stelle sind unter anderem solche Formate wie das Expertengespräch bzw. -interview, zu dem Studierende einen Leitfaden verfassen können, denkbar. Um viele verschiedene Perspektiven für eine gruppendynamische Gesprächsentwicklung offen zu halten, ist es von Bedeutung, den Studierenden möglichst viele, für die Thematik relevante Informationen über die vloggende Person bereitzustellen.

Damit es während der Begegnung mit einem Vlogger nicht zu einer unkontrollierten Gruppendiskussion kommt, ist die vorherige Rollenverteilung unter den Gesprächsteilnehmerinnen und -teilnehmern erforderlich (vgl. Kapitel 2.2.2).

Um die Begegnung mit dem Vlogger besonders effektiv zu gestalten, sollte die Kursleitung die Moderationsrolle übernehmen und einen Rahmen für die Zusammenarbeit aller Teilnehmer\*innen innerhalb einer bestimmten Zeit mit einer sehr klaren Zielsetzung vorgeben.

**2.2 Lernphase**

Die zunehmende Digitalisierung der Kommunikation und der Lehre eröffnet neue Perspektiven auch für die Integration der Vlog-Inhalte in den Hochschullehre.

**2.2.1 Vorstellung der Vlog-Inhalte in der Lehrveranstaltung**

Vor allem in der Online-Lehre können Vlog-Inhalte, technisch gesehen, relativ einfach eingesetzt werden. So können Vlog-Inhalte sowohl in größeren und kleineren Gruppen innerhalb der Präsenzzeit als auch im Selbststudium individuell angeschaut werden. Mobile Endgeräte unterstützen beliebige Vlog-Formate und sind somit eine gute technische Ergänzung im Rahmen der Online-Lehre. Neben den in der Hochschullehre mittlerweile fest etablierten Präsentationsfolien und der Fachliteratur, kann ein Vlog als unterstützende Methodik in jeder Phase lehrveranstaltungsbegleitend eingesetzt werden.

**2.2.2 Teilnahme der Vlogger an der Lehrveranstaltung**

Ein Vlogger als Gast in der Lehrveranstaltung trägt mit seiner praxisnahen „dritten“ Meinung und individuellen Einstellung zur kritischen Auseinandersetzung mit einer bestimmten Thematik bei – vor allem, wenn es themati-

sche Kontroversen gibt. Auch das Interesse der Kursteilnehmerinnen und -teilnehmer an der Thematik wird bei der Begegnung mit einer Medienperson zusätzlich stimuliert.

Für den Online-Modus der Begegnung mit einem Vlogger gibt es keine geographischen Einschränkungen, so dass der Vlogger aus jedem Teil der Welt zugeschaltet werden kann. Bei guten Englischkenntnissen der Kursteilnehmerinnen und -teilnehmer können auch englischsprachige Vlogger ausgewählt werden.

Damit das Gruppengespräch mit der vloggenden Person einen großen Lerneffekt erzielt und gruppendynamisch nicht unkontrolliert abläuft, müssen neben der Rolle eines Gesprächsmoderators auch weitere Rollen bzw. Aufgaben unter den Kursteilnehmerinnen und -teilnehmern verteilt werden: Dies können z.B. kurze Präsentationen, Fragen zur Thematik oder Selbstdarstellung, Statements bzw. Feedbacks auch seitens der vloggenden Person sein.

Berücksichtigt werden sollte, dass ein Vlogger sich in der Lehrveranstaltung anders verhalten kann, als in seinen Videos. Auf dieses Phänomen sollten die Kursteilnehmerinnen und -teilnehmer ebenfalls vorbereitet werden.

**2.2.3 Kompetenzorientierte Lerneffekte**

Anknüpfend an das Prinzip des constructive alignment zeigt folgende Abbildung ein Beispiel für fachliche Lernziele (s. Tab. 1).

**Tab. 1: Prozess der Integrierung von Vlogs und Vloggern**

Lernziel	Lernaktivität	Prüfungsform
Die Studierenden <ul style="list-style-type: none"> <li>können strukturiert die Anforderungen an das Vlogger-Interview beschreiben</li> <li>sind fähig, Sachverhalte kritisch aus verschiedenen Perspektiven zu interpretieren</li> <li>können mit dem erworbenen Wissen die thematischen Inhalte auf sachliche Richtigkeit prüfen</li> </ul>	Nachdem die grundlegenden Begriffe der Vorlesungsthematik verstanden wurden, lernen die Studierenden die der Thematik entsprechenden Vlog-Inhalte kennen, diskutieren sie in Gruppen und entwickeln einen Leitfaden für ein Experteninterview. Im Anschluss wird ein Vlogger interviewt.	Bei der Prüfung werden die Studierenden aufgefordert, anhand eines Vlog-Beispiels eine Interpretationsaufgabe zu bearbeiten

Quelle: Fritzsche/Kröner 2015, S. 16, eigene Umsetzung.

**2.3 Endphase**

Die Endphase der Integrierung der Vlog-Inhalte beginnt nach dem Treffen mit der vloggenden Person und bietet zusätzliche Möglichkeiten, die in die Lehrveranstaltung integrierten Vlog-Inhalte sowie die Begegnung mit der vloggenden Person zu reflektieren. Zu den Inhalten der nachträglichen Auseinandersetzung mit der vloggenden Person zählt das Feedback jedes einzelnen Studierenden sowie das Feedback des Vloggers. Auch die beobachteten Präsentations- und Selbstdarstellungstechniken können zusätzlich besprochen werden.

**3. Fazit: Perspektiven und Einschränkungen**

Vlog-Inhalte in Lehrveranstaltungen sowie die anschließenden Begegnungen mit einem Vlogger können als eine neue Lernperspektive interessante und wertvolle Erfahrungen mit sich bringen. Neben der Vertiefung von Fachkenntnissen sind die (inzwischen auch für die Lehrenden) relevanten Elemente der Online-Selbstdarstel-

lung sowie die technischen Möglichkeiten bei der Entwicklung der Web-Inhalte eine lerneffektive Ergänzung zu den curricularen Bestandteilen. In Zeiten der Corona-Krise bieten Vlogs eine IT-gestützte Alternative zu Betriebsbesichtigungen, Exkursionen und nicht-virtuellen Expertengesprächen. Dadurch entsteht eine Möglichkeit, den Veranstaltungsraum zu „verlassen“, um sich mit Fachexpertinnen und -experten zu treffen.

Die Auseinandersetzung mit Vlog-Inhalten und die Gespräche mit einem Vlogger sind ein didaktisches Ergänzungsinstrumentarium und sollten durch weitere Methoden ergänzt werden. Für eine reibungslose Integrierung der Vlog-Inhalte in den Lehrprozess bilden die technische Ausstattung sowie entsprechende IT-Kompetenzen der Lehrenden eine grundlegende Voraussetzung. Das Thema „Lehren und Lernen mit Vlogs und Vloggern“ wird immer mehr an Aufmerksamkeit gewinnen: Dafür spricht die stetig wachsende Vlogging Community und die zur Normalität gewordene Integrierung diverser Web-Inhalte in das Lehrprogramm. Dieser Beitrag plädiert für die Entwicklung einer methodisch-didaktischen Perspektive zur Nutzung der Vlog-Inhalte in der Lehre sowie für den Erfahrungsaustausch unter den Lehrenden, die bereits Vlog-Inhalte für ihre Zwecke nutzen.

#### Literaturverzeichnis

- Berlin-Kommuniqué (2003):* Den Europäischen Hochschulraum verwirklichen. Kommuniqué der Konferenz der europäischen Hochschulministerinnen und -minister am 19. September 2003 in Berlin. [http://ehea.info/media.ehea.info/file/2003\\_Berlin/28/6/2003\\_Berlin\\_Communique\\_German\\_577286.pdf](http://ehea.info/media.ehea.info/file/2003_Berlin/28/6/2003_Berlin_Communique_German_577286.pdf) (25.02.2021)
- Bloom, B. S. (Hg.) (1956):* Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals, Edwards Bros, Ann Arbor, Michigan. Dt. Ausgabe: Bloom, B. S. (1972): Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. 4. Aufl., Weinheim/Basel.

- Bologna-Erklärung (1999):* The European Higher Education Area. Joint declaration of the European Ministers of Education in Bologna. [https://www.ehea.info/media.ehea.info/file/Ministerial\\_conferences/04/1/1999\\_Bologna\\_Declaration\\_German\\_553041.pdf](https://www.ehea.info/media.ehea.info/file/Ministerial_conferences/04/1/1999_Bologna_Declaration_German_553041.pdf) (25.02.2021)
- Braun, E./Weiß, T./Seidel, T. (2014):* Lernumwelten in der Hochschule. In: Seidel, T./Krapp, A. (Hg.): Pädagogische Psychologie (6. vollständig überarbeitete Auflage ed.). Weinheim, S. 433-453.
- DQR (2021):* Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.). <https://www.dqr.de/content/2325.php> (25.02.2021).
- Fritzsche, E. S./Kröner, S. (2015):* Lehr-Lern-Prozesse an der Hochschule gestalten: Impulse aus der Forschung für eine gute Praxis. Beiträge und Empfehlungen des Fortbildungszentrums Hochschullehre der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg (FBZHL). Schriften zur Hochschuldidaktik. Hochschuldidaktische Aufsätze 8.2015, Erlangen/Nürnberg.
- Helmke A. (2012):* Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts (4., aktualisierte Aufl. ed.). Seelze-Velber.
- Nationaler Bericht (2014):* Nationaler Bericht von Kultusministerkonferenz und Bundesministerium für Bildung und Forschung. Die Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses 2009 – 2012. Unter Mitwirkung von HRK, DAAD, Akkreditierungsrat, fzs, DSW und Sozialpartnern, o. O. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschlusse/2012/2012\\_00\\_00-Bologna-Bericht-2009-2012.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschlusse/2012/2012_00_00-Bologna-Bericht-2009-2012.pdf) (25.02.2021).
- Nationaler Bericht (2018):* Nationaler Bericht von Kultusministerkonferenz und Bundesministerium für Bildung und Forschung. Die Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses 2015 – 2018. Unter Mitwirkung von HRK, DAAD, Akkreditierungsrat, fzs, DSW und Sozialpartnern, o. O. [https://www.bmbf.de/files/2018-03-28\\_15-Nationaler\\_Bericht\\_Bologna\\_2018.pdf](https://www.bmbf.de/files/2018-03-28_15-Nationaler_Bericht_Bologna_2018.pdf) (25.02.2021).

- **Vitali Altholz**, Prof. Dr., Professur für Allgemeine Betriebswirtschaftslehre, IU Internationale Hochschule, Bremen, E-Mail: [vitali.altholz@iu.org](mailto:vitali.altholz@iu.org)
- **Sylke Behrends**, Prof. Dr., Professur für Allgemeine Betriebswirtschaftslehre, IU Internationale Hochschule, Bremen, E-Mail: [sylke.behrends@iu.org](mailto:sylke.behrends@iu.org)

#### Aus der Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

**Karin Gavin-Kramer**  
**Allgemeine Studienberatung nach 1945:**  
**Entwicklung, Institutionen, Akteure**  
**Ein Beitrag zur deutschen Bildungsgeschichte**

Über Allgemeine Studienberatung, obwohl schon in den 1970er Jahren in bildungspolitischen Empfehlungen von KMK und WRK als wissenschaftliche Tätigkeit beschrieben, gibt es bis heute keine ausführliche Publikation. Dieses Buch füllt daher eine langjährige Lücke. Es geht darin nicht nur um Geschichte und Entwicklung der Institution „Allgemeine Studienberatung“, sondern auch um ihre Akteure.

ISBN 978-3-946017-15-8, Bielefeld 2018,  
 E-Book, 597 Seiten + 766 Seiten Anhänge, 98.50 Euro

Erhältlich im Fachbuchhandel, als Campus-Lizenz oder direkt beim Verlag.  
 Bestellung – E-Mail: [info@universitaetsverlagwebler.de](mailto:info@universitaetsverlagwebler.de), Fax: 0521/ 923 610-22



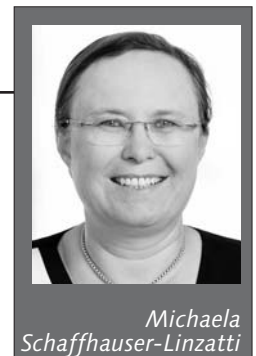
*Sarah Kaltenhauser & Michaela Schaffhauser-Linzatti*

## Der Einfluss der Corona-Pandemie auf Studierendenleistungen an der Fakultät für Wirtschaftswissenschaften der Universität Wien

### Eine Untersuchung von Bachelor- und Masterstudierenden



*Sarah Kaltenhauser*



*Michaela Schaffhauser-Linzatti*

Due to the COVID-19 pandemic, distance learning was introduced at University of Vienna in summer semester 2020 and winter semester 2020 (with some lectures being conducted in hybrid format). Additional requirements of e-learning for students and teachers as well as increased psychological burdens through the global pandemic lead to the conclusion that students' academic achievements – including the probability of passing an exam – deteriorated. However, analyses of approximately 6.500 examination results at the University of Vienna from summer semester 2013 to winter semester 2020 show that the probability of passing an exam has even increased for bachelor students in the semesters that were affected by the pandemic. No significant effect of changes in academic achievements can be found for master students.

#### 1. Einleitung

Zu Beginn des Sommersemesters 2020 Mitte März wurde der Lehrbetrieb an der Universität Wien aufgrund der Corona-Pandemie auf Online-Lehre umgestellt. Lehrveranstaltungen des allgemeinen Lehrveranstaltungsbetriebs wurden im Sommersemester 2020 zur Gänze (Rektorat Universität Wien 2020a) und im Wintersemester 2020/21 teilweise auf virtuelle Vorlesungen, Übungen sowie auch einen rein virtuellen Prüfungsbetrieb umgestellt (Rektorat Universität Wien 2020b; Rektorat Universität Wien 2020c). Der vorliegende Beitrag untersucht, wie sich akademische Studierendenleistungen im Sommersemester 2020 sowie im Wintersemester 2020/21, welche sehr stark von der Corona-Pandemie betroffen waren und zahlreiche Umstellungen für Studierende und Lehrende mit sich brachten, im Vergleich zu Leistungen aus Vorsemestern verändert haben. Dabei wird explizit zwischen Bachelor- und Masterstudierenden unterschieden. Nach einer kurzen theoretischen Ausführung der Auswirkungen der veränderten Rahmenbedingungen auf akademische Studierendenleistungen wird anschließend ein Datensatz von etwa 6.500 Prüfungen, welche im Zeitraum Wintersemester 2013 bis Wintersemester 2020 abgelegt wurden, untersucht.

#### 2. Veränderte Rahmenbedingungen für Studierende und Lehrende

Bereits vor den Auswirkungen der Corona-Pandemie auf den Lehrbetrieb im Sommersemester 2020 wurden On-

line-Studiengänge und Distance-Learning-Formate angeboten und erforscht (siehe etwa Nebel 2017; Hao 2016; Yilmaz 2017). Das Format der Online-Lehre weist aufgrund der physischen Distanz der Studierenden und Lehrenden besondere Voraussetzungen auf – einerseits muss die Kompetenz im Umgang mit neuen Technologien sowohl bei Studierenden als auch bei Lehrenden gut ausgebildet sein, andererseits müssen Studierende durch die fehlenden sozialen Kontakte in einem Kurs stärker intrinsisch motiviert sein, um Aufgaben zu erledigen (Nebel 2017). Auch Yilmaz (2017) und Hao (2016) nennen selbst-angeführtes Lernen als wichtige Voraussetzung für erfolgreiche Online-Lehre, wobei das Zeitmanagement von Studierenden eine große Rolle für den Lernerfolg spielt (Boerner et al. 2005). Michinov et al. (2011) stellen dabei fest, dass Prokrastination einen erheblichen Einfluss auf das Zeitmanagement von Studierenden hat – dies kann einerseits als Lernstrategie zur Selbstmotivation verwendet werden (Ferrari et al. 1995) oder aber die akademischen Leistungen negativ beeinflussen (Chu/Choi 2005). Im Rahmen von Online-Lehre können etwa Diskussionsforen eine Möglichkeit für Studierende bieten, sich auszutauschen – nach Michinov et al. (2011) erbringen Studierende, die sich häufiger in Diskussionsforen melden, auch bessere akademische Leistungen. In ersten Umfragen im Rahmen des Sommersemesters 2020 wurde jedoch von Schober et al. (2020) bereits festgestellt, dass Motivationsprobleme von Studierenden in der Online-Lehre auch auf fehlenden Austausch zurückzuführen ist – rund 16% der Studierenden berichteten im Zeitraum März bis Mai 2020 bereits von

Problemen im Distance Learning (Schober et al. 2020). In diesen Umfragen wurde auch der fehlende Kontakt zu Studierenden genannt – diese potenzielle Isolation von Studierenden in einem Online-Format wurde bereits von Nebel (2017) erkannt. Das soziale Netzwerk von Studierenden in einem Kurs, nach Carolan 2013 (S. 4) „one’s relationships with others“, hat ebenso einen Einfluss auf die akademischen Leistungen von Studierenden (Helm 2017). Pascarella und Terenzini (1991) sowie auch Rizzuto et al. (2009) halten fest, dass durch die sozialen Beziehungen in einem Kurs beziehungsweise an der Universität generell Aufgaben leichter zu bewältigen und Studierende resilienter gegenüber negativen Einflüssen sind. Zusätzlich zu den Herausforderungen der Umstellung auf Online-Lehre und der physischen Distanz haben sich auch psychische Belastungen durch die Pandemie verstärkt: In internationalen Befragungen von Studierenden konnte durchweg ein hohes Niveau an Depressionen und Angstzuständen festgestellt werden (Salari et al. 2020; Hakami et al. 2020), auch in österreichweiten Befragungen ergibt sich ein Anstieg der Suizidalität und berichteter psychischer Gewalt in der jüngsten Bevölkerungsgruppe (16-29 Jahre) (Braun et al. 2020). Solche psychischen Belastungen beeinflussen auch die akademischen Leistungen von Studierenden negativ und können bis zum Studienabbruch führen (Hofmann et al. 2017).

Es wird aufgrund dieser zusätzlichen Herausforderungen und Belastungen daher davon ausgegangen, dass sich die Studierendenleistungen im Sommersemester 2020 verschlechtert haben.

### 3. Methode

Von der Datenabteilung der Universität Wien konnten Prüfungsdaten im Zeitraum vom Wintersemester 2013 bis Wintersemester 2020 von Studierenden zur Verfügung gestellt werden. Es wurden Erstantritte zu LV-Prüfungen, welche von ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Schaffhauer-Linzatti als Prüferin durchgeführt wurden, analysiert.

#### 3.1 Daten

Der Datensatz umfasst 6.494 Prüfungen von insgesamt 5.715 Studierenden. Davon sind 43,1% männlich und 56,9% weiblich. Das durchschnittliche Alter beträgt 26,5 Jahre, wobei ein Abfall des durchschnittlichen Alters im Laufe der Jahre in den Daten festgestellt werden kann, wodurch Personen, die in den aktuellsten Semestern zu einer Prüfung angetreten sind, durchschnittlich jünger sind als Personen in früheren Semestern. Da im Rahmen einer Erstanalyse der Daten ein starker Unterschied zwischen Bachelor- und Masterstudierenden festgestellt werden konnte, werden diese Daten getrennt voneinander analysiert, um eine Verzerrung des jeweiligen Modells auszuschließen. Dies resultiert in 5.646 Prüfungsergebnissen von 5.057 Bachelorstudierenden und 529 Prüfungsergebnissen von 478 Masterstudierenden. 42,9% der Bachelorstudierenden und 39,8% der Masterstudierenden sind männlich und 57,1% der Bachelorstudierenden sowie 60,2% der Masterstudierenden weiblich. Das durchschnittliche Alter der Bachelorstudierenden beträgt 26,2 Jahre, jenes der Masterstudierenden 28,5 Jahre.

#### 3.2 Analysemethodik

Zur Analyse der vorhandenen Daten wird eine logistische Regression gewählt. Die binäre abhängige Variable Erfolg wird anhand der Prüfungsergebnisse codiert und stellt dar, ob eine Prüfung bestanden wurde oder nicht. Die vorhergesagten Werte dieses Modells stellen also Wahrscheinlichkeiten dar, mithilfe der logistischen Regression werden diese korrekterweise auf den Bereich [0,1] eingegrenzt (Stock/Watson 2011). Die Koeffizienten des Modells stellen dabei Änderungen der z-Werte dar, es werden also die marginalen Effekte zur Interpretation berechnet und auch in den Tabellen angegeben (Stock/Watson 2011). Außerdem wird jedes Modell berechnet und die standardisierten Residuen werden überprüft – um einer Beeinflussung von Ausreißern vorzubeugen, werden Beobachtungen mit Residuenwerten, welche betragsmäßig größer als zwei sind, entfernt (Denham 2017). Da sowohl Daten aus dem Sommersemester 2020 als auch aus dem Wintersemester 2020 in die Analyse einfließen, wird anschließend an die Analyse nochmals mittels Mann-Whitney-U-Test ein Test auf Unterschiede zwischen diesen beiden Gruppierungen durchgeführt.

Um zu überprüfen, welche der vorhandenen Variablen als Prädiktoren im Modell verwendet werden können, wird eine Korrelationsanalyse der Variablen untereinander durchgeführt. Es werden daher die Variablen *Geschlecht*, *Studium*, *Corona*, *Alter* und *Wahl\_Pflicht* ausgewählt. Dabei zeigt das *Studium* an, ob ein Studierender in Wirtschaftswissenschaften, Sprachwissenschaften, Politikwissenschaften oder einem anderen Studium immatrikuliert ist, *Corona* ist ein Indikator dafür, ob die Prüfung in den Zeitraum der Corona-Pandemie fällt (Sommersemester 2020) oder nicht. *Wahl\_Pflicht* gibt weiterhin an, ob ein Prüfungsfach ein Pflichtfach, Wahlfach oder Wahlpflichtfach ist. Aufgrund der potenziellen Nichtlinearität des Alters in Bezug auf die Wahrscheinlichkeit, eine Prüfung zu bestehen, wird auch im Modell für Bachelorstudierende eine quadrierte Altersvariable im Modell eingeführt (Angrist und Pischke 2008). Für beide Modelle ist der p-Wert der Wald-Statistik signifikant, beide Modelle enthalten daher erklärende Information zur abhängigen Variable *Erfolg*.

