57. Jahrgang

ISSN 0018-2974

HSW

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

Studierendenauswahl/Studienzulassung

- Chancen und Grenzen eines differenzierteren Ansatzes zur Hochschulbewerberauswahl
- Information und Auswahl von Studierenden als zentraler Faktor für Studienqualität – erste Erfahrungen der Leuphana Universität Lüneburg
- Priorisierung ausländischer Bildungsabschlüsse bei der Zulassung zum Medizinstudium
- „Aufschieberitis und andere Ausweichstrategien" - Diagnostik und Intervention bei studienbezogenen Lern- und Arbeitsstörungen am Beispiel der Lehrerbildung
- Gesundheitsmanagement unter TZI-Gesichtspunkten am Beispiel der Universität Klagenfurt

UVW UniversitätsVerlagWebler

3 | 2009

www.hochschulwesen.info
www.universitaetsverlagwebler.de

Herausgeber

Christa Cremer-Renz, Prof. Dr. päd.,bis Mai 2006 Präsidentin der Universität Lüneburg
Gustav-Wilhelm Bathke, Prof. Dr. sc.phil.,Universität Halle-Wittenberg
Ludwig Huber, Prof. em. Dr. phil., Dr. h.c., Universität Bielefeld
Clemens Klockner, Prof. Dr. h.c. mult., bis Dezember 2008 Präsident der Fachhochschule Wiesbaden
Jürgen Lüthje, Dr. jur., Dr. h.c., bis Oktober 2006 Präsident der Universität Hamburg
Beate Meffert, Prof. Dr.-Ing., Humboldt-Universität zu Berlin
Klaus Palandt, Dr. jur., Min. Dirig. a.D., Landesbergen b. Hannover
Ulrich Teichler, Prof. Dr. phil., Universität Kassel
Wolff-Dietrich Webler, Prof. Dr. rer. soc., Universität Bergen (Norwegen), Institut für Wissenschafts- und Bildungsforschung Bielefeld (geschäftsführend)
Andrä Wolter, Prof. Dr. phil., TU Dresden, bis Dezember 2006 Hochschul-Informations-System GmbH, Hannover

Herausgeber-Beirat

Hermann Avenarius, Prof. Dr., Frankfurt (M.)
Ralf Bartz, Univ. Kanzler, Hagen
Jost Bauer, Prof., Reutlingen
Winfried Benz, Dr., Gen. Sekr. WR i. R., Köln
Christian Bode, Dr., Gen. Sekr. DAAD, Bonn
Rüdiger vom Bruch, Prof. Dr., Berlin
Gertraude Buck-Bechler, Prof. em. Dr., Berlin
Matthias Bunge, Min.Dirig., Wiesbaden
Rik van den Bussche, Prof. Dr., Hamburg
Michael Deneke, Dr., Darmstadt
Gerhild Framhein, Dr., Konstanz
Karin Gavin-Kramer, M.A., Berlin
Gernot Graeßner, akad. Dir. Dr., Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (DGWF), Bielefeld
Lydia Hartwig, Dr., stellv. Leiterin, Bayer. Staatsinstitut für Hochschulforschung und -planung
Jürgen Heß, Dr., Bonn
Sigurd Höllinger, Prof. Dr., Sektionschef im BM. Wiss. u. Fo., Wien
Gerd Köhler, Frankfurt am Main
Artur Meier, Prof. Dr., Berlin
Sigrid Metz-Göckel, Prof. Dr., Dortmund
Jürgen Mittelstraß, Prof. Dr., Konstanz
Ronald Mönch, Prof. Dr. h.c., Bremen
Jan H. Olbertz, Prof. Dr. sc., Halle, Kultusminister des Landes Sachsen-Anhalt
Jürgen Schlegel, Min.Dirig., Gen. Sekr. BLK, Bonn
Klaus Schnitzer, Dr., Hannover
Carl-Hellmut Wagemann, Prof. em. Dr.-Ing., Berlin
Karl Weber, Prof. Dr., Bern
Johannes Wildt, Prof. Dr. Dr. h.c., Dortmund; Bundesvorsitzender der Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik (AHD)

Hinweise für die Autoren

In dieser Zeitschrift werden i.d.R. nur Origialbeiträge publiziert. Sie werden doppelt begutachtet. Die Autor/innen versichern, den Beitrag nicht zu gleicher Zeit an anderer Stelle zur Publikation angeboten zu haben. Beiträge werden nur dann angenommen, wenn die Autor/innen den Gegenstand nicht in vergleichbarer Weise in einem anderen Medium behandeln. Senden Sie bitte zwei Exemplare des Manuskripts in Papierform sowie einmal in Dateiform (kann als Daten-CD der Papierform beigelegt oder per E-Mail zugeschickt werden) an die Redaktion (Adresse siehe Impressum). Wichtige Vorgaben zu Textformatierungen und beigefügten Fotos, Zeichnungen sowie Abbildungen erhalten Sie in den „Autorenhinweisen" auf unserer Verlags-Homepage „www.universitaetsverlagwebler.de".

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

Impressum

Verlag und Abonnementverwaltung
UVW UniversitätsVerlagWebler
Der Fachverlag für Hochschulthemen
Bünder Str. 1-3, 33613 Bielefeld
Tel.: (0521) 92 36 10-12, Fax: (0521) 92 36 10-22
E-Mail: info@universitaetsverlagwebler

Satz: UVW, E-Mail: info@universitaetsverlagwebler
Übersetzung editorial: J. Kleinehelftewes

Druck: Hans Gieselmann, Ackerstr. 54, 33649 Bielefeld

Anzeigen:
Das HSW veröffentlicht Verlagsanzeigen, Ausschreibungen und Stellenanzeigen. Aufträge sind an den Verlag zu richten. Die jeweils gültigen Anzeigenpreise sind folgender Homepage zu entnehmen: „www.hochschulwesen.info".

Bezugspreis:
Jahresabonnement: 92 Euro/Einzelpreis: 15 Euro
Alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten.
Das Jahresabonnement verlängert sich automatisch um ein Jahr, wenn es nicht bis 6 Wochen vor Jahresende schriftlich gekündigt wird.

Erscheinungsweise: 6mal jährlich
Redaktionsschluss: 18. Juni 2009

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

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

57. Jahrgang

Gegründet 1953 als „Das Hochschulwesen", vereinigt mit „Hochschulausbildung. Zeitschrift für Hochschulforschung und Hochschuldidaktik", gegründet 1982 von der Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik (AHD).

HSW

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

Editorial

73

Hochschulforschung

Karin Schleider & Marion Güntert
„Aufschieberitis und andere Ausweichstrategien" - Diagnostik und Intervention bei studienbezogenen Lern- und Arbeitsstörungen am Beispiel der Lehrerbildung 75

Reinhold Nickolaus & Stephan Abele
Chancen und Grenzen eines differenzierteren Ansatzes zur Hochschulbewerberauswahl 81

Hochschulentwicklung/-politik

Hanna Reuther & Sascha Spoun
Information und Auswahl von Studierenden als zentraler Faktor für Studienqualität – erste Erfahrungen der Leuphana Universität Lüneburg 89

Christine Loy, Benedikt Hell & Bernt-Peter Robra
Priorisierung ausländischer Bildungsabschlüsse bei der Zulassung zum Medizinstudium 98

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Gunhild Sagmeister
Gesundheitsmanagement unter TZI-Gesichtspunkten am Beispiel der Universität Klagenfurt 104

Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

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

3|2009

Neuerscheinung im UniversitätsVerlagWebler:

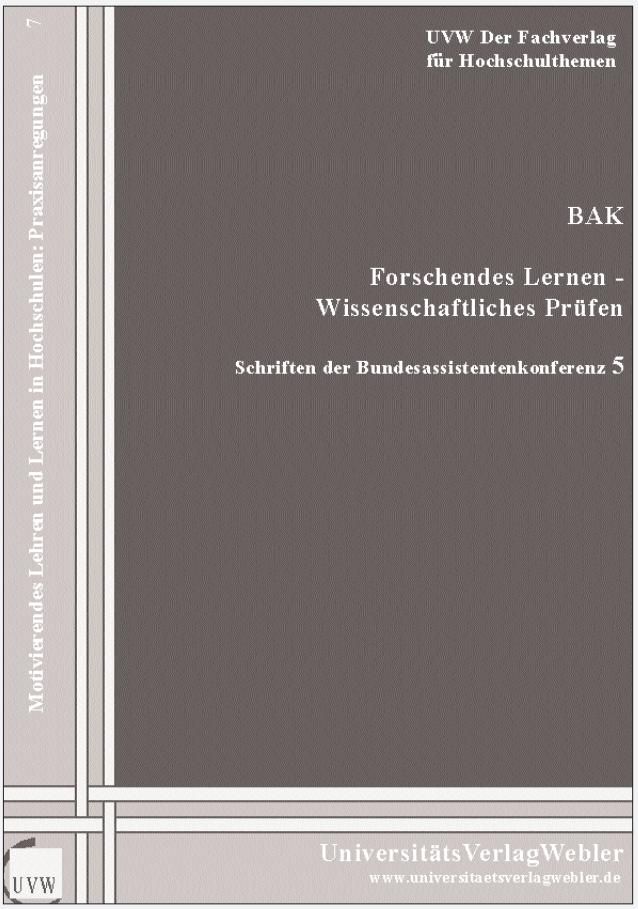
Reihe Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen: Praxisanregungen

BAK
Forschendes Lernen - Wissenschaftliches Prüfen
Schriften der Bundesassistentenkonferenz 5

Viele Bachelor-Studiengänge stehen in der Gefahr, die Studierenden noch weiter als bisher von einem wissenschaftlichen Studium mit Forschungsbezug zu entfernen und dies allenfalls auf die Master-Studiengänge zu verweisen. Hier wird ein gegenteiliger Standpunkt vertreten: Forschendes Lernen gehört in den ersten Teil des Studiums, ja in das Grundstudium.

Die Bundesassistentenkonferenz (BAK) hat seiner Zeit viel beachtete Konzepte zur Reform der Hochschulen und zur Studienreform entwickelt. Die BAK war zwischen 1968 und 1972 die gewählte Repräsentanz der wissenschaftlichen Assistenten und wissenschaftlichen Mitarbeiter auf Bundesebene. Ihr Hochschuldidaktischer Ausschuss hat damals die Schrift „Forschendes Lernen - Wissenschaftliches Prüfen" vorgelegt, die mit ihren Erkenntnissen und Forderungen - man mag es bedauern oder bewundern - bis heute ihre Aktualität nicht eingebüßt hat.

Viele heutige Reformschriften beziehen sich daher noch auf sie, ohne dass ihr Text vielfach noch verfügbar wäre. Das ist Grund genug, diese Schrift nach 40 Jahren neu aufzulegen, um ihre Anregungen in die gegenwärtige Debatte wieder einzubringen. Gerade im Zeichen der Bachelor- und Master-Studiengänge können die hier entwickelten Konzepte wichtige Reformanregungen bieten. Sie können auf unverzichtbare Elemente eines wissenschaftlichen Studiums erneut aufmerksam machen, die in einer oft eher oberflächlichen Umstellung der Studiengänge auf gestufte Studienabschlüsse - wie eingangs betont - verloren zu gehen drohen.



ISBN 3-937026-55-X, Bielefeld 2009,
72 Seiten, 9.95 Euro

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

Anzeigenannahme für die Zeitschrift „Das Hochschulwesen"

Die Anzeigenpreise: auf Anfrage im Verlag

Format der Anzeige: JPeG- oder EPS-Format, mindestens 300dpi Auflösung, schwarz-weiß

UVW UniversitätsVerlagWebler
Der Fachverlag für Hochschulthemen, Bünder Straße 1-3 (Hofgebäude), 33613 Bielefeld,
Fax: 0521 - 92 36 10-22, E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de

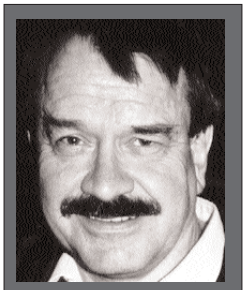
Die vorliegende Ausgabe des HSW beschäftigt sich in den Beiträgen 2 bis 4 mit Fragen der Auswahl von Studienbewerbern und der Zulassung zum Studium. Der erste und der letzte Aufsatz des Heftes greift andere Themen auf.

Hochschulen haben schon lange die Zulassung von Studienbewerbern selbst regeln wollen, um zu spezifischeren Zulassungskriterien zu kommen als bisher. Die Motive waren unterschiedlich zu bewerten. Die schrittweise bewilligten Zuständigkeiten führten schnell zu einer breiten Debatte über methodische Machbarkeiten. Die gesellschaftspolitischen Folgen solcher Hochschulzugänge für die Verstärkung sozialer Ungleichheit wurden häufig ausgeblendet. Dabei enthalten sie eine erhebliche gesellschaftspolitische Brisanz, die zunächst allerdings dadurch gemildert wird, dass Deutschland sehr viel mehr Hochschulabsolventen braucht, als das System zur Zeit ausbildet. Daher werden die Zugänge aktuell auch erleichtert. Die Lage ist also widersprüchlich. Was bleibt, ist die Frage der Nicht-Aushöhlung des Rechtes auf Bildung auf Seiten der Studienbewerber (wenn die Hochschulen die Zulassung aufgrund interner Kriterien trotz allgemeiner Studienberechtigung ablehnen oder den Staat für eine bessere Ausstattung unter Druck setzen wollen). Im Rahmen eines editorial können Fragen hierzu nur aufgeworfen, aber nicht diskutiert bzw. beantwortet werden.

Auch auf einer zweiten Ebene zeigen sich erhebliche Probleme: Zunächst stellt sich die Generalfrage, wie weit die Hochschulen berechtigt sind, eine mangelhafte Abstimmung zwischen Schul- und Hochschulsystem als Konflikt um die Systemdifferenz (die tatsächlich oder angeblich mangelnde Studierfähigkeit) an den individuellen Studienbewerbern „auszulassen", indem Auswahlverfahren nur diejenigen zum Studium in der betreffende Hochschule zulassen, die Studierfähigkeit und eine von der Hochschule definierte besondere Studieneignung bereits in hohem Maße nachweisen können? Ist das nicht eine Frage, die auf politischer Ebene gelöst werden muss? Sind Hochschulen verpflichtet, die individuellen „Systemopfer" dieser mangelnden Systemabstimmung dort abzuholen, wo sie stehen? Oder sind Hochschulen berechtigt, sich nur die Studienbewerber auszusuchen, die bereits ihrem Anforderungsprofil entsprechen, sodass sie sich als Hochschule nicht auf sie zu bewegen und die Bewerber bei ihrem gegenwärtigen Entwicklungsstand abholen müssen?

Schließlich: Ist es politisch und ethisch vertretbar, den Studierenden eigene Entscheidungen und Entwicklungsmöglichkeiten abzusprechen und sie vor Gefahren des Studienabbruchs durch Eignungstests „bewahren" zu wollen - nicht als Selbst-Orientierung, sondern als Zulassungsschranke?

Neben solchen grundsätzlichen Problemen gibt es natürlich auch kontroverse Abwägungen, die früher als Debatte um einen bloßen „VerteilungsNC" als unbestrittenem Erfordernis und um einen generellen NC geführt wurden. Die Hochschulen sind mit ihren neuen Zuständigkeiten aber vor zahlreiche praktische Probleme gestellt, z.B. der Bewältigung der schieren Zahl von Bewerbungen (allein in Lüneburg 10.000 pro Studienjahr).



W.-D. Webler

Die grundsätzlichen und praktischen Probleme sind im HSW frühzeitig prognostiziert worden, haben aber viele Hochschulen in Menge und Komplexität überrascht (vgl. HSW 4-2002, S. 140ff.; 5-2002, S. 186ff.; 2-2003, S. 52 ff.; 4-2003, S. 145ff., S. 154ff.; 5-2003, S. 183ff.; 1-2004, S. 2ff., S. 12ff., S. 15ff.; 4-2004, S. 122ff., S. 144ff.; 1-2007, S. 8ff.). Die Organisation und Kapazität der Zulassungsverfahren, die Zulassungskriterien, die professionelle Schulung derjenigen, die ggfls. Zulassungsgespräche durchführen, der Umgang mit Mehrfachbewerbungen (die Rate, mit der zugeteilte Studienplätze angetreten werden und ihre Folgen), die Rechtsförmigkeit, um evtl. Klagen gegen Abweisungen bestehen zu können etc., das alles lässt ahnen, welche finanziellen, quantitativen und qualitativen Belastungen auf die Hochschulen zukommen. Daher haben bisher nur sehr wenige öffentliche Hochschulen aufwändigere Zulassungsverfahren eingeführt. Die umgekehrte Perspektive, die Sicht der Studienbewerber auf die Hochschulwahl, wurde in HSW 3-2008, S. 85ff. beleuchtet.

Karin Schleider und Marion Güntert forschen an der Abteilung Beratung/Klinische Psychologie der PH Freiburg seit einigen Semestern über das weit verbreitete Phänomen der studienbezogenen Lern- und Arbeitsstörungen. Diese Phänomene verhindern oftmals eine effektive Bewältigung von Studienanforderungen. Mögliche Spätfolgen sind eine lang andauernde Unterbrechung des Studiums oder ein endgültiger Studienabbruch. Die in ihrem Aufsatz thematisierten **„Aufschieberitis und andere Ausweichstrategien" - Diagnostik und Intervention bei studienbezogenen Lern- und Arbeitsstörungen am Beispiel der Lehrerbildung** gewinnen gerade vor dem Hintergrund des Bologna-Prozesses zunehmend an Bedeutung. Die Autorinnen haben in diesem Zusammenhang ein Diagnostikum zur Erfassung von Merkmalen und Entstehungsbedingungen sowie Copingstrategien und Möglichkeiten der Prävention bei studienbezogenen Lern- und Arbeitsstörungen entwickelt. **Seite 75**

Stephan Abele & Reinhold Nickolaus stellen die Ergebnisse eines eigenen Forschungsprojekts zu Auswahlkriterien im Hochschulbereich vor. Aus diesem Anlass sichten sie noch einmal den Forschungsstand. Das bietet die Gelegenheit, sich darüber noch einmal einen Überblick zu verschaffen. Den Autoren geht es vor allem darum, „studienfachspezifische Unterschiede freizulegen". An Fächern und Fächergruppen diskutieren sie in ihrem Auf-

satz **Chancen und Grenzen eines differenzierteren Ansatzes zur Hochschulbewerberauswahl**, insbesondere das bisher wenig untersuchte Auswahlinstrument „Fachkenntnistest". Gesellschaftspolitische Folgen der Einführung der einen oder anderen Variante von Tests werden nur am Rande gestreift. Deren Analyse und Einschätzung bleibt ein eigenes, aber dringliches Thema.

Seite 81

Die Leuphana Universität Lüneburg zählt zu jenen Hochschulen, die ein Zulassungsverfahren eingeführt haben. Sie hat das Verfahren ihrem Selbstanspruch gemäß mit erheblicher Qualität versehen. In der Zwischenbilanz, die *Hanna Reuther & Sascha Spoun* unter dem Titel **Information und Auswahl von Studierenden als zentraler Faktor für Studienqualität - erste Erfahrungen der Leuphana Universität Lüneburg** ziehen, werden nicht nur viele gute Ansätze sichtbar; ohne ausdrücklich auf das im Rahmen Lebenslangen Lernens europaweit an Gewicht gewinnende Prinzip des Acknowledgement of Prior Learning (APL) und auf den europaweit eingeführten EuroPass einzugehen, werden hier Erfolge beruflicher Bildung, informellen Lernens und gesellschaftlichen Engagements positiv in die Studienzulassung einbezogen. Hierbei werden zeitgemäße, wissenschaftlich fundierte Lösungswege erprobt, die auch die systeminhärente Chancenungleichheit verringern.

Seite 89

Die Zulassung zum Studium der Medizin war schon immer ein Problem, weil weit weniger Studienplätze bereit standen als Bewerber auftraten. Die Gründe für diese Knappheit sind längst breit diskutiert und vor allem gerichtlich überprüft. Ein besonderes Kapitel bilden allerdings ausländische Studienbewerber, insbesondere wiederum der Medizin, weil sie mit ihren Bildungsabschlussnoten mit deutschen Bewerber/innen und Bewerbern konkurrieren. Wie können die verschiedenen Bildungssysteme und vor allem deren Prinzipien der Notenvergabe kompatibel gemacht werden? Der Aufsatz von *Christine Loy, Benedikt Hell und Bernt-Peter Robra*: **Priorisierung ausländischer Bildungsabschlüsse bei der Zulassung zum Medizinstudium** geht dieser Frage nach und kommt zu Lösungsvorschlägen.

Seite 98

Hochschulen weisen mindestens so starke, wenn nicht stärkere Gesundheitsgefährdungen auf als andere Tätigkeitsfelder - beim wissenschaftlichen ebenso wie beim technischen und Verwaltungspersonal. Wissenschaft als Sucht, die in den Zustand des Workaholic münden kann, verschlechterte Arbeitsverhältnisse (Befristung, erhöhter Leistungsdruck bei Mitteleinwerbung und Publikationen, verschlechterte Personalrelationen, Streichung zahlreicher Stellen) führen zu gesundheitsgefährdenden Verhältnissen, nicht nur körperlich, sondern auch psychisch. Gesundheitsvorsorge verdient also als Querschnittsaufgabe praktiziert zu werden. Aber auf welche Weise? *Gunhild Sagmeister* zeigt in ihrem Artikel **Gesundheitsmanagement unter TZI-Gesichtspunkten am Beispiel der Universität Klagenfurt** die Anwendungsmöglichkeiten dieser gruppendynamischen Methode.

Seite 104

W.W.

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.

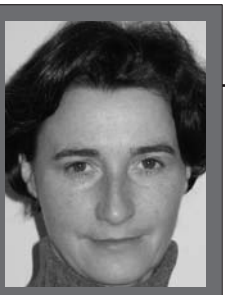
Wenn das Konzept dieser Zeitschrift Sie anspricht - wovon wir natürlich überzeugt sind - dann freuen wir uns über Beiträge von Ihnen in den ständigen Sparten

- „Hochschulforschung",
- „Hochschulentwicklung/-politik",
- „Anregungen für die Praxis/Erfahrungsberichte", aber ebenso
- „Rezensionen", „Tagungsberichte" sowie „Interviews".

Die Autorenhinweise finden Sie auf unserer Verlags-Homepage: „**www.universitaetsverlagwebler.de**".

Karin Schleider & Marion Güntert

„Aufschieberitis und andere Ausweichstrategien" - Diagnostik und Intervention bei studienbezogenen Lern- und Arbeitsstörungen am Beispiel der Lehrerbildung



Karin Schleider

Marion Güntert

Study-related learning and work disorders are a widely spread phenomenon among students. Symptoms such as a lack of concentration, evading behavior, lack of motivation, performance fears or psycho-somatic problems significantly prevent or disturb the effective accomplishment of study requirements. Often the conditions of study-related learning and work disorders are complex. This makes it difficult for affected students to analyze and cope with study requirements accordingly. Recent results point out that also future teachers are affected by learning and work disorders. Discrepancies between competencies recommended by the conference of educational ministers as to be learned in teacher education programs and the incidence of study-related learning and work disorders point to this topic´s importance for future teachers who will be professionally dealing with learning. The setting-approach from the scope of health promotion provides a reasonable framework for establishing interventions against study-related learning and work disorders during teacher education at the university.

Lern- und Arbeitsstörungen sind unter Studierenden aller Fächer und Hochschulformen ein weit verbreitetes Phänomen (u.a. Bargel et al. 1996, Hahne et al. 1999, Isserstedt et al. 2007). Sie äußern sich in sehr vielfältiger Form. Merkmale sind beispielsweise Konzentrationsschwierigkeiten, Ausweichverhalten und Motivationsmangel aber auch psychosomatische Beschwerden, Leistungsängste oder Stimmungsschwankungen. Die Bedingungen studienbezogener Lern- und Arbeitsstörungen sind oft sehr komplex und können biologischen, psychischen, sozialen oder physikalischen Ursprungs sein (Güntert /Schleider 2007). Dabei ist es für betroffene Studierende häufig schwierig, diejenigen Bedingungen zu erkennen, die auf ihr Verhalten Einfluss nehmen, die Auswirkungen des Einflusses dieser Bedingungen einzuschätzen, um folglich selbst Mittel einsetzen zu können, die diese Zusammenhänge gemäß ihrer eigener Lernwünsche bzw. gemäß der von außen kommenden akzeptierten Anforderungen verändern zu können (Braun 1977). Die individuellen Bewältigungsmöglichkeiten der betroffenen Studierenden werden überschritten, Handlungs- und Entscheidungsmöglichkeiten gehen verloren. Als Folge der Überlastung können sich nicht nur die Lern- und Arbeitsleistungen Betroffener maßgeblich verschlechtern, sondern auch deren soziale Beziehungen (Hoffmann/Hofmann 2004). Weiterhin kann es zu lang andauernden Unterbrechungen des Studiums oder einem endgültigen Studienabbruch (Brandstätter/Grillich/Farthofer 2006; Heublein/Spangenberg/ Sommer 2003) sowie zu Krisensituationen kommen (Schnura 2008).

Mit dem Beschluss „Standards für die Lehrerbildung" der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 gewinnt das Thema der Lern- und Arbeitsstörungen insbesondere für die Lehrerbildung an Bedeutung. In diesem Beschluss werden die Anforderungen des beruflichen Handelns sowie die daraus resultierenden, in Ausbildung und Berufspraxis zu erwerbenden Kompetenzen von Lehrkräften in Deutschland definiert. Ein Schwerpunkt bildet dabei die Anforderung „Lehrerinnen und Lehrer sind Fachleute für das Lernen". Als Kompetenzen werden unter anderem formuliert, dass Lehrerinnen und Lehrer in der Lage sein sollen durch die Gestaltung von Lernsituationen das Lernen ihrer Schüler zu unterstützen. Sie sollen motivierend wirken und ihre Schüler darin befähigen, Zusammenhänge herzustellen und Gelerntes zu nutzen sowie die Fähigkeiten ihrer Schüler zum selbstbestimmten Lernen und Arbeiten fördern (Beschluss der KuMI-Konferenz vom 16.12.2004, S. 8). Von Lehrkräften wird folglich erwartet, dass sie im Rahmen ihrer Aufgaben auch als Lernberater und Lernberaterinnen sowie Lernbegleiter und Lernbegleiterinnen tätig sind. Als eine weitere Kernkompetenz wird der Bereich „Beurteilen" festgelegt. Hierzu heißt es in den Standards für die theoretische sowie praktische Ausbildung, dass die Absolventinnen und Absolventen wissen sollen, wie unterschiedliche Lernvoraussetzungen das Lehren und Lernen beeinflussen und wie sie im Unterricht berücksichtigt werden können. Darüber hinaus sollen sie Formen von Hoch- und Sonderbegabung, Lern- und Arbeitsstörungen sowie die Grundlagen der Lernprozessdiagnostik kennen. Ebenfalls sollen Absolventinnen und Absolventen einer Lehrerausbildung in der Lage sein, Entwicklungsstände, Lernpotenziale, Lernhindernisse und Lernfortschritte sowie Lernausgangslagen ihrer Schüler und Schülerinnen zu erkennen und spezielle Fördermöglichkeiten einzusetzen (ebd. S. 11).

Es wird deutlich, dass die Erfüllung dieser Anforderungen für Pädagoginnen und Pädagogen mit Lern- und Arbeitsstörungen erheblich erschwert ist. Das Erkennen und Bewältigen von Lern- und Arbeitsstörungen ist folglich für angehende Lehrkräfte im Kontext ihres zukünftigen beruflichen Handelns als Fachkraft für das Lernen von großer Bedeutung. Trotz der allgemeinen gesundheits- und arbeitsmarktpolitischen Bedeutung von studienbezogenen Lern- und Arbeitsstörungen sowie ihrer besonderen Relevanz für die Lehrerausbildung wurden diese, anders als schulische Lern- und Verhaltensstörungen, von der pädagogischen und psychologischen Forschung bisher weitgehend vernachlässigt.
In der vorliegenden Arbeit werden deshalb auf Grundlage eines eigenen Ansatzes aktuelle Befunde zu Lern- und Arbeitsstörungen bei Studierenden im Lehramt sowie geeignete Methoden der Intervention für die Umsetzung in der hochschulischen Lehrerbildung vorgestellt.

1. Studienbezogene Lern- und Arbeitsstörungen

Studienbezogenen Lern- und Arbeitsstörungen werden im Folgenden als Verhaltensweisen und innerpsychische Prozesse verstanden, die die effektive Bewältigung von Studienanforderungen verhindern oder maßgeblich stören (Schleider/Güntert 2009). Dabei sind studienbezogene Lern- und Arbeitsstörungen nicht zu verwechseln mit den umschriebenen Entwicklungsstörungen schulischer Fertigkeiten (z.B. Lese-Rechtschreibstörung, Rechenstörung) wie sie in der internationalen Klassifikation der Krankheiten (Dilling/Mombour/Schmidt 2008) beschrieben werden. Aus der Literatur (z.B. Braun 1977) sowie aus der inhaltsanalytischen Auswertung von Experten- und Expertinnenbefragungen lassen sich charakteristische emotionale, kognitive, motivationale, körperliche und behaviorale Merkmale herausarbeiten, anhand derer studienbezogene Lern- und Arbeitsstörungen operationalisiert werden können. Wird der Schwerpunkt auf eine interventionsorientierte Diagnostik gelegt, ist die Begrenzung auf die Definition und Deskription einer Störung jedoch unzureichend. Vielmehr sollten die diagnostisch erfassten Daten es möglich machen, im Rahmen einer kontrollierten Interventionspraxis (Petermann 1996) ein Handlungsmodell für die Erklärung, Planung und Steuerung von Interventionen zu entwickeln. Ein Explorationsschema, welches das Problem einer Person auf einer ersten Ebene präzise zu beschreiben sowie die wirksamen Bedingungen auf einer zweiten Ebene in ihrer Funktionalität und Multidimensionalität zu identifizieren versucht, bietet die lerntheoretisch fundierte Verhaltensdiagnostik der kognitiv-behavioralen Psychotherapie (Baumann/Perrez 2005). Dabei werden biologische, psychische, soziale und physikalische Bedingungsdimensionen unterschieden, die prädisponierende, auslösende, aufrechterhaltende oder protektive Funktionen übernehmen (Schleider/Wolf 2009). Das Interesse gilt denjenigen Bedingungen, welche durch ihre Veränderung die Beschwerden bzw. das Problem verändern (Haynes/O`Brien 1990; Reinecker 1999). Auch wenn durch ein solches Strukturierungsschema die exakte Differenzierung von Merkmalen und Bedingungen nicht immer trennscharf gelingt, ist es dennoch ein ausgesprochen sinnvoller Ausgangspunkt für eine handlungsorientierte Intervention mit folgenden Vorteilen:

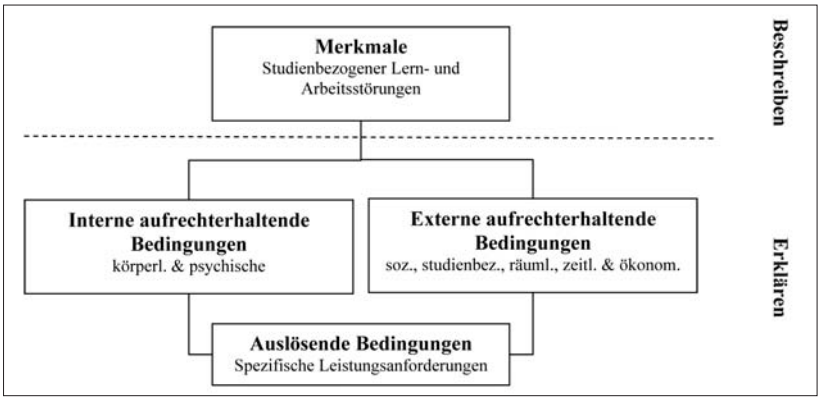
1. Zusammenhänge zwischen Merkmalen und Bedingungen werden transparent gemacht. Dadurch wird das Problem für Klientinnen und Klienten nachvollziehbar strukturiert und auf dieser Basis können Handlungsmöglichkeiten zurück gewonnen werden.
2. Die multidimensionale Bedingungsanalyse dient als Explorationsgerüst, um systematisch die Bedeutsamkeit von einzelnen Bedingungsfaktoren für den beeinträchtigten Arbeits- und Lernprozess abschätzen zu können. So können weitere adaptive intervenierende sowie präventive Maßnahmen abgeleitet werden.

