67. Jahrgang
ISSN 0018-2974

HSW

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

Einige berufliche Rahmenbedingungen an Hochschulen

- Die Hochschulen im Wandel
  – welche Risiken bergen aktuelle und anstehende Veränderungen?
- Befristung an Universitäten
  Eine Analyse von Ursachen im internationalen Vergleich
- Kompensation, Stratifikation, Erweiterung
  Effekte des Qualitätspakts Lehre auf die Organisation der Lehre an deutschen Universitäten
- Der Studieneingang als formative Phase für den Studienerfolg (StuFo)
  Analysen zur Wirksamkeit von Interventionen
- Nichtstaatliche Hochschulen und Institutionelle Akkreditierung
- Sexualisierte Gewalt an der Hochschule aus Sicht eines männlichen Hochschullehrenden – Handlungsmöglichkeiten zum Schutz
- Chancen, Probleme und Grenzen in der Hochschuldidaktik
  19 Jahre Hochschuldidaktik – eine persönliche Bilanz

UVW
UniversitätsVerlagWebler

1+2 | 2019

www.hochschulwesen.info
www.universitaetsverlagwebler.de

Herausgeber*innen

Gustav-Wilhelm Bathke, Prof. Dr. sc. phil., Universität Halle-Wittenberg
Sabine Behrenbeck, Dr. phil., Wissenschaftsrat Köln
Sylvia Heuchemer, Prof. Dr., Technische Hochschule Köln
Ludwig Huber, Prof. em. Dr. phil., Dr. h.c., Universität Bielefeld
Georg Krücken, Prof. Dr. phil., Universität Kassel
Klaus Palandt, Dr. jur., Min. Dirig. a.D., Landesbergen b. Hannover
Uwe Schmidt, Prof. Dr. phil., Universität Mainz
Ulrich Teichler, Prof. em. Dr. phil., Universität Kassel
Wolff-Dietrich Webler, Prof. Dr. rer. soc., Institut für Wissenschafts- und Bildungsforschung Bielefeld (geschäftsführend)
Andrä Wolter, Prof. i.R., Dr. phil., Humboldt-Universität zu Berlin

Herausgeber*innen-Beirat

Christian Bode, Dr., ehem. Gen. Sekr. DAAD, Bonn
Rüdiger vom Bruch, Prof. em. Dr., Berlin
Karin Gavin-Kramer, M.A., Berlin
Lydia Hartwig, Dr., stellv. Leiterin, Bayer. Staatsinstitut für Hochschulforschung und -planung
Sigurd Höllinger, Prof. Dr., ehem. Sektionschef im BM. Wiss. u. Fo., Wien
Sigrid Metz-Göckel, Prof. em. Dr., Dortmund
Jürgen Mittelstraß, Prof. em. Dr., Konstanz
Ronald Mönch, Prof. Dr. h.c., Emden
Jan H. Olbertz, Prof. Dr. sc., ehem. Präsident der Humboldt-Universität zu Berlin, ehem. Kultusminister des Landes Sachsen-Anhalt
Jürgen Schlegel, Min.Dirig. a.D., ehem. Gen. Sekr. GWK, Bonn, Vorsitzender des Hochschulrates der Ruhr Universität Bochum
Johannes Wildt, Prof. em. Dr. Dr. h.c., Dortmund

Hinweise für die Autor*innen

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 und nicht in vergleichbarer Weise in einem anderen Medium behandelt zu haben. Senden Sie bitte das Manuskript als Word-Datei und Abbildungen als JPG-Dateien per E-Mail an die Redaktion (Adresse siehe Impressum).

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

www.universitaetsverlagwebler.de

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

Impressum

Verlag 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.de

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

Druck: Hans Gieselmann, Ackerstr. 54, 33649 Bielefeld

Anzeigen: Das HSW veröffentlicht Verlagsanzeigen, Ausschreibungen und Stellenanzeigen. Aufträge sind an den Verlag zu richten.

Erscheinungsweise: 6mal jährlich
Satz: UVW **Redaktionsschluss:** 01.04.2019

Produkte des UniversitätsVerlagWebler sind im Fachbuchhandel und direkt beim Verlag erhältlich – auch im Versandbuchhandel (aber z.B. nicht bei Amazon).

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

Bezugspreis:
Jahresabonnement: 98€/Einzelheft: 19€/Doppelheft: 34€
Alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten. Das Jahresabonnement verlängert sich automatisch um 1 Jahr, wenn es nicht bis 6 Wochen vor Jahresende schriftlich gekündigt wird.

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

67. 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

Einführung des geschäftsführenden Herausgebers

1

In eigener Sache

„Das Hochschulwesen" begrüßt Sylvia Heuchemer als neues Mitglied im Herausgeberkreis 3

Hochschulforschung

Ruth Klüser & Ina Neitzner
Die Hochschulen im Wandel – welche Risiken bergen aktuelle und anstehende Veränderungen? 4

Ester Höhle
Befristung an Universitäten
Eine Analyse von Ursachen im internationalen Vergleich 11

Roland Bloch, Alexander Mitterle & Carsten Würmann
Kompensation, Stratifikation, Erweiterung
Effekte des Qualitätspakts Lehre auf die Organisation der Lehre an deutschen Universitäten 18

Uwe Schmidt, Laura Wagner, Melinda Erdmann, Sylvi Mauermeister, Sarah Berndt, Wilfried Schubarth, Philipp Pohlenz, Friederike Schulze-Reichelt
Der Studieneingang als formative Phase für den Studienerfolg (StuFo)
Analysen zur Wirksamkeit von Interventionen 25

Hochschulentwicklung/-politik

Klaus Palandt & Gerhard Schreier
Nichtstaatliche Hochschulen und Institutionelle Akkreditierung 35

Michael Herschelmann
Sexualisierte Gewalt an der Hochschule aus Sicht eines männlichen Hochschullehrenden – Handlungsmöglichkeiten zum Schutz 43

Heinz Bachmann
Chancen, Probleme und Grenzen in der Hochschuldidaktik
19 Jahre Hochschuldidaktik – eine persönliche Bilanz 49

Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

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

1+2|2019

Aus in der Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

Peer Pasternack, Daniel Hechler & Justus Henke

Die Ideen der Universität

Hochschulkonzepte und hochschulrelevante Wissenschaftskonzepte

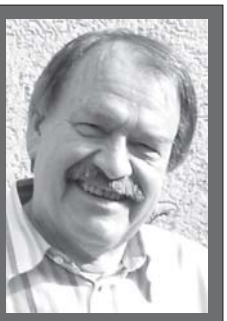
Einst genügte es, von „universitas magistrorum et scholarium“, „universitas litterarum“, der „Humboldtschen Universitätsidee“ oder dem „Wesen der deutschen Universität“ zu sprechen, um ein allgemeines konzeptionelles Einvernehmen zu erzeugen bzw. zu bekräftigen. Seit der „Hochschule in der Demokratie“ ändert sich das: Die Hochschulexpansion verband sich mit einer Hochschulkonzepte-Expansion. Heute lassen sich 44 Konzepte identifizieren, die aktuelle Relevanz haben. Diese werden hier auf jeweils zwei bis fünf Seiten vorgestellt und anschließend miteinander verglichen. Das wiederum bleibt nicht ohne Überraschungen.

ISBN 978-3-946017-14-1, Bielefeld 2018,
212 Seiten, 39.70 Euro zzgl. Versand

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

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

Einführung des geschäftsführenden Herausgebers



Wolff-Dietrich Webler

Diese HSW-Ausgabe bildet innerhalb von vier Beiträgen einen Themenschwerpunkt, indem sie Arbeitsbedingungen an Hochschulen allerdings aus völlig unterschiedlicher Perspektive beleuchtet: a) Gesundheitsrisiken, b) befristete Arbeitsverträge, c) sexuelle Belästigung bzw. Prävention und d) als Beitrag zum Berufsbild der Lehrenden deren (bisher überwiegend) mangelnde Vorbereitung auf ihre Lehrtätigkeit.

Unfallversicherungsträger versichern nicht nur Risiken und wickeln nicht nur die Kosten eingetretener Unfälle ab, wie Uninformierte annehmen könnten, sondern informieren sich auch über die Weiterentwicklungen in der Arbeitswelt bezüglich ihrer Gefahren, aber auch die Präventionsmöglichkeiten, um Risiken zu reduzieren. Das Institut für Arbeitsschutz (IFA) der Deutschen Gesetzlichen Unfallversicherung (DGUV) betreibt seit 2012 deshalb ein sogenanntes Risikoobservatorium – im Auftrag von Berufsgenossenschaften und Unfallkassen, den Trägern der gesetzlichen Unfallversicherung. Dieses „Risikoobservatorium" stellt ein Früherkennungssystem für Trends in der Arbeitswelt dar. Es fragt nach neuen Risiken am Arbeitsplatz, in Kindertagesstätten, Schulen und Hochschulen. *Ruth Klüser & Ina Neitzner* haben in ihrem Beitrag **Die Hochschulen im Wandel – welche Risiken bergen aktuelle und anstehende Veränderungen?** Ergebnisse aus diesem „Früherkennungssystem für Trends in der Arbeitswelt" zusammengetragen, die aus der alle fünf Jahre stattfindenden Online-Befragung von Aufsichtspersonen und anderen Präventionsfachleuten der gesetzlichen Unfallversicherung hervorgehen. Dabei werden Antworten auf zwei Fragen gewonnen: Welche Trends haben auf die Sicherheit und Gesundheit der Versicherten der Unfallversicherungen besonders großen Einfluss? Welche konkreten Gefährdungen – Erkrankungen, Unfälle, Beanspruchungen – ergeben sich daraus? Die Ergebnisse werden durch Literaturrecherchen vertieft. So erhält jeder Unfallversicherungsträger wertvolle Hinweise für die Präventionsschwerpunkte der kommenden Jahre – und die Leser*innen unserer Zeitschrift Hinweise auf Arbeitsplatzrisiken an Hochschulen.
Seite 4

Expandierende Hochschulsysteme, wie in Deutschland vor allem seit Mitte der 1960er Jahre, stehen immer vor der Entscheidung, wieviele Dauer- und wieviele befristete Stellen sie einrichten. Das hängt von Prognosen und politischen Gestaltungsentscheidungen (letztlich also Zielen) für das Wissenschaftssystem ab, aber auch von der Personal- und Qualifizierungsstruktur (ebenfalls zielabhängig). Die Befristung von Arbeitsverträgen an Hochschulen kann viele Ursachen und viele Ziele haben, wie ein internationaler Vergleich zeigt. Welche sind das im einzelnen? Wie erklären sich große internationale Differenzen? Erhebliche Differenzen gibt es auch in der Länge der Befristung. Diesen Fragen wird im vorliegenden Beitrag nachgegangen, denn die bisherige einschlägige Forschung kommt zu unterschiedlichen Erklärungen. In dem vorliegenden Artikel wird der These gefolgt, dass „es die gesellschaftlichen Strukturen – sprich ein wissensintensiver Arbeitsmarkt und die universitären Strukturen selbst – sind, die die Länge befristeter Beschäftigung vorhersagen". *Ester Höhle* hat die hochschulbezogenen Phänomene anhand ihrer o.g. These aufgearbeitet: **Befristung an Universitäten. Eine Analyse von Ursachen im internationalen Vergleich.**
Seite 11

Die Einführung des Qualitätspakts Lehre (QPL), mit dem den deutschen Hochschulen (auf Antrag) Mittel zur Verfügung gestellt wurden, um – etwa durch mehr Lehrpersonal – die Qualität der Lehre zu erhöhen (und aus diesen Mitteln nicht die Zahl der Studienplätze), hat natürlich Wirkungsanalysen herausgefordert. *Roland Bloch, Alexander Mitterle & Carsten Würmann* haben sie in einem Teilbereich durchgeführt. In ihrem Beitrag **Kompensation, Stratifikation, Erweiterung. Effekte des Qualitätspakts Lehre auf die Organisation der Lehre an deutschen Universitäten** gehen sie diesen Wirkungen nach. Dazu geben sie an: „Der Beitrag basiert auf Untersuchungen, die im Rahmen der Begleitforschung zum QPL in dem (…) Forschungsprojekt „Qualitätskapazität. Untersuchung des Mehrwerts von zusätzlichem Lehrpersonal des Qualitätspakts Lehre für die akademische Lehre" (QuaKap) von 2015 bis 2017 durchgeführt wurden". „Insgesamt beantworteten 58 der 100 geförderten Hochschulen mit zusätzlichem Lehrpersonal den Fragebogen". 54 Interviews dienten der Ergänzung und Plausibilisierung. Die Autoren kommen zu z.T. (un-)erwarteten Ergebnissen, die in der Fortsetzung der Förderung vordringlich beachtet werden sollten.
Seite 18

Es herrscht allgemeiner Konsens darüber, dass häufig schon in der Studieneingangsphase die Weichen für den späteren Studienerfolg gestellt werden. Inzwischen gibt es auch zahlreiche Modelle für die Gestaltung dieser Phase. Aber angesichts dieser Bedeutung wäre eine engere empirische Untersuchung der Phase und ihrer Details zu wünschen. Die Autor*innengruppe *Uwe Schmidt et al.* hat dies übernommen. Sie schreiben: „Zum einen interessierte, welche Faktoren in der Studieneingangsphase zum Studienerfolg beitragen; zum anderen sollte die Wirkung von begleitenden Maßnahmen, die vor dem Studium bzw. in einer frühen Phase des Studiums angeboten wurden, untersucht werden." Die Gruppe berichtet über ihre Ergebnisse in dem Artikel **Der Studieneingang als formative Phase für den Studienerfolg (StuFo). Analysen zur Wirksamkeit von Interventionen.**
Seite 25

Lange Zeit waren Versuche, privatwirtschaftliche Hochschulen in Deutschland zu gründen, durch die geltende

Freiheit von Studiengebühren sehr erschwert. Andere nichtstaatliche Trägerschaften, etwa kirchliche Hochschulen, hatten z.T. lange Traditionen, waren aber auch nicht in ihrer Finanzierung von Studiengebühren abhängig. Seit etwa 20 Jahren steigt der Anteil nichtstaatlicher Hochschulen in Deutschland allerdings auffallend an, sodass eine Bestandsaufnahme der Entwicklung und Frage nach den Ursachen lohnt. Natürlich stellen sich auch Fragen nach deren Qualität und Qualitätssicherung. Antworten sind bei einer Auswertung der institutionellen Akkreditierungs- und Reakkreditierungsbescheide des Wissenschaftsrates zu finden. *Klaus Palandt & Gerhard Schreier* haben diese gesichtet. In ihrem Beitrag **Nichtstaatliche Hochschulen und Institutionelle Akkreditierung** gehen sie den o.g. und weiteren, damit zusammen hängenden Fragen nach. **Seite 35**

Wo Menschen zu Arbeit und Studium zusammenkommen, spielt Sexualität in unterschiedlicher Intensität und Sichtbarkeit eine Rolle. Hochschulen unterscheiden sich von anderen Arbeitsstätten nochmal dadurch, dass sie besonders viele, junge Menschen in ihren Lehrveranstaltungen in relativ engem körperlichen Kontakt zusammenführen. Der Umgang miteinander kann problematische Formen annehmen, wobei über die Grenzen, wann ein Verhalten problematisch wurde, lange Zeit angeblich oder tatsächlich Unklarheit bestand. Es hat Jahre gedauert, bis Handlungen auch rechtlich näher fixiert wurden, wobei der Begriff „unerwünschte Handlungen" in diesen Texten eines der Felder der Deutungen und Missdeutungen als Dilemma aufzeigt. *Michael Herschelmann* hat mit seinem Artikel **Sexualisierte Gewalt an der Hochschule aus Sicht eines männlichen Hochschullehrenden – Handlungsmöglichkeiten zum Schutz** (der Betroffenen) die Problematik aufgerollt, Fallzahlen zusammen getragen und Schutzmöglichkeiten und -verpflichtungen dargestellt. **Seite 43**

Umfangreiche Alltagsbeobachtung und zahlreiche empirische Studien zeigen immer wieder, dass große Teile der an Hochschulen angebotenen Lehre zwar der Systematik der zugrunde liegenden Fachdisziplinen entsprechen, auch dem Stand der jeweiligen disziplinären Forschung, nicht aber hinreichend den menschlichen Lernbedürfnissen – hier konkret der Studierenden, die mehrheitlich anders strukturiert sind. Das betrifft (um nur zwei der wichtigsten Beispiele zu nennen) die Unterscheidung zwischen seriellen und holistischen Lerner*innen und das Schein-Naturgesetz „erst Grundlagen, dann Anwendung" (was schon in den eigenen, neugiergeleiteten Forschungsprojekten als angeblich einzig sinnvolle Reihenfolge widerlegt wird). Die simple Einsicht, dass Fachexpert*innen nicht automatisch (d.h. ohne entsprechende Vorbereitung) ausreichend gute Lehrende sind, wenn sie nicht auch Expert*innen für dieses menschliche Lernen und seine Berücksichtigung in Lehr-/Lernzusammenhängen (als Teil der Didaktik) sind, setzt sich in den deutschsprachigen (aber auch den romanischen) Ländern nur langsam durch. Angelsächsische und skandinavische Länder sind da z.B. erheblich weiter. In Deutschland hat die Hochschuldidaktik – aus der Studentenbewegung mit ihrer Wissenschaftskritik, Praxiskritik und politischen Kritik geboren – bisher nicht zu einer einheitlichen Disziplin gefunden. Die bestehenden Varianten können aber als schöpferisches Potential zur wechselseitigen Entwicklung betrachtet werden. In der Schweiz sind ganz ähnliche Entwicklungen beobachtbar. Ein wichtiger Träger dieser schweizer Entwicklung, *Heinz Bachmann*, zieht in seinem Artikel **Chancen, Probleme und Grenzen in der Hochschuldidaktik. 19 Jahre Hochschuldidaktik – eine persönliche Bilanz** und liefert entsprechende Denkanstöße als „reflective practitioner", wie er sich in Anspielung an diesen Ansatz nennt. **Seite 49**

Wolff-Dietrich Webler

Leichter Zugang für Sie zur Expertise!

Bei 6 Zeitschriften im Themenfeld Wissenschaft und Hochschulen, die der UVW herausbringt, sammelt sich in kürzester Zeit eine erhebliche Expertise an.

Wir veröffentlichen rund 130 Aufsätze pro Jahr. Da verlieren Leserinnen und Leser bei der Fülle schon mal leicht den Überblick. Wer weiß noch, was der Jahrgang 2010 in der Zeitschrift „Hochschulmanagement" für Themen bereit hielt? Seit Gründung hat die Zeitschrift „Qualität in der Wissenschaft" bisher über 200 Artikel publiziert – sorgfältig (i.d.R. doppelt) begutachtet. Ähnlich auch die anderen.

Daher bieten wir die Zeitschriftenjahrgänge, die älter als zwei Jahre sind, zum *kostenlosen* Download an. Auf unserer Website finden Sie sie, wie angegeben:

Das Hochschulwesen (HSW) • www.universitaetsverlagwebler.de/hsw
Forschung. Politik – Strategie – Management (Fo) • www.universitaetsverlagwebler.de/forschung
Zeitschrift für Beratung und Studium (ZBS) • www.universitaetsverlagwebler.de/zbs
Qualität in der Wissenschaft (QiW) • www.universitaetsverlagwebler.de/qiw
Hochschulmanagement (HM) • www.universitaetsverlagwebler.de/hm
Personal- und Organisationsentwicklung (P-OE) • www.universitaetsverlagwebler.de/poe

Unser Gesamtangebot an Heften, Büchern und Zeitschriften finden Sie unter
www.universitaetsverlagwebler.de

„Das Hochschulwesen" begrüßt Sylvia Heuchemer als neues Mitglied im Herausgeberkreis

Verlag und Herausgeberkreis unserer Zeitschrift *Das Hochschulwesen* freuen sich über eine neue Kollegin, die künftig die älteste Hochschulfachzeitschrift Deutschlands mit herausgeben wird: Sylvia Heuchemer, hauptamtliche Vizepräsidentin für Lehre und Studium der Technischen Hochschule Köln. Sie bringt aus ihrer Berufsbiographie Vieles mit, was die Zeitschrift fördern könnte: Wissenschaft, außerhochschulische Berufspraxis, internationale Erfahrung, viel Lehrerfahrung in unterschiedlichen Systemen, reichlich Erfahrung in der Hochschulleitung. Wie wurde diese Erfahrung aufgebaut?

Nach ihrem Studium der Volkswirtschaftslehre an der Universität Freiburg (1990-1995) trat sie zunächst als Wissenschaftliche Angestellte in die Hauptabteilung Statistik der Deutschen Bundesbank in Frankfurt am Main ein. Von dort ging sie nach 4 Jahren als Wissenschaftliche Angestellte an das Institut für Allgemeine Wirtschaftsforschung, Abteilung für Empirische Wirtschaftsforschung und Ökonometrie der Albert-Ludwigs-Universität in Freiburg (1999-2003) und promovierte im gleichen Zeitraum auch dort. Zu dieser Zeit drängte es sie bereits in die Lehre: Sie nahm zwischen 1999 und 2003 Lehraufträge als Dozentin an der Berufsakademie in Villingen-Schwenningen und an der Verwaltungs- und Wirtschaftsakademie in Freiburg an. 2001 führte sie ein Seminar für Führungskräfte aus der Ukraine in Kiew im Rahmen des TRANSFORM-Programms der Bundesrepublik Deutschland durch. Ab 2002/2003 war sie auch als Dozentin an der Fachhochschule Offenburg tätig. 2003 nahm sie dann den Ruf als Professorin für Volkswirtschaftslehre, insbesondere Empirische Wirtschaftsforschung, an der Fakultät für Wirtschafts- und Rechtswissenschaften der Fachhochschule Köln an. Dort wurde sie 2009 für 6 Jahre in das Amt der Vizepräsidentin für Lehre und Studium der größten Fachhochschule in Deutschland gewählt und befindet sich inzwischen (einstimmig von Hochschulrat und Senat wieder gewählt) in ihrer zweiten Amtszeit, die 2021 enden wird. Sie hat schon viel bewegt und sich noch viel vorgenommen. Der vormalige Präsident, Prof. Dr. Christoph Seeßelberg, unterstrich die Gründe für die Einstimmigkeit: „Bereits in den letzten Jahren hat die Hochschule unter Federführung von Prof. Dr. Sylvia Heuchemer herausragende Erfolge im Bereich Qualität von Lehre und Lernen erreicht, neue Qualitätsstandards gesetzt und mehrere Wettbewerbe für exzellente Lehre gewonnen." Fünf Beispiele für dieses Engagement, denn sie hat Vieles erdacht, angebahnt, moderiert und abgeschlossen:

1. In ihrer ersten Amtszeit schrieb sie 2012 zusammen mit Kooperand*innen zu zentralen Fragen ihrer Aufgabenfelder, zu Qualitätsmanagement und zu Change Management:
   Heuchemer, S./Szczyrba, B./van Treeck, T. (2012): Qualitätsmanagement in Studium und Lehre mit der Acadamic Balanced Scorecard. In: Benz, W./Kohler, J./Landfried, K. (Hg.): Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Berlin.
   Szczyrba, B./van Treeck, T./Heuchemer, S. (2012): Forschungsstrategien im Change Management: Hochschulische Selbstbeobachtung im Wandel von Studium und Lehre. In: Berendt, B./Szczyrba, B./Voss, H.-P./Wildt, J. (Hg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Berlin.
2. Zusammen mit Reinhard Hochmuth (Leibniz-Universität Hannover), Niclas Schaper (Universität Paderborn) und Birgit Szczyrba (TH Köln) gibt sie die Reihe „Forschung und Innovation in der Hochschulbildung" heraus. Der erste Band, 2018 erschienen, lautet „Hochschuldidaktik forscht zu Vielfalt und Offenheit. Profilbildung und Wertefragen in der Hochschulentwicklung I." (Hg.: Heuchemer, S./Siller, F./van Treeck, T., Online verfügbar unter: urn:nbn:de:hbz:832-cos4-8020 (10.01.2019)).
3. Die Fakultät für Angewandte Naturwissenschaften der TH Köln und die Medizinische Fakultät der Universität zu Köln bieten seit dem Wintersemester 2016/2017 den neuen, gemeinsam entwickelten Masterstudiengang „Drug Discovery and Development" an. Die Studierenden erwerben im Rahmen einer gemeinsamen Prüfungsordnung einen Master of Science-Abschluss beider Hochschulen. Heuchemer: „Beide Partner bringen in diesen Studiengang ihre jeweiligen Stärken ein – die TH unter anderem ihre langjährige Erfahrung in der industriellen Arzneimittelforschung ihrer Lehrenden und ihre anwendungsorientierte Forschung." Der Anteil der Universität zu Köln besteht aus den Themenfeldern der experimentellen und klinischen Pharmakologie sowie der Chemie, Biochemie und Strukturbiologie.
4. Die Universität Siegen und die TH Köln (Campus Gummersbach) kooperieren in der Ausbildung von Lehrkräften für Berufskollegs, um den Lehrermangel zu lindern. Mit einem Bachelorabschluss der TH Köln in den Fächern Elektrotechnik oder Maschinenbau kann an der Uni Siegen ein Masterstudium für das Lehramt am Berufskolleg mit den Fächern Elektrotechnik, Fahrzeugtechnik, Technische Informatik, Fertigungstechnik und Maschinenbautechnik (im Idealfall auflagenfrei) angeschlossen werden. Das Studium wird mit einem Master of Education der Uni Siegen abgeschlossen.
5. Die Vizepräsidentin arbeitet in diesen Monaten an dem Vorprojekt zur Gründung einer deutsch-ostafrikanischen Hochschule für angewandte Wissenschaft. Das Vorhaben soll im August mit einem Besuch in Kenia vorangetrieben, vielleicht schon mit einem Kooperationsvertrag besiegelt werden.

Sylvia Heuchemer

Herausgeberkreis und Verlag freuen sich auf die Zusammenarbeit mit einer Kollegin voller Initiative.

Wolff-Dietrich Webler

Ruth Klüser & Ina Neitzner

Die Hochschulen im Wandel – welche Risiken bergen aktuelle und anstehende Veränderungen?

Ruth Klüser

Ina Neitzner

The Institute for Occupational Safety and Health of the German Social Accident Insurance (IFA) has conducted a large-scale study among OSH-experts on pivotal developments and emerging risks in the vivaciously changing university education. The underlying idea: The early detection of relevant trends is crucial for work to be shaped in consideration of human needs and possibilities and to enable anticipatory, effective, proactive prevention activities. This article describes important drivers which will primarily shape the working and learning conditions for about 3.5 million students, college professors, and employees in the academic landscape. Predominantly, globalisation and a growing competition among universities appertain to these trends. Also digital media and network systems and their vulnerability are prevailing drivers as well as an increasing internationalisation and the integration of a growing number of foreign students. Not least technical innovations such as nanotechnology are a potential source of risks for safety and health. The consequences for students and employed persons are as manifold as the drivers of change: high pressure to perform, intensification of work, long working hours, a lack of future-proofness regarding the workplace, and precarious working conditions due to short-term employment agreements are amongst them.

Das Risikoobservatorium

Das Risikoobservatorium als Früherkennungssystem für Trends in der Arbeitswelt fragt nach zentralen Entwicklungen in der Arbeitswelt und nach neuen Risiken am Arbeitsplatz, in Kindertagesstätten, Schulen und Hochschulen.

Alle fünf Jahre sind die Einschätzungen von Aufsichtspersonen und anderen Präventionsfachleuten der gesetzlichen Unfallversicherung gefragt. Im Rahmen einer Online-Umfrage helfen sie mit, Antworten auf zwei Fragen zu geben:

- Welche Trends haben auf die Sicherheit und Gesundheit der Versicherten der Unfallversicherungen besonders großen Einfluss?
- Welche konkreten Gefährdungen – Erkrankungen, Unfälle, Beanspruchungen – ergeben sich daraus?

Die Ergebnisse werden branchenspezifisch ermittelt und durch Literaturrecherchen vertieft. So erhält jeder Unfallversicherungsträger individuelle Informationen zu den Top-Trends seiner wichtigsten Branchen und damit wertvolle Hinweise für die Präventionsschwerpunkte der kommenden Jahre.

1. Hintergrund

Trends im Arbeits- und Gesundheitsschutz in wachsenden Hochschulen

Der Begriff der Hochschulen umfasst Universitäten, Hochschulen, Technische Hochschulen, Fachhochschulen, Verwaltungsfachhochschulen, Musik- und Kunsthochschulen, Theologische und Pädagogische Hochschulen und Akademien. Die Trägerschaft der verschiedenen Hochschulen liegt beim Staat, den Ländern oder in privater Hand. Im Wintersemester 2016/17 gab es insgesamt 428 Hochschulen[1], im Wintersemester 2017/18 waren 2,84 Mio. Studierende in deutschen Hochschulen eingeschrieben[2]. Der Anteil ausländischer Studierender lag 2017 bei rund 12,8%[3].

Hochschulen sind komplexe Organisationen, die in ihren Kernprozessen Lehre und Forschung zahlreichen Aktivitäten nachgehen. Einerseits handelt es sich um Großbetriebe mit teilweise mehreren Tausend Beschäftigten und klar geregelten Strukturen. Andererseits bilden sie zugleich eine Ansammlung von Kleinbetrieben, da eigenständige Hochschulprofessorinnen und -professoren (teilweise auch die Dozentinnen und Dozenten) innerhalb der von ihnen geleiteten Bereiche (Fakultät, Institut, Lehrstuhl, Arbeitskreis, Arbeitsgruppe) die Forschungsrichtungen und damit auch die Arbeitsmethoden in großem Umfang eigenverantwortlich bestimmen[4].

Menschen mit unterschiedlichen Aufgaben und Tätigkeitsschwerpunkten arbeiten in Hochschulen unter einem Dach: Lehrende, Studierende, wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, Verwaltungsfachleu-

1 https://de.statista.com/statistik/daten/studie/247238/umfrage/hochschulen-in-deutschland-nach-hochschulart/ (10.01.2019).

2 https://de.statista.com/statistik/daten/studie/221/umfrage/anzahl-der-studenten-an-deutschen-hochschulen/ (10.01.2019).

3 https://de.statista.com/statistik/daten/studie/222/umfrage/anteil-auslaendischer-studenten-an-hochschulen/ (10.01.2019).

4 http://www.dguv.de/fb-bildungseinrichtungen/hochschulen/orga/index.jsp (10.01.2019).

te, technisches Personal sowie Personal im Wissenschaftsmanagement und in Bibliotheken. Im Jahr 2016 waren über 691.000 Menschen im Personalbereich angestellt, darunter über 242.000 als hauptberufliches wissenschaftliches und künstlerisches Personal und fast 305.000 als nichtwissenschaftliches Personal. Die Zahl der Professorinnen und Professoren lag bei fast 47.000[5]. Im Fokus der Bemühungen um Sicherheit und Gesundheit bei der Arbeit stehen stets beide Zielgruppen – Beschäftigte und Studierende.

Tab. 1: Rangreihung der bedeutsamsten Entwicklungen im Hinblick auf den Arbeitsschutz der nahen Zukunft in den Hochschulen als Ergebnis der Befragungsstufe 2 des Risikoobservatoriums der DGUV, 2017[6]

Rang	Entwicklung
1	Arbeitsverdichtung, längere Arbeitszeiten und Verantwortungsausweitung
2	Arbeitsplatzunsicherheit und prekäre Arbeitsverträge
3	Interkulturelle und sprachliche Anforderungen
4	Leistungsdruck in Schule und Ausbildung
5	Nanomaterialien
6	Cyber-Angriffe auf digitalisierte Systeme

Tabelle 1 zeigt, welche aktuellen Trends und Entwicklungen die Hochschulen hinsichtlich der Sicherheit und Gesundheit in der nahen Zukunft beeinflussen werden. Diese Einschätzungen wurden im Rahmen des Risikoobservatoriums der DGUV (s. Kasten) erhoben und stammen von Aufsichtspersonen und anderen Präventionsfachleuten der gesetzlichen Unfallversicherung.

Starker Einfluss gesamtgesellschaftlicher Trends

Mehrere Faktoren haben einen nachhaltigen Einfluss auf die Arbeitsbedingungen von Studierenden, Lehrenden und den übrigen an Hochschulen Tätigen. Dazu gehört eine immer stärkere Globalisierung, die den Wettbewerb zwischen allen Hochschulen vorantreibt und sie zwingt, ihr Profil zu schärfen, dem Zeit- und Leistungsdruck standzuhalten und ihre Exzellenz immer wieder aufs Neue unter Beweis zu stellen. Zudem hat die Umstellung der Studiengänge auf Bachelor und Master neue Anforderungen geschaffen. In diesem Zusammenhang sind permanente Leistungsbereitschaft, Effizienz und Kooperationsfähigkeit in Forschung, Lehre, Verwaltung und Studium gefordert. Steigende Anforderungen durch eine hohe Komplexität der Arbeit und eine zunehmende Verantwortungslast können zu Stress und hohen psychischen Belastungen mit den entsprechenden gesundheitlichen Folgen für die Betroffenen führen[7].

Auch die Entwicklung der Arbeitsmarktsituation in der Hochschullandschaft kann man als eine Konsequenz der Globalisierung und des hohen Innovations- und Wettbewerbsdrucks sehen. So erlaubt das Wissenschaftszeitvertragsgesetz (WissZeitVG) den Hochschulen, wissenschaftliches und künstlerisches Personal auch ohne besonderen Sachgrund zu befristen. Daher ist die Beschäftigungslage an den meisten Hochschulen geprägt von einer wachsenden Zahl befristeter Arbeitsverträge mit teilweise sehr kurzen Laufzeiten, sodass viele Beschäftigte dauerhaft in der Sorge um einen sicheren Arbeitsplatz leben. Weiterhin stellen engere internationale Verflechtungen und grundlegende gesellschaftliche Veränderungen, wie die in den vergangenen Jahren deutlich wachsende Migration, erhebliche interkulturelle und sprachliche Anforderungen an Studierende, Lehrende und auch die wissenschaftsunterstützenden Beschäftigten.

Die Präventionsfachleute sehen neben der gesellschaftlichen Umgestaltung auch die auf modernen Technologien basierenden Trends als besonders wichtige Einflüsse für die Hochschulwelt der kommenden Jahre. Hierzu gehört der breite Einsatz von Nanotechnologien und die damit zusammenhängenden Gefahren durch neuartige Materialien oder das steigende Risiko infolge von Cyberkriminalität, d.h. von externen Angriffe auf die digitalisierten Systeme der Hochschulen. Insgesamt lässt sich aber feststellen, dass durch Globalisierung bedingte Trends im Experten-Ranking die ersten vier Plätze belegen. Somit bilden die damit zusammenhängenden gesellschaftlichen Faktoren die wichtigsten Treiber für die Arbeitswelt Hochschule und die sich daraus ergebenden Risiken für die Menschen dort.

2. Beanspruchungen durch hohe Arbeitsbelastung und Leistungsdruck

Studierende unter Leistungsdruck

Studierende bilden die größte Statusgruppe an Hochschulen und es wird prognostiziert, dass in Deutschland in Zukunft sogar bis zu 50% eines Altersjahrgangs studieren werden. Die Studienzeit verlangt ein hohes Maß an Organisationsfähigkeit und Selbstmanagement, die Herausforderungen liegen sowohl in der Finanzierung des Studiums als auch im privaten sowie sozialen Bereich. Belastungen in der Studienphase ergeben sich etwa aus hohen Leistungsanforderungen, hohem Zeitaufwand, der Verdichtung der Studienabläufe und der Doppelt-und Dreifachbelastung durch Nebentätigkeiten und/oder Familiengründung (Holm 2014). Dies bleibt nicht folgenlos: Laut BARMER-Arztreport 2018 ist bei Studierenden, die bislang als weitgehend „gesunde" Gruppe galten, inzwischen mehr als jeder sechste (17%) von einer psychischen Diagnose betroffen, und man erwartet steigende Zahlen. Diese Entwicklung geschieht im Studium – im Alter von 18 Jahren wird Studierenden nur in etwa halb so häufig eine Depression bescheinigt wie den nicht studierenden jungen Menschen (1,4% zu 3,2%). Zehn Jahre später zeigt sich dann ein umgekehrtes Bild (Grobe/Steinmann/Szecsenyi 2018).

Bereits 2015 hat eine Umfrage der Techniker Krankenkasse unter 1.000 Studierenden zu Lebensstil und Gesundheit ergeben, dass sich 44% durch Stress erschöpft

[5] https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/BildungForschungKultur/Hochschulen/Tabellen/PersonalHochschulen.html (10.01.2019).

[6] Es gibt zwei Befragungsstufen. Die Präventionsfachleute bewerten in Stufe 1 die Bedeutung von circa 40 Entwicklungen ihrer Branche auf einer Skala von 1 bis 9. Durch statistische Berechnungen (Bildung von Konfidenzintervallen um die Mittelwerte), die berücksichtigen, wie eng die Bewertungen einzelner Entwicklungen beieinander liegen, werden die bedeutendsten Entwicklungen extrahiert. Ihre Anzahl kann je nach Branche (deutlich) variieren. In Stufe 2 bilden die Präventionsfachleute aus diesen wichtigsten Entwicklungen eine endgültige Rangreihe.

[7] http://www.dguv.de/fb-bildungseinrichtungen/hochschulen/sicher_gesund/index.jsp (10.01.2019).

fühlen. Dabei gibt es deutliche Unterschiede zwischen den Geschlechtern – während bei den Männern nur gut jeder Dritte stressbedingte Erschöpfung beklagte, ist bei den Studentinnen mehr als die Hälfte betroffen. Mehr als die Hälfte der Studierenden ist vor allem von den Hochschulprüfungen gestresst, danach folgen ein umfangreicher Lernstoff und die Mehrfachbelastung durch Studium und Job. Überdurchschnittlich betroffen sind ältere Studierende ab 27 und Studierende mit Kind (Holm 2015). Auch eine breit angelegte Untersuchung der AOK im Jahr 2016 unter Studierenden verschiedenen Hochschulformen zeigt, dass 53% der Studierenden ein überwiegend hohes Stresslevel aufweisen, dagegen liegt der Anteil gestresster Beschäftigter 2015 bei unter 50%. Typische Reaktionen auf den Stress im Studium sind Unzufriedenheit, Unruhe und die Suche nach Ablenkung, aber auch Schlaf- und Konzentrationsstörungen sowie Antriebslosigkeit. Als ursächlich für die empfundenen Schwierigkeiten mit Stress im Studium wird die geringe Stressresilienz gesehen. Diese ist bei Frauen signifikant geringer als bei Männern und hängt (auch) vom Erfahrungsstand im Studium ab: Bachelor-Studierende haben die geringste Stressresilienz unter den Studierenden (Herbst et al. 2016). Problematisch kann die Situation werden, wenn die Stressoren über viele Semester hinweg bestehen oder immer wieder erneut auftreten, da der Körper dann selbst in Erholungsphasen nicht mehr auf ein Ruheniveau zurückzuschalten vermag. Oft verstärken ungeeignete, aber weit verbreitete Stressbewältigungsversuche wie übermäßiges Rauchen, Alkohol, Aufputschmittel und Tabletten die negativen gesundheitlichen Folgen zusätzlich (Werner-Staude 2017; Götz 2017).