### 4. Resultate der Datenanalyse

#### 4.1 Bachelorstudium

In Tabelle 1 sind die marginalen Effekte der logistischen Regression dargestellt – es ist klar ersichtlich, dass alle unabhängigen Variablen im Modell einen signifikanten Einfluss auf die Erfolgswahrscheinlichkeit aufweisen. Studierende, die eine Prüfung in Semestern, welche durch die Corona-Pandemie geprägt wurden, abgelegt haben, haben im Vergleich zu den Vorsemestern eine um 13,8% höhere Wahrscheinlichkeit, diese zu bestehen. Weiters lässt sich feststellen, dass weibliche Studierende eine um 3,4% höhere Wahrscheinlichkeit aufweisen, eine Prüfung zu bestehen als männliche Studierende. Das Alter hat einen leicht negativen Einfluss von -1,0% (welcher durch die Nichtlinearität abgeschwächt wird). Im Vergleich zu einem Pflichtfach haben Studierende, die eine Prüfung in einem Wahlfach ablegen, eine

um 10,3% höhere Wahrscheinlichkeit, diese zu bestehen und Studierende, die eine Prüfung in einem Wahlpflichtfach ablegen eine um 15,6% höhere Wahrscheinlichkeit. Auch das belegte Studium hat einen signifikanten Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit, eine Prüfung zu bestehen: Im Vergleich zu Studierenden der Wirtschaftswissenschaften weisen Studierende der Sprachwissenschaften eine um 9,9% geringere, Studierende der Politikwissenschaften eine um 22,7% geringere und Studierende von anderen Studiengängen eine um 7,0% geringere Wahrscheinlichkeit auf, eine Prüfung zu bestehen. Lehramtsstudierende hingegen haben eine um 22,4% höhere Wahrscheinlichkeit, eine Prüfung zu bestehen. Angesichts dieser großen Unterschiede zwischen den Studiengängen wurde dieselbe Analyse nur für Bachelorstudierende der Wirtschaftswissenschaften durchgeführt – Studierende, welche eine Prüfung in Semestern, welche durch die Corona-Pandemie beeinflusst wurden, ablegten, weisen eine um 12,4% höhere Wahrscheinlichkeit auf, diese zu bestehen als Studierende in Vorsemestern. Weibliche Studierende weisen eine um 4,6% höhere Wahrscheinlichkeit auf, eine Prüfung zu bestehen – das Alter bleibt ebenso signifikant mit einem leicht negativen Einfluss von -1,3%, der wiederum durch die Nichtlinearität leicht abgeschwächt wird. Außerdem haben Bachelorstudierende der Wirtschaftswissenschaften, welche eine Prüfung als Wahlfach ablegen, eine um 22,4% höhere Wahrscheinlichkeit, diese zu bestehen, als Studierende, die eine Prüfung als Pflichtfach absolvieren. Diese Ergebnisse sind in Tabelle 2 dargestellt. Das Modell für Bachelorstudierende der Wirtschaftswissenschaften weist eine Sensitivität von 85,60% und eine Spezifität von 23,65% auf – insgesamt werden 61,75% der Werte korrekt klassifiziert. McFaddens Pseudo-R<sup>2</sup> liegt bei 4,8%. Das Modell für Bachelorstudierende aller verfügbaren Studienrichtungen weist eine Sensitivität von 92,13% und eine Spezifität von 14,83% auf, wodurch insgesamt 64,06% der Werte korrekt klassifiziert werden. McFaddens Pseudo-R<sup>2</sup> liegt bei diesem Modell bei 6,2%. Sowohl bei den Daten der Bachelorstudierenden aller Studienrichtungen als auch spezifisch bei den Daten der Bachelorstudierenden der Wirtschaftswissenschaften konnte kein signifikanter Unterschied in den bestandenen Prüfungen des Sommersemesters 2020 und des Wintersemesters 2020 festgestellt werden (überprüft mittels Chi<sup>2</sup>-Test, jeweils nicht signifikant).

#### 4.2 Masterstudium

In Tabelle 3 sind die Ergebnisse der logistischen Regression für Masterstudierende dargestellt. Für diesen Datensatz weisen nicht alle unabhängigen Variablen einen signifikanten Einfluss auf – die Indikatorvariable für Prüfungsleistungen, welche in Semestern während der Corona-Pandemie erbracht wurden, ist etwa nicht mehr signifikant. Auch das Alter sowie das Geschlecht weisen keinen signifikanten Einfluss auf. Im Vergleich zu absolvierten Prüfungen in Pflichtfächern sinkt die Wahrscheinlichkeit, eine Prüfung zu bestehen, bei Wahlpflichtfächern um 10,1%. Eine wichtige Indikatorvariable ist das belegte Studienfach: So weisen – im Vergleich zu Studierenden der Wirtschaftswissenschaften – Studierende der Sprachwissenschaften eine um 42,7% ge-

**Tab. 1: Ergebnisse der logistischen Regression für alle Studienrichtungen (Bachelorstudium)**

Effekte auf akademische Studierendenleistungen (alle Studienrichtungen)	
Corona (während Corona)	0,139**
Geschlecht (weiblich)	0,034*
Alter	-0,010**
Alter <sup>2</sup>	0,0004**
Studium (Wirtschaftswissenschaften)	Sprachw.: -0,099* Politikw.: -0,227** Lehramt: 0,224** Anderes: -0,0702**
Wahl/Pflicht (Pflicht)	Wahlfach: 0,103** Wahlpflichtfach: 0,156**

\*\* 1%-Level signifikant, \* 5%-Level signifikant.

**Tab. 2: Ergebnisse der logistischen Regression für Wirtschaftswissenschaften (Bachelorstudium)**

Effekte auf akademische Studierendenleistungen (Wirtschaftswissenschaften)	
Corona (während Corona)	0,124**
Geschlecht (weiblich)	0,046**
Alter	-0,013**
Alter <sup>2</sup>	0,0006**
Wahl/Pflicht (Pflicht)	Wahlfach: 0,224** Wahlpflichtfach: 0,040

\*\* 1%-Level signifikant, \* 5%-Level signifikant.

**Tab. 3: Ergebnisse der logistischen Regression für alle Studienrichtungen (Masterstudium)**

Effekte auf akademische Studierendenleistungen (alle Studienrichtungen, Masterstudium)	
Corona (während Corona)	-0,013
Geschlecht (weiblich)	-0,046
Alter	-0,005
Studium (Wirtschaftswissenschaften)	Sprachw.: -0,427** Politikw.: . Lehramt: . Anderes: -0,389**
Wahl/Pflicht (Pflicht)	Wahlfach: 0,033 Wahlpflichtfach: -0,101*

\*\* 1%-Level signifikant, \* 5%-Level signifikant.

ringere Wahrscheinlichkeit und Studierende anderer Studiengänge eine um 38,9% geringere Wahrscheinlichkeit auf, eine Prüfung zu bestehen. Für Studierende der Politikwissenschaften und des Lehramts war aufgrund der geringen Anzahl an Beobachtungen keine Schätzung möglich. Diese Werte würden nahelegen, die Werte der jeweiligen belegten Studienfächer getrennt zu betrachten, aufgrund der insgesamt geringen Anzahl an Werten von Masterstudierenden ist dies aber nicht möglich.

Trotz der geringen Anzahl an Beobachtungen und einiger unabhängiger Variablen, welche keinen signifikanten Einfluss aufweisen, liegt McFaddens Pseudo-R<sup>2</sup> bei 17,1% und das Modell klassifiziert 87,64% der Werte korrekt. Hier ist allerdings festzuhalten, dass in den Grunddaten von insgesamt 453 Prüfungsergebnissen (ohne Ausreißer) nur 56 negativ beurteilte Prüfungen enthalten sind.

## 5. Diskussion

Die Resultate der Datenanalyse der Prüfungsergebnisse zeigen, dass ein klarer Effekt der Corona-Pandemie auf akademische Studierendenleistungen von Bachelorstudierenden festzustellen ist. Im Gegensatz zur theoretischen Annahme von schlechteren Prüfungsergebnissen in Semestern, welche von der Corona-Pandemie beeinflusst wurden, stieg die Wahrscheinlichkeit, eine Prüfung zu bestehen, deutlich an. Bei dem eingeschränkten Datensatz von Masterstudierenden konnte kein Effekt nachgewiesen werden, hier ist die Anzahl an Prüfungsergebnissen gering.

### 5.1 Anpassungen an die Online-Lehre in der Praxis

Aufgrund von sich stark verschlechternden Ergebnissen von Teilprüfungen in der Mitte des Semesters mussten etwa die für einzelne Beispiele zu erreichende Maximalpunktzahl in den Kursen adaptiert werden. Außerdem wurden Fragestellungen abgeändert – der Inhalt von Lehrveranstaltungen wurde nicht verändert, jedoch wurden Fragen verkürzt, sodass diese leichter verständlich sind. Die Rückmeldung von den Studierenden war auf diese Umstellung sehr positiv, so konnten sich die Studierenden leichter auf die nunmehr kürzeren Fragen einstellen.

### 5.2 Limitationen und weitere Forschungsmöglichkeiten

Wie auch an den Klassifizierungen der Modelle gesehen werden kann, unterliegen diese einigen Limitationen – einerseits erfordert das statistische Modell für Masterstudierende einen größeren Datensatz, andererseits weisen auch die Residuen des Modells für Bachelorstudierende darauf hin, dass es noch weitere Einflüsse auf die Wahrscheinlichkeit, eine Prüfung zu bestehen, gibt. Unter anderem auch aus Datenschutzgründen können von der Universität Wien keine weiteren Daten zur Verfügung gestellt werden, aufgrund des zeitlichen Verlaufs ist es auch im Nachhinein nicht mehr möglich, Studierenden aus dem Sommersemester 2020 oder Wintersemester 2020 direkt Fragen zur Lehr- und Lernsituation in der Corona-Pandemie zu stellen. Des Weiteren wäre es aufschlussreich, wenn Daten von mehreren Lehrenden zur Verfügung gestellt werden könnten – da jeder Lehrende einen individuellen Vortragsstil aufweist und natürlich auch individuell auf die Situation der Corona-Pandemie reagierte, können die Aussagen der statistischen Modelle basierend auf den Daten von Frau ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Schaffhauser-Linzatti nicht generalisiert werden.

## 6. Conclusio

Dieser Beitrag vergleicht akademische Studierendenleistungen aus Semestern der Corona-Pandemie (konkret:

Sommersemester 2020 und Wintersemester 2020/21) mit den Vorsemestern. Die Analyse wird für Bachelor- und Masterstudierende getrennt durchgeführt, wobei bei Bachelorstudierenden der Fokus nochmals auf Studierende der Wirtschaftswissenschaften gelegt wird, da diese den größten Anteil an der Stichprobe stellen. Dabei wird festgestellt, dass Bachelorstudierende in den Semestern, welche von der Corona-Pandemie beeinflusst wurden, eine signifikant höhere Wahrscheinlichkeit aufweisen, eine Prüfung zu bestehen. Dies gilt auch für die spezifischere Betrachtung der Bachelorstudierenden der Wirtschaftswissenschaften, jedoch kann dieser Effekt im (kleineren) Datensatz für Masterstudierende nicht nachgewiesen werden. Aufgrund des starken Einflusses vonseiten des Lehrenden und der teils geringen korrekten Klassifizierungen der Modelle können die Ergebnisse dieser Analyse nicht generalisiert werden. Diese Analyse kann jedoch als Ausgangspunkt für tiefergehende Untersuchungen, eventuell auch unter Einbezug der Studierenden selbst, dienen.

### Literaturverzeichnis

- Boerner, S./Seeber, G./Keller, H./Beinborn, P. (2005): Lernstrategien und Lernerfolg im Studium. Zur Validierung des LIST bei berufstätigen Studierenden. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 37 (1), S. 17-26.
- Braun, M./Kirchner, S./Niederkröthaler, T./Till, B. (2020): Sars CoV-2: Mental Health in Österreich. Ausgewählte Ergebnisse zur sechsten Befragungswelle, 07.08.-22.08.2020. Hg. v. Unit Suizidforschung und Mental Health Promotion, Abteilung für Sozial- und Präventivmedizin, Zentrum für Public Health, Medizinische Universität Wien. Online verfügbar unter <http://www.suizidforschung.at/wp-content/uploads/2020/10/Bericht-Welle-6.pdf> (07.01.2021).
- Chu, A./Choi, J. (2005): Rethinking procrastination: positive effects of "active" procrastination behavior on attitudes and performance. In: The Journal of social psychology, 145 (3), pp. 245-264.
- Denham, B. (2017): Categorical Statistics for Communication Research. 1. Auflage. Malden, Oxford: John Wiley & Sons, Inc.
- Ferrari, J./Johnson, J./McCown, W. (1995): Procrastination Research. In: Ferrari, J./Johnson, J./McCown, W. (Hg.): Procrastination and Task Avoidance. Boston, MA: Springer US, S. 21-46.
- Hakami, Z./Khanagar, S./Vishwanathaiah, S./Hakami, A./Bokhari, A./Jabali, A. et al. (2020): Psychological impact of the coronavirus disease 2019 (COVID-19) pandemic on dental students: A nationwide study. In: Journal of dental education, pp. 1-10.
- Hao, Y. (2016): Exploring undergraduates' perspectives and flipped learning readiness in their flipped classrooms. In: Computers in Human Behavior, 59, pp. 82-92.
- Helm, C. (2017): Effects of social learning networks on student academic achievement and pro-social behavior in accounting. Effekte sozialer Lernnetzwerke auf Schülerleistungen und das Sozialverhalten im Fach Rechnungswesen. In: Journal for Education Research Online, (9), S. 52-76.
- Hofmann, F.-H. (2010): Kreativität und Krise. Heidelberg, Univ., Diss., 2010. Universität Heidelberg, Heidelberg.
- Michinov, N./Brunot, S./Le Bohec, O./Juhel, J./Delaval, M. (2011): Procrastination, participation, and performance in online learning environments. In: Computers & Education, 56 (1), pp. 243-252.
- Nebel, E. (2017): Möglichkeiten und Herausforderungen akademischer Lernprozesse in Online-Studiengängen. In: Griesehop H./Bauer E. (Hg.): Lehren und Lernen online. Wiesbaden, S. 55-66.
- Pascarella, E./Terenzini, P. (1991): How college affects students. Findings and insights from twenty years of research. 1st ed. San Francisco: Jossey-Bass Publishers (The Jossey-Bass higher and adult education series).
- Rektorat Universität Wien (2020a): Aktuelle Informationen / current information. [E-Mail]. [rektorat@univie.ac.at; 08.04.2020]
- Rektorat Universität Wien (2020b): Informationen zum Semesterstart. Aktuelle Regelungen unter COVID-19 Bedingungen. [E-Mail]. [rektorat@univie.ac.at; 25.09.2020]
- Rektorat Universität Wien (2020c): Unibetrieb ab 3. November. [E-Mail]. [rektorat@univie.ac.at; 03.11.2020]

Rizzuto, T./LeDoux, J./Hatala, J. (2009): It's not just what you know, it's who you know: Testing a model of the relative importance of social networks to academic performance. In: Soc Psychol Educ, 12 (2), pp. 175-189.

Salari, N./Hosseinian-Far, A./Jalali, R./Vaisi-Raygani, A./Rasoulpoor, S./Mohammadi, M. et al. (2020): Prevalence of stress, anxiety, depression among the general population during the COVID-19 pandemic: a systematic review and meta-analysis. In: Globalization and health, 16 (1), pp. 1-11.

Schober, B./Lüftenegger, M./Spiel, C. (2020): Lernen unter COVID-19-Bedingungen. Erste Ergebnisse – Studierende. Fakultät für Psychologie, Universität Wien. Online verfügbar unter [https://lernencovid19.univie.ac.at/fileadmin/user\\_upload/p\\_lernencovid19/Zwischenergebnisse\\_Studierende.pdf](https://lernencovid19.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_lernencovid19/Zwischenergebnisse_Studierende.pdf) (24.04.2020).

Stock, J./Watson M. (2011): Dynamic factor models. Oxford Handbooks Online.

Yilmaz, R. (2017): Exploring the role of e-learning readiness on student satisfaction and motivation in flipped classroom. In: Computers in Human Behavior, 70, S. 251-260.

■ **Sarah Kaltenhauser**, M.Sc., Studentin an der Fakultät für Wirtschaftswissenschaften der Universität Wien und Datenanalytikerin bei der Raiffeisenbank International AG,  
E-Mail: [sarah.kaltenhauser@gmx.at](mailto:sarah.kaltenhauser@gmx.at)  
■ **Michaela Schaffhauser-Linzatti**, ao. Univ.-Prof. Mag. Dr., Professorin am Institut für Rechnungswesen, Innovation und Strategie der Universität Wien,  
E-Mail: [michaela.linzatti@univie.ac.at](mailto:michaela.linzatti@univie.ac.at)

Jetzt erhältlich in der Reihe Campus-Literatur:

Stefan von Strahlow  
**Wissenschaft und Wahnsinn**  
42 Geschichten aus dem Innenleben der  
Berliner Hochschulen und ihrer Umwelt

Wie heißt es so schön auf der Homepage der Senatskanzlei: „Berlin verfügt über eine einzigartige Wissenschaftslandschaft, die sich durch eine große Vielfalt an leistungsstarken Hochschulen und durch ein einmalig breites Spektrum an herausragender Forschung auszeichnet.“ Und es stimmt ja auch. Aber es gibt auch eine „dunkle“ Seite, nämlich die der Fehlritte, des Versagens und der Abwegigkeiten.

Stefan von Strahlow berichtet in 42 Geschichten von 30 Dienstjahren als Ministerialaufsicht über die Berliner Hochschulen. Zwischen Komik und Tragödie oder Verbrechen und Klamauk wird dabei nicht unterschieden.

ISBN 978-3-946017-25-7,  
Bielefeld 2021, 95 Seiten,  
18.90 € zzgl. Versand



Bestellung – E-Mail: [info@universitaetsverlagwebler.de](mailto:info@universitaetsverlagwebler.de), Fax: 0521/ 923 610-22

Uta Scheunert & Sabine Wießner

## „Lernen für die Lehre von morgen“ – Empirisch fundierte Implikationen und geeignete Rahmenbedingungen für eine aus Studierendensicht optimale Online-Lehre im dualen Studium



Uta Scheunert



Sabine Wießner

Due to the corona pandemic, universities turned their face-to-face lectures into online training whenever possible. After two years of online teaching, a small pilot study (sample size N=86) was conducted with students who combine study & work (so-called dual system). Their degree is earned by attending university for long interactive online sessions in small groups while at the same time gathering practical knowledge by already working on the job. This survey investigates what students expect from long online sessions in small groups and what they need to successfully learn. Additionally, main factors, which affect a successful studying (e.g. a combination of knowledge transfer and group work) are identified and topics for further research (e.g. social and psychological stress) are given.

Die Qualität der Lehre steht seit dem Beginn der Corona-Krise mehr denn je im Fokus des Interesses im Hochschulmanagement. Aufgrund der Coronapandemie bieten Hochschulen in Deutschland zumeist deren Lehrangebote online und somit im virtuellen Raum an. Die digitale Lehre bestimmt das studentische Leben der Studierenden und Lehrenden, wodurch beide Gruppen vor neuen Herausforderungen und Rahmenbedingungen stehen. Wenngleich digitale Medien die Teilnahme an Vorlesungen, Übungen und Tutorien erleichtern, besteht ein erheblicher Unterschied zur Präsenzlehre (Petras/Schmunk 2020, S. 54f.). Unbestritten ist, dass Videokonferenzen mehr Aufmerksamkeit erfordern als Gespräche und Diskussionen in einem Vorlesungssaal. Das Gehirn muss Signale, die sonst intuitiv interpretiert werden (z.B. Gesten, Mimik, Körpersprache) „hinzudichten“ (Bailenson 2021). Ein Jahr nach der weltweiten Beeinflussung durch das Covid-19-Virus liefern Studien zu den Auswirkungen der Pandemie das einhellige Bild, dass sich auch bei Nicht-Infizierten negative Auswirkungen auf die (psychische) Gesundheit ergeben, welche auf die Unsicherheit oder auch die soziale Isoliertheit zurückzuführen sind (z.B. Brakemeier et al. 2020; Gruber et al. 2021). Es ist davon auszugehen, dass ähnliche Faktoren auch beeinflussend von Studierenden wahrgenommen werden. Der Forschungsverbund „Kindheit – Jugend – Familie in Zeiten von Corona“ der Bertelsmann-Stiftung regt an, zukünftig der jungen Altersgruppe und damit auch den Studierenden mehr Gehör zu verschaffen. Die dazu vorgelegte Studie stellt die Forderung an die Gesellschaft und Politik auf, sich intensiv mit den Bedarfen und Belastungen durch Covid 19 auseinanderzusetzen (Bertelsmann-Stiftung 2021). Der vorliegende Beitrag greift die Forderungen an eine, aus Studierendensicht optimale, Online-Lehre auf. Re-

sultate aus Veröffentlichungen (z.B. Aristovnik et al. 2020) zu den Einflussfaktoren auf den Lernerfolg des Covid-19-bedingten Online-Studiums bilden die Grundlage einer Online-Befragung. Auf Basis der Ergebnisse dieser Pilotstudie werden dabei kritische Themen für weitere Forschungsbemühungen herausgearbeitet und Handlungsempfehlungen für eine erfolgreiche digitale Lehre abgeleitet. Letztere adressieren insbesondere virtuelle Lehrangebote für kleinere Studierendengruppen und zeitlich langen Veranstaltungsblöcken. Zudem werden mit entsprechenden Fragestellungen Bedarfe zur weiteren Untersuchung zu lernbeeinflussenden Faktoren, wie z.B. einer wahrgenommenen psychischen Belastung durch die Covid-19-Pandemie (z.B. Brakemeier et al. 2020; Gruber et al. 2020) identifiziert.

Um die Sichtweise und damit die Anforderung der Studierenden in den Fokus der Betrachtung zu rücken, entstammen die zugrundeliegenden Daten einer Pilotstudie vom Februar 2021. Die Befragten studieren dual an der iu Internationale Hochschule (zum Zeitpunkt der Erhebung noch IUBH – im Beitrag wird stringent die aktuelle Bezeichnung verwendet) und dabei an den Standorten Erfurt oder Nürnberg. Die iu Internationale Hochschule ist die größte staatlich anerkannte und akkreditierte private Hochschule in Europa mit ca. 70.000 Studierende, 1.000 Dozenten, 200 Professoren und über 6.000 Praxispartnern in verschiedenen Studienformaten.

### 1. Ausgangssituation

Das duale Studium an der iu Internationale Hochschule beinhaltet die akademische Ausbildung im Rahmen von Präsenzveranstaltungen. Die Kursgröße ist i.d.R. auf 40 Studierende beschränkt und ein durchschnittlicher Veranstaltungsblock beträgt 2 x 90 Minuten mit einer 15-

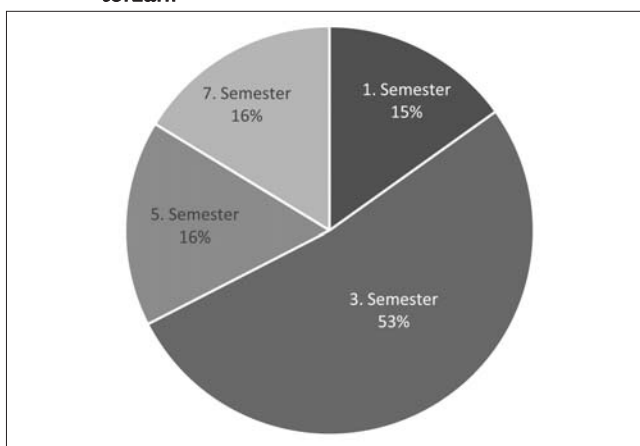


minütigen Pause. Ein Studientag umfasst zumeist zwei Veranstaltungsböcke, wobei durch Interaktionsmöglichkeiten in den Lehrveranstaltungen der hohen kognitiven Belastung entsprochen wird. Das duale Studienmodell an der iu Internationale Hochschule bedeutet für die Studierenden, dass „durch die Doppelverpflichtung von theoretischer Lehre und praktischer Arbeit im Unternehmen“ eine große Herausforderung oder sogar Belastung entsteht (Trendstudie Duales Studium, IU.org 2021). Seit dem ersten Lockdown in Deutschland im Zuge der Coronapandemie und damit seit dem Sommersemester 2020 wird statt einer Präsenzlehre im dualen Studium eine synchrone Online-Lehre (Becker et al. 2020, S. 681) an der iu Internationale Hochschule angeboten. D.h., dass seit April 2020 die Lehrveranstaltungen live in virtuell mittels zoom nachgebauten Hochschulstandorten stattfinden.