Folglich wird hier eine interventionsorientierte Sichtweise von studienbezogenen Lern- und Arbeitsstörungen auf zwei Strukturebenen eingenommen mit dem Ziel, diese (1) auf einer ersten Ebene nach typischen Merkmalen und Folgeerscheinungen zu beschreiben sowie (2) auf einer zweiten Ebene deren relevante auslösende sowie aufrechterhaltende bzw. aktuell wirksame externe und interne Bedingungen zu erfassen (vgl. Abbildung 1).

2. Symptome und Bedingungen von studienbezogenen Lern- und Arbeitsstörungen – Ergebnisse einer explorativen Untersuchung

In Ableitung des hier dargestellten Ansatzes wird im Rahmen eines Dissertationsprojektes der Abteilung Beratung/Klinische Psychologie der Pädagogischen Hochschule Freiburg aktuell ein standardisierter Fragebogen zur Diagnose von studienbezogenen Lern- und Arbeitsstörungen entwickelt, das „Inventar Studienbezogener Lern- und Arbeitsstörungen (ISLA)". Im Rahmen dieses Entwicklungsprozesses wurde das Inventar bereits bei unterschiedlichen Stichproben eingesetzt, die im Rah-

Abbildung 1: Interventionsorientiertes Strukturierungsschema studienbezogener Lern- und Arbeitsstörungen



men studienbegleitender Projektseminare von Studierenden der Pädagogischen Hochschule in einem quasi-experimentellen Feldstudien-Design erhoben wurden. Im Folgenden soll nun in Form einer Randauszählung nach der Studienrichtung „Lehramt" sowie nach der Hochschulform „Pädagogische Hochschule" geklärt werden:

- Durch welche Merkmale und Folgeerscheinungen äußern sich Lern- und Arbeitsstörungen bei Lehramtsstudierenden?
- Welche Situationen lösen Lern- und Arbeitsstörungen bei Lehramtsstudierenden aus?
- Welche internen und externen Bedingungen sind maßgeblich bei der Entstehung von Lern- und Arbeitsstörungen bei Lehramtsstudierenden wirksam?

2.1 Methodik

Basis der hier vorgestellten Daten ist somit das ISLA, welches per Selbstauskunft über sechsstufige Ratingskalen (0 = gar nicht bis 5 = sehr stark) mittels insgesamt 70 stichwortartig abgefassten Items folgende Bereiche erfasst: (a) Merkmale, (b) auslösende Bedingungen, (c) aufrechterhaltende interne psychische und körperliche Bedingungen, (d) aufrechterhaltende externe soziale und studienbezogene Bedingungen sowie (e) aufrechterhaltende externe räumliche, zeitliche und ökonomische Bedingungen (s. Abbildung 1).

Die Stichprobe umfasst insgesamt 264 Lehramtsstudierende, davon sind 190 (72%) weiblich und 74 (28%) männlich. Dies entspricht in etwa dem Durchschnitt der Geschlechterverteilung in der Gesamtpopulation der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Zum Zeitpunkt der Erhebung waren die Studierenden durchschnittlich im 4,54 Semester (SD=2,45) und 23,45 (SD=3,22) Jahre alt. Die Daten wurden im Sinne einer explorativ orientierten Bestandsaufnahme deskriptiv ausgewertet. Zur besseren Interpretierbarkeit wurde für die Häufigkeitsauszählungen eine Datenniveaureduzierung vorgenommen: Ausgezählt wurden ausschließlich Studierende, die auf der sechsstufigen Ratingskala einen Wert von „drei" und höher ankreuzten.

2.2 Ergebnisse

Merkmale: Bei mehr als zwei Drittel der befragten Studierenden äußern sich Lern- und Arbeitsstörungen durch Ausweichverhalten (70,1%). Bei annähernd genauso vielen wird das effektive Lernen und Arbeiten durch das Aufschieben von Arbeitsaufträgen (64,8%) und eine leichte Ablenkbarkeit (62,9%) verhindert oder maßgeblich gestört. Allgemeine Gefühle der Unlust (61,0%) sowie ein Motivationsmangel (56,1%) sind noch bei mehr als der Hälfte der befragten Lehramtsstudierenden Merkmale ihrer Lern- und Arbeitsstörungen.

Spezifische auslösende Situationen: Bei mehr als jedem zweiten Studierenden treten studienbezogene Lern- und Arbeitsstörungen beim Vorbereiten von mündlichen Prüfungen auf (56,1%). Knapp die Hälfte der Studierenden ist ebenfalls bei der Ausarbeitung von Qualifikationsarbeiten (47,7%) von Lern- und Arbeitsstörungen betroffen. Etwas weniger häufig werden Probleme im Bereich der Vorbereitung von Referaten (41,7%) und Hausarbeiten (38,6%), deutlich weniger bei der Vorbereitung (28,4%) von Veranstaltungen angegeben.

Interne psychische und körperliche Bedingungen: Über die Hälfte der befragten Studierenden nennen Schlafmangel/Müdigkeit (55,3%), unklare Arbeitsziele (54,9%) und das Abgelenktsein (54,5%) als bei ihnen persönlich wirksame Bedingungen für die Entstehung von Lern- und Arbeitsstörungen. Knapp die Hälfte benennen ebenfalls noch persönliche Sorgen und Probleme (48,9%) und mehr als ein Drittel sehen ihre Lern- und Arbeitsstörungen darüber hinaus durch Gefühle von Angst (40,8%) verursacht.

Externe soziale und studienbezogene Bedingungen: Annähernd drei von fünf Studierenden benennen die mangelnde organisatorische Struktur des Studiums (57,2%) als Lern- und Arbeitsstörungen bedingend. Unklare Leistungsanforderungen (46,4%) sowie eine mangelnde inhaltliche Struktur des Studiums (43,3%) wirken ebenfalls noch bei mehr als zwei von fünf der befragten Studierenden Lern- und Arbeitsstörungen bedingend. Noch für ein Drittel der befragten Stichprobe ist die mangelnde didaktische (37,9%) sowie soziale (33,3%) Kompetenz der Lehrenden ebenfalls eine bei ihnen persönlich wirksame Bedingung für ihre Lern- und Arbeitsstörungen.

Externe räumliche, zeitliche und ökonomische Bedingungen: Etwa vier Fünftel der befragten Studierenden sehen in überfüllten Seminarräumen (84,5%) die Ursache ihrer Lern- und Arbeitsstörungen. Annähernd die Hälfte benennen darüber hinaus fehlende Arbeitsplätze (47,7%) sowie ungeregelte Lernzeiten (46,2%) im privaten Bereich. Zwei von fünf der befragten Studierenden benennen ebenfalls fehlende Arbeitsmittel (41,3%) sowie ungeregelte Lernzeiten an der Hochschule (39,4%) als Bedingungen ihrer Lern- und Arbeitsstörungen (vgl. Tabelle 1).

3. Intervention bei Lern- und Arbeitsstörungen im Lebensbereich Hochschule

Ansatzmöglichkeiten zur Realisierung geeigneter interventiver Maßnahmen bei Lern- und Arbeitsstörungen im spezifischen Lebensbereich Hochschule bietet der in der Gesundheitsförderung angewandte Setting-Ansatz (Faltermaier 2005). Der Setting-Ansatz geht davon aus, dass ein bestimmter Lebensbereich im Rahmen seiner charakteristischen Struktur die Menschen, die dort einen großen Teil ihrer Zeit verbringen, entscheidend beeinflusst (Allgöwer 2000). Ein verändertes Setting bedeutet somit einen veränderten Einfluss. So können bestimmte Ziele durch spezifische Veränderungen im Setting umgesetzt werden. Dazu wird ein breites Spektrum an professionellen Strategien und Methoden angewandt. Im Folgenden sollen in Anlehnung an Faltermaier (2005) exemplarisch einige Strategien und Methoden auf den Bereich der Intervention von studienbezogenen Lern- und Arbeitsstörungen angewandt werden.

Tabelle 1: Die fünf am häufigsten genannten Merkmale, spezifisch auslösenden Situationen, internen und externen Bedingungen inkl. Rangwerte, prozentuale Häufigkeiten und deskriptive Kennwerte (N=264)

Itembenennung	R	%*	AM	SD
Merkmale				
Ausweichverhalten/-tätigkeit	1	70,1	3,16	1,49
Aufschieben der Arbeitsaufträge	2	64,8	3,02	1,49
Leichte Ablenkbarkeit	3	62,9	2,92	1,25
Allgemeine Gefühle der Unlust	4	61,0	2,83	1,38
Motivationsmangel / Arbeitsunlust	5	56,1	2,70	1,34
Spezifisch auslösende Situationen				
Vorbereitung von mündlichen Prüfungen	1	56,1	2,72	1,44
Ausarbeitung von Qualifikationsarbeiten	2	47,7	2,42	1,49
Vorbereitung von Referaten	3	41,7	2,21	1,33
Ausarbeitung von Hausarbeiten	4	38,6	2,15	1,41
Vorbereitung von Veranstaltungen	5	28,4	1,66	1,54
Interne Bedingungen (körperliche/psychische)				
Schlafmangel / Müdigkeit	1	55,3	2,71	1,44
Abgelenkt sein	2	54,9	2,69	1,36
Persönliche Sorgen und Probleme	3	54,5	2,61	1,52
Unklare Arbeitsziele	4	48,9	2,56	1,49
Gefühle von Angst	5	40,9	2,22	1,53
Externe Bedingungen (soziale/studienbezogene)				
Mangelnde organisatorische Struktur des Studiums	1	57,2	2,67	1,47
Unklare Leistungsanforderungen	2	46,6	2,48	1,37
Mangelnde inhaltliche Struktur des Studiums	3	43,3	2,27	1,42
Mangelnde didaktische Kompetenz der Lehrenden	4	37,9	2,11	1,40
Mangelnde soziale Kompetenz der Lehrenden	5	33,3	2,00	1,40
Externe Bedingungen (räumlich/zeitlich/ökonomisch)				
Überfüllte Räume an der Hochschule	1	84,5	3,84	1,31
Fehlender Arbeitsplatz im privaten Bereich	2	47,7	2,36	1,68
Ungeregelte Lernzeiten im privaten Bereich	3	46,2	2,31	1,50
Fehlende Arbeitsmittel an der Hochschule	4	41,3	2,08	1,59
Ungeregelte Lernzeiten an der Hochschule	5	39,4	2,09	1,54

Anmerkungen: R = Rangwert; *) Berechnungsgrundlage: Datenniveaureduzierter Datensatz (0–2 = „nicht relevant", 3–5 = „relevant"); AM = arithmetisches Mittel; SD = Standardabweichung

Analyse und Diagnostik

Eine der grundlegendsten Strategien für die Anwendung von Maßnahmen der Intervention ist eine genaue Analyse der Situation im Sinne einer Gewinnung möglichst detaillierter Informationen über u.a. das vorliegende Problem, Bedingungsfaktoren wie über spezifische Risikogruppen, aus denen sich konkrete Interventionsziele und folglich Maßnahmen ableiten lassen (Faltermaier 2005). Eine solche Analyse erfordert den Einsatz geeigneter diagnostischer Verfahren die in der Lage sind, über den Bedarf hinaus auch Bedingungen sowie Möglichkeiten der Veränderung zu identifizieren. Ein geeignetes Instrument im Bereich der studienbezogenen Lern- und Arbeitsstörungen ist das oben benannte Inventar Studienbezogener Arbeitsstörungen (ISLA). Basierend auf dem ebenfalls oben beschriebenen Ansatz erfasst das ISLA nicht nur Merkmale, sondern darüber hinaus auch auslösende sowie aktuell wirksame bzw. aufrechterhaltende interne und externe Bedingungen von studienbezogenen Lern- und Arbeitsstörungen. Darüber hinaus können je nach identifizierten Merkmals- sowie Bedingungskomplexen Zielgruppen für bestimmte Interventionen spezifiziert werden. Das ISLA ist sowohl für den Einsatz in der Praxis der psychologischen Beratungsstellen an Hochschulen als auch für Forschungszwecke geeignet.

Subjekt- und lebensweltbezogene Strategien

Subjekt- und lebensweltorientierte Strategien charakterisieren sich maßgeblich durch die Berücksichtigung der spezifischen Ausgangssituationen ihrer Adressaten sowie eine Fokussierung auf eine Wiederherstellung der Selbstmanagementfähigkeiten (Faltermaier 2005).

Von studienbezogenen Lern- und Arbeitsstörungen Betroffene stehen oft unter großem Handlungsdruck. Wie die hier dargestellten Ergebnisse zeigen, werden studienbezogene Lern- und Arbeitsstörungen häufig von Situationen ausgelöst, in denen eine bestimmte Leistungsanforderung wie das Schreiben einer Qualifikationsarbeit oder das Vorbereiten von mündlichen Prüfungen im Rahmen einer bestimmten Frist durchgeführt und durch den Erhalt einer bestimmten Note abgeschlossen werden müssen. Können die Anforderungen in der vorgegebenen Frist nicht bewältigt und folglich nicht durch die benötigte Note abgeschlossen werden, kann in Konsequenz das Fortführen des Studiums gefährdet sein. Trotz dieses Handlungsdrucks sind betroffene Studierende häufig nicht in der Lage sich selbst zu helfen, denn Möglichkeiten für interventive Veränderungen werden im Wirkgeflecht von Merkmalen und Bedingungen nicht erkannt und folglich können Bewältigungsstrategien nicht nutzbringend eingesetzt werden.

Als Maßnahme im Sinne einer subjekt- und lebensweltbezogenen Strategie erscheint deshalb die Einrichtung eines Beratungsangebots angezeigt, welches in aktuellen Notsituationen von Studierenden ohne großen Aufwand ereicht werden kann und auf eine schnelle Wiederherstellung der Handlungsfähigkeit in diesen aktuellen Situation abzielt. Konkret sollte das Angebot folglich einen niedrigschwelligen Charakter haben und die Widerherstellung von Selbstmanagementfähigkeiten fokussieren.

Psychoedukation

Psychoedukation umfasst maßgeblich kognitive Strategien, die auf die Vermittlung von relevantem Wissen und Informationen bezüglich bestimmter Krankheits- oder Störungsbilder sowie potentielle Handlungsmöglichkeiten abzielen. Sie geben Einblick in die möglichen Ursachen und Auswirkungen der Problematik und machen Zusammenhänge transparent. Wie oben bereits erwähnt, ist dies vor allem auch für die Intervention bei studienbezogenen Lern- und Arbeitsstörungen von Bedeutung. Um eine weitere Hemmschwelle bei der Inanspruchnahme von Hilfsangeboten abzubauen ist ein

weiteres Ziel von Psychoedukation die Reduktion von Selbststigmatisierungseffekten. Dies sollte insbesondere auch bei studienbezogene Lern- und Arbeitsstörungen Beachtung finden. Obwohl die Folgen von Lern- und Arbeitsstörungen für Betroffene schwerwiegend sein können, sind Lern- und Arbeitsstörungen an Hochschulen erst einmal vor allem zu Beginn des Studiums im Sinne einer Anpassungsleistung an die neuen Lern- und Arbeitsstrukturen nichts Außergewöhnliches. Die meisten Studierenden entwickeln im Verlauf ihres Studiums geeignete Präventions- und Copingstrategien. Dennoch können sich anfängliche Probleme bei manchen Studierenden auch leicht verfestigen (Reysen-Kostudis 2006). Psychoedukation soll dazu beitragen, dass Studierende frühzeitig auf Hilfsangebote zurückgreifen, ohne sich dabei Etikettierungsprozessen unterwerfen zu müssen. Psychoedukation kann über unterschiedlichste Medien wie Plakate und Flyer und unter Nutzung bestehender Informationsstrukturen sowie durch spezifische Beratungsangebote realisiert werden. An Hochschulen bietet sich der Einsatz aller genannten Möglichkeiten an.

Methoden zur Veränderung sozialer Strukturen und Organisationen

Interventionen als Methoden zur Veränderung sozialer Strukturen und Organisationen zielen auf die Veränderung von sozialen Systemen und die Förderung sozialer Unterstützung im Sinne von Abbau von Risiken und Aufbau von Ressourcen. Eine hier häufig eingesetzte Methode ist die Netzwerkarbeit (Faltermaier 2005).

Wie die hier berichteten Ergebnisse zeigen, sind die Bedingungen für studienbezogene Lern- und Arbeitsstörungen oft komplex, d.h. psychische, körperliche, soziale, studienbezogene und räumliche, zeitliche sowie ökonomische Bedingungen greifen ineinander. Während die Veränderungen von studienbezogenen Bedingungen wie eine mangelnde organisatorische Struktur des Studiums oder unklare Leistungsanforderungen von der Hochschule selbst geleistet werden können erfordern andere Bedingungen wie Gefühle von Angst oder persönliche Sorgen und Probleme eventuell eine Weiterverweisung an psychotherapeutisch ausgebildetes Fachpersonal. Eine effektive adaptive Intervention bei studienbezogenen Lern- und Arbeitsstörungen unter Berücksichtigung multidimensionaler Bedingungsfaktoren erfordert eine Methodenflexibilität, die von der Hochschule und ihren Angestellten allein nicht gewährleistet werden kann. Dies macht eine gute funktionierende Überweisungspraxis im Rahmen eines psychosozialen Netzwerkes notwendig, in dem verschiedene Professionelle unterschiedlichster Qualifikationen unter gemeinsamen Zieldefinitionen, klaren Aufgabenverteilungen und einem sinnvollen und regelmäßigen Informationsaustausch kooperieren (Schleider/Wolf 2008). An der Hochschule (ggf. an bestehenden Beratungsangeboten) könnte eine Kartei zur entsprechenden Weiterverweisung geführt und Studierende könnten hinsichtlich des regionalen psychosozialen Versorgungsangebotes beraten werden.

Methoden zur Veränderung von Verhalten

Methoden zur Veränderung von Verhalten zielen darauf ab, möglichst nachhaltige Veränderungen in alltäglichen dysfunktionalen Verhaltensweisen und Lebensstilen zu erreichen. Solche Methoden, die zum Teil auch gut im hochschulischen Bereich anwendbar sind, bietet die lerntheoretisch fundierte kognitive Verhaltenstherapie. Wie die oben dargestellten Ergebnisse zeigen werden Lehramtsstudierende maßgeblich durch Ausweichverhalten bzw. –tätigkeit sowie das Aufschieben von Arbeitsaufträgen in ihrem Lern- und Arbeitsverhalten gestört.

Exemplarisch wird hier auf die von der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster zur Reduktion von Aufschiebeverhalten (in der Fachsprache auch als Prokrastination bezeichnet) entwickelte kurze kognitv-verhaltenstherapeutische Gruppenintervention verwiesen (Höcker/Engberding/Beißner/Rist 2008). Inhaltlich setzt dieses Interventionsprogramm an den beiden Kernproblemen des Aufschiebens an, dem rechtzeitigen Beginnen und der realistischen Aufgabenplanung. Trotz des geringen Umfangs des Programms von fünf Sitzungen á 90 Minuten und der Fokussierung auf zwei Kernaspekte zeigten sich in einer Evaluationsstudie viel versprechende Effekte (ebd.).

4. Fazit

Lern- und Arbeitsstörungen sind unter Studierenden weit verbreitet. Für Studierende im Lehramt ergibt sich eine besondere Relevanz des Themas, da eine Diskrepanz zwischen den von der Kultusministerkonferenz für die Lehrerausbildung formulierten zu erwerbenden Kompetenzen und studienbezogenen Lern- und Arbeitsstörungen auszumachen ist. Die hier vorgestellten aktuellen Befunde zeigen, dass Lehramtsstudierende ebenfalls betroffen sind. Dabei äußern sich Lern- und Arbeitsstörungen bei der befragten Stichprobe am häufigsten durch motivationale Merkmale. Auslösend wirken maßgeblich Situationen in denen Leistungsanforderungen bewältigt werden müssen, die eine für den weiteren Studienverlauf wichtige Benotung implizieren.

Wesentlich an der Entstehung von Lern- und Arbeitsstörungen beteiligt sind in der untersuchten Stichprobe interne körperliche und psychische Bedingungen wie Schlafmangel/Müdigkeit, Abgelenktsein, unklare Arbeitsziele, persönliche Sorgen und Probleme sowie Gefühle von Angst. Als externe soziale und studienbezogene Bedingungen wirken maßgeblich die mangelnde organisatorische und inhaltliche Struktur des Studiums, unklare Leistungsanforderungen sowie die mangelnde didaktische und soziale Kompetenz der Lehrenden. Als am häufigsten bei der Entstehung von Lern- und Arbeitsstörungen beteiligte externe räumliche, zeitliche und ökonomische Bedingungen benannt wurden überfüllte Räume und fehlende Arbeitsmittel an der Hochschule, ein fehlender Arbeitsplatz im privaten Bereich sowie ungeregelte Lernzeiten im privaten Bereich und an der Hochschule.

Auch wenn interne Bedingungen von den befragten Lehramtsstudierenden im Durchschnitt etwas häufiger als externe benannt wurden, wird doch deutlich, dass von der befragten Stichprobe beide Bereiche als bei der Entstehung von Lern- und Arbeitsstörungen maßgeblich beteiligt angesehen werden. Effektive und umfassende Maßnahmen der Intervention müssen folglich systemische wie personale Strategien umfassen bzw. auf Verhältnis- wie Verhaltensänderungen abzielen. Der in der Gesundheitsprävention häufig eingesetzte Setting-Ansatz ermöglicht auf der Grundlage der Umgrenzung eines spezifischen Handlungsfeldes (wie das einer Hochschule) einen gezielten Einsatz von multimodalen Praxisstrategien. Die grundlegende Strategie der Umsetzung ist dabei die Analyse und Diagnostik durch Methoden, welche detaillierte Informationen liefern, auf dessen Grundlage geeignete Strategien der Veränderung abgeleitet werden können. Entsprechend der Ergebnisse der differenzierten Erfassung von studienbezogenen Lern- und Arbeitsstörungen durch das Inventar Studienbezogener Lern- und Arbeitsstörungen ergeben sich spezifische Ansatzpunkte für die Umsetzung adaptiver und effektiver Maßnahmen der Intervention. Konkrete Maßnahmen sollten niedrigschwellig erreichbar sein, sowie je nach Problemkonstellation mit dem Fokus auf Wiederherstellung der Handlungsfähigkeit eine gezielte Psychoedukation, Maßnahmen zur Veränderung von Verhalten sowie eine Weiterverweisung im Rahmen eines professionellen psychosozialen Netzwerks umfassen.

Literaturverzeichnis

Allgöwer, A. (2000): Gesundheitsförderung an der Universität. Zur gesundheitlichen Lage von Studierenden. Opladen.

Brandstätter, H./Grillich, L./Farthofer, A. (2006): Prognose des Studienabbruchs. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie, Jg. 38/H. 3, S. 121-131.

Braun, P. (1977): Arbeitsstörungen. In: Pongratz, L. J. (Hg.): Handbuch der Psychologie. Bd. 8/2. Halbband: Klinische Psychologie. Göttingen, S. 2313-2371.

Bargel, T./Multrus, F./Ramm, M. (1996): Studium und Studierende in den 90er Jahren. Entwicklung an Universitäten und Fachhochschulen in den alten und neuen Bundesländern. Bonn.

Baumann, U./Perrez, M. (Hg.)(2005): Lehrbuch klinische Psychologie. Psychotherapie: Klassifikation, Diagnostik, Ätiologie, Intervention (3., vollst. überarb. Aufl.). Bern.

Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004: Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaft. Online unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf (08.04.09)

Dilling, H./Mombour, W./Schmidt, M.H. (Hg.) (2008): Internationale Klassifikation psychischer Störungen: ICD-10 Kapitel V (F) Klinisch-diagnostische Leitlinien (6., vollst. überarb. Aufl.). Bern.

Faltermaier, T. (2005): Gesundheitspsychologie. Stuttgart.

Güntert, M./Schleider, K. (2007): Studienbezogene Lern- und Arbeitsstörungen bei Studierenden der Pädagogik. In: Pädagogischer Blick, Jg. 15/H. 4, S. 226–237.

Höcker, A./Engberding, M./Beißner, J./Rist, F. (2008): Evaluation einer kognitiv-verhaltenstherapeutischen Intervention zur Reduktion von Prokrastination. In: Verhaltenstherapie, 18. Jg., S. 223-229.

Hoffmann, N./Hofmann, B. (2004): Arbeitsstörungen. Ursachen, Selbsthilfe, Rehabilitationstraining. Weinheim.

Hahne, R./Lohmann, R./Krzyszycha, K./Österreich, S./App, A. (1999): Studium und psychische Probleme: Sonderauswertung zur 15. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks. Bonn.

Haynes, S. N./O`Brien, W. H. (1990): Functional analysis in behavior therapy. In: Clinical Psychology Review, Vol. 10, pp. 649-668.

Heublein, U./Sprangenberg, H./Sommer, D. (2003): Ursachen des Studienabbruchs: Analyse 2002. Hochschulplanung Band 163. Hannover.

Isserstedt, W./Middendorff, E./Fabian, G./Wolter, A. (2007): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der BRD 2006: 18. Sozialerhebung durchgeführt durch HIS Hochschul-Informations-System. Bonn.

Petermann, F. (1996): Einzelfalldiagnostik in der klinischen Praxis (3. Aufl.). Weinheim.

Reysen-Kostudis, B. (2006): Was sind Arbeitsstörungen? Online unter: http://www.fu-berlin.de/studienberatung/psychologische_beratung/texte/arbeitsstoerungen.html (22.03.09)

Reinecker, H. (1999): Lehrbuch der Verhaltenstherapie. Tübingen.

Schleider, K./Güntert, M. (2009): Psychologische Erste Hilfe bei studienbezogenen Lern- und Arbeitsstörungen. In: Prävention – Zeitschrift für Gesundheitsförderung, Schwerpunktheft Psychologische Krisenintervention, Jg. 32/H. 2 (in press).

Schleider, K./Wolf, G. (2008): Netzwerk psychosozialer Versorgung. In: Badry, E./Kaspers, U./Schleider, K./Stockinger, H. G. (Hg.): Arbeitshilfen für soziale und pädagogische Berufe (5. erweiterte und aktualisierte Auflage) (S. 181-192). Köln.

Schleider, K./Wolf, G. (2009): Lern-, Verhaltens- und Entwicklungsstörungen bei Kindern und Jugendlichen in Praxisbeispielen. Ein Übungsbuch für die Aus- und Weiterbildung von PädagogInnen. Freiburg.

Schnura, Th. (2008): Krisenintervention [DVD]. Aiterhofen.

■ **Dr. Karin Schleider,** Professorin für Pädagogische Psychologie, Pädagogische Hochschule Freiburg, E-Mail: k.schleider@ph-freiburg.de

■ **Marion Güntert,** Dipl. Päd., Institut für Psychologie, Pädagogische Hochschule Freiburg, E-Mail: guentert@ph-freiburg.de

Reihe Hochschulmanagement: Praxisanregungen

im Verlagsprogramm erhältlich:

Christina Reinhardt/Renate Kerbst/Max Dorando (Hg.): Coaching und Beratung an Hochschulen

ISBN 3-937026-48-7, Bielefeld 2006, 144 Seiten,19.80 Euro

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

Reinhold Nickolaus & Stephan Abele

Chancen und Grenzen eines differenzierteren Ansatzes zur Hochschulbewerberauswahl

Reinhold Nickolaus

Stephan Abele

Stephan Abele & Reinhold Nickolaus present the results of their own research project on selection criteria in higher education. On this occasion they are looking at the state of research once again, in order to identify the gap their study seeks to close. This should give those who did not follow the research development the opportunity to catch up on the current state of research on the quality of current selection criteria for applicants for a university place. The authors focus on the uncovering of subject-specific differences. On the basis of subjects and subject groups, they discuss the **"Opportunities and limitations of a more differentiated approach to applicant selection in higher education"** paying particular attention to the little explored selection criteria "skill test". Socio-political consequences caused by the introduction of one or another variant of these tests are only marginally touched. Their analysis and assessment will remain a separate but pressing topic.

In den letzten Jahren wurden zahlreiche Studien durchgeführt, die die prognostischen Validitäten verschiedener Auswahlkriterien im Hochschulbereich untersuchten. Über die Qualität vieler gängiger Auswahlkriterien besteht heute innerhalb der Forschungsgemeinschaft weitgehend Einigkeit. Bislang hat man sich jedoch selten der Frage gewidmet, ob die Prognosekraft bestimmter Auswahlkriterien in Abhängigkeit vom Studienfach variiert und ob in manchen Fächern Fachkenntnistests den weit verbreiteten fachspezifischen Studierfähigkeitstests nicht vorzuziehen wären. Meist beschränken sich die Evaluationsstudien zur Hochschulbewerberauswahl auch auf das Validierungskriterium „Studiennoten".

Der vorliegende Artikel zeigt, dass das wenig untersuchte Auswahlinstrument „Fachkenntnistest" ein viel versprechendes Auswahlpotential aufweist. Auf Basis der hier erzielten Ergebnisse scheint es darüber hinaus in Fächern wie Physik angebrachter, neben Schulnoten ein zweites Auswahlkriterium heranzuziehen, das sich nicht ausschließlich auf die Selektion von Bewerbern mit guten Studiennoten konzentriert. Die hier ermittelte Korrelation zwischen Schulnoten und Studiennoten von rund .7 lässt eine präzisere Prädiktion der Studiennoten über weitere affine Auswahlinstrumente (z.B. fachspezifische Studierfähigkeitstests) als nicht aussichtsreich erscheinen. In diesem Fall wäre es sinnvoller, Auswahlinstrumente heranzuziehen, die ihr Augenmerk auf andere wünschenswerte Qualitäten (z.B. geringes Abbruchrisiko, soziale Kompetenzen, berufsbezogene Kompetenzen) der Bewerber legen. Dass Studiennoten keine befriedigende Abschätzung des Abbruchrisikos von Bewerbern zulassen, legen ebenfalls die im Beitrag referierten Ergebnisse nahe.