Hohe Arbeitsbelastung für Lehrende und Betreuende

Die Belastungssituation von Professorinnen und Professoren und die gesundheitlichen Folgen sind in den vergangenen Jahren zunehmend ins Blickfeld geraten. Schon seit Langem ist das Betreuungsverhältnis von Lehrenden zu Studierenden Jahren im internationalen Vergleich unzureichend (Holm 2014). Derzeit verschärft sich die Situation dadurch, dass ein überproportionaler Anstieg der Studienanfängerzahlen zu verzeichnen ist, und die Lehre in den Bachelor- und Masterstudiengängen einen höheren personellen Einsatz erfordert. Hinzu kommt eine unzureichende Personalentwicklung an Hochschulen, sodass auf diese Rahmenbedingungen nicht angemessen reagiert werden kann. Professorinnen und Professoren sind für viele Erfordernisse ihrer Lehrtätigkeiten, wie etwa die didaktisch-methodisch korrekte Aufbereitung von Vorlesungsstoff, kaum ausgebildet. Auch die Forschungsaktivitäten spielen bei der steigenden Arbeitsverdichtung eine wichtige Rolle. So stehen Hochschullehrende – auch in den vorlesungsfreien Zeiten – unter dem Druck, ihre an Kennzahlen wie Drittmitteln, Patenten, Promotionen und Veröffentlichungen gemessenen Leistungen zu halten oder zu übertreffen. Denn die Hochschulen stehen in Konkurrenz um Fördermittel, Image und Personal. Insgesamt gesehen haben Hochschullehrende noch nie so viel ausgebildet und geforscht wie heute (Spiewak 2011). Diese hohe psychische Belastung kann bei den Betroffenen zu Schlaflosigkeit, Erschöpfungszuständen, latenter Aggressivität, chronischen Kopf- und Rückenschmerzen oder sogar Erschöpfungsdepressionen führen (Holm 2014).

Auch die Anforderungen an das verwaltungsbezogene und technische Personal an Hochschulen steigen. Es handelt sich zwar um sehr heterogene Arbeitsbereiche, trotzdem stellt besonders die enorm gestiegene Zahl der Studierenden für alle Abteilungen eine erhebliche Herausforderung dar: Im Jahr 1997 betrug die Zahl der Studierenden zu Beginn des Studiums 268.000, im Jahr 2017 lag sie bei über 500.000, ohne dass im gleichen Maße zusätzliches Personal eingestellt worden wäre (Banscherus et al. 2017). Die hohe Arbeitsbelastung, insbesondere infolge der steigendenden Studierendenzahlen, ist nicht nur eine psychische Belastung für die Betroffenen selbst, sondern gefährdet auch die Sicherheit und Gesundheit der Studierenden. So kann etwa die Beaufsichtigung und Begleitung der Studierenden in den Praktika der Experimentalwissenschaften durch ein unzureichendes Betreuungsverhältnis leiden und es kann zu potentiell gefährlichen Situationen kommen, etwa durch chemische Stoffe. Des Weiteren trägt die allgemeine Beschleunigung der Kommunikation infolge der flächendeckenden Nutzung von E-Mails und Webportalen in allen Bereichen von Hochschulen zu einem erhöhten Arbeitstempo und zu einem größeren Arbeitspensum bei.

Arbeitsverdichtung und gestiegene Verantwortungslast in der Verwaltung

Eine Studie an über 21 Hochschulen im Jahr 2017 hat ergeben, dass sich die Entscheidungsspielräume der Beschäftigten in der Verwaltung vielerorts erweitert haben und die Dokumentations- und Berichtspflichten stark angewachsen sind. Die Arbeitsaufgaben werden komplizierter und neue Tätigkeitsbereiche wie Technologietransfer oder „International Office“ entstehen. Der steigende Drittmittelanteil an der Hochschulfinanzierung sowie die dadurch zunehmende Befristung von Stellen und Projekten erhöhen die Zahl an Vorgängen in der Mittel- und Personalverwaltung. Der zunehmende Wettbewerb zwischen den Hochschulen führt den Befragten zufolge zu einem hohem Druck, bestimmte Quoten oder Vorgaben erfüllen zu müssen sowie zu einem Aufgabenzuwachs und einer Verdichtung der Arbeit (Banscherus et al. 2017).

In den höheren Positionen des Wissenschaftsmanagements wird die Eigeninitiative, die Ausgestaltung der größeren individuellen Handlungsspielräume und die Übernahme von Verantwortung für Entscheidungen zunehmend wichtiger. Nur 11% der Beschäftigten geben an, dass ihre Arbeitsdurchführung häufig bis in alle Einzelheiten vorgeschrieben sei. 44% werden häufig vor neue Aufgaben gestellt, in die sie sich zunächst einarbeiten müssen – in vielen Fällen ohne weitere Hilfestellung, wie die Beschäftigten beklagen. Dies ist besonders problematisch für die zahlreichen quereinsteigenden Kräfte in den wissenschaftsunterstützenden Bereichen, die aus dem wissenschaftlichen Personal oder anderen Wirtschaftszweigen rekrutiert werden und deshalb nicht immer über Kompetenzen im Bereich der Personalführung verfügen. Die hohen Anforderungen spiegeln sich auch in langen

Arbeitszeiten wider: Beschäftigte im Wissenschaftsmanagement leisten mit 60% auch insgesamt am häufigsten Überstunden (Banscherus et al. 2017).
Die Beschäftigten in den Sekretariaten sind an der Schnittstelle zwischen Lehrenden, wissenschaftlichem Personal, Studierenden und Verwaltung für vielfältige Aufgaben zuständig und ebenfalls von einer gestiegenen Verantwortung und Belastung betroffen. Die Studienstrukturreform und die Modularisierung machen laut den Befragten den Arbeitsprozess umfangreicher, da für die verschiedenen Studienabschlüsse unterschiedliche Prüfungsordnungen und Vorgaben zu beachten sind. In den Bibliotheken dominieren die technischen Herausforderungen den Berufsalltag: elektronische Datenbanken, Bücher mit Funketiketten oder Ausleihautomaten. So ist der Druck hoch, sich stetig weiterzuentwickeln, um alle technologischen Neuerungen zu beherrschen. Dies muss neben einem erhöhten Arbeitspensum geleistet werden, denn der Besucherandrang in den Bibliotheken ist infolge der Studienreformen deutlich gestiegen. Und auch die Beschäftigten in der Haustechnik müssen zusätzliche Aufgaben meistern und vermehrt Verantwortung tragen. Durch ständig größer und komplexer werdende Hochschulen müssen sie beispielsweise Managementaufgaben übernehmen, eine Vielzahl von Fremdfirmen koordinieren und den Überblick über die verschiedenen technischen Systeme behalten. Insgesamt berichten 60% aller Befragten von einer Zunahme von Stress und Arbeitsdruck in ihrem Tätigkeitsbereich – und je länger die Beschäftigung andauert, desto häufiger wird eine Zunahme von Stress und der damit einhergehenden psychischen Belastungen von den Befragten bestätigt (Banscherus et al. 2017).

3. Beanspruchungen durch ungünstige strukturelle und gesellschaftliche Bedingungen

Arbeitsplatzunsicherheit und atypische Arbeitsverträge für Beschäftigte

An den Hochschulen ist die Arbeitsplatzunsicherheit durch befristete Arbeitsverträge weit verbreitet, auch wenn das Wissenschaftszeitvertragsgesetz (WissZeitVG) seit 2016 vorgibt, dass Verträge für wissenschaftliches Personal so lange zu laufen haben, wie es für die „angestrebte Qualifizierung" angemessen sei. Diese abstrakte Formulierung bietet Raum für unterschiedliche Auslegungen, viele Hochschulen suchen nach „Schlupflöchern" für Befristungen (Burchard 2017). Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler an Hochschulen sind zu 93% befristet beschäftigt. Die Befristungsanteile in anderen Sektoren des Arbeitsmarkts sind – bei vergleichbarem Alter und ähnlicher Qualifizierung – deutlich geringer. Der hohe Befristungsanteil an Hochschulen ist insbesondere durch eine Zunahme von Drittmitteln verursacht, die in der Regel für zeitlich begrenzte Projekte gewährt werden. Kaum Unterschiede beim Befristungsanteil gibt es zwischen den Studienfächern und zwischen den Geschlechtern[8].
Üblicherweise sind die Arbeitsverträge nicht nur befristet, sondern weisen überdies mehrheitlich eine sehr kurze Vertragsdauer auf. 53% aller Arbeitsverträge mit wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern (meist promovierend) an Hochschulen haben eine Laufzeit von unter einem Jahr. Kurzzeitverträge treten allerdings nicht nur beim wissenschaftlichen Nachwuchs auf: 42% aller befristet Beschäftigten mit Hochschulabschluss haben an Hochschulen eine Vertragslaufzeit von unter einem Jahr[8]. Promoviertes Wissenschaftspersonal ist über Jahre mit Zeitverträgen beschäftigt – mit der nur vagen Chance, eine feste Professur oder Dozentenstelle zu bekommen (Kramer 2015). Überdies ist die Arbeitssituation des wissenschaftlichen Personals auch in finanzieller Hinsicht prekär: Oft haben die Beschäftigten nur ein halbes oder Zwei-Drittel-Gehalt und Lehrbeauftragte oder Privatdozentinnen und -dozenten arbeiten bei äußerst geringer Bezahlung (Grottian 2017), da die Fakultäten der Hochschulen bei der Ausgestaltung der Lehrvergütungsvorschriften großen Spielraum haben. Diese Bedingungen stellen eine erhebliche psychische Belastung dar, zumal die Arbeitsbelastung generell hoch ist, da die Lehrkräfte dringend für die Aufrechterhaltung des Studienbetriebs gebraucht werden.
Auch das wissenschaftsunterstützende Personal (z.B. Technikerinnen und Techniker, Assistenz- und Laborkräfte) befindet sich teilweise über Jahre hinweg in atypischen Arbeitsverhältnissen. Denn auch das normale Befristungsgesetz erlaubt Zeitverträge, wenn die Beschäftigten in Projekten eingesetzt sind (Kramer 2015). Zwei Entwicklungen sind in diesem weiblich dominierten Sektor auffällig: Zum einen ist der Anteil der Teilzeitstellen von 26% im Jahr 1995 bis auf 38% im Jahr 2014 gestiegen, wobei deutlich über ein Drittel der Teilzeitkräfte gern länger arbeiten würde. Zum anderen hat die Zahl der Befristungen deutlich zugenommen. Fast jeder vierte Vertrag hat inzwischen ein festes Ablaufdatum (Banscherus et al. 2017). Die Arbeitsverhältnisse sind also denen des wissenschaftlichen Personals sehr ähnlich, ebenso wie die negativen Konsequenzen für die Beschäftigten: Eine befristete Beschäftigung korreliert mit weniger Zufriedenheit, Motivation, Leistung und Beschäftigungsfähigkeit und mit mehr psychischen und allgemeinen physischen Beeinträchtigungen (Hünefeld 2016).

Steigende interkulturelle und sprachliche Anforderungen

Ein weiterer Veränderungsimpuls, aus dem sich neue Arbeitsanforderungen für Hochschulbeschäftige ergeben, ist der stark gewachsene Anteil internationaler Studierender. Inzwischen gibt es mehr als 320.000 ausländische Studentinnen und Studenten[9]. Dies ist insbesondere darauf zurückzuführen, dass die Migrantinnen und Migranten inzwischen deutlich verstärkt an den deutschen Hochschulen angekommen sind. Im März 2017 waren laut einer Befragung der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) 1.140 Geflüchtete in einem Fachstudium immatrikuliert. Das sind fünf Mal so viele wie noch ein halbes Jahr zuvor. Die Hochschulen engagieren sich intensiv für die akademische Integration von Ge-

8 https://www.buwin.de/dateien/buwin-2017.pdf (10.01.2019).
9 https://www.bmbf.de/de/fluechtlinge-durch-bildung-integrieren.html (10.01.2019).

flüchteten, insbesondere durch Maßnahmen zur sprachlichen und fachlichen Studienvorbereitung: Fast 24.000 Einzelberatungen meldeten die Hochschulen für das Wintersemester 2016/17 – mehr als doppelt so viele wie ein Semester zuvor[10]. Für die nahe Zukunft wird sich dieser Trend zur Internationalisierung kaum abschwächen und weiterhin das Engagement der Hochschulen fordern.

Für die Beschäftigten von Sekretariaten und Verwaltungen äußert sich die Internationalisierung ihrer Hochschule vor allem in der Notwendigkeit, zunehmend Informationen in Englisch (z.B. auf Webseiten oder in Form von Flyern) bereitzustellen oder persönliche Beratungen in englischer Sprache zu führen, sodass ausländische Studierende in die Lage versetzt werden, sich das erforderliche praktische und organisatorische Wissen aneignen zu können In vielen Fällen sind die erforderlichen Fremdsprachenkenntnisse nicht vorhanden, sodass die Kommunikation mit ausländischen Studierenden, aber auch mit nicht Deutsch sprechenden Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern erheblich eingeschränkt sein kann. Allerdings sind entsprechende Weiterbildungen oft Mangelware: Verwaltungskräfte kritisieren, dass hochschulinterne Bildungsangebote wie Fremdsprachenkurse für bestimmte Beschäftigtengruppen wie Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, Führungskräfte oder den höheren Dienst ausgelegt sind und andere Beschäftigtengruppen ausgrenzen (Banscherus et al. 2017). In jedem Fall müssen die Beschäftigten das Engagement auf diesen Gebieten zusätzlich leisten – ihre ohnehin hohe Arbeitsbelastung steigt deutlich an.

Ausreichende sprachliche Kompetenzen sind insbesondere für die wissenschaftsunterstützenden Beschäftigten in den Laborbereichen bei den experimentell ausgerichteten Fächern wie Chemie, Physik, Biologie, Medizin etc. essentiell. Dort werden Laborpraktika schon jetzt vielfach in englischer Sprache durchgeführt, daher werden von den Beschäftigten fachspezifische Sprachkompetenzen verlangt. Dies stellt nicht nur einen zusätzlichen Aufwand für die Beteiligten dar, sondern birgt auch Risiken bezüglich der Sicherheit und Gesundheit der Praktikantinnen und Praktikanten beim Umgang mit Gefahr- oder Biostoffen und der Anwendung physikalischer, gentechnischer oder technischer Methoden. Kommunikations- oder Verständigungsprobleme können in diesen Risikobereichen schwere oder gar tödliche Unfälle verursachen.

Die interkulturelle Kompetenz, die an Hochschulen gefordert ist, geht über rein sprachliche Aspekte hinaus: Das Verhalten von Lehrenden und Mitstudierenden und die Vermeidung von kulturellen Stereotypen üben einen großen Einfluss auf die Integration ausländischer Studierender in das Hochschulleben und auf ihren Studienerfolg aus (Srur 2011). Diese können erfolgreich sein, wenn Dozentinnen, Dozenten und Studierende kulturelle Unterschiede und sprachliche Mängel der ausländischen Studierenden nicht stigmatisierend wahrnehmen, sondern auf diese zugehen und nach Möglichkeit deren Interessen berücksichtigen. Meist brauchen ausländische Studierende mehr Hilfe, z.B. ist vollständiges Lehrmaterial zum Nachlesen für sie von großer Bedeutung. Hilfsbereite Lehrende, die Rücksicht auf besondere Bedürfnisse der ausländischen Studierenden nehmen, können eine entscheidende Motivation sein. Gleiches gilt für Mitstudierende, die z.B. bei Gruppenarbeiten Unterstützung anbieten können, besonders in naturwissenschaftlichen Fächern, bei denen die Studienabbruchquoten besonders hoch sind (Drossou 2011). Diese interkulturellen Anforderungen stellen für Studierende und Lehrende einen zusätzlichen Aufwand dar, der sie zeitlich belastet und hohes persönliches Engagement verlangt.

4. Konsequenzen moderner Technologien

Risiken der Nanotechnologien

Viele neue Technologien spielen in der Hochschule eine Rolle, tatsächlich hat aber die Befragung dem Thema Nanotechnologien eine besondere Relevanz eingeräumt. Die Nanotechnologie gilt als eine der Schlüsseltechnologien des 21. Jahrhunderts und wird international intensiv erforscht, so auch in den Laboratorien der deutschen Hochschulen. Diese zukunftsträchtige Technologie findet breitgefächerten Einsatz in diversen Fachgebieten, dementsprechend ist sie auch in unterschiedlichen Studiengängen vertreten, darunter Maschinenbau, Elektrotechnik, Physik, Chemie, Biologie und Medizin. Daneben gibt es außerdem spezielle Studiengänge, die sich ausschließlich mit der Nanodimension befassen („Nanostrukturtechnik", „Bio- und Nanotechnologie").

Bei Nanomaterialien kommt es durch die stark vergrößerte Oberfläche zu grundlegenden Änderungen der physikalisch-chemischen Eigenschaften; sie weisen z.B. eine höhere chemische Reaktivität und eine größere biologische Aktivität auf. Über die Wirkung von Nanoteilchen liegen bisher keine umfassenden Erkenntnisse vor, sodass eine abschließende Beurteilung der Risiken noch nicht möglich ist. Untersuchungen zur Toxikologie lassen aber bei einigen Nanoobjekten negative Auswirkungen auf die Gesundheit möglich erscheinen. Einige faserförmige Nanomaterialien (Röhrchen, Stäbchen) zeigen z.B. im Tierversuch auffällige Ergebnisse. Zudem sind brennbare Nanoobjekte im Gemisch mit Luft zur Explosion fähig, ihre Zündwilligkeit kann sehr viel höher sein als bei grobkörnigeren Stoffen. Eine gefährliche explosionsfähige Atmosphäre – etwa durch Zündquellen in Apparaturen – kann bereits mit relativ geringen Mengen erzeugt werden. Manche Nanomaterialien (z.B. Metalle) neigen aufgrund ihrer hohen Reaktivität bei feiner Verteilung sogar zur Selbstentzündung, katalytische Effekte sind ebenfalls möglich[11].

Die genannten Risiken spielen in der Grundlagenforschung der Hochschullabore eine große Rolle, denn dort arbeitet man auch mit neuen Nanomaterialien mit unbekanntem Gefährdungspotenzial unter wechselnden Arbeitsbedingungen, oft mit selbst gebauten Apparaturen und meist unter hohem Leistungs- und Zeitdruck. Auch stehen in erster Linie die Forschungs- und Ausbil-

10 https://www.hrk.de/presse/pressemitteilungen/pressemitteilung/meldung/hrk-befragt-hochschulen-zur-integration-von-gefluechteten-deutliche-erfolge-und-neue-herausforderung/ (10.01.2019).

11 https://publikationen.dguv.de/dguv/pdf/10002/213-853.pdf (10.01.2019).

dungsaspekte im Vordergrund, und sicherheitstechnische Aspekte werden nicht entsprechend beachtet und umgesetzt. Die Risiken durch Nanomaterialien betreffen alle in den Laboren Tätigen, also wissenschaftliches, assistierendes und technisches Personal, insbesondere aber die noch unerfahrenen Studierenden, vor allem in den ersten Semestern. Kritische Situationen können entstehen, wenn infolge eines unzureichenden Betreuungsschlüssels oder zu hoher Arbeitsbelastung der Betreuenden die Studierenden während ihrer Labortätigkeiten nur unzureichend beaufsichtigt werden können. Erschwerend kann hinzukommen, dass das Betreuungspersonal aufgrund der stark befristeten Arbeitsverträge häufig wechselt und so keine kontinuierliche Betreuung gewährleistet ist. Gefährliche Situationen können auch entstehen, wenn die Studierenden infolge lückenhafter Unterweisungen wichtige Informationen nicht in ausreichendem Umfang erwerben können – etwa im Hinblick auf Schutzmaßnahmen –, die Sicherheitsbedingungen nicht genügend überprüft werden oder die Studierenden alleine arbeiten und im Notfall keine rasche Hilfe erhalten können. Oft gibt es keine verlässliche Datensammlungen über Laborunfälle oder Beinahe-Unfälle, sodass kaum Analysen der Gefährdungen und entsprechende Verbesserungen möglich sind[12].

Aus heutiger Sicht sind beim Umgang mit Nanomaterialien keine grundlegend neuen Schutzmaßnahmen erforderlich. Stattdessen müssen die Maßnahmen, die im Labor die Kontrolle von Gefahrstoffen ermöglichen, konsequent beachtet und umgesetzt werden. Vorteilhaft ist, dass sich luftgetragene Nanoobjekte wie feine Stäube, aber mehr noch wie Gase und Dämpfe verhalten. Somit können die gängigen Schutzmaßnahmen für solche Zustände der Materie auch für Nanomaterialien angewendet werden. Nanomaterialien weiter entwickelter Generationen mit neuartigen Eigenschaften mögen in der Zukunft jedoch durchaus weitergehende Schutzmaßnahmen erfordern[13]. Der Forschung kommt hier eine besondere Bedeutung zu, die Risiken neuer Stoffe und Verfahren rechtzeitig zu erkennen und zu evaluieren.

Auswirkungen von Cyberangriffen

Eine weitere Konsequenz des technologischen Fortschritts stellt die zunehmende Digitalisierung der Arbeitswelt dar. Auch wenn Fachleute davon ausgehen, dass diese Entwicklung erst am Anfang steht, so sind ihre Auswirkungen schon jetzt spürbar. Eine davon ist die große Verletzlichkeit digitalisierter Systeme durch Cyberkriminalität. Unabhängig davon, ob die Motive für die Netzangriffe auf Hochschulen Sabotage, Spionage oder Diebstahl von Wissen, Forschungsergebnissen, Patenten oder rein destruktiver Natur sind, die Schäden können immens ausfallen. Dies ist vor allem durch komplexere und damit anfälligere Systeme und immer professioneller werdende Cyberangriffe bedingt. Nicht zuletzt besteht die Gefahr, die wachsende Bedrohung durch Netzangriffe zu unterschätzen, auch wenn es jüngst – Anfang des Jahres 2018 – ein prominentes Beispiel für einen Hackerangriff auf eine Hochschule (Hochschule des Bundes) gegeben hat (Götschenberg 2018).

Das Bundesamt für Sicherheit in der Informationstechnik (BSI) kommt in einer Umfrage unter 900 Unternehmen und Institutionen zu dem Ergebnis, dass knapp 70% von ihnen in den Jahren 2016 und 2017 Opfer von Cyberangriffen wurden. Jeder zweite erfolgreiche Angriff führte dabei zu Produktions- oder Betriebsausfällen (Delhaes 2018). Im Jahr 2016 registrierte die Polizei bundesweit gut 83.000 Fälle von Cyberkriminalität. Laut Bundeskriminalamt entstand ein Schaden von 51 Millionen Euro. Polizeiliche Statistiken zu Cyberkriminalität spiegeln indes nur einen kleinen Teil der Realität wider, die Dunkelziffer ist hoch. Denn zahlreiche Institutionen verschweigen die Angriffe auf ihre Systeme aus Angst, ihr guter Ruf könne Schaden nehmen. Viele Fachleute gehen daher in Deutschland von einem jährlichen Schaden in Milliardenhöhe aus (Tobien 2017).

Ein Angriff auf die IT-Strukturen einer Hochschule stellt besonders für die Beschäftigten in der Leitung und der Verwaltung eine Belastung dar. Denn ein solches Ereignis erfordert ein promptes, aber angemessenes Handeln und entsprechende rasche Gegenmaßnahmen zur Schadensbegrenzung. Neben einem möglichen Imageverlust, der gerade angesichts einer ausgeprägten Konkurrenzsituation in der Hochschulwelt von Bedeutung ist, kann die sichere Wiederherstellung der IT-Struktur oder der Webseiten einen beträchtlichen personellen und finanziellen Aufwand nach sich ziehen, der zusätzlich zu den alltäglichen Aufgaben über größere Zeiträume erbracht werden muss. So können etwa kompromittierte Webseiten zu langfristigen Schäden führen: Die ausgespähten sensiblen Informationen können möglicherweise für weitere Cyberattacken oder sogar für ein Erpressungsszenario eingesetzt werden.

Bei schwereren Fällen von Hackerangriffen können die Folgen noch umfangreicher sein und gegebenenfalls auch die Abläufe im Lehr- und Forschungsbetrieb empfindlich stören oder sogar die Sicherheitssysteme in kritischen Bereichen (z.B. Laboren) bedrohen. In solchen Fällen ist zusätzlich die Sicherheit der übrigen Beschäftigten und der Studierenden gefährdet. Abgesehen vom Umgang mit Akutszenarios sind auch die fortwährende Verbesserung der digitalen Systeme, die permanente Modernisierung von Schutzmechanismen und nicht zuletzt die Sorge um weitere Vorfälle eine Herausforderung für die zuständigen Beschäftigten. Die Aufgaben hinsichtlich der IT-Sicherheit werden in Zukunft noch umfassender werden wird und die Arbeitsbelastung der Beschäftigten weiter erhöhen.

5. Fazit

Hochschulen sind trotz ihrer Größe in kleinen Einheiten organisiert, die den Beschäftigten äußerst verschiedenartige Arbeitsfelder und Tätigkeiten bieten. Die größte Gruppe bilden die Studierenden, deren Zahl weiter steigt und die immer internationaler werden. Die Bestrebungen nach Sicherheit und Gesundheit müssen stets beide

[12] https://publikationen.dguv.de/dguv/pdf/10002/213-853.pdf (10.01.2019).

[13] https://nanoinformation.at/arbeitswelt/umgang-mit-nanomaterialien-in-labors.html (10.01.2019).

Gruppen – Studierende und Personal – im Blick behalten. Insgesamt sind das über 3,5 Mio. Menschen.

Die Globalisierung stellt den wohl stärksten Treiber in der Entwicklung der Arbeitsbedingungen in der Hochschulwelt. Die Konsequenzen für Studierende und Beschäftigte sind vielfältig: Arbeitsplatz- und Zukunftsunsicherheit, prekäre Arbeitsbedingungen durch starke befristete Arbeitsverträge, hoher Leistungsdruck, Arbeitsverdichtung, lange Arbeitszeiten und eine Verantwortungsausweitung, die die Gefahr einer Entgrenzung des eigenen Arbeitsvermögens birgt.

Außerdem fordert die Globalisierung von den Hochschulen eine geeignete Infrastruktur für die zunehmende Internationalisierung und ein Studium, das Diversität zulässt und die Integration fördert. Interkulturelle und sprachliche Kompetenzen werden für alle Beschäftigten und auch die Studierenden essentiell.

Nicht zuletzt wird auch der technische Fortschritt für die Hochschulen in Zukunft eine wichtige Rolle spielen. Dies sind vor allem die Auswirkungen und Risiken neuer Technologien wie etwa der Nanotechnik sowie die negativen Folgen der Cyberkriminalität, die schon heute sehr präsent ist und in den kommenden Jahren weiter an Relevanz gewinnen wird.

Literaturverzeichnis

Banscherus, U./Baumgärtner, A./Böhm,U./Golubchykova, O./Schmitt, S./Wolter, A. (2017): Wandel der Arbeit in wissenschaftsunterstützenden Bereichen an Hochschulen. Online unter: https://www.boeckler.de/pdf/p_study_hbs_362.pdf (10.01.2019).

Burchard, A. (2017): Statt Dauerstelle Aus nach zwei Jahren. Online unter: https://www.tagesspiegel.de/wissen/ein-jahr-neues-befristungsrecht-in-der-wissenschaft-statt-dauerstelle-aus-nach-zwei-jahren/19385714.html (10.01.2019).

Delhaes, D. (2018): Umfrage zur Cybersicherheit – Jeder zweite Cyber-Angriff führt zu Produktionsausfall. Online unter: https://www.handelsblatt.com/politik/deutschland/umfrage-zur-cybersicherheit-jeder-zweite-cyber-angriff-fuehrt-zu-produktionsausfall/20921456.html (10.01.2019).

Drossou, O. (Hg.) (2011): Öffnung der Hochschule - Chancengerechtigkeit, Diversität, Integration. Online unter: https://www.boell.de/sites/default/files/uploads/2011/05/dossier_oeffnung_der_hochschule.pdf (10.01.2019).

Götschenberg, M. (2018): Hackerangriff – Von der Uni ins Ministerium? Online unter: https://www.tagesschau.de/inland/hackerangriff-bundesregierung-101.html (10.01.2019).

Götz, U. (2017): Trinkende Studenten. Viel Stress, zu viel Alkohol. Online unter: https://www.deutschlandfunk.de/trinkende-studenten-viel-stress-zu-viel-alkohol.680.de.html?dram:article_id=384674%20 (10.01.2019).

Grobe, T. G./Steinmann, S./Szecsenyi, J. (2018): Arztreport 2018. Online unter: https://www.barmer.de/blob/144368/08f7b513fdb6f06703c6e9765ee9375f/data/dl-barmer-arztreport-2018.pdf (10.01.2019).

Grottian, P. (2017): Der Mittelbau macht mobil. Online unter: https://www.sueddeutsche.de/bildung/hochschulen-der-mittelbau-macht-mobil-1.3363928 (10.01.2019).

Herbst, U./Voeth, M./Eidhoff A. T./Müller, M./Stief, S. (2016): Studierendenstress in Deutschland – eine empirische Untersuchung. Online unter: https://www.ph-ludwigsburg.de/uploads/media/AOK_Studie_Stress.pdf (10.01.2019).

Holm, T. (2014): Gesundheitsförderung an Hochschulen. Online unter: https://www.tk.de/resource/blob/2026636/f55b213879b922ba0e3755bd9b380429/gesundheitsfoerderung-an-hochschulen-data.pdf (10.01.2019).

Holm, T. (2015): TK-CampusKompass – Umfrage zur Gesundheit von Studierenden. Online unter: https://www.tk.de/resource/blob/2026642/98c5db0cb414660246cc42b77ea3ada2/tk-campuskompass-data.pdf (10.01.2019).

Hünefeld, L. (2016): Psychische Gesundheit in der Arbeitswelt – Atypische Beschäftigung. Online unter : https://www.baua.de/DE/Angebote/Publikationen/Berichte/F2353-2e.pdf?__blob=publicationFile&v=4 (10.01.2019).

Kramer, B. (2015): Das ändert sich für Mitarbeiter an Unis - und das nicht. Online unter: http://www.spiegel.de/lebenundlernen/job/wissenschaftszeitvertragsgesetz-was-sich-fuer-uni-mitarbeiter-aendert-a-1068261.html (10.01.2019).

Spiewak, M. (2011): Prof. Dr. Depressiv. Online unter: https://www.zeit.de/2011/45/Professoren-Burnout (10.01.2019).

Srur, N. (2011): Hochschulen als Orte der Integration. Online unter: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Broschueren/broschuere-hochschule-orte-integration.pdf;jsessionid=0B5C7AEBC07D65C299D449B11CC1AA15.1_cid286?__blob=publicationFile (10.01.2019).

Tobien, J. (2017): Cyberattacken – Die Kehrseite der Digitalisierung. Online unter: https://www.funkschau.de/telekommunikation/artikel/147394/ (10.01.2019).

Werner-Staude, M. (2017): Studenten sind häufiger gestresst als Erwerbstätige. Online unter: https://www.wz.de/politik/studenten-sind-haeufiger-gestresst-als-erwerbstaetige_aid-27117459 (10.01.2019).

■ **Dr. Ruth Klüser,** Dipl.-Chem., Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Referat „Wissenschaftliche Kooperationen", Institut für Arbeitsschutz der Deutschen Gesetzlichen Unfallversicherung (IFA), Sankt Augustin, E-Mail: Ruth.klueser@dguv.de

■ **Ina Neitzner,** Dipl.-Übers., Referatsleiterin „Wissenschaftliche Kooperationen", Institut für Arbeitsschutz der Deutschen Gesetzlichen Unfallversicherung (IFA), Sankt Augustin, E-Mail: Ina.neitzner@dguv.de

Aus der Reihe: Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen

Martin Baumann et al. (Hg.)

Teaching is Touching the Future & ePS 2016

Kompetenzorientiertes Lehren, Lernen und Prüfen

E-Book

Teaching is Touching the Future ist eine Tagungsreihe, welche sich das Ziel gesetzt hat, aus den fachlichen Disziplinen heraus die Hochschullehre der Zukunft zu gestalten. In diesem Selbstverständnis fand sie an der RWTH Aachen im September 2016 in Kooperation mit dem e-Prüfungs-Symposium ePS statt. Der Schwerpunkt der Veranstaltung lag auf der Digitalisierung der Hochschullehre und des Prüfungswesens. Der vorliegende Band umfasst neben Aufsätzen und Interviews renommierter Persönlichkeiten aus diesen Gebieten Beiträge mit Inhalten von Vorträgen, Workshops und Poster der zweitägigen Veranstaltung in Aachen.

ISBN 978-3-946017-05-9, Bielefeld 2017, 219 Seiten, E-Book, 29.80 Euro

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

Ester Höhle

Befristung an Universitäten

Eine Analyse von Ursachen im internationalen Vergleich

Ester Höhle

In Germany, academic careers are characterized by a long phase of temporary employment and uncertain future perspectives. In other countries, in the contrary, universities are seen as safe occupational fields. How can the international differences of career structures be explained?
This article is based on the assumption that academic career systems develop in an interchange with the socio-economic structure in a country. Or, more specifically, temporariness at universities is influenced by the process of becoming a knowledge economy and by the research intensity of the universities themselves. Therefore, universities are part of the overall system.
Aggregated data, resulting from the international university surveys EUROAC and CAP, are combined with system features from 20 countries. The analysis shows clear trends: temporariness in the upper middle tier is higher, the more knowledge-intensive a labor market is and the more research-intensive the university system itself is. Career systems that offer safe employment structures at an early stage are – with a few exceptions – teaching oriented and more likely to be found in markets with less knowledge-intensity.

In vielen Ländern wird über befristete Verträge in der Wissenschaft diskutiert, in anderen Ländern dagegen stellen lange Befristungsphasen kein dominantes Problem dar. Dass der Anteil an befristeter Beschäftigung im oberen Mittelbau stark variiert, wird am Beispiel von 20 Ländern mit Daten der Projekte EUROAC und CAP gezeigt. Wie lassen sich die internationalen Unterschiede erklären? In diesem Beitrag wird ein Ansatz gefolgt, nach dem es die gesellschaftlichen Strukturen – sprich ein wissensintensiver Arbeitsmarkt und die universitären Strukturen selbst – sind, die die Länge befristeter Beschäftigung vorhersagen.

1. Einleitung

In vielen Ländern wird über eine Zunahme befristeter Verträge in der Wissenschaft berichtet[1] (Enders/de Weert 2004) und Diskussionen über Prekarität und schlechte Arbeitsbedingungen geben dem Thema immer wieder Brisanz (Dörre/Neis 2008; Giesecke/Groß 2002). Befristung ist in Deutschland der häufigste Grund, die Wissenschaft ganz zu verlassen (Metz-Göckel et al. 2016). Als Gründe, Arbeitsverhältnisse in der Wissenschaft zu befristen, werden Qualifikation und Innovation als Ziele bzw. drittmittelfinanzierte Tätigkeiten als Rahmenbedingungen angegeben (Meißner 2016).
Dabei variiert der Anteil an befristet beschäftigten Hochschullehrenden im internationalen Vergleich: insbesondere unterhalb der Professur unterscheiden sich die Karrierestrukturen zwischen „Tenure"-Systemen, in denen relativ früh nach der Promotion eine Dauerbeschäftigung erreicht werden kann und „Rauf-oder-raus"-Systemen, in denen über lange Phasen hinweg ein dauerhafter Verbleib im System unsicher bleibt. Wie lassen sich die internationalen Unterschiede der Karrierestrukturen erklären?
Während die Karrierestrukturen häufig vor dem Hintergrund historischer Entwicklungen und nationaler Traditionen beschrieben werden (z.B. Kreckel 2008; Neave/Rhoades 1987), wird hier ein alternativer Ansatz vorgeschlagen.
Dieser Beitrag verfolgt die These, dass sich Karrieresysteme nicht isoliert von Wirtschaft und Gesellschaft entwickeln, sondern von der Forschungsintensität des Arbeitsmarktes in einem Land abhängen. Im Fokus stehen Wissensökonomie und die institutionellen Strukturen selbst, die Einfluss auf die vertragliche Befristung an Universitäten nehmen. Lässt sich die Länge befristeter Beschäftigung durch diese Prozesse erklären?
Der Ansatz knüpft an die Einteilung der Hochschulsysteme in „selektiv" (Teichler 2007), „forschungsorientiert" (Shin/Cummings 2014) und Systeme in mehr oder weniger weit entwickelten „Wissensökonomien"[2] an. Da eine Analyse, die Informationen über die Beschäftigungsbedingungen an Universitäten und Informationen über unterschiedlich weit entwickelte „Wissensökonomien" makroanalytisch miteinander in Beziehung setzt, bislang noch nicht vorliegt, soll hier ein Beitrag zur Schließung dieser Forschungslücke geleistet werden.

[1] Beispielsweise ist der Anteil befristet Beschäftigter unterhalb der Professur zwischen 1992 und 2007 um 3% (Deutschland), 13% (Australien) und 39% (Japan) gestiegen (Jacob/Teichler 2011, S. 37).

[2] Galaz-Fontes et al. (2016) beispielsweise teilen Hochschulsysteme danach ein, ob sie sich in „emerging" oder „mature countries" befinden.

Zunächst werden die Mechanismen, die zwischen Wissensökonomie und den Arbeitsbedingungen wirken und zu Befristung an Universitäten beitragen, kurz erörtert und anschließend die Zusammenhänge statistisch analysiert. Am Beispiel von 20 Ländern[3] wird gezeigt, dass Befristung von Nachwuchsforschenden mit einem hohem wissensintensiven Arbeitsmarkt und hoher Forschungsintensität einhergeht. Das Ziel des Beitrags ist, den Einfluss von Forschungsintensität des Arbeitsmarktes und universitärer Strukturen auf Befristung an Universitäten zu zeigen.