## 2. Methodik

Für eine Einschätzung der Relevanz weiterer Forschungsbemühungen, zur Identifikation kritischer Themenfelder sowie zur Ableitung von ersten Implikationen, dient die vorzustellende Pilotstudie an den Standorten Erfurt und Nürnberg der iu Internationale Hochschule. Aus der ca. 10-minütigen Online-Umfrage (Mittelwert: 11:30min/Median: 9:55min) resultiert aus dem Erhebungszeitraum 09.-15.02.2021 eine Stichprobe mit  $n=86$  (Campus Erfurt:  $n=58$ ; Campus Nürnberg:  $n=28$ ). Die Beteiligungsquote liegt in Erfurt bei 17% und in Nürnberg bei knapp 6%, was jedoch nicht als Desinteresse der Studierenden fehlinterpretiert werden sollte, sondern vermutlich vielmehr auf den kurzen Erhebungszeitraum innerhalb der Prüfungsphase zurückzuführen ist. Mit insgesamt 78 der vollständig ausgefüllten Fragebögen sind 90% der Befragungsteilnehmer in den Studiengängen BWL, Marketingmanagement oder Tourismusmanagement an der Hochschule eingeschrieben. Abbildung 1 liefert Informationen zur Stichprobenverteilung nach Studiensemester, wobei anzumerken ist, dass an den genannten Standorten eine Immatrikulation jeweils nur zum Wintersemester möglich ist, wodurch ausschließlich Studierende in einem ungeraden Semester in die Stichprobe einfließen.

**Abb. 1: Relative Verteilung der Stichprobe nach Semesterzahl**



Als Pilotstudie wird kein Anspruch auf Repräsentativität erhoben. Zudem beschränken sich die Auswertung grundsätzlich auf die Darstellung von Häufigkeitswerten sowie Lage- und Streuparametern. Auf Signifikanztests oder die ausführliche Anwendung bi- oder multivariater Analyseverfahren wird aufgrund der Ausrichtung der Pilotstudie und der damit verbundenen geringen Stichprobengröße vordergründig verzichtet.

## 3. Ergebnisse

### 3.1. Einflussfaktoren auf den Lernerfolg

Im zweiten Online-Semester in Folge und dabei im Wintersemester 2020/21, verfolgen 44% der Befragten die Lehrveranstaltungen aus der eigenen Wohnung bzw. Wohngemeinschaft und etwas mehr als die Hälfte (52%) von ihrem Elternhaus aus. Der Campus oder öffentliche Bereiche werden nicht genutzt. Um an den Online-Veranstaltungen teilzunehmen, greifen 48% der Befragten auf ein Endgerät (meist Laptop/Notebook) zurück und mit 45% verwenden ungefähr ähnlich viele Studierende zwei Endgeräte (Laptop/Notebook und Tablet oder Smartphone), um an der Lehrveranstaltung teilzunehmen. Die beschriebene Wohnsituation sowie technische Ausstattung entsprechen beide den Voraussetzungen für ein Präsenzstudium, d.h. zusätzliche Investitionen in Hardware oder Wohnlösungen ist durch virtuelle Lehrformate nicht erforderlich. Als Einflussfaktor auf den Lernerfolg bescheinigen die befragten Studierenden den Items Nr. 3 und 5 kein Hindernis für ein erfolgreiches Studium. Die aktive und erfolgreiche Teilnahme an Online-Lehrangeboten ist aus Sicht der Befragten entsprechend nicht durch die Wohnsituation oder die – als durchschnittlich für das Jahr 2021 in der westlichen Welt anzunehmende – technische Ausstattung des Online-Studienplatzes beeinträchtigt.

Interessant erscheint, dass aus Studierendensicht finanzielle Faktoren durchschnittlich nicht als negativer Einfluss auf den wahrgenommenen Lernerfolg gewertet werden. Dies kann allerdings darin begründet liegen, dass die Hälfte der Studierenden noch im Elternhaus lebt und andererseits einige Praxispartner den Studierenden neben den Studiengebühren ein zusätzliches Entgelt zahlen. Tabelle 1 ist zu entnehmen, dass neben der schlechten Internetverbindung (Item Nr. 1) vor allem soziale und psychische Faktoren (Items 8 und 9) den wahrgenommenen Lernerfolg beeinträchtigen. Bei 56 Befragten, bei denen soziale Faktoren einen (sehr) starken Einfluss auf den Lernerfolg haben, beeinträchtigen bei 39 Studienteilnehmern zusätzlich psychische Faktoren den subjektiv erlebten Lernerfolg (sehr) stark. Eine Korrelation oder kausale Verbindung zwischen sozialer Isolation und einer empfundenen psychischen Belastung kann nicht ausgeschlossen werden (vgl. Petzold et al. 2020; Whillians et al. 2020).

Bereits bei den Ergebnissen der Itematterie in Tabelle 1 sind die relativ hohen Standardabweichungen bei der Mittelwertermittlung auffällig. Aufgrund der großen Streuung liefern insbesondere die Mediane interpretierbare Ergebnisse. Zudem ist ein erster Hinweis gegeben, dass das Online-Studium von den Studierenden sehr unterschiedlich wahrgenommen wird. Eine auf diese Pilot-

**Tab. 1: Einflussfaktoren auf den Lernerfolg – „Wie stark beeinflussen folgende Umweltfaktoren Ihren Online-Lernerfolg?“ (mit „1 = sehr stark“ bis „5 = gar nicht“)**

Nr.	Item	Median	Mittelwert	Standardabweichung
1	schlechte Internetverbindung bei mir	2,00	2,60	1,33
2	schlechte Internetverbindung beim Lehrenden	3,00	2,87	1,27
3	Wohnsituation an meinem Online-Lernort (z.B. zu Hause)	3,00	3,24	1,26
4	finanzielle Faktoren (z.B. fehlende Einkünfte aus einem Nebenjob)	4,00	3,73	1,37
5	schlechte technische Ausstattung	4,00	3,76	1,35
6	Ungewissheit über die Zukunft allgemein	2,50	2,83	1,30
7	Ungewissheit über die berufliche Zukunft	3,00	3,01	1,37
8	soziale Faktoren (z.B. Gefühl der sozialen Isolation)	2,00	2,48	1,28
9	psychische Faktoren (z.B. Stress)	2,00	2,55	1,19
10	physische Faktoren (z.B. Kopfschmerzen)	3,00	2,83	1,30

studie aufbauende Untersuchung könnte sich mit einer differenzierten Betrachtung dieser unterschiedlichen Wahrnehmung widmen und dabei Ergebnisse bezogen auf die Gesamtbevölkerung (z.B. Petzold et al. 2021) aufgreifen und Erkenntnisse speziell für Studierende liefern.

### 3.2. Beurteilung der synchronen virtuellen Lehre aus Sicht der Studierenden

Die virtuelle Lehre wird bei der iu Internationale Hochschule ausschließlich synchron umgesetzt (Becker et al. 2020). Hinsichtlich dieser online angebotenen Live-Lehrveranstaltungen besteht bei den Befragten insgesamt Einigkeit dahingehend, dass diese Form des virtuellen Studierens sowohl ein hohes Maß an Selbstdisziplin als auch an Selbstorganisation erfordert. Tabelle 2

**Tab. 2: Beurteilung der virtuellen Lehre – „Bitte beurteilen Sie folgende Aussagen aus Ihrer persönlichen Sichtweise.“ (mit „1 = stimme voll und ganz zu“ bis „5 = stimme gar nicht zu“ und Antwortoption „k.A.“)**

Nr.	Item	n	Median	Mittelwert	Standardabweichung
1	Das virtuelle (online) Studieren erfordert ein hohes Maß an Selbstdisziplin	86	1,00	1,56	0,73
2	Das Online-Studium erfordert ein hohes Maß an Selbstorganisation	86	2,00	1,81	0,90
3	Mir fehlt der persönliche Kontakt zu meinen Kommiliton*innen	86	1,00	1,79	1,23
4	Ich sehne der Rückkehr zu Präsenzveranstaltungen entgegen	85	2,00	2,11	1,35
5	Mir fehlt der persönliche Kontakt zum Lehrenden	86	2,00	2,14	1,17
6	Durch die Online-Lehrveranstaltungen hat sich mein Umgang mit digitalen Medien (z.B. Online-Präsentationen halten, aktive Teilnahme an Meetings) verbessert	86	2,00	2,30	1,08
7	Nach den Online-Lehrveranstaltungen bin ich erschöpfter als nach Präsenzveranstaltungen	83	2,00	2,48	1,31
8	Für den gleichen Lernerfolg muss ich online mehr Zeit investieren (z.B. nacharbeiten, weitere Wissensplattformen nutzen) als in Präsenz	79	2,00	2,53	1,39
9	Es fällt mir schwer mich für die Teilnahme an virtuellen, d.h. Online-Lehrveranstaltungen zu motivieren	85	3,00	2,85	1,19
10	Die aktive Teilnahme an Online-Lehrveranstaltungen (z.B. durch Wortbeiträge) fällt mir schwer	85	3,00	2,89	1,31
11	Virtuell zu studieren empfinde ich als Belastung	85	3,00	3,08	1,26

liefert hierzu die empirischen Werte, wobei die geringe Streuung deutlich die überwiegende Zustimmung stützt. Bereits vorliegende Studien kommen zu einem ähnlichen Ergebnis, weshalb Selbstdisziplin und -organisation als eine kritische Größe, aber ebenso als Schlüssel für ein erfolgreiches Online-Studium angesehen werden können (Becker et al. 2020, S. 685ff.; Breitenbach 2021)

Die Items drei bis fünf zielen primär auf die soziale Komponente der Online-Lehre ab. Wenngleich die Streuung um den Mittelwert im Vergleich zu den vorangegangenen Aussagen höher ausfällt,

kann von einer Zustimmung beim Mangel an sozialen Kontakten – trotz synchroner Veranstaltungen – ausgegangen werden. In Verbindung mit den dargestellten Ergebnissen in Tabelle 1 zeigt sich, dass 46 von 61 Befragten, die angaben, sich nach der Rückkehr zu Präsenzveranstaltungen zu sehnen, ebenfalls angaben, dass soziale Faktoren ihren Lernerfolg beeinflussen. Soziale Faktoren und dabei der Mangel an sozialer Integration offenbaren sich als die zentrale Größe bei der kritischen Reflexion der Online-Lehre. Ob die soziale Komponente und dabei der fehlende Kontakt zu den Kommiliton\*innen und Mitmenschen insbesondere durch die zusätzlichen Kontaktbeschränkungen während der Coronapandemie als bedeutsam aus Sicht der Studierenden eingeordnet wird, kann ohne Vergleichsstudien zum Online-Studium in Nicht-

Krisenzeiten nicht hinreichend beurteilt werden. Die Auswirkungen der Covid-19-Pandemie und dabei z.B. auch der sozialen Isolation auf die mentale Gesundheit untersuchen für den US-amerikanischen Raum für die Gesamtbevölkerung u.a. Gruber et al. (2021).

Positiv werten die Studierenden, dass aus deren Sicht die Online-Lehre zu einer Verbesserung der Medienkompetenz beigetragen hat. Mit einem Mittelwert von 1,57 (Standardabweichung: 0,49) erfährt die Aussage die größte Zustimmung bei Studierenden im 7. Semester. Kurz vor dem Abschluss des Bachelorstudiums ist dies ein nicht zu unterschätzender Mehrwert des Studiums, welcher sich durch den Übergang zum virtuellen Lehrformat ergeben hat.

Bei der Beurteilung, ob das virtuelle Studium als Belastung empfunden wird, zeigt sich einerseits durch die relativ hohe Standardabweichung, dass die Wahrnehmung sehr unterschiedlich ausfällt. Andererseits sei zusätzlich angemerkt, dass die Zustimmungswerte bei den Studierenden im dritten und fünften Semester am höchsten sind. Als Erklärung kann hierbei dienen, dass die Erstsemester im WS 20/21 in aller Regel bereits ihre Schulausbildung online abschlossen und bis dato keine Präsenzlehre beim Studium genossen haben sowie die Siebtsemester, die kurz vor dem Studienabschluss und der

Anfertigung der Bachelorarbeit stehen und somit die virtuelle Lehre auf einer anderen Basis betrachten. Wenig verwunderlich, aber ein nicht zu unterschätzender Aspekt ist, dass von den 30 Befragten (bei n=86), die virtuell zu studieren als Belastung empfinden, zudem 18 psychische Faktoren und 25 soziale Faktoren als beeinflussend auf den Online-Lernerfolg benennen. Nicht zuletzt vor dem Hintergrund der psychischen Gesundheit der jungen Menschen stellt dies ein alarmierendes Ergebnis dar, welches Anstoß zu Präventionsmaßnahmen geben sollte, sofern die Pandemie sich weiter fortsetzt und eine Rückkehr in den Regelstudienbetrieb nicht möglich ist.

Bei einer dritten Item-Batterie sind die Studierenden angehalten, die Umsetzung der Lehrangebote der iu Internationale Hochschule insgesamt und hinsichtlich deren Bedeutung für die Student\*innen zu beurteilen. Der Mittelwert von 1,74 bei einem Median von 1,0 verdeutlicht eindrucksvoll, dass das Angebot einer Online-Lehrveranstaltung als wichtig für das Bestehen der Prüfungen angesehen wird. Studierende, die sich für ein duales Studium bei der iu Internationale Hochschule entscheiden, erwarten demnach das Angebot einer Vorlesung, um sich bestmöglich auf die Prüfungen vorbereitet zu sehen. Studierende in einem Fernstudium wählen hingegen ex ante ein Studienangebot ohne Vorlesungen, wodurch eine solche Frage bei dieser Studiengruppe vermutlich zu anderen Ergebnissen führen würde. Vergleiche zur wahrgenommenen Notwendigkeit von Lehrveranstaltungen zum Bestehen von Prüfungen bei reinen Präsenzstudiengängen ohne duale Ausbildung können aktuell noch nicht gezogen werden. Positiv erscheint die grundsätzliche Ablehnung der Aussage, dass die digitale Lehre aus Sicht der Studierenden die Chance erschwert, einen guten Studienabschluss zu erreichen (Tabelle 3, Item 5).

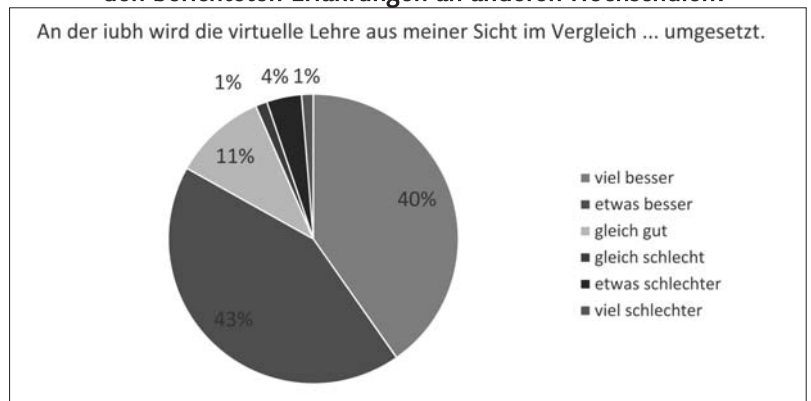
**3.3. Umsetzung der digitalen Lehrformate**

Die Items zwei und sieben der Tabelle 3 werden im Zusammenhang mit weiteren Fragestellungen der Erhebung interpretiert. Die angebotenen digitalen Lehrformate der iu Internationale Hochschule werden – bei einer geringen Standardabweichung von 0,88 auf der 6-Punkte-Skala – mit einem Mittelwert von 2,01 (Median = 2,0) eingeschätzt. Gemeinsam mit Abbildung 2 attestieren die Studierenden an den Standorten Erfurt und Nürnberg der iu Internationale Hochschule eine – auch im Vergleich anzusehende – (sehr) gelungene Umsetzung der virtuellen Lehre als Reaktion auf die Beschränkungen bedingt durch die Coronapandemie. Beim siebten Item der Tabelle 3 ist ersichtlich, dass es den Studierenden überwiegend schwer fällt, den Online-Lehrveranstaltungen konzentriert zu folgen. Ge-

**Tab. 3: Beurteilung der synchronen Online-Lehre an der iu Internationale Hochschule (vormals iubh) – „Wie beurteilen Sie die digitale Lehre mit den live und interaktiv angebotenen Lehrveranstaltungen an der iubh?“ (mit: „1 = stimme voll und ganz zu“ bis „5 = stimme gar nicht zu“ und Antwortoption „k.A.“)**

Nr.	Item	n	Median	Mittelwert	Standardabweichung
1	Die Teilnahme an den Online-Lehrveranstaltungen ist für mich wichtig, um die Prüfung zu bestehen.	86	1,00	1,74	1,00
2	Die digitalen (online) Lehrveranstaltung finde ich insgesamt gut	86	2,00	2,01	0,88
3	Die digitale Lehre bietet mir die gleichen Chancen und Möglichkeiten mich weiterzuentwickeln, wie die Präsenzveranstaltungen.	83	3,00	3,00	1,31
4	Die Online-Lehrveranstaltungen gefallen mir so gut, dass ich auch ohne eine anstehende Prüfungsleistung oder einen Anwesenheitsnachweis daran teilnehmen würde.	85	3,00	3,13	1,20
5	Die digitale Lehre verschlechtert meine Chance, einen guten Bachelorabschluss zu erhalten	82	4,00	3,46	1,21
6	Die digitalen (online) Lehrveranstaltungen gefallen mir besser als Veranstaltungen in der Präsenz	81	4,00	3,53	1,32
7	Es fällt mir leicht, den Online-Lehrveranstaltungen konzentriert zu folgen	86	4,00	3,56	1,13

**Abb. 2: Umsetzung der virtuellen Lehre, Studierendensicht im Vergleich zu anderen deutschen Hochschulen – „Vielleicht tauschen Sie sich mit Freunden oder ehemaligen Schulfreunden über die Form des Online-Studierens aus. Wie beurteilen Sie die Online-Studienbedingungen an der iubh im Vergleich zu den berichteten Erfahrungen an anderen Hochschulen?“**

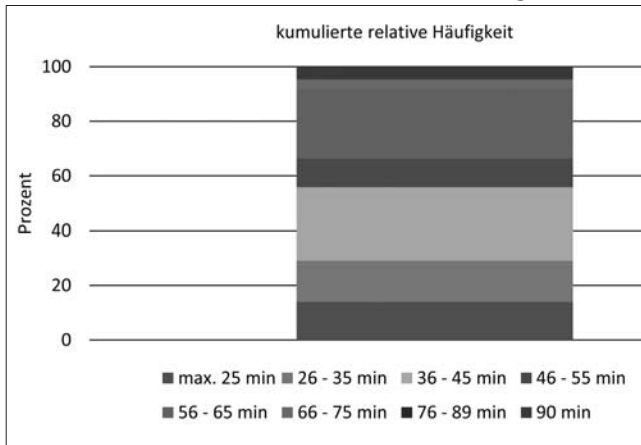


meinsam mit den Ergebnissen der Abbildung 3 zeigt sich, dass weniger als die Hälfte der Studierenden angibt, länger als 45 Minuten einer\*m Referentin\*en beim Vortrag aufmerksam folgen zu können.

Diese Ergebnisse besitzen nicht zuletzt vor dem Hintergrund, dass an der iu Internationale Hochschule eine Veranstaltung i.d.R. aus zwei Vorlesungseinheiten mit einer Pause von 15 Minuten besteht, eine besondere Relevanz. Es ist entsprechend davon auszugehen, dass – insbesondere bei längeren Vorlesungsblöcken im Rahmen der Online-Lehre – eine als Monolog des Dozierenden angelegte Veranstaltung aufgrund einer erschöpften Konzentrations- und Aufmerksamkeitsfähigkeit der Studierenden als nicht zielführend anzusehen ist. Unterstrichen wird diese Feststellung durch die in Abbildung 4 dargestellten Ergebnisse.

Synchrone, d.h. live durchgeführte Onlinevorlesungen ohne Interaktionen tragen aus Sicht der Studierenden

**Abb. 3: Wahrgenommene Aufmerksamkeitspanne beim Vorlesungsvortrag – „Eine Vorlesungseinheit dauert in der Regel 90 Minuten. Im Anschluss daran folgt eine Pause von mindestens 15 Minuten. Wie viele Minuten am Stück können Sie aufmerksam den Erläuterungen des Dozierenden folgen (d.h. Vorlesung als Monolog und dabei ohne Breakout Sessions, Übungen, etc.)“**



am wenigsten zu deren Lernerfolg bei und dabei sogar in einem noch geringeren Maße als asynchrone, d.h. on demand verfügbare (Becker et al. 2020) Vorlesungen. Bei letzterer Veranstaltungsoption ist es den Studierenden möglich, bei sinkender Aufmerksamkeit oder einem erlebten Konzentrationsverlust, selbstständig eine (zusätzliche) Pause einzulegen und nach erfolgter Regeneration die Veranstaltung weiter abzuspielen oder gegebenenfalls erneut zu konsumieren.

Im Vergleich zu live durchgeführten Onlinevorlesungen mit Interaktionsmöglichkeiten, tragen on demand-Vorlesungen aus Sicht der Studierenden jedoch deutlich schlechter zum Lernerfolg bei. Abbildung 4 zeigt dabei nachdrücklich, dass aus Sicht der Studierenden Lehrformate im Onlinestudium dann als besonders lernerfolgssteigernd angesehen werden, wenn die Studierenden sich selbst einbringen können. Bezogen auf die in der Abbildung 4 angegebenen Mittelwerte sind es vermutlich nicht nur kommunikative Lerntypen, sondern Studierende aller Lerntypen gleichermaßen, die diese Formen der Online-Lehrformate als besonders förderlich für den eigenen Lernerfolg einschätzen.

**3.4. Vergleich der digitalen Lehrformate mit Präsenzveranstaltungen**

Auf die Frage, was den Studierenden am virtuellen Studium gut gefällt, sind Mehrfachantworten zulässig. Mehr als 90% der Studierenden schätzen, dass sie die Vorlesungen von einem beliebigen Ort aus verfolgen können, aber mit noch 60% der Nennungen wird auch die Möglichkeit benannt, länger schlafen zu können. 40% votieren für die moderne Art des Studierens. Lediglich etwas mehr als 5% meinen, dass diese Lernform den Lernerfolg steigert.