Zum Thema Hochschulbewerberauswahl liegen zahlreiche Studien vor. In jüngster Vergangenheit erfolgte in verschiedenen Metaanalysen eine umfassende thematische Bündelung und Auswertung dieser Primärstudien (vgl. Trapmann/Hell/Weigand/Schuler 2007; Hell/Trapmann/Schuler 2007; Hell/Trapmann/Weigand/Schuler 2007; Robbins et al. 2004). Die Ergebnisse der Metaanalysen zeigen, dass die prognostischen und inkrementellen Validitäten der gängigen Auswahlkriterien bei der Vorhersage von Studiennoten als weitestgehend geklärt betrachtet werden können.

Abiturdurchschnittsnoten prognostizieren die Studienleistung am präzisesten und weisen bezogen auf Deutschland korrigierte Validitätswerte zwischen .47 und .53 auf (vgl. Trapmann/Hell/Weigand/Schuler 2007). Gegenüber der rund 20 Jahre älteren Metaanalyse von Baron-Boldt, Schuler und Funke (1988), die eine mittlere korrigierte Validität von .46 ermittelten, ist somit gar ein leichter Validitätszuwachs zu verzeichnen. Auch jüngere, nicht in den Metaanalysen enthaltene Studien unterstreichen die exponierte Stellung der Abiturdurchschnittsnoten (vgl. Greiff 2006; Hell/ Linsner/ Kurz, 2008; Wedler/Troche/Rammsayer 2008). Von den Einzelfachnoten erreicht im Allgemeinen nur die Mathematiknote vergleichbare Validitätswerte (vgl. Trapmann/Hell/Weigand/Schuler 2007; Baron-Boldt/ Schuler/Funke 1988; Greiff 2006; Hell/Linsner/Kurz 2008).

Zwischen Ergebnissen in *fachspezifischen Studierfähigkeitstests* und Studiennoten besteht ebenfalls ein deutlicher Zusammenhang (vgl. Robbins et al. 2004), der abhängig vom Studienfach Werte zwischen .3 und .5 annimmt (vgl. Hell/Trapmann/Schuler, 2007). Als beson-

ders geeignet erweisen sich fachspezifische Studierfähigkeitstest im Bereich der Humanmedizin (vgl. Hell/Trapmann/Schuler/2007; Trost et al. 1998), was auch daran liegen dürfte, dass der dort eingesetzte Test für medizinische Studiengänge während eines langen Zeitraums von Fachleuten entwickelt und optimiert wurde. Doch auch dieser sehr elaborierte Test führt bei einer gleichzeitigen Berücksichtigung von Abiturdurchschnittsnoten und Testergebnis oft nur zu einem geringen Validitätszuwachs (vgl. Trost et al. 1998). Hell, Trapmann und Schuler (2008) gehen davon aus, dass ein Einsatz fachspezifischer Studierfähigkeitstests bei der Hochschulbewerberauswahl nur unter bestimmten Auswahlbedingungen zu einer beachtenswerten Erhöhung der Validität des Auswahlverfahrens führt.

Ergebnisse von *Auswahlgesprächen* erklären zwar häufig einen Teil der Varianz der Studiennoten, ihre inkrementelle Validität gegenüber Schulnoten und Studierfähigkeitstests ist jedoch gering (vgl. Hell/Trapmann/Weigand/Schuler 2007). Überdies weisen auch „psychosoziale Faktoren" kaum inkrementelle Validität gegenüber Schulnoten auf (Robbins et al. 2004). Die von Höppel und Moser (1993) vorgetragenen Befunde lassen erwarten, dass auch die Berücksichtigung einer *studiengangspezifischen Ausbildung* oder anderer *praktischer Erfahrungen* zu keiner präziseren Prognose der Studiennoten führt. *Essays* kommen zur Feststellung der Studieneignung zwar prinzipiell in Frage, werden aber aus Gründen des Aufwands und testtheoretischer Ansprüche als eher ungeeignete Auswahlinstrumente eingestuft (vgl. Deidesheimer Kreis 1997; Greiff 2006; Trost 2005). Sind vor dem Hintergrund dieser gut fundierten und klaren Befunde weitere Forschungsbemühungen auf dem Gebiet der Studieneignung überhaupt sinnvoll?

Ein Argument für weitere Untersuchungen liefern Hinweise über die Varianz der prognostischen Validität von Schulnoten in Abhängigkeit vom Studienfach (vgl. Rindermann/Oubaid 1999). In Studienfächern wie Mathematik, Natur- und Ingenieurwissenschaften erlangen beispielsweise sowohl die Mathematik- als auch die mittleren Abiturnoten die höchsten Validitätswerte, für Sprach- und Kulturwissenschaften werden meist merklich geringere Koeffizienten ermittelt (vgl. Trapmann/Hell/Weigand/Schuler 2007, S. 24).

Fraglich ist weiterhin, ob unter bestimmten Bedingungen nicht auch eine Bewerberauswahl auf der Basis von *Fachkenntnistests* zu verbesserten Auswahlverfahren führen würde. Zahlreiche pädagogisch-psychologische Studien messen dem Vorwissen eine große Bedeutung bei der Erklärung des schulischen Erfolgs bei (vgl. z.B. Gamsjäger/Sauer 1996; Helmke/Weinert 1997; Stern 2001). Ferner unterstreichen verschiedene Studien im Bereich der Problemlöseforschung die Bedeutung von Fachkenntnissen beim Lösen fachspezifischer Probleme (vgl. Süß 1996, Kersting 2001, Funke 2003). Auch Untersuchungen zum Zusammenhang von Allgemeiner Intelligenz, Vorwissen und dem Ausbildungserfolg heben den diagnostischen Wert von Fachkenntnistests bei der Prädiktion theoretischer Prüfungsleistungen hervor (vgl. Schmidt-Atzert/Deter/Jaeckel 2004; Schuler/Höft 2006). Im Ausbildungssektor erwies sich ferner das Fachwissen häufig als stärkster Prädiktor der Leistungsentwicklung (vgl. Nickolaus/Knöll/Gschwendtner 2006; Nickolaus/Gschwendtner/Geißel 2008). Ebenso haben Studien im Bereich der Expertiseforschung immer wieder den Stellenwert von Fachkenntnissen betont (vgl. Ericsson/Smith 1991; Grabner/Stern/Neubauer 2003; Grabner/Neubauer/Stern 2006)

Im universitären Kontext durchgeführte Studien bestätigen diese Befunde. Die in den USA von Geiser und Studley (2001) verantwortete Studie zur prognostischen Validität des SAT I (Scholastic Aptitude Test mit Fokus auf *reasoning*) und SAT II (Scholastic Aptitude Test mit Fokus auf Fachwissen) weist dem *wissensbezogenen* SAT II bei der Hochschulbewerberauswahl höhere prognostische Validitätswerte zu. In Deutschland spielen Kenntnis-tests bei der Studierendenauswahl kaum eine Rolle (vgl. Greiff 2006, S. 50 ff.). Allerdings muss aus wissenschaftlicher Perspektive betrachtet, die Frage nach dem Wert von Kenntnistests noch als offen betrachtet werden. Gold und Souvignier (2005) kommen zu dem Schluss, dass die von ihnen verwendeten Kenntnistests keinen Zugewinn bei der Bewerberauswahl versprechen. Der von Süß (2001) präsentierte Befund zeigt hingegen, dass sowohl spezifische Intelligenzaspekte als auch statistisches Vorwissen inkrementelle Validität bei der Prognose des Abschneidens in einer Statistikklausur für Psychologiestudenten aufweisen. In einer jüngst an der FH Esslingen vorgenommenen Untersuchung zum Thema Hochschulbewerberselektion korreliert der FH-intern erstellte Mathematikkenntnistest in ingenieurwissenschaftlichen Fächern meist höher mit verschiedenen Studiennoten als der erworbene Eignungstest Ingenieurwesen und oft sogar höher als Abiturdurchschnittsnoten (Hell/Linsner/Kurz 2008). Die Chance der Wissensdiagnostik besteht nicht nur darin, Bewerber zu selegieren, die aufgrund eines höheren fachspezifischen Vorwissens zügig neue Studieninhalte verarbeiten und in die eigenen kognitiven Strukturen integrieren können, sondern auch in der Auswahl von Studierenden mit höherem Fachinteresse, das sich ebenfalls in dem höheren Wissensstand widerspiegelt (vgl. Asendorpf 2007, S. 360 ff.).

Vergleichsweise wenig Befunde liegen zum Zusammenhang von Schulnoten und dem Studienabbruch vor. Rindermann und Oubaid (1999) referieren eine Varianzaufklärung von 10% durch die mittleren Abiturnoten. Greiff (2006) berichtet von Korrelationskoeffizienten in der Größenordung von .15. Bei der von Heublein, Spangenberg und Sommer (2003) zum Thema Ursachen des Studienabbruchs durchgeführten Untersuchung hat sich der Studienabbruch als ein komplexes Geflecht verschiedener Faktoren erwiesen, das nicht nur leistungsbezogene Aspekte, sondern auch Gesichtspunkte wie Lebensbedingungen, Entwicklungen der Berufswelt, soziale Herkunft etc. umfasst (vgl. ebd., S. 91). Ob es allerdings studienfachspezifische Unterschiede gibt und in einigen Studienfächern Schulnoten bei der Vorhersage des Studienabbruchs doch eine ernstzunehmende Bedeutung zukommt, ist bislang kaum erforscht. Gerade in Studienfächern, die stark an schulische Inhalte anknüpfen und komplexe Inhalte zum Gegenstand haben, erscheint ein solcher Zusammenhang plausibel.

Ein Zugewinn bei der Diskussion um die prognostische Validität von Schulnoten könnte darin bestehen, studienfachspezifische Unterschiede freizulegen. Hell, Trapmann und Schuler (2008) diskutieren die inkrementelle Validität fachspezifischer Studierfähigkeitstests vor dem Hintergrund der Parameter Basisrate, Selektions- und Erfolgsquote. Unberücksichtigt bleibt, dass der Nutzen zusätzlicher Kriterien zu Schulnoten auch maßgeblich vom Studienfach abhängen könnte. Weisen Schulnoten in bestimmten Studienfächern geringere Validitätswerte auf, könnte der Einsatz weiterer Auswahlkriterien besonders indiziert sein. Auf der Basis der oben vorgetragenen Ergebnisse stellt sich weiterhin die Frage, ob in manchen Fächern der Einsatz von Fachkenntnistests nicht zu einer valideren Bewerberauswahl führt als eine Auswahl auf der Basis von fachspezifischen Studierfähigkeitstests. Weiterhin birgt eine weitere Klärung der Frage nach der Qualität von Fachkenntnistest bei der universitären Bewerberauswahl Verbesserungspotential. Schließlich ist mit Blick auf die Befunde zum Studienabbruch zu klären, ob sich einerseits der nur wenig untersuchte moderate Zusammenhang zwischen Abiturnoten und Studienabbruch bestätigen lässt und andererseits ob es diesbezüglich Anzeichen für studienfachspezifische Eigenheiten gibt. Zur Vertiefung und Klärung dieser Fragen werden im Folgenden die Ergebnisse eines Forschungsprojekts dargestellt.

1. Methode

Untersuchungsdesign

Die diesem Artikel zugrunde liegenden Daten wurden während des Zeitraums November 2004 bis Dezember 2007 erhoben und beziehen sich auf die Studienfächer Kunstgeschichte und Anglistik (Sprach- und Kulturwissenschaften), Pädagogik/Berufspädagogik und Wirtschaftsinformatik (Wirtschafts- und Sozialwissenschaften), Physik (Mathematik und Naturwissenschaften) und Informatik (Ingenieurwissenschaft).[1] Die Daten stammen allesamt aus realen Auswahlprozessen. Die Auswahlverfahren wurden von institutsinternen Mitarbeitern unter Berücksichtigung rechtlicher Vorgaben ausgearbeitet und durchgeführt; eine gezielte wissenschaftliche Unterstützung fand nicht statt.

Stichprobe

Insgesamt liegen Daten zu 540 Studierenden vor. Ausgewählte, der Ermittlung der prognostischen Validität der Abiturdurchschnittsnoten zugrunde liegende Stichprobenkennwerte zeigt Tabelle 1. Über Daten des Bewerberfelds konnte überprüft werden, ob die Bewerberauswahl dazu geführt hat, dass die Abiturdurchschnittsnoten der immatrikulierten Studenten in geringerem Maße streuen als die Noten des Bewerberfeldes (Varianzreduktion durch Selektion). Im Falle „Pädagogik/Berufspädagogik" zeigt sich hingegen eine um 33% gesteigerte Standardabweichung gegenüber dem Bewerberfeld (vgl. Tabelle 1). Diese Varianzerhöhung könnte damit zusammenhängen, dass an der untersuchten Universität Bewerber erst sehr spät eine Zu- oder Absage erhalten und sich deshalb die besseren Bewerber bereits an Universitäten mit schnelleren Bewerbungsverfahren immatrikuliert haben. Geringe Varianzreduktionen ergaben sich in Kunstgeschichte, Informatik und Anglistik.

Tabelle 1: Stichprobendaten zur Ermittlung der Validitäten der Abiturdurchschnittsnoten

		Alter		Abiturdurchschnittsnote		
Studienfächer	N	M	S	M	S	D
Physik	189	20,6	1,8	2,0	0,7	0
Informatik	124	20,6	1,3	2,4	0,6	-2
Kunstgeschichte	62	23,1	4,6	2,8	0,6	-5
Anglistik	129	20,5	3,4	2,3	0,5	-12
Pädagogik/Berufspädagogik	26	22,1	2,5	2,5	0,7	33
Wirtschaftsinformatik	28	20,8	1,5	2,3	0,6	0
F (3,1)				16,8		
p				.00		

N: Anzahl der Fälle M: Mittelwert; S: Standardabweichung
D: Varianzreduktion (Differenz zwischen S des Bewerberfeldes und S der einbezogenen Fälle in Prozent)

Variablen

In Abhängigkeit von den in den einzelnen Fächern berücksichtigten Selektionskriterien können unterschiedliche Variablen im Hinblick auf ihre prädiktive Kraft geprüft werden. Für alle Studienfächer wird die prognostische Validität der Abiturdurchschnittsnoten berechnet. In einzelnen Studienfächern konnte zudem der Zusammenhang zwischen weiteren Prädiktoren (*schulische Leistung, fachspezifischer Studieneingangstest, fachspezifische Zusatzqualifikationen und einschlägige Berufsausbildung*) und dem Studienerfolg ermittelt werden. Hinter dem Auswahlkriterium „schulische Leistung" verbergen sich über einen festgelegten Algorithmus zu einem Einzelwert verrechnete Abiturnoten. Die Festlegung des Algorithmus erfolgte auf der Basis plausibler Überlegungen, welche im Kern das Ziel einer Kombination von Abitureinzelnoten in Abhängigkeit der abgeschätzten Studienanforderungen verfolgten.
Ein fachspezifischer Studieneingangstest wurde im Fach Anglistik eingesetzt und stellt eine Kombination aus im englischsprachigen Raum entwickelter und über den eigenen Erfahrungsschatz konstruierter Items. Während der zuletzt genannte Testteil den Bewerbern das Verfassen eines Essays in Englisch zu einem vorgegebenen englischen Statement abverlangt, basiert der erste Teil auf einem Fill-in-Verfahren, welches grundlegende grammatikalische und phonologische Englischkenntnisse[2] abprüft. Da auch bei der Korrektur des Essays orthographische und grammatikalische Fehler berücksichtigt werden, weist dieser Testteil ebenfalls Züge eines Kenntnis-

[1] Die Zusammenfassung der Studienfächer zu Studienbereichen erfolgte analog zu den Strukturen der untersuchten Universität.

[2] Dieser Testteil besteht aus 52 Items des von Dave Allan 1992 entwickelten Oxford Placement Tests (vgl. Reitbauer 2000, S. 142 ff.) und 10 weiteren, uni-intern entwickelten Items.

tests auf. Aus diesem Grund kann davon ausgegangen werden, dass der betreffende Studieneingangstest einem Kenntnistest wesentlich näher kommt als einem Essay im klassischen Sinn oder einem fachspezifischen Fähigkeitstest.
Als Kriterien des Studienerfolgs werden Studiennoten und der vorzeitige Studienabgang herangezogen. Je nach Studiengang erfolgt eine Berücksichtigung der Ergebnisse in den Orientierungs-, den Vordiplom- bzw. den Zwischenprüfungen.
Die Feststellung des Studienabgangs erfolgt über den aktuellen Studienstatus im WS 06/07 (exmatrikuliert, immatrikuliert, beurlaubt). Als exmatrikuliert gelten alle Studenten, die im Wintersemester 04/05 oder 05/06 ihr Studium an der Universität Stuttgart in einem untersuchungsrelevanten Studienfach aufnahmen, diesem Studienfach jedoch im Wintersemester 06/07 nicht mehr angehörten. Im Sinne von Heublein, Schmelzer und Sommer (2005, S. 9) kann hier also nicht von Studienabbrechern gesprochen werden, da bei den betrachteten Abgängern sowohl die Möglichkeit eines Studienabbruchs, eines uni-internen Wechsels als auch eines Hochschulwechsels besteht.

Tabelle 2: Prognostische Validitäten der Abiturdurchschnittsnoten nach Studienfach

Studienfach/ Prüfgröße	Orientierungs-prüfung	Vordiplom-prüfung	1. Teil-prüfung[1]	2. Teil-prüfung[2]	Zwischen-prüfung[3]	Studien-status[4]
Pädgogik/ Berufspädgogik	.60** (N = 26)					n. s. (N = 37)
Wirtschafts-informatik	.72** (N = 28)					n. s. (N = 31)
Physik	.69** (N = 189)	.75** (N = 63)				-.27** (N = 249)
Informatik	.52** (N = 116)	.57** (N = 34)				-.29** (N = 200)
Anglistik			.37** (N = 114)	.43** (N = 114)	.49** (N = 114)	-.12* (N = 253)
Kunst-geschichte	.46** (N = 62)		.60** (N = 24)	n. s. (N = 28)	.40* (N = 22)	.21** (N = 167)
$X^2_{(4,95\%)}$ (9,5)	9,76					

Die Korrelationskoeffizienten in den Spalten der Studiennoten sind Produktmoment-Korrelationskoeffizienten, die Validitätswerte in der Spalte "Studienstatus" stellen punktbiseriale Korrelationen dar.
[1] Im Fall „Anglistik" steht die Prüfung in Linguistik, im Fall „Kunstgeschichte" das Prüfungsergebnis aus allen zu erwerbenden Scheinen für diesen Begriff.
[2] Die 2. Teilprüfung steht im Fall „Anglistik" für die Prüfung in Literaturwissenschaft und bei den Kunsthistorikern für die mündliche Prüfung.
[3] Das Zwischenprüfungsergebnis setzt sich zu gleichen Teilen aus dem Ergebnis der 1. und 2. Teilprüfung zusammen.
N: Anzahl der Fälle; ** p<.01, * p<.05; n. s. steht für nicht signifikant.
[4] Der Studienstatus kann den Wert 1 (immatrikuliert) oder 0 (exmatrikuliert) annehmen.

2. Ergebnisse

Prognostische Validitäten der Abiturdurchschnittsnoten

In Tabelle 2 finden sich sowohl die Korrelationskoeffizienten für den Zusammenhang zwischen den Abiturdurchschnittsnoten und verschiedenen Studiennoten als auch zwischen den Abiturnoten und dem Studienstatus. In allen Studienfächern weisen die Abiturdurchschnittsnoten bei der Vorhersage der Studienzensuren mittlere bis hohe Validitätswerte auf. Vor allem im Fach „Physik" erweist sich das gemittelte Resultat des Abiturzeugnisses als äußerst valides Auswahlkriterium. Der niedrigste, aber immer noch befriedigende Korrelationswert von .4 (p<.01) stellt sich bei der Zwischenprüfung im Fach „Kunstgeschichte" ein. In Anlehnung an Bortz (2005, S. 221 f.) wurde geprüft, ob sich die Zusammenhangsmaße der einzelnen Studienfächer bei den Orientierungsprüfungen signifikant voneinander unterscheiden. Der empirisch ermittelte Wert beträgt 9,76, der kritische 9,5. Damit unterscheiden sich die studienfachspezifischen Korrelationen bei einem zweiseitigen Signifikanztest auf dem 5%-Niveau. Besonders gut lassen sich die Studienleistungen in den Fächern „Wirtschaftsinformatik" und „Physik" prädizieren. Auch ein Blick auf die Zwischenprüfungs- und Vordiplomprüfungsergebnisse legen den Schluss nahe, dass die prognostische Validität von mittleren Abiturnoten in Abhängigkeit vom Studienfach variieren. Fasst man die Ergebnisse der beiden Fächer „Physik" und „Informatik" zusammen und vergleicht den ermittelten Korrelationswert mit dem zusammengefassten Wert aus den Zwischenprüfungen in Englisch und Kunstgeschichte, dann lässt sich darüber hinaus ein deutlicher Unterschied zwischen ingenieur-/naturwissenschaftlichen und geisteswissenschaftlichen Fächern erkennen. Sowohl die Zwischen- als auch die Vordiplomprüfung stellen den Übergang von Grund- zu Hauptstudium dar, im Falle der Naturwissenschaften liegt der zusammengefasste Validitätswert allerdings bei .68 und bei den Geisteswissenschaften bei .42.[3] Im Fach „Kunstgeschichte" zeigt sich, dass die mittleren Abiturnoten eine überzufällige Vorhersage der schriftlichen Studienleistung ermöglichen (.6, p<.01), wohingegen die Vorhersage der mündlichen Prüfungsergebnisse dem Zufall folgt.
Die meisten der in Tabelle 2 dargestellten Koeffizienten liegen oberhalb des von Trapmann, Hell, Weigand und Schuler (2007) ermittelten Wertebereichs. Obwohl in Anglistik, Kunstgeschichte und Informatik eine auswahlbedingte Varianzreduktion zu verzeichnen ist (vgl. Tabelle 1), unterbleiben aus benanntem Grund Selektionskorrekturen. Auch Minderungskorrekturen scheinen vor diesem Hintergrund nicht angebracht. Aufgrund einer beachtlichen Varianzzunahme von 33% während des Auswahlprozesses im Studienfach „Pädagogik/Berufspädagogik" ist in diesem Fall von einer Überschätzung der „wahren" Validität auszugehen (vgl. Tabelle 1).

[3] Die Berechnung eines mehrere Studienfächer umgreifenden Validitätskoeffizienten führt dann zu statistischen Verzerrungen, wenn keine Homogenität der Varianzen und Kovarianzen über die einzelnen Studienfächer hinweg gegeben ist. Dieses Problem wird im Rahmen von Mehrebenenanalysen adressiert (vgl. Ditton 1998, S. 30 ff.). Hier wird davon ausgegangen, dass innerhalb von naturwissenschaftlichen and geisteswissenschaftlichen Fächern keine Heterogenität bei den erwähnten Größen vorliegt. In Anlehnung an Greiff (2006) wurden für diese beiden Studiengebiete über eine z-Standardisierung Gesamtkoeffizienten berechnet (S. 171). Die z-Standardisierung erfolgt anhand der studienfachspezifischen statistischen Kennwerte, und zwar sowohl auf Seite des Prädiktors „Abiturnotendurchschnitt" als auch auf Seiten des Kriteriums „Studiennote".

Auch das Kriterium „Studienstatus“ lässt sich größtenteils über die Abiturnoten vorhersagen, gleichwohl liegen die ermittelten Werte deutlich unter den zuvor thematisierten. Die dargestellten Korrelationskoeffizienten zeigen allesamt schwache Zusammenhänge an. Auch hier hebt sich die Prognosekraft der Abiturnoten in den Ingenieur- und Naturwissenschaften von der in den anderen Disziplinen ab. Verwunderlich ist der signifikante positive Zusammenhang im Fach „Kunstgeschichte“. Dieser legt nahe, dass leistungsstärkere Abiturienten eher dazu tendieren, das Studium der Kunstgeschichte in Stuttgart zu beenden. Dabei könnte die Tatsache eine Rolle spielen, dass im WS 04/05 letztmalig die Chance bestand, sich in den Magister-Studiengang Kunstgeschichte einzuschreiben; zumindest führte dies zu einem sprunghaften Anstieg der Anfängerzahl. Des Weiteren erscheint dieses Phänomen vor dem Hintergrund schlechter beruflicher Aussichten im Bereich Kunstgeschichte und erhöhter Wechselchancen der schulisch Leistungsstärkeren plausibel. Bei der Ermittlung der Validitäten wurden die beurlaubten Studenten dem Studienstatus „immatrikuliert“ zugeschlagen. Somit steht der Studienstatus „exmatrikuliert“ für alle Studenten, die entweder das Studium an der Universität Stuttgart beendeten, einen uni-internen Fachwechsel vollzogen oder das Studium abbrachen.[4]

Tabelle 3: Prognostische Validitäten der Auswahlkriterien in Wirtschaftsinformatik

Studien-noten	Eignungsfeststellungsverfahren				Abitureinzelnoten			
	Gesamt	fachspez. Zusatzqualifikationen	studiengangspez. Berufsausbildung	Schulische Leistung	Mathematik	Deutsch	Englisch	Naturwissenschaften
Orientierungsprüfung	.54** (N = 28)	n.s. (N = 26)	n.s. (N = 26)	.63** (N = 28)	.69** (N = 28)	n.s. (N = 28)	.45* (N = 28)	n.s. (N = 28)

N: Anzahl der Fälle; ** p<.01; * p<.05; n. s. steht für nicht signifikant.

Prognostische Validitäten weiterer Prädiktoren

Aufgrund zu geringer Fallzahlen kann die Validität der Auswahlkriterien *schulische Leistung* und *fachspezifische Erfahrungen* nur für das Fach Wirtschaftsinformatik untersucht werden. Die Ermittlung des Prädiktionspotentials des *fachspezifischen Studieneingangstests* erfolgt für das Fach „Anglistik“. Tabelle 3 zeigt die Ergebnisse in Wirtschaftsinformatik. Neben den Validitätswerten für schulische Leistung und fachspezifische Erfahrungen sind dort die Koeffizienten eines Gesamtscores, der Informationen zur schulischen Leistung, fachspezifischen Zusatzqualifikationen und einer studiengangspezifischen Berufsausbildung angibt. In den Gesamtscore flossen die schulische Leistung dreifach und die Ergebnisse der beiden anderen Bereiche einfach ein. Die Validität dieses Gesamtscores zur Vorhersage der Ergebnisse der Orientierungsprüfung beträgt .54 (vgl. Tabelle 3). Betrachtet man indes die drei im Gesamtwert[5] zusammengefassten Größen separat, wird deutlich, dass weder Informationen zu fachspezifischen Zusatzqualifikationen[6] noch zu studiengangspezifischen Berufsausbildungen[7] einen Beitrag zur Varianzaufklärung liefern, wohingegen der Validitätswert der schulischen Leistung bei einer singulären Betrachtung ansteigt.

Ein Vergleich der Prognosequalität der tatsächlich verwendeten Auswahlkriterien und der implizit einfließenden Abitureinzelnoten deutet auf eine Unterlegenheit der tatsächlich eingesetzten Auswahlinformationen gegenüber den Mathematiknoten hin. Die Mathematiknote prädiziert die Studiennoten präziser als der Gesamtscore und sogar präziser als die errechnete schulische Leistung.

In der Anglistik kovariieren die mittleren Abiturnoten und das Ergebnis des Studieneingangstests deutlich mit den Noten in der Zwischenprüfung (vgl. Tabelle 4). Interessant ist, dass die Vorhersage beider Prüfungsteile der Zwischenprüfung ähnlich gut gelingt, d.h. der Eingangstest sowohl eine gute Abschätzung der literaturwissenschaftlichen als auch der linguistischen Studienleistung ermöglicht. Der geringe Zusammenhang zwischen den Testergebnissen des Eingangstests und den Schulnoten legt nahe, dass beide Prädiktoren inkrementelle Validität aufweisen.

Tabelle 4: Prognostische Validitäten des Studieneingangstests und der Abiturnoten in Anglistik

Kriterien	Studieneingangstest	Abiturdurchschnittsnoten
Zwischenprüfung (Gesamt)	.49** (N = 91)	.49** (N = 114)
Teilprüfung Linguistik	.37** (N=91)	.4** (N = 114)
Teilprüfung Literaturwissenschaft	.43** (N=91)	.42** (N=114)
Abiturdurchschnittsnoten	.24* (N = 91)	/
Studienstatus	n.s.	−.12** (punktbiseriale Korrelation)

Anmerkung: Die Zwischenprüfungsnoten setzen sich zu gleichen Teilen aus dem Ergebnis in Linguistik und Literaturwissenschaft zusammen. Die Koeffizienten stellen -mit einer Ausnahme- Produktmoment-Korrelationen dar.
N: Anzahl der Fälle; ** p<.01; *p<.05; n.s. steht für nicht signifikant

Wie die unten dargestellte Regressionsanalyse zeigt, bestätigt sich diese Vermutung. Während die Abiturnoten ca. 21% der Kriteriumsvarianz erklären, erreichen beide Prädiktoren zusammen eine schrumpfungskorrigierte Varianzaufklärung von ca. 35%. Der Kenntnistest weist eine beachtliche inkrementelle Validität auf und führt zu einer Erhöhung der Varianzaufklärung um ca. 14%.

[4] Die Qualität eines Selektionsverfahrens dürfte sich für viele Auswahlverantwortliche auch darin zeigen, ob die selegierten Bewerber an der Universität im Erstfach verbleiben und in diesem einen Abschluss machen. Diesen Sachverhalt spiegelt das hier verwendete Kriterium „Studienstatus“ wider.

[5] Bei der Ermittlung dieses Werts werden die schulischen Leistung dreifach und die beiden anderen Kriterien jeweils einfach gewichtet.

[6] In diese Kategorie flossen Informationen zu Zusatzbefähigungen und außerschulischen Leistungen ein, die für das Bachelorstudium „Wirtschaftsinformatik“ als relevant erachtet wurden.

[7] Diese Kategorie bündelt Informationen zu einer studiengangspezifischen Berufsausbildung und zu einschlägigen praktischen Tätigkeiten.

Tabelle 5: Zusammenfassung der hierarchischen Regressionsanalyse für die Vorhersage der Studiennoten in Anglistik (N=91)

Modell	Prädiktoren	Beta	t	R	$R^2_{corr.}$	SE	ΔF
1	Abiturdurchschnittsnote	.47	−5**	.47	.21	.49	24.8**
2	Abiturdurchschnittsnote	.37	4.2**	.61	.35	.44	20.9**
	Kenntnistest	−.4	−4.6**				

** p<.01

3. Diskussion

Die referierten Ergebnisse bestätigen den eingangs skizzierten Forschungsstand weitgehend. Die mittleren Abiturnoten erreichen durchweg ernstzunehmende Validitätswerte, was sie mit Blick auf den vergleichsweise geringen Beschaffungsaufwand zum geeignetsten Auswahlkriterium erhebt. Die Resultate zur Auswahl auf der Basis von fachspezifischen/praktischen Zusatzqualifikationen legen eine Distanzierung von diesem Kriterium nahe. Zwar liegt im Fach „Wirtschaftsinformatik" nur eine geringe Fallzahl vor, jedoch erscheint vor dem Hintergrund der anfangs zitierten Studie von Höppel und Moser (1993) dieses Ergebnis als tragfähig und nicht kontextgebunden.