2. Theoretischer Rahmen

Es wird angenommen, dass Karrieresysteme an Universitäten mit außerinstitutionellen Strukturen, d.h. der Forschungsintensität des Arbeitsmarktes, wechselwirken. Im Folgenden wird theoretisch erläutert, wie Prozesse, die auf der Ebene der Wissensökonomie und der akademischen Strukturen stattfinden, zu einer Zunahme von Befristung an Universitäten führen können.

Wissensökonomie

Die wissensbasierte Ökonomie kam in den 1980er Jahren als das dominierende postindustrielle Paradigma der Wirtschaftsentwicklung auf. Die Bedeutung der klassischen Produktionsfaktoren Arbeitskraft, Eigentum und Boden, welche in der Industriegesellschaft als Motoren der wirtschaftlichen Entwicklung galten, geraten in den Hintergrund, stattdessen liegt der Schwerpunkt auf der Generierung und Verbreitung von Wissen als dem Haupttreiber des Wirtschaftswachstums (Drucker 1968; Bell 1973). Stehr (1994) zufolge treten zunehmend kognitive Eigenschaften wie Kreativität, Wissen und Informationen als Faktoren für wirtschaftlichen Erfolg in den Mittelpunkt. Neben den Wirtschaftsbereichen sind auch alle sozialen Prozesse, Beziehungen und symbolischen Repräsentationen mit wissenschaftlichem Wissen durchdrungen (Knorr-Cetina 1998).[4]

Der sektorale Wandel des Arbeitsmarkts, d.h. die Tertiarisierung hin zu technologiebasierter Industrie und Dienstleistung, bedeutet eine Zunahme wissensintensiver Tätigkeiten. Auch Forschung findet nicht mehr ausschließlich an Hochschulen statt, sondern verteilt sich auf alle Wirtschaftssektoren. Publikationen und Patente entstehen nicht nur an Hochschulen, sondern auch in innovativen Industriezweigen und die Privatwirtschaft bietet Forschenden attraktive Berufsfelder. Diese Entwicklung schafft entsprechend eine erhöhte Nachfrage nach wissenschaftlich qualifizierten Arbeitskräften, die durch die Universitäten gedeckt wird (Hadjar/Becker 2006). Daher wird angenommen, dass der Arbeitsmarkt in entwickelten Ökonomien offene Beschäftigungssysteme fördert und Hochschullehrenden, die willentlich oder unwillentlich aus der Hochschule ausscheiden, höhere Übergangschancen in wissensintensive Tätigkeiten bietet als Arbeitsmärkte in weniger weit entwickelten Ökonomien (Köhler et al. 2008; Powell/Green 2007). Das bedeutet, dass ein wissensintensiver Arbeitsmarkt vermutlich mit einem höheren Befristungsniveau einhergeht. Im Fokus stehen hier Patente, Publikationen und Forschende.

Befristung in der akademischen Karriere

Durch die gesellschaftlichen Veränderungen finden auch an Universitäten Prozesse statt, die die Zunahme befristeter Arbeitsverhältnisse fördern.

Erstens übersteigt besonders in Wissensökonomien als eine Folge der Bildungsexpansion die Zahl Promovierter und (Nachwuchs-)Forschender mit Interesse an einer akademischen Karriere den Bedarf der Hochschulen an Hochschullehrenden (Auriol 2010; Höhle 2016; Flöther 2017 nachtragen). Im Hochschulsektor entsteht ein Überangebot an qualifiziertem Nachwuchs, der in andere Sektoren ausweichen muss. Die Konkurrenz auf dem akademischen Arbeitsmarkt um passende Positionen (Hadjar/Becker 2006; Teichler 2007) kann sich – gemäß dem Angebots- und Nachfrageprinzip – negativ auf die Arbeitsbedingungen auswirken, d.h. zu Befristung führen.

Zweitens sind mit der größeren Verfügbarkeit Hochqualifizierter die Eingangsbedingungen für berufliche Positionen gestiegen (Hadjar/Becker 2006), d.h. der „Flaschenhals" wandert nach oben. Dieser Prozess führt zu längeren Ausbildungsphasen und damit auch zu längeren Phasen befristeter Beschäftigung (Konsortium 2013).

Drittens hat sich die Balance zwischen Lehre und Forschung in Richtung Forschung verschoben (Cummings/Shin 2014). Dabei findet Forschung an Universitäten zunehmend in Forschungsprojekten statt und wird zeitlich befristet durch Drittmittel finanziert. Diese Entwicklung trägt nicht nur zur Zunahme von Wettbewerb und Selektivität, sondern auch von vertraglicher Befristung der Nachwuchsforschenden bei (Höhle 2015b).

Viertens machen Ghaffarzadegan et al. (2015) die drittmittelfinanzierte Forschung für die Zunahme an Promovierenden und Postdocs, d.h. für das Anwachsen der untersten Karrierestufen, verantwortlich. Die Zahl an potentiellen Nachwuchskräften steigt mit jedem Projekt an und verschärft das Ungleichgewicht von Angebot und Nachfrage für die nächst höhere Karrierestufe. Durch die Konkurrenz um Stellen im Mittelbau steigt die Wahrscheinlichkeit von Stellenbefristung. Dabei ist die Zunahme an Promotionen nicht durch den Bedarf des außeruniversitären Arbeitsmarktes nach wissenschaftlich Qualifizierten begründet, sondern durch die institutionellen Forschungsstrukturen, die Arbeitskräfte auf den unteren Stufen benötigen, sie aber nicht halten (können) (Ghaffarzadegan et al. 2015).

Daher wird hier davon ausgegangen, dass ein hoher Forschungsanteil an Universitäten – vermittelt durch die Erhöhung der Eingangsqualifikation und des Drittmittelanteils sowie der Zunahme der unteren Karrierestufen – zu längeren Befristungsphasen führt.

3. Modell und Hypothesen

In den obigen Überlegungen wurde kurz skizziert, wie sich die sozioökonomischen Entwicklungen auf Befris-

[3] Es handelt sich um Argentinien, Australien, Brasilien, China, Deutschland, Finnland, Großbritannien, Hong Kong, Irland, Kanada, Malaysia, Mexiko, Niederlande, Norwegen, Österreich, Polen, Portugal, Schweiz, Südafrika und USA.

[4] Während das breit angelegte Konzept Wissensgesellschaft auch soziale Aspekte berücksichtigt, fokussiert das Konzept Wissensökonomie spezifischer auf die Forschungsintensität des Arbeitsmarktes.

tung in der Wissenschaft auswirken können. In dem Modell in Tabelle 1, das in einer früheren Version des Textes entwickelt wurde (Höhle 2016), werden die Strukturen für eine schwach und für eine stark ausgeprägte Wissensökonomie gegenübergestellt: Es wird angenommen, dass in weiter fortgeschrittenen Wissensökonomien die akademische Karriere von Selektivität und Wettbewerb – d.h. von hohen Befristungsanteilen – geprägt ist. Für schwach ausgeprägte Wissensökonomien gilt das umgekehrte Szenario.

Tab. 1: Modell der Wirtschafts- und Karrierestruktur

(weit fortgeschritten)	*Wissensökonomie*	*(weniger weit fortgeschritten)*
	Forschungsintensität der Ökonomie	
Hohes Bruttoinlandsprodukt		Niedriges Bruttoinlandsprodukt
Wissensbasierte Industrie		Branchen erfordern mittlere Qualifikation
Dienstleistungssektor dominant		Produktions- und Agrarsektor dominant
Wissensbasierte Innovationen (z.B. Patente, Publikationen)		Wenig wissensbasierte Innovationen
Forschung auch außerhalb der Hochschulen		Forschung v.a. an Hochschulen
Promovierte außerhalb der Hochschulen tätig		Promovierte als Hochschulpersonal
	Karrierestruktur an Hochschulen	
Hohe Promotionsrate		Niedrige Promotionsrate
Lange Befristung		Frühe Dauerbeschäftigung
Pyramidenförmige Personalstruktur		Schornsteinkarriere
Forschungsintensität		Lehrintensität
Selektivität, Wettbewerb		Planbarkeit

Quelle: Höhle (2016) (angepasst).

Aus den dargelegten Annahmen lässt sich der Einfluss von Forschungsintensität, die hier als ein Ausdruck der Wissensökonomie verstanden wird, auf Dauerbeschäftigung an Universitäten als Hypothesen formulieren:

Forschungsintensität der Ökonomie:

H1a Je höher die empfangenen bzw. geleisteten Zahlungen für Patente, ...

H1b Je höher der Anteil der Publikationen, ...

H1c Je höher der Anteil der Forschenden, ...

...desto niedriger ist der Anteil befristet Beschäftigter im oberen Mittelbau.

Forschungsorientierung des Hochschulsystems:

H2a Je höher die Promotionsrate, ...

H2b Je höher der Anteil derer, die mehr Zeit für Forschung als für Lehre verwenden, ...

...desto niedriger ist der Anteil dauerhaft Beschäftigter im oberen Mittelbau.

4. Datenbasis und Karrierekonzept

Für die folgenden Analysen wurden die Informationen mehrerer Datenquellen miteinander kombiniert. Aus in Datenbanken verwendeten Systemmerkmalen zur Messung von Wissensökonomie wurden diejenigen ausgewählt, die besonders gut auf die Fragestellung abzielen und gleichzeitig für alle untersuchten Länder zur Verfügung stehen.

- Wissensökonomie:
  - o Das kaufkraftbereinigte Bruttoinlandsprodukt (Kaufkraftparität (KKP) des Jahres 2013 in Internat. $) ist eine Proxi-Variable für den Tertiarisierungsgrad (Weltwährungsfonds 2014).
  - o Der Quotient aus Einnahmen und Ausgaben für Patentzahlungen gibt den relativen Überschuss bzw. das relative Defizit an und deutet auf die Innovationsstärke einer Ökonomie hin (Patentzahlungen in Million US $ des Jahres 2014; Weltbank 2016).
  - o Wissenschaftliche Publikationen pro Einwohnenden beschreiben die Forschungsintensität in allen Sektoren (über 1996-2012 gemittelt; Academia Stackexchange 2014).
  - o Die Gesamtzahl der Forschenden pro einer Million Einwohnender gibt beruflich aktive Forschende unabhängig vom Arbeitsmarktsektor[5] an (Weltbank 2016).
- Wissenschaftliche Karrierestrukturen:
  - o Die Promotionsrate beschreibt, welcher Anteil eines Jahrgangs potentiell für eine akademische Karriere zur Verfügung steht (Jahr 2012; OECD 2013).
  - o Forschungsintensität: Die Hochschullehrenden wurden gefragt, wie viel Zeit sie während des Semesters für Forschung und Lehre investieren, unabhängig von der vertraglich festgelegten Arbeitszeit. Es ist der Anteil der Hochschullehrenden angegeben, der mehr Zeit für Forschung investiert als für Lehre. Diese Information zeigt die Forschungsintensität des Hochschulsystems an.
  - o Der Anteil unbefristeter Beschäftigung (siehe Abschnitt 5.1).

Für wissenschaftliche Karrieren wurden die Daten der Hochschullehrendenstudie EUROAC (2010-2012) und „Changing Academic Profession" (CAP) (2007-2010) miteinander kombiniert. In 25 Ländern wurden Hochschullehrende an staatlichen Hochschulen mit dem gleichen standardisierten Befragungsinstrument befragt. Aufgrund eines Abgleichs der im Survey gegebenen soziodemografischen Angaben sowie der Fächerstruktur mit Personalstatistiken werden die Informationen als repräsentativ eingeschätzt (Teichler/Höhle 2013).

Die Länderfälle wurden so ausgewählt, dass sie insbesondere hinsichtlich der wirtschaftlichen Entwicklung – als Proxi für Wissensökonomie – möglichst stark variieren. Dazu wurde die Einteilung des Internationalen Währungsfonds in die drei Ländergruppen „aufstrebend" („emerging"), „entwickelt" („advanced") und G7 verwendet, denen hier insgesamt 20 Länder zugeordnet wurden[6] (Länderauswahl siehe Fußnote 3)[7]. Damit konnten Länder aus 5 Kontinenten, mit unterschiedlichen Politik- und Wirtschaftssystemen, verschiedener wissenschaftlicher Zentralität und unterschiedlichen

[5] Der Anteil an Forschenden außerhalb des Hochschulsektors gibt die OECD Datenbank nur für 13 der hier untersuchten Länder an und kann daher nicht einbezogen werden.

[6] http://www.imf.org/external/pubs/ft/weo/2010/02/weodata/groups.htm#oem "This classification […] has evolved over time with the objective of facilitating analysis by providing a reasonably meaningful organization of the data."

[7] Hier besteht die Zusammensetzung aus 14 OECD-Mitgliedsstaaten und 6 Nicht-Mitgliedsstaaten (Malaysia, Brasilien, Argentinien, China, Südafrika, Hong Kong).

Karrieresystemen in die Analyse einbezogen werden. Einschränkend muss angemerkt werden, dass insbesondere für Entwicklungsländer[8] eine mangelhafte Datenlage vorliegt und sie daher nicht in die Studie einbezogen werden konnten[9].

Für diese Analyse wurden die Antworten von Hochschullehrenden zwischen Promotion und Professur ausgewertet, die in Forschung und/oder Lehre tätig sind und an öffentlichen Universitäten mit Promotionsrecht beschäftigt sind. Die Auswahl umfasst 6.823 Antworten, für jedes Land liegen mindestens 100 Antworten vor.[10] Kategorial skalierte Variablen wurden dichotom rekodiert und alle Daten auf Länderebene aggregiert.

Da international vergleichbare Daten allgemein schwer verfügbar sind, müssen methodische Limitierungen in Kauf genommen werden. Die größte Limitierung wird hier erstens darin gesehen, dass die Länderfallzahl gering ist. Analysen konnten jedoch zeigen, dass die Ergebnisse auch mit anderen Länderkonstellationen stabil bleiben (vgl. Höhle 2016). Zweitens ist die Auswahl der Variablen, die für alle Länder verfügbar sind, eingeschränkt.

4.1 Vierstufiges Karrierekonzept

Wissenschaftliche Karrierestrukturen sind wegen ihrer Heterogenität schwer zu vergleichen. Als ein Konzept, das internationale Vergleichbarkeit zwischen unterschiedlichen Karrierestrukturen ermöglicht, wird im Frascati Manual (OECD 2002) ein vierstufiges Karrierekonzept empfohlen, das auf Dalton et al. (1977) zurückgeht. Die vier wissenschaftlichen Karrierestufen I-IV beschreiben Promovierende, Postdoc, oberer Mittelbau und Professur. Nach den Angaben von Davis (2005) wird die Dauer der Postdoc-Phase auf maximal 6 Jahre konzipiert und markiert so die Grenze zwischen Stufe II und III. Die Stufen sind in Tabelle 2 den akademischen Positionen in verschiedenen Ländern zugeordnet. Man sieht, dass manche Positionen, beispielsweise Wissenschaftliche*r Mitarbeiter*in, Researcher, Lecturer usw., in mehrere Stufen fallen können. Damit ist die Stufenzuordnung nach Positionen häufig nicht eindeutig und es wird hier statt auf akademische Positionen auf Informationen der Befragung zurückgegriffen.

In der rechten Spalte ist skizziert, dass die Vertragsdauer in den Stufen I, II und IV über die Ländergrenzen hinweg ähnlich verläuft, in Stufe III aber variiert. Tenure- und Rauf-oder-raus-Systeme unterscheiden sich insbesondere hinsichtlich der Beschäftigung in Stufe III (oberer Mittelbau). In Rauf-oder-raus-Systemen findet bis in diese relativ späte Karrierephase hinein noch Selektion statt und es ist ungewiss, ob die akademische Karriere fortgesetzt werden kann. Daher eignet sich Stufe III, d.h. der obere Mittelbau, zur Einteilung in Systeme mit früher versus später Dauerbeschäftigung.

Tab. 2: Karrierestufen, internationale Positionen und Vertragsdauer

Karrierestufe	Mögliche Universitätspositionen in verschiedenen Ländern	Vertragsdauer
I Promovierende	Studierende in der 3. Phase, Researcher, Promovierende, Wissenschaftlich Mitarbeitende, (Research/Teaching) Assistant, Forschende auf Projektstellen, ...	Grundsätzlich befristet
II Postdoc/unterer Mittelbau (bis zu 6 Jahre nach der Promotion)	Postdoc, Wissenschaftlich Mitarbeitende, Dozierende, Juniorprof., Habilitationsstelle, Forscher/in auf Projektstellen, Researcher, Lecturer A/B, Assistant Professor, ...	Meistens befristet, selten unbefristet
III Oberer Mittelbau (mind. 6 Jahre nach der Promotion)	Wissenschaftlich Mitarbeitende, Dozierende, Juniorprof., (Senior) Researcher, Lecturer A/B, Assistant Professor/ Associate Professor, ...	Befristet oder unbefristet
IV Professur	Associate Professor, Full Professor, Senior Lecturer, ...	Meist unbefristet

Quelle: eigene Darstellung.

5. Ergebnisse

5.1 Häufigkeiten: Vertragsart

Zunächst wird der Anteil der befristet bzw. unbefristet Beschäftigten in 20 Ländern abgebildet, eingeteilt nach den drei IWF-Ländergruppen „aufstrebend", „entwickelt" und „G7". Die Hochschullehrenden geben ihre Vertragsart in fünf Kategorien an, die in Abbildung 1 für den oberen Mittelbau dargestellt ist. Diese Information lässt auf die Phase in der Karriere schließen, in der eine Dauerstellung erreicht werden kann.

Das Ergebnis bildet international eine große Bandbreite an Karrieresystemen ab. Auch in jeder Ländergruppe ist die Bandbreite groß, jedoch mit einer Tendenz zu mehr Beschäftigungsstabilität in der Gruppe der aufstrebenden Länder. In den Ländern, in denen im oberen Mittelbau ein hoher Anteil der Hochschullehrenden dauerhaft beschäftigt ist, kann eine Dauerbeschäftigung in einer relativ frühen Karrierephase erreicht werden.[11] Malaysia, Südafrika, Brasilien und China in der Gruppe der aufstrebenden Länder, und Niederlande, Irland, Portugal, Australien und Großbritannien in der Gruppe der entwickelten bzw. G7 Länder folgen dem englischen Tenure-System, das sich mit einem relativ hohen Anteil an Dauerstellen (z.B. Lecturer) unterhalb der Professur niederschlägt.

Dagegen kann in Ländern mit einem späten Zeitpunkt dauerhafter Beschäftigung eine Dauerstelle häufig erst mit der Professur erreicht werden (Rauf-oder-raus-Systeme). Zu diesen Systemen zählen erstens die europäischen Habilitationssysteme, wo laut Kreckel (2008) das Personal unterhalb der Professur als in einer dauerhaften Qualifizierungsphase befindlich gilt.[12] Ein zweiter Grund für eine lange Befristungsphase ist eine lange Bewährungszeit, die formell als Probezeit oder Tenure-Track-Position angelegt ist oder auf eine andere Weise eine Perspektive auf Dauerbeschäftigung bietet, wie z.B. USA und Kanada.[13] [14] Ein dritter Grund für lange Phasen befristeter Beschäftigung kann in der Zunahme der Pro-

[8] Nach der Einteilung der Weltbank gehören die hier analysierten Länder den Upper-middle-income und High-income Ländergruppen an. Entwicklungsländer zählen zu den Lower-middle-income- und Low-income-Ländern. https://datahelpdesk.worldbank.org/knowledgebase/articles/906519-world-bank-country-and-lending-groups

[9] Dass sich Entwicklungsländer häufig nicht an umfangreichen Datenerhebungen beteiligen, spiegelt ihr niedriges Forschungsniveau wider.

[10] Nur für Mexiko und Brasilien liegt die Zahl bei 67 und 99, was noch als akzeptabel eingeschätzt wird. Wegen der geringen Fallzahl in manchen Samples können nur 20 der 25 Länder einbezogen werden.

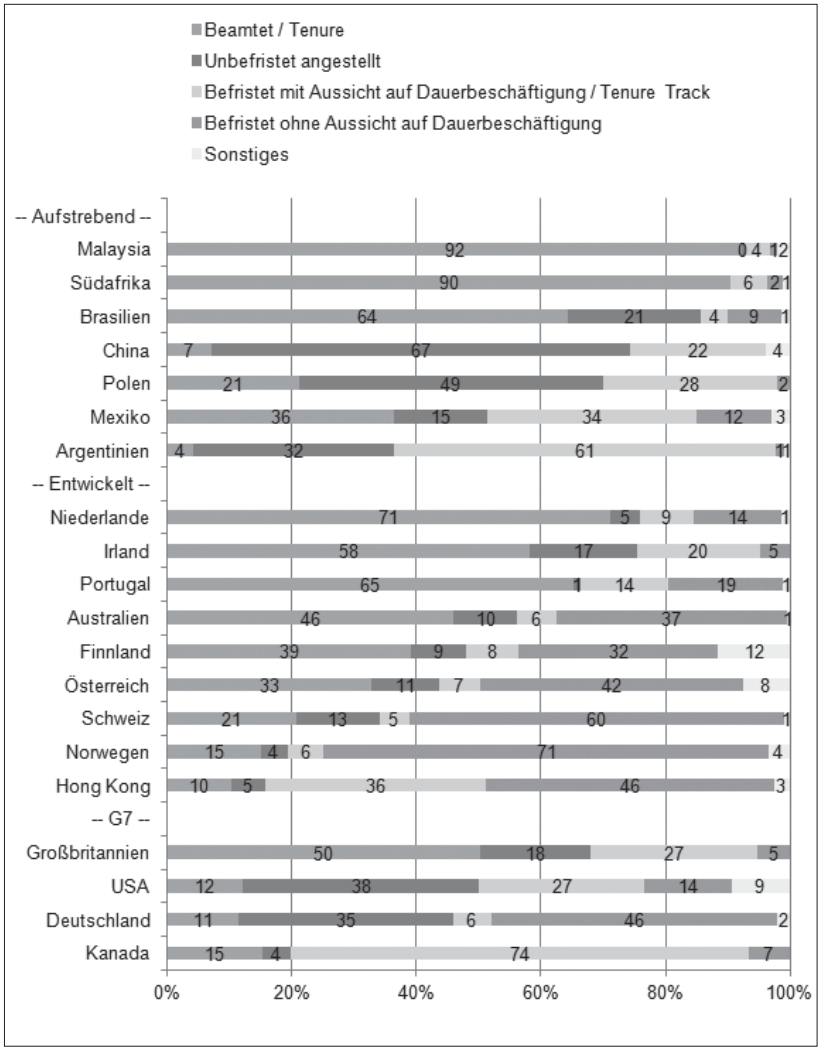
[11] Als Dauerbeschäftigung werden die Kategorien „Tenure" und „unbefristete Anstellung" zusammengezogen. Sie können sich hinsichtlich der Beschäftigungssicherheit sowie der Sozialleistungen unterscheiden.

[12] Polen ist nach dem deutschen Modell in Lehrstühlen mit Habilitation organisiert: der relativ hohe Anteil an Dauerbeschäftigung ist untypisch.

[13] Die Wahrscheinlichkeit, aus einer Probezeit bzw. einer Tenure-Track-Position in eine Dauerposition bzw. eine Professur überzugehen, variiert. Beispielsweise schätzen Janson et al. (2007) die Übergangschance in den USA auf ca. 4:1 und in Großbritannien auf 1:1 ein.

[14] Die vereinzelten Tenure-Track-Stellen in z.B. Deutschland, Finnland und Österreich stellen eine Minderheit dar.

Abb. 1: Vertragsart der Hochschullehrenden im oberen Mittelbau an Universitäten in 20 Ländern (%)



Quelle: EUROAC, CAP, eigene Berechnungen.
Frage: Welche Beschäftigungsdauer ist bei Ihrem derzeitigen Beschäftigungsvertrag vorgesehen?

jektstellen oder vorübergehenden Lehraufträge angelegt sein. Hier ist die Perspektive unklar.

5.2 Systemmerkmale

In Tabelle 3 werden die Kennzahlen zur Beschreibung von Wissensökonomie und in der Struktur der akademischen Karriere in „aufstrebenden", „entwickelten" und G7 Ländern dargestellt. Es lässt sich herauslesen, dass die meisten aufstrebenden Länder in beiden Bereichen eine niedrigere Forschungsintensität und tendenziell mehr Dauerbeschäftigung aufweisen, während die Länder der entwickelten sowie der G7 Gruppe tendenziell mehr Forschungsintensität und weniger Dauerbeschäftigung erkennen lassen.[15]

5.3 Prüfung der Hypothesen

Im Folgenden werden die Hypothesen zum Einfluss auf Dauerbeschäftigung in der Wissenschaft geprüft. Die statistischen auf Länderebene aggregierten Informationen zur Forschungsintensität aus Tabelle 3 werden bivariat mit Dauerbeschäftigung korreliert (Tabelle 4). Die Fallzahl (N=20) bewirkt, dass Zusammenhänge erst ab Pearson's r ≥ 0,47 statistisch signifikant werden. Alle Variablen beschreiben Forschungsintensität und korrelieren negativ mit Dauerbeschäftigung, d.h. die Ergebnisse zeigen, dass Forschungsintensität und Dauerbeschäftigung gegenläufig sind.

H1 Forschungsintensiver Arbeitsmarkt – Dauerbeschäftigung

Bei der Korrelation zwischen den drei Variablen des Konstrukts Wissensökonomie bzw. forschungsintensivem Arbeitsmarkt und Dauerbeschäftigung zeigt die Analyse bei zwei der drei Variablen eine signifikant negative Korrelation: Je höher die Zahl der Publikationen (H1b) sowie der Forschenden (H1c) ist, desto niedriger ist der Anteil dauerhaft Beschäftigter im oberen Mittelbau. Vorsichtig interpretiert kann aus der Korrelation aus hoher Publikationszahl und hoher Befristungsraten ein Effekt der Projektförmigkeit abgeleitet werden. Die Zahl der Forschenden dagegen kann als ein Hinweis auf das Angebot-und-Nachfrage-Prinzip zu interpretieren sein. Mit $p < 0,05$ ist die Korrelation allerdings nicht stark. Interessant ist auch, dass Patentzahlungen, die ebenfalls die Forschungsintensität des Arbeitsmarktes beschreiben, mit dem Anteil an Dauerbeschäftigung nicht signifikant zusammenhängen[16] (H1a). Aufgrund dieser Ergebnisse können H1a abgelehnt, und H1b und H1c bestätigt werden.

H2 Forschungsorientiertes Hochschulsystem – Dauerbeschäftigung

Auf der Ebene der Forschungsorientierung an Universitäten wurde die Korrelation zwischen zwei Variablen und Dauerbeschäftigung geprüft. Ähnlich dem Anteil der Forschenden[17] wurde die Annahme, dass das Angebot-und-Nachfrage-Prinzip durch die Promotionsrate einen Einfluss auf die Beschäftigungsbedingungen an Universitäten hat, überprüft (H2a). Hier zeigen die Ergebnisse, dass der Zusammenhang zwischen Promotionsrate und Dauerbeschäftigung nicht signifikant ist.[18]

Zweitens wurde als mögliche Erklärung für Dauerbeschäftigung die Schwerpunktsetzung zwischen Lehre und Forschung innerhalb der Universitäten geprüft (H2b). Hier zeigt sich eine signifikant negative Korrelation mit der Vertragsdauer: Je höher der Anteil derer, die mehr Zeit für Forschung aufwenden als für Lehre, desto

[15] Für die Kaufkraftparität, d.h. das kaufkraftbereinigte Bruttoinlandsprodukt, gilt das gleiche wie für Forschungsintensität.

[16] Zusammenhänge dieser Größenordnung würden bei einer größeren Fallzahl wahrscheinlich signifikant werden.

[17] Die Zahl der Forschenden korreliert sehr hoch mit der Promotionsrate.

[18] Dafür kann als eine mögliche Erklärung angeführt werden, dass z.B. in den Niederlanden, Irland, Großbritannien und China, die als Tenure Systeme angelegt sind und sich damit der „Flaschenhals" relativ früh nach der Promotion schließt, die Promotionsrate dennoch relativ hoch ist.

Tab. 3: Systemmerkmale in 20 aufstrebenden, entwickelten und G7 Ländern (IWF)

	Wissensökonomie				Karrierestrukturen Universität		
	Kaufkraft-parität Int. $	Patent-zahlungen Quotient	Publika-tionen pro Million Ew.	Forschende pro Million Ew.	Promotions-rate %	For-schungs-orien-tierung %	Unbefristete Beschäf-tigung oberer Mittelbau %
Aufstrebend							
Malaysia	17.748	0,05	k.I.	1.794	k.I.	22	93
Südafrika	11.259	0,07	0	405	0	24	90
Brasilien	12.221	0,06	0	698	0,4	34	86
China	9.844	0,03	0	1.089	2,2	51	74
Polen	21.214	0,12	0,01	1.851	0,5	42	70
Mexiko	15.563	0,35	0	383	0,2	66	52
Argentinien	18.749	0,09	0	1.226	0,2	77	36
Entwickelt							
Niederlande	41.711	0,81	0,03	4.303	1,8	38	76
Irland	39.547	0,1	0,02	3.370	1,9	40	74
Portugal	23.068	0,12	0,01	4.142	1,4	32	66
Australien	43.073	0,22	0,03	4.335	1,9	42	56
Finnland	35.617	1,88	0,04	7.188	2,5	59	49
Österreich	42.597	0,67	0,03	4.704	2,1	70	44
Schweiz	46.430	1,29	0,05	4.481	3,2	81	34
Norwegen	54.947	0,73	0,03	5.576	1,9	78	22
Hong Kong	52.722	0,28	k.I.	2.990	k.I.	38	16
G7							
Großbritannien	37.307	1,77	0,03	4.055	2,4	49	71
USA	53.101	3,09	0,02	4.019	1,7	43	50
Deutschland	**40.007**	**1,7**	**0,02**	**4.472**	**2,7**	**66**	**46**
Kanada	43.472	0,39	0,03	4.490	1,2	49	20

k.I.: keine Informationen.

Tab. 4: Kontingenztabelle (Pearson's r)

N=20

	Wissensökonomie		*Akademische Karrierestruktur*			
	Publikationen/ Mio	Forschende/ Mio	Promotions-rate	Zeit für Forschung	Dauerstelle oberer Mittelbau	
Wissensökonomie						
Patentzahlungen	**,51***	**,56****	**,54***	,28	-,24	**H1a**
Publikationen		**,86*****	**,79*****	,33	**-,47***	**H1b**
Forschende/Mio			**,75*****	,33	**-,47***	**H1c**
Akademische Karrierstruktur						
Promotionsrate				,36	-,29	**H2a**
Zeit für Forschung					**-,67*****	**H2b**

*Signifikanzniveau: *** p < ,001; ** p < ,01; * p < ,05; + p < ,1.*

niedriger ist der Anteil der Dauerbeschäftigten an einer Universität.[19] Das bestärkt die Annahme, dass es sich hier möglicherweise um wettbewerbsorientierte Systeme mit einem hohen Anteil an Forschungsprojekten handelt. Damit werden H2a abgelehnt und H2b bestätigt.

6. Zusammenfassung

Ausgangspunkt war die These, dass sich Karrieresysteme nicht isoliert von Wirtschaft und Gesellschaft entwickeln, sondern von der Forschungsintensität des Arbeitsmarktes in einem Land abhängen. Es wurde gefragt, wie die Unterschiede in der Befristung an Universitäten in 20 Ländern vorhergesagt werden können. Zentrales Ergebnis der Analyse ist, dass sie sich am besten durch die universitären Strukturen vorhersagen lässt. Die Wissensintensität des Arbeitsmarktes zeigt ebenfalls einen – allerdings weniger starken – Zusammenhang auf. Damit lassen sich in beiden Bereichen positive Befunde feststellen.

Das Hauptstrukturierungsmerkmal bildet die Forschungsintensität an Universitäten: Je höher der Anteil der überwiegend mit Forschung Beschäftigten, desto höher ist der Befristungsanteil. Dieser Zusammenhang kann einerseits damit erklärt werden, dass einige (Habilitations-)Systeme lange forschungsintensive Ausbildungsphasen aufweisen, andererseits damit, dass Forschung in vielen Ländern zunehmend in Drittmittelprojekten stattfindet, die zeitlich befristet sind.

Befristung dient dabei nicht nur dazu, Qualifikation und Innovation zu ermöglichen, sondern auch als ein Instrument des Wettbewerbs und der Selektion. Sie verursacht ein Turnover an Universitäten und bewirkt Mobilität in den außeruniversitären Arbeitsmarkt. Laut der Ergebnisse ist der Befristungsanteil an Universitäten höher, je mehr Forschende es gibt. Eine hohe Zahl an Forschenden auf dem Arbeitsmarkt kann zum Erhalt von Befristung an Universitäten beitragen. Nach dem Angebot-und-Nachfrage-Prinzip liegt es nahe, dass sich die Konkurrenzsituation negativ auf die Arbeitsbedingungen – d.h. zu mehr instabiler Beschäftigung – auswirkt.

Als ein zweiter Aspekt des Arbeitsmarkts zeigt sich ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Publikationszahl und Befristung an Universitäten. Die Publikationszahl korreliert hoch mit der Zahl der Forschenden und steht für einen innovationsorientierten projektifizierten Arbeitsmarkt.

Grundsätzlich zeichnen sich zwei Muster von Karrieresystemen an Universitäten ab. Das erste System ist v.a. auf Forschung ausgerichtet und bietet vermehrt Karrierestrukturen mit langen Phasen befristeter Beschäftigung. Es findet sich mehrheitlich in Ländern, in denen eine hohe Zahl an Forschenden auf einem forschungsintensiven Arbeitsmarkt miteinander konkurriert. Das zweite Karrieresystem ist v.a. auf Lehre ausgerichtet, bietet dafür aber frühe Beschäftigungsstabilität. Das bedeutet, dass die Selektion in den Beruf der Hochschullehrenden relativ kurz nach der Promotion stattfindet.

[19] Hypothese 2b wurde auch in Höhle (2016) für die europäischen Länder dieses Samples aufgestellt und bestätigt.

Die Zahl an zur Verfügung stehenden Forschenden auf dem Arbeitsmarkt ist deutlich geringer.

Die präsentierten Daten zeigen einen eindeutigen Zusammenhang sowohl zwischen Forschungsintensität an den Universitäten und Befristung als auch zwischen der Wissensökonomie und Befristung. Insgesamt jedoch ist die Korrelation zum außeruniversitären Arbeitsmarkt weitaus schwächer ausgeprägt als zu erwarten war. Die Legitimation für hohe Befristungsraten, nach der Hochqualifizierte in der Wissensökonomie benötigt werden, mag in manchen Fällen auf der Ländereben durchaus gerechtfertigt sein, erscheint dagegen auf der Makroebene als leicht überstrapaziert.

Die Ländergruppierungen des IWF zeigen zwar eine leichte Tendenz dahingehend, dass die „aufstrebenden" Länder durchschnittlich etwas mehr Beschäftigungsstabilität aufweisen als die „entwickelten" und die G7 Länder. Die große Bandbreite innerhalb jeder Ländergruppe deutet jedoch darauf hin, dass in einzelnen Systemen nach wie vor die historisch gewachsenen Strukturen dominieren. Beispielsweise orientieren sich die Systeme in den Niederlanden, Irland und Großbritannien am britischen Tenure-Modell, während sich in Deutschland, Österreich und der Schweiz das deutsche Habilitationssystem in der Karrierestruktur niederschlägt. Die traditionelle Verankerung kann jedoch nur in wenigen Ländern eindeutig als Erklärung für Befristung herangezogen werden, sodass die Forschungsintensität des Arbeitsmarktes und der akademischen Strukturen als Erklärungsansatz durchaus ihre Berechtigung hat. Keine Aussage konnte hier bedauerlicherweise über Entwicklungsländer getroffen werden, was der ungenügenden Datenlage geschuldet ist. An dieser Stelle besteht weiterhin Forschungsbedarf.

Literaturverzeichnis

Academia Stackexchange (2014): http://academia.stackexchange.com/questions/18767/research-publications-per-capita (01.06.2016).

Auriol, L. (2010): Career Paths of Doctorate Holders. Brüssel: European Commission.

Bell, D. (1973): The Coming of the Post-Industrial Society. A Venture in Social Forecasting. New York: Basic Books.

Cummings, W. K./Shin, J.C. (2014): Teaching and Research in Contemporary Higher Education: An Overview, in: Shin, J. C./Arimoto, A./Cummings, W. K./Teichler, U. (eds.): Teaching and Research in Contemporary Higher Education. Dordrecht, pp. 1-12.

Dalton, G. W./Thompson, P. H./Price, R. L. (1977): The Four Stages of Professional Careers. In: Organizational Dynamics 6, pp. 19-42.

Davis, G. (2005): Doctors Without Orders. Highlights of the Sigma Xi Postdoc Survey. In: American Scientist, 93 (3, supplement).

Dörre, K./Neis, M. (2008): Forschendes Prekariat? Mögliche Beiträge der Prekarisierungsforschung in der Wissenschaft. In: Klecha S./Krumbein W. (Hg.): Die Beschäftigungssituation von wissenschaftlichem Nachwuchs. Wiesbaden, S. 127-142.

Drucker, P.F. (1968): The Age of Discontinuity; Guidelines to Our changing Society. New York: Harper & Row.

Enders, J./de Weert, E. (eds.) (2004): The international attractiveness of the academic workplace in Europe. Frankfurt a. M.

European Commission (2013): MORE2 Survey: Final report. European Commission, Brussels.

European Commission (2016): She Figures 2015. Brüssel: EU.

Galaz-Fontes, J. F./Arimoto, A./Teichler, U./Brennan, J. (eds.) (2016): Biographies and Careers throughout Academic Life. Dordrecht.

Ghaffarzadegan, N./Hawley, J./Larson, R./Xue, Y. (2015): A Note on PhD Population Growth in Biomedical Sciences. In: Systems Research and Behavioral Science, 32 (3), pp. 402-405.

Giesecke, J./Groß, M. (2002): Befristete Beschäftigung: Chance oder Risiko? In: KZfSS, 54 (1), S. 85-108.

Hadjar, A./Becker, R. (2006): Bildungsexpansion: Erwartete und unerwartete Folgen. In: Hadjar, A./Becker, R. (Hg.): Die Bildungsexpansion: Erwartete und unerwartete Folgen, S. 11-26.

Höhle, E. A. (2015a): Hierarchie in Lehrstuhl und Department: Ein empirischer Vergleich in Europa. In: Banscherus, U./Engel, O./Mindt, A./Spexard, A./Wolter, A. (Hg.): Differenzierung des Hochschulsystems in Deutschland und im internationalen Vergleich. Münster, S. 199-220.