Am meisten würden – im Falle einer Rückkehr zu Präsenzvorlesungen – von knapp der Hälfte der Studierenden die Breakout-Sessions vermisst werden. Das Angebot von Wissensquiz (z.B. [www.pingo.coactum.de](http://www.pingo.coactum.de)) wünscht sich auch in Präsenz jeder dritte Studierende. Lernvideos und spielerische Formate, wie Kahoot ([www.kahoot.it](http://www.kahoot.it)) würden knapp 20% der Studierenden vermissen. On demand Vorlesungsvideos oder Diskus-

**Abb. 4: Einfluss verschiedener Lehrformate auf den Studienerfolg – „Aus Ihrer ganz persönlichen Sicht, wie stark tragen die nachfolgenden Lernmöglichkeiten zu Ihrem eigenen Lernerfolg bei?“ (mit „1 = sehr stark“ bis „6 = gar nicht“)**

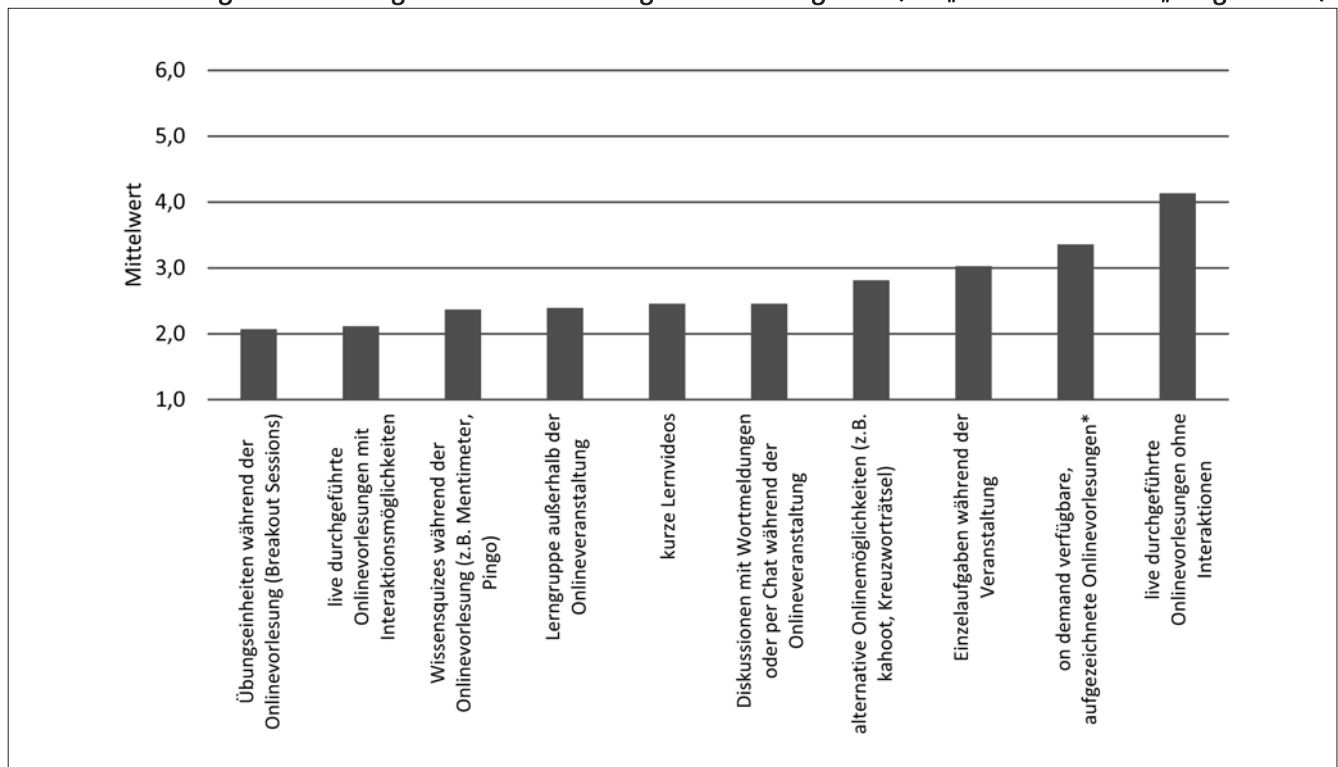
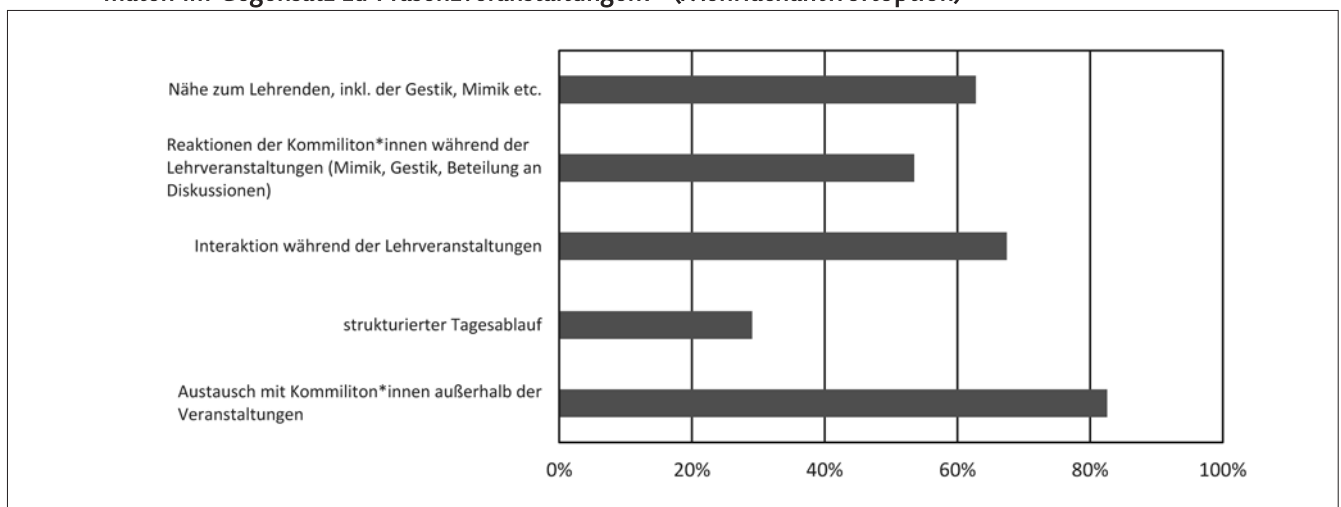


Abb. 5: Vergleich digitale Lehrformate und Präsenzveranstaltung – „Was fehlt Ihnen an virtuellen (digitalen) Lehrformaten im Gegensatz zu Präsenzveranstaltungen?“ (Mehrfachantwortoption)



sionen mittels Chatfunktion werden aus Sicht der Studierenden bei der Rückkehr in die Präsenzlehre nicht benötigt.

Beim Vergleich von virtuellen Lehrformaten mit Präsenzveranstaltungen (Abbildung 5) fehlt mehr als 80% der Studierenden der Austausch mit Kommiliton\*innen außerhalb der Lehrveranstaltungen. Mit über 60% stimmen die Studierenden überein, dass die geringe Interaktion während der Lehrveranstaltungen sowie die fehlende Nähe zum Lehrenden einen Unterschied darstellt. 50% der Studierenden bemängeln gleichzeitig, dass die Reaktionen der Kommiliton\*innen während der Lehrveranstaltungen nicht sichtbar seien. Jeder vierte Befragte stimmt zu, dass digitale Lehrformate zulasten eines strukturierten Tagesablaufs gehen.

#### 4. Limitationen und Implikationen für die Online-Lehre von morgen

Die vorliegenden Studienergebnisse ermöglichen die Ableitung direkter Handlungsempfehlungen für eine erfolgreiche Ausgestaltung von universitären Online-Lehrformaten. Limitierend ist zunächst anzumerken, dass die Ergebnisse sich auf einen geringen Stichprobenumfang ( $n=86$ ) beziehen. Der geringe Stichprobenumfang ist begründet durch das Studienmodell der iu Internationale Hochschule im Bereich des Dualen Studierens und dabei der Begrenzung der Kursgrößen an den jeweiligen Standorten auf 40 Studierende. Zudem handelt es sich bei der präsentierten Studie um eine Pilotstudie, welche den Bedarf an weiteren Forschungsbemühungen aufzeigen und dabei konkret forschungsrelevante Fragestellungen adressieren soll. Einschränkend ist zusätzlich anzumerken, dass die an den Standorten Erfurt und Nürnberg angebotenen Studiengänge die Bereiche Soziale Arbeit sowie Managementlehre abdecken und bspw. keine Labore o.ä. für die Durchführung der Lehrveranstaltung notwendig sind. Die Ergebnisse sind weiterhin vor dem Hintergrund zu werten, dass die Befragten sich vor Studienbeginn für ein duales Bachelor-Studium in Präsenz entscheiden, wobei die Lehrveranstaltungen an der iu Internationale Hochschule größtenteils interaktiv und in

Veranstaltungsblöcken von 2 x 90 Minuten angeboten werden, wobei ein Studientag i.d.R. aus zwei Veranstaltungsblöcken besteht. Letzteres stellt gleichzeitig eine besondere Anforderung für die Umsetzung der Lehrveranstaltungen im virtuellen Raum dar, insbesondere da aus Sicht der Hochschule der Lernerfolg durch den krisenbedingt abrupten Wechsel in Online-Formate nicht bzw. in einem möglichst geringen Maße beeinflusst werden soll. Unter Berücksichtigung dieser Aspekte lassen sich folgende Implikationen – insbesondere für die universitäre Online-Lehre mit kleinen Studierendengruppen und langen Lehrveranstaltungsblöcken – ableiten.

#1: Heterogenität der Studierendenwahrnehmung in Bezug auf das Onlinestudium berücksichtigen  
Bei der Interpretation der Mittelwerte bei den verwendeten 6-Punkt-Likert-Skalen sind insbesondere die vielfach hohen Standardabweichungen auffällig. Studierende bewerten den coronabedingten Übergang zu Online-Lehrformaten unterschiedlich und dies sowohl hinsichtlich der Rahmenbedingungen als auch der Bewertung des Lernerfolges sowie des Einflusses auf ebendiesen. Lehrenden sollte entsprechend bewusst sein, dass die Studierenden unterschiedlich gut mit dem Studium im virtuellen Raum zurecht kommen. Ein regelmäßiger Austausch mit den Studierenden kann dazu beitragen, dass Lehrangebote für Studierende oder Studierendengruppen eruiert werden, welche all jene Student\*innen unterstützen, die aufgrund der Onlinelehre Erfolgserlebnisse beim Studium befürchten oder bereits verzeichnen haben. Allein das Bewusstsein auf Seiten der Lehrenden, dass das Online-Studienformat nicht für alle Studierenden gleichermaßen geeignet ist, kann für einen geeigneten Umgang sensibilisieren.

#2: Psychische und soziale Faktoren von besonderer Bedeutung  
Nicht die finanziellen (z.B. durch fehlende Nebenjobs aufgrund der Coronapandemie) oder physischen (wie z.B. Kopfschmerzen) Faktoren beeinflussen aus Sicht der Studierenden den Lernerfolg nach ein bzw. zwei Semestern Online-Studium, sondern es sind die psychischen Fakto-

ren, wie Stress oder soziale Faktoren im Sinne einer wahrgenommenen sozialen Isolation, die den Lernerfolg negativ beeinflussen. Korrelationen zwischen diesen Faktoren und der Einschätzung, dass das virtuelle Studium als Belastung empfunden wird, sollten in weiteren Studien empirisch geprüft werden. Allerdings zeigen die vorgestellten Ergebnisse, dass bei – insbesondere bei einer unfreiwilligen coronabedingten Inanspruchnahme – der Umsetzung von Online-Studienangeboten Präventionsmaßnahmen zur Eindämmung der als negativ empfundenen Faktoren angeboten werden sollten. Die Resilienz der Studierenden sollte auch durch die Hochschule sowie die Lehrenden durch unterstützende Angebote gestärkt werden. Ansatzpunkte zur Stärkung der Resilienz im Zusammenspiel zwischen Hochschulangehörigen und Studierenden bieten z.B. Hofmann et al. (2021, S. 82ff.) oder Martin/Marsh (2009, S. 353ff.). Hinweise zur Resilienz als Orientierung für das gesamte Wirtschaftssystem in Deutschland liefert das Positionspapier vom Wissenschaftsrat in dessen Ausgabe vom Januar 2021 (S. 65ff.).

**#3: Selbstdisziplin und Selbstorganisation als Schlüssel für den Lernerfolg stärken**

Mit nur geringen Streuungen stimmten die Befragten Aussagen zu, wonach das Online-Studium sowohl ein hohes Maß an Selbstdisziplin als auch Selbstorganisation erfordert. Wird diese Einschätzung umgekehrt, so kann darin ein Schlüssel für das erfolgreiche Absolvieren der Online-Studienangebote gesehen werden. Selbstdisziplin und Selbstorganisation der Studierenden sollten gestärkt werden, z.B. durch semesterbegleitende Wissensquiz oder Ausarbeitungen den Lernstoff betreffend. Als Unterstützung, um Selbstdisziplin und -organisation zu stärken, können Studienpartnerschaften, z.B. als „Tandem“ oder „Semesterbuddy“ initiiert werden. Es ist denkbar, dass sich durch die Förderung von Selbstdisziplin und -organisation auch die unterschiedlichen Wahrnehmungen an die virtuelle Lehre (#1) angleichen oder – und das wäre noch bedeutsamer – die gefühlte psychische Belastung und/oder die gespürte soziale Isolation (#2) abgemildert werden.

**#4: Synchroner Online-Lehrformate mit Interaktionen aus Sicht der Studierenden am besten geeignet**

Die Befragten Studierenden ziehen synchrone Lehrveranstaltungen mit Interaktionen deutlich denen ohne Interaktionen sowie Lehrveranstaltungen on demand vor. Insbesondere bei Studienmodellen mit zeitlich langen Veranstaltungsblöcken oder allgemein im dualen Studium sollten aus Sicht der Studierenden Online-Lehrveranstaltungen live angeboten werden und Raum für Fragen und Diskussionen bieten.

**#5: Abwechslung bei der Lehrveranstaltung fördert den Lernerfolg**

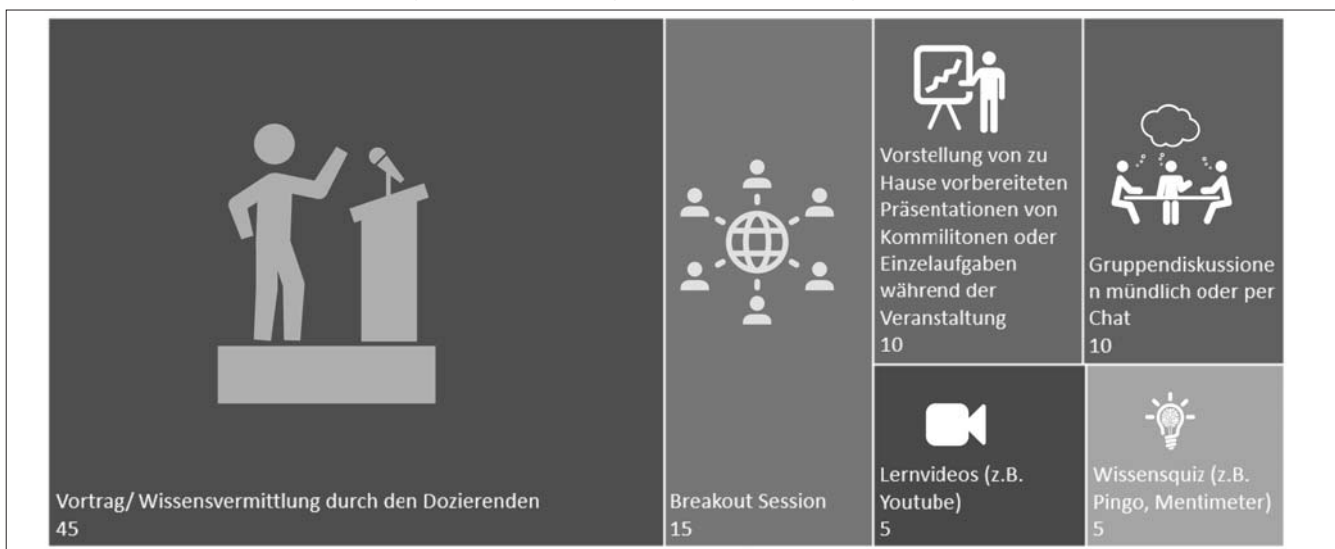
Konzentriert Online-Lehrveranstaltungen zu folgen und das insbesondere bei der Wissensvermittlung durch den Dozierenden empfinden die Studierenden als Herausforderung. Ab 45 Minuten Vortragsdauer erreicht der Lehrende mehr als jeden zweiten Studierenden nicht mehr mit den zu vermittelnden Lehrinhalten. Zusätzlich bescheinigen die Befragten Übungseinheiten während der Lehrveranstaltung, Wissensquiz in der Vorlesung sowie die Einbindung von Lernvideos oder Diskussionen einen positiven Einfluss auf den Lernerfolg. Eine aus Studierendensicht optimale Zusammensetzung einer 90-minütigen Lehrveranstaltung veranschaulicht Abbildung 6 grafisch.

Ideen zur Ausgestaltung von Lehrveranstaltungen im digitalen und analogen Raum liefern z.B. Hattula et al. (2021) und Ulrich (2020).

**5. Fazit und Ausblick**

Der vorliegende Beitrag liefert Erkenntnisse zur Wahrnehmung der Online-Lehre aus Sicht der dualen Studierenden der iu Internationale Hochschule an den Standorten Erfurt und Nürnberg. Diese Pilotstudie vermag es bereits erste Empfehlungen für eine – aus Sicht der Studierenden – erfolgreiche Ausgestaltung von Online-Lehrveranstaltungen abzuleiten. Zudem zeigen sich heterogene Strukturen sowohl bei der Beurteilung der Online-Lehre als Studienform als auch hinsichtlich der Ein-

**Abb. 6: Optimale Zusammensetzung einer 90-minütigen Lehrveranstaltung aus Studierendensicht**



flussfaktoren auf den individuellen Lernerfolg, verbunden auch mit als einschränkend empfundenen Rahmenbedingungen. Empirische Untersuchungen zu vermuteten Korrelationen oder darüber hinaus kausalen Zusammenhängen zwischen wahrgenommener sozialer Isolation (insbesondere in Krisenzeiten) sowie als beeinträchtigend wahrgenommenen psychischen Faktoren würden einen wertvollen Forschungsbeitrag liefern. Ausgangspunkt der Forschungsarbeit können z.B. die Arbeiten von Gilan et al. (2020), Gruber et al. (2021) und Petzold et al. (2020) sein, welche Erkenntnisse zu den genannten Faktoren zu Beginn bzw. während der Coronapandemie in Bezug auf die Gesamtbevölkerung in Deutschland bzw. den USA liefern. Weitere Arbeiten zur Resilienz werden von den Autorinnen dieses Beitrags ebenso begrüßt, wie Segmentierungsbemühungen, um Präventivangebote für gefährdete Studierende anzubieten, die das Online-Studium als Belastung empfinden und hierbei insbesondere psychische und/oder soziale Faktoren als Einflussgrößen angeben. Zusätzlich können weiterführende Arbeiten Vergleichsstudien liefern, ob und falls ja inwiefern Krisensituationen, wie z.B. die Coronapandemie und die damit verbundenen Herausforderungen, die Wahrnehmung der Belastung und Beeinträchtigung des Lernerfolgs von Studierenden durch psychische und soziale Faktoren verstärken.

#### Literaturverzeichnis

- Aristovnik, A./Keržic, D./Ravšelj, D./Tomaževic, N./Umek, L. (2020): Impacts of the COVID-19 Pandemic on Life of Higher Education Students: A Global Perspective. In: Sustainability, 12 (20), pp. 1-34.
- Bailenson, J. N. (2021): Nonverbal Overload: A Theoretical Argument for the Causes of Zoom Fatigue. In: Technology, Mind, Behavior, 2 (1), o. S.
- Becker, M./Leßke, F./Liedtke, E./Hausteiner, E./Heidbrink, C. et al. (2020): Rückblick auf das erste „Corona-Semester“. Ergebnisse einer semesterbegleitenden Untersuchung der Task Force Digitale Lehre des Instituts für Politische Wissenschaft und Soziologie der Universität Bonn. In: Zeitschrift für Politikwissenschaft, 30, S. 681-696.
- Bertelsmann-Stiftung (2021): Das Leben von jungen Menschen in der Corona-Pandemie. www.bertelsmann-stiftung.de (26.07.2021).
- Brakemeier, E. L./Wirkner, J./Knaevelsrud, C./Wurm, S./Christiansen, H./Lueken, U./Schneider, S. (2020): Die COVID-19-Pandemie als Herausforderung für die psychische Gesundheit. In: Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie, 49 (1), S. 1-31.
- Gilan, D./Röthke, N./Blessin, M./Kunzler, A./Stoffers-Winterling, J. et al. (2020): Psychische Belastungen, Resilienz, Risiko- und protektive Faktoren während der SARS-CoV-2-Pandemie – Systematische Literaturanalyse und Studienergebnisse aus dem deutschen COSMO-Panel, In: Deutsches Ärzteblatt, 117 (38), S. 625-632.
- Gruber, J./Prinstein, M. J./Clark, L. A./Rottenberg, J./Abramowitz, J. S. et al. (2021): Mental health and clinical psychological science in the time of COVID-19: Challenges, opportunities, and a call to action. In: American Psychologist, 76 (3), pp. 409-426.
- Hattula, C./Hilgers-Sekowsky, J./Schuster, G. (Hg.) (2021): Praxisorientierte Hochschullehre: Insights in innovative sowie digitale Lehrkonzepte und Kooperationen mit der Wirtschaft. Wiesbaden.
- Hofmann, Y. E./Müller-Hotop, R./Datzer, D./Razinskas, S./Högl, M. (2021): Belastungserfahrungen im Studium: Wie Hochschulen ihre Studierenden stärken können. In: Beiträge zur Hochschulforschung, 43 (3), S. 76-92.
- IU Internationale Hochschule (2021): Trendstudie Duales Studium, www.iu.org (26.07.2021).
- Martin, A. J./Marsh, H. W. (2009): Academic resilience and academic buoyancy: Multidimensional and hierarchical conceptual framing of causes, correlates and cognate constructs. In: Oxford Review of Education, 35 (3), pp. 353-370.
- Petzold, M. B./Bendau, A./Plag, J./Pyrkosch, L./Maricic, L. M. et al. (2020): Risk, resilience, psychological distress, and anxiety at the beginning of the COVID-19 pandemic in Germany. In: Brain and Behavior, 10 (9), pp. 1-10.
- Ulrich, I. (2020): Gute Lehre in der Hochschule – Praxistipps zur Planung und Gestaltung von Lehrveranstaltungen. 2. erw. Auflage, Wiesbaden.
- Whillians, A./Giurge, L./Macchia, L./Yemiscigil, A. (2020): Why a Covid-19 World Feels Both Tiring and Hopeful for College Students. www.hbr.org (20.02.2021).
- Wissenschaftsrat (2021): Impulse aus der COVID-19-Krise für die Weiterentwicklung des Wissenschaftssystems in Deutschland – Positionspapier. www.wissenschaftsrat.de (26.07.2021).

■ **Uta Scheunert**, Prof. Dr., Professorin für ABWL, insbesondere Marketing & Kommunikation und Akademische Standortkoordinatorin, iu Internationale Hochschule GmbH, E-Mail: uta.scheunert@iu.org

■ **Sabine Wießner**, Prof. Dr., Professorin für Marketingmanagement, iu Internationale Hochschule GmbH, Campus Nürnberg, E-Mail: sabine.wiessner@iu.org

#### Anzeigenannahme für die Zeitschrift „Hochschulmanagement“

**Anzeigenpreise:** auf Anfrage beim Verlag.

**Format der Anzeige:** JPG- oder EPS-Format, min. 300dpi Auflösung

**Kontakt:** UniversitätsVerlagWebler, Bündler Straße 1-3, 33613 Bielefeld,

E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de

Matthias Klumpp & Tobias Witt

## Momente der Wahrheit: Was COVID-19 zur digitalen Hochschullehre aufgezeigt hat



Matthias Klumpp



Tobias Witt

The COVID-19 pandemic forced higher education institutions to digitalize teaching, learning, and assessment on very short notice in 2020. In this context, we investigate the digitalization effects regarding two courses from operations research and management science in the summer term 2020. To that end, student performance, course and exam attendance rates, and course evaluations are compared to the setting of the same courses in the previous year 2019. Findings indicate that the lecturers' understanding of learning behavior has to develop further as interaction is required in any format, on-site or digital. Digital education does not make learning per se easier or harder, but we observed that the students' understanding and performance bandwidth increased in digital teaching times.