Vor allem die Validität der Abiturdurchschnittsnoten bei der Prognose der Noten in der Vordiplomsprüfung liegen über den oft andernorts ermittelten Werten. Die Vordiplomsprüfung bezieht sich auf die ingenieur-/naturwissenschaftlichen Fächer Informatik und Physik. Auch innerhalb der Orientierungsprüfungsergebnisse erwies sich eine Prädiktion der Noten in diesen Fächern als präziser. Dafür spricht der bloße Vergleich der erreichten Validitätskoeffizienten. Dass diese Unterschiede weniger zufällig zustande kommen, sondern hierbei systematische Gründe eine Rolle spielen, zeigt der durchgeführte Signifikanztest, die Zusammenfassung der studiengebietsspezifischen Koeffizienten, aber auch die Metaanalyse von Trapmann, Hell, Weigand und Schuler (2007) an, die – wie zu Beginn bereits erläutert – zu ähnlichen Ergebnissen kommt. Auch die Korrelationskoeffizienten zwischen Abiturnoten und dem Kriterium „Studienstatus" geben Hinweis auf die Unterlegenheit der gemittelten Schulnoten in Fächern wie Anglistik und Kunstgeschichte. Allerdings fällt die Höhe der Korrelationskoeffizienten nur gering aus. Im Hinblick auf die Erkenntnisse der Studie von Heublein, Spangenberg und Sommer (2003) verwundert dies nicht. Der Studienabbruch hängt meist von vielen Faktoren ab; andere Faktoren als Leistungsprobleme besitzen oft eine größere Relevanz.

Widersprüchliche Befunde liegen zum Thema Hochschulbewerberauswahl und Kenntnistests vor. In dieser Studie hat sich das bestätigt, was viele andere Forschungsstränge nahe legen: Die Wissensdiagnostik repräsentiert auch im universitären Kontext eine sehr gute Möglichkeit, den Lernerfolg und die Leistungsentwicklung abzuschätzen. Der untersuchte Kenntnistest in Anglistik erbringt sowohl hinsichtlich der Prüfungen in Linguistik als auch in Literaturwissenschaft eine gute prognostische Validität. Ein Zuwachs von 14% an erklärter Kriteriumsvarianz bei der zusätzlichen Berücksichtigung des Kenntnistests zum Abiturdurchschnitt bescheinigt ihm zudem eine beachtenswerte inkrementelle Validität. Worin bestehen die Stärken dieses Tests?

Die Qualität des fachspezifischen Kenntnistests ist zunächst im Kontext des untersuchten Studienfachs zu sehen. Das Studium der Anglistik fordert sicherlich viel mehr als viele andere Studienfächer gleich zu Beginn eine ganze Reihe von Vorkenntnissen ein. Während man in Fächern wie beispielsweise Kunstgeschichte nur sehr bedingt davon ausgehen kann, dass bereits Studienanfänger über tiefgehendes und umfangreiches einschlägiges Wissen verfügen, setzt man dies in Fremdsprachen wie Englisch voraus. Vom ersten Tag an finden viele Veranstaltungen auf Englisch statt, hat man englische Fachtexte zu lesen und zu schreiben. Günstig dürfte sich darüber hinaus die Tatsache auswirken, dass der 2. Testteil, das Verfassen eines Essays, eine große Nähe zu den konkreten Studienanforderungen darstellt. Das Erstellen von Hausarbeiten verlangt Sprachkenntnisse und die Fähigkeit, einen Text sinnvoll und verständlich in der Fremdsprache ausarbeiten zu können. Wie zu Beginn erläutert, werden bei der Bewertung des Essays auch orthographische, grammatikalische Kenntnisse sowie die Qualität der schriftlichen Ausdrucksweise mitberücksichtigt. Die Güte des Tests kann also nicht auf einen übergeordneten Faktor wie z.B. die Fähigkeit, einen gut aufgebauten und strukturierten Text zu verfassen, reduziert werden. Aus wissenschaftlicher Sicht besteht die Stärke der Wissensdiagnostik in einer gleichzeitigen Überprüfung von fachspezifischem Wissen, Intelligenz und Fachinteresse (vgl. Asendorpf 2007, S. 360 ff.). Warum wurde im Hochschulbereich bisher von diesem Auswahlinstrument nicht Gebrauch gemacht?

Wissenstests sind aus zwei Gründen problematisch: Zum einen wird sich der Widerstand der Schulseite – die in den Ländern Einfluss auf die Landesgesetze nimmt – gegen jede Form des erneuten Abprüfens schulstoffbezogenen Wissens richten. Zum anderen sind Wissenstests anfällig gegenüber kurzfristigem „Pauken" durch Kompendien und Trainingskurse. Diesem Argument wird hauptsächlich entgegen gehalten, das sei unschädlich; Hauptsache, das geforderte Wissen sei vorhanden. Indessen ist bekannt, dass derart kurzfristig erworbenes Faktenwissen –im Unterschied zu längerfristig erworbenen Fähigkeiten- auch bald wieder verloren geht und mithin wenig zur Verbesserung der langfristigen Prognose des Studienerfolgs beiträgt. (Trost 2005, S. 139)

Dieses Zitat folgt den Grundsätzen der Eignungsdiagnostik, die häufig zwischen relativ stabilen Fähigkeiten und relativ instabilem Wissen unterscheidet. Die Frage, die sich hier stellt, ist, ob es fachspezifische Fähigkeiten ohne Fachwissen überhaupt geben kann (vgl. Neubauer/Stern 2007, S. 158 ff.). In Anlehnung an Kersting (2001) kann angenommen werden, dass fachspezifische Problemlösefähigkeit kein eigenständiges empirisches Konstrukt darstellt, sondern sich mittels der beiden

Konstrukte „Fachwissen“ und „Allgemeine Intelligenz“ hinreichend gut erklären lässt. Die Fähigkeit, Schach zu spielen, hängt beispielsweise hochgradig davon ab, ob ich die Schachregeln kenne und über wie viel Spielerfahrung ich verfüge. Wie ließe sich aber in diesem Fall Fähigkeit und Wissen sinnvoll voneinander trennen? Eine „wissensfreie“ Testung ist kaum möglich und wird derzeit auch nicht streng verfolgt. Zimmerhofer und Trost (2008) stellen einen Studieneignungstest für Psychologie vor, der unter anderem mathematisches und biologisches Wissen abprüft. Gegen das erste Argument des erwähnten Zitats wäre deshalb einzuwenden: Eine Abprüfung schulischen Wissens mag zwar auf politischer Ebene Probleme bereiten, de facto liegen gegenwärtig aber schon Studieneingangstests vor, die eben eine solche Wissenstestung beinhalten, und aussichtsreich sind. Eine klare inhaltliche Unterscheidung von Fachkenntnistests, fachspezifischer Studierfähigkeitstests oder fachspezifischer Studieneingangstests scheint nur schwer möglich und die Frage nach der Bezeichnung eines Auswahltests kann nicht ohne weiteres an inhaltlichen Gründen festgemacht werden. Aufgrund politischer Zwänge geht es im Kern vermutlich eher um das richtige, politisch verträgliche Etikett für Auswahltests. Das zweite Argument wird durch die Ergebnisse dieser Studie und auch der eingangs zitierten, in verschiedenen Kontexten durchgeführten Studien zur prognostischen Validität von Wissen widerlegt.

Die Wissensdiagnostik hat sich auch im Hinblick auf eine langfristige Prognose bewährt. Ohnehin stellt sich hier die Frage nach der Definition von Wissen. Erschöpft sich Wissen in Faktenwissen? Das Wissen um Zusammenhänge und die erreichte Verständnistiefe in einem Fachgebiet sind das Resultat längerer Lernprozesse und können als relativ stabil betrachtet werden. Wissenstests, die weniger die Reproduktion, sondern ein tieferes Verständnis abprüfen, dürften vor diesem Hintergrund vorteilhaft sein. Somit müsste die Frage eher lauten, in welchen Studienfächern macht es Sinn, konkreteres Fachwissen abzuprüfen, und in welchen Fächern macht es Sinn, auf abstraktere Fähigkeitstests zurückzugreifen. Und: Wäre eine Kombination beider Elemente unter bestimmten Bedingungen nicht gar die beste Lösung? Sicher lassen sich diese Fragen nicht allgemein beantworten. In Fächern, die eine breite Vorwissensbasis voraussetzen, wäre wahrscheinlich eine Wissensdiagnostik angebrachter.

Noch differenzierter wird das Bild, wenn man berücksichtigt, dass in manchen Studienfächern die prognostische Validität der Abiturdurchschnittsnote so hoch ist, dass die Hinzunahme eines weiteren Auswahlkriteriums kaum zusätzlichen Aufschluss liefern dürfte. Zu den von Hell, Trapmann und Schuler (2008) diskutierten relevanten Parametern bei der Entscheidung für oder gegen einen Studieneingangstest tritt folglich noch der Aspekt hinzu, für welches Studienfach wähle ich aus. Für das Fach „Physik“ beispielsweise sollte überlegt werden, ob ein Studieneingangstest zusätzlich zu den Schulnoten überhaupt sinnvoll ist. In diesem Fall wäre es wohl vernünftiger neben der Selektion von leistungsstarken Bewerbern über die Abiturnoten zusätzlich andere Auswahlaspekte einzubeziehen. Ein zweites Auswahlkriterium könnte z.B. darauf hin ausgerichtet sein, die Abbruchzahlen zu verringern und/oder Bewerber mit bestimmten sozialen/berufsbezogenen Kompetenzen zu selegieren. Damit würde man auch den oft sehr eingeengten Blick weiten, Auswahlkriterien einzig auf der Grundlage ihrer Prognosegüte von Studiennoten zu beurteilen. Dass Schulnoten nur unpräzise Aussagen über das Studienabbruchrisiko eines Bewerbers ermöglichen, haben die hier vorgetragenen Ergebnisse sowie andere Studien gezeigt. Über den Wert von Auswahlkriterien im Hinblick auf Erfolgskriterien wie Studienzufriedenheit, Studiendauer, berufsbezogene Kompetenzen und Berufserfolg liegen bislang jedoch nur wenige Erkenntnisse vor.

Literaturverzeichnis

Asendorpf, J.B. (2007): Psychologie der Persönlichkeit (4. Auflage). Heidelberg.

Baron-Boldt, J./Schuler, H./Funke, U. (1988): Prädiktive Validität von Schulabschlussnoten: Eine Metaanalyse. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 2, S. 79-90.

Bortz, J. (2005): Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler (6., vollständig überarbeitete Aufl.). Berlin.

Deidesheimer Kreis (1997): Hochschulzulassung und Studieneignungstests: studienfeldbezogene Verfahren zur Feststellung der Eignung für Numerus-Clausus- und andere Studiengänge. Göttingen, Zürich.

Ditton, H. (1998): Mehrebenenanalyse. Grundlagen und Anwendungen des Hierarchisch Linearen Modells. Weinheim.

Ericsson, K. A./Smith, J. (1991): Prospects and limits of the empirical study of expertise: an introduction. In: Ericsson, K. A./Smith, J. (Hg.): Toward a general theory of expertise: Prospects and limits. Cambridge, S. 1-38.

Gamsjäger, E./Sauer, J. (1996): Determinanten der Grundschulleistung und ihr prognostischer Wert für den Sekundarschulerfolg. Psychologie in Erziehung und Unterricht, 43, S. 182-204.

Geiser, S./Studley, R. (2001): UC and the SAT: Predictive Validity and Differential Impact on the SAT I and SAT II at the University of California. Verfügbar unter: www.ucop.edu/sas/research/researchandplanning/pdf/sat_study.pdf [13.02.2008].

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

Grabner, R.H./Stern, E./Neubauer, A. C. (2003): When intelligence loses its impact: Neural efficiency during reasoning in a familiar area. In: International Journal of Psychophysiology, 49, pp. 89-98.

Grabner, R.H./Neubauer, A.C./Stern, E. (2006): Superior performance and neural efficiency: The impact of intelligence and expertise. In: Brain Research Bulletin, 69, pp. 422-439.

Greiff, S. (2006): Prädiktoren des Studienerfolgs. Vorhersagekraft, geschlechtsspezifische Validität und Fairness. Duisburg.

Funke, J. (2003): Problemlösendes Denken. Stuttgart.

Hell, B./Linsner, M./Kurz, G. (2008): Studienverlaufsuntersuchungen an der Hochschule Esslingen: Prognose des Studienerfolgs. In: Rentschler, M./Voss, H.-P. (Hg.): Studieneignung und Studierendenauswahl – Untersuchungen und Erfahrungsberichte). Report 42 – Beiträge zur Hochschuldidaktik. Aachen, S. 132 - 178.

Hell, B./Trapmann, S./Schuler, H. (2007): Eine Metaanalyse der Validität von fachspezifischen Studierfähigkeitstests im deutschsprachigen Raum. Empirische Pädagogik, 21, S. 251-270.

Hell, B./Trapmann, S./Weigand, S./Schuler, H. (2007): Die Validität von Auswahlgesprächen im Rahmen der Hochschulzulassung – eine Metaanalyse. Psychologische Rundschau, 58, S. 93-102.

Hell, B./Trapmann, S./Schuler, H. (2008): Synopse der Hohenheimer Metaanalysen zur Prognostizierbarkeit des Studienerfolgs und Implikationen für die Auswahl- und Beratungspraxis. In: Schuler, H./Hell, B. (Hg.): Studierendenauswahl und Studienentscheidung, Göttingen, S. 43-56.

Helmke, A./Weinert, F. E. (1997): Bedingungsfaktoren schulischer Leistung. In F. E. Weinert (Hg.), Psychologie des Unterrichts und der Schule, Göttingen, S. 71-176.

Heublein, U./Schmelzer, R./Sommer, D. (2005): Studienabbruchstudie 2005. Verfügbar unter: www.bmbf.de/pub/studienabbruchstudie_2005.pdf [28.11. 2007].

Heublein, U./Spangenberg, H./Sommer, S. (2003): Ursachen des Studienabbruchs. Analyse 2002. Verfügbar unter: www.bmbf.de/pub/ursachen_des_studienabbruchs.pdf [29.11.2007].
Höppel, D./Moser, K. (1993): Die Prognostizierbarkeit von Studiennoten und Studiendauer durch Schulabschlußnoten. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 7, S. 25-32.
Kersting, M. (2001): Zur Konstrukt- und Kriteriumsvalidität von Problemlöseszenarien anhand der Vorhersage von Vorgesetztenurteilen über die berufliche Bewährung. Diagnostica, 47, S. 67-76.
Neubauer, A./Stern, E. (2007): Lernen macht intelligent: Warum Begabung gefördert werden muss. München.
Nickolaus, R./Gschwendtner, T./Geißel, B. (2008): Modellierungen zur beruflichen Fachkompetenz und ihre empirische Prüfung. ZBW, 104, S. 48-73.
Nickolaus, R./Knöll, B./Gschwendtner, T. (2006): Methodische Präferenzen und ihre Effekte auf die Kompetenz- und Motivationsentwicklung – Ergebnisse aus Studien in anforderungsdifferenten elektrotechnischen Ausbildungsberufen in der Grundbildung. ZBW, 102, S. 552-577.
Reitbauer, M. (2000): Effektiver lesen mit Superstrukturen: eine empirische Untersuchung anhand der Fachtextsorte Abstract. Tübingen.
Rindermann, H./Oubaid, V. (1999): Auswahl von Studienanfängern durch Universitäts - Kriterien. Verfahren und Prognostizierbarkeit des Studienerfolgs. Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie, 20, S. 172-191.
Robbins, S.B./Lauver, K./Le, H./Davis, D./Langley, R./Carlstrom, A. (2004): Do Psychosocial and Study Skill Factors Predict College Outcomes? A Meta-Analysis. Psychological Bullentin, 130, pp. 261-288.
Schmidt-Atzert L./Deter, B.,/Jaeckel, S. (2004): Prädiktion von Ausbildungserfolg: Allgemeine Intelligenz (g) oder spezifische kognitive Fähigkeiten? Zeitschrift für Personalpsychologie, 3, S. 147-158.
Schuler, H. (2000): Psychologische Personalauswahl. Einführung in die Berufseignungsdiagnostik (3. unveränderte Aufl.) Göttingen.
Schuler, H./Höft, S. (2006): Konstruktorientierte Verfahren der Personalauswahl. In: Schuler, H. (Hg.): Lehrbuch der Personalpsychologie (2., überarbeitete und erweiterte Auflage). Göttingen.
Stern, E. (2001): Intelligenz, Wissen, Transfer und der Umgang mit Zeichensystemen. In: Stern E./Guthke, J. (Hg.): Perspektiven der Intelligenzforschung (S. 163-203). Lengerich.
Süß, H.-M.(1996): Intelligenz, Wissen und Problemlösen. Göttingen.
Süß, H.-M. (2001): Prädiktive Validität der Intelligenz im schulischen und außerschulischen Bereich. In: Stern, E./Guthke, J. (Hg.): Perspektiven der Intelligenzforschung (S. 109-135). Lengerich.
Trapmann, S./Hell, B./Weigand, S./Schuler, H. (2007): Die Validität von Schulnoten zur Vorhersage des Studienerfolgs – eine Metaanalyse. Zeitschrift für pädagogische Psychologie, 21, S. 11-27.
Trost, G. (2005): Studierendenauswahl durch die Hochschulen: Welche Verfahren kommen in Betracht, welche nicht? Psychologische Rundschau, 56, S. 138-140.
Trost, G./Blum, F./Fay, E./Klieme, E./Maichle, U./Meyer, M./Nauels, H-U. (1998): Evaluation des Tests für medizinische Studiengänge (TMS): Synopse der Ergebnisse. Bonn: Institut für Test- und Begabungsforschung.
Wedler, B./Troche, S./Rammsayer, T. (2008): Studierendenauswahl - Eignungsdiagnostischer Nutzen von Noten aus Schule und Studium. Psychologische Rundschau, 59, S. 123-125.
Zimmerhofer, A./Trost, G. (2008): Auswahl- und Freistellungsverfahen in Deutschland - Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. In: Schuler, H./Hell, B. (Hg.), Studierendenauswahl und Studienentscheidungen, Göttingen, S. 32-42.

■ **Dr. Reinhold Nickolaus,** Professor für Berufs-, Technik- und Wirtschaftspädagogik, Universität Stuttgart,
E-Mail: Nickolaus@bwt.uni-stuttgart.de
■ **Stephan Abele,** Dipl.-Gwl., Lehrstuhl für Berufs-, Technik- und Wirtschaftspädagogik, Universität Stuttgart,
E-Mail: stephan.abele@gek.de

Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

Otto Kruse, Eva-Maria Jakobs, Gabriele Ruhmann (Hrsg.):
Schlüsselkompetenz Schreiben
Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule

Schreiben ist eine Schlüsselkompetenz für Studium, Wissenschaft und alle akademischen Berufe.

Der Band informiert darüber, was unter Schreibkompetenz zu verstehen ist und wie sich die Kunst des akademischen Schreibens systematisch vermitteln lässt.

Er gibt einen Überblick über den Stand der Schreibdidaktik an deutschen und europäischen Hochschulen sowie über viele konkrete Arbeitsformen, Methoden und Projekte.

ISBN 3-937026-07-X, Bielefeld 2003,
2. Auflage, 333 Seiten, 24.50 Euro

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

Hanna Reuther & Sascha Spoun

Information und Auswahl von Studierenden als zentraler Faktor für Studienqualität – erste Erfahrungen der Leuphana Universität Lüneburg

Hanna Reuther

Sascha Spoun

The Leuphana University of Lüneburg is among those universities that introduced an admission procedure. The procedure has been provided with substantial quality in order to meet their requirements. Under the title **"Information and selection of students as a key factor for academic quality - first experiences of the Leuphana University Lüneburg"** *Hanna Reuther & Sascha Spoun* draw a first conclusion which shows a multiplicity of good approaches. Without explicit reference to the principle of Acknowledgement of Prior Learning (APL), which is gaining more importance within the framework of lifelong learning, and the Europass, both introduced across Europe, the University tries to integrate achievements of vocational education, informal learning and positive social engagement into the admission procedure. Contemporary, evidence-based solutions are tested which also reduce the inherent inequality in the system.

Das deutsche Hochschulsystem befindet sich in einem tief greifenden Wandlungsprozess aufgrund der immer schnelleren Weiterentwicklung der Wissenschaftsdisziplinen, technischer Innovationen, gesellschaftlicher Erwartungen, internationaler Öffnung, sich entwickelnder Profilbildung der Hochschulen und einem stärkeren Wettbewerb um Ressourcen, Reputation und Studierende. Diese Entwicklungen zeigen gravierende Konsequenzen für die Hochschulzulassung, da sich Fragen der Eignung von Studienbewerberinnen und Studienbewerbern und der Anforderungen der jeweiligen Studiengänge neu stellen (Trost/Haase 2005). Die Leuphana Universität Lüneburg gestaltet seit dem Jahr 2006 einen umfassenden Neuausrichtungsprozess. Sie hat mit der Einrichtung eines für Deutschland einzigartigen Studien- und Universitätsmodells, insbesondere eines Colleges und einer Master und Promotion umfassenden Graduate School, ihre Auswahlverfahren folgerichtig auf die inhaltliche Ausgestaltung und Anforderungen ihres Studiums orientiert und entsprechende Auswahlmethoden erarbeitet.

Die Möglichkeit einer differenzierten, qualitätsorientierten Auswahl ihrer Studierenden wird von den deutschen Hochschulen seit langem eingefordert. International sind auf die jeweilige Hochschule und im beruflichen Kontext auf die Organisation bzw. das Unternehmen zugeschnittene Auswahlverfahren weit verbreiteter Standard. Zudem schreiben Hochschulexperten der Studierendenauswahl wichtige Funktionen und eine bedeutsame Wirkung zur Erhöhung der Studienqualität, der Qualität der Absolventinnen und Absolventen wie auch der Hochschule selbst zu. Die Politik in Deutschland hat seit Dezember 2004 mit einer Änderung des Hochschulrahmengesetzes sowie im Anschluss der Ländergesetze reagiert und die Auswahloptionen der Hochschulen erweitert. Untersuchungen zeigen, dass die Hochschulen mit der umfangreichen Nutzung des neuen Spielraums jedoch noch am Anfang stehen (Heine/Briedis/Didi/Haase/Trost 2009).

Im Folgenden werden sowohl die Hintergründe, die Zielsetzungen und Instrumente des Auswahlverfahrens für das Bachelor-Studium in Lüneburg beschrieben als auch die Methoden zur kontinuierlichen Evaluation des Verfahrens und deren erste Evaluationsergebnisse dargestellt. Letztere beziehen sich beispielsweise auf Veränderungen in den Quoten der Annahme von Studienplätzen und damit auf die Motivation der Bewerber, bei Erhalt einer Studienplatzzusage diesen anzutreten. Sie beschreiben durch das Verfahren hervorgerufene Rangplatzverschiebungen unter den Bewerberinnen und Bewerbern, welche deutlich machen, inwieweit Zulassungschancen tatsächlich erweitert wurden. Ebenso werden Erkenntnisse zur Akzeptanz, Fairness, Objektivität und zu den ökonomischen Bedingungen des Auswahlverfahrens berichtet. Die Leuphana Universität Lüneburg nimmt Studienanfängerinnen und Studienanfänger jährlich zum Wintersemester auf. Auf ihre etwa 1.300 Plätze im Bachelor-Studium bewerben sich jährlich über ca. 10.000 Studieninteressierte.

1. Zielsetzungen der Universität

Das neue Studien- und Universitätsmodell der Leuphana Universität Lüneburg bedeutet eine grundlegende Neuausrichtung der Universität und eine außerordentliche Schärfung ihres Lehr- und Forschungsprofils. Kern des neuen Studienmodells für grundständige Studierende ist die Einrichtung eines College, mit dem die Universität eine ganzheitliche Bildungsidee verfolgt: Anhand der Leitprinzipien des Humanismus, der Nachhaltigkeit und der Handlungsorientierung will sie neben einer fundierten fachwissenschaftlichen Qualifikation die Persön-

lichkeitsbildung ihrer Studierenden fördern und diese auf die komplexen Problemstellungen des 21. Jahrhunderts sowie auf die Herausforderungen lebenslangen Lernens vorbereiten. Studierende im College schließen ihr Studium mit dem Leuphana Bachelor ab.
Im Mittelpunkt des Leuphana College steht ein gemeinsames Kerncurriculum, in welches das Studium eines Haupt- und eines Nebenfaches eingebettet ist. Das Kerncurriculum setzt sich aus einem fachübergreifenden ersten Semester, dem Leuphana Semester, und einem zum Fachstudium ergänzend angelegten folgenden Komplementärstudium zusammen. Das Leuphana Semester dient dem Studium wesentlicher Grundlagen wissenschaftlichen Denkens und Arbeitens. Dazu gehören die Auseinandersetzung mit grundlegenden Forschungsmethoden (Statistik, Mathematik, Forschungsansätze), die Analyse von Gesellschaftssystemen, Gerechtigkeitstheorien und Konzepten der Verantwortung (z.B. Nachhaltige Entwicklung) sowie eine Reflexion der eigenen historischen und kulturellen Wurzeln in einer pluralistischen Gesellschaft. Im Komplementär-Studium fördert die Universität die Auseinandersetzung mit Standpunkten, Inhalten und Methoden anderer Fachdisziplinen und den Erwerb von übergreifenden Schlüsselkompetenzen. Das Hauptfach, der Major, und das Nebenfach, der Minor, werden von den Studierenden nach ihren individuellen Interessen und Neigungen kombiniert. Mit dieser Studienstruktur löst sich die Leuphana Universität von in sich geschlossenen Studiengängen und ermöglicht jedem bzw. jeder Studierenden die Auswahl von Inhalten und das Erarbeiten der Methoden und Sichtweisen mehrerer Fachdisziplinen. Damit werden Traditionen eines freien Studiums bewahrt.
Mit der gezielten Ausrichtung ihres Zulassungsverfahrens auf die Anforderungen des Bachelor-Studiums in Lüneburg möchte die Leuphana Universität erstens besonders geeignete und motivierte Studierende gewinnen, die erfolgreich am Leuphana College studieren können - namentlich Studieninteressierte, die ein besonderes Interesse am inter- und transdisziplinären Ansatz, am forschenden Lernen und an der Breite der Anforderungen des Studienmodells haben. Auf den Studienverlauf bezogen wird damit auch eine Reduzierung von Studienzeiten und Abbruchquoten erwartet, vor allem aber eine viel intensivere intrinsische Auseinandersetzung und Anstrengung im Sinne echten Studierens.
Zweitens soll mit der Neugestaltung des Bewerbungs- und Zulassungsprozesses eine differenzierte Berücksichtigung von Kompetenzen, Fähigkeiten und Erfahrungen der Bewerbenden stattfinden, die für das Studium relevant sind. Dies bedeutet, dass über die Durchschnittsnote des Abiturs (die Bezeichnung schließt auch alle anderen Formen der Hochschulzugangsberechtigung ein) und das rechtlich verankerte Kriterium der Wartezeit hinaus weitere eignungs- und neigungsbezogene Aspekte in das Zulassungsverfahren einfließen. Dadurch sollen Studienbewerbende, die beispielsweise eine etwas ungünstigere Durchschnittsnote des Abiturs aufweisen oder mit anderen Studieninteressenten auf etwa gleicher Ebene stehen, die Chance erhalten, sich durch den Nachweis zusätzlicher relevanter Qualifikationen erfolgreich zu bewerben.
Drittens ist davon auszugehen, dass ein solches erweitertes Zulassungsverfahren als einen gewünschten Nebeneffekt die Diversität unter den künftigen Studierenden erhöhen wird, da verschiedene Lebenserfahrungen gewürdigt werden. Dies wiederum wird im Studium zu vielfältigeren Lernerfahrungen der Studierenden im Austausch untereinander beitragen können.
Viertens will die Universität mit einem umfangreicheren Zulassungsverfahren die Selbstselektion der Studienbewerbenden stärken, die durch den Bewerbungsprozess (z.B. Vorbereitung auf den Studierfähigkeitstest oder auf das Auswahlgespräch) zur vertieften Auseinandersetzung mit dem gewählten Studienfach, dem Studienkonzept und der gewählten Hochschule aufgefordert werden. Die Kontaktaufnahme mit den potenziellen Studienanfängern wird außerdem durch ein umfangreiches Rahmenprogramm mit Informations- und Beratungsangeboten an den Zulassungstagen auf dem Campus gefördert.
Das Anliegen der Universität ist es, mit diesem Vorgehen ein faires und transparentes Verfahren durchzuführen, das allen Bewerbenden unter Berücksichtigung der Individualität vergleichbare Chancen auf einen Studienplatz bietet und deshalb nicht ausschließlich die Abiturnote, sondern mehrere Kompetenzen der Studieninteressierten berücksichtigt, die sich auf die Anforderungen im Leuphana College beziehen.

2. Beschreibung und Begründung der Auswahlinstrumente

Die Universität, der Senat und das Präsidium der Leuphana Universität Lüneburgs, haben sich im Februar 2007 vor dem Hintergrund der oben genannten übergreifenden Ziele eines differenzierten Zulassungsverfahrens sowie im Hinblick auf die Anforderungen des Leuphana College wie auch der Bewerbersituation von ca. 10.000 Bewerberinnen und Bewerbern auf etwa 1.300 Studienplätze für ein mehrstufiges Auswahl- und Zulassungsverfahren im Bachelor-Studium entschieden und eine entsprechende Zulassungsordnung verabschiedet (siehe Tabelle 1). Es wurden Zulassungskriterien festgelegt, die solche Fähigkeiten, Kompetenzen und Erfahrungen der Bewerberinnen und Bewerber erfassen, die einerseits mit den Anforderungen und der Ausrichtung des College in bester Weise korrespondieren und andererseits die gängigen formalen Qualitätskriterien, die an eignungsdiagnostische Instrumente im Rahmen von Studierendenauswahl gestellt werden, erfüllen. Zu Letzteren gehören eine ausreichende Objektivität, Reliabilität und Validität, eine geringe Verfälschbarkeit und Trainierbarkeit, Transparenz und Akzeptanz, Fairness, Ökonomie und juristische Sicherheit.[1]
Das Zulassungsverfahren am Leuphana College ist einheitlich gestaltet, da es sich um ein fachübergreifendes Studienkonzept handelt. Die Entscheidung für ein auf das College bezogenes Zulassungsverfahren und nicht auf dessen einzelne Major beruht unter anderem darauf,

[1] Eine Darstellung der Qualitätsaspekte der verschiedenen Zulassungskriterien findet sich u.a. in den Empfehlungen des Wissenschaftsrats 2004, insbesondere Anhang 3: „Eignungsfeststellungsverfahren: Begriffe, Kriterien, Verfahren".

dass Major und Minor nur Teil-Studiengänge des „Leuphana Bachelor" als sogenannter 2-Fach-Bachelor sind. Das Hauptfach umfasst nur 50% aller Studienleistungen, die andere Hälfte ist dem Kerncurriculum und einem Nebenfach zugeordnet. In diesem Sinne hat sich die Universität vor allem für die differenzierenden, übergreifenden Anforderungen ihres Studiengangs als Schwerpunkt der Eignungsprüfung entschieden.

Die Studienplatzvergabe am Leuphana College erfolgt zu 90% über die Qualifikation und zu 10% über die Wartezeit. Das Auswahlverfahren zur Feststellung der Qualifikation der Bewerbenden ist zweistufig angelegt und ermöglicht dadurch der Universität, im Hinblick auf die operative Durchführung des Verfahrens Schwerpunkte zu setzen und ökonomische Gesichtspunkte zu berücksichtigen.