Höhle, E. A. (2015b): From apprentice to agenda-setter: comparative analysis of the influence of contract conditions on roles in the scientific community. In: Studies in Higher Education, 40 (8), pp. 1.423-1.437.

Höhle, E. A. (2016): Bildungsexpansion – wissenschaftliche Karriere – Befristung: Ein Vergleich in Europa. In: Schmid, J./Amos, K. S./Schrader, J./Thiel, A. (Hg.): Internationalisierte Welten der Bildung – Bildung und Bildungspolitik im globalen Vergleich. Series Wirtschafts- und Sozialpolitik, S. 163-185.

Weltwährungsfonds (2014): World Economic Outlook Database, April 2014. https://www.imf.org/external/pubs/ft/weo/2014/01/weodata/weorept.aspx -> PPP (28.02.2017).

Jacob, A.K./Teichler, U. (2011): Der Wandel des Hochschullehrerberufs im internationalen Vergleich. Berlin.

Janson, K./Schomburg, H./Teichler, U. (2007). Wege zur Professur. Qualifizierung und Beschäftigung an Hochschulen in Deutschland und den USA. Münster.

Knorr-Cetina, K. (1998): Sozialität mit Objekten. Soziale Beziehungen in posttraditionalen Wissensgesellschaften. In: Rammert, W. (Hg.): Technik und Sozialtheorie. Frankfurt a. M./New York, S. 83-120.

Köhler, C./Struck, O./Grotheer, M./Krause, A./Krause, I./Schröder, T. (Hg.) (2008): Offene und geschlossene Beschäftigungssysteme. Determinanten, Risiken und Nebenwirkungen.

Konsortium Bundesbericht wissenschaftlicher Nachwuchs (Hg.) (2013): Bundesbericht wissenschaftlicher Nachwuchs 2013. Bielefeld.

Kreckel, R. (Hg.) (2008): Zwischen Promotion und Professur. Das wissenschaftliche Personal in Deutschland im Vergleich mit Frankreich, Großbritannien, USA, Schweden, den Niederlanden, Österreich und der Schweiz. Leipzig.

Meißner, M. (2016): Entstehung und Entwicklung des Hochschulbefristungsrechts. In: Ordnung der Wissenschaft (3), S. 181-186.

Metz-Göckel, S./Schürmann, R. /Heusgen, K. /Selent, P. (Hg.) (2016): Faszination Wissenschaft und passagere Beschäftigung. Eine Untersuchung zum Drop-Out aus der Universität.

Neave, G./Rhoades, G. (1987): The academic estate in Western Europe. In: Clark, B. R. (ed.): The academic profession. National, disciplinary, and institutional settings. Berkeley: California. pp. 211-270.

OECD (2002): Frascati Manual: Proposed standard Practice for Surveys and Research and Experimental development. Paris: OECD.

OECD (2013): Education at a Glance 2013: OECD Indicators. OECD Publishing.

Powell, S./Green, H. (eds.) (2007): The Doctorate Worldwide. New York: Open University.

Schubert, F./Engelage, S. (2006): Bildungsexpansion und Berufsstruktureller Wandel. In: Hadjar, A./Becker, R. (Hg.): Die Bildungsexpansion: Erwartete und unerwartete Folgen, S. 93-121.

Stehr, N. (1994): Arbeit, Eigentum und Wissen: Zur Theorie von Wissensgesellschaften.

Teichler, U. (2007): Higher Education Systems. Conceptual Frameworks, Comparative Perspectives, Empirical Findings. Rotterdam/Taipei: Sense Publishers.

Teichler, U./Höhle, E. A. (2013): The Academic Profession in 12 European Countries – The Approach of the Comparative Study. In: Teichler, U./Höhle, E. A. (eds.): The work situation of the academic profession in Europe. Findings of a survey in twelve countries. Dordrecht, pp. 1-12.

Weltbank (2016): States and Markets, Tabelle 5.13. World Development Indicators: Science and technology.

■ **Ester A. Höhle,** Soziologin M.A., Wissenschaftliche Mitarbeiterin am International Center For Higher Education Research (INCHER), Universität Kassel, E-Mail: Hoehle@incher.uni-kassel.de

Roland Bloch, Alexander Mitterle & Carsten Würmann

Kompensation, Stratifikation, Erweiterung

Effekte des Qualitätspakts Lehre auf die Organisation der Lehre an deutschen Universitäten[1]

Roland Bloch

Alexander Mitterle

Carsten Würmann

The Pact for Quality in Teaching allows German universities for the first time since 1977 to hire extra teaching personnel without having to take in more students. They are expected to turn this increase in quantity into a surplus in the quality of teaching and learning. On the basis of an online survey of all all Pact-funded projects, this article reconstructs different functions universities assign to this extra teaching capacity. Universities can employ the extra resources (a) to improve deficient study conditions (compensation), (b) to enhance the status of specific study programs (stratification), or (c) to establish new teaching and learning formats (extension). The article outlines different forms of how universities strategically use the extra teaching capacity, some of which appear to be only loosely coupled to the original goals of the Pact.

Der Qualitätspakt Lehre (QPL) ermöglicht es den Hochschulen zum ersten Mal seit dem Öffnungsbeschluss von 1977, zusätzliches Personal für die Lehre einzustellen, ohne dass sie dadurch gleichzeitig ihre Ausbildungskapazitäten, also die Zahl der Studienplätze, erhöhen müssen. Anstatt mehr Studierende aufzunehmen, sollen sie mit diesem Personal bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre schaffen, d.h. sie sollen mit dem zusätzlichen Personal einen qualitativen Mehrwert erzielen. Studierenden- und Lernorientierung sind hier nicht der Kapazitätsplanung nachgelagert, sondern werden durch die Kapazitätsneutralität des Lehrpersonals von dieser entkoppelt und zu einer davon unabhängig zu gestaltenden Aufgabe. Der QPL erfordert einen Antrag der Hochschule und somit eine gesamtorganisationale Strategie zur Einbettung der einzelnen Maßnahmen in das Profil der Hochschule.

Der Beitrag rekonstruiert auf der Grundlage einer Online-Befragung aller QPL-Projekte der 1. Förderphase (2011-2016), welche Funktionen die organisationale Ausgestaltung der QPL-Lehre nahelegt. Die Hochschulen können mit der QPL-Lehre (a) mangelhafte Studienbedingungen verbessern. Dies bezeichnen wir als Kompensation. Des Weiteren können sie (b) einzelne Studienprogramme aufwerten – dies fassen wir mit dem Begriff der Stratifikation – oder (c) neue Lehrangebote schaffen. Dies subsumieren wir unter Erweiterung. Herausgearbeitet werden so unterschiedlichen Formen des organisational-strategischen Umgangs mit den zusätzlichen Mitteln, die sich zum Teil in ihren Effekten als nur lose mit den ursprünglichen Programmzielen des QPL gekoppelt erweisen.

1. Entwicklungen in der Hochschulbildung und der Qualitätspakt Lehre

In den letzten beiden Dekaden hat die Hochschulbildung in Deutschland erhebliche Veränderungen erfahren.
Erstens wurden die Möglichkeiten von Hochschul- und Fachbereichsleitungen, auf die Gestaltung von Studienprogrammen Einfluss zu nehmen, erweitert. Sie können beispielsweise Internationalisierung, *Employability* oder Inklusion durch spezifische Arrangements als Organisation befördern. Im Gegensatz zur früheren Detailsteuerung durch die Landesministerien sollen sie jetzt als Gesamtorganisation handlungsfähig sein (vgl. Krücken/ Meier 2006; Meier 2009).
Zweitens hat sich die Expansion von Hochschulbildung beschleunigt. Mittlerweile nimmt mehr als die Hälfte eines Altersjahrgangs ein Hochschulstudium auf. Als Folge der Expansion der Hochschulbildungsbeteiligung wird die Studierendenschaft immer heterogener; neue Gruppen mit neuen Bedürfnissen kommen an die Hochschulen. Die Hochschulen müssen die in den letzten Jahren stark angestiegenen Studierendenzahlen mit weitgehend gleichbleibenden Personalmitteln bewältigen. Auch die durch den Hochschulpakt 2020 finanzierten zusätzlichen Studienplätze schreiben die bestehenden Betreuungsrelationen fort. Als Folge ausgelasteter

[1] Der Beitrag basiert auf Untersuchungen, die im Rahmen der Begleitforschung zum QPL in dem vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Forschungsprojekt „Qualitätskapazität. Untersuchung des Mehrwerts von zusätzlichem Lehrpersonal des Qualitätspakts Lehre für die akademische Lehre" (QuaKap) von 2015 bis 2017 durchgeführt wurden.

Kapazitäten werden viele Studiengänge zulassungsbeschränkt; im Wintersemester 2018/19 waren es bundesweit 41%, wobei das Ausmaß erheblich nach Bundesland, Hochschultyp, Abschlussart und Studienfach variiert (Gehlke et al. 2018). Die steigenden Zulassungsbeschränkungen gehen einher mit einer zunehmenden vertikalen Differenzierung im Feld der Hochschulbildung. Im Gegensatz zu Frankreich, Großbritannien, den USA und vielen anderen Ländern galt das Hochschulwesen in Deutschland bis in die 2000er Jahre als kaum vertikal gegliedert (vgl. Stock 2018). Es gab keine Hochschulen und keine Studienprogramme, die beanspruchten, eine Spitzenposition im Feld der Hochschulbildung inne zu haben (Bloch et al. 2014a). Mittlerweile werden aber auch in Deutschland vertikale Differenzierungen in den Hochschulbereich eingeführt und Qualitätsunterschiede betont. Diese Bemühungen lassen sich zumeist mit Blick auf die Forschung beobachten (Münch 2009). Mit Blick auf die Lehre suchen vor allem private Hochschulen ihre Studienprogramme hervorzuheben (Mitterle/Stock 2015). Es lassen sich aber auch stratifikatorische Ansprüche in staatlichen Studienprogrammen identifizieren (Bloch et al. 2015).
Drittens hat die Einführung von gestuften Studienabschlüssen die etablierte Hierarchie zwischen unterschiedlichen Hochschultypen aufgehoben. Hinzu kommt, dass durch die Einführung der Akkreditierung die disziplinbezogenen Rahmenprüfungsordnungen zu Gunsten situativer Qualitätsprüfungen abgeschafft wurden. Dies hat zu einer „radikalen Differenzierung" der Denominationen von Studiengängen geführt (Schröder 2015); sowohl hinsichtlich der Orientierung auf potentielle Berufsfelder wie auch bei der fachlichen Schwerpunktsetzung sind erhebliche Unterschiede erkennbar.
Der Qualitätspakt Lehre (QPL) ist ein politisches Programm, das auf diese Entwicklungen reagiert. Der QPL adressiert die Hochschulen als Gesamtorganisationen: Sie sollten eine Strategie entwickeln, wie die einzelnen Maßnahmen in das Profil der Hochschule eingebettet sind und wo die zusätzlichen Mittel eingesetzt werden, und sie müssen die Projekte als Antragsteller organisatorisch verantworten. Zudem stellt der QPL den Hochschulen zusätzliche Mittel zur Verbesserung der Betreuungsrelationen bereit. Es sind kapazitätsneutrale Mittel, die es den Hochschulen zum ersten Mal seit dem „Öffnungsbeschluss" von 1977 ermöglichen, zusätzliches Lehrpersonal einzustellen, ohne dafür mehr Studierende aufnehmen zu müssen. Dabei geht es nicht allein um eine quantitative Verbesserung der Betreuungsrelationen. Vielmehr ist die politische Erwartung an die Hochschulen, dass sie einen quantitativen Zuwachs an Lehrpersonal in einen qualitativen Mehrwert in Studium und Lehre transformieren. Sie sollen spezifische Maßnahmen ergreifen, um die Betreuung und Beratung der Studierenden zu verbessern, das Lehrpersonal zu qualifizieren, die Lehrqualität zu sichern, die Studieneingangsphase zu gestalten oder den Praxisbezug von Bachelor-Studiengängen zu erhöhen (BMBF 2010, §3).
Für die Organisation der Lehre an deutschen Hochschulen ergibt sich somit eine neue Situation. Bislang erfolgte eine Profilbildung in der Lehre im Fach und hier vor allem über Inhalte, indem bestimmte Lehrgebiete besetzt und neue entwickelt und integriert wurden. Dem entspricht eine dezentrale Lehrorganisation, in der vor Ort Personal rekrutiert und eingesetzt wird, ohne dass dies der zentralen Ebene bekannt sein muss (Bloch et al. 2014b). Nun soll die Hochschulleitung nicht nur über Schwerpunktsetzungen in der Lehre entscheiden, sondern verfügt auch über die Ressourcen, diese Entscheidungen umzusetzen. Aber auch wenn sie über den Einsatz der QPL-Mittel entscheidet, hat sie doch einen erheblichen Orientierungsbedarf, da sie kaum Einblick in die Leistungsfähigkeit und Aktivitäten der einzelnen Lehrbereiche hat (Meier 2012, S. 179).
Vor diesem Hintergrund kann die zusätzliche QPL-Lehre drei unterschiedliche Funktionen erfüllen: (1) Das zusätzliche Lehrpersonal wird in besonders nachgefragten Studiengängen eingesetzt, um bisher fehlende Lehrkapazität auszugleichen; der Mehrwert ergibt sich aus der Kompensation bisheriger kapazitärer Defizite und damit der Verbesserung unzureichender Studienbedingungen (Kompensation). (2) Das zusätzliche Lehrpersonal wird genutzt, um bestimmte für das Profil der Hochschule als wichtig und bedeutsam erachtete Bereiche zu stärken; es wird konzentriert in bestimmten Fachbereichen bzw. Studiengängen eingesetzt, verbessert dort die Betreuungsrelationen und wertet diese auf (Stratifikation). (3) Für eine sich diversifizierende Nachfrage werden neue Angebote geschaffen, die jenseits des traditionellen Curriculums Hochschullehre breiter definieren. Das zusätzliche Lehrpersonal wird in zusätzlichen, neu entwickelten Angeboten eingesetzt, die sich von der bisherigen Lehre in dem Bereich unterscheiden (Erweiterung).

2. Anlage der Untersuchung

Dieser Beitrag rekonstruiert die Funktionen, die die organisationale Ausgestaltung der QPL-Lehre nahelegt. Empirische Grundlage ist eine Online-Befragung aller Hochschulen, die über zusätzliches, durch den QPL finanziertes Lehrpersonal verfügen. Die folgende Auswertung bezieht sich auf die 25 Universitäten in unserem Sample, an denen insgesamt 1.154 QPL-Lehrveranstaltungen und 736 QPL-Lehrende erfasst wurden.[2] Die Untersuchung beinhaltete auch organisationsbezogene Fallstudien von QPL-Projekten an fünf Hochschulen, in deren Rahmen u.a. 54 Interviews mit Projektleiter*innen, -mitarbeiter*innen sowie Fachbereichs- und Hochschulleitungen geführt wurden, die partiell zur Plausibilisierung der Auswertungsergebnisse herangezogen werden.
Für die Bestimmung der Funktionen wurden auf der Ebene der Hochschule Daten aus der Online-Befragung zu den folgenden Merkmalen der QPL-Lehre deskriptiv[3] ausgewertet: Fachbezug der Lehrveranstaltungen, Lehrveranstaltungstypen, Beteiligung zentraler Einrich-

[2] Die Befragung wurde in Kooperation mit dem Zentrum für Qualitätssicherung der Universität Mainz als Teil der Evaluation des QPL durchgeführt. Sie schloss auch die Fachhochschulen mit ein. Insgesamt beantworteten 58 der 100 geförderten Hochschulen mit zusätzlichem Lehrpersonal den Fragebogen (Rücklauf gesamt: 58%).

[3] An anderer Stelle haben wir die Ergebnisse einer auf diesen Daten beruhenden Clusteranalyse vorgestellt (Bloch et al. 2018).

tungen und Beteiligung der Fachbereiche. Sie wurden ergänzt durch Daten zu Studierendenanteilen[4] von Fachbereichen sowie den Rangplatz des jeweiligen Fachbereichs im DFG-Förderatlas. Des Weiteren wurden die Profile der Universitäten qualitativ ausgewertet mit Blick auf Schwerpunktsetzungen in Forschung und Lehre.

3. Stratifikation oder Kompensation?

Zunächst werden die Fachbereiche analysiert, die an einer Universität den höchsten Anteil an zusätzlicher, durch den QPL finanzierter Lehre aufweisen. Wie kommt es dazu, dass einige Fachbereiche einer Universität erheblich mehr zusätzliche Ressourcen erhalten als andere? Bei der QPL-Lehre an diesen Fachbereichen handelt es sich vorrangig um Lehrveranstaltungen mit fachbezogenen Inhalten, für deren Vermittlung traditionelle Veranstaltungstypen genutzt werden (Übung, Seminar, Vorlesung, Praxisveranstaltungen, Kolloquium). Hier wird also mehr von dem Bisherigen angeboten. Dies legt eine stratifikatorische oder kompensatorische, aber keine erweiternde Funktion nahe. Entweder wird mit den zusätzlichen Ressourcen ein Fachbereich aufgewertet oder es werden kapazitäre Defizite ausgeglichen. Um dies zu prüfen, wurde der Anteil an der QPL-Lehre ins Verhältnis zu dem Anteil des Fachbereichs an den Studierenden der Universität gesetzt (siehe Abb. 1). Studierendenzahlen weisen allerdings nicht direkt auf kapazitäre Defizite hin. Hierfür müsste die Auslastung von Fachbereichen anhand des disziplinspezifischen Curricularnormwerts, des Lehrpersonals und seiner Lehrverpflichtungen ermittelt werden. Diese Daten sind in der Regel nicht öffentlich zugänglich. Studierendenzahlen werden inzwischen aber partiell zur Hochschulfinanzierung verwendet oder durch Sonderprogramme wie den Hochschulpakt 2020 prämiert. Es sind gerade die Fächer mit hohen Studierendenzahlen, die unter diesen Vorzeichen zusätzliche Mittel für die Hochschulen generieren. Der dadurch größere Lehrbedarf kann durch die QPL-Lehre kompensiert werden.

Entsprechen die Anteile an der QPL-Lehre den Studierendenanteilen, ist dies ein Anzeichen dafür, dass die zusätzlichen Mittel nach Studierendenzahlen verteilt werden und dort zum Einsatz kommen, wo die Folgen eines starken Wachstums kompensiert werden sollen.[5] Erhält hingegen ein Fachbereich überproportional zu seinem Studierendenanteil QPL-Lehre, kann dies ein Anzeichen für eine beabsichtigte Aufwertung des Fachbereichs sein. Ist diese Aufwertung auf die Lehre bezogen, werden mit dem zusätzlichen Lehrpersonal die Betreuungsrelationen verbessert. Ein besonders gutes Betreuungsverhältnis kann dann als Merkmal für eine Attrahierung der Besten genutzt werden (vgl. Bloch et al. 2015). Ein solcher Anspruch wird von den untersuchten Fachbereichen aber nicht nach außen kommuniziert; sie heben gute Betreuungsrelationen nicht als besonderes Merkmal ihrer Studiengänge hervor. Unter den nach wie vor gültigen kapazitätsrechtlichen Bedingungen erscheint dies auch rational: Studiengänge, die nach den Curricularnormwerten der Kapazitätsberechnungen als nicht ausgelastet gelten, erwecken ressourcenbezogene Begehrlichkeiten, zumal die zusätzliche QPL-Lehre nur temporär kapazitätsneutral ist. Dem entspricht, dass zusätzliche Lehrkapazitäten, die sich Fachbereiche unabhängig vom QPL organisieren – z.B. drittmittelfinanziertes Forschungspersonal –, nicht offen gelegt werden. Diese Lehrenden sind zwar auf Instituts- oder Fachbereichsebene bekannt, werden aber nicht in den Berichten an die zentrale Verwaltung dokumentiert. Nur wenn zusätzliche Lehrende nicht zusätzliche Studierende nach sich ziehen, lassen sich die Betreuungsrelationen verbessern (Mitterle et al. 2015).

Weil also die Darstellung besserer Betreuungsrelationen als besonderes Merkmal von Studienprogrammen mit Risiken behaftet ist, liegt eine andere Stoßrichtung von Stratifikation nahe. Sie zielt dann nicht auf die Hervorhebung bestimmter Studienprogramme in der Außendarstellung, sondern auf die organisationsinterne Bevorteilung bestimmter Fachbereiche. Diese Bevorteilung ist dann aber nicht primär von lehrbezogenen Erwägungen geleitet. Die zusätzlichen Lehrenden können beispielsweise in forschungsstarken Bereichen eingesetzt werden, um hier diejenigen von der Lehre zu entlasten, die in der Forschung aktiv sind, oder um direkt die Forschungskapazität zu erhöhen[6] (Bloch et al. 2018). Um diesen Zusammenhang zu prüfen, wurde die Forschungsstärke der Fachbereiche anhand ihrer Platzierung in den Ranggruppen des DFG-Förderatlas erfasst.[7] Allerdings kann das Drittmittelvolumen in der *Forschung* nicht ohne Weiteres einen Anspruch eines Fachbereichs auf zusätzliche *Lehre* begründen. Denkbar ist, dass die Hochschulleitung strategisch die vertikale Binnendifferenzierung der Fachbereiche unter den Vorzeichen von Profilbildung befördert. Daher wurde ebenfalls erhoben, welche Bedeutung der Fachbereich für das Profil einer Universität hat, etwa als ein Profilschwerpunkt oder durch die Beteiligung an renommierten Programmen der Großforschung (z.B. Sonderforschungsbereiche).[8] Die folgenden Ausführungen bezie-

[4] Angaben auf den Internetseiten der jeweiligen Hochschulen bzw. Fachbereiche.

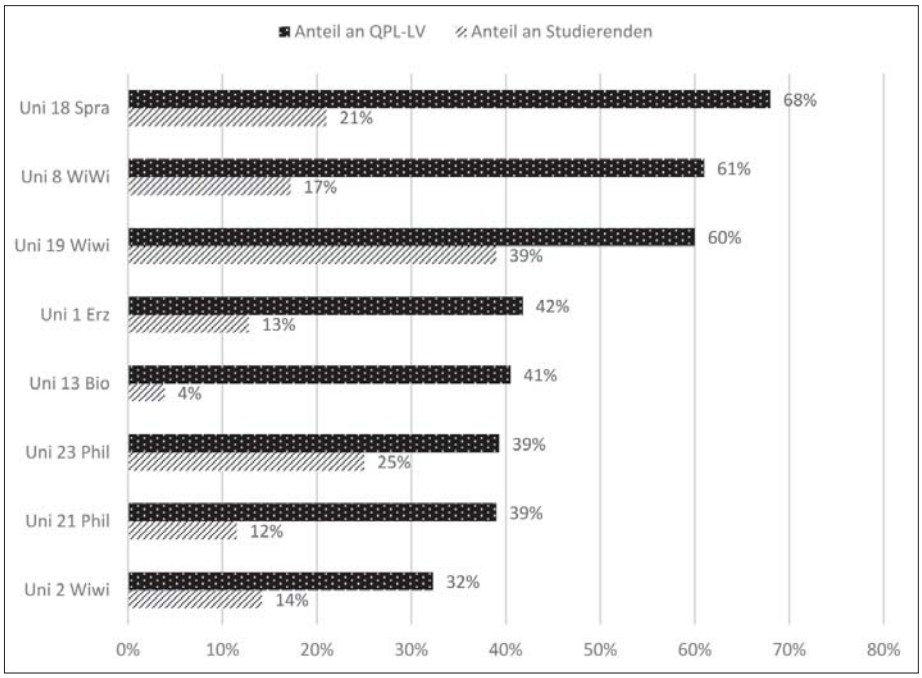
[5] So war es vielen Hochschulen in der 1. Phase des Hochschulpakts 2020 gelungen, mehr Studienplätze mit einem gleichbleibenden Personalstand einzurichten. Vielerorts wurden hauptsächlich Lehrbeauftragte eingesetzt (Bloch et al. 2014b). Dadurch haben sich die Betreuungsrelationen zwischen dem hauptberuflichen wissenschaftlichen Personal, insbesondere den Professor*innen, und den Studierenden verschlechtert. Dies kann durch die QPL-Lehre ansatzweise kompensiert werden.

[6] Das ist dann wahrscheinlich, wenn die zusätzlichen Lehrenden sowohl in der Forschung und als auch in der Lehre eingesetzt werden und der Umfang ihrer Lehrverpflichtung entsprechend begrenzt wird (z.B. auf vier Semesterwochenstunden bei wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen).

[7] Der DFG-Förderatlas erfasst u.a. die Höhe der eingeworbenen DFG-Drittmittel differenziert nach Universitäten und Fächern. Die aktuellen Daten betreffen den Zeitraum von 2014 bis 2016. Aus Gründen der Anonymisierung werden im Text nicht die konkreten Rangplätze, sondern die Zugehörigkeit zu Ranggruppen von jeweils 10 Universitäten angegeben.

[8] Dabei handelt es sich um universitäre Forschungsprofile. Eine Profilbildung in der Lehre auf der Ebene der Hochschule findet bislang nicht oder nur in Ansätzen statt. Hinsichtlich der Profilbildung in der Forschung wurde in Rechnung gestellt, ob diese inkludierend oder exkludierend erfolgt. So hat Meier (2017, S. 207f.) darauf hingewiesen, dass Universitäten auch bestrebt sein können, ihren Status als Volluniversität in ihrem Profil abzubilden, und daher möglichst alle Disziplinen integrieren. In diesem Fall hat die Kennzeichnung als Profilschwerpunkt organisationsintern keine stratifikatorischen Effekte (sehr wohl aber kann das Merkmal der Volluniversität als stratifikatorisches Merkmal in der Kommunikation nach außen genutzt werden).

Abb. 1: Fachbereiche mit den höchsten Anteilen an QPL-Lehrveranstaltungen und ihre Studierendenanteile



hen sich auf die Fachbereiche mit den höchsten Anteilen an der QPL-Lehre (siehe Abb. 1).

Stratifikation

Die Fachbereiche Uni 18 Spra und Uni 19 WiWi sind drittmittelstark (DFG-Ranggruppe 11-20 bzw. 1-10) und weisen eine zentrale Stellung im Universitätsprofil auf. Dies sind Anzeichen dafür, dass die Hochschulleitung Stratifikation zur Entlastung forschungsstarker Bereiche betreibt. Die Fachbereiche Uni 8 Wiwi und Uni 2 Wiwi hingegen sind ebenfalls drittmittelstark, haben aber keine hervorgehobene Stellung im Universitätsprofil. Dass sie trotzdem gemessen an ihren Studierendenanteilen überproportional QPL-Lehranteile aufweisen, kann als eine dezentral initiierte Stratifikation gedeutet werden: Forschungsstarke Fachbereiche beanspruchen mehr oder weniger offensiv aufgrund ihrer Forschungsleistung zusätzliche Mittel, diesen Forderungen kommt die Leitung in ihren Allokationsentscheidungen nach.
Die Fachbereiche Uni 1 Erz und Uni 13 Bio hingegen belegen keine hohen Rangplätze im DFG-Förderatlas, erhalten aber ebenfalls überproportional zu ihren Studierendenanteilen QPL-Lehre. Im Fall von Uni 13 Bio ist dies angesichts eines extrem niedrigen Studierendenanteils von 4% überdeutlich. Die zentrale Bedeutung des Fachbereichs als einem von wenigen Forschungsschwerpunkten der Universität legt nahe, dass die zusätzlichen QPL-Lehrenden – eine Professur, zwei Juniorprofessor*innen, zwei wissenschaftliche Mitarbeiter*innen – eher die Forschungsposition stärken sollen. Demgegenüber betreibt der Fachbereich Uni 1 Erz durch seine erheblichen, in dem Bund-Länder-Programm „Qualitätsoffensive Lehrerbildung" eingeworbenen Ressourcen eine Profilbildung in der Lehre, die den Absichten der Hochschulleitung entspricht, ist sie doch bereits in Ansätzen im Universitätsprofil abgebildet. In beiden Fällen ist die überdurchschnittliche Berücksichtigung der Fachbereiche bei der Allokation der QPL-Lehre an die Aspirationen der Hochschulleitung gekoppelt.
Schließlich kann organisationsinterne Stratifikation auch als nichtintendierter Nebeneffekt auftreten: Die von uns an der Uni 23 durchgeführte Fallstudie zeigte, dass der überproportionale Anteil an der QPL-Lehre des philologischen Fachbereichs auf den Umstand zurückzuführen ist, dass die übrigen Fachbereiche einer gesamtorganisationalen Strategie in der Lehre skeptisch bis ablehnend gegenüberstanden. Kurz: diejenigen Fachbereiche, die überhaupt partizipierten, erhielten die komplette QPL-Lehre.

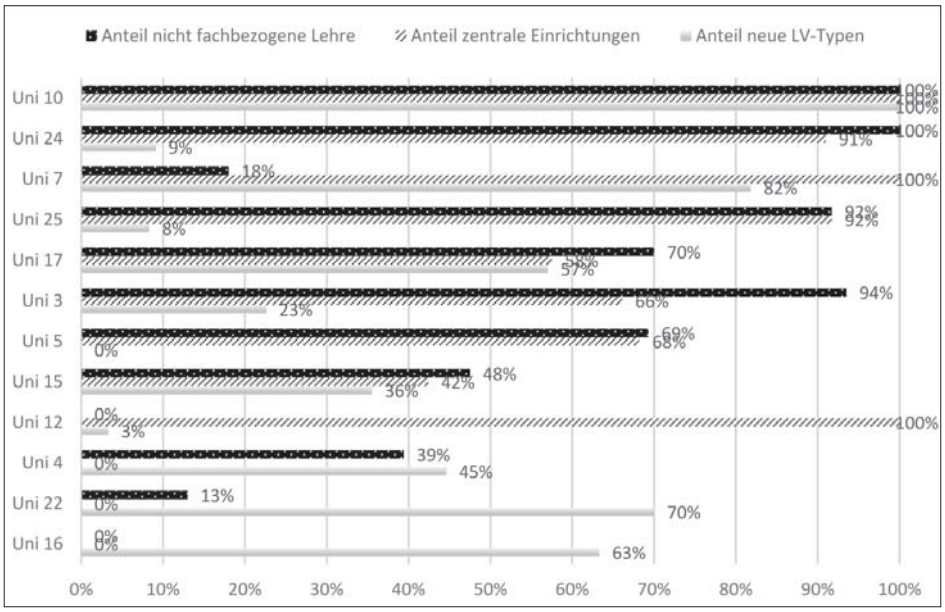
Kompensation

Der Fachbereich Uni 21 Phil ist Teil einer Universität, in der die Mehrzahl der Studierenden in MINT-Fächern eingeschrieben ist. Diese Fächer weisen aber häufig keine Überlast auf. Die QPL-Lehre fließt an diesen Universitäten daher überproportional in die Sozial- und Geisteswissenschaften, die ungünstigere Betreuungsrelationen aufweisen. Reine Kompensation, d.h. eine vorrangig fachbezogene Lehre in traditionellen Veranstaltungsformaten, die anhand von Studierendenzahlen auf die Fachbereiche verteilt wird, ließ sich für keine der untersuchten Universitäten feststellen.

4. Erweiterung

Ein Ziel des QPL ist die Förderung von Innovationen in Studium und Lehre, die insbesondere auf neue Bedürfnisse einer zunehmend diversifizierten Studierendenschaft reagieren. Wie die Hochschulen diese Erwartung erfüllen, ist primär eine qualitativ zu klärende Frage. Einzelne quantitative Indikatoren aus der Online-Befragung können aber auf eine Erweiterung der Lehre zumindest hinweisen. So legen überfachliche Lehrveranstaltungen und neue Veranstaltungsformate eine erweiternde Funktion der QPL-Lehre nahe. Überfachliche Lehrveranstaltungen werden häufig an zentralen Einrichtungen angesiedelt bzw. diese wurden für die Durchführung der QPL-Projekte gegründet. Weil die Fachbereiche bzw. Institute für die fachliche Lehre zuständig sind, verweist ein hoher Anteil von zentralen Einrichtungen an der QPL-Lehre ebenfalls auf eine angestrebte Erweiterung der Lehre. Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf die Universitäten mit den höchsten Anteilen in den drei genannten Dimensionen (siehe Abb. 2).
Uni 10 ist die einzige Universität, an der alle drei Indikatoren eindeutig auf eine erweiternde Funktion der QPL-Lehre hinweisen: Es handelt sich ausnahmslos um Unterstützungsangebote zum Selbststudium in Form von Workshops, die an einer neu gegründeten zentralen Ein-

Abb. 2: Universitäten mit den höchsten Anteilen an nicht fachbezogener Lehre, Lehre an zentralen Einrichtungen und/oder neuen Lehrveranstaltungstypen



richtung angesiedelt sind. Dem am nächsten kommt die Uni 17, an der zu einem Großteil überfachliche Inhalte in neuen Veranstaltungsformaten angeboten werden, aber nicht alle von zentralen Einrichtungen. Uni 4 kommt sogar gänzlich ohne zentrale Einrichtungen aus, so dass es hier offenbar gelungen ist, Erweiterungen in der Lehre auf Fachbereichsebene zu verankern. Allerdings ist mehr als die Hälfte der QPL-Lehre fachbezogen und wird in traditioneller Form durchgeführt, so dass hier, wie auch an der Uni 15, eine Aufteilung zwischen neuer überfachlicher und traditionell-fachlicher Lehre sichtbar wird. Durch diese Aufteilung können sowohl erweiternde als auch kompensatorische Erwartungen erfüllt werden. Umgekehrt dazu wird an der Uni 7 fachbezogene Lehre in neuen Veranstaltungsformaten von zentralen Einrichtungen angeboten; dies sind Wiederholungs- oder Begleitkurse, die einem Abbruch des Studiums entgegenwirken sollen.

An vier Universitäten (3, 5, 24, 25) werden hauptsächlich überfachliche Inhalte an zentralen Einrichtungen vermittelt, ohne aber dafür neue Lehrveranstaltungsformate zu nutzen. Dabei handelt es sich beispielsweise um Seminare zur Vermittlung interkultureller Kompetenzen, Sprach- oder Schreibkurse. An den Universitäten 16 und 22 hingegen ist die QPL-Lehre zu 100% fachbezogen und auf Fachbereichsebene angesiedelt, aber bei zwei Dritteln handelt es sich um ein neues Veranstaltungsformat bzw. um eines, das zwar bereits vorher existierte, aber nicht in diesem Ausmaß im Studium verankert war („studentische Forschungsprojekte"). Und an der Uni 12 ist die QPL-Lehre zu 100% fachbezogen, wird aber ausschließlich an zentralen Einrichtungen angeboten. Hier liegt die Vermutung nahe, dass diese Ansiedlung auf zentraler Ebene eher organisationale als inhaltliche Gründe hat; die QPL-Lehre erfüllt keine erweiternde Funktion, zumal auch zum Großteil traditionelle Veranstaltungsformate genutzt werden.

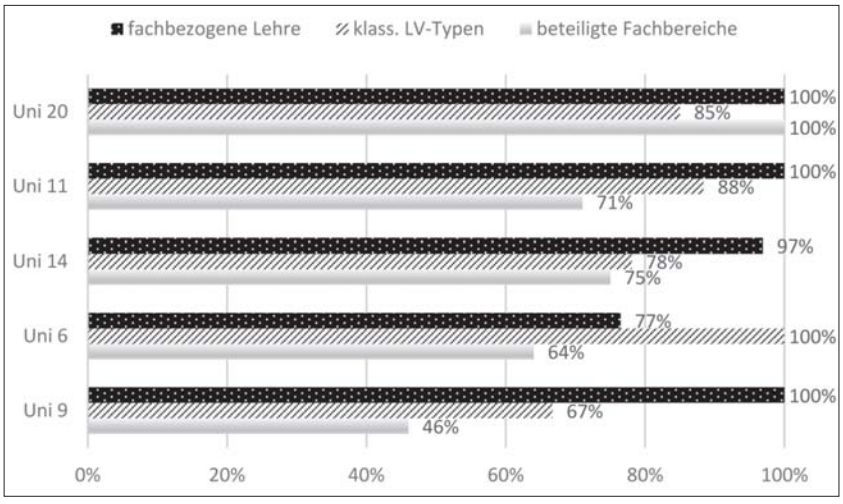
Insgesamt zeigt sich, dass in den meisten der untersuchten Fälle die erweiternde Funktion organisationslogisch gebrochen wird. Kaum eine Universität in unserem Sample hat sich komplett der Erweiterung der Lehre verschrieben. Vielmehr scheint es angesichts vielfältiger, auch kurzfristiger Herausforderungen zu Aushandlungsprozessen zu kommen, die einen Ausgleich zwischen fachlichen Bedarfen und überfachlichen Innovationen signalisieren.

5. Verteilung ohne Schwerpunktsetzungen

Vier Universitäten in unserem Sample lassen keine Schwerpunksetzung hinsichtlich einer der drei Funktionen erkennen. Die QPL-Lehre ist hier hauptsächlich fachbezogen, wird in traditionellen Veranstaltungsformaten erbracht und auf einen Großteil der Fachbereiche verteilt (siehe Abb. 3).

Innerhalb dieser Universitäten kommt es nur zu einer moderaten Ungleichverteilung der QPL-Lehre. Während zwar zum Teil einige Fachbereiche nicht beteiligt werden, erhält immer noch die Mehrheit von ihnen zusätzliche Lehre; unter diesen Fachbereichen variiert der Umfang der QPL-Lehre in so geringem Maße, dass daran keine stratifikatorischen Effekte festgemacht werden können. Hinsichtlich der postulierten Funktionen der QPL-Lehre ist an diesen fünf Universitäten keine ge-

Abb. 3: Universitäten mit den höchsten Anteilen an fachbezogener Lehre, beteiligten Fachbereichen und traditionellen Lehrveranstaltungstypen



samtorganisationale Strategie erkennbar; weder folgen die zusätzlichen Ressourcen Studierendenanteilen noch sind Profilsetzungen oder Erweiterungen der Lehre identifizierbar. Der Einsatz des zusätzlichen QPL-Lehrpersonals erfolgt primär unter der Maßgabe des innerorganisationalen Ausgleichs und ist von gesamtorganisationalen Zielvorstellungen oder Schwerpunktsetzungen entkoppelt.