Fragen des digitalen Lehrens und Lernens in der Management- und Betriebswirtschaftslehre werden schon seit langem gestellt und untersucht (Karmarkar/Apte 2007; Allen/Kern/Mattison 2002; Kwok et al. 2002). Bereits 1964 lieferte zum Beispiel Hall eine ausführliche Diskussion über die relevanten Fragen und Rahmenbedingungen in der Managementausbildung (Hall 1964). Weitere Erkenntnisse beziehen sich auf den prägenden Einfluss der Managementausbildung auf Gesellschaft und Umwelt (Vaara/Faÿ 2012; Gill 2020). Eine aktuelle Publikation listet digitales Lernen als eines der 15 wichtigsten Forschungs- und Entwicklungsthemen aus einer umfangreichen Literaturübersicht zur Managementausbildung im Allgemeinen auf (Hwang et al. 2021). In ähnlicher Weise stellt ein Sammelband aus dem Jahr 2018 für den spezifischen Fall des Operations Management digitale Entwicklungen als einen wichtigen Trend fest (Beliën et al. 2018). Die jüngste COVID-19-Pandemie verdeutlicht eine Art natürliche Versuchssituation in ganz einzigartiger Weise (Schmidt et al. 2020; Tomasik/Helbling/Moser 2020), weil die meisten Lehrtätigkeiten auf digitale Systeme verlagert wurden. Dies kann hilfreich sein, um spezifische Fragestellungen in der Management- und Führungsausbildung zu analysieren und zu verstehen: Ahlstrom und Wang (2020) skizzieren dies für die Frage des Unternehmensverhaltens, Bansal, Grewatsch und Sharma (2020) für den Forschungsbereich des betrieblichen Nachhaltigkeitsmanagements. In Ergänzung zu dieser COVID-19-Diskussion liefert unser Aufsatz einen empirischen Vergleich zweier Betriebswirtschaftskurse, die im Rahmen der Managementausbildung an der Georg-August-Universität Göttingen in den Jahren 2019 und 2020 angeboten wurden. In diesem Vergleich wird das natürliche Experimentiersetting der COVID-19-Pandemie für das Jahr 2020 genutzt, um

die Frage zu beantworten, welche Auswirkungen hinsichtlich der Digitalisierung in der Hochschulbildung im Allgemeinen und speziell in der Betriebswirtschaftslehre beschrieben werden können. Erstens skizzieren wir das vorhandene Wissen und leiten Hypothesen zur Digitalisierungsentwicklung im Allgemeinen und speziell zur betriebswirtschaftlichen Ausbildung ab. Zweitens beschreiben wir empirische Ergebnisse aus einem 2020er (COVID) Setting im Vergleich zu einem 2019er (nicht-COVID) Setting für zwei verschiedene Betriebswirtschaftskurse, einschließlich Lehrevaluation und Benotungsergebnisse im Allgemeinen. Drittens diskutieren wir abgeleitete Implikationen und Wege für weitere Forschung bezüglich digitaler allgemeiner und betriebswirtschaftlicher Ausbildung an Universitäten.

### 1. Der Kenntnisstand zur digitalen Lehre

Im Allgemeinen kann Digitalisierung als die Nutzung digitaler Technologien zur Erneuerung, Vereinfachung und Verbesserung von Prozessen, Aufgaben und Produkten definiert werden (Tømte et al. 2019). In der Hochschullehre finden Henderson, Selwyn und Aston (2015) verschiedene Gründe, die digitale Technologien für Studierende besonders nützlich machen. Ihrer Analyse zufolge können digitale Technologien den Studierenden helfen, (1) die Logistik des Studiums zu organisieren und zu verwalten (z.B. über Lernmanagementsysteme), (2) Flexibilität in Bezug auf Ort und Zeit zu ermöglichen, (3) Zeit zu sparen, (4) das Überprüfen, Wiederholen und Überarbeiten zu ermöglichen, (5) Informationen zu recherchieren, (6) grundlegende Aufgaben zu unterstützen, (7) zu kommunizieren und zu kollaborieren, (8) universitäre Lernmaterialien zu ergänzen, (9) Informationen auf verschiedene Arten zu sehen und (10) Kosten zu sparen.



Castañeda und Selwyn (2018) betonen jedoch, dass „framing digital technologies [solely] in terms of learning [...] obscures the socialization, subjectification and qualification purposes of education“. Das Lehren und Lernen im Bereich Betriebswirtschaft steht vor der besonderen Herausforderung, eine große Vielfalt an Teildisziplinen und Wissenschaftskulturen (einschließlich Mathematik, Ingenieurwesen und Managementwissenschaften) zu berücksichtigen. Da Entscheidungsprobleme in der realen Welt in der Regel unstrukturiert sind und oft eine interdisziplinäre Lösung erfordern (Ackoff 1981), sollten die Lehrpläne so gestaltet werden, dass die Studierenden darauf vorbereitet werden, mit solchen Problemen umzugehen (Borsting 1987; Williams/Dickson 2000). Zu diesem Zweck beschreibt Cochran (2012) ein dreistufiges Vorgehen, das (1) aktives Lernen (um das Interesse der Studierenden zu fördern und sie für das Thema zu begeistern), (2) fallbasiertes Lernen (um Verständnis und Einsicht zu entwickeln) und (3) projektbasiertes Lernen (um Wertschätzung und Kompetenz zu steigern) umfasst. Reuter-Oppermann, Zander und Nickel (2018) beschreiben ein Curriculum, das den Studierenden verschiedene Fähigkeiten und Kenntnisse vermittelt, die (1) Domänenwissen, (2) mathematische und (3) Softwarewerkzeuge, (4) Anwendungsfälle und (5) praktische Erfahrungen umfassen, wobei die Kurse so gestaltet sind, dass sie sich gegenseitig ergänzen. Ittmann, Belien und Miranda (2018) identifizieren die Digitalisierung als einen wichtigen Trend, der die Operations Research- und Management Science-Ausbildung beeinflusst und innovative Lehrkonzepte wie Blended Learning, Flipped Classrooms und Massive Open Online Courses ermöglicht.

## 2. Die Methode: Komparative Lehren aus der digitalen Lehre 2020

Wie in den meisten Universitäten und Wirtschaftshochschulen fand auch an der Georg-August-Universität Göttingen eine plötzliche und umfassende Veränderung aufgrund der COVID-19-Pandemie 2020 statt. Ab März 2020 wurde die Lehre komplett auf digitale Kanäle verlagert mit einem neuen Set an Lehr- und Lerninstrumenten wie Videoaufzeichnungen, Online-Fragerunden oder Online-Tutorien. Dies ersetzte den früheren physischen Unterricht in Anwesenheit großer Gruppen von Studierenden. Ausgehend von diesem natürlichen COVID-19-Experiment sind wir in der Lage, zwei verschiedene Pflicht- (Produktion & Logistik) und Wahlpflichtkurse (Produktionsmanagement) in der Managementausbildung im Hinblick auf das frühere physische Setting 2019 mit dem digitalen Setting 2020 zu vergleichen. Die Kursinhalte sind zwischen 2019 und 2020 identisch und wir haben auch die beiden Studierendengruppen kontrolliert, um ihre grundsätzliche Ähnlichkeit für den Vergleich zu bestätigen (Studienjahr, Diszi-

plinaufbau, durchschnittliche Prüfungsergebnisse). Dies ermöglicht einen direkten Vergleich der beiden Kurse mit ihren spezifischen Merkmalen hinsichtlich Teilnahme, Prüfungs- und Evaluationsergebnissen für 2019 in Relation zu 2020.

## 3. Die Ergebnisse: Was wir für die digitale Hochschullehre lernen können

Die folgende Tabelle gibt die Ergebnisse wieder, die wir im Vergleich der beiden Lehrveranstaltungen der Göttinger Fakultät für Betriebswirtschaftslehre aus dem Sommersemester 2019 und 2020 aufzeigen können.

Tab. 1: Statistiken zu Kursteilnahme, Videozuschauerzahlen, Prüfungsergebnissen und Kursbewertung

Bachelorstudiengänge	P&L (2019)	P&L (2020)	PM (2019)	PM (2020)
Anzahl der Studierenden	685	695	127	268
Prüfungsteilnehmende	375	293	64	137
Anzahl der Studierenden, die auf Vorlesungsvideos zugreifen ( $\mu$ ; $\sigma$ )	-	163.3; 46.65	-	62.1; 12.14
Anzahl der Studierenden, die auf Tutoriumsvideos zugreifen ( $\mu$ ; $\sigma$ )	-	185.45; 31.19	-	76.7; 9.07
Durchschnittlich erreichte Prüfungspunkte (von max. 90 Punkten)	59.37	52.4	48.42	54.33
Gesamtbewertung des Kurses (7-Punkte-Likert-Skala, $\mu$ ; $\sigma$ )	5.5; 1.1	5.8; 1	5.8; 0.9	5.9; 1.1
<b>Gesamt</b>	<b>998</b>	<b>908</b>	<b>90</b>	<b>90</b>

P&L: Produktion und Logistik, PM: Produktionsmanagement.

## 4. Die Implikationen: Erkenntnisse und weitere benötigte Untersuchungen

Die folgenden Punkte leiten sich aus unseren Erfahrungen in Göttingen ab, sollten aber Teil einer breiteren Diskussion in der Managementlehre sein, wie man digitale Bildung gestalten kann:

- Nach unseren Erfahrungen muss sich das Verständnis der Dozierenden für das Lernverhalten weiterentwickeln, da die Interaktion zwischen Dozierenden und Studierenden in jedem Kanal erforderlich ist. Unserer Meinung nach sollten wir Interaktion nicht als „Rechenschafts- oder Kontrollpunkte“ verstehen, sondern im Zusammenhang mit der intrinsischen Lernmotivation und der Erwartung der Studierenden, mit Lehrpersonal, Forscher\*innen und Wissenschaftler\*innen zu kommunizieren und zu interagieren.
- Offensichtlich sind Absentismus und Prokrastination wichtige Risikobereiche, insbesondere in der digitalen Managementausbildung (Miltenburg 2019). Diese Erfahrung haben wir auch gemacht, wie man in Tabelle 1 anhand der Gesamtzahl der eingetragenen Studierenden, der digitalen Videobeteiligungquote und der Prüfungsabwesenheit sehen kann. Wir müssen jedoch bedenken, dass es sich hierbei auch um „Übergangsprobleme“ handeln könnte, bis sich die Studierenden vollständig an die digitalen Lehr- und Lernmethoden gewöhnt haben – was nicht bedeutet, dass solche Probleme vollständig verschwinden, aber zumindest über

einen längeren Zeitraum hinweg abklingen, wenn die digitale Ausbildung weiter zunimmt.

- Die Lehrinstrumente müssen an digitale Settings angepasst werden, aber mit Sorgfalt und bezogen auf die Kursspezifika und didaktischen Konzepte (einschließlich der digitalen Evaluation). Eine Reflexion über Lernziele und zu erwerbende Kompetenzen kann helfen, passende Instrumente zu entwickeln.
- Digitaler Unterricht macht das Lernen nicht generell einfacher oder schwieriger. Aber wir haben beobachtet, dass die Verständnis- und Leistungsunterschiede der Studierenden während der digitalen Unterrichtszeiten zunehmen (gute Studierende werden erfolgreicher, nicht so gute Studierende werden weniger erfolgreich), was an frühere Forschungsergebnisse anknüpft, die das Individualisierungspotenzial der digitalen Bildung erklären (Jackson 2019; Lacka/Wong/Haddoud 2021; Lohr et al. 2021). Dies konnte in den beiden verglichenen Kursen erkannt werden: Im Pflichtkurs P&L sank die durchschnittliche Studienleistung, während sie im Wahlpflichtkurs PM anstieg. Wir leiten daraus ab, dass Universitäten und Dozierende Wege entwickeln müssen, um die „Herde“ der Studierenden auf digitale Art und Weise zu „hüten“, um besonders schwächere Studierende in jeder Perspektive zu unterstützen.
- Keep it simple but interactive – das ist eine Schlüsselformel, die wir in unseren Kursen gefunden haben. Zum Beispiel wurde der Umfang der Online-Evaluation aufgrund der besonderen Pandemie-Situation 2020 verlängert, was jedoch zu einer nicht zu bewältigenden Evaluationslänge von mehr als 100 Fragen führte, verglichen mit etwa 19 Fragen vor der digitalen Umstellung 2020, was zu einer geringeren Teilnahmequote der Studierenden führte. Halten Sie es einfach, aber interaktiv; verwenden Sie Wiederholungen; sprechen Sie direkt und klar – digital noch mehr als in Präsenz.

Einschränkungen dieser Untersuchungen beinhalten mindestens die folgenden drei Punkte. Erstens: Allgemeine Bedingungen der betrachteten Studierendengruppen, z.B. in Bezug auf die psychische Gesundheit, die technischen Bedingungen oder die Auswirkungen der verlängerten Frist für die Abmeldung von einer Prüfung, sollten ebenfalls eine Rolle bei der Bestimmung der Leistung der Studierenden spielen, konnten aber mit den verfügbaren Daten nicht analysiert werden. Zweitens sind die berichteten Erfahrungen an das spezifische deutsche Szenario angeschlossen, sowohl in Bezug auf die Managementausbildung als auch auf die Pandemiesituation 2020. Wir gehen aber davon aus, dass zumindest der plötzliche pandemische Wechsel zur digitalen Bildung mit vielen anderen Ländern und Settings vergleichbar ist (Watermeyer et al. 2020; Krishnamurthy 2020; Santiago et al. 2021). Drittens können gesetzliche Regelungen spezifische Auswirkungen auf den digitalen Unterricht haben. In Deutschland und Europa betrifft dies insbesondere den Bereich der Datenschutzgesetze. Dies mag in anderen Settings variieren, sollte aber dennoch auch in der digitalen Lehre ein wichtiges Anliegen darstellen.

## 5. Ausblick

Insgesamt sind wir davon überzeugt, dass die Betriebswirtschaftslehre ein hohes intrinsisches Interesse hat, allgemeinen Trends wie der Digitalisierung auch in ihrem eigenen Bereich des Lehrens und Lernens zu entsprechen. Das Pandemiejahr 2020 hat uns Erkenntnisse und neuen Entwicklungsbedarf zur Verfügung gestellt, sollte aber keine Übergangsphase sein, sondern vielmehr ein Ausgangspunkt für weitere erfolgreiche Innovationen. Daher sind unseres Erachtens alle Hochschullehrenden aufgefordert, sich an diesem spezifischen Diskurs über die Lehren aus der digitalen Bildung im Jahr 2020 zu beteiligen, um gemeinsam auf globaler Ebene zu analysieren, zu vergleichen und zu lernen.

**Danksagung:** Die Autoren danken den Organisator\*innen, Vortragenden und Teilnehmenden des Winter-Workshops der WK Hochschulmanagement des VHB im Februar 2021. In diesem Kontext wurden wertvolle Hinweise und Anmerkungen zu diesem Beitrag ermöglicht und integriert. Die Alleinverantwortung für alle Inhalte liegt weiterhin bei den Autoren.

### Literaturverzeichnis

- Ackoff, R. L. (1981): The Art and Science of Mess Management. In: *Interfaces*, 11 (1), pp. 20-26.
- Ahlstrom, D./Wang, L. C. (2020): Temporal Strategies and Firms' Speedy Responses to COVID-19. In: *Journal of Management Studies*. <https://doi.org/10.1111/joms.12664>.
- Allen, D./Kern, T./Mattison, D. (2002): Culture, Power and Politics in ICT Outsourcing in Higher Education Institutions. In: *European Journal of Information Systems*, 11 (2), pp. 159-173. <https://doi.org/10.1057/palgrave.ejis.3000425>.
- Bansal, P./Grewatsch, S./Sharma, G. (2020): How COVID-19 Informs Business Sustainability Research: It's Time for a Systems Perspective. In: *Journal of Management Studies*. <https://doi.org/10.1111/joms.12669>.
- Beliën, J./Teixeira, A. P./Ittmann, H. W./de Miranda, J. L./Laumanns, M./Vaz Pato, M. (eds.) (2018): *Advances in Operations Research Education: European Studies*. Lecture Notes in Logistics. Cham: Springer International Publishing.
- Borsting, J. R. (1987): OR Forum – Presidents' Symposium: Reflections on OR/MS Education. In: *Operations Research*, 35 (5), pp. 787-91. <https://doi.org/10.1287/opre.35.5.787>.
- Castañeda, L./Selwyn, N. (2018): More Than Tools? Making Sense of the Ongoing Digitizations of Higher Education. In: *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15 (1). <https://doi.org/10.1186/s41239-018-0109-y>.
- Cochran, J. J. (2012): You Want Them to Remember? Then Make It Memorable! Means for Enhancing Operations Research Education. In: *European Journal of Operational Research* 219 (3): pp. 659-70. <https://doi.org/10.1016/j.ejor.2011.11.013>.
- Gill, M. J. (2020): High Flying Business Schools: Working Together to Address the Impact of Management Education and Research on Climate Change. In: *Journal of Management Studies*. <https://doi.org/10.1111/joms.12575>.
- Hall, N. (1964): EDUCATION and MANAGEMENT. In: *Journal of Management Studies*, 1 (2), pp. 105-115. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6486.1964.tb00126.x>.
- Henderson, M./Selwyn, N./Aston, R. (2015): What Works and Why? Student Perceptions of 'Useful' Digital Technology in University Teaching and Learning. In: *Studies in Higher Education*, 42 (8), pp. 1567-1579. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1007946>.
- Hwang, A./Fornaciari, C. J./Asarta, C. J./Arbaugh, J. B./Ferrara, Z. (2021): An Analysis of Highly-Cited Scholarship in Business and Management Education: Findings and Future Agendas. In: *The International Journal of Management Education*, 19 (1), 100447. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2020.100447>.
- Ittmann, H. W. (2018): A South African Perspective on OR/MS Education. In: Belien et al. (eds.), pp. 59-77.

- Ittmann, H. W./Beliën, J./de Miranda, J. L. (2018):* OR/MS Education in a Changing Environment. In: Beliën et al. (eds.), pp. 13-27.
- Karmarkar, U. S./Apte, U. M. (2007):* Operations Management in the Information Economy: Information Products, Processes, and Chains. In: Journal of Operations Management, 25 (2), pp. 438-453. <https://doi.org/10.1016/j.jom.2006.11.001>.
- Kwok, R. C.-W./Lee, J. N./Huynh, M. Q./Pi, S. M. (2002):* Role of GSS on Collaborative Problem-Based Learning: A Study on Knowledge Externalisation. In: European Journal of Information Systems, 11 (2), pp. 98-107. <https://doi.org/10.1057/palgrave.ejis.3000421>.
- Miltenburg, J. (2019):* Online Teaching in a Large, Required, Undergraduate Management Science Course. In: INFORMS Transactions on Education, 19 (2), pp. 89-104. <https://doi.org/10.1287/ited.2018.0197>.
- Reuter-Oppermann, M./Zander, A./Nickel, S. (2018):* An Innovative Concept for Teaching Operations Research Applied to Health Care. In: Beliën et al. (eds.), pp. 95-105.
- Schmidt, S. C. E./Anedda, B./Burchartz, A./Eichsteller, A./Kolb, S./Nigg, C./Niessner, C./Oriwol, D./Worth, A./Woll, A. (2020):* Physical Activity and Screen Time of Children and Adolescents Before and During the COVID-19 Lockdown in Germany: A Natural Experiment. In: Scientific Reports, 10 (1), 21780. <https://doi.org/10.1038/s41598-020-78438-4>.
- Tomasik, M. J./Helbling, L. A./Moser, U. (2020):* Educational Gains of in-Person Vs. Distance Learning in Primary and Secondary Schools: A Natural Experiment During the COVID-19 Pandemic School Closures in Switzerland. In: International Journal of Psychology: Journal international de psychologie. <https://doi.org/10.1002/ijop.12728>.
- Tømte, C. E./Fossland, T./Aamodt, P. O./Degn, L. (2019):* Digitalisation in Higher Education: Mapping Institutional Approaches for Teaching and Learning. In: Quality in Higher Education, 25 (1), pp. 98-114. <https://doi.org/10.1080/13538322.2019.1603611>.
- Vaara, E./Fajó, E. (2012):* Reproduction and Change on the Global Scale: A Bourdieusian Perspective on Management Education. In: Journal of Management Studies, 49 (6), pp. 1023-1051. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6486.2012.01049.x>.
- Williams, T./Dickson, K. (2000):* Teaching Real-Life or to MSc Students. In: Journal of the Operational Research Society, 51 (12), pp. 1440-1448. <https://doi.org/10.1057/palgrave.jors.2600068>.

■ **Matthias Klumpp**, Prof. Dr., Professor für Betriebswirtschaftslehre, Georg-August-Universität Göttingen,  
E-Mail: [matthias.klumpp@uni-goettingen.de](mailto:matthias.klumpp@uni-goettingen.de)  
■ **Tobias Witt**, M.Sc., Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Professur für Produktion und Logistik, Georg-August-Universität Göttingen,  
E-Mail: [tobias.witt@uni-goettingen.de](mailto:tobias.witt@uni-goettingen.de)

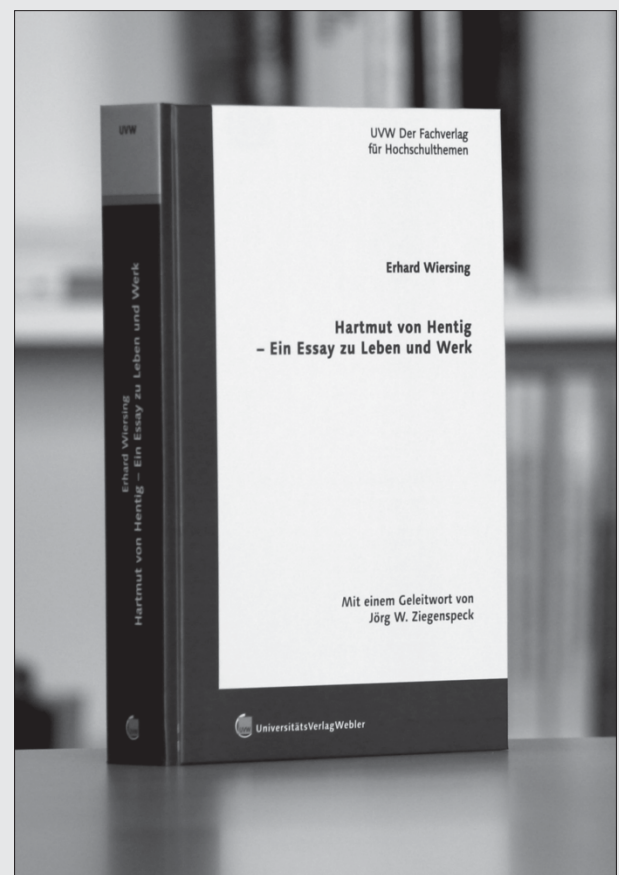
## Erhältlich im UVW:

### Erhard Wiersing Hartmut von Hentig – Ein Essay zu Leben und Werk

*Hartmut von Hentig* (Jg. 1925) darf als der bedeutendste und innovativste deutsche Pädagoge des letzten Drittels des 20. Jahrhunderts gelten. Zudem hat er sich durch sein bildungspolitisches und bürgerschaftliches Engagement einen Namen gemacht und wird als ein universell an Kultur interessierter Literat und sprachmächtiger Redner und Erzähler überaus geschätzt. Beeindruckend ist so die große, ihresgleichen suchende Zahl an Veröffentlichungen. Dieses Lebenswerk würdigt Erhard Wiersing, der Autor dieses Essays, in einem kritischen Durchgang durch die am meisten beachteten Schriften Hentigs.

ISBN 978-3-946017-19-6, Bielefeld 2020,  
429 Seiten, 59.90 Euro zzgl. Versand

Bestellung –  
E-Mail: [info@universitaetsverlagwebler.de](mailto:info@universitaetsverlagwebler.de)  
Fax: 0521/ 923 610-22



*Antje Newig, Franziska Horn & Daniela Rastetter*

## Geschlechterbezogene Zusammensetzung von Auswahlkommissionen – eine Fallstudie



*Antje Newig*



*Franziska Horn*

This study examines the gender composition of 74 selection committees for administrative staff, carried out in 2020 across different units at Universität Hamburg. Over a period of five months, the gender distribution in applications, invitations for recruitment interviews, and successful recruitments was analysed. The study is linked to the broader context of equal-opportunity issues in personnel selection at universities. Drawing on the results, the article closes by proposing recommended actions for actors involved in personnel selection at Universität Hamburg and other higher education institutions.