Alle Bewerberinnen und Bewerber durchlaufen die erste Stufe des Zulassungsverfahrens, in der die Durchschnittsnote des Abiturs mit besonderen außerschulischen Leistungen der Bewerberinnen und Bewerber über ein Punktesystem addiert wird. Bewerbende mit einer sehr hohen Punktzahl in dieser ersten Stufe, nämlich 25% der Rangbesten, erhalten direkt das Angebot eines Studienplatzes im Leuphana College, ohne die Stufe 2 des Zulassungsverfahrens zu durchlaufen, die aus der Teilnahme an einem Zulassungstest und bzw. oder an einem Zulassungsgespräch besteht. Diese Modalität dient erstens als Anreiz für die sehr guten Bewerberinnen und Bewerber zur Studienaufnahme in Lüneburg. Zweitens sind bei dieser Bewerbergruppe hohe Leistungen in der zweiten Zulassungsstufe wie im weiteren Studium zu erwarten, so dass eine zusätzliche Eignungsüberprüfung entfallen kann. Drittens stellt sie eine Entlastung der operativen Umsetzung der zweiten Zulassungsstufe in Form geringerer Teilnehmerzahlen und damit eine Kostenersparnis dar.

Zu den Elementen des Auswahlverfahrens im Einzelnen:

a) Durchschnittsnote der Hochschulzugangsberechtigung

Die Durchschnittsnote des Abiturs ist nach gegenwärtigem Forschungsstand der beste und ökonomische Einzelprädiktor für Studienerfolg, soweit es sich um die allgemeine Studierfähigkeit handelt. In nationalen und internationalen Studien erreicht die Abiturnote Korrelationswerte mit Studienerfolgskriterien (z.B. Studienabschlussnote) von .39-.52 (siehe z.B. Rindermann/Oubaid 1999 und Hell et al. 2007) Die Abiturnote spiegelt Aspekte wie Allgemeinbildung, allgemeine kognitive und nichtkognitive Kompetenzen sowie Einstellungen wieder, die für einen erfolgreichen Schulbesuch wie auch ein erfolgreiches Studium wesentlich sind, zum Beispiel Arbeitsmanagement, Arbeitshaltung, Fleiß, Motivation und Anpassung. Im Vergleich zu Einzelnoten aus dem Abitur- bzw. Schulabschlusszeugnis ist die Durchschnittsnote aufgrund des höheren Aggregationsniveaus messgenauer.

Allerdings sind auch systematische Unterschiede in der Notenvergabe zwischen Bundesländern, Schulen sowie Schultypen bekannt, die die Fairness von Schulnoten als Zulassungskriterium begrenzen. Dies legt bereits die Einführung zusätzlicher Kriterien nahe. Bekannt sind ferner Beispiele von Studieninteressierten, die aus verschiedenen Gründen über eine weniger gute Abiturnote verfügen, jedoch gute Studierfähigkeiten besitzen.

b) Besondere außerschulische Leistungen

Ein neues Kriterium des Zulassungsverfahrens der Leuphana Universität, das den durch die Abiturnote erreichten Punktwert verbessert, stellen besondere außerschulische Leistungen dar. Diese geben Auskunft über besonderes Engagement, besondere Erfahrungen oder Tätigkeiten der Studieninteressierten und sind mithin wertvolle Indikatoren von Merkmalen wie Leistungsbereitschaft und Verantwortungsübernahme oder der durch diverse Tätigkeiten gewonnenen Kompetenzen der Bewerbenden. Sie signalisieren ferner den sprichwörtlichen „Blick über den Tellerrand", der im Leuphana College in vielfältiger und oben beschriebener Weise gefordert und gefördert wird. Das Zulassungskriterium dient unter anderem auch dem Ziel der Diversität der künftigen Studierenden und fördert gleichzeitig eine aktive und engagierte Studierendenschaft, da das in der Vergangenheit gezeigte Verhalten in der Regel ein guter Indikator für ein entsprechendes künftiges Verhalten ist.

Für das Leuphana College wurde ein begrenzter Katalog außerschulischer Leistungen erarbeitet, um ausge-

Tabelle 1: Stufen und Elemente des Auswahlverfahrens für das Leuphana College

LEUPHANA
UNIVERSITÄT LÜNEBURG

Elemente des Zulassungsverfahrens*		Ermittlung von...
Stufe 1	Note der Hochschulzugangsberechtigung (Abitur und weitere Formen)	Allgemeinbildung, allgemeinen kognitiven und nichtkognitiven Kompetenzen und motivationalen Einstellungen (z.B. Arbeitsorganisation, Arbeitshaltung, Fleiß, Motivation, Anpassung)
	Besondere außerschulische Leistungen	Besonderem Engagement, besonderen Erfahrungen, besonderen Leistungen
Stufe 2	Studierfähigkeitstest	u.a. analytischem Denken, Strukturierungsfähigkeit, Bewertung von Informationen, Abstraktionsfähigkeit, vernetztem Denken, Fähigkeit, Zusammenhänge zwischen Daten und Zahlen zu erkennen, Sprachpräzision
	und/oder:	
	Zulassungsgespräche (Pilotphase 2007-2011)	Einzelgespräch: u.a. Motivation, Interessen, Engagement, Teamfähigkeit, Schlüsselkompetenzen Gruppengespräch: u.a. Präsentationskompetenz, Argumentations-, und Reflexionsfähigkeit

* Gesetzlich vorgeschriebene (Sonder-) Quoten (z.B. 10% Wartezeit, ausländische Studierende) sind hier nicht aufgeführt.

wählte Kompetenzen oder Erfahrungen zu berücksichtigen. So erhalten beispielsweise Preisträger von Schüler- bzw. Jugendwettbewerben, Schulsprecher, Studieninteressierte mit Schul- oder Studienaufenthalten im Ausland, Personen, die ein Freiwilliges Jahr bzw. einen geregelten Freiwilligendienst absolviert haben oder besondere Fremdsprachenkenntnisse nachweisen können, entsprechende Leistungspunkte im Zulassungsverfahren. Zur Sicherstellung von Objektivität und Transparenz wie auch zur Gewährleistung einer praktikablen Überprüfbarkeit für die Hochschule sind die anrechenbaren außerschulischen Leistungen stark standardisiert und auf wenige Rubriken begrenzt, die abschließend in der Zulassungsordnung festgehalten sind.

c) Studierfähigkeitstest

Ebenfalls neu eingeführt in das Lüneburger Zulassungsmodell wurde ein Studierfähigkeitstest. Hintergrund für diese Entscheidung waren folgende Überlegungen: Die Anforderungen des Leuphana College betonen den Umgang mit quantitativen Konzepten, mit Texten und Quellen und mit komplexen Zusammenhängen sowie mit inter- und transdisziplinären Fragestellungen. Diese Anforderungen sind erstens zentral im fächerübergreifenden ersten Studiensemester („Leuphana Semester"), in dem es um die Entwicklung und Erarbeitung wissenschaftlicher Methoden und Haltungen geht, historisch-philosophische Grundfragen reflektiert und aktuelle gesellschaftliche Fragestellungen in Projekten und Studien bearbeitet werden. Des Weiteren werden im Verlauf des Studiums im Rahmen des Komplementärstudiums der ständige Perspektivwechsel, d.h. die Reflexion von Sichtweisen und die Einordnung von Themen und Gegenständen, sowie Abstraktionsvermögen und vernetztes Denken gefordert.

Zur Erfassung dieser kognitiven Fähigkeiten boten sich für die Universität u.a. die Nutzung von Klausuren, eines Intelligenztests oder eines Studierfähigkeitstests an – die Leuphana Universität Lüneburg hat sich aufgrund verschiedener Sachverhalte und Qualitätsaspekte für die Einführung eines auf das besondere Lüneburger Studienmodell bezogenen Studierfähigkeitstests entschieden.

Die Vorhersagevalidität eines Studierfähigkeitstests für Studienerfolg ist ähnlich hoch wie die der Abiturdurchschnittsnote und steigt in Kombination mit dieser (inkrementelle Validität; Hell et al. 2007). Die Prognosekraft aller weiteren Zulassungskriterien liegt für dieses Kriterium teils weit darunter.

Im Vergleich zur Abiturnote erfasst ein Studierfähigkeitstest nicht allgemeine, sondern spezifische kognitive Fähigkeiten. Studierfähigkeitstests sind aufgrund ihrer theoriegeleiteten und anforderungsorientierten Konzipierung sowie ihrer Standardisierung und der mehrfachen empirischen Erprobung vor dem ersten Einsatz im Zulassungsverfahren äußerst objektive und reliable Verfahren. Von der Universität selbst konzipierte Klausuren halten diesen Kriterien nicht stand, da die Gütekriterien hier nicht überprüft werden bzw. überprüft werden können. Intelligenztests sind ebenfalls hoch objektiv und reliabel und sind ein guter Prädiktor für allgemeinen Erfolg in Studium und Beruf; sie sind jedoch nicht auf die Studienanforderungen bezogen, sondern erfassen Basisfähigkeiten (z.B. das Ergänzen von Zahlenreihen). Handelsübliche Intelligenztests sind auch relativ leicht zugänglich und können wegen ungleicher Trainierbarkeit in einem Auswahlverfahren für ein Hochschulstudium nicht sinnvoll eingesetzt werden.

Des Weiteren sind Studierfähigkeitstests bei entsprechender Konzeption unabhängig von spezifischen Kenntnissen und der Allgemeinbildung; dies bedeutet unter anderem auch, dass sie wenig trainierbar sind. Als Leistungstests sind die Testergebnisse, anders als die Ergebnisse von Fragebögen, auch nicht verfälschbar: Bewerbende können weniger Fähigkeiten vortäuschen, die oberhalb ihres persönlichen Fähigkeitsniveaus liegen.

Durch die hohe prognostische Validität eines Studierfähigkeitstests hinsichtlich des Studienerfolgs soll erreicht werden, dass mehr Bewerbende ein Studium in Lüneburg aufnehmen, die den Anforderungen des Leuphana College gewachsen sind. Auch ökonomische Gesichtspunkte haben die Entscheidung für den Einsatz eines Studierfähigkeitstests begünstigt. Setzt man die jährlichen Durchführungskosten (inklusive der jährlichen Teilerneuerung der Testaufgaben) zu den Bewerberzahlen für die den Test nutzenden Studienfächer ins Verhältnis, ergeben sich äußerst günstige Investitionskosten pro Bewerber bei gleichzeitiger Entlastung der Lehrenden der Studienfächer (z.B. im Falle des Einsatzes von Klausuren). Automatische Auswertungsprozesse beschleunigen das Verfahren für die Universität wie für Bewerbende.

Eine umfassende Information der Bewerberinnen und Bewerber im Vorfeld erfolgt durch die Bereitstellung von Beispielaufgaben und weiteren Angaben zum Test und zum Testablauf auf den Webseiten der Universität.

d) Zulassungsgespräche

Mit dem Einbezug von Auswahlgesprächen in das Zulassungsverfahren des Leuphana College sollen schließlich die Studienmotivation und weitere Eignungsmerkmale für das Studium in Lüneburg berücksichtigt werden, die durch die anderen drei Kriterien nicht erfasst werden können. Der Wissenschaftsrat (2004) empfiehlt, Auswahlgespräche zur Feststellung des Grades der Motivation und zur Klärung von Fehlvorstellungen oder zur Erfassung von Kommunikationsvermögen und psychosozialen Aspekten heranzuziehen. Werden sie als strukturiertes (anforderungsbezogenes) Interview (mit einer hohen Einheitlichkeit der Bewertungsmaßstäbe) durchgeführt, steigt ihre Validität (Schuler/Hell 2008).

Vor diesem Hintergrund hat die Leuphana Universität mit Hilfe externer Beratung und unter Nutzung von Erfahrungen der Begabtenförderwerke, die bereits seit langem Interviews in ihre Auswahlprozesse integrieren, Auswahlgespräche in Form eines Einzel- und eines Gruppengesprächs konzipiert, die folgende Merkmale erfassen sollen:

- Einzelgespräch: u.a. Motivation und Interessen; Engagement,
- Gruppengespräch: u.a. Präsentationskompetenzen, Argumentations- und Reflexionsfähigkeit.

Die Gespräche bieten die Möglichkeit, aktuelles Verhalten zu erfassen und auf individuelle biographische Besonderheiten einzugehen. Die Objektivität der Auswahlgespräche soll durch folgende Aspekte gewährleistet werden: Beim Einzelgespräch handelt es sich um ein (halb-)strukturiertes Interview, zu dem ein Gesprächsleitfaden für die Interviewerinnen und Interviewer erarbeitet wurde. Dort sind Reihenfolge und Themen der Interviewfragen und verhaltensverankerte Beurteilungsskalen vorgegeben. In einer eintägigen Schulung werden die Gesprächsleiterinnen und Gesprächsleiter mit dem Leitfaden, der Gesprächssituation und systematischen Beurteilungsfehlern vertraut gemacht. Ein Protokollant bzw. eine Protokollantin dokumentiert an den Auswahltagen den Gesprächsverlauf.
Im Gruppengespräch, das von zwei Beobachterinnen oder Beobachtern und zwei Protokollantinnen oder Protokollanten begleitet wird, präsentieren die Bewerbenden in einer Vierergruppe ein fünfminütiges, vorbereitetes Referat zu einem selbst gewählten diskussionsfähigen Thema und moderieren dies anschließend. Die Beobachterinnen und Beobachter nehmen die Bewertung der Kandidatinnen und Kandidaten auch hier anhand anforderungsbezogener und verhaltensverankerter Beurteilungsdimensionen vor. Insgesamt erfolgt die Bewertung jedes Bewerbers bzw. jeder Bewerberin durch drei verschiedene Mitglieder der Universität bzw. Experten aus der Berufspraxis. Transparenz wird durch vielfältige Informationen im Vorfeld und in der Einladung zu den Gesprächen hergestellt. Beispielsweise findet sich ein Podcast zum Thema auf der Webseite der Universität. Die Auswahlgespräche sind bislang im Rahmen einer Pilotphase beschlossen und werden derzeit in verschiedenen ausgewählten Major durchgeführt. Es erfolgt eine kontinuierliche Begleitforschung.

e) Englischkenntnisse als Zugangsvoraussetzung
Einen weiteren Bestandteil des Bewerbungsverfahrens bildet der Nachweis von ausreichenden Englischkenntnissen; diese sind bereits als Zugangsvoraussetzung definiert. Als lingua franca in der Wissenschaft wird damit den Anforderungen im Studium Rechnung getragen, ferner greifen die Englischkenntnisse die heutigen beruflichen Anforderungen einer globalisierten Welt auf, in der zunehmend bereits von Erzieherinnen und Erziehern englische Sprachkompetenzen erwartet werden.

3. Praktische Durchführung der Studierendenauswahl

Für die inhaltliche Ausgestaltung und Verantwortung der zweiten Zulassungsstufe der Studierendenauswahl wurde eine Auswahlkommission aus Vertretern der Professorenschaft, des Mittelbaus und der Studierenden gebildet, die die Entscheidung des Präsidiums vorbereitet. Zudem wurden in die Entwicklung der Auswahlgespräche in- und externe Experten beratend einbezogen und der Studierfähigkeitstest ausgeschrieben. Für die operative Umsetzung und Koordination der zweiten Zulassungsstufe wurde eine 0,4 Mitarbeiterstelle bereit gestellt, die Durchführung der ersten Zulassungsstufe wurde dem Immatrikulationsservice übertragen.

a) Studierfähigkeitstest
Der Studierfähigkeitstest wurde aufgrund der zu berücksichtigenden Entwicklungszeit erstmals im Wintersemester 2008/09 eingesetzt. Inhalte, formale Anforderungen und Rahmenbedingungen des Tests wurden im Verlauf des Jahres 2007 von der Auswahlkommission mehrfach diskutiert und präzisiert. Die Entwicklung des Tests wurde nach öffentlicher Ausschreibung im Januar 2008 der ITB Consulting GmbH übertragen.
Der Zulassungstest wurde erstmalig am 15. August 2008 auf dem Universitätscampus in zwei Testläufen (vor- und nachmittags) durchgeführt. Die Bewerberinnen und Bewerber waren Anfang August eingeladen worden und konnten sich im Vorfeld über Beispielaufgaben und weitere Informationen auf der Webseite der Universität mit dem Test vertraut machen. Zur Auseinandersetzung mit dem Studienort und dem angestrebten Studienfach wurden ein vielfältiges Rahmenprogramm mit Informations- und Begegnungsangeboten mit Lehrenden und Studierenden der beteiligten Studienfächer und Vertretern zentraler Einrichtungen organisiert. Ferner wurden zur Abwehr sozialer Härten spezifische Serviceleistungen wie eine anteilige Fahrtkostenerstattung und eine kostenlose Übernachtungsmöglichkeit angeboten.
Zur Durchführung des Zulassungstests wurde ein Team aus Testleitern, studentischen Tutoren zur Unterstützung der Testleitungen sowie der Gesamtorganisation, der Vorsitzenden der Auswahlkommission, einer Verwaltungsmitarbeiterin und der Koordinatorin für das Auswahlverfahren College gebildet. Aufgrund der im Vorfeld nicht genau zu kalkulierenden Teilnehmerzahl am Test standen im Hintergrund diverse zusätzliche Testleiter und Tutoren auf Abruf zur Verfügung.

b) Zulassungsgespräche
Die Pilotphase zur Entwicklung und Erprobung von Zulassungsgesprächen begann im Jahr 2007.
Von der Auswahlkommission wurde unter Zuhilfenahme eines externen Experten ein professioneller Gesprächsleitfaden zur Objektivierung und Standardisierung der Gesprächssituation entwickelt; dieser wurde im Jahr 2008 optimiert und weiterentwickelt, zudem fanden 2007 und 2008 während der Gesprächstage teilnehmende Beobachtungen durch in- und externe Gutachter statt. Das verantwortliche Team bildete sich aus den Gesprächsleitern, die sich vorwiegend aus Mitgliedern der Universität und zu einem kleinen Anteil aus Experten aus der Berufspraxis zusammensetzten, studentischen Tutoren und Protokollanten, zwei Verwaltungsmitarbeitern, der Vorsitzenden der Auswahlkommission und der Koordinatorin für das Auswahlverfahren.

4. Evaluationsmethoden

Abgeleitet von den mit den Auswahlverfahren angestrebten Zielsetzungen hat die Universität zur kontinuierlichen Optimierung ein umfangreiches Evaluationssystem erarbeitet und für die Begleitforschung, insbesondere zum Studierfähigkeitstest und zu den Zulassungsgesprächen, diverse Aspekte und Kennwerte untersucht (siehe Tabelle 2). Neben dieser Selbstevaluation

stellt sich die Universität externen Gutachtern. 2007 und 2008 hat diese Aufgabe Prof. Dr. Hornke (RWTH Aachen) übernommen. Ab 2010 ist zudem eine Validierung des Zulassungsverfahrens, d.h. eine Untersuchung der Vorhersagegenauigkeit der Zulassungskriterien hinsichtlich des Studienerfolgs, geplant. Hier soll beispielsweise der Frage nachgegangen werden, inwieweit durch das neue Auswahlverfahren die Studienabbrecherquote gesenkt oder die Studiendauer reduziert werden konnte. In die Selbstevaluation fließen diverse Daten aus dem Zulassungsprozess sowie den Beteiligten am Auswahlverfahren ein:

- Feedback der Bewerberinnen und Bewerber, der Test- und Gesprächsleiterinnen und Gesprächsleiter sowie der studentischen Tutorinnen und Tutoren mittels maschinell auswertbarer Feedbackbögen,
- Stellungnahmen zur Test- und Gesprächsdurchführung von je einem internen Evaluator,
- mündliche Eindrücke von den Gesamtteams im Anschluss an die Durchführung des Tests und der Gespräche,
- verschiedene Prozess-/Organisationsdaten und
- Bewerber-/Zulassungsdaten.

Die 2007 teilweise und 2008 vollständig erhobenen Daten wurden post-hoc erfasst, daher ist ihre Aussagekraft stark begrenzt und das Schließen auf kausale Zusammenhänge nicht möglich. Sie dienen der Universität jedoch als erste Hinweise und Anhaltspunkte für mögliche Wirkungen des Zulassungsverfahrens. In der ab 2010 vorgesehenen Validierung ist eine Untersuchung von zwei oder drei Kohorten des Leuphana College in der Mitte und am Ende des Studiums im Hinblick auf verschiedene Studienerfolgskriterien vorgesehen. Dazu gehören im Studienverlauf unter anderem die Durchschnittsnote und die Anzahl bestandener Modulprüfungen, die Anzahl notwendiger Wiederholungsprüfungen, die Abschlussnote und die Studiendauer. Neben diesen Prüfungsdaten sollen die Studierenden mittels eines Fragebogens zu ihrer Studien- und Zeitgestaltung, zu erhaltenen Stipendien, zu durchgeführten Praktika, Tätigkeiten und Auslandsaufenthalten und ihre Beteiligung an wissenschaftlichen oder lehrbezogenen Aktivitäten als weitere Facetten von Studienerfolg Auskunft geben.

5. Ergebnisse der Evaluation und weitere Erfahrungen

Die ersten Ergebnisse der Evaluation des neuen Lüneburger Zulassungsverfahrens sind viel versprechend und geben Hinweise darauf, dass die Leuphana Universität Lüneburg viele ihrer mit dem Auswahlverfahren verbundenen Zielsetzungen umsetzt bzw. den richtigen Weg eingeschlagen hat. Aus der Vielzahl der Evaluationsergebnisse wollen wir an dieser Stelle nur einige wesentliche Auswertungen und Erfahrungen aufführen.

Tabelle 2: Evaluationsaspekte und Evaluationsmethoden

a) Steigende Annahmequoten von Studienplätzen Selbstselektion der Bewerbenden, Identifikation mit der Hochschule

Besonders positiv stellen sich die Annahmequoten der am Zulassungstest oder an den Zulassungsgesprächen teilnehmenden Bewerbenden im Falle von anschließenden Studienplatzangeboten dar. Diese stiegen beim Zulassungstest in den jeweiligen Studienfächern auf 62% bis zu 76% an, bei den Gesprächen auf 62% bis zu 95%. Betrachtet man im Vergleich dazu die Annahmequoten bei ausgesprochenen Zulassungen in der Bestenquote nach Rangplatz in der Stufe 1, der Wartezeitquote und den diversen Vorabquoten, also denjenigen Quoten, in denen keine Gespräche oder kein Test vorgesehen ist, lagen diese nur zwischen 22% und 59% in den jeweiligen Fächern.

Es ist davon auszugehen, dass zum Test bzw. zu den Gesprächen vor allem diejenigen Personen erscheinen, die besonders motiviert für ein Studium an der Leuphana sind und für die Lüneburg der erste Studienortswunsch ist. Dieser begrüßenswerte Effekt führte dazu, dass nicht nur die Annahmequoten im Hauptverfahren überdurchschnittlich angestiegen sind, sondern folglich auch die aufwendig durchzuführenden und zeitlich verzögernden Nachrückverfahren eingegrenzt werden konnten.

Die Teilnahmequoten der eingeladenen Bewerbenden liegen beim Test und bei den Gesprächen mit durchschnittlich 50% ähnlich hoch – mit entsprechenden Abweichungen bei den Studienfächern nach oben oder unten. Bewerberinnen und Bewerber von deutschlandweit sehr nachgefragten Fächern wie Kulturwissenschaften oder Wirtschaftspsychologie nehmen die mit dem Test bzw. Gespräch verbundenen Chancen tendenziell häufiger wahr.

Die am Test oder den Gesprächen teilnehmenden Bewerber können und sollen durch den Besuch des Campus, die offerierten Informations- und Beratungsangebo-

te und die Gelegenheit zu persönlichen Gesprächen mit Mitarbeitern und Studierenden der Universität im Sinne der Selbstselektion ihre Studienortswahl reflektieren. Auch Entscheidungen gegen die Universität sind gewünscht, sofern Bewerbende feststellen sollten, dass beispielsweise das Studienmodell des Leuphana College nicht zu ihnen passt oder sofern sie angeregt werden, ihre Fachwahl zu überdenken.
Die Auswertung der Feedbackbögen der Bewerberinnen und Bewerber ergab, dass sich durch die Test- bzw. Gesprächsteilnahme und das Kennenlernen des Campus ihr Wunsch, in Lüneburg zu studieren, im Durchschnitt erhöht hat.[2] Das erweiterte Auswahlverfahren und der persönliche Eindruck vor Ort scheinen zur Stärkung der Identifikation mit der Hochschule beizutragen. Auf diese Weise können innovative Auswahlverfahren auch zu einem wichtigen Standortfaktor für Studieninteressierte werden und tragen zur Bindung an die Hochschule bei.
Die Feststellung „Die Gespräche haben mich herausgefordert, meine Motivation für das Studium und den Major/den Minor zu reflektieren.", welche ebenfalls eine positive Bewertung[3] im Feedbackbogen erhielt, zeigt die Bedeutung erweiterter Auswahlverfahren für die Fundierung der Studienwahl der Bewerberinnen und Bewerber.
Die Angebote des Rahmenprogramms zur Kontaktaufnahme mit Mitgliedern der Universität wurden insgesamt gut genutzt und gut bewertet; als besonders hilfreich wurden die Informationsveranstaltungen zu den Studienfächern, das Infoportal als Erstinformation zum Studium in Lüneburg, die Studienberatung und die Lounge mit studentischen Ansprechpartnern eingeschätzt.

b) Auswirkungen auf Studienplatzzusagen und -absagen
Durch eine Simulierung des Zulassungsverfahrens ohne die Berücksichtigung des Test- bzw. Gesprächsergebnisses lassen sich die durch Test oder Gespräche verursachten Rangplatz- und Zulassungsänderungen feststellen.
Je nach Major verbesserten zwischen 14% und 33% der Bewerbenden – gemessen an der Gesamtbewerberzahl pro Studienfach – ihre Rangplätze. Die Stärke der Verbesserung beläuft sich von einigen Plätzen bis zu mehreren Hundert Plätzen, je nach Leistung aus Test- bzw. Gespräch, Bewerberanzahl, Zahl Studienplätze sowie der allgemeinen Teilnahmequote am Test bzw. Gespräch. Diese Rangplatzverbesserungen führten als Konsequenz zu insgesamt 10% bis 23% Zulassungsänderungen unter den Bewerbenden der jeweiligen Studienfächer. Zu bedenken ist, dass sich diese Zahlen auf die jeweilige Gesamtbewerberzahl beziehen. Beispielsweise betrugen die Zulassungsänderungen bei dem Fach Umweltwissenschaften (Durchführung von Gesprächen in 2008) 20% im Verhältnis zu der Gesamtbewerberzahl von knapp 300 Personen; das bedeutet, dass durch die Gespräche von den insgesamt 80 zu vergebenen Studienplätzen 30 Personen anstelle einer Ablehnung eine Zulassung erhielten und 30 Personen statt einer Zulassung abgelehnt wurden; damit gab es Verschiebungen bei den Studienplatzangeboten bei insgesamt 60 Personen. Diese Größenverhältnisse sind nach unserer Einschätzung angemessen und sehr gewünscht. Die zweite Stufe unseres Zulassungsverfahrens ergänzt somit die Kriterien der Durchschnittsnote des Abiturs und der außerschulischen Leistungen der Bewerbenden in angemessener Weise, ohne deren Bedeutung im Prozess der Auswahl in Frage zu stellen.

c) Akzeptanz des Zulassungsverfahrens
In einer Studie von Hell/Schuler (2005) zur Akzeptanz unterschiedlicher Hochschulauswahl-verfahren bei Studieninteressierten werden Studierfähigkeitstests an erster Stelle genannt, gefolgt von strukturierten, anforderungsbezogenen Auswahlgesprächen und Schulnoten an zweiter Stelle. Die Auswertung unserer eingesetzten Feedbackbögen mit einer Rücklaufquote von 50% (Test, 2008) bzw. 90% (Gespräche 2008) dokumentiert ebenfalls klar eine hohe Akzeptanz unseres Testverfahrens wie auch unserer Zulassungsgespräche unter den Bewerbenden. Dabei wird äußerst hoch geschätzt, dass man die eigenen Chancen auf einen Studienplatz durch entsprechende Leistungen in Test bzw. Gespräch verbessern kann. Auf der Seite der Universität ist es ein schlüssiger Mechanismus, denjenigen eine Verbesserung ihrer Rangplätze zu ermöglichen und womöglich einen Platz anzubieten, die durch die Teilnahme am Test bzw. Gespräch zum einen Motivation für die Studienplatzaufnahme in Lüneburg gezeigt und andererseits durch gute Test- bzw. Gesprächsleistungen überzeugt haben.

d) Fairness des Zulassungsverfahrens
Für die Prüfung der Fairness unseres Verfahrens wurde vier Verfahren mit zwei Gruppenaufteilungen, erstens nach Geschlecht und zweitens nach Art der Hochschulzugangsberechtigung, durchgeführt.
Als erstes wurde die Häufigkeit der Teilnahme verschiedener Bewerbergruppen am Test bzw. an den Gesprächen im Vergleich zum jeweils vertretenden Anteil bei der Einladung zum Test bzw. zu den Gesprächen analysiert. Hier konnten keine nennenswerten Benachteiligungen zwischen Männer und Frauen oder von Bewerbern mit unterschiedlicher Art der Hochschulzugangsberechtigung nachgewiesen werden. So verändert sich der Anteil der Bewerber ohne klassisches Abitur, die andere Formen der Hochschulzugangsberechtigung aufweisen, bei der Testteilnahme (6,9%) verglichen zum Anteil bei der Einladung (6,3%) kaum, mit leichter Tendenz zugunsten alternativer Zugangsberechtigungen, was begrüßenswert ist. Die Teilnahmequote am Test bzw. an den Gesprächen aus den unmittelbaren Bundesländern Niedersachsen, Hamburg und Schleswig-Holstein war um bis zu 10% höher, verglichen mit den bei der Einladung vertretenen Anteilen dieser Länder; diese zu erwartende Tendenz dürfte unter anderem mit dem Thema der Mehrfachbewerbungen und der Ernsthaftigkeit der Bewerbungen sowie mit der Tatsache zusam-

[2] Auf einer 5-stufigen Antwortskala („trifft gar nicht zu" – „trifft voll zu") stimmten die Studieninteressierten, die den Test durchliefen, dieser Aussage mit dem Wert 4,0 zu; bei den Gesprächen betrug der Wert in 2007 4,3 und im Jahr 2008 3,8.

[3] 4,0 auf einer 5er-Skala („trifft gar nicht zu" – „trifft voll zu").

menhängen, dass bis zu 70% aller Studienanfängerinnen und –anfänger letztlich am nächstgelegenen Hochschulen studieren (wollen); in einer 2008 durchgeführten Befragung der HIS (Hochschulinformationssystem) gaben 65% der Studienanfängerinnen und Studienanfänger im ersten Semester an, dass die Nähe zum Heimatort ein wichtiger Grund für ihre Wahl der Hochschule war (Heine 2008). Zur Abfederung sozialer Härten wurden eine anteilige Fahrkostenerstattung und eine kostenlose Übernachtungsmöglichkeit angeboten, um insbesondere auch Personen aus entfernteren Regionen für die Testteilnahme und für ein Studium in Lüneburg zu gewinnen. Die Inanspruchnahme fiel relativ gering aus, bleibt aber Ziel der Universität.