6. Qualitätsverbesserungen in der Hochschullehre zwischen Hochschulpolitik und Hochschulgovernance

Die Hochschulen sehen sich in der Lehre widersprüchlichen Umwelterwartungen gegenüber. Einerseits forciert der QPL Wettbewerb bzw. Differenzierung in der Lehre durch den Einsatz kapazitätsneutralen Lehrpersonals. Andererseits gilt das Kapazitätsrecht weiterhin und verhindert abweichende bzw. verbesserte Betreuungsrelationen; nur vor diesem Hintergrund kann kapazitätsneutrale Lehre Wirkungen entfalten. Die Hochschulen müssen sich gegenüber den widersprüchlichen Anforderungen verhalten (*strategic choice*, Hüther/Krücken 2016), unterscheiden sich aber diesbezüglich in ihrer organisationalen Handlungsfähigkeit (*strategic capacity*, Thoenig/Paradeise 2016).

Die Funktionen der Stratifikation, sofern sie dem Universitätsprofil entspricht, und der Erweiterung, sofern zentrale Einrichtungen maßgeblich beteiligt sind, sprechen für ein strategisches Wirken der Hochschulleitung. Allerdings bezieht sich die Strategie der Hochschulleitung nur im Falle einer Erweiterung auf die Lehre. Stratifikation hingegen bezieht sich, abgesehen von einer Ausnahme in unserem Sample, auf die Forschung. Die zusätzlichen Mittel werden also von ihrem Programmzweck (Verbesserung von Studium und Lehre) entkoppelt und für andere Zwecke (Entlastung forschungsstarker Bereiche) verwendet. In beiden Fällen erscheint die Hochschule aber als organisational handlungsfähig.

Denkbar ist auch eine Strategie der Hochschulleitung, die auf eine möglichst breite Partizipation der Fachbereiche zielt und die QPL-Lehre auch primär an diesen ansiedelt. Wir haben dieses Organisationsmuster an anderer Stelle als das einer „wohltemperierten Organisation" (Bloch et al. 2018) bezeichnet, die im breiten Konsens der Beteiligten Innovationen in Studium und Lehre umsetzt. Ein solches Muster ist aber nur für jene wenigen Fälle erkennbar, in denen es gelungen scheint, Erweiterungen der Lehre auf Fachbereichsebene zu verankern, diese erweiternden Angebote werden zudem von fachbezogener Lehre flankiert. Stattdessen überwiegen Anzeichen für die Absenz einer gesamtorganisationalen Strategie, so dass die QPL-Lehre primär unter der Maßgabe des innerorganisationalen Ausgleichs verteilt wird und hauptsächlich traditionell-fachliche Lehre reproduziert. Zwar lassen sich so in der Breite der Organisation die Betreuungsrelationen verbessern, aber es kommt kaum zu qualitativen Veränderungen in Studium und Lehre. Eine Verteilung der QPL-Mittel anhand von Studierendenanteilen lässt sich in unserem Sample nicht feststellen. Inwiefern die QPL-Lehre eine primär kompensatorische Funktion erfüllt, müsste anhand konkreter Daten zur Auslastung von Fachbereichen geprüft werden.

Schließlich verweisen jene forschungsstarken Fachbereiche, denen zwar keine strategische Bedeutung im Universitätsprofil zugewiesen wird, die aber dennoch überproportional QPL-Lehre erhalten, darauf, dass es auch unterhalb der Hochschulleitungsebene strategisch agierende Einheiten gibt. In lokalen Entscheidungskonstellationen können einzelne Fachbereiche an Handlungsmacht gewinnen und eigene Schwerpunkte setzen bzw. gegenüber anderen durchsetzen. Weitere, qualitative Fallstudien wären nötig, um nachzuzeichnen, wie einzelne Fachbereiche dies geschafft haben.

Die unterschiedlichen Funktionen der QPL-Lehre beziehen sich auf unterschiedliche Legitimationsfiguren, von deren Gültigkeit letztendlich die Nachhaltigkeit der angestoßenen Qualitätsverbesserungen in Studium und Lehre abhängt. Stratifikation zur Entlastung forschungsstarker Bereiche erscheint aus der Perspektive der Programmziele des QPL nicht als legitime Strategie. Während zwar denkbar ist, dass die Außendarstellung von der organisationalen Verwendung der zusätzlichen Lehre entkoppelt wird (siehe für die Unterscheidung Brunsson 1993), bleibt die organisationsinterne Stratifikation prekär, da sie abhängig vom Wirken einer starken Hochschulleitung, die selbständig Schwerpunkte festlegen und durchsetzen kann, oder von strategisch operierenden Fachbereichen ist. Eine demgegenüber primär auf den innerorganisationalen Ausgleich zielende Verteilung der QPL-Lehre vermag es zwar, die Betreuungsrelationen in der Breite zu verbessern. Darüber hinaus verfehlt sie aber das Programmziel einer gesamtorganisationalen Strategie. Qualitative Qualitätsverbesserungen von Studium und Lehre unterbleiben und es stellt sich die Frage, wie ein fortgesetzter Mittelfluss in künftigen QPL-Ausschreibungen legitimiert werden kann. Die Erweiterung der Lehre erscheint als jene Funktion, die durch die QPL-Programmziele am stärksten legitimiert wird. Sie steht aber durch den Programmcharakter des QPL unter dem Vorbehalt des Temporären, sowohl bezüglich der Finanzierung als auch der Kapazitätsneutralität des zusätzlichen Lehrpersonals. Unter dem langen Schatten des Kapazitätsrechts ist es für die Hochschulen rational, langfristige Bindungen zu vermeiden.

Literaturverzeichnis

Bloch, R./Gut, M./Klebig, K./Mitterle, A. (2015): Die Auswahl der Besten? Auswahlverfahren an sich stratifizierenden Einrichtungen und Programmen im Hochschulbereich. In: Helsper, W./Krüger, H.-H. (Hg.): Auswahl der Bildungsklientel: Zur Herstellung von Selektivität in „exklusiven" Bildungsinstitutionen. Wiesbaden, S. 185-209.

Bloch, R./Kreckel, R./Mitterle, A./Stock, M. (2014a): Stratifikationen im Bereich der Hochschulbildung in Deutschland. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 17 (S3), S. 243-261.

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

Bloch, R./Mitterle, A./Rennert, C./Würmann, C. (2018): Qualitätskapazitäten in der Lehre. Zum Einsatz staatlicher Fördermittel zur Verbesserung der Hochschullehre. In: Hochschulmanagement, 13 (2), S. 49-55.

Brunsson, N. (1993): Ideas and actions. Justification and hypocrisy as alternatives to control. In: Accounting, Organizations and Society, 18 (6), pp. 489-506.

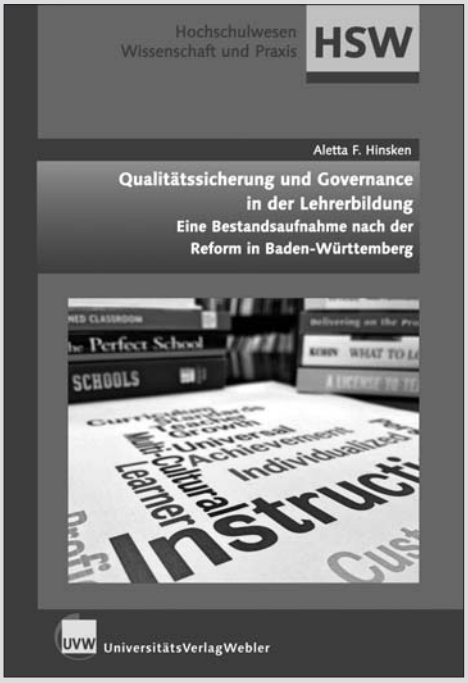
Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2010): Verwaltungsvereinbarung zwischen Bund und Ländern gemäß Artikel 91b Absatz 1 Nummer 2 des Grundgesetzes über ein gemeinsames Programm für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre. In: Bundesanzeiger, 164, S. 3.631-3.633.
Gehlke, A./Hachmeister, C.-D./Hünig, L. (2018): Der CHE Numerus Clausus-Check 2018/19. Eine Analyse des Anteils von NC-Studiengängen in den einzelnen Bundesländern. CHE-Arbeitspapier Nr. 211. Gütersloh.
Hüther, O./Krücken, G. (2016): Nested Organizational Fields: Isomorphism and Differentiation among European Universities. In: Popp Berman, E./Paradeise, C. (eds.): The university under pressure. First edition. Bingley, UK, pp. 53-83.
Krücken, G/Meier, F. (2006): Turning the University into an Organizational Actor. In: Drori, G./Meyer, J./Hwang, H. (eds.): Globalization and organization. World society and organizational change. Oxford, New York, pp. 241-257.
Mitterle, A./Stock, M. (2015): »Exklusive Hochschulen«. Instrumentelle Rationalisierung und Rangdifferenzierung im deutschen Hochschulwesen am Beispiel von Business Schools. In: Rademacher, S./Wernet, A. (Hg.): Bildungsqualen. Kritische Einwürfe wider den pädagogischen Zeitgeist. Wiesbaden, S. 185-206.
Mitterle, A./Würmann, C./Bloch, R. (2015): Teaching without faculty: policy interactions and their effects on the network of teaching in German higher education. In: Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 36 (4), pp. 560-577.
Meier, F. (2009): Die Universität als Akteur. Wiesbaden.
Meier, F. (2012): Die Hochschulen und die Entwicklung ihrer Forschung. Voraussetzungen, Möglichkeiten und Folgen universitärer Profilbildung. In: Die Hochschule, 21 (1), S. 169-189.
Meier, F. (2017): Die Geburt des Wettbewerbs aus dem Geiste der Planung. In: Hamann, J./Maeße, J./Gengnagel, V./Hirschfeld, A. (Hg.): Macht in Wissenschaft und Gesellschaft: Diskurs- und feldanalytische Perspektiven. Wiesbaden, S. 191-213.
Münch, R. (2009): Stratifikation der Hochschullandschaft. Zwischen Leistungswettbewerb und Machtlogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 55 (2), S. 258-273.
Schröder, M. (2015): Studienwahl unter den Folgen einer radikalen Differenzierung. Bad Heilbrunn.
Stock, M. (2018): The Transition from 'Rank Equality' to Vertical Differentiation in the German Higher Education Sector. In: Bloch, R./Mitterle, A./Paradeise, C./Peter, T. (eds.): Universities and the production of elites. Discourses, policies, and strategies of excellence and stratification in higher education. Cham, Switzerland, pp. 149-170.
Thoenig, J.-C./Paradeise, C. (2016): Strategic Capacity and Organisational Capabilities: A Challenge for Universities. In: Minerva, 54 (3), pp. 293-324.

■ **Dr. Roland Bloch,** Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Zentrum für Schul- und Bildungsforschung, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, E-Mail: roland.bloch@zsb.uni-halle.de
■ **Alexander Mitterle,** M.A., Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Soziologie, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, E-Mail: alexander.mitterle@soziologie.uni-halle.de
■ **Dr. Carsten Würmann,** Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Zentrum für Schul- und Bildungsforschung, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, E-Mail: carsten.wuermann@zsb.uni-halle.de

Jetzt erhältlich in der Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

Aletta F. Hinsken
Qualitätssicherung und Governance in der Lehrerbildung
Eine Bestandsaufnahme nach der Reform in Baden-Württemberg

Reformprozesse im Hochschulrecht und Hochschulstrukturen, der Bologna-Prozess und seine Umstrukturierungen der Studienstruktur, (externe) Qualitätssicherung – mit der Hochschulreform ging eine weitreichende Veränderung einher, ein Feld, das durch politische und Machtprozesse gekennzeichnet ist.
Hauptaugenmerk der qualitativen Studie liegt auf der Qualitätssicherung in der Lehrerbildung nach der baden-württembergischen Strukturreform mit dem Erkenntnisinteresse, wie die Anforderungen an Studium und Prüfung zwischen Hochschulen und Ministerien moderiert und wie sie in Governancestrukturen an Hochschulen umgesetzt werden. Welche Maßnahmen im Bereich der Qualitätssicherung von den Hochschulen wurden umgesetzt, um die politisch vorgegebenen Ziele zu erreichen? Welche Veränderungen haben stattgefunden?



ISBN 978-3-946017-13-4, Bielefeld 2018, 80 Seiten, 18.95 Euro

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

Uwe Schmidt, Laura Wagner, Melinda Erdmann, Sylvi Mauermeister, Sarah Berndt, Wilfried Schubarth, Philipp Pohlenz, Friederike Schulze-Reichelt

Der Studieneingang als formative Phase für den Studienerfolg (StuFo) Analysen zur Wirksamkeit von Interventionen

Whether or not students are successful in their studies or are at risk of dropping out, usually becomes obvious during the first two semesters. In German higher education, a range of interventions and measures is addressing this problem. Many of which are implemented under a huge funding line of the Federal Ministry of Education and Research ("Qualitätspakt Lehre"; Quality Pact for Higher Education). The present paper introduces to the "StuFo project" which is implemented under this particular funding scheme.
The project inquires determinants for study success and retention in the first two semesters. Effects of measures which are designed to prevent student drop out and to support them in their introductory phase are under evaluation. The project draws on a student survey conducted at five German universities in a longitudinal design.

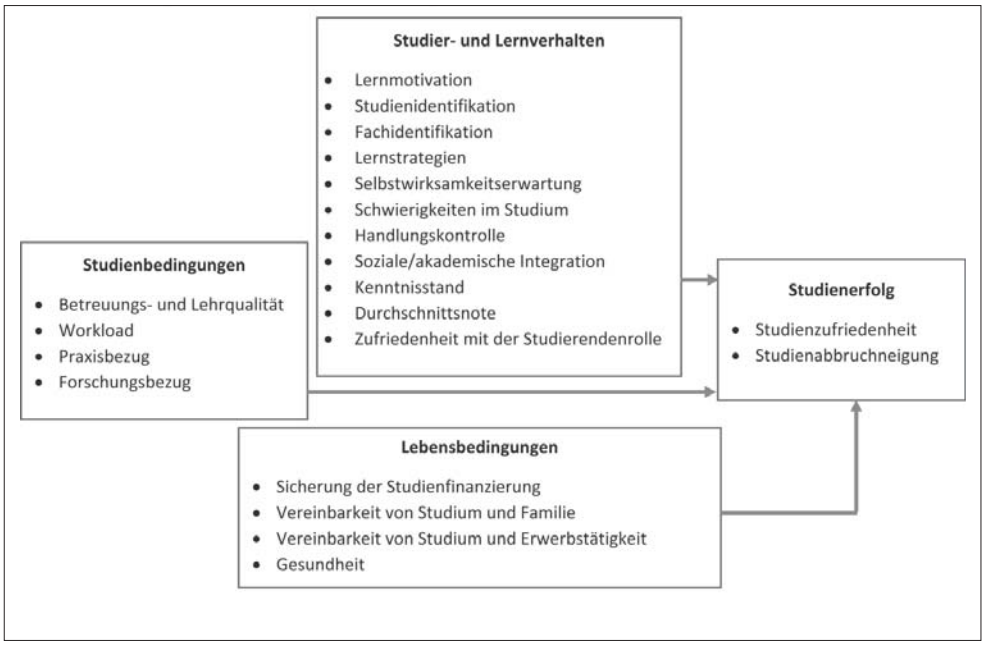
1. Fragestellungen und Erklärungsmodell

Die zentralen Fragestellungen des Projektes „Der Studieneingang als formative Phase für den Studienerfolg" (StuFo)[1] fokussieren auf zwei Aspekte: Zum einen interessierte, welche Faktoren in der Studieneingangsphase zum Studienerfolg beitragen; zum anderen sollte die Wirkung von begleitenden Maßnahmen, die vor dem Studium bzw. in einer frühen Phase des Studiums angeboten wurden, untersucht werden. Damit rekurriert das Projekt auf zwei zurzeit zentrale thematische Stränge im hochschulpolitischen Diskurs: die Studieneingangsphase, die häufig als Möglichkeit gesehen wird, etwaige Defizite bei Studierenden zu kompensieren (vgl. hierzu u.a. Schmidt 2018; Ahrenholtz/Ruf 2014; Brahm et al. 2014; Winter 2008), sowie Fragen des Studienerfolgs, die zunehmend nicht mehr nur in der Hochschulforschung, sondern auch mit Blick auf mögliche Interventionen in den Hochschulen selbst zum Thema werden (vgl. zum Projekthintergrund ausführlicher Mauermeister et al. 2015; Schubarth/Mauermeister 2017; Schubarth et al. 2018). Diese beiden Argumentationslinien wurden im Rahmen des StuFo-Projektes zusammengeführt, indem die Wirkung von (QPL-geförderten) Maßnahmen entlang der Mehrdimensionalität eines Studienerfolgsmodells untersucht wurde.
Mit Blick auf die Betrachtung des Studienerfolgs wurde ein Modell zugrunde gelegt, das Studienerfolg als multifaktorielles Konstrukt interpretiert, was bedeutet, dass sowohl subjektive Wahrnehmungen (wie Studienzufriedenheit und selbst wahrgenommener Kompetenzgewinn) als auch objektive Faktoren (wie Studienabschluss, Abschlussnote und Kompetenzgewinn auf Grundlage von Testergebnissen) Studienerfolg umschreiben können (vgl. hierzu Erdmann/Mauermeister 2016), wobei in diesem Beitrag mit Blick auf die frühe Phase des Studiums auf subjektive Faktoren fokussiert wurde. Als wesentliche Einflussfaktoren werden in der Regel vier Dimensionen genannt: a) das individuelle Studierverhalten und Faktoren der Lernmotivation, persönliche Dispositionen, wie Durchhaltevermögen, Selbstdisziplin u.a. sowie Lernstrategien; b) Eingangsvoraussetzungen, wie Studienwahlmotive, Vorkenntnisse, Leistungsvermögen, Informiertheit; c) Studienbedingungen, d.h. Studienaufbau, Studienorganisation, Lehrqualität u.a. sowie d) Lebensbedingungen im Hinblick auf finanzielle Rahmenbedingungen, Erwerbstätigkeit während des Studiums, gesundheitliche Einschränkungen und familiale Verpflichtungen in Form der Pflege von Angehörigen und der Erziehung von Kindern. Die Beziehungen dieser vier Dimensionen untereinander können unterschiedlich definiert werden. Blüthmann (2012) sieht einen direkten Zusammenhang zwischen individuellen Lernfaktoren und Studienerfolg. Die Lernfaktoren wiederum werden nach diesem Modell beeinflusst durch die Eingangsvoraussetzungen sowie die Studien- und Lebensbedingungen. Unterstellt werden können allerdings auch direkte Einflüsse aller genannten Faktoren auf den Studienerfolg – zumal dann, wenn Studienerfolg im Sinne eines multifaktoriellen Konstrukts in unterschiedlicher Weise operationalisiert wird. Im Rahmen des hier vorgestellten Projektes sollen beide Varianten als mögliche Erklärungsmodelle herangezogen und überprüft werden. Dies bedeutet, dass sowohl Ausprägungen des Studienerfolgs als auch Faktoren des individuellen Lernverhaltens zunächst als abhängige Variablen verstanden werden, wobei ein Einfluss des individuellen Studier- und Lernverhaltens auf den Studienerfolg unterstellt wird (vgl. Abb. 1). Dies wird zumindest für einen Teil der genannten Faktoren in der Literatur bestätigt, so bspw. bei Schiefele et al. Hiernach ist ein Einfluss von Anstrengung und Wettbewerbsmotivation – neben jenem der Abiturnote – auf die Note des Vordiploms festzustellen. Diese wiederum weisen einen Zu-

[1] Diese Projekt wurde gefördert durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).

sammenhang zu Leistungsmotivation und Studieninteresse auf (vgl. Schiefele et al. 2003; Schiefele et al. 2007). Für den Aspekt der Volition konnten Effekte auf den Studienerfolg u.a. durch eine Untersuchung von Heinze belegt werden (vgl. Heinze 2013), zum Einfluss von Prokrastination liegen unterschiedliche Studien vor (vgl. zusammenfassend Gerholz/Klingsieck 2013, S. 124f.). Darüber hinaus werden weitere Faktoren u.a. in der Studienabbruchforschung angeführt (vgl. Pohlenz/Tinser 2004), die bspw. die Integration bzw. die Bindung an Ziele des Studiums und die jeweilige Bildungsinstitution als Ursachen für ein nicht erfolgreich abgeschlossenes Studium nahelegen (vgl. Tinto 1975, S. 95), was mit Ansätzen der Bindung an Handlungsprogramme (vgl. Hennen/Rein 1994) konform geht. Nach Sarcletti und Müller lassen sich diese Ansätze als interaktionistische Perspektive zusammenfassen, die abzugrenzen sei von Ansätzen, die insbesondere im Anschluss an die Arbeiten von Bourdieu auf das kulturelle Kapital der Studierenden abstellen, sowie von einer psychologischen Perspektive (u.a. Zusammenhang von Einstellungen und Verhalten, Selbstwirksamkeitserwartung, Attributionsansatz) und der Perspektive der rationalen Wahl, welche die Abschätzung von materiellen und immateriellen Kosten und Nutzen in den Fokus rücken (vgl. Sarcletti/Müller 2011, S. 236ff.).

Abb. 1: Regressionsmodell



Quelle: eigene Darstellung.

Die Untersuchung von Effekten, die von Interventionen bzw. Maßnahmen in der Studieneingangsphase ausgehen, rekurriert auf entsprechende Projekte, die im Kontext des Qualitätspakts Lehre gefördert wurden. Hierbei wurden unterschiedliche Themenbereiche in den Blick genommen, wie Vor- oder Brückenkurse in der Mathematik (vgl. Berndt/Felix/Wendt 2017), ergänzende Tutorien, Mentoring-, oder Beratungsangebote.

2. Erhebungsmethoden und Stichprobenzusammensetzung

Für die Untersuchung der Einflussfaktoren auf den Studienerfolg und der Wirkung von Interventionsmaßnahmen wurden im Sinne einer Methodentriangulation sowohl quantitative als auch qualitative Methoden eingesetzt. Ziel der Anwendung verschiedener Methoden war es, Informationen sowohl über die Wirkungsannahmen auf der institutionellen Ebene als auch Einschätzungen zur Wirkung auf der individuellen Ebene zu erhalten. Hierfür wurden im ersten Schritt die Wirkungsannahmen auf institutioneller Ebene anhand einer Dokumentenanalyse ermittelt und durch eine Befragung von Projektkoordinator*innen verifiziert. Die Ergebnisse der Dokumentenanalyse flossen in die Entwicklung der leitfadengestützten Interviews und der standardisierten Panelbefragung der Studierenden ein. Anhand dieser wurden sowohl das multifaktorielle Modell zum Studienerfolg als auch einzelne Wirkungsannahmen für verschiedene Maßnahmen überprüft. Im Folgenden werden die einzelnen empirischen Teilstudien näher beschrieben.

a) Dokumentenanalyse

Zur Rekonstruktion von Wirkungsannahmen der Maßnahmen zum Studieneingang wurden zunächst 37 QPL-geförderte Angebote mit Bezug zu dieser Studienphase an den fünf Hochschulstandorten identifiziert. Zudem wurden die Maßnahmen in einer Bestandsaufnahme anhand grundlegender Struktur- und Prozessmerkmale sowie ihrer Ziele systematisiert. Diese erste Darstellung der Maßnahmen wurde von den Projektkoordinator*innen validiert. Anschließend wurde ein Kodierleitfaden entwickelt, dessen deduktiv gebildete Kategorien sich am StuFo-Analysemodell (Abb. 1) zum Erfolg in der Studieneingangsphase orientieren und es so bei der Auswertung erlauben, die angenommene Wirkkette der Maßnahmen widerzuspiegeln. Um eine spätere Gegenüberstellung der Ergebnisse der qualitativen Analysen mit den quantitativen Paneldaten zu ermöglichen, wurden einzelne Kriterien identifiziert, die in die Fragebogenentwicklung übertragen werden konnten (bspw. Teilnahmemodalitäten, beteiligte Akteure, Lehrformen). Auch die in der Längsschnittbefragung erfassten Kompetenzbereiche (Roth 1971; Schaeper/Wolter 2008) wurden im Kodierleitfaden als Dimensionen des durch die Maßnahmen zu fördernden Studienerfolgs aufgenommen. So wurden 70 Dokumente, die diese Maßnahmen beschreiben, in Form einer strukturierenden Inhaltsanalyse (Mayring 2015, S. 97) mit der Analysesoftware MAXQDA untersucht. Im Laufe der Analysen wurden weitere Kategorien induktiv gebildet. Die Kodierung er-

folgte konsensuell (Kuckartz 2012), wobei jedes Dokument durch zwei Projektmitarbeiterinnen analysiert wurde und abschließend alle 2.200 gesetzten Codes bei Nichtübereinstimmung diskursiv überarbeitet wurden.
Die im Kodierleitfaden aggregierten sowie im Laufe der Analysen induktiv ergänzten und im Fragebogen detailliert gelisteten 38 möglichen Ziele[2] der Maßnahmen wurden zusätzlich durch die Projektkoordinatoren*innen auf einer fünfstufigen Skala hinsichtlich ihrer Relevanz für die Maßnahmen eingeschätzt. So konnten zum einen die Ergebnisse der Dokumentenanalyse ergänzt und differenziert werden. Zum anderen ermöglichte dieses Vorgehen eine Gegenüberstellung der Wirkungsannahmen auf der Konzeptionsebene mit den Studierendenurteilen auf der Teilnehmendenebene. Hierfür wurden die Ergebnisse aus der Dokumentenanalyse mit den Ergebnissen aus der quantitativen Befragung zu Zielen und Zielerreichung bei Inanspruchnahme der Maßnahmen verglichen. Nach der Dokumentenanalyse und der standardisierten Abfrage der Ziele durch die Projektkoordinator*innen wurden mit Blick auf die Zielkategorien *Lernprozess/Studierverhalten* und *Kompetenzerwerb* durch Fallvergleich und Fallkontrastierung drei Maßnahmentypen[3] gebildet. Diese zeichnen sich nach Kelle und Kluge (2010) durch eine hohe interne Homogenität sowie externe Heterogenität bezüglich ihrer Wirkungsannahmen im Hinblick auf das Studier- und Lernverhalten sowie den Kompetenzerwerb aus. Die Typenbildung dient dem Abgleich mit Studienerfolgsfaktoren bei Teilnahme an entsprechenden Maßnahmen in der Studierendenbefragung und legt die Grundlage für die im Folgenden beschriebenen leitfadengestützten Interviews. Auf die Ergebnisse der Typenbildung wird in diesem Beitrag aufgrund des Fokus' auf die Systematisierung der Maßnahmen und die Ergebnisse aus den Interviews nicht näher eingegangen.

b) Leitfadengestützte Interviews

Neben der Konzeptionsebene wurde mit 15 leitfadengestützten Experteninterviews mit Lehrenden, Tutor*innen und Beratenden die Durchführungsebene bei der Analyse der Maßnahmen ebenfalls berücksichtigt[4]. Während die Dokumentenanalyse die Systematisierung und Typisierung der Maßnahmen möglich machte, fokussierte die Interviewstudie auf Annahmen der Durchführenden bezüglich der Wirksamkeit konkreter Maßnahmen im Hinblick auf die angenommenen Zielkategorien. Die Interviews von durchschnittlich rund 45 Minuten Dauer basieren auf Interviewleitfäden, die sowohl an das StuFo-Analysemodell angelehnt sind als auch je nach Maßnahmentyp entsprechende Annahmen zu den erwarteten Zielen zur Diskussion stellen. Nach der Transkription der Interviews wurden diese ebenfalls anhand eines angepassten Kodierleitfadens qualitativ analysiert (Mayring 2015). Auch hier wurden neben dem zunächst deduktiven Vorgehen je nach Interviewpartner*in und Maßnahmentyp Analysekategorien induktiv ergänzt.

c) Studierendenbefragung

Die Studierendenbefragung wurde an insgesamt fünf Universitäten (Greifswald, Kiel, Magdeburg, Mainz und Potsdam) durchgeführt. Dabei wurde im Studienjahr 2015/16 an einer der drei Projekthochschulen sowohl das längsschnittliche Erhebungsinstrument als auch das Erhebungsdesign im Online-Format für drei Befragungswellen einem Pretest unterzogen. Auf Basis der Ergebnisse wurden vor allem in Hinblick auf die Rücklaufquoten notwendige Änderungen am Erhebungsinstrument und -design deutlich. So wurde für die Haupterhebung ein Mix-Mode-Design (Paper-Pencil und Online) angewendet, der Zeitabstand zwischen den Befragungswellen vergrößert sowie der Turnus auf zwei Erhebungszeitpunkte reduziert, um die Ausschöpfung der Folgebefragung zu erhöhen. Dementsprechend wurde eine überarbeitete Version des Fragebogens für die Befragung der Studienanfänger*innen im ersten Fachsemester (Wintersemester 2016/17)[5] und für die Wiederholungsbefragung im zweiten Semester (Sommersemester 2017)[6] an allen fünf Hochschulen eingesetzt.
Nach Bereinigung der Daten konnte für den ersten Erhebungszeitpunkt ein Nettorücklauf von 21% (n = 3.254) konstatiert werden. Zur Rebefragung wurden jene Studierenden eingeladen, die auf freiwilliger Basis ihre E-Mail-Adresse im Fragebogen der Ersterhebung angegeben hatten. Zum zweiten Erhebungszeitpunkt konnten unter Zuhilfenahme von Incentives die Angaben von rund 45% der 1.963 im bereinigten Datensatz vorhandenen Studienteilnehmer*innen für das Panel genutzt werden. Damit war nach den zwei innerhalb der Projektlaufzeit durchgeführten Erhebungen ein Paneldatensatz mit 888 Fällen verfügbar.
Da sich an der Befragung auch Studierende beteiligten, die sich nicht im ersten Fachsemester befanden, wurde für den vorliegenden Beitrag auf einen Teildatensatz zurückgegriffen, in den nur Daten derjenigen Befragten einfließen, die sich zum Zeitpunkt der Befragung im ersten. Fachsemester befunden haben. Dies führte dazu, dass für t0 3.254 Befragte berücksichtigt werden konnten. Für den gematchten Paneldatensatz wurden 888 Fälle in die Analyse einbezogen.
Das Erhebungsinstrument für die erste Befragung vor bzw. zum Studienstart wurde entsprechend des Analysemodells konzipiert (Abb. 1) und spiegelt fünf Bereiche wider (Eingangsbedingungen und -voraussetzungen, Studienbedingungen, Lebensbedingungen, Studier- und Lernverhalten, Studienerfolg). Im ersten Teil der Befragung werden die Eingangsbedingungen und -voraussetzungen in den Blick genommen, d.h. der Bildungsweg bis zum Studienbeginn, Vorleistungen in Form der Abschlussnote der Hochschulzugangsberechtigung wie auch einzelner Leistungskurse, Studienwahlmotive, Informiertheit und Kenntnisstand im Hinblick auf das ge-

[2] Die Ziele lassen sich nach der Clusterung durch Studierende im Rahmen der Testung des Instruments den Kategorien *Fachwissen, Studienorganisation, persönliche Fähigkeiten* und *akademische Fähigkeiten* zuordnen.
[3] Typ 1: Förderung und Überprüfung von Fachkenntnissen, Typ 2: Wissenschaftliches Arbeiten, Typ 3: Informiertheit/Studienorganisation.
[4] Die Interviews wurden im Mai und Juni 2017 als Fallstudien an den drei Projekthochschulen durchgeführt.
[5] Im Paper-Pencil-Modus vom 22.09.-28.10.2016, Nacherfassung online vom 31.10.-22.11.2016, abweichend in Abhängigkeit der Semesterzeiten an den beteiligten Universitäten.
[6] Im Online-Modus vom 02.-30.05.2017, abweichend in Abhängigkeit der Semesterzeiten an den beteiligten Universitäten.

wählte Studienfach und durch die Befragten perzipierte Berufsaussichten. Fragen zu Studienbedingungen fokussierten neben allgemeinen Einschätzungen zur Studiensituation an der jeweiligen Universität wesentlich auf das Angebot von und die Erfahrungen mit begleitenden Maßnahmen in der Studieneingangsphase, wie Vorkurse, Tutorien, Mentoring- und Buddy-Programme sowie Beratungsangebote. Hierbei wurde neben der Bewertung der Angebote insbesondere auf den damit verbundenen Lernerfolg abgestellt. Lebensbedingungen wurden im Hinblick auf die Studienfinanzierung sowie familiale Aufgaben und gesundheitliche Belastungen erfasst. In Bezug auf das Lern- und Studierverhalten wurden sowohl unterschiedliche Dimensionen von Lernstrategien als auch persönliche Eigenschaften, wie Motivation, Durchhaltevermögen u.a., erfragt. Schließlich wurde der Studienerfolg in Form von Studienzufriedenheit und subjektiver Studienabbruchwahrscheinlichkeit operationalisiert.

68% der Befragten sind weiblich und entsprechend 32% männlich. Dabei liegen die Abweichungen zur Grundgesamtheit an den Universitäten zwischen 4% bis 13%. Die Mehrheit der Befragten (74,4%) ist zwischen 18 und 21 Jahre alt. Die Mehrzahl derjenigen, die sich an der Befragung beteiligten, hat keine Kinder (98%), 1,3% haben ein Kind, 0,5% zwei und 0,2% drei und mehr Kinder. Nahezu alle Befragten sind ledig (98,2%). Etwas mehr als ein Drittel (39,7%) lebt in einer Partnerschaft. Die Befragtengruppe setzt sich zu 94,7% aus Studierenden zusammen, die in Deutschland geboren sind und die zu 96,3% über die deutsche Staatsangehörigkeit verfügen. Ca. die Hälfte sowohl der Väter (54,5%) als auch der Mütter (49%) verfügen über die Hochschulreife und 29,9% bzw. 39,7% haben die Mittlere Reife erlangt. Etwas mehr als ein Drittel der Mütter (37,4%) und 45,1% der Väter haben ein Hochschulstudium erfolgreich abgeschlossen.

Betrachtet man die Hochschulzugangsberechtigung, so besteht diese bei 95,6% aus der Allgemeinen Hochschulreife. Nur ein kleiner Anteil studiert auf Grundlage einer Fachhochschulreife (2,4%) oder einer fachgebundenen Hochschulreife (0,6%). Gleichzeitig hat ca. jede*r Achte (12,8%) bereits eine Berufsausbildung vor Beginn des Studiums abgeschlossen. Die Befragten rekrutieren sich aus einem breiten Fächerspektrum. Fasst man diese zu einzelnen Fachgruppen zusammen, so studieren rund 19,4% der Befragten Mathematik und Naturwissenschaften, 12,3% Ingenieurwissenschaften, 1,2% Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften und Veterinärmedizin, 10,1% Humanmedizin/Gesundheitswissenschaften, 29,5% Rechts-, Sozial- und Wirtschaftswissenschaften, 24,5% Geisteswissenschaften sowie 1% Sportwissenschaften und 1,9% Kunst(wissenschaften).[7] Mit Blick auf den Studienabschluss sind fast zwei Drittel (63,7%) in einem Bachelorstudiengang (Einfach- oder Zweifach-Bachelor) eingeschrieben. Fast ein Viertel der Befragten (23,5%) studiert in unterschiedlichen Lehramtsstudiengängen und 12,4% streben ein Staatsexamen als Abschluss an. Im Vergleich zu den an den Hochschulen vertretenen Abschlussarten zeigt sich eine Überrepräsentation für Lehramtsstudiengänge (23% in der Stichprobe, 16% in der Grundgesamtheit der Studienanfänger*innen) bei gleichzeitiger Unterrepräsentation der Einfach-Bachelorstudiengänge (44% in der Stichprobe, 52% in der Grundgesamtheit).

Die Durchschnittsnote der Hochschulzugangsberechtigung liegt bei 2,0, wobei sich die Noten recht gleichmäßig über die Notenwerte verteilen. Immerhin fast die Hälfte (47%) hat eine Note erreicht, die über der Durchschnittsnote von 2,0 liegt und bei insgesamt 90,6% ist die Durchschnittsnote der Hochschulzugangsberechtigung besser als 3,0.

3. Ergebnisse

a) Einflussfaktoren auf den subjektiv wahrgenommenen Studienerfolg

Im Folgenden werden zunächst deskriptive Ergebnisse der Studierendenbefragung zu Erwartungen an das Studium bzw. die damit verbundenen Optionen dargestellt. Zur Beantwortung der Forschungsfrage werden im Anschluss daran Zusammenhänge zwischen – entsprechend dem zuvor dargelegten Studienerfolgsmodell – ausgewählten Faktoren und Studienzufriedenheit sowie subjektiv erwartetem Studienerfolg betrachtet (Abb. 1). Schließlich werden erste Ergebnisse zu Wirkungen unterschiedlicher Maßnahmen in der Studieneingangsphase vorgestellt.

Für die Mehrzahl der Befragten (62%) spiegelte das gewählte Studienfach das Wunschstudium, wogegen dies bei 19,7% nicht der Fall war. Die übrigen Befragten hatten kein spezifisches Wunschstudium.

Betrachtet man die Motive, mit denen Studierende ihr Studium aufnehmen[8], so dominiert zunächst das Fachinteresse mit einem Mittelwert von 1,48, gefolgt von der Nutzung der eigenen Begabung (1,82) und der Möglichkeit zur persönlichen Entfaltung bzw. Entwicklung (1,92). Berufsaussichten und die inhaltlichen Optionen eines späteren Berufs (Aussicht auf einen sicheren Arbeitsplatz: 2,16, Vielfalt der beruflichen Möglichkeiten: 2,26, Qualifizierung für ein bestimmtes Berufsfeld: 2,26) sind ebenfalls für die Studienanfänger*innen von Bedeutung, wogegen die Erlangung eines hohen sozialen Status (3,48) wie auch die Aussicht, später eine Führungsposition einzunehmen (3,37) nachgeordnet sind. Sozialen Motiven, wie anderen Menschen zu helfen (2,47), sowie gesellschaftspolitischen Motiven (Verbesserung der Gesellschaft 2,56) kommt eine mittlere Bedeutung im Hinblick auf Studienwahlmotive zu.

Befragt nach den mit dem Studium verbundenen Berufsaussichten ist zunächst interessant, dass die Studierenden die allgemeinen Berufsaussichten bei Abschluss

[7] Im Vergleich zu den Daten des Statistischen Bundesamtes zur Anzahl der Studierenden im 1. Hochschulsemester nach Fachgruppen sind leichte Abweichungen zu beobachten, die insgesamt allerdings moderat ausfallen (Mathematik und Naturwissenschaften 17,7%; Ingenieurwissenschaften 21,3%; Agrarwissenschaften 2,2%; Humanmedizin 5&; Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften 31,1%; Geisteswissenschaften 18,4%; Sportwissenschaften 1%; Kunst 1,6%. Damit sind die Ingenieurwissenschaften aufgrund der Profile der teilnehmenden Hochschulen, von denen nur eine Universität in nennenswertem Umfang Ingenieurwissenschaften anbietet, unterrepräsentiert. Dies gilt auch für die Rechts-, Wortschafts- und Sozialwissenschaften, während die Geisteswissenschaften und die Humanmedizin überrepräsentiert sind (vgl. Statistisches Bundesamt 2017).