*Daniela Rastetter*

### 1. Einleitung

Das Thema „chancengerechte Personalauswahl“ ist nicht nur zentral für die Arbeit der Gleichstellungsbeauftragten, sondern wesentlich für jede funktionierende und erfolgsorientierte Arbeitsstruktur auch von Hochschulen. Eine Maßnahme dafür ist unter anderen die geschlechterparitätische Zusammensetzung von Auswahlkommissionen, die nicht nur zu mehr Geschlechtergerechtigkeit, sondern zu einer insgesamt gerechteren und damit exzellenten Personalauswahl beitragen soll. Inwiefern diese Maßnahme in der Praxis der Auswahl von Verwaltungspersonal in Hochschulen umgesetzt wird und welche Wirkung sie hat, ist bislang wenig untersucht worden.

Verantwortlich für die Personalauswahl, die Kriterien, die Ausschreibung, die Sichtung von Bewerbungen und vor allem für die Personalauswahlgespräche ist an der Universität Hamburg in der Regel eine Auswahlkommission aus Fach- und Interessenvertretungen. Die Universität Hamburg hat sich als größte Forschungs- und Ausbildungseinrichtung Norddeutschlands die höchstmögliche Qualität der Aufgabenerfüllung als Ziel ihrer künftigen Entwicklung auch in der Administration gesetzt. Stellenbesetzungen sollen dabei sowohl an Qualifikationen orientiert sein als auch gleichstellungspolitische Belange berücksichtigen. Den Auswahlkommissionen kommt dafür eine Schlüsselrolle zu.

Der Beitrag widmet sich der Frage, wie Auswahlkommissionen für das Technische, Verwaltungs- und Bibliothekspersonal (TVBP) an der Universität Hamburg in Hinblick auf Geschlechterverhältnisse zusammengesetzt sind und welcher Zusammenhang zu Geschlechterquoten bei Stellenbesetzungen festzustellen ist. Von den Ergebnissen werden Handlungsempfehlungen abgeleitet.

Der Beitrag knüpft an die besonderen Bedingungen und Voraussetzungen einer staatlichen Hochschule an, z.B. Beteiligung und Einflussmöglichkeiten von Interessenvertretungen.

### 2. Rechtliche Grundlagen

Im HmbGleiG von 2014 finden sich verschiedene Regelungen zur geschlechtergerechten Personalauswahl, u.a. ist in § 8 HmbGleiG geregelt, dass Auswahlkommissionen möglichst paritätisch mit Frauen und Männern besetzt sein sollen. Inwieweit diese rechtliche Vorgabe umgesetzt wird, ist bei Einstellungsverfahren des TVBPs an der Universität Hamburg bisher nicht bekannt und auch nicht nachgehalten. Auch im Gleichstellungsplan (2017-2020) ist als Maßnahme 2.4 das Ziel „Paritätische Besetzung in Auswahlkommissionen anstreben“ formuliert. Hier knüpft das vorgestellte Projekt an.

### 3. Forschungsstand

Der Prozess der Personalauswahl an der Universität Hamburg wie auch in anderen Hochschulen gliedert sich in eine Reihe einzelner Verfahrensschritte, von der Klärung der Stellenverfügbarkeit bis zur Durchführung der eigentlichen Einstellung. Aus der Forschung zu Auswahlprozessen ist bekannt, dass Vorannahmen, bewusst oder unbewusst, in jedem dieser Verfahrensschritte eine Rolle spielen können. So stellen nach Daniela Rastetter und Anna Mucha (2007, S. 1312) „stereotype menschliche Urteilsprozesse [...] mithin die größte Gefahr für objektive und gerechte Personalauswahl dar.“ Diese Urteilsprozesse wirken umso mehr, je ungenauer das Anforderungsprofil der zu besetzenden Stelle ist und je größer die Ermessensspielräume bei der eigentlichen Entschei-

dung sind. Zahlreiche Studien konnten diskriminierende Auswirkungen von impliziten und unbewussten Vorurteilen bei der Besetzung und Beförderung aufzeigen (vgl. Knappitsch/Caliskan 2018, S. 214), haben jedoch auch zu widersprüchlichen Ergebnissen geführt (ebd.). Wie stark Vorurteile wirken, hängt auch von der Ausgestaltung des Besetzungsprozesses ab. So können strukturierte Interviews den Einfluss von geschlechterspezifischen Vorurteilen bei der Einstellung mindern (vgl. u.a. Pogrebtsova et al. 2019, S. 121; Alonso et al. 2017, S. 19). In den diesbezüglichen Studien geht es meist um Diskriminierungen von Frauen in Bereichen, die stark männerdominiert sind, jedoch kann es auch zu Diskriminierungen von Männern kommen, vornehmlich bei Positionen, die frauendominiert sind, etwa im Bibliotheksbereich. In § 5 in Verbindung mit § 3 Abs. 1 HmbGleiG ist deshalb eine Bevorzugungsklausel festgelegt, die dann Anwendung findet, wenn im Bereich der zu besetzenden Stelle weniger als 40% eines Geschlechts beschäftigt sind. Personen des unterrepräsentierten Geschlechts sind bei gleicher Eignung, Befähigung und fachlicher Leistung vorrangig zu berücksichtigen, bis die Unterrepräsentanz beseitigt ist. In der Praxis stellt sich gerade die Feststellung der gleichen Eignung, Befähigung und fachlicher Leistung als besondere Herausforderung dar, so dass es fast immer Ermessens- und Handlungsspielräume gibt, bei denen ein „Gender Bias“, also ein geschlechtsbezogener Verzerrungseffekt stattfinden kann (siehe den Sammelband von Peus et al. 2015 zu Personalauswahlprozessen an Hochschulen).

Die Privilegierung von Männern wird als Gefahr für das meritokratische System an Hochschulen betrachtet (u.a. Steinweg 2015), denn aufgrund des erhöhten Wettbewerbsdrucks wird ein geschlechtergerechtes Talent Management an Hochschulen als dringend notwendig erachtet (Braun et al. 2015). Ein „Gender Bias“ beruht auf der Wirkung von Geschlechterstereotypen bei Auswahlprozessen sowie einer „same sex preference“, d.h. einer Bevorzugung männlicher Bewerber durch männliche Beurteiler bzw. weiblicher Bewerberinnen durch weibliche Beurteilerinnen (ebd., vgl. van den Brink et al. 2010; für die Privatwirtschaft siehe z.B. Krell 2011, S. 413; Erfurt Sandhu 2014). In Bezug auf die Besetzung von Führungspositionen im privatwirtschaftlichen Bereich konnte beispielsweise ein schwacher signifikanter Zusammenhang zwischen dem Geschlecht eines/einer Entscheidenden und dem Geschlecht von Kandidat\*innen gefunden werden (Kay 2007).

Jedoch gibt es wenig gesicherte und höchst uneinheitliche Belege zur Wirkung der Zusammensetzung von Auswahlkommissionen an Hochschulen, die zudem nur auf den wissenschaftlichen Bereich bezogen sind. So zeigt eine Studie zur Auswahl von Nachwuchswissenschaftler\*innen an einem italienischen Forschungsinstitut, dass die Besetzung der Auswahlkommission mit mindestens einer Frau die Anzahl der eingestellten Frauen erhöhte (vgl. Checchi et al. 2019, S. 478). Allerdings waren bestehende informelle Netzwerke wichtigere Einflussfaktoren als die Zusammensetzung der Kommission. Die Autor\*innen vermuten, dass informelle Netzwerke zwischen den Frauen der Auswahlkommission und den (zum Teil internen) Bewerberinnen diesen Effekt bewirk-

ten. De Paola/Scoppa (2011) untersuchten Kommissionen für die Beförderung von Professor\*innen in Italien und zeigten, dass weibliche Kandidatinnen seltener befördert werden, wenn die Kommission rein männlich besetzt ist. Es gibt jedoch auch gegensätzliche Ergebnisse: Bagues et al. (2014) fanden in einer Studie mit 70.000 Bewerbungen und 1.000 Beurteiler\*innen in Italien heraus, dass gemischtgeschlechtliche Kommissionen weibliche Bewerberinnen (trotz gleicher Qualifikation wie männliche) schlechter beurteilten als rein männliche Kommissionen. Abramo et al. (2015) wiederum zeigten, dass das Geschlecht der Kommissionsmitglieder keinen Einfluss auf die Auswahlentscheidung hat, jedoch zogen Frauen und Männer je unterschiedliche leistungsfremde Kriterien heran. Kay (1998) kommt in einer älteren Meta-Analyse von zwölf Studien – allerdings nicht nur im wissenschaftlichen Bereich – zum Ergebnis: „Das Geschlecht der InterviewerIn übt keinen frauendiskriminierenden Einfluss auf die Einstellungsentscheidung aus“ (ebd., S. 226). Ergänzend argumentiert Kay (1998, S. 245; 2011, S. 255), dass es zwar keinen Einfluss des Geschlechts der Auswählenden auf die anschließende Eignungsbeurteilung zu geben scheint, jedoch durchaus einen Einfluss auf das Verhalten der Bewerber\*innen während des Auswahlgesprächs sowie auf die Gesprächsatmosphäre, die bei Beteiligung beider Geschlechter besser ausfällt.

Maßnahmen gegen Urteilsverzerrungen werden im Hochschulbereich unter anderem in einer heterogenen Zusammensetzung der Auswahlkommissionen gesehen (u.a. Frey et al. 2015; Braun et al. 2015), doch zeigt die Studienlage, dass weitere empirische Untersuchungen notwendig sind, um ein besseres Verständnis der Bedeutung der Zusammensetzung einer Auswahlkommission zu schaffen. Zum Bereich der Hochschulverwaltung wurden keine einschlägigen Studien gefunden. Aus diesem Grund wurden die Auswahlprozesse des TVBP an der Universität Hamburg und die Bedeutung der Zusammensetzung der Auswahlkommissionen im Rahmen einer empirischen Untersuchung analysiert.

#### 4. Daten und Methoden

Auf Basis des § 8 HmbGleiG wird bei Auswahlkommissionen eine möglichst geschlechterparitätische Zusammensetzung angestrebt. Wie der Titel „Hamburgisches Gesetz zur Gleichstellung von Frauen und Männern im öffentlichen Dienst“ erkennen lässt, bezieht sich das Gesetz auf eine binäre Unterscheidung zwischen Mann und Frau. Dies wird hier übernommen. Die Berücksichtigung einer sog. Dritten Option in Bezug auf das Geschlecht bzw. ohne Geschlechtsangabe war nicht möglich. Geschlecht wird deshalb im Folgenden als Kategorie im Sinne des Personenstandes bzw. amtlichen Geschlechts (männlich/weiblich) verstanden.

Die Zusammensetzung der Auswahlkommissionen mit weiblichen und männlichen Teilnehmenden wurde den Angaben des Personalauswahlbogens<sup>1</sup> (PAB) entnom-

<sup>1</sup> Der regelhaft an der Universität Hamburg genutzte PAB ist das von der ausschreibenden Stelle auszufüllende Formular zur Dokumentation des Einstellungsverfahrens und der Auswahlbegründung. Er dient insbesondere zur Beteiligung der Interessenvertretungen.

men. Standardmäßig sind die Namen der Teilnehmenden ohne Anrede enthalten. Dies hat es erforderlich gemacht, eine Einordnung für die Variable Geschlecht anhand des Namens vorzunehmen.

Die PAB werden in den Bereichen ausgefüllt, in denen die jeweilige Stelle zu besetzen ist. Im standardisierten Formular besteht durch die Möglichkeit freier Texteingaben und das Fehlen festgelegter Definitionen grundsätzlich die Unsicherheit einer unterschiedlichen Interpretation der geforderten Angaben. So kann die Angabe: „Am Verfahren beteiligte Personen“ sowohl als die Beteiligung am gesamten Auswahlverfahren als auch als konkrete Beteiligung an Auswahlgesprächen gedeutet werden. Ebenso besteht die Unsicherheit, dass bei der Angabe, der zu einem Vorstellungsgespräch eingeladenen Personen nicht konstant vermerkt ist, welche Personen nicht zu dem Vorstellungsgespräch erschienen sind, also auch bereits nach Einladung ordnungsgemäß abgesagt haben. Ausgangspunkt für die Erfassung sind trotz der verschiedenen Interpretationsmöglichkeiten die Daten aus dem PAB, die nicht nachträglich angepasst wurden. Der zunächst vorgesehene Erhebungszeitraum (01. Januar 2020 bis 31. März 2020) fiel in die COVID-19-Pandemie. Die Universität hat in dem Zusammenhang umfangreiche Sicherheits- und Hygienemaßnahmen umgesetzt. Sukzessiv wurden die Auswahlgespräche über Online-tools geführt. Deshalb wurde der Umfang der Datener-

fassung auf den Zeitraum bis zum 31. Mai 2020 verlängert. Nicht auszuschließen ist also, dass sich die Zusammensetzung der Kommissionen auch vor dem Hintergrund der digitalen Verfahrensdurchführung geändert haben. Die PAB sowie die dazugehörigen Stellenbeschreibungen, deren Freigaben durch die Gleichstellungsbeauftragten in diesem Zeitraum erfolgt sind, wurden in die Datenerfassung einbezogen. Tabelle 1 zeigt die analysierten Variablen.

Im Einklang mit § 8 HmbGleIG wurde Parität als ein Geschlechterverhältnis zu gleichen Teilen von Frauen und Männern verstanden. Eine ungerade Anzahl an Kommissionsmitgliedern kann zu keiner paritätischen Besetzung der Auswahlkommission führen. Um eine genauere Differenzierung zu ermöglichen, wurde eine Kategorisierung vorgenommen, die neben der Parität auch eingeschlechtliche Kommissionen sowie Kommissionen mit nur einer Person eines anderen Geschlechts erfasst. Darüber hinaus wurden in der Kategorie „andere Geschlechterverteilung“ Kommissionen mit fünf Mitgliedern und einer Geschlechterverteilung von 2 zu 3 bzw. Kommissionen mit sechs Mitgliedern und einer Geschlechterverteilung von 2 zu 4 erfasst. Durch die Erfassung der relevanten Daten des PAB in einer Excel-Datei wurde eine für die Analyse notwendige Datenmatrix erstellt, in der auch die deskriptive Auswertung erfolgte. Es wurden keine statistischen Signifikanzen ermittelt.

Tab. 1: Variablen der Datenerfassung

Variablen	Beschreibung
Auswahlkommission	Hier wird erfasst, wie die Auswahlkommission mit weiblichen und männlichen Teilnehmenden besetzt ist. Grundlage ist dabei die im PAB unter dem Punkt „Am Verfahren beteiligte Personen“ angegebenen Beteiligten.
Bevorzugungsklausel	Es wird erfasst, für welches Geschlecht die in der Stellenausschreibung angegebene Bevorzugungsklausel nach § 5 HmbGleIG gilt oder ob keine Klausel angegeben ist.
Bewerbungslage	Diese Variable erfasst die Anzahl der weiblichen und männlichen Bewerbungen gem. PAB.
Fachvertretungen	Diese Variable erfasst, die Anzahl der männlichen und weiblichen Mitglieder der Auswahlkommission, aus den Einheiten z.B. Fakultäten, Abteilungen der zu besetzenden Stelle.
Führungsposition	Dieser Variable erfasst, ob die zu besetzende Stelle mit formeller Personalverantwortung ausgeschrieben wurde.
Interessenvertretungen	Hier wurden jeweils die männlichen und weiblichen Teilnehmenden aus dem Personalrat des Technischen, Bibliotheks- und Verwaltungspersonals (TVPR), der Gleichstellungsbeauftragten (G-TVBP) sowie der Schwerbehindertenvertretung (SBV) erfasst.
Stellenbesetzung	Diese Variable erfasst die auf dem PAB unter „Angaben zur einzustellenden Person“ gemachten Angaben, also ob ein Mann oder eine Frau zur Einstellung ausgewählt wurde.
Teilzeit	Diese Variable erfasst, ob die zu besetzende Stelle in Teilzeit ausgeschrieben wurde.
Vorstellungsgespräche – Teilnehmende	Hierbei wurden die männlichen und weiblichen Teilnehmenden einbezogen, die auf dem PAB aufgeführt sind und bei denen nicht ausdrücklich erkennbar war, dass aufgrund einer Absage nicht am Gespräch teilgenommen wurde.

Quelle: eigene Darstellung.

## 5. Ergebnisse

Insgesamt wurden 77 Verfahren erfasst und davon 74 Verfahren ausgewertet. Nicht berücksichtigt wurden drei Verfahren, bei denen es mehr als eine Einstellung gab, da dies eine mehrfache Wertung der gleichen Auswahlkommission zur Folge gehabt hätte. In den ausgewerteten Verfahren gab es damit 74 Einstellungen. Durch die G-TVBP wurden für das Jahr 2019 insgesamt 381 Verfahren begleitet (vgl. Tätigkeitsbericht TVBP 2019, S. 11). Im Datenerfassungszeitraum konnten also ungefähr 20% der Verfahren eines Jahres erfasst und ausgewertet werden.

Es nahmen 306 Personen an den Seiten der Auswahlkommissionen teil, davon waren 141 Männer (46%) und 165 Frauen (54%). Somit haben durchschnittlich 4,14 Kommissionsmitglieder pro Verfahren teilgenommen.

### Geschlechterverhältnisse der Auswahlkommissionen

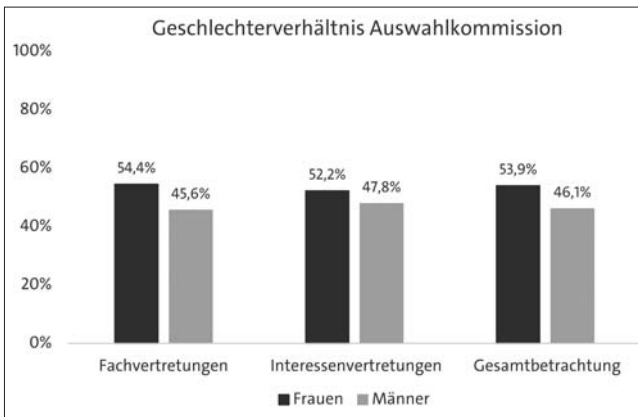
Um im Rahmen der Auswertung ein differenziertes Bild der Zusammensetzung der Auswahlkommission zu erhalten, wird in Fachvertretungen und Interessenvertretungen (welche hier zur Vereinfachung auch die Gleichstellungsbeauftragten beinhaltet)<sup>2</sup> unterteilt. Werden die Geschlechterverhältnisse in diesen beiden Kategorien sowie in der Gesamtbesetzung betrachtet, zeigt sich in beiden Gruppen ein annähernd ausgeglichenes Verhältnis.

### Auswahlkommissionen bei Teilzeitstellen

In den ausgewerteten Verfahren wurden 27 Auswahlgespräche (36%) für reine Teilzeitstellen geführt und 47

<sup>2</sup> Laut § 19 Abs. 1 HmbGleIG sind Gleichstellungsbeauftragte Teil der Dienststelle und somit keine reine Interessenvertretung.

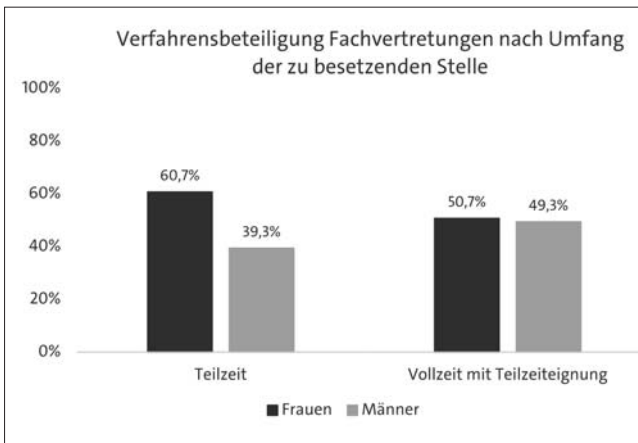
Abb. 1: Geschlechterverhältnisse Auswahlkommission



Quelle: eigene Darstellung.

Gespräche (64%) für Vollzeitstellen mit Teilzeiteignung. Die Grafik zeigt, dass bei Teilzeitstellen der Anteil der weiblichen Fachvertretungen 61% beträgt und damit 10% über dem Anteil der Fachvertretungen liegt, die an Gesprächen für Vollzeitstellen mit Teilzeiteignung teilgenommen haben.

Abb. 2: Geschlechterverhältnisse Fachvertretung in Auswahlkommission nach Umfang der zu besetzenden Stelle



Quelle: eigene Darstellung.

Werden Fach- und Interessenvertretung gemeinsam betrachtet, ergibt sich sowohl bei Teilzeitstellen mit 56% Frauen und 44% Männern als auch bei Vollzeitstellen mit Teilzeiteignung mit 54% Frauen und 46% Männern ein annähernd ausgeglichenes Geschlechterverhältnis in den Kommissionen.

**Beteiligung der Interessenvertretungen**

Eine Interessenvertretung war an 44 Verfahren beteiligt, dies entspricht 59%. In lediglich 10% der Verfahren (7 Verfahren) waren Personalrat, Gleichstellungsbeauftragte und die Schwerbehindertenvertretung gemeinsam beteiligt. Mit 41% (30 Verfahren) wurde ein großer Teil der Auswahlgespräche ohne die Beteiligung einer Interessenvertretung durchgeführt.

Innerhalb der Interessenvertretungen findet sich eine annähernd geschlechterparitätische Beteiligung bei den begleiteten Verfahren.

Tab. 2: Beteiligung der Interessenvertretungen nach Geschlecht

Beteiligung der Interessenvertretung	Anzahl Personen	davon Männer	Prozentual Männer
TVPR	26	15	58%
G-TVBP	25	12	48%
SBV	18	6	33%
Insgesamt Beteiligte	69	33	48%

Quelle: eigene Darstellung.

**Auswahlkommissionen in Verfahren mit Führungspositionen**

Lediglich 7 der 74 ausgewerteten Verfahren beinhalten Führungspositionen (9,5%). Die geringe Anzahl an ausgewerteten Verfahren mit Führungspositionen hat nur eine begrenzte Aussagekraft.

An den Auswahlgesprächen haben insgesamt 18 Personen aus Fachvertretungen teilgenommen, davon 7 Frauen und 11 Männer, also verhältnismäßig mehr Männer als bei den 67 Auswahlgesprächen ohne Führungsposition. Das Geschlechterverhältnis ist also nicht paritätisch, kann jedoch wegen der geringen Fallzahl nicht weiter interpretiert werden.

Bei den Interessenvertretungen, die bei diesen Gesprächen mit insgesamt sechs Personen anwesend waren, zeigt sich ein entgegengesetztes Bild: Dort waren vier Frauen vertreten. Insgesamt ergibt sich dadurch ein annähernd paritätisches Verhältnis in den Auswahlkommissionen für Führungskräfte von 11 Frauen und 13 Männern.

**Bewerbung, Einladung und Einstellungen nach Geschlecht**

Durch die Daten des PAB war es möglich, die prozentualen Anteile von Männern und Frauen für die drei entscheidenden Schritte des Auswahlprozesses zu ermitteln: Bewerbungen, Einladungen zum Auswahlgespräch und Einstellungen. Die gegenübergestellten Diagramme kennzeichnen somit drei wichtige Punkte des Auswahlverfahrens in Bezug auf die Berücksichtigung gleichstellungsrelevanter Fragestellungen. Auf die ausgeschriebenen Stellen haben sich 1.092 Frauen (66,1%) und 560 Männer (33,9%) beworben. Davon wurden 244 Frauen (70,1%) und 104 Männer (29,9%) zu einem Auswahlgespräch eingeladen.

Es zeigt sich, dass sich zu zwei Dritteln Frauen bewerben, die leicht überproportional zu Auswahlgesprächen eingeladen werden. Das Geschlechterverhältnis der Einladungen bildet sich im Wesentlichen auch in den Einstellungen ab. Insgesamt gibt es in allen Stufen ein un- ausgeglichenes Geschlechterverhältnis, welches nicht weiter interpretiert werden kann, da die Aufgaben, Positionen und Funktionen nicht Gegenstand der Analyse waren. Die statistische Erfassung aller Beschäftigten des TVBP durch die Personalabteilung von Oktober 2020 ergibt eine Verteilung von 65% Frauen und 35% Männer<sup>3</sup>.