Als zweite Prüfung der Fairness wurde die Höhe der erzielten Punktwerte verschiedener Bewerbergruppen verglichen. Während Frauen und Männer bei den Zulassungsgesprächen, weder beim Einzel- noch beim Gruppengespräch, signifikant unterschiedliche Punktwerte aufwiesen und die Punktwerte auch unbeeinflusst vom Geschlecht der Gesprächsleitungen waren, erzielten Männer beim Zulassungstest in einigen der Aufgabengruppen geringfügig höhere Punktwerte als Frauen, in einer Aufgabengruppe war der Trend umgekehrt. Diese Differenz lässt sich zu einem Teil auf die weniger guten Testleistungen der Frauen mit Studienwunsch Lehrerbildung und Betriebswirtschaftslehre zurückführen; hier sind die Unterschiede zu den Männern deutlicher als in den anderen Studienfächern. Bekannt ist jedoch auch, dass bei Aufgaben mit einem Fokus auf analytischem Denken geringfügige Unterschiede zugunsten der Männer existieren, selbst bei den bekannten amerikanischen Studierfähigkeitstests. Dem stehen beispielsweise die durchschnittlich besseren Schulnoten der Frauen gegenüber. Die Universität wird diese Tendenzen in den nächsten Jahren aufmerksam verfolgen. Bewerberinnen und Bewerber ohne klassisches Abitur erzielten etwas geringere Testwerte; dies war aufgrund der kürzeren Schuldauer und eines niedrigeren Leistungsniveaus ein nachvollziehbares Ergebnis. Bei den Gesprächen war die Fallzahl von Personen mit alternativer Hochschulzugangsberechtigung zu gering für eine Untersuchung.

Eine dritte Facette der Fairness wurde über die Wahrnehmung der Auswahlelemente durch die Bewerberinnen und Bewerber in den Feedbackbögen erfasst. Auf der 5er-Skala erreichte die Feststellung „Ich hatte den Eindruck, dass alle Bewerber die gleichen Bedingungen während des Tests hatten." einen Höchstwert[6]; bei den Gesprächen erzielten die Aussagen „Die Einzelgespräche empfand ich als fair" und „Die Gruppenübung empfand ich als fair" ebenfalls hohe Werte.[7] Dies zeigt, dass sowohl der Test als auch die Gespräche als ausreichend fair wahrgenommen werden.

Ein vierter Aspekt der Fairness betrifft die Differenzierungsfähigkeit der eingesetzten Verfahren. Die Testteilnehmenden beantworteten im Jahr 2008 im Durchschnitt 57% der Aufgaben richtig; dieser Wert liegt nur knapp über dem angestrebten Idealwert von 50%. Die Spanne der Testergebnisse reichte bei den Bewerbern von 12 bis 66 Punkten von 72 maximal zu erzielenden Punkten. Diese Werte zeigen, neben einer angemessenen Standardabweichung, auch die gute Differenzierungsfähigkeit des Tests, selbst im oberen Leistungsspektrum. Auch bei den Zulassungsgesprächen ergab sich eine ausreichende Differenzierungsfähigkeit, der Mittelwert der erzielten Punkte deutet jedoch auf einen etwas niedrigeren Schwierigkeitsgrad als beim Test.

e) Objektivität des Zulassungsverfahrens

Die Sicherstellung von Durchführungs-, Auswertungs- und Interpretationsobjektivität ist ein notwendiges Ziel jeglichen Zulassungsverfahrens, um gleiche Chancen für die Teilnehmenden zu gewährleisten. Beim Studierfähigkeitstest werden Höchstwerte in allen drei Bereichen der Objektivität erzielt; diese basieren, wie oben beschrieben, auf einheitlichen, professionell entwickelten Testaufgaben im Multiple-Choice-Format, einheitlichen Auswertungs- und Beurteilungsprozessen sowie einer in einem Testhandbuch fest geschriebenen Standardisierung des Testablaufs. Zusätzlich erfolgt eine Schulung aller Testleitungen und des weiteren Testaufsichtspersonals. Es ist bekannt, dass im Vergleich zu einem standardisierten Test die Werte für Zulassungsgespräche aufgrund der komplexen Interaktion zwischen Interviewer und Bewerber prinzipiell niedriger liegen. Jedoch kann durch diverse Maßnahmen und Mechanismen eine angemessene Objektivität für Interviews erreicht werden. Die Leuphana Universität hat alle bekannten Maßnahmen berücksichtigt: den Einsatz (halb-) strukturierter Interviews, die Verwendung von Gesprächsleitfäden, einen strengen Anforderungsbezug der Dimensionen und verhaltensverankerte Beurteilungsskalen. Hinzu kommen eintägige verpflichtende Schulungen für alle Gesprächsleitungen.

f) Ökonomie und Praktikabilität

Sowohl für die Testabnahme als auch die Durchführung der Zulassungsgespräche konnte eine effiziente Ablauforganisation mit relativ niedrigen jährlichen Durchführungskosten entwickelt werden. Der Zulassungstest kann mit einem geringeren Einsatz von Lehrenden und einem Tutorenteam für eine Vielzahl von Bewerbern angeboten werden. 2008 wurde der Test an einem Tag Mitte August in zwei Testläufen vor- und nachmittags jeweils parallel in neun Hörsälen bzw. Seminarräumen durchgeführt, das Rahmenprogramm fand ganztägig statt.

Die Zulassungsgespräche fanden Anfang August an zwei (2008) oder drei (2007) Tagen statt. Im Hinblick auf den Personal- und Mitteleinsatz ist hier ein größerer Einsatz an Lehrenden und studentischen Protokollanten erforderlich. Dem stehen beim Zulassungstest die höheren Entwicklungskosten gegenüber.

Bezieht man die jährlichen Durchführungskosten auf die Gesamtbewerberzahl der in die erweiterten Auswahlverfahren einbezogenen Studienfächer, ergeben sich für die Leuphana Universität äußerst günstige Investitionskosten pro Bewerber.

[6] 4,7 auf einer 5er-Skala („trifft gar nicht zu" – „trifft voll zu").

[7] 4,4 und 4,3 auf einer 5er-Skala („trifft gar nicht zu" – „trifft voll zu").

6. Ausblick

Der neue Zulassungsprozess der Leuphana Universität Lüneburg zeigt erste überzeugende Erfolge und unterstützt die Universität in ihrer Profilbildung, ihrem Studienverständnis und in ihrer Hochschulkultur. Die Evaluationsergebnisse deuten an, dass viele der mit dem mehrstufigen Verfahren angestrebten Zielsetzungen umgesetzt bzw. angestoßen werden konnten. Diese Ergebnisse sollen in den nächsten Jahren mit einer Validitätsstudie untermauert werden.

Die Bedeutsamkeit und die Notwendigkeit einer verfeinerten Auswahl stellten sich unserer Meinung jedoch auch selbst für den Fall, dass unsere kurzfristigen Indikatoren keine positiven Tendenzen nahe gelegt hätten. Vor dem Hintergrund des sich immer stärker verzweigenden Studienangebots in Deutschland und des zunehmenden Wettbewerbs der Hochschulen ist eine stärkere Verzahnung von Studium und Zulassung ein wichtiges Element, um die Qualität der Zusammenarbeit von Studierenden und Universität zu erhöhen und besonders geeignete und motivierte Studienanfängerinnen und Studienanfänger zu gewinnen. In diesen Abstimmungsprozess sollten auch die Print- und Online-Informationen der Hochschule für ihre Bewerbenden einbezogen werden, um über diese Kanäle als Vorstufe des Bewerbungs- und Zulassungsverfahrens die Studienanforderungen am Hochschulort klar und deutlich zu transportieren.

Die Voraussetzung für einen gelungenen Auswahlprozess bildet die Sicherstellung von Objektivität und die Erfüllung rechtlicher Anforderungen. Die Hauptfrage ist jedoch, ob Hochschulen den mit einer differenzierten Zulassung verbundenen Aufwand für ihre Ziele einer Erhöhung der Studienqualität tragen wollen, oder ob sie die sehr viel schwerer messbaren Verluste in der Studienqualität akzeptieren, weil sie der Lehre einen weniger hohen Stellenwert einräumen.

Erstrebenswert wäre eine Ausweitung der Zulassungsgespräche, damit die Bewerberinnen und Bewerber zum einen ihre Leistungen und Kompetenzen sowohl im Test als auch im Gespräch darstellen können und die Universität zum anderen die Studienanforderungen noch vollständiger kommunizieren und in das Zulassungsmodell integrieren kann. Kritische Größen für eine Ausdehnung der Zulassungsgespräche sind jedoch sowohl die Verfügbarkeit einer ausreichenden Anzahl von Lehrenden der Universität als auch ein effizienter Ablaufprozess für eine sehr hohe Anzahl von Bewerbenden.

In Erwägung gezogen werden sollte mittelfristig auch eine Erweiterung der Aufgabengruppen des Tests um eine schriftliche Aufgabengruppe, um die schriftliche Darstellungsfähigkeit der Bewerberinnen und Bewerber mit berücksichtigen zu können, da aus Studienleistungen Schwächen in der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit deutlich wurden.

Zu überdenken ist weiterhin eine Vorverlegung des Zeitpunkts der Test- bzw. Gesprächstermine mit dem Ziel eines zügigeren Abschlusses des Zulassungsverfahrens. Wünschenswert wären Termine vor Ende der Bewerbungsfrist (15. Juli eines Jahres) oder direkt im Anschluss daran. Dies würde jedoch die Teilnahme aller Bewerberinnen und Bewerber mit dem damit verbundenen Mehraufwand und den Verzicht auf eine Bestenquote bedeuten, da die Erstellung der Ranglisten für die Durchführung einer Vorauswahl zu diesem Zeitpunkt noch nicht abgeschlossen ist. Alternativ müsste die Universität die auch von der HRK bereits diskutierte Möglichkeit haben, schon mit der Durchschnittsnote aus den ersten drei Kurshalbjahren der Oberstufe die Ranglisten bilden zu können. Dann wäre auch eine Test- und Gesprächsdurchführung beispielsweise ab Mai und damit frühere Zulassungen möglich.

Literaturverzeichnis

Heine, C. (2008): Studienanfänger in den alten und neuen Ländern: Gründe der Hochschulwahl und Bewertungen der Hochschulregionen West- und Ostdeutschland.

Heine, C./Briedis, K./Didi, H.-J./Haase, K./Trost, G. (2006): Auswahl- und Eignungsfeststellungsverfahren beim Hochschulzugang in Deutschland und ausgewählten Ländern. HIS-Kurzinformation A3.

Hell, B./Schuler, H. (2005): Verfahren der Studierendenauswahl aus Sicht der Bewerber. Empirische Pädagogik, 19, S. 361-376.

Hell, B./Trapmann, S./Schuler, H. (2007): Synopse der Hohenheimer Meta-analysen zur Prognostizierbarkeit des Studienerfolgs und Implikationen für die Auswahl- und Beratungspraxis. Vortrag auf der Fachtagung Studierendenauswahl und Studienentscheidung in Hohenheim, 01./02.03.2007, downloadbar: www.studieneignung.de

Rindermann, H./Oubaid, V. (1999): Auswahl von Studienanfängern durch Universitäten Kriterien, Verfahren und Prognostizierbarkeit des Studienerfolgs", in: Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie 20, S. 172-191.

Schuler, H./Hell, B. (Hg.) (2008): Studierendenauswahl und Studienentscheidung. Göttingen.

Trost, G./Haase, K. (2005): Hochschulzulassung: Auswahlmodelle für die Zukunft. Eine Entscheidungshilfe für die Hochschulen. Schriftenreihe der Landesstiftung Baden-Württemberg; 6, Essen, Stuttgart.

Wissenschaftsrat (2004): Empfehlungen zur Reform des Hochschulzugangs. Berlin.

■ **Hanna Reuther,** Dipl.-Psych., Koordinatorin für das Zulassungsverfahren am Leuphana College, Studienberaterin,
E-Mail: reuther@leuphana.de

■ **Sascha Spoun,** Präsident der Leuphana Universität Lüneburg, Gastprofessor an der Universität St. Gallen (HSG), E-Mail: spoun@leuphana.de

Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

im Verlagsprogramm erhältlich:

Peer Pasternack: Politik als Besuch.

ISBN 3-937026-40-1, Bielefeld 2005, 253 Seiten, 29.70 Euro

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

Christine Loy, Benedikt Hell & Bernt-Peter Robra

Priorisierung ausländischer Bildungsabschlüsse bei der Zulassung zum Medizinstudium

Christine Loy

Benedikt Hell

Bernt-Peter Robra

The admission decision should always be based on qualification, which is generally proven by the grade point average (GPA) in the certificate of aptitude for higher education. However, grade point averages - even after having been translated into the German grading system - cannot be compared between different countries, as the empirical distribution of the grades varies enormously between countries. Five procedures try to find a fair solution for the applicants:

- the D'Hondt method (equivalent to Jefferson's method) awards study places according to the number of applications from one country. The grade point average will be considered only for comparing the applicants' qualification within one country group (Marburg),
- admission decision based on percentiles, which define comparable limits for selection in the admission procedure (Hohenheim),
- correction of individual grades according to the difference between the arithmetic mean GPA of the total number of applications and that of each country group (Magdeburg),
- standardized admission tests,
- quotas as used by Central University Admissions Service (ZVS) for the German Bundesländer.

Bei der Zulassung ausländischer Studienbewerberinnen und Studienbewerber muss wie bei den deutschen der sogenannte Grad der Qualifikation eine „maßgebliche" Rolle spielen. Die empirische Verteilung der Noten der Hochschulzugangsberechtigungen (HZB-Noten) ist jedoch von Land zu Land sehr unterschiedlich. Die Hochschulen stehen daher vor der Frage, wie sie für die Zulassung in der Ausländerquote heterogene ausländische Bildungsnachweise untereinander vergleichbar bewerten.

Die sogenannte modifizierte bayerische Formel überträgt ausländische Noten lediglich in das deutsche Notensystem. Sie trifft aber keine Aussage darüber, wie häufig eine Note im jeweiligen Land vergeben wird. Sie ist daher für ein länderübergreifendes Ranking von Studienbewerberinnen und -bewerbern nicht geeignet.

Fünf Verfahren versuchen bisher, dieses Problem zu lösen:

- **das d'Hondtschen Höchstzahlverfahren, mit dem Ländergruppen, aus denen es viele Bewerbungen gibt, auch viele Studienplätze zugeteilt bekommen; die HZB-Note wird erst im zweiten Schritt für ein Ranking innerhalb der Ländergruppe herangezogen (Marburg),**
- **eine Vergabeentscheidung auf der Grundlage von länderspezifischen Prozenträngen, die „vergleichbare" Auswahlgrenzen festlegen (Hohenheim),**
- **die Korrektur der ausländischen HZB-Noten um die Differenz zwischen den Ländermittelwerten und dem Gesamtmittelwert der Bewerbungen (Magdeburg).**
- **Studierfähigkeitstests,**
- **die Bildung von Länderquoten, wie sie auch den deutschen Bundesländern im ZVS-Verfahren zugemessen werden.**

Die Arbeit beschreibt Voraussetzungen und Grenzen dieser Verfahren. Solange Hochschulzugangsberechtigungen nicht vergleichbar sind, müssen sie entweder pragmatisch vergleichbar gemacht werden – oder man überträgt das Verfahren der deutschen Länderquoten auf ausländische Bewerbungen.

Die streng geregelte Zulassung zum Medizinstudium in der Bundesrepublik Deutschland beinhaltet zur Zeit eine Ausländerquote von 8% der verfügbaren Plätze (§ 6 VergabeVO ZVS). Die Medizinischen Fakultäten können diese Plätze nach Maßgabe der jeweils landesspezifischen Hochschulvergabeverordnungen (HVVO) selbst vergeben, in der Regel auf Grundlage einer Satzung. Wie im gesamten Zulassungsverfahren muss der sogenannte Grad der Qualifikation (d.h. die Abiturnote) dabei eine „maßgebliche" Rolle spielen. Außerdem ist der Nachweis ausreichender Deutschkenntnisse notwendige und sachgerechte Zulassungsvoraussetzung. Als besondere Umstände, die für eine Zulassung sprechen, sind in Hochschulvergabeverordnungen u.a. genannt der Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung nach ausländischem Recht an einer deutschen Auslandsschule, eine Anerkennung als Asylbewerber/in oder der Abschluss eines (deutschen) Studienkollegs.

Ausländische Hochschulzugangsberechtigungen sind aber nicht ohne weiteres miteinander vergleichbar. Notensysteme unterscheiden sich, und selbst wenn ähnliche Notensysteme verwendet werden, unterscheiden sich Kriterien und Praxis der Notenvergabe.

Die Extreme sind Bulgarien und Kamerun. Der Mittelwert der Noten der Hochschulzugangsberechtigungen (HZB) aller für das Wintersemester 06/07 bei uni-assist[1] eingegangenen Bewerbungen lag für Bulgarien bei 1,38, für Kamerun bei 3,62. Ost- und südosteuropäische Länder benoten in der Regel eher freundlich. Länder, die das französische Notensystem anwenden, darunter einige afrikanische Staaten, vergeben dagegen nur selten eine bessere Note als 3,0 (Noten wurden jeweils nach bayerischer Formel ins deutsche Notensystem umgerechnet). Verlaufsanalysen zum Studien- oder sogar zum Berufserfolg ausländischer Studierender, mit deren Hilfe HZB-Noten prospektiv validiert werden könnten, liegen in der Medizin nicht vor. Die gelebte Erfahrung der Medizinischen Fakultät in Magdeburg zeigt, dass Studierende aus Ländern, die sehr gute Noten in der Schule vergeben, jedenfalls keine überzeugend besseren Studienleistungen erbringen als diejenigen, die mit schlechteren Noten aus anspruchsvolleren Bildungssystemen kommen. Tendenziell scheinen sogar letztere erfolgreicher.

Die Hochschulen müssen daher nicht nur prüfen, ob es sich bei den heterogenen ausländischen Bildungsabschlüssen um eine anerkannte Hochschulzugangsberechtigung handelt, sondern auch einen Weg finden, die Bewerbungen fair zu priorisieren. Vor dem gleichen Problem wie die Universitäten steht die ZVS bei der Zulassung „gleichgestellter EU-Ausländer", die im Rahmen der Abiturbesten von der ZVS oder im Rahmen des Auswahlverfahrens der Hochschule (AdH) von der Hochschule zuzulassen sind.

Die folgende Übersicht vergleicht drei Ansätze zur Harmonisierung ausländischer Noten und diskutiert sie zusammen mit den Optionen Studierfähigkeitstests und länderspezifischer Zulassungsquoten für ausländische Studienbewerberinnen und Studienbewerber.

1. Modifizierte bayerische Formel: Umrechnung ausländischer Noten in das deutsche Notensystem

Die Zulassungskategorie „echte Ausländer" umfasst alle Studienbewerberinnen und Studienbewerber, die keine EU-Staatsangehörigkeit besitzen und ihre Hochschulzugangsberechtigung nicht in Deutschland erworben haben. Die Noten der ausländischen HZB entsprechen zunächst nicht den deutschen Noten. So wird sich beispielsweise eine Kamerunerin mit einem Punktwert 11 von 20 (Bestehenspunktwert 10) bewerben, ein Syrer hat 183 von 240 Punkten (Bestehenspunktzahl 96) erreicht, ein Nigerianer hat ein B, bei der Mindestnote A und der Bestehensnote E und eine Nepalesin bewirbt sich mit der „Note" 88% von 100% („Bestehensnote" 35%).

Ihre Noten werden, wie in der Regel alle Noten aus ausländischen Bildungssystemen, auf Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.03.1991 i.d.F. vom 18.11.2004 (siehe: http://213.157.12.18/dokumente/GesNot04.pdf) mittels der sogenannten modifizierten Bayerischen Formel in das deutsche Notensystem umgerechnet:

$$X = 1 + 3 \frac{N^{max} - N^{d}}{N^{max} - N^{min}}$$

mit:

X = gesuchte Note im deutschen Notensystem

N^{max} = oberer Eckwert (Maximalnote) des länderspezifischen Notensystems gemäß der Bewertungsvorschläge der Zentralstelle für ausländisches Bildungswesen (ZAB)

N^{min} = unterer Eckwert (Bestehensnote) des länderspezifischen Notensystems gemäß der Bewertungsvorschläge der ZAB

N^{d} = ausländische Note

Mittels dieser Formel wird die ausländische Note auf die Spanne zwischen der Maximalnote und der Bestehensnote des ausländischen Notensystems normiert und berechnet, wo die ausländische Note auf der deutschen Notenskala liegt. Anhand des Beispiels Schweiz wird deutlich, dass diese Umrechnung ihre Schwächen hat: Genau wie in Deutschland werden in der Schweiz Noten von 1 bis 6 vergeben, allerdings in umgekehrter Reihenfolge. Die Maximalnote ist die 6, die schlechteste Note die 1. Die Mindestbestehensnote ist die 4. Das bedeutet, dass die deutsche Bestehensspanne vier Noten umfasst, während die Schweiz strenger zensiert und nur

[1] Verein zur Vorprüfung von ausländischen Studienbewerbungen, dem deutsche Hochschulen, die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) und der Deutsche Akademische Austauschdienst (DAAD) angehören (www.uni-assist.de).

drei Noten innerhalb der Bestehensspanne liegen. Werden die schweizer Noten mittels der bayrischen Formel in das deutsche Notensystem umgerechnet, werden ihre Noten schlechter. Strenger zensierende Länder werden also benachteiligt (List 2006).

Tabelle 1: Fiktives Beispiel einer Zulassung nach dem d'Hondtschen Höchstzahlverfahren

Divisionsfaktor:	Land A	Land B	Land C	Land D
1	80 (**1.** Platz)	59 (**2.** Platz)	55 (**3.** Platz)	23 (**8.** Platz)
2	40 (**4.** Platz)	29,5 (**5.** Platz)	27,5 (**6.** Platz)	11,5
3	26,6 (**7.** Platz)	19,6 (**10.** Platz)	18,3	7,6
4	20 (**9.** Platz)	14,7	13,7	5,7

Die nach der modifizierten bayerischen Formel transformierten HZB-Noten können als faires Vergleichskriterium der „Qualifikation" überhaupt nur angesehen werden, wenn die empirischen Notenverteilungen in allen Ländern die gleiche Form haben. Für eine Zulassungsentscheidung im Rahmen eines begrenzten Zulassungskontingents ist zudem vor allem die Besetzung des „sehr guten" Teils der Notenverteilung wichtig. Das Beispiel Frankreichs zeigt, dass eine Vergleichbarkeit der Noten selbst bei den EU-Ländern nicht gegeben ist. Da in Frankreich Noten aus dem oberen Bereich sehr selten vergeben werden und deshalb französische Bewerbungen für NC-Fächer in Deutschland kaum Aussicht auf Erfolg hatten, trat Frankreich an die Zentralstelle für ausländisches Bildungswesen (ZAB)[2] heran mit der Bitte, die Eckwerte für die Umrechnung der französischen Noten herabzusetzen. Gemäß Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) vom 09.08.96 wurde der Punktwert 16 (statt 20) als Obergrenze des französischen Baccalauréat festgelegt.

Letztlich führt die Anwendung der modifizierten bayerischen Formel zu unangemessenen Ergebnissen, da die empirische Notenvergabepraxis nicht – oder nur durch ausgehandelte länderspezifischen Hilfskonstruktionen – berücksichtigt wird. Ungeachtet solcher Kritik hält jedoch das Verwaltungsgerichtes Koblenz in einem Urteil zur Festsetzung der Gesamtnote den Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.03.1991 i.d.F. vom 17. Juni 1994 für eine „rechtlich tragfähige Regelung zur Ausgestaltung des Tatbestandsmerkmals der Gleichwertigkeit" (KMK-HSchR/NF 11A Nr. 5. Hg.: Sekretariat der Kultusministerkonferenz, Lennéstraße 6, 53113 Bonn. Lfg. 2001/2.).

2. Marburger Modell: d'Hondtsches Höchstzahlverfahren

Dieses Modell wurde in den 90er Jahren an der Philipps-Universität Marburg eingeführt. Eine einfache Ursprungsversion sah vor, die Bewerbungen nach Herkunftsländern zu sortieren. Zunächst wurde aus jedem Land nur die Bewerberin oder der Bewerber mit der besten Note ausgewählt, danach die jeweils Zweitbesten usw. bis die Quote erfüllt war. Hierdurch wurde vermieden, dass nur Bewerbungen aus Ländern mit freundlicher Notenvergabe erfolgreich waren.

Inzwischen wurde eine neue Variante eingeführt, welche die Studienplätze an Ländergruppen nach dem d'Hondtschen Höchstzahlverfahren vergibt. Hierfür werden Ländergruppen gebildet. Länder, aus denen nur wenige Bewerbungen vorliegen, werden in einer Gruppe zusammengefasst. So soll vermieden werden, dass diese Länder unverhältnismäßig bevorzugt werden.

Tabelle 1 zeigt ein Beispiel für das Vorgehen nach dem d'Hondtschen Höchstzahlverfahren. Nehmen wir an, es sind 10 Studienplätze zu vergeben. Aus Land A gibt es 80 Bewerbungen, aus Land B 59 Bewerbungen, aus Land C 55 und aus Land D 23. Die Anzahl der Bewerbungen in jeder Ländergruppe wird nacheinander durch die Divisoren 1, 2, 3, 4, ...n geteilt. Die sich aus dieser Division ergebenden Werte (Höchstzahlen) werden untereinander geschrieben.

Nun werden die Studienplätze in absteigender Reihenfolge der Höchstzahlen vergeben. Im Beispiel werden an Land A vier Studienplätze vergeben, an Land B drei, an Land C zwei und an Land D nur einer. Innerhalb jeder Ländergruppen werden die Studienplätze nach einer Rangliste der mittels der modifizierten bayerischen Formel umgerechneten HZB-Noten verteilt.

Dieses Verfahren bezieht die Anzahl der Bewerbungen aus jedem Land in die Zulassungschancen mit ein. Es kommt somit zu einer anderen Art von Verteilungsgerechtigkeit, bei der die Note der HZB das zweitrangige Auswahlkriterium ist.

3. Modell der Universität Hohenheim: Prozentränge

Einen anderen Weg geht ein Modell aus der Universität Hohenheim (Hell 2007). Die ZAB prüft zur Zeit die Einführung dieses Verfahrens in die Gesamtnotenberechnung ausländischer Bildungsnachweise.

Als Alternative zur modifizierten bayerischen Formel stützt sich die Vergabeentscheidung auf Prozentränge. Prozentränge geben an, wie groß bei einer Messwertreihe der Anteil der Personen ist, die gleich hohe oder niedrigere Werte erreichen. Sie errechnen sich nach folgender Formel:

$$PR = \frac{cumf \cdot 100}{N}$$

mit
PR: gesuchter Prozentrang
cumf: kumulierte Häufigkeit
N: Anzahl der ProbandInnen

Abbildungen 1a und 1b kontrastiert die Notenverteilungen zweier Bewerbergruppen mit Hilfe von Prozenträngen. Während die bulgarische Note 1,0 bereits den Prozentrang 29,2 erreicht, entspricht dieser Prozentrang in Kamerun der Note 3,2.

[2] Die Zentralstelle für ausländisches Bildungswesen im Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland ist die zuständige Stelle für Angelegenheiten der Bewertung und Einstufung ausländischer Bildungsnachweise.

Abbildung 1a: Notenverteilung in Bulgarien mit Prozentrang 29,2, Quelle: © Dr. B. Hell

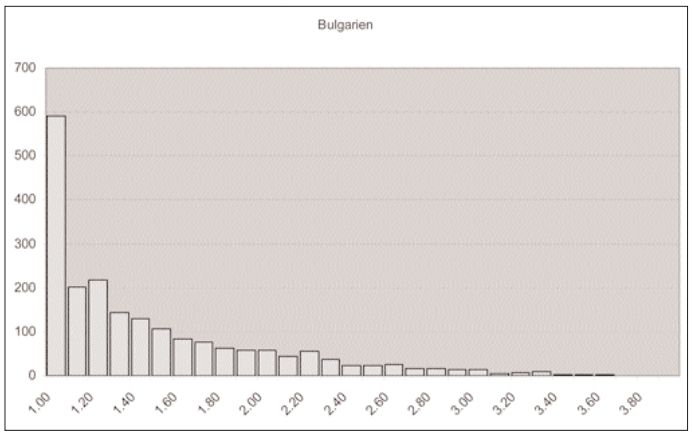
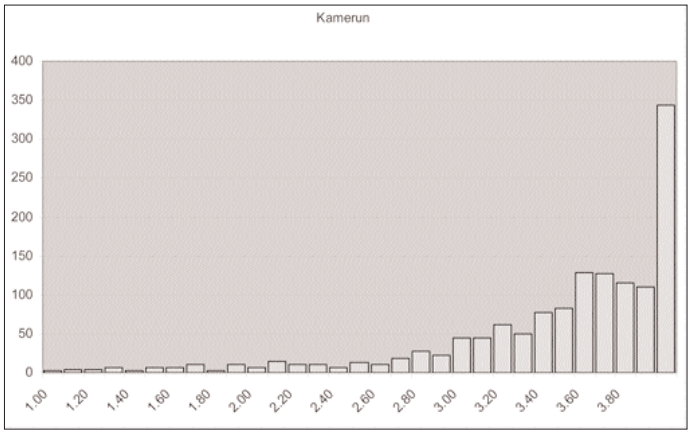


Abbildung 1b: Notenverteilung in Kamerun mit Prozentrang 29,2, Quelle: © Dr. B. Hell



Prozentränge erleichtern einen Vergleich der Notenverteilungen aus verschiedenen Ländern. Unter der normativen Vermutung, dass Bewerberinnen und Bewerber auf gleichen Prozenträngen unterschiedlicher Bildungssysteme gleich qualifiziert im Sinne der Zulassungsvoraussetzungen sind, können über die Prozentränge „vergleichbare" Auswahlgrenzen des Zulassungsverfahrens festgelegt werden.

Die beschriebene Prozentrangnormierung kann theoretisch von einer einzelnen Hochschule angewendet werden, aber die Normierung wird um so aussagekräftiger, je breiter die einbezogene Datenbasis ist. Es wäre daher wünschenswert, wenn hochschulübergreifend Verteilungsdaten gesammelt und daraus Zuordnungstabellen errechnet werden.

4. Magdeburger Modell: Quotierung nach Studienkolleg, Mittelwert-Korrektur und Länder-Rotation

In Magdeburg wurde die Zulassung ausländischer Studienbewerberinnen und Studienbewerber zum Medizinstudium für das Wintersemester 06/07 durch eine Satzung (siehe: www.directurl.de/13628204) neu geregelt. Die Anforderungen an die Deutschkenntnisse wurden erhöht. Für die Absolventinnen und Absolventen der deutschen Studienkollegs („Feststellungsprüfung") wurde eine besondere Quote eingeführt. Ein Drittel der Studienplätze der Ausländerquote wird in einem ersten Schritt an diese Gruppe vergeben. Für diese Bewerbungen zählt die in der Feststellungsprüfung erreichte Note unabhängig von älteren Noten aus dem Heimatland. Der Beschluss der KMK[3], bei Absolventinnen und Absolventen der Studienkollegs den Mittelwert aus der Note des Abschlusszeugnisses der Heimatschule und der Note in der Feststellungsprüfung zu bilden, wurde verworfen. Denn er benachteiligt diejenigen, die anhand der Feststellungsprüfung in Deutschland nachgewiesen haben, dass sie im deutschen Bildungssystem gute Leistungen erbringen können.