[8] Es handelt sich, wenn kein anderer Hinweis gegeben wird, um Likertskalen von 1 (Zustimmung) bis 5 (Ablehnung).

einer Berufsausbildung ohne einen akademischen Abschluss (2,40) höher einschätzen als bei einem Bachelorabschluss (2,81). Deutlich besser werden allerdings die Berufsaussichten bei Absolvieren eines Masterstudiums (1,71) oder eines Staatsexamensstudiums bspw. in Jura oder Medizin (1,41) gesehen. Die Berufsaussichten für den eigenen Studiengang sehen die Befragten durchschnittlich bei 2,01.

Mit Blick auf die Erwartungen an das Studium und die damit verbundenen Anforderungen sowie die bildungsspezifischen oder beruflichen Anschlussmöglichkeiten zeigt sich, dass die Befragten sich insgesamt eher als mittelmäßig informiert wahrnehmen. Vergleichsweise etwas besser sehen sie sich bezüglich der Berufsperspektiven (2,20), der Studieninhalte (2,42) und der Studienanforderungen informiert, wogegen dies für spezifische Anforderungen im Studium (Prüfungsanforderungen 3,24, studienbezogener Zeitaufwand 2,79) sowie für das Wissen um Alternativen zum Studium (2,75) und die Übergangsmöglichkeiten in ein Masterstudium (2,87) weniger stark der Fall ist.

Zur Untersuchung der Frage nach Einflüssen des Lern- und Studierverhaltens und der Rahmenbedingungen auf Studienzufriedenheit und Studienabbruchneigung wurden multiple lineare Regressionen[9] jeweils mit den abhängigen Variablen *Studienzufriedenheit, Abbruchwahrscheinlichkeit* und *Abbruchwahrscheinlichkeit bei Alternativen zum Studium* berechnet (Abb. 1). Dazu wurden in einem ersten Modell Angaben zu Lernmotivation, Studienidentifikation, Fachidentifikation, Lernstrategien, Selbstwirksamkeitserwartung, Schwierigkeiten im Studium – wie Leistungsanforderungen und Orientierung –, Handlungskontrolle, Integration, Betreuungs- und Lehrqualität, zur Zufriedenheit mit der Studierendenrolle, zur Einschätzung des Kenntnisstands und der Durchschnittsnote sowie weiteren hochschulischen und lehrveranstaltungsbezogenen Kontextbedingungen und Lebensumständen als Prädiktorvariablen getestet. Aus einzelnen unabhängigen Variablen wurden theoretisch begründet Mittelwertindizes für die Konstrukte *Lernmotivation: beruflicher Erfolg, Lernmotivation: Interesse/Neigung, tiefenorientierte Lernstrategien, oberflächenorientierte Lernstrategien, Lernstrategien Organisieren und studienbezogene Selbstwirksamkeitserwartung* gebildet[10]. Für alle hier dargestellten Regressionsmodelle wurden die Annahmen geprüft.[11]

Die stärkste Vorhersagekraft der genannten Prädiktorvariablen zeigt sich im Hinblick auf die abhängige Variable *Studienzufriedenheit*[12]. Das Gesamtmodell sagt die Studienzufriedenheit mit einer Varianzaufklärung von 52,1% signifikant voraus. Dabei weist die Studienidentifikation[13] mit einem standardisierten Betakoeffizienten von .326 den stärksten signifikanten Einfluss (p =.000) auf. Auch die Zufriedenheit mit der eigenen Rolle als Studierende(r)[14] hat mit einem standardisierten Betakoeffizienten von .251 einen signifikanten (p = .000) positiven Einfluss auf die Studienzufriedenheit. Schwache negative Effekte gehen von der tiefenorientierten Lernstrategie und dem Zweifel an der persönlichen Eignung zum Studium aus. Schwache positive Effekte zeigen des Weiteren eine erschwerte Studienfinanzierung[15] und die geschätzte Note.

Das zweite Regressionsmodell nimmt die unabhängige Variable *Studienabbruchwahrscheinlichkeit*[16] in den Fokus. Es kann die Varianz der Studienabbruchwahrscheinlichkeit mit einer hohen Signifikanz zu 37,5% erklären. Den stärksten Effekt auf die Abbruchwahrscheinlichkeit zeigt wieder die Identifikation mit dem Studium (standardisierter Betakoeffizient = -.323; p = .000). Signifikante, allerdings sehr schwache positive Effekte sind für die tiefenorientierte Lernstrategie, Zweifel an der persönlichen Eignung zum Studium und Schwierigkeiten mit der Vereinbarkeit von Studium und Erwerbstätigkeit

9 Listenweiser Fallausschluss: AV Studienzufriedenheit: N=649; AV Abbruchwahrscheinlichkeit: N=652; AV Abbruchwahrscheinlichkeit bei Alternativen: N=654; AV Studienidentifikation: N=654.

10
- Der Index für *Lernmotivation: beruflicher Erfolg* besteht aus den Items „Um später gute Berufschancen zu haben." und „Um später einen gut bezahlten Beruf ausüben zu können." (α > .7).
- Der Index für *Lernmotivation: Interesse/Neigung* besteht aus den Items „Weil die Inhalte meinen persönlichen Neigungen entsprechen." und „Weil ich großes Interesse an den Inhalten habe." (α > .8).
- Der Index für *tiefenorientierte Lernstrategien* besteht aus den Items „Zu neuen Konzepten stelle ich mir praktische Anwendungen vor.", „Ich denke über Alternativen zu den Behauptungen oder Schlussfolgerungen in den Lerntexten bzw. berichteten Ergebnissen nach.", „Der Stoff, den ich gerade bearbeite, dient mir als Ausgangspunkt für die Entwicklung eigener Ideen.", „Es ist für mich sehr reizvoll, widersprüchliche Aussagen aus verschiedenen Texten bzw. Ergebnissen aufzuklären.", „Ich denke mir konkrete Beispiele zu bestimmten Lerninhalten aus.", „Ich gehe an die meisten Texte bzw. Aufgaben kritisch heran.", „Ich beziehe das, was ich lerne, auf meine eigenen Erfahrungen.", „Ich vergleiche die Vor- und Nachteile verschiedener theoretischer Konzeptionen.", „Das, was ich lerne, prüfe ich auch kritisch." (α > .8).
- Der Index für *oberflächenorientierte Lernstrategien* besteht aus dem Items „Ich lerne Schlüsselbegriffe auswendig, um mich in der Prüfung besser an wichtige Inhaltsbereiche erinnern zu können.", „Ich lerne eine selbst erstellte Übersicht mit den wichtigsten Fachtermini auswendig.", „Ich lerne Regeln, Fachbegriffe oder Formeln auswendig.", „Ich lerne den Lernstoff anhand von Skripten oder anderen Aufzeichnungen möglichst auswendig." (α > .7).
- Der Index für *Lernstrategien organisieren* besteht aus den Items „Ich mache mir kurze Zusammenfassungen der wichtigsten Inhalte als Gedankenstütze.", „Ich gehe meine Aufzeichnungen durch und mache mir dazu eine Gliederung mit den wichtigsten Punkten.", „Ich stelle mir aus Mitschriften, Skripten oder Literatur kurze Zusammenfassungen mit den Hauptideen zusammen.", „Für größere Stoffmengen fertige ich eine Gliederung an, die die Struktur des Stoffes am besten wiedergibt.", „Ich stelle wichtige Fachausdrücke und Definitionen in eigenen Listen zusammen.", „Ich versuche den Stoff so zu ordnen, dass ich ihn mir gut einprägen kann." (α > .7).
- Der Index für *studienbezogene Selbstwirksamkeitserwartung* besteht aus den Items „Im Studium kann ich mich in schwierigen Situationen auf meine Fähigkeiten verlassen.", „Im Studium kann ich die meisten Probleme aus eigener Kraft gut meistern.", „Im Studium kann ich auch anstrengende und komplizierte Aufgaben in der Regel gut lösen." (α > .8).

11 keine Heteroskedastizität (optische Prüfung), Fehlerwerte sind normalverteilt (optische Prüfung), keine Autokorrelation (Durbin-Watson-Koeffizienten zwischen 1,86 und 2,09), keine Multikollinearität (Toleranzen > .1, VIF-Indizes < 3).

12 Operationalisiert durch das Item „Insgesamt bin ich mit meinem Studium…" und eine 5-stufige Likert-Skala von 1 = „sehr zufrieden" bis 5 = „sehr unzufrieden". Der Mittelwert der Studienzufriedenheit liegt in der vorliegenden Stichprobe bei M = 2,06 (N = 829; SD = .879).

13 Operationalisiert durch das Item „Ich kann/konnte mich mit meinem Studium voll identifizieren" und eine 5-stufigen Likert-Skala von 1 = „trifft voll zu" bis 5 = „trifft gar nicht zu".

14 Operationalisiert durch das Item „Sind Sie alles in allem gern Studentin?" und eine 5-stufige Likert-Skala von 1 = „sehr gern" bis 5 = „gar nicht gern".

15 Dieses Ergebnis ist – wie auch die im Folgenden referierten Einflussfaktoren auf die subjektiv wahrgenommene Studienabbruchwahrscheinlichkeit – nicht erwartungskonform.

16 Operationalisiert durch das Item „Ich denke zurzeit ernsthaft an einen Abbruch des Studiums." und eine 5-stufige Likert-Skala von 1 = „trifft voll zu" bis 5 = „trifft gar nicht zu". Der Mittelwert liegt für die vorliegende Stichprobe bei M = 4,26 (N = 830; SD = 1,226).

zu beobachten. Die Lernmotivation (in Bezug auf den perzipierten beruflichen Erfolg), die Zufriedenheit mit der eigenen Rolle als Student*in, Schwierigkeiten mit der Studienfinanzierung, Schwierigkeiten mit Leistungsanforderungen, die Fachidentifikation und die geschätzte Note zeigen schwache negative Effekte auf die Studienabbruchwahrscheinlichkeit.

Im dritten Modell wird schließlich die *Abbruchwahrscheinlichkeit bei Alternativen*[17] betrachtet, deren Varianz signifikant zu 40,4% durch das Modell erklärt werden kann. Dabei zeigt sich der stärkste Effekt durch die Identifikation mit dem Studium (standardisierter Betakoeffizient = -.294; p = .000). Auch sind wiederum schwache Effekte für weitere Variablen (negative Effekte: Zufriedenheit mit der eigenen Rolle als Student*in, Fachidentifikation, die geschätzte Note, Lernmotivation [bzgl. des perzipierten beruflichen Erfolgs], Schwierigkeiten mit der Transparenz der Studienanforderungen und fehlenden Kenntnissen über die Betreuungs- und Beratungsangebote der Hochschule; positive Effekte: tiefenorientierte Lernstrategie sowie Schwierigkeiten mit der Orientierung im Studium) zu konstatieren.

Aufgrund der deutlichen Effekte der Studienidentifikation auf Studienzufriedenheit und Studienabbruchneigung wurde dieser Faktor als abhängige Variable in einem weiteren Regressionsmodell mit den vorliegenden unabhängigen Variablen getestet.[18] Durch das Modell können 59,1% der Varianz der abhängigen Variable *Studienidentifikation* erklärt werden (p = .000). Eine durch Interesse und Neigung zum Fach geprägte Studienmotivation[19] weist einen standardisierten Betakoeffizienten von .344 auf (p =.000). Außerdem hat auch die Fachidentifikation[20] einen signifikant positiven Effekt auf die Studienidentifikation (standardisierter Betakoeffizient = .206; p = .000).

Der Blick auf die Einflüsse des Lern- und Studierverhaltens und der hochschulischen Rahmenbedingungen auf Studienzufriedenheit und Abbruchneigung macht deutlich, dass die Studienbedingungen weniger starke Prädiktoren für die genannten Faktoren von Studienerfolg abbilden. Eine erhöhte Studienidentifikation hingegen beeinflusst sowohl die Studienzufriedenheit positiv als auch die Studienabbruchwahrscheinlichkeit negativ. Als förderliche Faktoren für eine starke Identifikation mit dem Studium stellen sich eine hohe Fachidentifikation sowie eine hohe Ausprägung der Lernmotivation heraus, die durch Interesse am Fach und eine persönliche Neigung zu den Inhalten geprägt ist. Eine durch die Aussicht auf einen erfolgreichen Beruf geprägte Lernmotivation hat hingegen keinen Einfluss auf die Studienidentifikation.

b) Wirkungen ausgewählter Maßnahmen in der Studieneingangsphase

In Bezug auf die aus der Studierendenbefragung gewonnenen Erkenntnisse lassen sich mit Blick auf die Maßnahmenanalysen Aussagen zur Wirksamkeit der Studieneingangsphase machen. Die Dokumentenanalyse hat gezeigt, dass ein Großteil der Maßnahmen zur Studieneingangsphase dazu dienen soll, die Betreuungs- und Beratungsstrukturen der Hochschule sowie andere Studierende kennenzulernen. Neben studienorganisatorischer Einführung und dem Fokus auf soziale Integration sind auch die Erhöhung des Fachinteresses und der Studienmotivation laut Validierung durch das Personal auf der Konzeptionsebene in den Projekten wichtige Ziele. Während hier also ein Bezug zu Lernmotivation und Fachinteresse erkennbar ist, wird deutlich, dass das Kennenlernen der Lehrenden durch die Studienanfänger*innen aus der Perspektive der Maßnahmenkonzeption als deutlich weniger relevant erachtet wird. Dies wird auch bezüglich der Durchführung der Maßnahmen erkennbar, bei welcher sich zeigt, dass die Studienanfänger*innen bei diesen Maßnahmen zu einem großen Anteil mit Studierenden höherer Semester in Kontakt kommen. Hier kommt die Frage auf, inwieweit eine Studienidentifikation möglicherweise durch eine stärkere akademische Integration – in Form des Kontakts zu Lehrenden – unterstützt werden könnte.

In den Interviews mit Personen auf der Durchführungsebene der Maßnahmen wird deutlich, dass der Kontakt zu anderen Studierenden als besonders gewinnbringend angesehen wird. So wird an dieser Stelle beschrieben, dass die Durchführung von Maßnahmen, welche von Studierenden höherer Semester umgesetzt werden, ein besonderes Potenzial darstelle, da so ein Vertrauensverhältnis und damit die Gelegenheit für einen offenen Erfahrungsaustausch geboten würden. Es wird sogar davon ausgegangen, dass Studienanfänger*innen tendenziell eine höhere Bereitschaft zur Mitarbeit zeigen könnten, wenn Kommiliton*innen eine Veranstaltung durchführen. Auf der anderen Seite wird allerdings auch angemerkt, dass durch festangestellte Dozent*innen möglicherweise eher die Relevanz der Maßnahme herausgestellt und damit eine Wertsteigerung erzielt werden könne. Bezüglich der Erhöhung der Studienmotivation als ein Kernziel der Maßnahmen im Studieneingang werde allerdings davon ausgegangen, dass engagierte Studierende ihre Einstellung zum Studium am wirksamsten an die Studienanfänger*innen weitergeben könnten.

Während die Dokumentenanalyse der Maßnahmen eine deutliche Zielorientierung in Richtung Studienorientierung, soziale Integration, Fachinteresse und Studienmotivation aufzeigt, sind vor allem der Kontakt zu Lehrenden, Informationen zur Studienfinanzierung sowie Perspektiven für den beruflichen Werdegang in der Konzeption und Durchführung unterrepräsentiert. Nach einem Abgleich der Ziele auf der Konzeptionsebene (Dokumentenanalyse) und den Einschätzungen der Wirkung

[17] Operationalisiert durch das Item „Wenn ich eine gute Alternative hätte, würde ich das Studium abbrechen" und eine 5-stufige Likert-Skala von 1 = „trifft voll zu" bis 5 = „trifft gar nicht zu". Der Mittelwert liegt für die vorliegende Stichprobe bei M = 3,46 (N = 831; SD = 1,178).

[18] Studienidentifikation operationalisiert durch das Item „Ich kann/konnte mich mit meinem Studium voll identifizieren" und eine 5-stufigen Likert-Skala von 1 = „trifft voll zu" bis 5 = „trifft gar nicht zu". Der Mittelwert liegt in der vorliegenden Stichprobe bei M = 2,38 (N= 850; SD = 1,103).

[19] Index aus den Items „Ich lerne im Studium, weil die Inhalte meinen persönlichen Neigungen entsprechen" und „Ich lerne im Studium, weil ich großes Interesse an den Inhalten habe" auf einer 5-stufigen Likert-Skala von 1 = „stimmt genau" bis 5 = „stimmt gar nicht".

[20] Operationalisiert durch das Item (Was bereitet bzw. bereitete Ihnen persönlich Schwierigkeiten?) „mich für mein Fachgebiet zu begeistern und zu engagieren (Fachidentifikation)" und einer 5-stufigen Likert-Skala von 1 = „keine Schwierigkeiten" bis 5 = „große Schwierigkeiten".

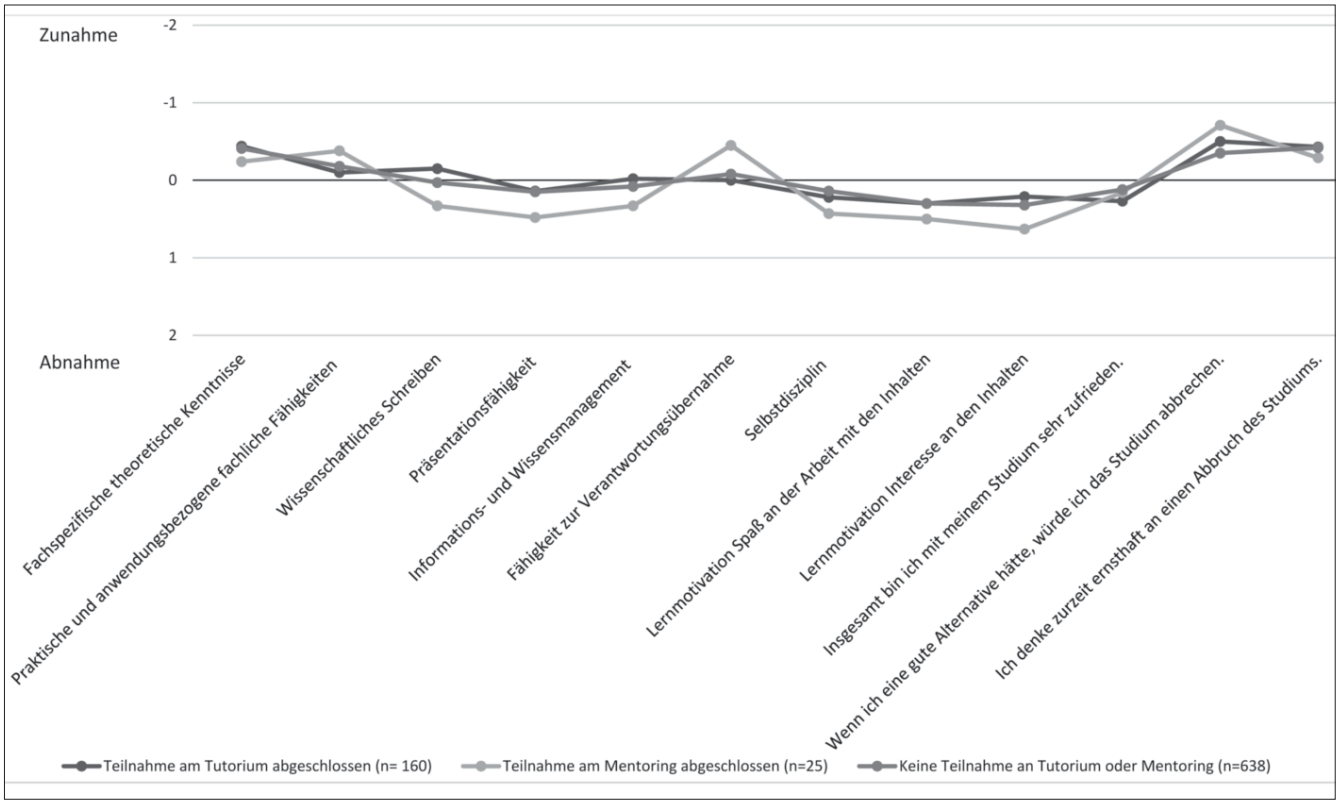
auf der Durchführungsebene (Interviews) bleibt aber weiterhin ungeklärt, wie systematisiert und evidenzbasiert die Methoden der Maßnahmen sind, um die genannten Ziele zu erreichen. Um diese Fragen zu beantworten, werden folgend diesbezügliche Ergebnisse aus der Studierendenbefragung dargestellt.

Ein Schwerpunkt der Untersuchung lag neben der Betrachtung von Faktoren des Studienerfolgs auf der Analyse der Wirkung spezifischer Interventionen. Nachfolgend werden hierzu zwei Maßnahmen genauer betrachtet, und zwar Tutorien (n=160) sowie Mentoringprogramme (n=25). Als Vergleichsgruppe wurden zudem diejenigen einbezogen, die weder an einem Tutorium noch an einem Mentoringprogramm teilgenommen haben (n=638). Die Auswertung fokussiert auf intraindividuelle Differenzwerte zwischen den Befragungen zu t0 und t1. Als Grundlage dient die Aggregation der entsprechenden Differenzwerte. In den Blick genommen wurden hierbei Veränderungen im Hinblick auf die Variablen, die Mittelwertunterschiede zwischen t0 und t1 von 0.2 oder höher aufweisen (Abb. 2). Signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen werden gesondert gekennzeichnet.

Insgesamt zeigt sich mit Blick auf die Mittelwertvergleiche der Abweichungen zwischen t0 und t1, dass kaum systematische Unterschiede zwischen den drei Gruppen festzustellen sind. Veränderungen sind durchgehend im Hinblick auf eine zu t1 höhere Abbruchneigung zu konstatieren. Sowohl mit Blick auf die Frage, ob das Studium bei einer guten Alternative abgebrochen würde als auch bzgl. des Items, ob die Befragten einen Studienabbruch ernsthaft in Erwägung ziehen, ist bei den Teilnehmenden von Tutorien eine durchschnittliche Steigerung von 0,5 bzw. 0,43 Skalenpunkte zu beobachten. Bei Teilnehmenden an Mentoringprogrammen betragen die Abweichungen durchschnittlich 0,71 bzw. 0,29 und bei denjenigen, die an beiden Programmen nicht teilgenommen haben, 0,35 bzw. 0,42 Skalenpunkte. Die Studienzufriedenheit weist dagegen geringere Abweichungen auf, nimmt allerdings tendenziell bei allen drei Gruppen leicht ab.

Betrachtet man den von den Studierenden wahrgenommenen Kenntnisstand in Bezug zu den Anforderungen des Fachs, so zeigen sich für alle Gruppen positive Entwicklungen zwischen t0 und t1. Die in Prozentwerten angegebenen Einschätzungen steigen bei Teilnehmenden an Tutorien um 11,2, bei Teilnehmenden an Mentoringprogrammen um 8,9 und bei Nichtteilnehmenden um 2,6 Prozentpunkte, was darauf schließen lässt, dass Teilnehmende an beiden Programmen eher der Auffassung sind, dass ihr Kenntnisstand zugenommen hat. Dabei ist der Unterschied zwischen Teilnehmenden der Tutorienprogramme und den Studierenden, die an keiner der beiden Maßnahmen teilgenommen haben, signifikant (p=.003). Diese Unterschiede spiegeln sich allerdings bei den Antworten auf die Frage, inwieweit die fachspezifischen theoretischen Kenntnisse gestiegen sind, nicht wider. Hier sind die positiv abweichenden Skalenwerte bei Teilnehmenden am Tutorienprogramm (0,44) und bei Nichtteilnehmenden (0,41) nahezu gleich, während bei Teilnehmenden am Mentoringprogramm ein geringerer wahrgenommener Zuwachs (0,24) zu beobachten ist.

Abb. 2: Veränderung der Abbruchneigung, Studienzufriedenheit, Kompetenzwahrnehmung und Identifikation auf Individualebene



Etwas überraschend sind die Ergebnisse im Hinblick auf den Erwerb spezifischer Kompetenzen, bei denen die Werte in der Gruppe der Mentoringteilnehmer*innen jeweils zu t1 schlechter eingestuft werden, während die Aussagen der Tutorienteilnehmer*innen und Nichtteilnehmenden nahezu konstant bleiben. Dies gilt für wissenschaftliches Schreiben (0,33 Skalenpunkte schlechter), Präsentationsfähigkeit (0,48) sowie Informations- und Wissensmanagement (0,33). Umgekehrt nehmen die Teilnehmenden an Mentoringmaßnahmen einen etwas stärkeren Kompetenzgewinn im Hinblick auf den Zuwachs an praktischen und anwendungsbezogenen fachlichen Fähigkeiten wahr (0,38 entgegen 0,10 bei Tutorienteilnehmenden und 0,18 bei Nichtteilnehmenden). Etwas stärker wird auch bei Teilnehmenden an Mentoringprogrammen der Zuwachs im Hinblick auf die Fähigkeit zur Verantwortungsübernahme (0,45 entgegen nahezu stabilen Werten bei Tutorien- und Nichtteilnehmenden) wahrgenommen. Darüber hinaus ist interessant, dass Teilnehmende der Mentoringprogramme den Eindruck haben, dass ihre Selbstdisziplin eher zurückgegangen ist (0,43). Dies trifft auch für Tutoriumsteilnehmende (0,22) und Nichtteilnehmende (0,14), jedoch in geringerem Maße, zu.

Interessant ist schließlich, dass die Identifikation mit den fachlichen Inhalten offensichtlich in der Studieneingangsphase bei allen Gruppen rückläufig ist. Befragt danach, ob die Arbeit mit den Inhalten Spaß mache bzw. ob man großes Interesse am Fach habe, zeigen sich für die Teilnehmenden an Tutorienprogrammen negativere Einschätzungen zu t1 um 0,30 bzw. 0,21 Skalenpunkte. Bei den Nichtteilnehmenden belaufen sich diese Werte auf 0,30 und 0,32, bei Teilnehmenden am Mentoringprogramm auf 0,50 bzw. 0,63.

Fasst man diese Ergebnisse zusammen, so lassen sie zunächst nicht den Schluss zu, dass von der Teilnahme an Tutorien- und Mentoringprogrammen ein bedeutender Effekt auf unterschiedliche Kompetenzbereiche und Selbsteinschätzungen ausgeht. Zum Teil muss konstatiert werden, dass im Gegenteil insbesondere die Teilnehmenden an Mentoringprogrammen partiell ihre Entwicklung wie auch das Interesse für das Fach sichtbar schlechter einschätzen. Allerdings ist zu berücksichtigen, dass es sich bei den Teilnehmenden am Mentoringprogramm um eine zahlenmäßig deutlich kleinere Gruppe handelt und die Untersuchung keine Aussagen über bestimmte Dispositionen zulässt, die ggf. zur Teilnahme an den Programmen geführt haben. Des Weiteren sei nochmals darauf hingewiesen, dass lediglich Tendenzen berichtet werden und bis auf die Einschätzung des fachlichen Kenntnisstands keine signifikanten Unterschiede beobachtet wurden.

4. Zusammenfassung

Im vorliegenden Beitrag untersuchen wir auf Grundlage von Dokumentenanalysen zu Selbstberichten, Anträgen und Öffentlichkeitsmaterial der Projekte im Rahmen des Qualitätspakts Lehre, von leitfadengestützten Interviews mit unterschiedlichen Akteursgruppen und von zwei standardisierten Befragungen im Längsschnitt von Studierenden an fünf Universitäten Aspekte des Studienerfolgs sowie die Wirkung von Maßnahmen zur Verbesserung der Studienqualität in der Studieneingangsphase.

Die vorliegenden Ergebnisse der StuFo-Studie zeigen mit Blick auf Faktoren des Studienerfolgs zunächst, dass einerseits der Aspekt der akademischen Integration (etwa in Form des Kontakts zu Lehrenden) in der Konzeption der Maßnahmen wenig adressiert wird, andererseits aus der Perspektive der Studierenden jedoch eine große Bedeutung in der Studieneingangsphase hat. So stimmen 44,9% der Befragten zu, bei der Teilnahme an Maßnahmen zum Studieneingang einen Eindruck von den Lehrenden ihres Studiengangs erhalten zu wollen ($M = 2,8$; $n = 385$). Des Weiteren gehen von der Studienidentifikation signifikante Effekte auf die Studienzufriedenheit wie auch auf eine subjektive Studienabbruchwahrscheinlichkeit aus. Fragt man nach den Faktoren, die wiederum auf die Studienidentifikation wirken, so zeigen sich insbesondere Aspekte intrinsischer, fachbezogener Motivation als ausschlaggebend. Gleichzeitig ist zu beobachten, dass Faktoren der Studienorganisation eine geringe Wirkung zukommt.

Im Hinblick auf die Wirkungen der Maßnahmen wurde differenziert nach Tutorien- und Mentoringprogrammen, um diese im Längsschnitt mit der Gruppe derjenigen zu vergleichen, die an beiden Maßnahmen nicht teilgenommen haben. Unter der Einschränkung, dass die Fallzahl für die Gruppe der Teilnehmenden an Mentoringprogrammen vergleichsweise gering ist, zeigt sich, dass über alle drei Gruppen hinweg die subjektiv wahrgenommene Abbruchwahrscheinlichkeit in der Studieneingangsphase zu- und die Studienzufriedenheit – wenn auch in geringerem Maße – abnimmt. Eng damit zusammen hängt die nachlassende Fachidentifikation. Man könnte hier von einer eintretenden Desillusionierung in der Studieneingangsphase sprechen, die ungeachtet der Unterstützung in Form verschiedener Maßnahmen eine gewisse Skepsis im Hinblick auf den perzipierten Studienerfolg mit sich bringt. Hierfür spricht auch, dass die selbst wahrgenommene Selbstdisziplin wie auch die wahrgenommene Fähigkeit selbständig zu arbeiten bei allen drei Gruppen – und insbesondere bei den Teilnehmenden an Mentoringprogrammen – leicht rückläufig sind. Hier stellt sich die Frage, wie es Hochschulen gelingen kann, veränderte Arbeitsmodi, die gekennzeichnet sind durch eigenständige Arbeit und die veränderte Perspektive hin zur Aneignung von Wissen und Fertigkeiten im Vergleich zur Vermittlung derselben, stärker in den Vordergrund zu rücken. Nicht von ungefähr sind in den dargestellten Regressionsmodellen negative Zusammenhänge zwischen tiefenorientierten Lernstrategien und Studienzufriedenheit sowie Abbruchwahrscheinlichkeit (hier entsprechend positive) zu konstatieren. Zwar zeigen die Ergebnisse der Wirkungsanalyse, dass Teilnehmende von Tutorien- und Mentoringprogrammen offensichtlich einen Zuwachs an Fachwissen wahrnehmen, nicht jedoch von Lernmodi, die auf ein stärker selbstreguliertes Lernen abstellen. Insofern ist kritisch zu hinterfragen, ob der Bologna-Prozess – neben der noch nicht gänzlich gelungenen Homogenisierung des europäischen Hochschulraums (vgl. u.a. Europäische Kommission/EACEA/Eurydice 2015) – die zentralen Ziele des shift from teaching to learning und der Kompetenzorientie-

rung der Studiengänge bislang erreicht hat bzw. wie Interventionen im Rahmen von Programmen und Studiengänge gestaltet sein müssen, um diese Aspekte bei Studierenden wie auch bei Lehrenden stärker in den Blick zu nehmen.

Literaturverzeichnis

Ahrenholz, I./Ruf, A. (2014): Akzeptanz und Erfolg von zusätzlichen Maßnahmen in der Studieneingangsphase in Studiengängen der Mathematik und Naturwissenschaften. In: Das Hochschulwesen, 62 (3), S. 86-92.

Berndt, S./Felix, A./Wendt, C. (2017): Übergänge meistern! Mathematische Unterstützungsangebote in der Studieneingangsphase im Kontext zunehmender studentischer Heterogenität. In: Qualität in der Wissenschaft, 11 (3+4), S. 98-106.

Blüthmann, I. (2012): Studierbarkeit, Studienzufriedenheit und Studienabbruch. Analysen von Bedingungsfaktoren in den Bachelorstudiengängen. Berlin.

Brahm, T./Jennert, T./Wagner, D. (2014): Nicht für alle gleich: subjektive Wahrnehmungen des Übergangs Schule – Hochschule. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 9 (5), S. 63-82.

Erdmann, M./Mauermeister, S. (2016): Studienerfolgsforschung. In: Kohler, J./Pohlenz, P./Schmidt, U. (Hg.): Handbuch Qualität in Studium und Lehre 58. Berlin, S. 1-28.

Europäische Kommission/EACEA/Eurydice (2015): Europäischer Hochschulraum im Jahr 2015: Bericht über die Umsetzung des Bologna-Prozesses. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union.

Gerholz, K.-H./Klingsieck, K.B. (2013): Employability und Prokrastination aus einer hochschuldidaktischen Perspektive. In: Das Hochschulwesen, 61 (4), S. 122-128.

Heinze, D. (2013): Volition als Prädiktor für den Studienerfolg in der Domäne Sozial- und Wirtschaftswissenschaften. In: Zlatkin-Troitschanskaia, O./Nickolaus, R./Beck, K. (Hg.): Kompetenzmodellierung und Kompetenzmessung bei Studierenden der Wirtschaftswissenschaften und der Ingenieurwissenschaften. Lehrerbildung auf dem Prüfstand. Landau, S. 134-149.

Hennen, M./Rein, T. (1994): Bindung und Motivation als implizite Annahmen der 'Rational Choice'-Theorie. In: Kunz, V. (Hg.): Rational choice in der Politikwissenschaft. Opladen, S. 206-242.

Kelle, U./Kluge, S. (2010): Vom Einzelfalls zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der quantitativen Sozialforschung. 2., überarbeitete Auflage. Wiesbaden.

Kuckartz, U. (2012): Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim.

Mauermeister, S./Zylla, B./Wagner, L. (2015): Wie gut sind die Konzepte zum Studieneingang? Das StuFo-Verbundprojekt zur Wirksamkeit der Studieneingangsphase. In: Qualität in der Wissenschaft, 9 (2), S. 50-55.

Mayring, P. (2015): Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. Weinheim.

Pohlenz, P./Tinsner, K. (2004): Bestimmungsgrößen des Studienabbruchs. Eine empirische Untersuchung zu Ursachen und Verantwortlichkeiten. In: Potsdamer Beiträge zur Lehrevaluation, Band 1. Potsdam.

Richardson, M./Abraham, C./Bond, R. (2012): Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. In: Psychological Bulletin. 138 (2), pp. 353-387.

Roth, H. (1971): Pädagogische Anthropologie, Bd. 2, Hannover.

Sarcletti, A./Müller, S. (211): Zum Stand der Studienabbruchforschung. Theoretische Perspektiven, zentrale Ergebnisse und methodische Anforderungen an künftige Studien. In: Zeitschrift für Bildungsforschung, 1, S. 235-248.

Schaeper, H./A. Wolter, A. (2008): Hochschule und Arbeitsmarkt im Bologna-Prozess. Der Stellenwert von "Employability" und Schlüsselkompetenzen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 11 (4), S. 607-625.

Schiefele, U./Streblow, L./Ermgassen U./Moschner, B. (2003): Lernmotivation und Lernstrategien als Bedingungen der Studienleistung. Ergebnisse einer Längsschnittstudie. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 17, S. 185-198.

Schiefele, U./Streblow, L./Brinkmann, J. (2007): Aussteigen oder Durchhalten. Was unterscheidet Studienabbrecher von anderen Studierenden? In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 39 (3), S. 127-140.

Schmidt, U. (2018): Aller Anfang ist schwer?! Modelle und ausgewählte empirische Befunde zum Übergang in die Studieneingangsphase. In: Zeitschrift für Beratung und Studium, 13 (1), S. 2-8.

Schubarth, W./Mauermeister, S. (2017): Alles auf (Studien)anfang! Sieben Thesen und erste Befunde zum Studieneingang aus dem StuFo-Projekt. In: Schubarth, W./Mauermeister, S./Seidel, A. (Hg.): Studium nach Bologna. Befunde und Positionen. Potsdamer Beiträge zur Hochschulforschung 3. Potsdam, S. 19-37.

Schubarth, W./Wagner, L./Mauermeister, S./Berndt, S./Erdmann, M./Schmidt, U./Schulze-Reichelt, F./Pohlenz, P. (2018): Verbundprojekt StuFo: Der Studieneingang als formative Phase für den Studienerfolg. Analysen zur Wirksamkeit von Interventionen. Erste Befunde und Empfehlungen. In: Hanft, A./Bischoff, F./Kretschmer, S. (Hg): 2. Auswertungsworkshop der Begleitforschung. Dokumentation der Projektbeiträge. Oldenburg, S. 5-14.

Statistisches Bundesamt (2017): Studierende an Hochschulen. Wintersemester 2016/2017. In: Bildung und Kultur, 11 (4).

Tinto, V. (1975): Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. In: Review of Educational Research, 5 (1), pp. 89-125.

Winter, M. (2008): Die neuen Studienstrukturen und der Übergang von Schule zu Universität Sieben Thesen und eine Frage. In: Das Hochschulwesen, 55 (5), S. 149-155.

■ **Prof. Dr. Uwe Schmidt, Laura Wagner** (Johannes Gutenberg-Universität Mainz), **Prof. Dr. Wilfried Schubarth, Sylvi Mauermeister, Friederike Schulze-Reichelt** (Universität Potsdam), **Prof. Dr. Philipp Pohlenz, Sarah Berndt** (Universität Magdeburg), **Melinda Erdmann** (Wissenschaftszentrum Berlin), E-Mail: uwe.schmidt@zq.uni-mainz.de

Weitere UVW-Publikationen zum Thema „Studieneingangsphase":

Reihe: Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen: Praxisanregungen

Tobina Brinker

Gestaltung der Studieneingangsphase:
Ideenwerkstatt mit Studierenden und Lehrenden
Dokumentation
Netzwerk hdw nrw Hochschuldidaktische Weiterbildung der Fachhochschulen des Landes NRW

ISBN 978-3-937026-82-4, Bielefeld 2013, 118 Seiten, 19.90 Euro

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

Weitere UVW-Publikationen zum Thema „Studieneingangsphase":

Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

Wolff-Dietrich Webler (Hg.)