<sup>3</sup> Aus zur Verfügung gestellten internen Daten zur Personalstruktur (Stand: Oktober 2020) der Dienststelle aus der Stabsstelle Datenmanagement und quantitativen Analysen der UHH.

Das Geschlechterverhältnis bei den Einstellungen in den betrachteten Fällen ist somit noch weniger ausgeglichen als in der bestehenden Personalstruktur.

**Bewerbung, Einladung und Einstellung nach unterrepräsentiertem Geschlecht**

In einem zweiten Schritt wurden die Bewerbungen, Einladungen und Einstellungen nicht nur für Frauen und Männer, sondern in Hinblick auf das jeweils unterrepräsentierte Geschlecht betrachtet. In der Ausschreibung wird das unterrepräsentierte Geschlecht mit der Bevorzugungsklausel besonders angesprochen. Dieses ergibt sich aus dem Geschlechterverhältnis in dem jeweiligen TVBP-Bereich und der Entgeltgruppe der ausgeschriebenen Stelle.

Insgesamt waren 64 Stellen mit einer Bevorzugungsklausel für Männer und 9 Stellen mit einer Bevorzugungsklausel für Frauen ausgeschrieben. Eine Stelle wurde ohne entsprechende Klausel ausgeschrieben.

Das jeweils unterrepräsentierte Geschlecht hat sich nur zu 30% auf die ausgeschriebenen Stellen beworben. Dies ist nicht weiter verwunderlich, da es sich bei Stellen mit Bevorzugungsklausel um männer- bzw. frauen-dominierte Bereiche handelt, die sich in den entsprechenden Geschlechterquoten bei den Bewerbungen widerspiegeln. Der Anteil von 30% nimmt jedoch anschließend im Laufe des Auswahlprozesses deutlich ab. Insgesamt wurde nur in 20% der Fälle das unterrepräsentierte Geschlecht eingestellt. Welche tätigkeitsbezogenen (z.B. Qualifikation) oder auch tätigkeitsfremden (z.B. Geschlecht) Kriterien zu diesem Ergebnis führen, kann in dieser Studie nicht identifiziert werden. Dazu bedarf es einer aufwändigen Untersuchung der Entscheidungsprozesse und Anforderungsprofile der jeweiligen Stellen.

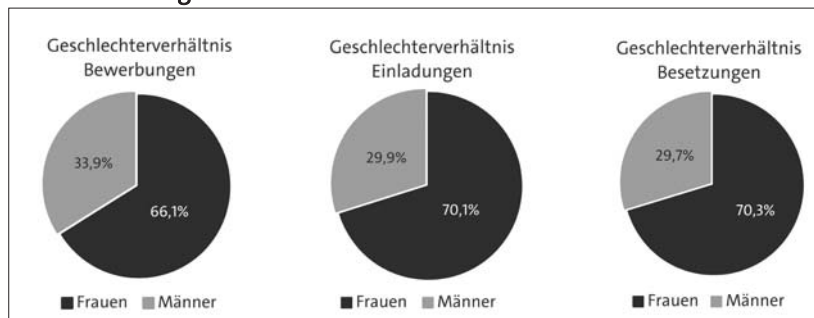
Die 64 Stellen, die mit einer Bevorzugungsklausel für Männer ausgeschrieben waren, wurden bei 51 Stellen mit Frauen und bei 13 Stellen mit Männern besetzt. Die Einstellung bei einer Bevorzugungsklausel für Frauen erfolgte in einem Fall mit einer Frau und bei acht Stellen mit Männern. Es zeigt sich also kein wesentlicher Abbau von Geschlechterasymmetrien sowie ein Schwund von Angehörigen des unterrepräsentierten Geschlechts im Lauf des Verfahrens.

**Bewerbung, Einladung und Einstellung nach Geschlecht in Führungspositionen**

Ein interessantes Bild findet man bei der Betrachtung von Bewerbungen, Einladungen und Einstellungen für die sieben Verfahren, die als Führungsposition ausgeschrieben waren.

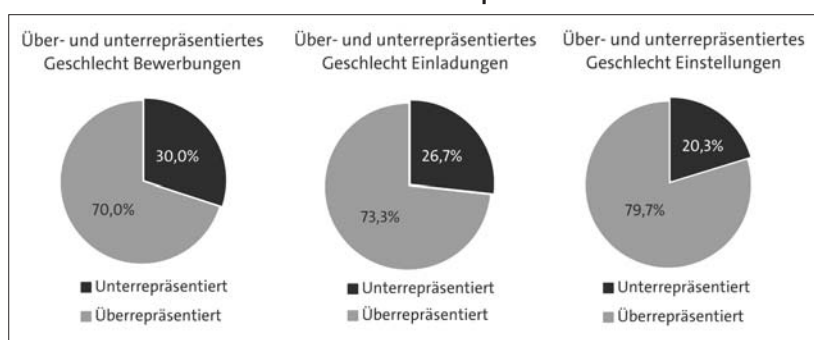
Im Gegensatz zur Gesamtbetrachtung zeigt sich hier ein umgekehrtes Geschlechterverhältnis. So haben sich auf

**Abb. 3: Geschlechterverhältnisse bei Bewerbung, Einladung und Einstellung**



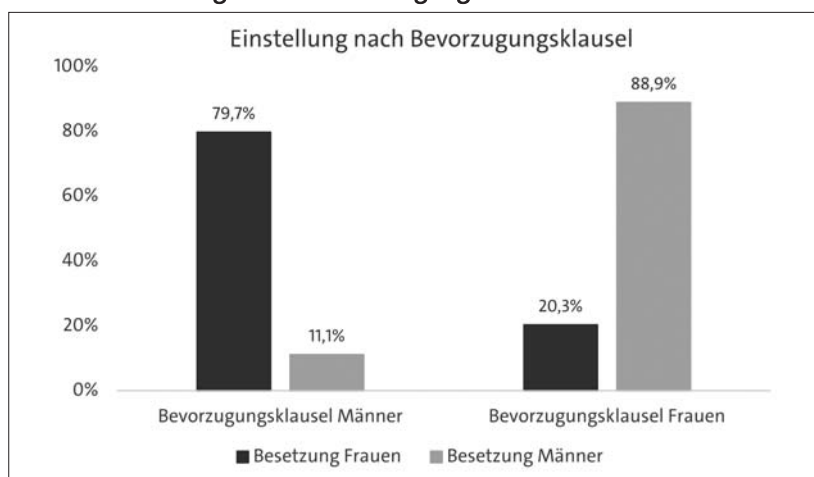
Quelle: eigene Darstellung.

**Abb. 4: Geschlechterverhältnisse nach Repräsentativität**



Quelle: eigene Darstellung.

**Abb. 5: Einstellungen nach Bevorzugungsklausel**



Quelle: eigene Darstellung.

diese Stellen 25 Frauen (34%) und 49 Männer (66%) beworben. Zu einem Auswahlgespräch eingeladen wurden sieben Frauen (28%) und 18 Männer (72%). Das Verhältnis in den Einladungen spiegelt sich anschließend auch in den Einstellungen von zwei Frauen (29%) und fünf Männern (71%) wider. Die ungleichen Geschlechterverhältnisse bei den Bewerbungen verstärken sich also bei den Einladungen zuungunsten der Frauen und bleiben bei den Einstellungen ungefähr gleich. Inwieweit dies an den Qualifikationen der Personen oder sachfremden Einflüssen lag, konnte in der rein quantitativen Betrachtung dieser Auswertung keine Berücksichtigung finden.



Insgesamt liegt das derzeitige Geschlechterverhältnis bei den Führungspositionen des TVBP an der Universität Hamburg bei 53% Frauen und 47% Männern<sup>4</sup>.

Die gefundenen Tendenzen sollten in einer qualitativen Studie oder in einer quantitativen Betrachtung mit deutlich höheren Fallzahlen weiter untersucht werden.

### Verfahrensbeteiligung und Einstellung nach Geschlecht

Über alle Kommissionen gerechnet ist das Geschlechterverhältnis in den Kommissionen zwar ausgeglichen, betrachtet man die jeweiligen Auswahlkommissionen jedoch differenzierter, ergibt sich ein anderes Bild: In 22 Verfahren (30%) waren die Kommissionen paritätisch besetzt. In neun Verfahren (12%) war die Auswahlkommission jeweils nur mit einem Geschlecht besetzt, davon in sieben Verfahren nur mit Frauen und in zwei Verfahren nur mit Männern. In 26 Verfahren (36%) gab es mehr als zwei Kommissionsmitglieder, jedoch nur jeweils eine Person des anderen Geschlechts. In den verbleibenden 17 Verfahren waren die Kommissionen entweder mit fünf Mitgliedern und eine Geschlechterverteilung von 2 zu 3 oder sechs Mitgliedern und eine Geschlechterverteilung von 2 zu 4 besetzt (Kategorie: andere Geschlechterverteilung).

Tab. 3: Verfahrensbeteiligung nach Geschlecht der Einstellung

Zusammensetzung Auswahlkommission	Geschlechterverhältnis Auswahlkommission zu Geschlecht Einstellung			
	Einstellung absolut		anteilig	
	Frauen	Männer	Frauen	Männer
Nur Frauen	6	1	86%	14%
Nur Männer	0	2	0%	100%
Nur eine Frau	8	5	62%	38%
Nur ein Mann	10	3	77%	23%
Paritätisch	15	7	68%	32%
andere Geschlechter- verteilung	13	4	76%	24%

Quelle: eigene Darstellung.

Es zeigt sich das ausgeglichene Geschlechterverhältnis im Hinblick auf Einstellungen bei jenen Kommissionen, die nur mit einer Frau und mehrheitlich mit Männern besetzt waren (62% eingestellte Frauen zu 38% eingestellten Männern) bzw. die paritätisch mit Männern und Frauen besetzt waren (68% zu 32%). Am wenigsten ausgeglichen ist das Geschlechterverhältnis der Einstellungen in jenen Kommissionen, die rein weiblich bzw. rein männlich zusammengesetzt waren. Die Qualifikationen der eingestellten Personen waren kein Teil der Auswertung. Das Geschlechterverhältnis der Auswahlkommission wird in diesem Zusammenhang nur als ein möglicher Faktor dargestellt.

## 6. Diskussion

Es hat sich gezeigt, dass in 45% der Verfahren nur vier bis fünf Personen unter Einbeziehung der Interessenver-

tretung beteiligt waren, was eine Geschlechterparität in der Auswahlkommission schwierig macht. Je größer eine Kommission ist, desto leichter kann eine zumindest annähernde paritätische Besetzung im Sinne des HmbGleiG realisiert werden. Zwar waren die Auswahlkommissionen insgesamt, d.h. mit den Fach- und Interessenvertretungen, ungefähr paritätisch zusammengesetzt, so dass die Dienststelle Universität Hamburg durchschnittlich die Vorgaben des § 8 HmbGleiG erfüllt. Eine tiefergehende Aufschlüsselung zeigt jedoch Ungleichheiten bei Verfahren für Teilzeitstellen (61% Frauen und 39% Männer in Fachvertretungen) sowie Verfahren mit ausgeschrieben Führungspositionen (39% Frauen und 61% Männer in Fachvertretungen), wobei hierbei die teilweise geringen Fallzahlen zu berücksichtigen sind. Es ist auch zu beachten, dass die Möglichkeiten der Zusammenstellung einer Auswahlkommission bereits durch den jeweiligen Arbeitsbereich beeinflusst sind, der selten geschlechterparitätisch besetzt ist.

Festzuhalten ist weiter, dass in immerhin neun Verfahren (12%), nur ein Geschlecht in der Auswahlkommission vertreten war. Nur 19 Verfahren (26%) hatten eine völlig paritätisch besetzte Auswahlkommission, erfüllten also die Zielvorgabe des HmbGleiG. In erstaunlich vielen Verfahren war keine Interessenvertretung beteiligt.

Bei der Betrachtung der verschiedenen Stufen des Auswahlprozesses zeigt sich, dass eine Ungleichheit im Geschlechterverhältnis bereits bei den Bewerbungen deutlich sichtbar ist und sich im Laufe des Prozesses verfestigt bzw. verstärkt. Damit entspricht das Geschlechterverhältnis der Einstellungen in den dargestellten Verfahren zwar der Beschäftigungsstruktur, die bisherige Verfahrensgestaltung trägt aber nicht zum Abbau von Ungleichheiten bei. Welche genauen Gründe dies hat, lässt sich aus dieser Untersuchung nicht ableiten. Alleine die Zielformulierung einer geschlechterparitätischen Auswahlkommission im HmbGleiG scheint jedenfalls keinen Effekt zu haben. Vielmehr liegt die Vermutung nahe, dass weitere Kriterien wie stereotype (Selbst-)Zuordnungen von Geschlechtern zu Tätigkeiten bzw. Hierarchieebenen in Betracht gezogen werden müssen, und dass tiefergehende qualitative Untersuchungen gerade auch vor dem Hintergrund der Qualifikation der beteiligten Personen, der Entscheidungsprozesse und möglicher Urteilstendenzen angezeigt sind.

Bei der Besetzung von Führungspositionen verringert sich der Frauenanteil im Lauf des Verfahrens weiter, was die Wirkung von Stereotypen und eines „Gender Bias“ vermuten lässt, die jedoch in dieser Studie nicht untersucht werden konnten. Auch ist die besonders kleine Fallzahl zu berücksichtigen.

Ein ähnliches Bild ergibt sich bei der Betrachtung des unterrepräsentierten Geschlechts. Die Angehörigen dieser Gruppe, die ohnehin bereits in der Minderheit sind, werden im Lauf des Verfahrens zahlenmäßig weniger

<sup>4</sup> Aus zur Verfügung gestellten internen Daten zur Personalstruktur (Stand: Oktober 2020) der Dienststelle aus der Stabsstelle Datenmanagement und quantitativen Analysen der UHH.

(von 30% Bewerbungen zu 20% Einstellungen), was dem Ziel der Bevorzugungsklausel entgegenläuft.

Ein Vorteil paritätisch besetzter Kommissionen im Hinblick auf mehr Geschlechtergleichheit bei den Einstellungen konnte vor dem Hintergrund heterogener Kommissionen und einer geringen Fallzahl zwar nicht bewiesen werden, jedoch scheint eine mangelnde Geschlechterdiversität in den Kommissionen eine gleichfalls mangelnde Geschlechterdiversität bei den Einstellungen nach sich zu ziehen. Eine Tendenz der Bevorzugung des eigenen Geschlechts wie im Forschungsstand beschrieben kann eine Rolle spielen, muss jedoch in weiteren Studien genauer analysiert werden.

In weiteren Untersuchungen sollten zum einen einzelne Verfahren wissenschaftlich begleitet und tiefergehend analysiert werden in Bezug auf die Festlegung von Kriterien in jeder Stufe, diskriminierende Effekte auf der jeweiligen Stufe, Gruppendynamiken in der Kommission und den Umgang mit der Bevorzugungsklausel. Zum anderen sollten durch ein regelmäßiges Monitoring aller Verfahren mehr Daten zu Zusammensetzungen der Kommissionen und zu Geschlechterverhältnissen auf jeder Stufe erhoben werden, um deren Aussagekraft zu erhöhen. Vergleiche zwischen Hochschulen würden weitere Erkenntnisse erbringen. Des Weiteren sollten die Formulierungen der Stellenausschreibungen mehr in den Fokus gerückt und untersucht werden, wie sich diese auf die Bewerbungen des jeweils unterrepräsentierten Geschlechts auswirken (siehe dazu auch das Konzept des Gender Decoders der TU München). Auch wie die Bevorzugungsklausel von Frauen und Männern subjektiv wahrgenommen wird, wäre ein spannender Forschungsgegenstand.

Paritätische Zusammensetzungen von Kommissionen sind unabhängig vom Ausgang eines Verfahrens wünschenswert, weil sie die gerechte Beteiligung von Frauen und Männern am Entscheidungsprozess sichern. Zur Steigerung der Geschlechterparität bei Kommissionen und zum Abbau von Geschlechterasymmetrien bei Einstellungen sollen zum Abschluss Handlungsempfehlungen für die Praxis formuliert werden.

## 7. Handlungsempfehlungen

1. Eingeschlechtlich besetzte Auswahlkommissionen sind zu vermeiden (z.B. durch die Anordnung als Verfahrensregelung), gerade auch um die Vielfalt in der Beschäftigtenstruktur für Bewerbende zu zeigen. Die Anpassung des PAB hinsichtlich der Zusammenstellung von Auswahlkommissionen kann zu einer stärkeren Reflexion anregen und diesen Prozess dokumentieren. Auf das Ziel einer geschlechterparitätischen Kommissionszusammensetzung sollte besonders hingewiesen werden. Insbesondere bei nur eingeschlechtlich besetzten Kommissionen sollten die Bemühungen um eine geschlechterparitätischere Zusammensetzung zwingend dokumentiert werden.
2. Größere Auswahlkommissionen sind anzustreben, da paritätische Geschlechterverhältnisse eher abgebildet werden und unterschiedliche Perspektiven einfließen können.

3. Zum Ausgleich der Geschlechterverhältnisse in Kommissionen können Interessenvertretungen vermehrt beitragen. Hierzu ist die frühzeitige Kommunikation zur Zusammensetzung der Kommission erforderlich und sollte dienststellenseitig abgesichert sein. Idealerweise sollten Interessenvertretungen fachseitig angesprochen werden, um möglichst einen Mann oder eine Frau zu entsenden.
4. Da einseitig besetzte Auswahlkommissionen insbesondere bei Teilzeitverfahren und Verfahren mit Führungsverantwortung gefunden wurden, sollte in diesen die geschlechtergerechte Zusammenstellung von Auswahlkommissionen besonders reflektiert werden. Darauf könnte durch die Ausschreibungsstelle hingewiesen werden.
5. Insbesondere bleibt es Aufgabe aller am Auswahlprozess Beteiligten, die Anforderungen des Gleichstellungsgesetzes zu kennen und (aktuelle) Forschungsergebnisse zu berücksichtigen. Diese sollten idealerweise durch Expert\*innen in dem Forschungsfeld der geschlechtergerechten Personalauswahl in Schulungen/Informationsveranstaltungen vermittelt werden.

Unabhängig von der Besetzung von Auswahlkommissionen lässt sich folgendes festhalten:

6. Die bisher genutzte Bevorzugungsklausel scheint nicht den gewünschten Effekt zu haben. Hier ist möglicherweise eine Umformulierung bzw. andere Positionierung in der Stellenausschreibung angezeigt. Jedenfalls sollten die Ausschreibungstexte vor dem Hintergrund der gezielteren Ansprache des unterrepräsentierten Geschlechts überarbeitet werden.
7. Insgesamt ist der Fokus vermehrt auf den gesamten Einstellungsprozess, vor allem die Gewinnung von Bewerbungen des unterrepräsentierten Geschlechts zu richten. Hierzu sollte es einen gemeinsamen Austausch (Ausschreibungsstelle, strategische Personalauswahl mit den Gleichstellungsbeauftragten, ggf. Personalrat) geben. Hierbei ist zu berücksichtigen, inwieweit die Selbstselektion im Rahmen der Bewerbungen beeinflusst werden kann.

### Literaturverzeichnis

- Alonso, P./Moscoso, S./Salgado, J. F. (2017): Structured behavioral interview as a legal guarantee for ensuring equal employment opportunities for women: A meta-analysis. In: *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 9 (1), pp. 15-23.
- Abramo, G./D'Angelo, C. A./Rosati, F. (2015): Selection committees for academic recruitment: does gender matter? In: *Research Evaluation* 24, pp. 392-404.
- Bagues, M./Sylos-Labini, M./Zinovyeva, N. (2014): Do gender quotas pass the test? Evidence from academic evaluations in Italy. *Scuola Superiore Sant'Anna, LEM Working Paper Series* 2014/14.
- Braun, S./Hentschel, T./Peus, C./Frey, D. (2015): Chancengleichheit durch professionelle Personalauswahl in der Wissenschaft. In: Peus, C./Braun, S./Hentschel, T./Frey, D. (Hg.): *Personalauswahl in der Wissenschaft. Evidenzbasierte Methoden und Impulse für die Praxis*. Berlin/Heidelberg, S. 29-48.
- Frey, D./Braun S./Peus C. (2015): Herausforderungen der Personalauswahl in der Wissenschaft: Berufungsverfahren an deutschen Universitäten. In: Peus, C./Braun, S./Hentschel, T./Frey, D. (Hg.): *Personalauswahl in der Wissenschaft. Evidenzbasierte Methoden und Impulse für die Praxis*. Berlin/Heidelberg, S. 3-14.

- Checchi, D./Cicognani, S./Kulic, N. (2019):* Gender Quotas or Girls' Networks? Evidence from an Italian Research Selection. In: *Work, Employment and Society*, 33 (3), pp. 462-482.
- Erfurt Sandhu, P. (2014):* Selektionspfade im Topmanagement. Homogenisierungsprozesse in Organisationen. Wiesbaden.
- Kay, R. (1998):* Diskriminierung von Frauen bei der Personalauswahl. Problemanalyse und Gestaltungsempfehlung. Wiesbaden.
- Kay, R. (2007):* Auf dem Weg in die Chefetage. Betriebliche Entscheidungsprozesse bei der Besetzung von Führungspositionen. Bonn.
- Kay, R. (2011):* Gewinnung und Auswahl von MitarbeiterInnen. In: Krell, G. (Hg.): *Chancengleichheit durch Personalpolitik*. 6. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden, S. 241-260.
- Knappitsch, E./Caliskan, S. (2018):* Das Management von unbewussten Vorurteilen im HRM: Rekrutierung und Bindung einer diversen Belegschaft. In: Covarrubias Venegas, B./Thill, K./Domnanovich, J. (Hg.). *Personalmanagement*. Wiesbaden, S. 207-230.
- Krell, G. (2011):* Geschlechterungleichheit in Führungspositionen. In: Covarrubias Venegas, B./Thill, K./Domnanovich, J. (Hg.). *Personalmanagement*. Wiesbaden, S. 403-422.
- Peus, C./Braun, S./Hentschel, T./Frey, D. (2015):* Personalauswahl in der Wissenschaft. Evidenzbasierte Methoden und Impulse für die Praxis. Berlin/Heidelberg.
- Pogrebtsova, E./Luta, D./Hausdorf, P. A. (2018):* Selection of gender-incongruent applicants: No gender bias with structured interviews. In: *International Journal of Selection and Assessment*, 28 (1), pp. 117-121.
- Rastetter, D./Mucha, A. (2019):* Wirtschaft und Unternehmen: (Abbau von) Geschlechterungleichheiten. In: Kortendiek, B./Riegraf, B./Salisch, K. (Hg.): *Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung*. Wiesbaden, S. 1309-1318.
- Steinweg, N. (2015):* Geschlecht und Personalauswahl an Hochschulen und außerhochschulischen Forschungseinrichtungen. In: Peus, C./Braun, S./Hentschel, T./Frey, D. (Hg.) *Personalauswahl in der Wissenschaft. Evidenzbasierte Methoden und Impulse für die Praxis*. Berlin/Heidelberg, S. 15-27.
- Tätigkeitsbericht der Gleichstellungsbeauftragten für das Technische, Bibliotheks- und Verwaltungspersonal (TVBP) 2019 an der Universität Hamburg.*
- Van den Brink, M. (2010):* Behind the Scenes of Science. Gender practices in the recruitment and selection of professors in the Netherlands. Amsterdam.
- Wilkinson, D./Mavourneen, C./Eley, D. (2014):* Removing the interview for medical school selection is associated with gender bias among enrolled students. In: *The Medical Journal of Australia*. 200 (2), pp. 96-99.