Die restlichen zwei Drittel der Studienplätze werden an Bewerberinnen und Bewerber vergeben, welche eine HZB aus dem Ausland besitzen, mit der sie direkt zum Studium zugelassen werden können, ohne vorher ein Studienkolleg absolvieren zu müssen. Ihre Noten werden in einem zweiten Schritt über eine Mittelwert-Korrektur vergleichbar gemacht.

Zunächst werden länderspezifische Mittelwerte der Bewerberinnen und Bewerber berechnet (LMW). Sie werden vom Gesamtmittelwert aller Bewerbungen (GMW) abgezogen, die Differenz wird als Korrekturwert (KW) bezeichnet.

Gesamtmittelwert (GMW) – Ländermittelwert (LMW) = Korrekturwert (KW)

Tabelle 2 zeigt Ländermittelwerte und exemplarische Korrekturwerte für einige Länder bei einem Gesamtmittelwert von 2,18.

Tabelle 2: Gesamtmittelwert (GMW), exemplarische Ländermittelwerte (LMW) und resultierende Korrekturwerte (KW)

	LMW	KW
Bulgarien	1,08	1,10
Israel	1,80	0,38
frz. Kamerun	3,66	-1,48

GMW	2,18

Nun wird der jeweilige landesspezifische Korrekturwert zu den Noten der ausländischen HZB der Bewerberinnen und Bewerber addiert. Aus einer bulgarischen Note von 1,0 wird eine 2,10; aus einer israelischen 1,7 wird eine 2,08 – und eine 3,6 aus Kamerun wird zu einer 2,12. Durch die korrigierten Einzelnoten entsteht eine neue Rangliste. Die korrigierten Noten entsprechen unter Umständen nicht mehr der deutschen Notenskala,

[3] Vereinbarung über die Festsetzung der Gesamtnote bei ausländischen Hochschulzugangszeugnissen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.03.1991 i.d.F. vom 18.11.2004. Punkt 5.

weil Werte unter 1,0 und über 4,0 möglich sind. Da die korrigierten Noten nur für das Ranking der einbezogenen ausländischen Bewerberinnen und Bewerber genutzt werden, ist dies jedoch nicht relevant.
Auf die umgerechneten Noten wird in einem dritten Schritt das einfache Verfahren des Marburger Modells angewandt: Zunächst kommt die beste Bewerbung zum Zuge, dann die beste Bewerbung aus dem in der Spitze zweitbesten Land usw. bis das Zulassungskontingent erfüllt ist. Bindungen werden durch zulässige Zusatzkriterien gelöst, letztlich durch Los.
Das Verfahren geht von der normativen Vermutung aus, dass grundsätzlich die Qualifikation der Bewerberinnen und Bewerber aus den unterschiedlichen Ländern ähnlich ist und dass die ausländischen Bildungssysteme Noten hätten verteilen sollen, die wenigstens zu gleichen Durchschnittsnoten führen.[4] Der dritte Schritt des Verfahrens fördert die Pluralität der zugelassenen Studienbewerberinnen und Studienbewerber unter größtmöglicher Wahrung des Stellenwertes der Qualifikation.

5. Diskussion

Keines der vorgestellten Verfahren ist voraussetzungslos und frei von vereinfachenden Annahmen. Keines der Verfahren ist bisher prospektiv an der Vorhersage des Studien- oder Berufserfolgs oder wenigstens gegen einen gemeinsamen Test der Studierfähigkeit validiert worden. Allerdings wäre auch die prognostische Validität eines Studierfähigkeitstests in der Medizin noch viele Jahre lang fraglich. Für die deutschen Medizinbewerber wurde der „Test für medizinische Studiengänge" (TMS) 1997 nach mehr als 10 Jahren Erfahrung ersatzlos aufgegeben. Nach einer Studie der HIS GmbH (Heine/ Briedis/Didi/Haase/Trost 2006) ist die Abiturnote der beste Prädiktor des Studienerfolgs (Trost/Haase 2005). Einzelne Fakultäten sehen fachspezifische Tests als Teil des Zulassungsverfahrens vor (z.B. Leipzig - www.medizin.uni-leipzig.de/lehre/ auswahl/ index.php).
Für ausländische Studierende wurde der Studierfähigkeitstest für ausländische Studierende, TestAS[5] entwickelt, der vom DAAD und der HRK gefördert wird. Seit 2007 wird dieser standardisierter Test angeboten. Er besteht aus einem Sprachscreening, einem Kerntest und einem spezifischen Test für das jeweilige Studienfach. Für die Medizin wird jedoch kein spezifischer Test angeboten.
Neben der allgemeinen Kritik an Studierfähigkeitstests bezüglich ihrer Aussagekraft und ihrer Trainierbarkeit ist es für die ausländischen Studienbewerberinnen und -bewerber zudem nachteilig, wenn sie den Test zur rechtzeitigen Bewerbung einige Monate vor der tatsächlichen Zulassung ablegen, da sie in dem Zeitraum ihre Deutschkenntnisse und somit auch das Ergebnis des Testes verbessern könnten. Der Zugang zum Test soll durch zwei Testtermine im Jahr und den Ausbau der Testzentren weltweit verbessert werden, trotzdem wird der Test für die Bewerberinnen und Bewerber durch den organisatorischen und finanziellen Aufwand eine zusätzliche Hürde sein.[6]
Für EU-Staatsangehörige kann dieser Test allerdings aufgrund der Gleichbehandlung mit Deutschen nicht in die Zulassungsentscheidung mit eingehen.
Es bleibt bei Auswahlentscheidungen ein Ermessensspielraum, der zumindest durch begründete Wahl einer expliziten Methodik begrenzt werden sollte. Für ein hoheitliches Zulassungsverfahren sollten die Fakultäten dasjenige Vorgehen bevorzugen, welches das Ziel einer Vergleichbarkeit von Hochschulabschlüssen mit minimalen Voraussetzungen zu erreichen verspricht.
Bei allen Modellen stellt sich die Frage, welche Daten für die Berechnung notwendig sind. Für länderspezifische Noten-Mittelwerte oder Rangverteilungen sind die Daten der Bewerberinnen und Bewerber länderspezifisch aufzuschlüsseln und zu verarbeiten. Jede einzelne Fakultät hat aus kleinen Ländern erfahrungsgemäß nur wenige Bewerbungen. Eine stabile Aggregatbildung länderspezifischer Leistungsnachweise gelingt daher überzeugender, wenn unter Vermeidung von Doppelzählungen Daten aus mehreren Universitäten zusammengefasst werden können, wie dies über uniassist möglich ist. Am besten wäre es, wenn die jeweiligen Länder für jeden Abschlussjahrgang ihren Notenspiegel zur Verfügung stellen könnten. Leider ist dies nach Auskunft der ZAB nicht zu erwarten. Hilfreich wäre schon eine Beilage zum Zeugnis, die Auskunft über den Notenspiegel zumindest in der Vergleichsgruppe des Schuljahrgangs gibt.
Die Modelle beziehen sich zunächst auf das Auswahlverfahren in der Kategorie „echte Ausländer". Für die Zulassung von gleichgestellten EU-Ausländern im Rahmen des AdH stellen sich allerdings sehr ähnlich Probleme. Bulgarische Studierende sind z.B. am 01.01.2007 aus der Kategorie „echte Ausländer" in die Kategorie „gleichgestellte Ausländer" gewechselt, ohne dass sich an ihrer extremen Notenverteilung etwas geändert hat.
Für das zentrale Vergabeverfahren der ZVS gäbe es noch eine weitere Möglichkeit der Auswahl, nämlich die Differenzierung ausländischer Bewerberinnen und Bewerber nach Länderquoten, die ähnlich wie die Quoten der deutschen Bundesländer als Funktion aus Bevölkerungszahl und Bewerberzahl berechnet werden (siehe: www.zvs.de/Service/Download/G02.pdf).
Die Quote eines Landes könnte sich innerhalb der Ausländerquote z.B. zu einem Drittel nach seinem Anteil an der Bewerbungsgesamtzahl für den betreffenden Studiengang (Bewerbungsanteil) und zu zwei Dritteln nach

[4] Die Schiefe der Verteilung bleibt allerdings unberücksichtigt. Bewerberinnen und Bewerber aus Ländern mit linksschiefen Notenverteilungen, deren Mittelwert im Vergleich zur Normalverteilung zu besseren Noten auswandert, werden mit diesem Verfahren kritischer bewertet als diejenigen aus rechtsschiefen Verteilungen, deren Mittelwert zu schlechteren Noten wandert. Hilfe könnte eine Transformation über den Median der Verteilung bieten.

[5] Test für Ausländische Studierende: Der TestAS wurde im Auftrag des Deutschen Akademischen Austausch Dienstes (DAAD) von ITB Consulting, Bonn, und TestDaF-Institut, Hagen, entwickelt. Die Entwicklung wurde durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert (www.testas.de).

[6] Universität Hamburg, Abteilung Internationales: Einbeziehung von TestAS-Ergebnissen in das Auswahlver-fahren ausländischer Studienbewerber/innen. Bericht vom PROFIS-Workshop am 31. Mai und 1. Juni 2007 an der Universität Hamburg (www.uni-hamburg.de/testas-workshop).

seinem Anteil an der Gesamtzahl der Achtzehn- bis unter Einundzwanzigjährigen (Bevölkerungsanteil) bemessen. Internationale Vereinbarungen könnten berücksichtigt werden.

Österreich hat vom Wintersemester 2006 bis zum Wintersemester 2008 75% der Medizin-Studienplätze für Bewerberinnen und Bewerber mit österreichischer Staatsangehörigkeit reserviert. Die EU-Kommission kritisiert das als Übergangsregelung bezeichnete Vorgehen als Diskriminierung von Ausländerinnen und Ausländern und drohte mit einer Klage vor dem Europäischen Gerichtshof. Inzwischen hat sie Österreich nur angeboten, die Quotenregelung für fünf Jahre zu dulden.[7]

Wenn allerdings Hochschulzugangsberechtigungen, die im zentralen Merkmal Qualifikation unvergleichbar sind, nachträglich besser vergleichbar gemacht werden, kann dies wohl kaum als Diskriminierung gelten. Technisch können auch für „gleichgestellte EU-Ausländer" Zulassungsquoten innerhalb von in der EU abzustimmenden Ausländerquoten ermittelt werden. Natürlich würde damit das Ziel des „einheitlichen Bildungsraums Europa" tangiert werden. Der einheitliche Bildungsraum entwickelt sich allerdings mit unterschiedlichen Geschwindigkeiten: Die Universitäten sind schon geöffnet, eine Vergleichbarkeit der Hochschulzugangsberechtigungen ist dagegen nicht in Sicht. Zumindest für Studiengänge mit hartem Numerus clausus ist die letztgenannte Voraussetzung aber zwingend als erste zu fordern.[8] Eine Quotenbildung ex ante könnte im Interesse der Rechtssicherheit und der Praktikabilität des Verfahrens in dieser Situation Vorteile gegenüber einer nachträglichen und dezentral womöglich nach unterschiedlichen Kriterien durchgeführten Notenkorrektur haben.

Literaturverzeichnis

Heine, C./Briedis, K./Didi, H.-J./Haase, K./Trost, G. (2006): Auswahl- und Eignungsfeststellungsverfahren beim Hochschulzugang in Deutschland und ausgewählten Ländern. HIS-Kurzinformation A3.

Hell, B. (2007): Die Prozentrangnormierung als Alternative zum bisherigen Umrechnungsverfahren ausländischer Sekundarabschlussnoten für die Verwendung in den Zulassungsverfahren deutscher Hochschulen. Hochschulmanagement, 4, S. 93-99.

List, E. (2006): Leibniz-Arbeitskreis Berlin e.V., 15.05.2006: www.leibnizakademie.de/studie_bayrische_formel.pdf

Trost, G/Haase K. (2005): Hochschulzulassung: Auswahlmodelle für die Zukunft. Essen und Stuttgart, Landesstiftung Baden-Württemberg, S. 24; anders dagegen für die USA Kuncel NR, Hezlett SA. Standardized Tests Predict Graduate Students' Success. Science 2007; 315, S. 1080-1081.

[7] Österreichisches Bundesministerium für Bildung und Forschung: BM Hahn: Verfahren auf fünf Jahre ausgesetzt, BMWF arbeitet weiter. Vom 28.11.2007. Siehe: www.directurl.de/79031651.

[8] Ein europäisches Zentralabitur wäre eine formal mögliche Lösung, würde aber die höchst erhaltenswerte Vielfalt Europas nivellieren.

■ **Christine Loy,** Dipl.-Kulturwirtin, Akademisches Auslandsamt, Medizinische Fakultät, Otto-von-Guericke Universität Magdeburg,
E-Mail: aaa@med.ovgu.de
■ **Dr. Benedikt Hell,** Dipl.-Psych., Beauftragter für Auswahl- und Orientierungsverfahren, Universität Konstanz,
E-Mail: benedikt.hell@uni-konstanz.de
■ **Bernt-Peter Robra,** Studiendekan, Medizinische Fakultät der Otto-von-Guericke Universität Magdeburg,
E-Mail: bernt-peter.robra@med.ovgu.de

Reihe Gestaltung motivierender Lehre in Hochschulen: Praxisanregungen

im Verlagsprogramm erhältlich:

Peter Viebahn:
Hochschullehrerpsychologie
Theorie- und empiriebasierte Praxisanregungen für die Hochschullehre

ISBN 3-937026-31-2, Bielefeld 2004, 298 Seiten, 29.50 Euro

Webler, Wolff-Dietrich:
Lehrkompetenz - über eine komplexe Kombination aus Wissen, Ethik, Handlungsfähigkeit

ISBN 3-937026-27-4, Bielefeld 2004, 45 Seiten, 9.95 Euro

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

Gunhild Sagmeister

Gesundheitsmanagement unter TZI-Gesichtspunkten am Beispiel der Universität Klagenfurt

Gunhild Sagmeister

Universities feature the same, if not greater, health risks than any other fields of activity – this applies to the academic as well as to the technical and administrative staff. An addiction to science, which can lead to workaholism, deteriorated working conditions (time limits, increased pressure when it comes to canvassing funds and publications, the worsening of personal relations, personnel cutbacks) cause unhealthy conditions - not only physically but also mentally. Therefore, health care deserves to be practiced as a cross-sectional task. In her article **"Health Management under TCI aspects using the University of Klagenfurt as an example"** *Gunhild Sagmeister* shows the possible applications of this group dynamic method.

Sowohl als Soziologin als auch als Betriebsrätin interessiert mich das Thema ‚Gesundheit – was bedeutet das und trägt dazu bei?'. Es geht mir dabei um eine ganzheitliche Sichtweise von Körper, Geist und Seele, sowie um den interaktiven Aspekt, das heißt die wechselseitige Beeinflussung meines Handelns und der Handlungen von Menschen in meinem Umfeld sowie um die situativen Rahmenbedingungen.
Dieser ganzheitliche Aspekt war es auch, der mich am Konzept der themenzentrierten Interaktion beim Lesen des Buches von Ruth Cohn: ‚Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion' angesprochen hat. Dies umso mehr, als hiermit auch eine Möglichkeit eröffnet wird, den Sachaspekt, das Thema mit zu berücksichtigen, also nicht nur die Aspekte des ‚Ich' und ‚Wir', sondern die Gruppe in Bezug zum und bei der Arbeit an einem Thema, unter Berücksichtigung des Globe, also der Situation, der Kultur und der jeweiligen sozio-ökonomischen Bedingungen.
Ausgehend von einem praktischen Gesundheitsförderungsprojekt an der Universität Klagenfurt möchte ich versuchen zu zeigen, wo die Themenzentrierte Interaktion einerseits hilfreich sein kann, um Situationen zu analysieren, andererseits auch handlungsanleitend wirksam werden kann.

1. Gesundheitsförderliche Aspekte aus Sicht der Themenzentrierten Interaktion

Die Methode der Themenzentrierten Interaktion für die Gruppenarbeit wurde von Ruth C. Cohn Mitte der 1960er Jahre entwickelt. Basis des Ansatzes ist die Überlegung, dass jede Gruppenarbeit durch vier Aspekte beeinflusst wird:

- Das Ich, die einzelne Person,
- Das Wir, die Gruppe, die sich durch die gemeinsame Arbeit entwickelt,
- Das Thema, an dem die Gruppe arbeitet, und
- Den Globe, die sozio-ökonomischen Rahmenbedingungen der aktuellen Gruppensituation.

Diese vier Aspekte sind gleich wichtig, und je besser sie in Balance zueinander gehalten werden können, umso erfolgreicher und zufrieden stellender verläuft die Gruppenarbeit. (vgl. Löhmer/Standhardt 1992).

Aus dem Ansatz der humanistischen Psychologie kommend liegt auch der themenzentrierten Interaktion eine Werthaltung zugrunde, die sowohl die Eigenheit, Autonomie und Ganzheitlichkeit des einzelnen Menschen als auch sein Eingebundensein in das Universum betont. Daraus ergibt sich ein Anspruch der Wertschätzung gegenüber allem Lebendigen – den Mitmenschen gleichermaßen wie der Umwelt. Bezüglich des Themas ‚Gesundheit' ist mir wichtig hervorzuheben, dass Freiheit der Entscheidung eine zentrale Bedeutung hat, aber immer in Auseinandersetzung mit den Rahmenbedingungen gesehen wird. Entsprechend dem 3. TZI-Axiom („Freie Entscheidung geschieht innerhalb bedingender inner und äußerer Grenzen. Erweiterung dieser Grenzen ist möglich. …" (Löhmer/Standhardt 1992)) bewegen wir uns immer innerhalb von Grenzen, die wir uns bewusst machen, ohne uns von diesen jedoch gänzlich einschränken zu lassen, sondern das Erweiterungspotential sehen und nutzen sollen.
Wichtig ist die Zusammenschau von Körper, Geist und Seele, nicht nur das Denken, sondern auch das Fühlen, nicht nur das Sollen, sondern auch das Wollen. Die Ba-

lance zwischen diesen Polen zu halten ist Thema der Person; dies in einem befriedigenden Miteinander zu schaffen, Thema der Gruppe. Ähnlich dem Gedanken der Balance zwischen individuellen Bedürfnissen und gesellschaftlichen Werten und Normen im Ansatz des Strukturfunktionalismus nach Parsons ist dabei ein selten erreichbarer Idealzustand angestrebt, der – würde er stabil sein und bleiben – Stillstand und Starrheit bedeutete. Das Streben nach Ausgewogenheit, das Denken in Sowohl-als-auch Perspektive und nicht im Entweder-Oder erfordert ständige Bewegung und Achtsamkeit, bedeutet Grenzen zu erfahren und Möglichkeiten der Erweiterung zu entdecken bzw. nicht änderbare Gegebenheiten als solche zu erkennen – dem entspricht die Idee der dynamischen Balance in der TZI. Dieser Prozess des Wachsens und Reifens auf persönlicher Ebene ist idealerweise verknüpft mit Vernetzungen mit anderen und erweitert den Entscheidungs- und Handlungsspielraum in gesellschaftspolitische Richtung: Was ich allein nicht bewirken kann, können wir gemeinsam ein Stück weiter bringen. Die Übernahme der Verantwortung setzt in der TZI beim Individuum an, ohne dass jedoch der interaktive Bezug zu den Rahmenbedingungen aus den Augen verloren wird.

Gesundheitsmanagement betont einerseits die Relevanz des persönlichen Verhaltens, andererseits die Bedeutung der Verhältnisse, die analytisch in den Blick genommen und verbessert werden sollen. Was etwas zu kurz kommt, ist die Frage der konkreten Handlungsanleitung in Bezug auf die Verhältnisse: Was kann die einzelne Person, was können Mitarbeiter/innen einer Organisation gemeinsam tun, um die Rahmenbedingungen zu verbessern? Hier kann der TZI-Ansatz hilfreich sein, indem die vier Perspektiven der Themenzentrierten Interaktion bei der konkreten Arbeit im Gesundheitsmanagement – Projekt bewusst im Blick behalten werden.

2. Was ist das Anliegen von Gesundheitsmanagement?

Betriebliches Gesundheitsmanagement ist die systematische und nachhaltige Entwicklung betrieblicher Rahmenbedingungen, Strukturen und Prozesse, die die gesundheitsfördernde Gestaltung von Arbeit und Organisation sowie die Befähigung der Mitarbeiter/innen zu gesundheitsförderndem Verhalten zum Ziel haben (vgl. Badura/Hehlmann 2003).

Ansatzpunkt ist ein ganzheitliches Verständnis von Gesundheit gemäß dem Salutogenese-Ansatz des Medizinsoziologen Aaron Antonovsky (1923-1994), das nach den Ressourcen für Gesunderhaltung fragt, bzw. nach der Selbstkompetenz, mit Belastungen so umzugehen, dass positive Entwicklung möglich bleibt (Sense of Coherence). Dieser Ansatz findet sich in der ‚Ottawa Charta', die im Rahmen der ersten internationalen Konferenz der WHO zur Förderung der Gesundheit und Schaffung bzw. Erhaltung gesunder Umwelten am 21. November 1986 in Ottawa verabschiedet wurde.

Gesundheitsmanagement ist darauf ausgerichtet, die Zielsetzung einer Organisation und alle Entscheidungen darauf hin zu überprüfen, ob sie der Gesundheitsförderung dienlich sind oder entgegenstehen. Das heißt, Gesundheitsförderung soll kein Selbstzweck oder isoliertes Projekt sein, sondern Anliegen aller gesellschaftlichen Lebensbereiche – betreffend die Lebensverhältnisse – und ein Thema des Lebensstils – also des persönlichen Verhaltens. Das umfassende Verständnis von Gesundheit als Voraussetzung für eine bestmögliche Entfaltung der persönlichen Kompetenzen, des Wohlbefindens und zur Erreichung der eigenen Ziele in Interaktion mit der jeweiligen räumlichen und sozialen Umwelt kann als Basis für eine funktionierende, gesunde Gesellschaft und Arbeitswelt gesehen werden. Es geht weder um die Formulierung einzuhaltender Vorschriften, noch um eine einseitige individuell-egoistische Selbstverwirklichung, sondern um die Entwicklung von Selbst- und Sozialkompetenz. Dabei ist wichtig, sich mögliche Folgen des Handelns bewusst zu machen und diese entsprechend zu berücksichtigen.

3. Gesundheitsmanagement an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt

Universitäten sind Arbeits- und Lernräume für viele Menschen. Sowohl die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, als auch die Studierenden verbringen einen hohen Anteil ihrer Lebenszeit an der Universität – sie hat daher hohe Relevanz für die Gesundheit dieser Personen.

Die Alpen-Adria-Universität Klagenfurt hat sich im Sommer 2006 entschlossen, Gesundheitsmanagement zu implementieren: Excellenz in der Leistung erfordert gesunde Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in förderlichen Rahmenbedingungen. Wesentliche Ziele sind:

- die Verbesserung des Gesundheitsbewusstseins der einzelnen und die Förderung entsprechenden Verhaltens,
- Förderung und Anerkennung des jeweiligen Leistungsvermögens,
- Bereitstellung von förderlichen Rahmenbedingungen für mehr Wohlbefinden am Arbeitsplatz, d.h. Partizipation an Entscheidungen, klare Ziele und Strukturen, familienfreundliche Arbeitsbedingungen, Angebot an gesunder Verpflegung und zur Bewegung, gesunde Arbeitsräume,
- wertschätzender Umgang miteinander.

Seit September 2007 läuft ein vom Fonds Gesundes Österreich gefördertes Projekt zur betrieblichen Gesundheitsförderung.

- Im Rahmen einer Ist-Analyse wurde eine Befragung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter durchgeführt, die Aufschluss über den Ist-Zustand in den Bereichen Betriebsklima, Zusammenhang von Leistungsfähigkeit und Wohlbefinden am Arbeitsplatz sowie die gesundheitsrelevanten Verhältnisse und das entsprechende Verhalten am Arbeitsplatz Universität geben sollte.
- Im Sommersemester wurden drei Gesundheitszirkel eingerichtet: Die Verbesserungsvorschläge wurden dem Steuerkreis präsentiert und von diesem in mehrfachen Diskussionen in einzuleitende Maßnahmen konkretisiert. Die Umsetzung startet im Wintersemester 2008/09.

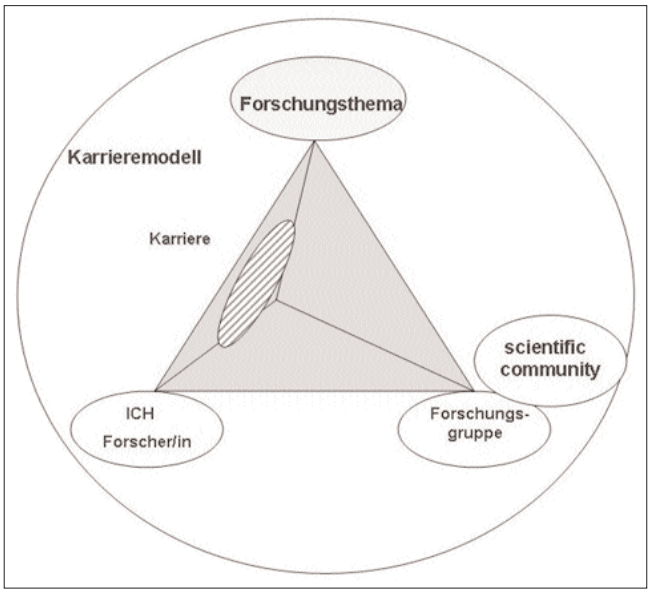
4. Was kann TZI zur Gesundheitsförderung in Organisationen wie der Universität beitragen?

Zunächst kann das bewusste Hinschauen auf das Dreieck im Globe hilfreich sein, um zu erkennen, wo wir jeweils stehen, was für den jeweiligen Anlass relevant ist und wo Dysbalancen liegen und warum.

4.1 Der Bereich Forschung

Bei Betrachtung des Bereiches Forschung konzentriert sich (gemäß den Karriererichtlinien) eine Person auf ein Forschungsthema. Der Grad der Einbindung in ein Team ist – je nach Fachgebiet – in unterschiedlichem Maße gegeben, was zählt, ist aber die Einzelleistung. Die Einbindung in die Organisation der ‚Heimatuniversität' ist bezüglich des Forschungsthemas oftmals schwächer als eine Vernetzung mit anderen Forscher/innen im In- und Ausland. Daher ergibt sich folgendes Bild:

Abbildung 1:



Die einzelne forschende Person sucht rational nach der Wahrheit – je nach Position mit unterschiedlichem Druck – oft unter Vernachlässigung der eigenen Befindlichkeit und ohne Rücksicht auf physische, soziale und emotionale Bedürfnisse. Dabei gelingt die eigentlich angestrebte Originalität unter solchen Bedingungen am wenigsten (vgl. Faller 2006). Die besondere Problematik im Wissenschaftsbetrieb liegt darüber hinaus darin, dass das Ideal der rationalen Wahrheitssuche und objektiv feststellbarer Leistung de facto nicht existiert. Tatsächlich wird exzellente Leistung von bereits anerkannten Wissenschaftlern zugeschrieben – das bedeutet, es ist erforderlich, zur scientific community dazu zu gehören, wofür ein Förderer erforderlich ist, der wiederum denjenigen bevorzugt, der ihm ähnlich ist – Frauen haben es in diesem vorwiegend männlich geprägten Feld erwiesenermaßen schwerer, entsprechend anerkannt zu werden (vgl. Beaufays 2005).

Eine Analyse der Bedingungen wissenschaftlicher Leistung unter TZI-Gesichtspunkten macht einen Widerspruch oder zumindest ein Spannungsverhältnis zwischen objektiver Einzel-Leistung und Anerkennung durch die Wissenschaftsgruppe deutlich. Fehlt die Anerkennung, wird die Leistung nicht gesehen, wie viele Beispiele aus der Wissenschaftsgeschichte bei innovativen= nicht zeitgemäßen Ideen zeigen. Dieser Widerspruch kann sich nachteilig auf das gesundheitliche Befinden von wissenschaftlich Arbeitenden auswirken, weil sie/er sich über die anerkannte Leistung definiert. **Bleibt diese versagt**, gilt die Person als **Versager/in** im Wissenschaftssystem (eine Verschiebung der Verantwortlichkeiten).

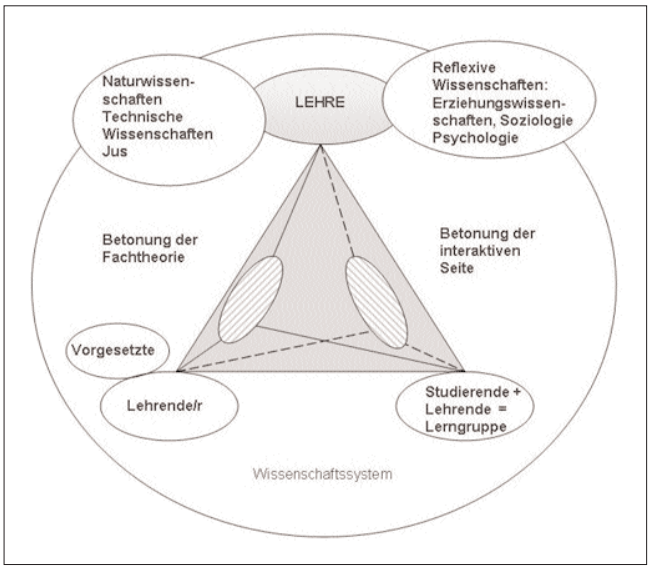
4.2 Der Bereich Lehre

Der zweite wichtige Bereich in der Organisation ist der der **Weitergabe von Wissen** in der Lehre. Hier wird das anerkannte Wissen gelehrt und damit sicher gestellt, dass ‚Schulen' weiter bestehen. Die Lehrenden vermitteln ein Thema, Fachtheorien und Methoden in der Regel gemäß dem mainstream. Die Leistung der Studierenden wird konsequenterweise dann am besten bewertet, wenn sie in ihren Arbeiten den ‚state of the art' reproduzieren, bevor sie im Doktorats-Studium beginnen dürfen, eigene Ideen zu untersuchen. Dies gilt nicht in allen Wissenschaften in gleichem Maße – insbesondere aber für die so genannten harten Wissenschaften mit strikterer Rahmung wie Natur- und Technikwissenschaften, weniger für die weichen Wissenschaften, die eher reflexiv angelegt sind und zu Auseinandersetzung mit ihren Theorien und Konfrontation mit Erfahrungen einladen wie Philosophie, Erziehungswissenschaften, Soziologie und zum Teil auch die Psychologie (vgl. Sagmeister 1985). Wie die Unterschiede zwischen den Wissenschaften in der Lehre deutlich werden, ist allerdings auch abhängig von der didaktischen Umsetzung. Lehre nach TZI-Gesichtspunkten ist in den weichen Wissenschaften leichter möglich, weil hier auch die Auseinandersetzung mit der Methode sehr gut Thema werden kann und ihre Hintergründe zu den Wissenschaften ‚passen'. In Fächern wie Psychologie oder Pädagogik besteht umgekehrt die Gefahr, dass die Lehre auch zu sehr in Richtung Selbsterfahrungsgruppe oder Geschichtenerzählstunde kippen kann – zum Thema ‚Familiale Lebensformen' fällt allen sehr viel Persönliches ein. Das ist gut, erschwert aber mitunter die Verbindung zu theoretischen Perspektiven. Umgekehrt kann es bei harten Wissenschaften schwerer sein, die Ich-Wir Achse im Auge zu behalten.