Studieneingangsphase?
Das Bachelor-Studium braucht eine neue Studieneingangsphase!

Band I: Studierfähigkeit für ein frei(er)es Studium

Die Qualität der Studieneingangsphase hat wesentlichen – u.U. sogar entscheidenden – Einfluss auf den Studienerfolg. Trotzdem ist sie in der Vergangenheit in ihrer Bedeutung oft unterschätzt und vernachlässigt worden. Die Relevanz dieses Studienabschnitts wird jedoch inzwischen hoch eingestuft, eine Korrektur aufgrund z.T. falscher Signale aus der Bologna-Reform immer dringender. Für die Bewältigung des Übergangs in ein wissenschaftliches Studium aus der Schule oder aus dem Beruf ist wesentlich mehr nötig als ein Orientierungswochenende, (fach-)einführende Veranstaltungen und fachliche Begleittutorien. Mit der Feststellung „Das Bachelor-Studium braucht eine neue Studieneingangsphase – Studierfähigkeit für ein frei(er)es Studium!" hatte das IWBB eine Initiative gestartet (u.a. eine Tagung), die den Erkenntnisstand zur Gestaltung der Studieneingangsphase bilanzieren, an solchen Fragen arbeitende Kolleg*innen zusammenführen und die Verbreitung besonders fortgeschrittener Modelle befördern sollte. Die Ergebnisse liegen nun in einem Doppelband vor.

Als zentrales Ziel wollen die Texte dazu beitragen, in den ersten beiden Semestern konzentriert die Studierenden zu befähigen, für sich anschließend ein motivierendes, durch Wahlmöglichkeiten möglichst selbst organisiertes, selbst verantwortetes und lerneffektives Studium zu organisieren.

Da das Themenfeld sehr groß ist, werden Fragen des Hochschulzugangs und von Auswahlverfahren nur am Rande angeschnitten. Die empirisch gewonnen Erkenntnisse zur Situation der Studierenden am Studienbeginn liegen bereits öffentlich vor, können also vorausgesetzt werden.

Im Mittelpunkt dieses Doppelbandes stehen daher in Band I die Ableitung und Begründung der Struktur des Problems und des Handlungsbedarfs (einschließlich des Beratungsbedarfs) sowie Gestaltungsprinzipien der Studieneingangsphase auf curricularer Ebene und der Ebene der Lehr-/Lernprozesse. Behandelt wird die Frage, warum die Studieneingangsphase die ersten beiden Semester umfasst und wie sich Fachlichkeit und die Befriedigung des Orientierungsbedarfs über weite Strecken in den gleichen Veranstaltungen verschränken bzw. integrieren lassen, statt sie in Sonderveranstaltungen auszulagern.

Band II: Lösungsmodelle

Im Band II dieses Doppelbandes werden vielfältige Lösungen für Transfer und Gestaltungspraxis vorgelegt.

Diese Lösungen sind z.T. strategisch als umfassende Handlungsprogramme konzipiert, z.T. setzen sie bei einzelnen Lehrveranstaltungen an, z.T. bestehen sie aus einzelnen Lernmaterialien, die in besonderem Maße geeignet sind, einen Lernprozess in Richtung der Studienziele und der Ziele der Studieneingangsphase zu provozieren und zu unterstützen. Das Spektrum der Beispiele wird durch besonders eindrückliche Modelle aus der Zeit vor der Bologna-Reform ergänzt, an denen auch heute noch viel gelernt werden kann.

ISBN 978-3-937026-76-3, Bielefeld 2012, 477 Seiten, Doppelband im Schuber, 69.50 Euro

Peter Kossack, Uta Lehmann & Joachim Ludwig (Hg.)

Die Studieneingangsphase – Analyse, Gestaltung und Entwicklung

Weitere Infos: https://www.universitaetsverlagwebler.de/kossack-2012

ISBN 978-3-937026-77-X, Bielefeld 2012, 165 Seiten, 19.80 Euro

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

Klaus Palandt & Gerhard Schreier

Nichtstaatliche Hochschulen und Institutionelle Akkreditierung

Klaus Palandt

Gerhard Schreier

From 1995 to 2016 the importance of non-state higher education institutions has increased to such an extent that its significance for the German higher education system has been taken out of the margins. Their share of the total number of students increased from 2% to 8.8%, even to 2.5% to 9.6% for the graduates. Further growth is foreseeable in the case of a further academization of the professional occupations, for example of the health care system. There are no official comparative statistics on success rates, but significantly higher success rates than in the state sector may take some appearances for themselves. This applies in particular to the dual study programs. Noteworthy is a subject-specific consideration of the proportions: health sciences (57%), law, economics and social sciences (31%) and art (24%). Accreditation by the Science Council is a necessary instrument of quality insurance.

Weshalb und wozu nichtstaatliche Hochschulen in Deutschland? Wie weit müssen sie den staatlichen Schutz der Freiheit von Forschung und Lehre und die staatlichen Qualitätsgarantien beachten?

I. Vorbemerkung

Im Jahr 2010 veröffentlichte der Stifterverband in Kooperation mit McKinsey eine kleine Studie zur Rolle der privaten Hochschulen in Deutschland.[1] Nicht nur ist die Entwicklung seitdem wesentlich fortgeschritten und hat die privaten Hochschulen weiter wesentlich wachsen lassen. Vielmehr sind auch einige der seinerzeitigen Grundannahmen zu hinterfragen. So geht der Stifterverband von einer wesentlich veränderten staatlichen Hochschullandschaft aufgrund weitreichender Deregulierung im staatlichen Hochschulsektor aus, die aus heutiger Sicht aber bei weitem nicht die grundlegenden Veränderungen in der Strategiefähigkeit, im Strategieverhalten sowie auf der Ebene der Hochschulgovernance gebracht haben, die man sich davon erhofft hatte und die für autonom handelnde Organisationen kennzeichnend sein müsste.[2] Zum zweiten kann sich die von den Autoren empfohlenen Kooperationen mit staatlichen Hochschulen für die weitaus meisten privaten Hochschulen als selbtmörderische Strategie entpuppen, da nur eine relativ kleine Anzahl unter ihnen hinsichtlich Organisationskapazität und der Ressourcenausstattung eine Partnerschaft auf Augenhöhe eingehen könnten. Nachfolgend soll daher eine grundlegende Standortbestimmung und aktuelle Bestandsaufnahme vorgenommen werden.

II. Einleitung

Die Hochschulausbildung in Deutschland liegt seit jeher in staatlicher Hand, d.h. Hochschulen in Deutschland werden in der Regel vom Staat getragen und finanziert. Im Rahmen der föderalen Struktur sind ganz überwiegend die Länder zuständig. Diese regeln Hochschulangelegenheiten eigenverantwortlich im Rahmen der verfassungsmäßigen Ordnung. Aktuell geschieht das ohne gesamtstaatliche Rahmenvorgaben. Zu den Länderkompetenzen gehört auch die Frage, ob der Staat sein Bildungsangebot gebührenfrei gestaltet oder ob er eine finanzielle Beteiligung der Studierenden fordert. Nach einigem Hin und Her haben sich alle Länder darauf geeinigt, keine Gebühren zu nehmen, obwohl nach allgemeiner Überzeugung die Hochschulfinanzierung chronisch notleidend ist.

Dass dieses staatliche Verhalten in sich nicht widerspruchsfrei ist, sondern hier ein nicht nachvollziehbares Privileg der Hochschulbildung gehütet wird, ergibt ein Blick auf die tertiäre berufliche (Schul-)Bildung, die weitgehend dem privaten Bereich überlassen ist, der sich das selbstverständlich finanzieren lässt. So sind von daher viele Fachberufe mit einer beruflich-schulischen Ausbildung, wie insbesondere die Fachberufe des Gesundheitswesens, für die Schüler (Studierenden) entgeltgebunden, obwohl deren berufliche Verdienstaussichten um ein vielfaches geringer sind als beispielsweise die der Ärzte, die für ihre sehr viel teurere Ausbildung nichts zu zahlen haben.

Der Anspruch des Staates auf die Bereitstellung einer Hochschulausbildung ist umfassend und entspricht der Erwartung, dass der Staat für alle eine grundsätzlich

[1] „Rolle und Zukunft privater Hochschulen in Deutschland", Studie des Stifterverbandes in Kooperation mit McKinsey (2010), finalisiert mit Hilfe eines Expertenpanels, https://www.stifterverband.org/rolle-und-zukunft-privater-hochschulen-in-deutschland (15.10.2018).

[2] Metzner, J./Roosendaal, H. E. (2017): Der Zusammenhang zwischen Hochschulautonomie und strategischer Hochschulentwicklung. White Paper HochschulExpert. Quelle: https://www.hochschulexpert.org/hochschulexpert-home/wp-hs-autonomie-strat-hs-entw/

nachfrageorientierte Hochschulausbildung bereitstellt. Die Nachfrageorientierung ergibt sich aus Art. 12 Grundgesetz, dem Grundrecht auf freie Wahl des Berufs und der beruflichen Ausbildung. Daher muss sich der Staat als Träger von Hochschulen darum bemühen, das angebotene Fächerspektrum der Nachfrage anzupassen. Selbstverständlich wird sich der Staat auch darum bemühen müssen, mit seinen Ausbildungsangeboten den Anforderungen der Berufswelt gerecht zu werden. Einen durchsetzbaren Anspruch auf einen Studienplatz der freien Wahl an einer beliebigen Hochschule gibt es ebenso wenig wie eine Direktionsbefugnis des Staates.

Die Nachfrageorientierung hat immanente Grenzen, wie sich aus der Verfassungsrechtsprechung zum Numerus clausus ergibt. Eine der nachvollziehbaren Grenzen ist die Finanzierbarkeit, etwa der Medizinausbildung oder der besonders personalintensiven künstlerischen Ausbildung. In diesen Fächern oder aus Gründen einer nicht geplanten oder nicht planbaren Änderung der Nachfrage übersteigt die Nachfrage strukturell oder zeitlich bedingt das Angebot an Studienplätzen, entweder insgesamt im staatlichen Gesamtsystem oder doch an einzelnen Hochschulen. Die Vergabe der so begrenzten Studienplätze folgt staatlichen, von der Verfassungsrechtsprechung kontrollierten Regeln. Eine dieser verfassungsrechtlich gesetzten Regeln lautet, dass im Fall einer Begrenzung der Studienplätze vorhandene Kapazitäten unter dem Druck des Art. 12 GG bis an die Grenze des gerade noch Vertretbaren ausgeschöpft sein müssen.

Vor diesem Hintergrund beantworten sich die Fragen nach dem Warum und dem Wozu der Existenz von und der staatlichen Aufsicht über private bzw. nichtstaatliche Hochschulen.[3]

Vorab ist festzuhalten, dass der Staat selbstverständlich keinen ausschließlichen Anspruch auf das Angebot einer Hochschulausbildung hat. Er kann also weder seine Staatsbürger zwingen, nur seine Angebote in Anspruch zu nehmen, noch kann er nichtstaatlichen Anbietern verwehren, das staatliche durch ein gezieltes privates Angebot zu ergänzen und im Einzelfall dann eben auch zu ersetzen. Selbst Angeboten aus dem staatlichen oder privaten Bereich außerhalb Deutschlands muss er sich öffnen. Jeder private Anbieter im EU-Bereich hat nach EU-Recht Anspruch auf unbehinderte Tätigkeit auch in Deutschland, allerdings sind dabei die aufsichtsrechtlichen Regelungen beachten, die für private inländische Anbieter gelten.

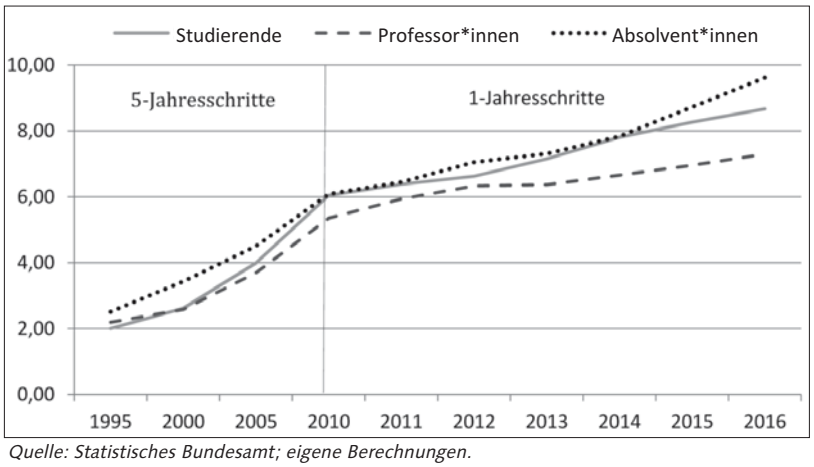
Warum und zu welchem Zweck gibt es überhaupt private Hochschulen, ja warum haben sie einen so großen und weiterhin zunehmenden Erfolg? Wiederholt hat der Wissenschaftsrat (WR) festgestellt, dass die Hochschulen in privater oder kirchlicher Trägerschaft ein zunehmend relevanter Faktor im deutschen Hochschulsystem sind, denn sie *„leisten (...) einen wichtigen Beitrag, um die allgemeinen Leistungserwartungen an das Hochschulsystem zu erfüllen."*[4] Es kann seit Mitte der 90iger Jahre durchaus von einem Hochschulboom, insbesondere bei den Hochschulen in privater Trägerschaft gesprochen werden, während die Verhältnisse bei den Hochschulen in kirchlicher Trägerschaft relativ konstant geblieben sind.

III. Quantitative Entwicklung

Der Anteil der Hochschulen in nichtstaatlicher Trägerschaft ist in Deutschland in den vergangenen zwei Jahrzehnten deutlich angestiegen: im Wintersemester 2016/17 lag der Anteil der Studierenden an nichtstaatlichen Hochschulen im Bundesdurchschnitt erstmals über 8%. Dabei ist der „graue Markt" der Franchising-Angebote, die von einem hochschulischen Franchisegeber lizensiert sind, aber außerhalb von Hochschuleinrichtungen durchgeführt werden, nicht mitgerechnet. Auch dieser Markt – sowohl seitens der Franchisegeber wie Franchisenehmer – wird fast ausschließlich von Einrichtungen in privater Trägerschaft bespielt[5].

Zwischen 1995 und 2016 stieg die Studierendenzahl an nichtstaatlichen Hochschulen um über 555%, an den öffentlichen Hochschulen im gleichen Zeitraum nur um gut 41%. Das gleiche Bild zeigt sich bei den Absolventenzahlen mit 511% Steigerung (nichtstaatlich) gegenüber 48% (staatlich) und ebenso beim Zuwachs der Zahl der Professor*innen mit 300% bei den nichtstaatlichen im Vergleich zu 14% bei den öffentlichen Hochschulen. Dementsprechend ist allein quantitativ der Stellenwert der nichtstaatlichen Hochschulen erkennbar gewachsen. Ihr Anteil an den Studierenden stieg zwischen 1995/96 und 2016/17 von 2,0% auf 8,8%, der Anteil der Absolventen von 2,5% auf 9,6% und der Professoren (in VZÄ) von 2,2% auf 7,3%:

Abb. 1: Anteil nichtstaatilicher Hochschulen in % in Deutschland 1995 -2016



Quelle: Statistisches Bundesamt; eigene Berechnungen.

In absoluten Zahlen heißt dies: Waren im Wintersemester 1995/1996 an nichtstaatlichen Hochschulen ledig-

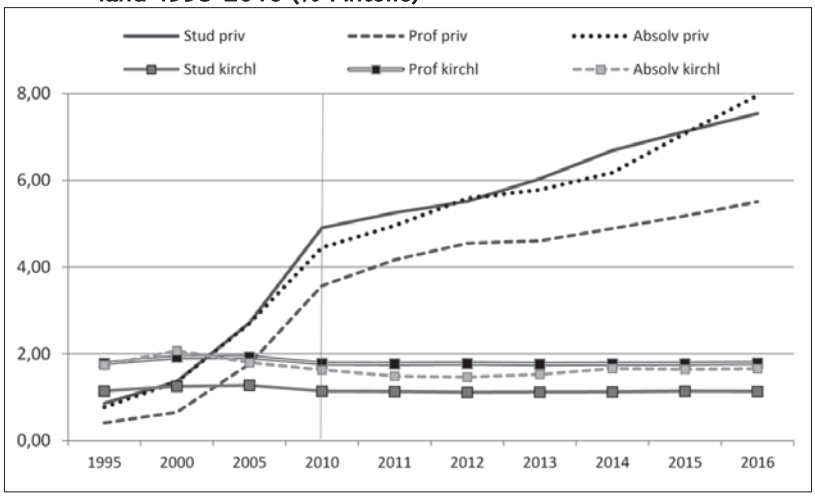
[3] Zu den nichtstaatlichen Hochschulen werden diejenigen außerhalb der Trägerschaft eines Landes gerechnet: private Hochschulen, kirchliche Hochschulen, Hochschulen des Bundes sowie verwaltungsinterne Hochschulen wie z.B. die der Deutschen Polizei einschließlich nicht regulierter Einrichtungen wie z.B. die Hochschule der Deutschen Bundesbank.

[4] Wissenschaftsrat (2012): Private und kirchliche Hochschulen aus Sicht der Institutionellen Akkreditierung, S. 118.

[5] Wissenschaftsrat (2017): Bestandsaufnahme und Empfehlungen zu studiengangsbezogenen Kooperationen: Franchise-, Validierungs- und Anrechnungsmodelle. Berlin, 20.01.2017, Drs. 5952-17.

lich 15.948 Studierende eingeschrieben, war ihre Zahl bis zum Wintersemester 2016/2017 auf 242.444 gestiegen; die darin enthaltenen kirchlichen Hochschulen tragen zu diesem Wachstum mit lediglich rd. 10.600 Studierenden bei, d.h. die Wachstumsdynamik wird weit überwiegend von den privaten Hochschulen getragen:

Abb. 2: Entwicklung privater und kirchlicher Hochschulen in Deutschland 1995-2016 (%-Anteile)



Quelle: Statistisches Bundesamt; eigene Berechnungen.

Differenziert nach Bundesländern zeigt sich eine beträchtliche Spreizung. Allen anderen im Wachstum enteilt ist das Land Berlin: Hier stieg die Zahl der Studierenden an nichtstaatlichen Hochschulen von 124 (1995/96) auf 19.988 (2016/17); das entspricht einer atemberaubenden Steigerung von 16.000%. Der regionalen Differenzierung in den Wachstumsraren entspricht grosso modo eine Differenzierung des regionalen Anteils Studierender an nichtstaatlichen Hochschulen, der ebenfalls erheblich zwischen den Bundesländern variiert: Waren in Hamburg gut ein Viertel und in Saarland immerhin noch 23% aller Studierenden an einer nichtstaatlichen Hochschule eingeschrieben, waren es z.B. in Mecklenburg-Vorpommern 0, in Sachsen-Anhalt 0,3% und in Rheinland-Pfalz 0,9%.

Signifikant sind auch die durchschnittlichen Größenunterschiede zwischen staatlichen und privaten Hochschulen; dies ist im Grundsatz zwar auch in Staaten mit einem stark ausgeprägten, traditionsreichen privaten Hochschulsektor wie z.B. den USA vorzufinden, allerdings nicht in der Stärke, die die Abbildungen 2 und 3 für Deutschland im Jahr 2016 zeigen. Demnach besteht über 42% der privaten Hochschulen aus Einrichtungen mit weniger als 500 Studierenden; und 55 bzw. genau ein Drittel der nichtstaatlichen Hochschulen haben sogar weniger als 250 Studierende, eine Größenkategorie, für die sich im staatlichen Hochschulsektor kaum eine vergleichbare Kategorie findet.

IV. Fächerspektrum

Wie sieht nun das **Fächerspektrum** der privaten Fachhochschulen aus (vgl. Abb. 6)? Für einen angemessenen Vergleich werden hier nur die privaten FH mit den staatlichen FH verglichen. Unter anderem ist daraus zu erkennen, dass der Anteil der privaten FH an der Gesamtzahl der Studierenden in den künstlerischen Fächern 23%, in den Gesundheitsfächern 57% und in den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften sogar 31% beträgt, wobei dieser Anteil noch steigen würden, wenn es statistische Daten allein über die wirtschaftswissenschaftlichen Fächer geben würde. Was die Fächerbreite in den einzelnen Hochschulen betrifft, sind die privaten Hochschulen bis auf die wenigen ganz großen sehr schwachbrüstig und erfüllen die Anerkennungskriterien oft nur mit sehr großen Wohlwollen.

V. Betreuungsrelationen

Interessant ist auch ein Blick auf die **Betreuungsrelationen**, haben sich doch die privaten Hochschulen mit der Behauptung weitgehend durchgesetzt, die Betreuung der Studierenden bei ihnen sei deutlich besser als bei den staatlichen Hochschulen, was wiederum ursächlich dafür sei, dass bei ihnen die Erfolgsquoten höher und die Studiendauer kürzer sei als im staatlichen Bereich.

Abb. 3: Studierende an privaten und kirchlichen Hochschulen und Studierende insgesamt in Deutschland nach Bundesländern – Wintersemester 2016/2017

	Stud. an privaten Hochschulen	Stud. an kirchlichen Hochschulen	Studierende insgesamt	Anteil nichtstaatliche Hochschulen in %
Baden-Württemberg	16.092	4.204	362.339	5,70
Bayern	8.830	9.750	378.320	4,98
Berlin	19.988	2.717	180.235	12,63
Brandenburg	358	76	49.205	0,90
Bremen	3.655	0	36.334	10,20
Hamburg	25.912	601	101.069	26,41
Hessen	20.392	2.311	250.450	9,22
Mecklenburg-Vorpommern	0	0	38.143	0,00
Niedersachsen	7.314	0	204.895	3,59
Nordrhein-Westfalen	91.388	8.884	776.130	13,12
Rheinland-Pfalz	1.180	1.909	122.230	2,59
Saarland	7.024	0	31.093	22,88
Sachsen	5.115	824	111.499	5,38
Sachsen-Anhalt	0	218	54.629	0,40
Schleswig-Holstein	3.306	0	59.919	5,70
Thüringen	1.015	0	50.520	2,03
SUMME	211.569	31.837	2.807.010	8,79

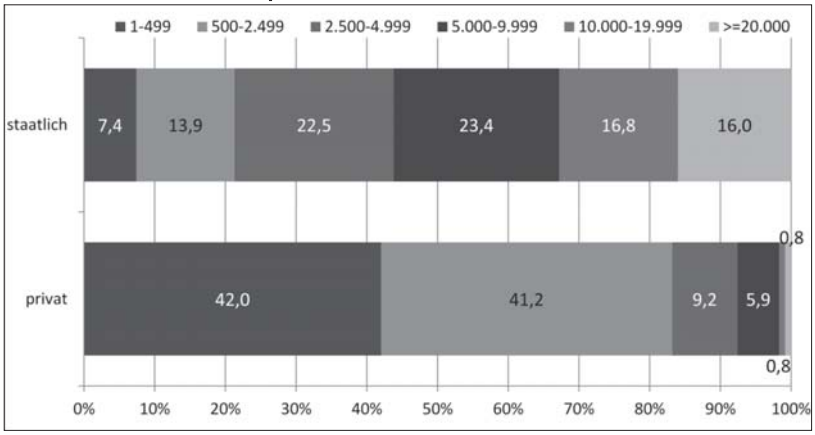
Quelle: Statistisches Bundesamt; eigene Berechnungen.

Abb. 4: Staatliche und private Hochschulen nach Studierendenzahl (1)

Studierendenzahl	staatlich	privat	% staatlich	% privat
< 500	18	50	*7,4*	*42,0*
500 bis <2500	34	49	*13,9*	*41,2*
2500 bis < 5000	55	11	*22,5*	*9,2*
5000 bis < 10000	57	7	*23,4*	*5,9*
10000 bis < 20000	41	1	*16,8*	*0,8*
> 20000	39	1	*16,0*	*0,8*
Gesamt	244	119	*100,0*	*100,0*

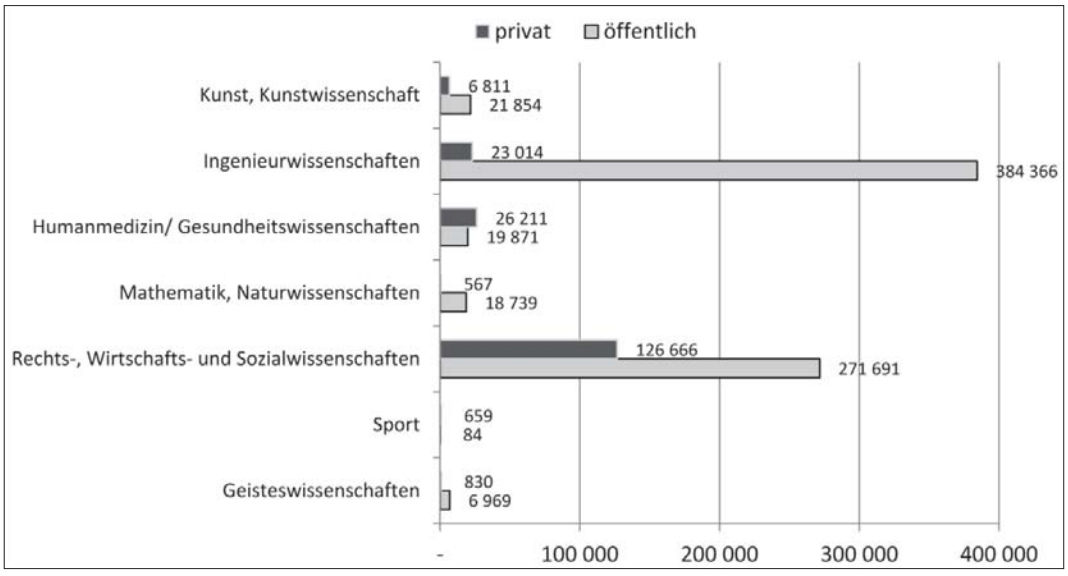
Quelle: Statistisches Bundesamt; eigene Berechnungen.

Abb. 5: Staatliche und private Hochschulen nach Studierendenzahl (2)



Quelle: Statistisches Bundesamt; eigene Berechnungen.

Abb. 6.: Studierende an Fachhochschulen nach Fächergruppen 2016



Quelle: Statistisches Bundesamt: Private Hochschulen 2017; eigene Berechnungen.

Dies ist von den verfügbaren quantitativen Daten zunächst nicht gedeckt.

Die Betreuungsrelationen, bezogen auf Studierende je wissenschaftliches bzw. künstlerisches Personal, gestalten sich an öffentlichen Hochschulen zumeist günstiger als an den privaten Hochschulen, wobei im Folgenden wiederum nur die Fachhochschulen betrachtet werden, da zum einen 108 der insgesamt 135 privaten Hochschuleinrichtungen (=80% im Jahr 2016) Fachhochschulen waren, an denen 87% aller an privaten Hochschulen Studierenden immatrikuliert sind; zweitens sind private Hochschulen mit universitätsgleichem Status überwiegend fachlich stark spezialisierte Einrichtungen, die mit staatlichen Universitäten insoweit kaum vergleichbar sind. Aus den unterschiedlichen Betreuungsrelationen kann man jedoch nicht ohne Weiteres ableiten, dass auch die faktische Betreuungsintensität und -qualität entsprechend stärker (öffentlich) bzw. schwächer (privat) ausgeprägt ist. Ohne den staatlichen Hochschulen zu nahe zu treten, und obwohl erfahrungsgemäß große einrichtungsspezifische Unterschiede bis hinunter auf die Ebene von Studiengänge existieren, darf man gewiss annehmen, dass Lehrkräfte an privaten Hochschulen einer in der Regel höheren Verpflichtung (und zumeist auch Kontrolle) unterliegen, sich an Betreuungsaufgaben aktiv zu beteiligen.

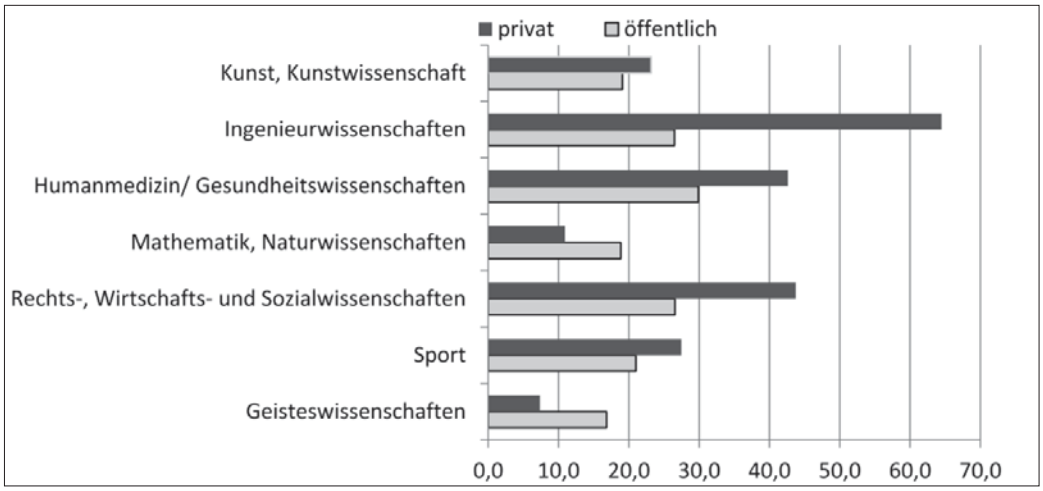
VI. Erfolgsquote

Obwohl eine offizielle vergleichende Statistik über Erfolgsquoten und die Studiendauer nicht verfügbar ist – übergreifende Studienverlaufsstatistiken sind nicht flächendeckend vorhanden und die möglichen Methoden unter Beschränkungen auf die vorhandenen Daten sind außerordentlich komplex und deswegen auch angreifbar – ist die höhere Erfolgswahrscheinlichkeit an privaten Einrichtungen Studierender nicht lediglich eine Behauptung, sondern kann mehr als einen gewissen Augenschein für sich in Anspruch nehmen. Das zeigt sich bei den beiden vorzeigbaren Versuchen, die in dieser Hinsicht gemacht worden sind. Die eine Studie richtet sich auf die Erfolgsquote, die andere auf die Abbruchquote. Das statistische Bundesamt kommt dabei zu einer Erfolgsquote von 68%, HIS weist eine Abbruchquote von 22% aus. Dies bedeutet eine Diskrepanz von zehn Prozentpunkten. Eine Differenzierung zwischen privaten und staatlichen Hochschulen fehlt.[6]

So bleibt es den einzelnen privaten Hochschulen überlassen, ihre Behauptungen mit belastbaren Zahlen zu untermauern. Im Wesentlichen gelingt das wohl den am

[6] Statistisches Bundesamt (2016): Erfolgsquoten. Methodische Erläuterungen, S. 3-8.

Abb. 7: Betreuungsrelationen: Studierende je wissenschaftliches/künstlerisches Personal (VZÄ) an Fachhochschulen 2016



Quelle: Statistisches Bundesamt; eigene Berechnungen.

Markt erfolgreichen Hochschulen auch. Insbesondere gilt das bei ihrer ureigenen Erfindung, ihrem Erfolgsmodell des dualen Studiums, das inzwischen auch von zahlreichen staatlichen Hochschulen kopiert wird. Besonders erfolgreich ist das Konzept dort, wo Unternehmen nicht nur einen Teil der Verantwortung für die Ausbildung, sondern auch die Kosten für die Hochschulausbildung in Form der Studiengebühren tragen. Wie auch immer, das Versprechen von kürzeren Studienzeiten und deutlich höheren Erfolgsquoten macht die Attraktivität und damit eines der Erfolgsgeheimnisse der privaten Hochschulen aus. *„Das Studium kostet zwar etwas, es ist aber nicht umsonst. Bei den staatlichen Hochschulen ist es vielfach umgekehrt".* Dieser freche Werbeslogan ist polemisch und sicher auch übertrieben. Aber er ist erfolgreich. Für Studierende ist das attraktiv, weil ihnen nach Abschluss des Studiums die Übernahme auf eine Arbeitsstelle in Aussicht steht und sie oft zudem schon eine Ausbildungsvergütung erhalten und ihr Betreib zudem das Studienentgelt finanziert. Für Unternehmen hat die Ausbildung den Vorteil, dass sie sich damit einen Konkurrenzvorteil im Wettbewerb um qualifizierte Fachkräfte sichern und in Zusammenarbeit mit der Hochschule Einfluss darauf nehmen, dass Praxis und Theorie nicht auseinanderlaufen. Letzterer Aspekt erweckt allerdings immer auch Misstrauen und führt zu Diffamierungen in dem Sinn, dass damit der eigentlichen Sinne des Studiums verloren geht, nämlich die Vermittlung einer soliden theoretischen Grundlage einer beruflichen Bildung ohne Abhängigkeit von den aktuellen praktischen Bedürfnissen. Aus der Wirklichkeit der privaten Hochschulen wird dagegen berichtet, dass genau das Gegenteil der Fall ist, nämlich dass der duale Partner geradezu erwartet, dass den Studierenden in der Hochschule etwas geboten wird, was ihnen der Betrieb nicht bieten kann, also Schlüsselqualifikationen und betriebsunabhängige Theoriebezüge.

Damit sind die Fragen nach dem Warum und dem Wozu nichtstaatlicher Hochschulen allerdings noch nicht beantwortet, denn zu vielfältig sind die Anlässe, Motive und die Zielsetzungen bei der Gründung, dem Betrieb und der Inanspruchnahme privater Hochschulen. Betreibern von privaten Hochschulen muss immer bewusst sein, dass deren Gründung und Betrieb meist mit einem hohen unternehmerischen Risiko verbunden ist. Dass Gewinnstreben nicht im Vordergrund, eher schon der Anspruch, es in mancher Hinsicht besser machen zu wollen als in den staatlichen Hochschulen, versteht sich bei der großen Zahl kirchlicher und gemeinnütziger Träger von selbst.

Bei den Studierenden gibt es ein ganzes Bündel sehr unterschiedlich Beweggründe, warum sie ein finanziell belastendes Studium dem kostenfreien Studium an staatlichen Hochschulen vorziehen. Manchmal haben sie sogar keine Wahl, weil ihre Bewerbung an staatlichen Hochschulen wegen übergroßer Nachfrage gescheitert ist. Es ist auffällig, dass ein großer Teil der privaten Hochschulen fachlich-künstlerische Studiengänge anbietet, weil das öffentliche Angebot der großen Nachfrage nicht folgt.

VII. Staatliche Aufsicht/Qualitätsfragen

Alle privaten Hochschulen werben, zu Recht oder auch manchmal zu Unrecht, mit einer besseren Betreuungsqualität. Manchen privaten Hochschulen gelingt es, sich einen hervorragenden fachlichen Ruf zu erwerben, der sie aus dem Durchschnitt der staatlichen Hochschulen herausragen lässt und der sehr gute Berufsaussichten verspricht. Keine private Hochschule kann es sich leisten, die Frage nach der beruflichen Erfolgsquote ihrer Absolventen unbeantwortet zu lassen. Hochschulen, denen es nicht gelingt, sich einen guten Ruf zu erwerben, verschwinden mit der Zeit von selbst wieder vom Markt. Es muss Sorge getragen werden, dass dies nicht zu Lasten der vertrauensvollen Studierenden geschieht.

Damit ist die staatliche Verantwortung auch für die nichtstaatlichen Hochschulen angesprochen, d.h. die staatliche Aufsicht über Einrichtungen, die nicht ein x-beliebiges Wirtschaftsgut handeln, sondern mit Berechtigungszertifikaten, die wie ein Währung zu betrachten sind. Das deutsche Hochschulsystem erhebt den Anspruch, dass an jeder Hochschule ein gleiches Mindestmaß an Qualität gewahrt wird. Es wäre realitätsfern, bestehende Qualifikationsunterschiede zu leugnen, aber eine solche Mindestqualifikation muss im Interesse aller Anspruchsgruppen gesichert sein. Deshalb wird gesetzlich eine staatliche Anerkennung gefordert, deren Voraussetzungen in den Hochschulgesetzen der Länder weitgehend übereinstimmend formuliert sind:

Gesetzliche Anerkennungsvoraussetzungen

- Die Studiengänge müssen bestimmte berufsqualifizierende Voraussetzungen erfüllen und entsprechend strukturiert sein (Bolognaprozess). Zu diesem Zweck bedürfen sie der Akkreditierung und der staatlichen Genehmigung.
- Das Studienangebot muss an jeder Hochschule eine gewisse inhaltliche Breite aufweisen (keine reinen Monokulturen).
- Es muss finanziell gewährleistet sein, dass die Ausbildung der einmal zugelassenen Studierenden an der Hochschule auch abgeschlossen werden kann. Gefordert wird daher eine entsprechende nachvollziehbare Garantieerklärung, ggfs. mit einer Bankbürgschaft.
- Studierende unterliegen allgemein geregelten Zulassungsvoraussetzungen, die auch für staatliche Hochschulen gelten.
- Das Lehrpersonal muss überwiegend hauptberuflich an der Hochschule tätig sein und muss die Einstellungsvoraussetzungen erfüllen, die für eine entsprechende Tätigkeit an einer staatlichen Hochschule gefordert werden.
- Die Angehörigen der Hochschule (Lehrende und Lernende) müssen an der akademischen Gestaltung der Hochschule, insbesondere an der Gestaltung und Umsetzung der Studienangebote, mitwirken (mitgliedschaftliche Struktur)

Das sind überwiegend formal zu bemessende Voraussetzungen, die seit jeher von den Hochschulministerien der Länder geprüft werden, ehe eine staatliche Anerkennung der Hochschule ausgesprochen wird. Anfänglich der modernen Entwicklung des Hochschulstudiums und der relativ geringen Bildungsbeteiligung und vor dem Herauswachsen der privaten Hochschulen aus der marginalen Bedeutung für das Gesamtsystem genügte die formale Prüfung der genannten Voraussetzungen, die inhaltlich recht locker gehandhabt wurden. Das änderte sich mit der zunehmenden Systemrelevanz der privaten Hochschulen.