■ **Antje Newig**, Ass. Iur., Referentin an der Universität Hamburg, zum Zeitpunkt der Studie Gleichstellungsbeauftragte der Dienststelle Universität Hamburg,  
E-Mail: [antje.newig@uni-hamburg.de](mailto:antje.newig@uni-hamburg.de)

■ **Franziska Horn**, Dipl.-Kffr., stud. Angestellte der Stabsstelle für Gleichstellung an der Universität Hamburg,  
E-Mail: [franziska.horn@uni-hamburg.de](mailto:franziska.horn@uni-hamburg.de)

■ **Daniela Rastetter**, Prof. Dr., Professur für Personal- und Gender an der Fakultät für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften der Universität Hamburg,  
E-Mail: [daniela.rastetter@uni-hamburg.de](mailto:daniela.rastetter@uni-hamburg.de)

- Anzeige -

**wissenschafts  
management**  
MASTER OF PUBLIC ADMINISTRATION (M.P.A.)

Berufsbegleitend und praxisnah  
Lehrende aus Wissenschaft und Praxis verknüpfen  
Managementwissen über Personalführung, Controlling  
und Kommunikation mit neuen Erkenntnissen aus der  
Wissenschaftsforschung.

Wissenschaftliche  
Einrichtungen  
erfolgreich managen

**Großes Netzwerk**  
Die Deutsche Universität für Verwaltungswissenschaften  
Speyer und das Zentrum für Wissenschaftsmanagement e.V.  
(ZWM) bieten langjährige Erfahrung in der Weiterbildung  
von Führungskräften.

**Abschluss: M.P.A.**  
+ berufsbegleitendes Masterstudium  
+ 90 ECTS  
+ kompakte Präsenzphasen  
+ Dauer: 4 Semester  
+ Kosten: 8.965 €

**Bewerbung**  
+ jeweils zum 2. Januar  
+ Alle Bewerbungsunterlagen online

[www.wissenschaftsmanagement-speyer.de](http://www.wissenschaftsmanagement-speyer.de)



Deutsche Universität für  
Verwaltungswissenschaften  
Speyer

## Schulzeit bestimmt Lebenswege – unabhängig vom Bildungssystem

Internationales Forschungsteam unter Leitung von Steffen Schindler hat Bildungswege in verschiedenen Ländern untersucht.

12.08.2021: Durch die Wahl der weiterführenden Schule werden in Deutschland bereits frühzeitig Lebensverläufe vorherbestimmt. Schülerinnen und Schüler an Hauptschulen finden sich im späteren Leben häufiger in Berufen mit niedrigerem Einkommen wieder als Schülerinnen und Schüler auf dem Gymnasium. Der Umstand, dass durch das deutsche Schulsystem solche sogenannten Pfadabhängigkeiten besonders früh angelegt werden, wird in der öffentlichen Auseinandersetzung häufig kritisiert. Zum Vergleich werden dann oft Bildungssysteme angeführt, die längere Zeiten gemeinsamen Lernens in der Sekundarstufe vorsehen.

Ob sich unterschiedliche Bildungssysteme tatsächlich darin unterscheiden, inwieweit sie den späteren beruflichen Erfolg vorherbestimmen, hat nun ein internationales Forschungsteam untersucht. Es hat die Bildungssysteme aus sieben Ländern miteinander verglichen. Die Ergebnisse wurden im Juli 2021 in einem Sonderband der Zeitschrift „Longitudinal and Life Course Studies“ veröffentlicht. Die Erkenntnis: „In allen Bildungssystemen findet eine Sortierung der Schülerinnen und Schüler statt, durch die der spätere Arbeitsmarkterfolg vorherbestimmt wird“, fasst Dr. Steffen Schindler zusammen, Professor für Soziologie mit dem Schwerpunkt Bildung und Arbeit im Lebensverlauf an der Universität Bamberg. Er leitet das Forschungsprojekt „LIFETRACK“ („Life-Course Dynamics of Educational Tracking“).

### Aufteilung der Schülerinnen und Schüler in allen Bildungssystemen

Soziologinnen und Soziologen aus Dänemark, Deutschland, England, Finnland, Frankreich, Israel und Italien haben für das Projekt ihre Bildungssysteme untersucht und verglichen. Ihr Augenmerk richteten sie dabei auf die Sekundarstufe. Dort befinden sich typischerweise Schülerinnen und Schüler zwischen 10 und 18 Jahren. Die Sekundarstufe ist je nach Land unterschiedlich gestaltet. In Deutschland werden Schülerinnen und Schüler in der Regel bereits im Alter von 10 Jahren auf unterschiedliche Schulformen aufgeteilt. In anderen Ländern besuchen Heranwachsende bis zum Alter von 14 oder 16 Jahren eine Gesamtschule. Dennoch finden sich auch in solchen Schulsystemen Aufteilungen der Schülerinnen und Schüler, die jedoch nicht immer offensichtlich sind. „Alle Forschungsteams haben in ihrem Land eine Form der Aufteilung von Schülerinnen und Schülern in der Sekundarstufe festgestellt – unabhängig vom Bildungssystem“, sagt Steffen Schindler. Sichtbar wird diese Differenzierung etwa, wenn Kinder je nach Leistung in unterschiedliche Lerngruppen aufgeteilt werden. In England findet die Aufteilung unauffälliger statt, zum Beispiel durch die Wahl bestimmter Fächer oder die Teilnahme an bestimmten Prüfungen.

### Akademische Bildung bringt in jedem Bildungssystem Vorteile

Die sieben Länderstudien stimmen in einer Erkenntnis überein: Akademische Bildungswege führen tendenziell zu günstigeren Ergebnissen auf dem Arbeitsmarkt als berufliche Bildungswege. „Und die Frage, ob jemand später ein Studium aufnimmt oder nicht, wird in fast allen Ländern sehr häufig bereits durch die Sortierung in der Sekundarstufe entschieden“, sagt Steffen Schindler. Es zeigt sich in der Untersuchung auch, dass die Aufteilung der Schülerinnen und Schüler in allen Ländern zur Entstehung sozialer Ungleichheit beiträgt. Das liegt zum Beispiel daran, dass Kinder aus benachteiligter sozialer Herkunft häufiger in den nicht-akademischen Bildungsgängen vorzufinden sind als Kinder aus privilegierter sozialer Herkunft.

Für das Projekt haben die Forschenden längsschnittliche Daten ihres jeweiligen Landes analysiert. Das deutsche Team nutzte Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS) in Zusammenarbeit mit dem Bamberger Leibniz-Institut für Bildungsverläufe (LifBi). Neben Steffen Schindler gehören zum deutschen Forschungsteam Prof. Dr. Corinna Kleinert und Claudia Traini. LIFETRACK ist ein Teil des europäischen Forschungsprogramms „Dynamics of Inequality Across the Life Course“ (DIAL). NORFACE fördert das Projekt insgesamt mit rund 1,4 Millionen Euro. NORFACE ist ein Zusammenschluss mehrerer nationaler Forschungsförderorganisationen in Europa, wie zum Beispiel der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG).

#### Publikation:

Longitudinal and Life Course Studies, Volume 12, Number 3.  
[www.ingentaconnect.com/content/bup/llcs/2021/00000012/00000003;jsessionid=yh67phcj7o1a.x-ic-live-02](http://www.ingentaconnect.com/content/bup/llcs/2021/00000012/00000003;jsessionid=yh67phcj7o1a.x-ic-live-02)

#### Zur Webseite des Projekts:

<http://lifetrack.eu>

Das Projekt gehört zum Forschungsschwerpunkt „Empirische Sozialforschung zu Bildung und Arbeit“ der Universität Bamberg: [www.uni-bamberg.de/forschung/profil/bildung-und-arbeit](http://www.uni-bamberg.de/forschung/profil/bildung-und-arbeit)

#### Kontakt für inhaltliche Rückfragen:

Prof. Dr. Steffen Schindler  
Professor für Soziologie mit dem Schwerpunkt Bildung und Arbeit im Lebensverlauf  
E-Mail: [steffen.schindler@uni-bamberg.de](mailto:steffen.schindler@uni-bamberg.de)

## Hochschulforum Digitalisierung: Weiterförderung für erfolgreiche Netzwerkarbeit

6.07.2021: **Die BMBF-Förderung des Hochschulforums Digitalisierung (HFD) wird bis Ende 2025 verlängert. Der produktive, hochschulübergreifende Austausch zwischen Hochschulangehörigen diverser Statusgruppen wird sich damit fortsetzen – in den etablierten wie weiterentwickelten und neuen Formaten.**

Das Serviceangebot des Hochschulforum Digitalisierung unterstützt Hochschulen dabei, die Herausforderungen der Digitalisierung zu bewältigen. Dabei stehen Studierende, Lehrende, Supportmitarbeitende und Hochschulleitungen im Fokus. Im seit 2014 wachsenden Netzwerk des HFD tauschen sie sich aus, teilen Beispiele guter Praxis und arbeiten gemeinsam an Lösungen für die Hochschullehre im digitalen Zeitalter.

Durch die weitere Förderung werden bestehende Formate wie Online-Gesprächsreihen, Summer Schools, Netzwerktreffen und das Portal HFDnet zur digitalen Vernetzung fortgeführt und weiterentwickelt. Außerdem werden in der dritten HFD-Förderphase neue Angebote etabliert. Geplant sind lokale Treffen von Interessierten in Hochschulregionen zur Fächerung vorhandenen Wissens sowie die fachbereichsspezifische Sammlung und Aufbereitung von Erfahrungen zur Digitalisierung der Lehre in den unterschiedlichen Fachkulturen. Dabei profitiert das HFD von der im Netzwerk vorhandenen Expertise und bereitet mit den aus den neuen Formaten gewonnenen Erkenntnissen gleichzeitig seine weitere Arbeit in der Fachbereichsberatung vor. Die neuen Lokalgruppen zielen auf einen Train-the-Trainer-Effekt ab, durch den sich im Rahmen des HFD entwickeltes Wissen an den Hochschulen verbreitet und zur Anwendung kommt.

„Wir sind sehr froh, im Rahmen des Hochschulforums auch in Zukunft die Hochschulen beim Thema Digitalisierung unterstützen zu können“, sagt Martin Rademacher,

Projektleiter für das Hochschulforum Digitalisierung bei der Hochschulrektorenkonferenz. „In allen für die HRK wichtigen Themenfeldern ist Digitalisierung ein bedeutendes Querschnittsthema.“

Im Think and Do Tank widmet sich das HFD zum Start der neuen Förderphase der Chancengerechtigkeit, Barrierefreiheit sowie Datensouveränität. Die intensive Arbeit an diesen Themen befähigt Hochschulangehörige sowie hochschulübergreifende Akteure, Hochschulen zugänglich, inklusiv und datenschutzsensibel weiterzuentwickeln.

Das Hochschulforum Digitalisierung (HFD) orchestriert den Diskurs zur Hochschulbildung im digitalen Zeitalter. Als zentraler Impulsgeber informiert, berät und vernetzt es Akteure aus Hochschulen, Politik, Wirtschaft und Gesellschaft.

Die drei Konsortialpartner Stifterverband, CHE Centrum für Hochschulentwicklung und Hochschulrektorenkonferenz (HRK) erhalten über die nächsten vier Jahre rund 15 Millionen Euro Förderung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung zum Ausbau der erfolgreichen, hochschulübergreifenden Community-Zusammenarbeit.

Informationen: [www.hochschulforumdigitalisierung.de](http://www.hochschulforumdigitalisierung.de)

### Kontakt:

Martin Rademacher, Projektleiter, Hochschulforum Digitalisierung (Hochschulrektorenkonferenz)  
Tel.: 0228 887-175, E-Mail: [rademacher@hrk.de](mailto:rademacher@hrk.de)

Susanne Schilden, Pressesprecherin, Bereichsleiterin Kommunikation, Hochschulrektorenkonferenz  
Tel.: 0228 887-152, E-Mail: [schilden@hrk.de](mailto:schilden@hrk.de)

### 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. Wenn das Konzept dieser Zeitschrift Sie anspricht – wovon wir natürlich überzeugt sind – dann freuen wir uns über Beiträge von Ihnen in den ständigen Sparten *Politik, Entwicklung und strukturelle Gestaltung, Organisations- und Managementforschung, Anregungen für die Praxis/Erfahrungsberichte*, aber ebenso Rezensionen, Tagungsberichte, Interviews oder im besonders streitfreudigen Meinungsforum.

Die Hinweise für Autorinnen und Autoren finden Sie unter: [www.universitaetsverlagwebler.de](http://www.universitaetsverlagwebler.de)

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

Auf unserer Website [www.universitaetsverlagwebler.de](http://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 1+2/2021 (Vorschau)

*Barbara Hendriks & Almuth Lietz*  
Erkenntnisgewinn durch Praxis:  
Empirische Einblicke in  
die neuen Wege der  
Doktorand\*innenausbildung

*Wolff-Dietrich Webler*  
Forschungskollegs/Institutes for  
Advanced Study in Deutschland

*Thorsten Wilhelmy*  
Ambivalenzkunst –  
Zur Erfolgsgeschichte der Institutes  
for Advanced Study

Fo-Gespräch zwischen Sabine  
Maasen und Wolff-Dietrich Webler  
über Chancen und Gefahren,  
Freiheitsgrade und Bindungen der  
Institute für fortgeschrittene Studien  
(Institutes for Advanced Studies,  
IAS) in Deutschland und darüber  
hinaus

Fo-Gespräch mit dem  
Gründungsdirektor des THE NEW  
INSTITUTES Hamburg,  
Dr. Wilhelm Krull

Fo-Gespräch zwischen Beate  
Schücking, Hans-Gerhard Husung  
und Wolff-Dietrich Webler über die  
Rolle der Wissenschaft im  
Transformationsprozess des  
Lausitzer Braunkohlereviere  
in eine aussichtsreiche Zukunft

### HSW

#### Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

HSW 3+4/2021

*Katharina Bahlmann, Stefanie  
Hoffmann & Marie-Theres Moritz*  
Differenzierung und  
Institutionalisierung junger kleiner  
Fächer im deutschen Hochschul- und  
Wissenschaftssystem

*Katharina Haas, Moritz Wolf  
& Katharina Schönheim*  
Disziplinäre Entdifferenzierungs-  
prozesse an deutschen Universitäten  
am Beispiel der kleinen Fächer

*Julian Hamann*  
Disziplinäre Entdifferenzierung durch  
Leistungsbewertung? Der Fall  
Geschichtswissenschaft in  
Großbritannien

*Georg Krücken et al.*  
Multipler Wettbewerb im  
Hochschulsystem – Interdisziplinäre  
Perspektiven und wissenschafts-  
politische Implikationen

*Christian Julmi & José Manuel Pereira*  
Wie viel (er)trägt der akademische  
Mittelbau?  
Ergebnisse einer Befragung zur  
Arbeitssituation wissenschaftlicher  
Mitarbeiter\*innen

*Elena Stasewitsch & Simone Kauffeld*  
Akademische Fachzirkel: Können  
gruppenbasierte Intervention zu  
nachhaltigen Veränderungsprozessen  
in Hochschulen beitragen?

*Wolff-Dietrich Webler*  
Online-Prüfungen und deren  
Kontrolldebatte – ein Zeichen für  
Systemversagen?

### P-OE

#### Personal- und Organisationsentwicklung

in Einrichtungen der Lehre und Forschung

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

POE 2/2021

*Franziska Schölmerich  
& Hannah Rauterberg*  
Sechs Thesen zur Zukunft der  
Weiterbildung in  
Wissenschaftseinrichtungen

*Eva Cendon & Abena Dadze-Arthur*  
Weiterbildung als Transformatorin  
oder: Wie Veränderung doch in die  
Hochschule kommen kann.  
Erkenntnisse aus internationalen  
Fallstudien

*Kathrin Becher*  
Von Veränderungsangst zur  
Arbeitszufriedenheit – Ein Erklärungs-  
versuch für Erfolgsfaktoren bei  
Veränderungsprozessen am Beispiel  
von Prüfungsämtern in  
Hochschulverwaltungen

*Ute Noack et al.*  
Willkommen an der Universität  
Marburg – Beratung und Begleitung  
für neuberufene Professorinnen und  
Professoren

*Mona Schulze*  
Entwicklung eines transparenten  
Karrieresystems für unbefristete  
Wissenschaftler\*innen am Karlsruher  
Institut für Technologie (KIT)

*Daniel Müller*  
Europäisches Gütesiegel HRS4R bringt  
Personalentwicklung für Forschende  
voran

*Martin Mann*  
Einem geeinten europäischen  
Forschungsraum entgegen: Der HR  
Excellence in Research Award als  
Auszeichnung für lernende  
Wissenschaftsorganisationen

**QiW****Qualität in der Wissenschaft**Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in  
Forschung, Studium und Administration

QiW 2/2021

Empirische Untersuchungen im  
Kontext der Hochschullehre in  
Corona-Zeiten**Qualitätsforschung**

*Sophia Albrecht, Benjamin  
Apostolow & Thi To-Uyen Nguyen*  
**Vom Zwang zum Drang?  
Wie Lehrende die Online-Lehre  
(zu lieben) lernten  
Erfahrungen an der Universität  
Potsdam während der  
Corona-Pandemie**

*Uwe Schmidt, Franziska Schmidt  
& Nicole Becker*  
**Perspektiven Lehrender und  
Studierender auf die Digitalisierung  
von Lehren und Lernen  
Ergebnisse einer empirischen  
Studie an der Johannes Gutenberg-  
Universität Mainz**

*Heinke Rübken & Jasmin Overberg*  
**Ein systematisches Review zur  
Systemakkreditierung in  
Deutschland: Publikationen,  
Diskurse und Befunde**

*Swen Günther et al.*  
**Auf dem Weg zur  
kennzahlenbasierten Steuerung von  
Transferprozessen in Hochschulen –  
Modelltheoretische Grundlagen und  
konzeptionelle Umsetzung**

**Was hat sich in einem Jahr  
Studieren in Corona-Zeiten  
verändert?  
Erste Ergebnisse der  
Studierendenbefragung der HU  
Berlin zum Wintersemester  
2020/2021**

**ZBS****Zeitschrift für  
Beratung und Studium**

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

ZBS 3/2021

Vielfalt von Beratung an  
Hochschulen

Nachruf auf Edith Saum

**Anregungen für die  
Beratungspraxis/Erfahrungsberichte**

*Yvonne A. Henze*  
**Gut. Vernetzt. Beraten.**

*Christiane Stolz*  
**Der Nachteilsausgleich für  
Studierende mit Beeinträchtigungen  
– die Möglichkeiten des Umsetzens  
und die Rolle der Beauftragten für  
Studierende mit gesundheitlichen  
Beeinträchtigungen in Abhängigkeit  
der Hochschulgesetze am Beispiel  
Niedersachsen**

*Miriam Bischoff & Manfred Bartel*  
**Studierende mit Autismus begleiten  
– Gedanken zu Herausforderungen  
und Handlungsfeldern**

**Beratungsforschung**

*Claudia Blatz, Katharina  
Simpfendorfer & Rebecca Löbmann*  
**Prävention von Studienabbrüchen:  
Eignen sich Coachingmethoden für  
die Studienfachberatung?**

Beratungsentwicklung/-politik

*Karin Gavin-Kramer  
& Franz Rudolf Menne*  
**Zur Geschichte der Studien- und  
Studierendenberatung an der  
Universität in Frankfurt am Main  
Teil II: 1929 bis 1950**

**Für weitere  
Informationen**

- zu unserem  
Zeitschriftenangebot,
- zum Abonnement einer  
Zeitschrift,
- zum Erwerb eines  
Einzelheftes,
- zum Erwerb eines anderen  
Verlagsproduktes,
- zur Einreichung eines  
Artikels,
- zu den Hinweisen für Auto-  
rinnen und Autoren

oder sonstigen Fragen,  
besuchen Sie unsere Website:  
[universitaetsverlagwebler.de](http://universitaetsverlagwebler.de)

oder wenden Sie sich  
direkt an uns:

**E-Mail:**  
[info@universitaetsverlagwebler.de](mailto:info@universitaetsverlagwebler.de)

**Telefon:**  
0521/ 923 610-12

**Fax:**  
0521/ 923 610-22

**Postanschrift:**  
UniversitätsVerlagWebler  
Bünder Straße 1-3  
Hofgebäude  
33613 Bielefeld

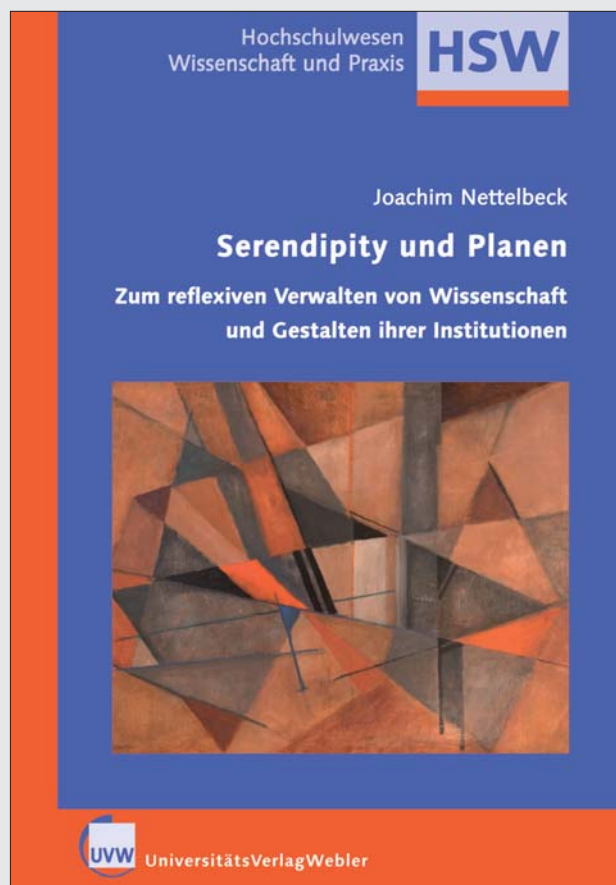
Haben Sie mit Wissenschaftsverwaltung als Praxis oder wissenschaftlichem Gegenstand zu tun?

Joachim Nettelbeck

## Serendipity und Planen

Zum reflexiven Verwalten von Wissenschaft und Gestalten ihrer Institutionen

Neue Einsichten sind nicht vorhersehbar. Sie unterliegen dem, was Robert Merton für die Forschung mit Serendipity gekennzeichnet hat, und sind deshalb davon abhängig, dass den Wissenschaftlern Freiräume eingeräumt werden. Die Methoden des New Public Management haben sich auch in der Wissenschaft ausgebreitet und engen die Freiräume ein. Indikatoren bestimmen zunehmend das Verhalten von Politik und Verwaltung. Sie werden zu zwingenden Normen, führen zur Standardisierung und behindern die kreative Seite der Wissenschaft. Demgegenüber plädiert dieses Buch dafür, Planen und Verwalten von den Wissenschaftlern und der Eigenart von Wissenschaft her zu denken, von ihrer Unvorhersehbarkeit. Es plädiert für eine reflexive Verwaltung. Der Autor verdeutlicht dies an ihm vertrauten Vorgängen und erklärt, welche Haltung der Verwalter er sich wünschen würde. „Eine solche Verwaltung ist eine anspruchsvolle, kreative Tätigkeit, die ihren Teil zu einer demokratischen Gestaltung öffentlich finanzierter Forschung beizutragen hat, sowohl im Interesse der Wissenschaftler und des Gemeinwohls wie zur Zufriedenheit des Verwalters.“



Bielefeld 2021, ISBN 978-3-946017-21-9,  
246 Seiten, 49.80 Euro zzgl. Versand



Joachim Nettelbeck  
© Foto: Wissenschaftskolleg/Maurice Weiss

Jetzt erhältlich im Fachbuchhandel und direkt beim Verlag – auch im Versandbuchhandel

Bestellung – E-Mail: [info@universitaetsverlagwebler.de](mailto:info@universitaetsverlagwebler.de), Fax: 0521/ 923 610-22