Was bedeutet das für die Lehrenden und ihr Wohlbefinden? Selbstverständlicher und widerspruchsloser erscheint die Fortführung des akzeptierten Ideals, eine objektiv messbare Leistung bei den Studierenden anzustreben, adäquat zum eigenen Karriereverlauf. Das wäre auch konsequent hinsichtlich des geringeren Stellenwertes der Lehre gegenüber der Forschung – einfach reproduzieren. Wer sich auf didaktische Fragen und somit die Frage nach der Balance zwischen Lehrender/m, der Studierendengruppe und dem Thema einlässt, muss sich selbst und auch die Relevanz des Fach-Themas zurück nehmen, um für das Gemeinsame Platz zu machen. Sich

auf das Hier-und-Jetzt einzulassen bringt immer wieder neue Fragen, die nicht vorhersehbar sind und erzeugt Unsicherheit, für die den Lehrenden ihrerseits die soziale Einbindung in ein Kollegium wie an der Schule fehlt, wo diese Probleme besprechbar wären. Ein Selbstverständnis als ‚facilitator' (Rogers) oder Lern-Coach mag bei einigen Lehrenden vorhanden sein, nicht jedoch bei der Mehrheit. Zwar gibt es inzwischen Weiterbildungsangebote zur Didaktik oder die Verpflichtung über die Lehre in der Organisationseinheit anlässlich des Vorliegens der Lehrevaluationen zu sprechen, jedoch fehlt aufgrund der hierarchischen Verhältnisse oft das erforderliche Vertrauen, um offen zu sein für eine gemeinsame Weiterentwicklung im Lehrbereich. Auch hier wird die Zuschreibung der Leistung ganz deutlich: Professoren können lehren, sonst hätten sie keine Venia – also besuchen sie auch kaum entsprechende Fortbildungsveranstaltungen. Die Lehre ist eine Leistung der Theorieweitergabe an – oftmals – eine Masse, nicht eine Gruppe von Studierenden. Versuche, mehr Focus auf gemeinsames Lernen zu legen wie z.B. durch problembased learning oder Einsatz von blended learning enden oft an starren Strukturen der Curricula sowie Raumproblemen, mehr noch jedoch an den Karrieremustern und der Sozialisation im Fach und an der Universität.

Abbildung 2:



Die Themenzentrierte Interaktion kann einerseits helfen, die Lernsituation klarer zu analysieren und zu verdeutlichen, was jeweils fehlt bzw. wo ein Übergewicht besteht.

Vielleicht könnte auch ein gesamtes Curriculum unter Berücksichtigung der TZI-Aspekte aufgebaut werden. Leitende Fragen könnten dann sein: Worum geht es, was sind die zentralen Fragestellungen eines Fachbereiches? Was ist mein Zugang als Studierender oder als Lehrender dazu? Welche Vorerfahrungen haben andere Studierende und Lehrende und welche Fragestellungen treiben sie an? Wie können wir in Einzel- und Gruppenarbeit am besten lernen? Was ist mein Studienziel? Was ist unser gemeinsames Ziel? Unter welchen Bedingungen studieren wir und wie können wir diese optimal nutzen? … Dann könnte ein Studium vielleicht etwas mehr zu einer gemeinsamen Sache werden und durch höhere Motivation zu mehr Wohlbefinden beitragen (vgl. zu dem Thema auch Mann/Thomas 2001).

4.3 Der Bereich Organisation

Die Universität als Organisation, ihre Struktur und der diese aufrecht erhaltende administrative Bereich ist aus Sicht vieler Wissenschaftler/innen (Ich) wohl einfach der Rahmen und die Basis, die ihnen die Möglichkeit zur Forschung gibt (Globe) – aber kein gemeinsam gestaltbares ‚Es', weil einerseits sehr unterschiedliche Interessen verfolgt werden, wenig Raum und Zeit für gemeinsame Gespräche bleibt und teilweise auch die Fluktuation durch zeitlich begrenzte Verträge und andere Gründe recht hoch ist.

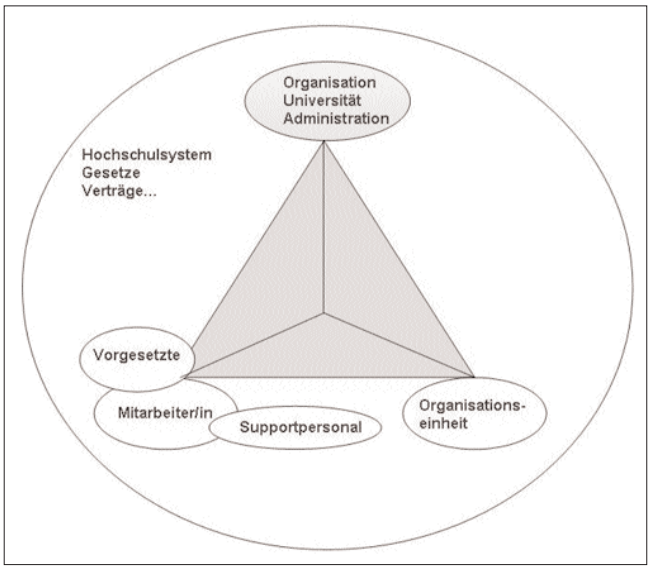
Die administrative Arbeit wird an den Universitäten zum großen Teil vom Verwaltungspersonal bestritten, aber die Leitung und entscheidende Gremien und Kommissionen sind durch Wahl oder Entsendung mit wissenschaftlichem Personal beschickt. Es müssen sich somit Personen bereit finden, sich für eine bestimmte Anzahl von Jahren im Rahmen der Selbstverwaltung zu engagieren, was – abgesehen von Vorsitzendenpositionen – nicht karrieredienlich ist. Außerdem gibt es dafür das Verwaltungspersonal.

Die unmittelbar erfahrbare administrative Arbeit erfolgt auf der Ebene der Organisationseinheit, im Tätigkeitsfeld der meisten Wissenschaftler/innen, also am Institut. Hier ist der Ort, wo persönliche und universitäre Ziele zueinander in Beziehung gesetzt und aufeinander abgestimmt werden müssen. Hier wird auch die Hierarchie unmittelbar erlebbar durch die Institutsvorstandsposition – ebenfalls durch Wahl (eines Habilitierten) auf Zeit festgelegt. Die Einbindung der einzelnen Personen erfolgt in höchst unterschiedlichem Maß, je nach Institutskultur mehr in Form von Einzelgesprächen bis hin zu wöchentlichen Institutsbesprechungen. Das ‚Wir' am Institut ist oft ein Doppeltes: Einerseits eine kleinere Arbeitsgruppe mit ähnlichem Arbeitsschwerpunkt mit höherem Zugehörigkeitsgefühl und andererseits alle Institutsmitglieder mit loserer Zugehörigkeit. Nicht selten kommt es zwischen den Arbeitsgruppen zu Interessenskonflikten, insbesondere wenn es um die Verteilung von Ressourcen geht.

Analytisch unter TZI-Gesichtspunkten betrachtet scheint die Chance auf eine Balance zwischen Ich und Wir in diesem Bereich am höchsten, weil sie das tägliche Arbeiten betrifft, gleichzeitig aber auch am meisten gefährdet. Hier müssen unmittelbar die Interessen ausgehandelt werden – nicht unbeeinflusst von Machtfragen. Inwieweit die Organisation als gesamte, ihre Entwicklung und ihr Fortbestand, das jeweilige Curriculum und die Lehre oder die aktuellen Forschungsvorhaben zum Thema werden, wechselt, bzw. vermischt sich auf dieser Ebene sicher auch nicht selten, ohne dass dies immer klar ausgesprochen wird.

Bei Betrachtung aller drei Bereiche wird ersichtlich, dass die einzelne Person quasi zum Angelpunkt aller ‚drei Dreiecke' wird. Sie muss die Balance innerhalb der Drei-

Abbildung 3:



ecke, aber auch zwischen diesen schaffen. Die jeweils unterschiedlichen Rahmenbedingungen tragen nicht gerade zur Erleichterung dieses Drahtseilaktes bei, zumal wenn sich diese – wie im Fall der Universitätsgesetzgebung – laufend ändern und eigentlich nur wenige genau informiert sind.

Die Rollentheorie würde sagen, es bestehen Interrollenkonflikte, weil kaum jemand allen drei Funktionen gleichermaßen gerecht werden kann. Zudem sind die Erwartungen an die verschiedenen Positionen widersprüchlich und diffus, was als Grundqualifikation des Rollenhandelns die Rollendistanz, die Frustrations- und Ambiguitätstoleranz erfordert. Bei diesem Konzept steht – in TZI Worten – das Ich in seiner Eigen-Verantwortlichkeit im Blickfeld. Könnte nicht das gemeinsame Thematisieren der unterschiedlichen und widersprüchlichen Herausforderungen zu befriedigenderen Lösungen führen?

Das wäre ein Thema für Gesundheitsmanagement an Universitäten. Die TZI hilft bei der Analyse und Reflexion und gibt gleichzeitig Handlungsanleitung dafür, auf was mehr geschaut werden müsste, damit die Einzelnen sich nicht permanent überlastet fühlen, oft ohne genau sagen zu können, worin die Belastung eigentlich besteht.

5. Gesundheitsmanagement unter TZI-Gesichtspunkten

Nach der Beschreibung der besonderen Herausforderungen im Rahmen der Organisation Universität möchte ich nun versuchen zu zeigen, inwiefern eine TZI-Perspektive bzw. Anwendung ihrer Grundsätze in der Planung und Durchführung eines Gesundheitsförderungsprojektes hilfreich sein kann.

Eine besondere Schwierigkeit liegt im partizipativen Anspruch. Mitsprachemöglichkeit wird zwar von nahezu allen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern gefordert, allerdings – wie die vorherigen Ausführungen gezeigt haben – kommt dieser Wunsch eher aus der Perspektive der Einzelperson, die sich ihre Möglichkeiten sichern möchte, weniger aus einem Motiv des Miteinanders. Bei der erwähnten Karrierestruktur, aber auch in vielen anderen Bereichen westlicher Gesellschaften ist in erster Linie das Individuum nicht nur im beruflichen Kontext, sondern auch in vielen anderen Bereichen gefragt. Soziale Gruppen wie Familie und Freundeskreise werden brüchiger in ihrem Bestand und überdauern oft nur einzelne Lebensabschnitte. Die Stärkung des ‚Ich' ist somit kaum vorrangig (vgl. Stollberg 2001), sehr wohl aber die seiner sozialen Einbindung in ein ‚Wir'. Damit kann einseitigen Egoismen vorgebeugt und letztendlich dem Zerfall der Organisation entgegen gewirkt werden. Sonst driften Universitäten vom organisierten ins unorganisierbare Chaos ab. Stollberg verweist in diesem Zusammenhang auf die Bedeutung des zweiten Dreiecks: Struktur, Prozess, Vertrauen (ebda). Demgemäß muss ein Gesundheitsprojekt eine klare, von allen akzeptierte Grund- Ablaufstruktur aufweisen (Steuerkreis und Projektplan). Die Arbeitsprozesse sollten gemeinsam geplant, besprochen und durchgeführt werden. Dabei scheint besonders wichtig, möglichst viele Personen zu beteiligen, also nicht nur Verantwortliche für bestimmte Maßnahmen zu benennen, sondern auch Verbesserungsmaßnahmen wie z.B. mehr Bewegung für die Mitarbeiterinnen über verschiedene Informationskanäle bekannt zu machen und diese zur Teilnahme zu motivieren. Damit ist bereits der Aspekt des Vertrauens angesprochen. Dazu braucht es nicht nur verlässliche Strukturen, sondern auch Transparenz und Offenheit. Große Defizite zeigen sich im universitären Kontext im Weitergeben, aber auch im Abholen von wichtigen Informationen. Ein Gesundheitsprojekt sollte diesbezüglich Vorbild sein, Möglichkeit zur Information, aber auch für Anfragen zum Thema bieten. Dass dazu Ressourcen erforderlich sind, verweist auf den Globe. Hier müssen insbesondere der gemeinsame Nutzen und der Vorteil für die Universität erkannt werden. Dies geht wiederum nur, wenn von verschiedenen Seiten in dieselbe Richtung gearbeitet wird.

Grundsätzlich ist wohl eine Integration von Gesundheitsmanagement in das umfassende Qualitätsmanagement und die Organisationsentwicklung der Universität der einzig Erfolg versprechende Weg, wie es auch Elisabeth Wienemann (2001) für die Universität Hannover beschreibt. Auch Ralf Grossmann (1996) sieht Gesundheitsförderung grundsätzlich als Organisationsentwicklungsprojekt. Das bedeutet immer, mit einer Analyse der Ist-Situation zu beginnen, Ziele und Strategien zur Umsetzung zu entwickeln, Veränderungen durchzuführen und besonders auch den Projektprozess evaluierend zu begleiten. Gerade bei der Evaluation sind die TZI-Aspekte sehr hilfreich, weil sie immer einen ganzheitlichen Blick erfordern (vgl. Sagmeister 1998). Projekte, die nur Veränderungen im Sachbereich anzielen, scheitern nicht selten längerfristig am Widerstand der betroffenen Menschen.

6. Gemeinsame Perspektiven

Es sollte deutlich geworden sein, dass TZI und Gesundheitsmanagement dieselben Ziele verfolgen, lediglich aus etwas anderen Zugangsperspektiven. TZI hat schwerpunktmäßig eine Mikroperspektive, beginnend bei der Einzelperson zur Gruppe in bestimmten Rahmenbedingungen, Gesundheitsmanagement kommt eher von der Mesoperspektive, Organisationsentwicklung managend. Die starke Betonung der erforderlichen Partizipation zeigt aber deutlich, dass gesundheitsförderliche Entwicklung ein interaktiver Prozess ist, daher auch die Betonung der Verhaltens- und der Verhältnisebene. TZI scheint als bewährte Methode geeignet zu sein, um diesen Interaktionsprozess zu gestalten und reflexiv zu begleiten.

Literaturverzeichnis

Badura, B./Hehlmann, T. (2003): Betriebliche Gesundheitspolitik. Berlin Heidelberg New York.

Beaufays, S.: Aus Leistung folgt Elite? Nachwuchsförderung und Exzellenz-Konzept. URL: http://web.fu-berlin.de/gpo/pdf/tagungen/leist_elite_beufays.pdf

Buchmayr, M. (2006) (Hg.): Work-life-balance & Wissenschaft - ein Widerspruch? Wien.

Cohn, R. C. (1975): Von der Psychoanalyse zur themenzenrierten Interaktion. Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle. Stuttgart.

Faller, G. (2006): Gesundheit und Arbeit aus der Sicht der verschiedenen Statusgruppen an Hochschulen. In: Faller, G./Schnabel, P. E. (Hg.): Wege zur gesunden Hochschule. Ein Leitfaden für die Praxis. Berlin, S.35-56.

Grossmann, R./ Scala, K. (1996): Gesundheit durch Projekte fördern: ein Konzept zur Gesundheitsförderung durch Organisationsentwicklung und Projektmanagement. 2. Aufl., Weinheim.

Hurrelmann, K. (2006): Gesundheitssoziologie. 6. völlig überarb. Aufl., Weinheim/München.

Langmaack, B. (2001): Einführung in die themenzentrierte Interaktion. Leben rund ums Dreieck. Weinheim/Basel.

Löhmer, C./Standhardt, R. (1992): Themenzentrierte Interaktion (TZI). Die Kunst, sich selbst und eine Gruppe zu leiten. Mannheim.

Mann, R./Thomas, K. (2001): TZI an der Hochschule – Gegen die akademische Trockenheit. In: Langmaack, B.: Einführung in die themenzentrierte Interaktion. Leben rund ums Dreieck. Weinheim/Basel, S. 258-263.

Schnabel, P. E./Faller, G. (2006): Die Hochschule als Ort der Gesundheitsförderung – konzeptionelle Grundlagen. In: Faller, G./Schnabel, P. E. (Hg.): Wege zur gesunden Hochschule. Ein Leitfaden für die Praxis. Berlin, S.23-34.

Sagmeister, G. (1985): Lernen an Universitäten: Sackgasse oder Wegweiser für die Zukunft? Dissertation, Klagenfurt.

Sagmeister, G. (1998): Entwurf einer Prozeßevaluation für einen Universitätslehrgang. In: Das Hochschulwesen 2/1998, S. 95-101.

Stollberg, D. (2001): Zum aktuellen Stand der TZI. In: Langmaack, B.: Einführung in die themenzentrierte Interaktion. Leben rund ums Dreieck. Weinheim/Basel, S. 277-281

Wienemann, E. (2001): Auf dem Weg zum integrierten hochschulinternen Gesundheitsmanagement. In: Faller, G.; Schnabel, P. E. (Hg.): Wege zur gesunden Hochschule. Ein Leitfaden für die Praxis. Berlin, S. 182-190.

Weltgesundheitsorganisation (WHO) Regionalbüro für Europa: http://www.euro.who.int/AboutWHO/Policy/20010827_2?language=Germ an (25. 7.2008).

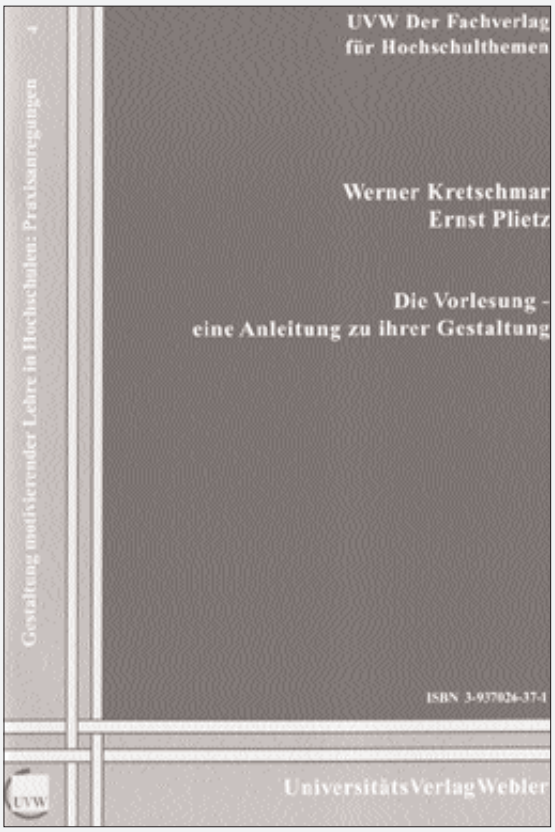
■ **Dr. Gunhild Sagmeister,** Institut für Soziologie, Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, E-Mail: gunhild.sagmeister@uni-klu.ac.at

Reihe Gestaltung motivierender Lehre in Hochschulen: Praxisanregungen

Werner Kretschmar/Ernst Plietz:Die Vorlesung - eine Anleitung zu ihrer Gestaltung

Vorlesungen sind seit jeher hochschultypische Lehrform. Daran wird sich schon wegen der hohen Studierendenzahlen nichts ändern, obwohl die Vorlesung häufig zu hohe Anforderungen an die Konzentrations- und Aufnahmefähigkeit der Hörer stellt. Es bedarf einer durchdachten Planung und Darbietung des Lehrstoffes, wenn der von den Lehrenden angestrebte Orientierungs- und Lerneffekt zumindest bei der Mehrzahl ihrer Studierenden erzielt werden soll.
Die vorliegende Schrift geht auf die mit Vorlesungen verfolgten Absichten ein sowie darauf, wie die Zuwendung der Lernenden zum Lehrinhalt (besser) erreicht werden kann. Es folgen Hinweise, wie die Lehrenden die Faßlichkeit des zu Vermittelnden verbessern können und wie das Behalten des Gehörten gefördert werden kann. Schließlich wird auf personale Momente für Vorlesungserfolg und auf die Struktur von Vorlesungen eingegangen.
Didaktisch und psychologisch begründete Empfehlungen wie in dieser Schrift können den jüngeren Lehrenden bei der Planung und Ausführung ihrer Lehrvorhaben helfen. Auch erfahrene Dozenten werden Anregungen finden.
Die Autoren sind erfahrene Hochschulpädagogen, die sich über lange Jahre intensiv mit Lehre und Lernen und insbesondere mit Vorlesungen auseinander gesetzt und viele Generationen von Lehrenden ausgebildet haben.

ISBN 3-937026-37-1,
Bielefeld 2005, 36 Seiten, 9.95 Euro



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

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

Auf unserer Homepage www.universitaetsverlagwebler.de erhalten Sie Einblick in das Editorial und Inhaltsverzeichnis aller bisher erschienenen Ausgaben.

Fo

Forschung

Politik - Strategie - Management

Fo 1/2009
Förderung des Forschungs-Nachwuchses

Forschungsgespräche

Gespräch mit Peter Weingart über den Wandel der Rolle der Akademien in Deutschland

Forschungspolitik/ Forschungsentwicklung

Wilhelm Krull
Aus der Zeit gefallen? Chancen und Risiken der Geisteswissenschaften oder Crisis - Competition - Creativity. Changes in German and European Higher Education, Research and Technological Development oder Die kreative Universität der Zukunft

Wolfgang Polt
Innovationseffekte der Forschungsprojekte im 5. + 6. EU Rahmenprogramm

Wolff-Dietrich Webler
Promotionsphase - Phase des Erwerbs und Nachweises der Forschungskompetenz allein - oder Vorbereitung auf vielfältige Leitungsaufgaben in der Gesellschaft? Lösungskonzepte

HM

Hochschulmanagement

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

HM 1/2009
Kommunikation im Hochschulmanagement: Führung - Verhandlung - Qualitätssicherung

Führung und Hochschulsteuerung

Boris Schmidt
„Ein kleines bisschen mehr Führung und Management wäre schön!" – Zur Rezeption des Managementhandelns deutscher Hochschulleitungen

Karsten König
Innovationen zwischen Markt und Macht ? Verhandlungslösungen in der deutschen Hochschulsteuerung

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Oliver Locker-Grütjen
Erfolgreiches Forschungsmanagement durch zentrale Einrichtungen
Das Science Support Centre der Universität Duisburg-Essen als Modell einer umfassenden Unterstützung für Wissenschaftler

Karl-Heinz Rau & Brigitte Gaiser
Transparenz und Glaubwürdigkeit sind die Schlüssel zum Erfolg.
Zur Bedeutung des Qualitätsmanagements in Hochschulen

Rezension

Brigitte Lion:
Dilemma im universitären Alltag. Irritationen und Widersprüche im Spiegel von Gesellschaft und Organisation
(Thade Buchborn)

ZBS

Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

ZBS 2/2009
Zulassungschaos an den Hochschulen

Beratungsentwicklung/-politik

„Die Politik ist gefordert…"
Interview mit Dr. Ulf Bade, Direktor der ZVS

Wolfgang Lieb
Hochschulzulassung: Vom Versagen der Politik und der Scheu vor Verantwortung

„Antistaatliche Affekte…"
Interview mit Prof. Dr. Volker Ronge

Benedikt Hell, Ulrike Leitner, Anne Pajarinen & Katja Päßler
Entwicklungsperspektiven für internetbasierte Tests zur Studienorientierung

Christian Mödebeck & Robert Meile
„Studium lohnt!"- eine Initiative der Brandenburger Hochschulen

Ute Minckert & Marita Böhning
Das Online-Coaching-Portal „UPrepare" im Akademischen Auslandsamt der Universität Potsdam. Eine Zwischenbilanz

P-OE

Personal- und Organisationsentwicklung
in Einrichtungen der Lehre und Forschung
Ein Forum für Führungskräfte, Moderatoren, Trainer, Programm-Organisatoren

P-OE 4/2008
Nachwuchsförderung
und ihre Hindernisse

Personal- und Organisationsentwicklung/-politik

Wolff-Dietrich Webler
Referentenverträge in der Aus- und Weiterbildung - insbesondere mit Hochschulen als Vertragspartnern

Martin Mehrtens
Führungskräfteentwicklung als kritischer Erfolgsfaktor einer aktiven Hochschulentwicklung

Katharina Dräger & Dagmar Engfer Suter
FokusLaufbahn - Nachwuchsförderung und Gleichstellung an der Universität Zürich

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Anika Merschhemke & Stefanie Richter
Der „English Conversation Table" – ein Angebot an der Universität Duisburg-Essen zur Förderung des fachübergreifenden Austauschs im Englischen

Anne Brunner
Team Games – Schlüsselkompetenzen spielend üben
Spiele für Seminar und Übung
Folge 7

QiW

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

QiW 1+2/2009
Qualitätssicherung

Qualitätsentwicklung/-politik

René Krempkow
Von Zielen zu Indikatoren – Versuch einer Operationalisierung für Lehre und Studium im Rahmen eines Quality Audit

Uwe Schmidt
Anmerkungen zum Stand der Qualitätssicherung im deutschen Hochschulsystem

Qualitätsforschung

Meike Olbrecht
Qualitätssicherung im Peer Review
Ergebnisse einer Befragung der DFG-Fachkollegiaten

Wolff-Dietrich Webler
„Wieviel Wissenschaft braucht die Evaluation?"
Evaluation von Lehre und Studium als Hypothesenprüfung

Dokumentation

Sicherung der Qualität von Studium und Lehre made in England

Kalle Hauss & Marc Kaulisch
Diskussion gewandelter Zusammenhänge zwischen Promotion, Wissenschaft und Karriere

Die Zeitschriften **„Das Hochschulwesen"** und **„Personal- und Organisationsentwicklung"** sind in Norwegen akkreditierte und für Publikationen empfohlene Zeitschriften, in der die Autoren Punkte sammeln können.

UVW

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 Autorenhinweisen

oder sonstigen Fragen, besuchen Sie unsere Verlags-Homepage:

www.universitaetsverlagwebler.de

oder wenden Sie sich direkt an uns:

E-Mail:
info@universitaetsverlagwebler.de

Telefon:
0521/ 923 610-12

Fax:
0521/ 923 610-22

Postanschrift:
UniversitätsVerlagWebler
Bünder Straße 1-3
33613 Bielefeld

Neuerscheinungen im UniversitätsVerlagWebler:

Peter Viebahn:
Lernerverschiedenheit und soziale Vielfalt im Studium
Differentielle Hochschuldidaktik aus psychologischer Sicht

Mit der Einführung der gestuften Studiengänge und der Internationalisierung der Ausbildung hat sich das Bildungsangebot von Hochschulen in hohem Maße ausdifferenziert und es werden zunehmend unterschiedliche Studierendengruppen angesprochen. Diese Entwicklung konfrontiert die Hochschuldidaktik in verschärfter Weise mit der grundsätzlichen Problematik: Wie kann die Lernumwelt Hochschule so gestaltet werden, dass dort ganz unterschiedliche Studierende ihr Lernpotential entfalten können? Eine Antwort auf diese Frage gibt diese Arbeit. Sie führt in das Konzept der Differentiellen Hochschuldidaktik ein. Im allgemeinen Teil werden hochschuldidaktisch relevante Modelle zur Individualität des Lernens (z.B. konstruktivistischer Ansatz) und die bedeutsamen psychischen und sozialen Dimensionen studentischer Unterschiedlichkeit in ihrer Bedeutung für das Lernen erläutert. Im angewandten Teil wird eine Vielzahl von konkreten Anregungen zur Optimierung des Lernens für die verschiedenen Lernergruppen geboten.
Ein Autoren- und ein Sachwortverzeichnis ermöglichen eine gezielte Orientierung.
Dieses Buch richtet sich an Hochschuldidaktiker, Studienplaner und Lehrende, die einen produktiven Zugang zur Problematik und Chance von Lernerheterogenität finden wollen.

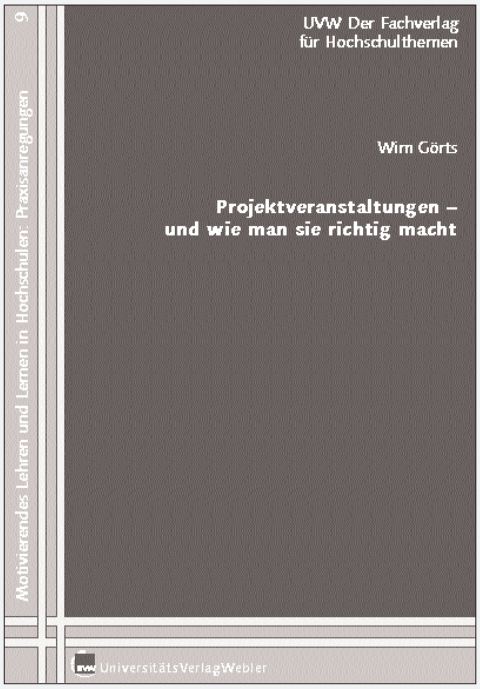
ISBN 3-937026-57-6, Bielefeld 2008, 225 Seiten, 29.80 Euro

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

Reihe: Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen: Praxisanregungen

Wim Görts
Projektveranstaltungen – und wie man sie richtig macht

Wim Görts hat hier seinen bisherigen beiden Bänden zu Studienprojekten in diesem Verlag eine weitere Anleitung von Projekten hinzugefügt. Ein variationsreiches Spektrum von Beispielen ermutigt zu deren Durchführung. Das Buch bietet Lehrenden und Studierenden zahlreiche Anregungen in einem höchst befriedigenden Bereich ihrer Tätigkeit. Die Verstärkung des Praxisbezuges der Lehre bzw. der Handlungskompetenz bei Studierenden ist eine häufig erhobene Forderung. Projekte gehören - wenn sie gut gewählt sind - zu den praxisnächsten Studienformen. Mit ihrer ganzheitlichen Anlage kommen sie der großen Mehrheit der Studierenden, den holistischen Lernern, sehr entgegen. Die Realisierung von Projekten fördert Motivation, Lernen und Handlungsfähigkeit der Studierenden erheblich und vermittelt dadurch auch besondere Erfolgserlebnisse für die Lehrenden bei der Realisierung der einer Hochschule angemessenen, anspruchsvollen Lehrziele. Die Frage zum Studienabschluss, in welcher Veranstaltung Studierende am meisten über ihr Fach gelernt haben, wurde in der Vergangenheit häufig mit einem Projekt (z.B. einer Lehrforschung) beantwortet, viel seltener mit einer konventionellen Fachveranstaltung. Insofern sollten Studienprojekte gefördert werden, wo immer es geht. Die Didaktik der Anleitung von Projekten stellt eine „Königsdisziplin" der Hochschuldidaktik dar. Projekte gehören zum anspruchsvollsten Bereich von Lehre und Studium. Nur eine begrenzte Zeit steht für einen offenen Erkenntnis- und Entwicklungsprozess zur Verfügung. Insofern ist auf die Wahl sowie den Zuschnitt des Themas und die Projektplanung besondere Sorgfalt zu verwenden. Auch soll es der Grundidee nach ein Projekt der Studierenden sein, bei dem die Lehrperson den Studierenden über die Schulter schaut. Die Organisationsfähigkeit und Selbstdisziplin der Studierenden sollen gerade im Projekt weiter entwickelt werden. Der vorliegende Band bietet auch hierzu zahlreiche Anregungen.



ISBN 3-937026-60-6, Bielefeld 2009,
138 Seiten, 19.80 Euro

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

Reihe Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen: Praxisanregungen