VIII. Institutionelle Akkreditierung

Nicht zuletzt die enorme Wachstumsdynamik des nichtstaatlichen Hochschulbereichs hat immer auch die Frage nach einer angemessenen Qualitätssicherung in diesem Sektor aufgeworfen. Es kam die Frage auf, ob die privaten Anbieter sich immer auch hinreichend gegenwärtigen, dass nicht nur begrifflich, sondern geradezu paradigmatische Unterschiede zwischen einer Schule und einer Hochschule bestehen. Festgemacht wurde diese Anschauung an dem Respekt von Trägern und Betreibern vor dem in Art. 5 Abs. 3 formulierten Satz: „Kunst und Wissenschaft, Forschung und Lehre sind frei". Freiheit, das bedeutet, dass Hochschulen als Stätten dieser Betätigung das Recht haben, diese Angelegenheiten selbstverantwortet zu gestalten und zu regeln, also insbesondere Methode und Gegenstand sowie deren Organisation selbst und unabhängig von Weisungen zu bestimmen. Träger und Betreiber einer Hochschule sind also nicht die Hochschule, sondern diese haben eine Hochschule, die ihnen als eine selbstbestimmte und mitgliedschaftlich organisierte Körperschaft gegenübertritt. Für Träger, die bisher nur eine Schule betrieben haben, ist das nach den Erfahrungen, die bei der Beratung und Akkreditierung von Hochschulgründungen gemacht werden, oft eine sehr befremdliche und teilweise schwer vermittelbare Erkenntnis.

Schließlich einigten sich die Länder auf eine wissenschaftsgeleitete externe Begutachtung in Form einer Institutionellen Akkreditierung unter Obhut des Wissenschaftsrates (seit 2001). Jede nichtstaatliche Hochschule soll wenigstens einmal ein institutionelles Akkreditierungsverfahren durch den Wissenschaftsrat erfolgreich durchlaufen, frühestens nach dreijährigem Hochschulbetrieb. Erforderlich ist immer ein Antrag des Landes. Bei Neugründungen geht vor Aufnahme des Studienbetriebs i.d.R. eine sogenannte Konzeptprüfung durch den WR voraus.

Die Institutionelle Akkreditierung soll klären, ob es sich bei der zu prüfenden Einrichtung um eine Hochschule handelt, an der Leistungen in Lehre und Forschung bzw. Kunstausübung erbracht werden, die anerkannten wissenschaftlichen bzw. künstlerischen Maßstäben entsprechen. Der Begriff der „Hochschulförmigkeit" erhielt dabei vom WR eine besondere Ausprägung. Die Ergebnisse dieser Begutachtung bilden die Grundlage für die Entscheidungen der Länder über die staatliche Anerkennung der betreffenden Hochschule. Sie werden von HochschulExpert seit mehreren Jahren Jahren fortlaufend ausgewertet und dokumentiert.[7]

Der WR sieht es dabei nicht als seine Aufgabe, den Ländern die Prüfung eines Konzeptes zum Aufbau und Betrieb einer nichtstaatlichen Hochschuleinrichtung abzunehmen. Von Anfang an ist klargestellt worden, dass Empfehlungen des WR keine Außenwirkung haben, sondern die Länder ihre Entscheidung über die staatliche Anerkennung selbst zu vertreten haben.

Der WR-Bericht über die Konzeptprüfung wird nicht veröffentlicht. Die Prüfung erfolgt nach dem bewährten Peer-Review-Verfahren. Auf der Grundlage dieses Berichts entwirft der Akkreditierungsausschuss des WR eine Stellungnahme zur Beschlussfassung, die vom Plenum des WR die abschließend entschieden und veröffentlicht wird.

Insgesamt hat der Wissenschaftsrat (Stand Juli 2018) **185 Stellungnahmen zur Akkreditierung bzw. Reakkreditierung** nichtstaatlicher Hochschulen verabschiedet. Im Zuge dieser Verfahren wurden zwischen 2001 und Juli 2018 insgesamt

- 92 nichtstaatliche Hochschulen akkreditiert, davon 60 bereits reakkreditiert,
- 14 Hochschulen wurde die Akkreditierung bzw. Reakkreditierung verweigert; 28 Verfahren wurden nicht eröffnet oder mussten abgebrochen werden, müssen also im Prinzip als gescheitert gelten.

Darüber hinaus wurden 37 Konzeptprüfungen durchgeführt, wobei in 17 Fällen die Prüfung zu einem positiven Ergebnis und demzufolge zu einer befristeten staatlichen Genehmigung der betreffenden Hochschule geführt hat.

[7] Siehe unter https://www.hochschulexpert.org/leistungen/institutionelle-akkreditierung/statistische-daten/

In nahezu allen Fällen wurden im Zuge der Akkreditierungsverfahren Auflagen und Empfehlungen ausgesprochen, die sich – obwohl die Bewertungsberichte prinzipiell nur Empfehlungen an die jeweiligen Sitzländer darstellen – in aller Regel in den Genehmigungsbescheiden der Wissenschaftsministerien – teilweise wörtlich – wiederfinden.

Die von HochschulExpert ausgewerteten 98 Verfahren der Institutionellen Akkreditierung aus dem Zeitraum Mai 2012-Juli 2018 zeigen dazu folgende Befunde:

In über 90% der (Re-)Akkreditierungsverfahren zwischen Mai 2012 und Juli 2018 wurden Beanstandungen zum Prüfbereich 2 (Governance: Leitungsstruktur, Organisation, Qualitätsmanagement) ausgesprochen; in diesem Bereich häufen sich auch die einzelnen Auflagen mit 60% aller insgesamt verzeichneten Auflagen im Beobachtungszeitraum. Das ist im Grunde nicht erstaunlich, da Hochschulen eine spezifische innere Verfassung und darauf beruhende Organisationsform erfordern, deren Ausgestaltung nicht nur aufgrund der besonderen Weise der Hervorbringung wissenschaftlichen Wissens sowie Vergabe berechtigender Abschlusszertifikate, sondern ebenso durch Verfassungsrecht und höchstrichterliche Rechtsprechung definiert ist.

In 51% der ausgewerteten Akkreditierungsberichte finden sich Monita zum Prüfbereich 5 (Forschung bzw. Kunstausübung), die 13% aller Auflagen ausmachen.

Mit einigem Abstand folgen die übrigen Bereiche, angeführt von Prüfbereich 3 (Personalausstattung), die in 49% der Akkreditierungsberichte erscheinen und knapp 13% aller Auflagen ausmachen.

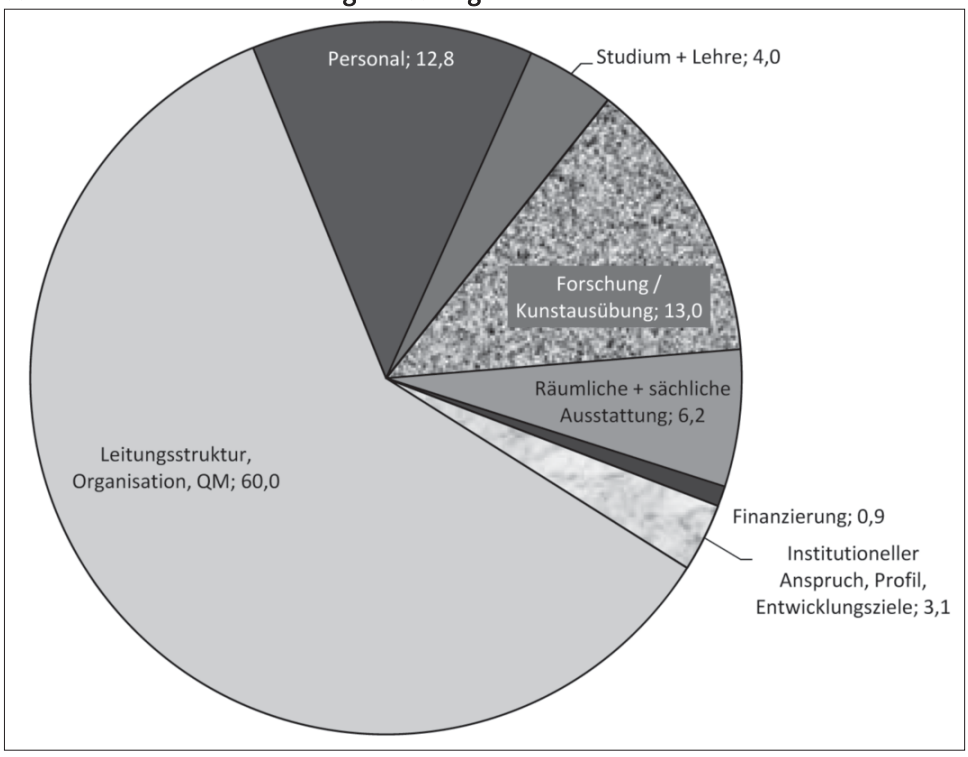
Abbildung 8 gibt Auskunft über die bisherigen Häufigkeiten von Auflagen und Empfehlungen in den Akkreditierungsberichten im Zeitraum Mai 2012 bis Juli 2018.

Im Beobachtungszeitraum (Mai 2012-Juli 2018) hat die durchschnittliche Anzahl an Auflagen pro Akkreditierungsverfahren kontinuierlich zugenommen, die gewährten Akkreditierungsfristen hingegen abgenommen. Dies kann verschiedene Ursachen haben, unter anderem die Schärfung von Bewertungskriterien seitens des WR – unverkennbar im revidierten Verfahrensleitfaden von 2015 – oder eine wachsende Sensibilisierung der Gutachterkommissionen für spezifische Problemlagen; es könnte schließlich auch infolge des sehr hohen Wachstumstempos des privaten Hochschulsektors auf einer Zunahme des Anteils eher schwacher Gründungskonzepte beruhen.

Auflagen im Rahmen der Institutionellen Akkreditierung sind keineswegs immer ein Hinweis auf problematische Konzepte. Oft werden die Anforderungen der Gründungs- und Aufbauphase und die Komplexität der Aufgabe einfach unterschätzt, hier und da mangelt es an Nachdruck und Strukturierung in der Aufbauphase, gelegentlich fehlt Expertise und Know-how.

Auflagen können unterschiedlich gewichtig sein, als Warnsignal sollte ihre Häufung im einzelnen Akkreditierungsverfahren jedoch in jedem Fall ernst genommen werden. Ebenso sind kurze Laufzeiten einer Institutionellen Akkreditierung von lediglich drei Jahren (das gilt insbesondere bei einer Reakkreditierung) als deutlicher Warnhinweis zu sehen. Dabei ist selbstverständlich zu berücksichtigen, dass Peer-Review-Verfahren stets eine gewisse Unschärfe enthalten, die aus der Zusammensetzung von Expertenkommissionen resultiert, selbst wenn eine gut organisierte und professionell gemanagte Geschäftsstelle und insbesondere eine zentrale Beschlusskommission für eine gewisse Homogenität der Berücksichtigung der Bewertungskriterien und der Anwendung von Standards Sorge trägt (vgl. Abb. 9).

Abb. 8: Prozentuale Verteilung der Auflagen zum Prüfbereich ...



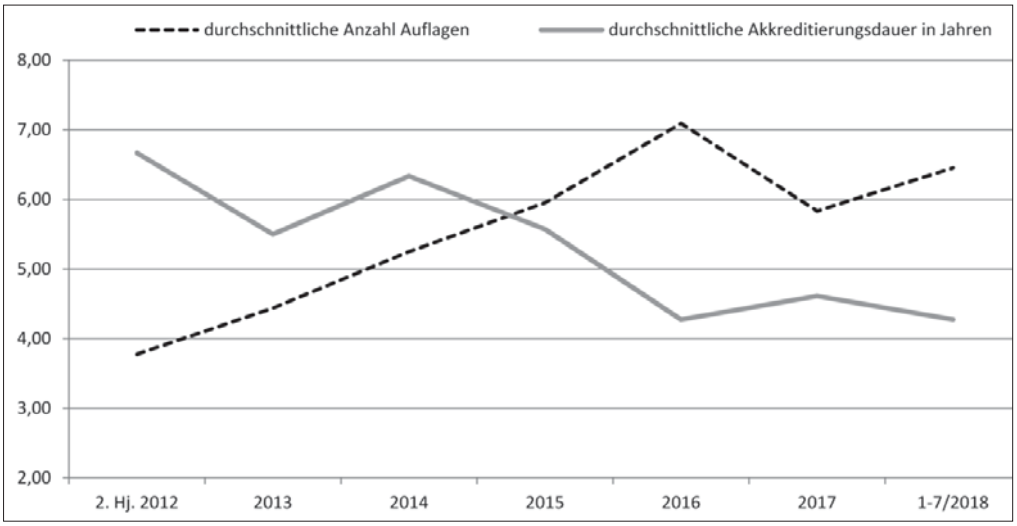
Quelle: Wissenschaftsrat; eigene Auswertung und Berechnung.

IX. Fazit und Ausblick

Im Zuge der dynamischen Expansion des privaten Hochschulsektors in den letzten zwei Jahrzenten sind Hochschulen in privater Trägerschaft aus ihrem Nischendasein herausgetreten und zu einem ernst zu nehmendem Faktor im Hochschulsystem Deutschlands geworden. Neben einigen gewichtigen Anbietern befindet sich eine nicht geringe Anzahl dieser Einrichtungen in einer unterkritischen Größenordnung, die im Einzelfall den wirtschaftlichen Fortbestand bedrohen kann. Mit dem schnellen Wachstum sind auch Fragen der Qualitätssicherung stärker in den Fokus der Aufmerksamkeit der Öffentlichkeit und schließlich auch der zuständi-

gen Länderverwaltungen gerückt. Infolge dieser und weiterer Entwicklungen auf dem Hochschulmarkt ist eine Konsolidierung des privaten Hochschulsektors, etwa durch vermehrte Übernahmen in- und ausländischer Träger und Bildung von Konglomeraten, zu erwarten. Zugleich haben die Privaten sich in der Vergangenheit auch sehr flexibel gezeigt, neue Studierendengruppen und -nachfragen zu erschließen.

Abb. 9: Anzahl der Auflagen und Dauer der Akkreditierung 2012-2018 (arithmetischer Mittelwert)



Quelle: Wissenschaftsrat; eigene Berechnungen.

■ **Dr. Klaus Palandt,** Min. Dirig. a.D., Landesbergen b. Hannover, E-Mail: klaus.palandt@gmx.net
■ **Dr. Gerhard Schreier,** Geschäftsführer der HochschulExpert Beratungsgesellschaft, Gütersloh, E-Mail: gerhardschreier@hochschulexpert.org

Aus der Reihe: Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen

Stephan Jolie (Hg.)
Internationale Studiengänge in den Geistes- und Kulturwissenschaften: Chancen, Perspektiven, Herausforderungen

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

Weitere Infos:
https://www.universitaetsverlagwebler.de/jolie-2018

ISBN 978-3-946017-2-7, Bielefeld 2018,
126 Seiten, 21.30 Euro zzgl. Versand

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

Michael Herschelmann

Sexualisierte Gewalt an der Hochschule aus Sicht eines männlichen Hochschullehrenden – Handlungsmöglichkeiten zum Schutz

Michael Herschelmann

The #MeToo debate has not stopped at universities. The thematisation of sexual harassment and assault lead frequently to uncertainty and defensive reflexes in male lecturers. This article looks at various aspects of the topic from the point of view of a male professor to underline that this is not merely a problem for women but also for men. Male university members can provide protection active and can find a safe handling of this not easy issue for themselves. Informing, intervening, self-reflection and participation in building protective structures are possible actions which can contribute to the protection of all participants in universities.

Sexuelle Belästigung und Gewalt sind schon länger ein Thema an Hochschulen (vgl. z.B. Baaken et al. 2005; Blome et al. 2013; Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2013; List/Feltes 2015), bekommen aktuell durch die metoo-Debatte aber eine neue Aufmerksamkeit (Schmermund 2017). Das Thema ist für alle nicht einfach, hoch emotional aufgeladen und brisant. Aus männlicher Perspektive ist es oft mit Unsicherheiten und Befürchtungen verbunden, falsch verstanden zu werden, sich Vorwürfen ausgesetzt zu sehen oder etwas falsch zu machen. Manche fragen sich: Was geht mich das an? Sind das nicht übertriebene Reaktionen? Warum melden sich die Frauen erst Jahre später? Was darf ich überhaupt noch, was darf ich nicht? Kann mir das passieren? Was kann ich tun? Wie gehe ich mit Irritationen, die mich verunsichern, um? Wie mit evtl. Vorwürfen? Was schützt mich? etc. In Gesprächen unter Kollegen ist aber auch immer wieder zu hören: „Bei uns gibt es das nicht!", oder: „Da werden die Frauen schon auch was gemacht haben.", „Die hätten doch vorher was sagen und sich wehren können.", „Das sind doch gezielte Aktionen bei Einzelfällen von übersensiblen Feministinnen in ihrem allgemeinen Männerhass.", aber auch: „Ja, hab mal was mitbekommen, das war was.".
Was ist nun dran am Thema? Wie ist es wissenschaftlich einzuschätzen? Und wie kann damit positiv umgegangen werden? In diesem Beitrag soll für das Problem sensibilisiert, zur aktiven Beteiligung am Schutz motiviert und über konkrete Handlungsmöglichkeiten informiert werden.

1. Informieren

Wie schon in der „Sexismus-Debatte" 2013 (Diehl et al. 2013), kann festgestellt werden, dass in Diskussionen zu dem Thema Forschungsergebnisse kaum eine Rolle spielen. Ein wichtiger erster Schritt ist daher sich mit dem Gegen- und Forschungsstand auseinanderzusetzen, um handlungssicherer zu werden und andere über das Problem informieren zu können.
Nicht selten besteht bereits eine Unklarheit, was als sexualisierte Gewalt an der Hochschule zu verstehen ist, wann sie anfängt und welches Verhalten konkret problematisch ist. Unstrittig ist, dass jede strafrechtliche Form schwerer sexueller Grenzüberschreitungen (sexueller Übergriff, sexuelle Nötigung und Vergewaltigung nach § 177 StGB) als sexualisierte Gewalt bezeichnet werden kann. Sexualisierte Gewalt fängt jedoch schon viel früher, auch mit leichteren Formen, an, die trotzdem verboten und mit Konsequenzen belegt sind. Juristisch ist seit 2006 im Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz (AGG) z.B. die „sexuelle Belästigung" definiert, als „… ein unerwünschtes, sexuell bestimmtes Verhalten, wozu auch unerwünschte sexuelle Handlungen und Aufforderungen zu diesen, sexuell bestimmte körperliche Berührungen, Bemerkungen sexuellen Inhalts sowie unerwünschtes Zeigen und sichtbares Anbringen von pornographischen Darstellungen gehören, (das) bezweckt oder bewirkt, dass die Würde der betreffenden Person verletzt wird, insbesondere wenn ein von Einschüchterungen, Anfeindungen, Erniedrigungen, Entwürdigungen oder Beleidigungen gekennzeichnetes Umfeld geschaffen wird" (AGG § 3 Abs. 4).[1]
Sie ist als Form von Benachteiligung und Diskriminierung verboten. Für die Hochschule werden unter „sexu-

[1] Dass das AGG für alle Beschäftigen an den Hochschulen gilt, ist unstrittig. Nach einer Expertise der Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2015) kann das AGG aber auch auf Studierende angewendet werden: „Studierende, die zur Hochschule nicht in einem Arbeitsverhältnis stehen, können sich aber über § 2 Abs. 1 Nr. 7 AGG auf das Verbot diskriminierender Belästigung nach § 3 Abs. 3 AGG berufen." (ebd., S. 36).

eller Belästigung (…) gemeinhin alle unerwarteten, unerwünschten, einseitigen Annäherungen in Form von Blicken, Gesten, Äußerungen oder Körperkontakten, die die betroffene Frau als erniedrigend, belästigend oder bedrohlich empfindet, sei es in Vorlesungen, Seminaren, Sprechstunden oder Gesprächen, gezählt" (Blome et al. 2013, S. 419f.). Dazu gehören u.a.:

- sexistische Bemerkungen und Witze,
- SMS- oder MMS-Mitteilungen, Telefonanrufe, Briefe, E-Mails oder Einträge in sozialen Netzwerken (Facebook, Twitter o.ä.) mit unerwünschten sexuellen Anspielungen,
- (anzügliche) Kommentare über das Aussehen oder sexuelle Aktivitäten und Intimleben, über körperliche Vorzüge und Schwächen,
- die Androhung beruflicher bzw. studiumsbezogener Nachteile bei der Verweigerung sexueller Handlungen,
- das Versprechen beruflicher bzw. studiumsbezogener Vorteile bei sexuellem Entgegenkommen,
- das Zeigen und Verbreiten pornografischer und/oder sexistischer Bilder und Druckerzeugnisse,
- die Darstellung pornografischer und/oder sexistischer Texte, Bilder und Animationen auf dem Handy oder Computer,
- unerwünschte Berührungen wie Po-Kneifen oder -Klapsen, unerwünschte Küsse (Blome et al. 2013, S. 420).

Das subjektive Empfinden der Betroffenen spielt hierbei eine große Rolle und ist zu respektieren. Dabei ist es nicht so, dass Männer in ständiger Angst leben müssen, dass ihnen „gut gemeintes" oder „normales" Verhalten als sexuelle Belästigung ausgelegt wird, denn Befragungsergebnisse haben gezeigt, dass Männer und Frauen sich weitgehend einig darüber sind, welche Bemerkungen oder Witze vom Gegenüber als sexuell belästigend wahrgenommen werden (Diehl et al. 2013). Auch Männer haben ein gutes Gespür dafür und können sich anstößige Bemerkungen verkneifen (ebd.). Das Problem kann nicht auf die subjektive Wahrnehmung einzelner verschoben werden (Blome et al. 2013, S. 421). Bei Unsicherheiten in der Einschätzung konkreter Situationen, kann es hilfreich sein, sich auf die Definitionen und die in ihnen beschriebenen Formen zu beziehen.

Und es ist auch nicht von Einzelfällen auszugehen. In dem EU-geförderten Forschungsprojekt „Gender-based Violence, Stalking and Fear of Crime" (Feltes et al. 2012) wurde an der Ruhr-Universität Bochum mit vier europäischen Partnerhochschulen untersucht, wie Studentinnen in Europa von sexueller Gewalt betroffen sind. Insgesamt 21.516 Studierende (12.663 in Deutschland) wurden mit einem Online-Fragebogen zu sexueller Belästigung (Def. AGG), sexueller Gewalt und Stalking befragt. Zusätzlich wurden Focus-Gruppen und Experteninterviews durchgeführt. Im Ergebnis zeigte sich, dass 54,7% der befragten Studentinnen verschiedene Formen sexueller Belästigung während des Studiums erfahren haben (ebd.). Junge Frauen an Hochschulen sind damit überdurchschnittlich häufig von sexueller Belästigung betroffen. Die häufigsten Formen waren Nachpfeifen, unnötiges Nahekommen, Kommentare über Körper, aber auch Telefonanrufe, unfreiwilliges Betatschen/Küssen sowie Nachgehen/Verfolgen und obszöne Witze (ebd.). Die jungen Frauen wurden fast ausschließlich von Männern sexuell belästigt (97,5%). In 37,6% (2469 Studentinnen) kamen die übergriffigen Personen aus dem Umfeld der Hochschule, davon waren 8,3% andere Hochschulangestellte, 9,7% Lehrende und (!) 82,0% Kommilitonen (ebd.). Das zahlenmäßig größte Problem ist also die sexuelle Belästigung unter Studierenden.[2]

Die häufigsten Auswirkungen der sexuellen Belästigung waren in dieser Umfrage das Meiden bestimmter Lehrveranstaltungen oder Orte, die Verschlechterung der Studienleistung und die Verzögerung des Studiums (ebd., S. 31ff.). Andere Studien zeigen, dass durch sexuelle Belästigung allgemein die Arbeitsmotivation, das Selbstvertrauen und das Lern- und Arbeitsvermögen stark beeinträchtigt sein können, es zu psychischen und psychosomatischen Beschwerden kommen kann und die Frauen in ihrer professionellen Entwicklung eingeschränkt werden (Blome et al. 2013, S. 423; List 2014, S. 155ff.).

Die Mehrheit der Studentinnen in der EU-Studie sprach im sozialen Umfeld darüber, ein ebenfalls hoher Anteil schwieg allerdings über das Erlebte. Die meisten nahmen keine professionellen Beratungsangebote wahr (Feltes et al. 2012, S. 34ff.). Dass Betroffene von sexueller Belästigung schweigen oder erst sehr spät oder nur bestimmten Personen davon erzählen, hat verschiedene Gründe: Das Thema ist für sie unangenehm und kostet Überwindung. Sie sind sich häufig unsicher, ob sie vielleicht etwas falsch verstanden haben und haben Angst, als „prüde", „zickig", „überempfindlich", „verklemmt" zu gelten. Scham- und Schuldgefühle kommen hinzu. Außerdem schockiert die reale Erfahrung und die Betroffenen befürchten negative soziale Reaktionen. Sie fürchten, dass ihnen nicht geglaubt wird und haben Angst um ihre berufliche Zukunft. Zusätzlich fehlen oft Informationen über Hilfemöglichkeiten und Beschwerdesysteme (Feltes et al. 2012, S. 36ff.; Blome et al. 2013, S. 423; List 2014, S. 157ff.).

In aller Regel zeigen wissenschaftliche Untersuchungen wie die EU-Studie von Feltes et al. 2012, dass die Betroffenen vor allem Frauen und die Ausübenden Männer sind. Diese deutliche Verteilung ist zu konstatieren. Das darf aber nicht dazu führen auszublenden, dass auch Männer betroffen sein oder auch Frauen Grenzen überschreiten können. Im Rahmen des EU-Projektes führte List (2014) zusätzlich auch eine vergleichende Erhebung zu sexualisierter Gewaltbetroffenheit von Männern an Hochschulen durch. Sie befragte ergänzend zu der EU-Studie, mit dem gleichen Instrument (ausschließlich) männliche und weibliche Studierende der Ruhr-Universität Bochum (1.603 Studentinnen, 1.472 Studenten), um Unterschiede und Gemeinsamkeiten im Gewalterleben zu untersuchen (vgl. die Zusammenfassung der Ergebnisse in List 2014, S. 136ff.). In der Studie gaben 17,3% der Männer und 56,7% der Frauen an, sexuelle Belästigung während der Studienzeit erlebt zu haben. Das sind dreimal so viele Frauen als Männer, aber auch

[2] Strafrechtliche Verstöße gegen die sexuelle Selbstbestimmung (Vergewaltigung etc.) sind im Hochschulbereich dagegen eher seltener (Feltes et al. 2012, S. 23). Daher soll im Weiteren v.a. auf das zahlenmäßig größere Problem der sexuellen Belästigung eingegangen werden.

ein erheblicher Anteil von Studenten (List 2014, S. 144). Die Formen sexueller Belästigung sind für beide Geschlechter weitgehend gleich: Am häufigsten wurde verbale Belästigung genannt (ebd., S. 101). Und auch die Täter sind für beide mehrheitlich männliche Personen (bei Frauen 97,5%, bei Männern 60,9%). Allerdings werden Männer auch vergleichsweise häufiger von weiblichen Täterinnen belästigt (39,1%, Frauen von nur 2,5%, ebd., S. 103). Auch von den anderen untersuchten Gewaltformen waren Männer während der Studienzeit betroffen: 22,5 % von „leichtem" Stalking (Frauen 23,3%), 8,4% von ungewollter sexueller Gewalt (Frauen 11,6%) und 0,9% von erzwungener sexueller Gewalt (Frauen 3,6%) (ebd.). Auch in der Expertise der Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2015) kommen die Autorinnen zu dem Fazit, dass Untersuchungen gezeigt haben, dass sexuelle Belästigungen und Gewalt eine „erschreckend normale" Erfahrung an deutschen Hochschulen insbesondere für Frauen, aber auch für LSBTI*-Personen sind, aber auch für Männer, denen „Unmännlichkeit" oder Homosexualität zugeschrieben wird (ebd., S. 53). List/Feltes (2015) stellen fest: „Ein gesellschaftliches Bewusstsein für männliche Opfer von sexueller Diskriminierung existiert bislang, auch unter Männern selbst, kaum" (ebd., S. 125; vgl. ausführlich zum internationalen und nationalen Forschungsstand zur geschlechtsspezifischen Gewaltbetroffenheit List 2014, Kap. 1). Der Grund dafür ist, dass auch generell die gesellschaftliche Wahrnehmung männlicher Opfer von Gewalt kaum entwickelt ist und die Problematik gesellschaftlich weitgehend unbeachtet bleibt (Lenz/Kapella 2012, S. 310). Die kulturelle Konstruktion von Männlichkeit negiert die Verletzungsoffenheit von Männer (ebd., S. 312). Lenz (2014) spricht sogar von einem gesellschaftlichen Verdeckungszusammenhang, der systematischen kulturellen Verdeckung männlicher Verletzbarkeit, die ihre Ursache in herrschenden Geschlechterkonstruktionen hat und funktional für deren Aufrechterhaltung ist (S. 18). List (2014) zeigt in ihrer Studie, dass sowohl von sexueller Gewalt betroffene Frauen wie Männer durch gesellschaftliche Mythen über das Problem sexueller Gewalt und den ihnen zugrunde liegenden Geschlechterbildern von Weiblichkeit und Männlichkeit in der Wahrnehmung von sexuellen Gewalttaten beeinflusst und im Umgang mit dem Erlebten beeinträchtigt werden (ebd., Kap. 1.2). Junge Frauen und Männer nehmen Handlungen, die in einer Itemliste zu sexueller Belästigung formuliert sind, unterschiedlich wahr und bewerten sie verschieden (ebd., S. 106). Die Hälfte der befragten Männer war sich unsicher in der Einschätzung, ob sexuelle Belästigung vorliegt (ebd., S. 105). Die Studie zeigt so einen Bedarf an Anerkennung und Hilfe auch für männliche Opfer sexueller Gewalt und ein entsprechendes Bewusstsein in der Gesellschaft und auch der Wissenschaft (ebd., S. 179).

Insgesamt zeigt sich die Notwendigkeit einer verstärkten Informations- und Aufklärungsarbeit, um dieses an Hochschulen nicht gerade kleine Problem mehr wahrzunehmen und Betroffenen schneller frühzeitige Hilfezugänge zu schaffen. Dazu können auch männliche Hochschullehrende eine Menge beitragen. Darüber hinaus können sie aktiv einschreiten.

2. Intervenieren

Hochschullehrende sind nicht nur fachliche Vorbilder, sondern haben eine darüber hinaus gehende Verantwortung und können Modell sein. Sie können Betroffene ermutigen sich zu offenbaren und Hilfe zu holen und klar und eindeutig gegen sexualisierte Gewalt Position beziehen und intervenieren.

Wenn sich Betroffene anvertrauen, oder sexuelle Belästigung beobachtet wird, können auch männliche Hochschullehrende dies zunächst ernst nehmen, sich als Gesprächspartner anbieten und dann an einschlägige Beratungspersonen verweisen. Sie müssen sich nicht selbst zu Experten oder Beratern entwickeln, und entscheiden, ob es sich um sexuelle Belästigung handelt oder nicht, oder welche weiteren Schritte einzuleiten sind. Sie können aber durch das Verweisen auf interne oder externe Fachkräfte für Betroffene Brücken bauen und ihnen Zugänge zu Hilfe und zur Klärung ermöglichen und so ihrer Verantwortung als Vertreter der Institution Hochschule, in der die Übergriffe stattfinden, gerecht werden. Dies ist hilfreicher, als den Kopf in den Sand zu stecken und zu hoffen, dass es das in der eigenen Hochschule nicht gibt oder an Beobachtungen hoffentlich nichts dran ist. In den konkreten Fällen in der Arbeit als Vertrauensperson zeigt sich immer wieder, wie viel Mut es braucht, um sich als Betroffene zu offenbaren, und wie heftig die Reaktionen auch heutzutage noch ausfallen können. Umso mehr brauchen sie mehrere Ansprechpartner in der Hochschule, die sie unterstützen.

Besonders wichtig sind auch direkte Interventionen und Grenzsetzungen gegenüber den Ausübenden sexueller Belästigung. Wenn das zahlenmäßig größte Problem die sexuelle Belästigung unter Studierenden ist (s.o.), dann müssten damit vor allem die Studenten in den Blick genommen werden. Wenn ich als männlicher Hochschullehrer mitbekomme, dass z.B. eine Studentin verspätet in den Hörsaal kommt und die anwesenden Mitstudierenden ihr nachpfeifen und anzügliche Bemerkungen über ihre Figur machen oder eine Gruppe von Studenten sich über die Party am Abend unterhält, bei der sie das „Frischfleisch" in Form von gerade angekommenen Austauschstudentinnen der Partnerhochschule „vernaschen" wollen, dann habe ich als Vertreter der Hochschule und als Modell dazu entsprechend Position zu beziehen und einzuschreiten. Es ist deutlich zu machen, dass diese Form sexistischen Verhaltens an der Hochschule nicht gewünscht und auch verboten ist. Tue ich das nicht, setze ich damit das Zeichen, dass das an der Hochschule akzeptiert wird und ohne Konsequenz bleibt.

Darüber hinaus sind nicht nur die Betroffenen oder die Ausübenden zu adressieren, sondern besonders die sogenannten „Bystander", die zahlenmäßig größte Gruppe der Mitläufer, die solchen Situationen beiwohnen, aber nicht eingreifen. An der University of New Hampshire werden dazu seit einigen Jahren Programme entwickelt und Forschungsprojekte durchgeführt (McMahon/Banyard 2012; Bennett/Banyard/Garnhart 2014). Als Barrieren für das Eingreifen als Beobachter oder Mitläufer („bystander intervention") zeigten sich in den empirischen Studien die Angst, die Situation falsch zu verstehen, Unsicherheiten in der Einschätzung der Situation,

der Glaube, dass andere helfen werden, die Beziehung zum Täter, die Angst um die eigene Sicherheit, Zweifel an den Fähigkeiten zu helfen, der Gruppendruck und die Angst keine Unterstützung zu bekommen (Bennett/Banyard/Garnhart 2014, S. 487). Dadurch wurde sich häufig nicht eingemischt oder interveniert. Als hilfreiche Aspekte für ein Eingreifen konnten das klare Erkennen der Risikosituation, dass die/der Betroffene/r deutlich macht, dass sie/er Hilfe braucht, der moralische Wunsch zu helfen, das Gefühl der Sicherheit, eingreifen zu können und das Wissen, was getan werden kann und muss, sowie weitere Personen, die helfen, gefunden werden (ebd., S. 486). Damit sind Ansatzpunkte für die Entwicklung entsprechender Programme für Studierende beschrieben, die es bislang in Deutschland so noch nicht gibt, aber sinnvollerweise zu entwickeln wären. Aber auch männliche Hochschullehrer können „Bystander" bei übergriffigem Verhalten von Kollegen sein. Wenn ein Kollege z.B. erzählt, wie er diese „geile Schnecke" aus seinem Vertiefungsmodul letzte Nacht so richtig „durchgenudelt" hat, oder ein anderer beleidigende Witze über einen anwesenden homosexuellen Studenten macht, dann ist gegen solches sexistisches Verhalten aktiv etwas zu sagen und dem Kollegen klar zu machen, dass das an der Hochschule nicht gewünscht ist. Dass das nicht einfach ist (s.o. die Barrieren), ist klar, aber es gibt Möglichkeiten dafür entsprechende Rahmenbedingungen zu schaffen (s.o. die hilfreichen Aspekte). Voraussetzung dafür ist ein eigenes Bewusstsein über das Problem, über die eigenen Grenzen und Möglichkeiten und ein eigener Auseinandersetzungs-, Lern- und Reflexionsprozess.

3. Selbstreflexion

In Gesprächen unter männlichen Hochschullehrenden wird beim Thema sexuelle Belästigung oder sexualisierte Gewalt häufig eine große Unsicherheit sichtbar (vgl. auch Nitsch 1994). Kollegen sind dem Thema allgemein gegenüber unsicher, sind unsicher über das eigene Handeln oder wie es von anderen eingeschätzt werden könnte. Verunsicherungen entstehen von außen wie von innen: „Die von außen gesteuerte Thematisierung von sexualisierten Grenzverletzungen am Arbeits- und Ausbildungsplatz wird von männlichen Beschäftigten häufig mit einer Kritik am eigenen Verhalten, d.h. dem Vorwurf eines Fehlverhaltens assoziiert, was ein wirkliches Einlassen und Verstehen-wollen verhindert und Gegenentwürfe (der Falschbeschuldigung oder Fehlinterpretation eines korrekten Umgangs) bewirkt" (Holzbecher 2005, S. 61). Aber auch aus der Innenperspektive kann es im Hochschulalltag (bezogen auf die Reaktionen von außen) zu angstauslösenden oder verunsichernden Situationen kommen, z.B.: Eine Studentin kommt in die Sprechstunde, weil sie für eine Hausarbeit „nur" eine Zwei erhalten hat und darüber sehr betrübt war. Sie trägt ein lockeres Top unter dem der BH deutlich sichtbar ist. Später weint sie vor dem Professor. Der Professor lässt sich erweichen, weil er Angst vor möglichen Aktionen einer enttäuschten Studentin hat. Prüfer*innen berichten auch, dass sie (nicht sehr häufig, aber immer wieder) insbesondere mit Studentinnen zu tun haben, die, sonst immer unauffällig gekleidet, zur Prüfung in aufreizender Kleidung kommen, was als Beeinflussungsversuch verstanden wird. Und wenn Dozenten allgemein Objekte studentischer Übertragungen sind (Böss-Ostendorf/Senft 2014, S. 196), können sie auch mit libidinösen Übertragungen durch spätadoleszente Studierende konfrontiert werden, die sie stark verunsichern. Aus Verunsicherungen und Ängsten können dann unangemessenen Umgangsweisen resultieren. Sowohl die Thematisierung von außen, als auch solche Situationen können als Bedrohung empfunden werden und zu Verteidigungs- und Abwehrimpulsen führen. Die in Hochschulen beobachteten typischen Abwehrformen bei Fällen der offenen Thematisierung sexueller Belästigung und Gewalt (Individualisierung und Verharmlosung bei niedrigschwelligen Übergriffen, Verantwortungsdelegation, Negieren der Machtstrukturen, Täter-Opfer-Umkehr, Leugnung drastischer Übergriffe, Widerstand gegen Beschwerdehandhabung und Öffentlichkeitsarbeit (vgl. Holzbecher 2005, S. 62ff.), können so nicht nur als Ausdruck einer patriarchalen Kultur verstanden, sondern auch als Schutzreflexe männlicher Hochschullehrender aus Verunsicherung und Ängsten gelesen werden.

Daher gilt es sich hier professionelle Handlungsfähigkeit zu erarbeiten und die eigene Wahrnehmung, die eigenen Reaktionen und Umgangsweisen mit solchen Situationen zu reflektieren und sich Unterstützung zu suchen. Das kann individuell durch eigene Information und Fortbildung oder durch Beratung/Supervision/Coaching geschehen, in denen Klarheit über die professionelle Rolle hergestellt, die eigene Machtposition anerkannt wird und eigene Bedürfnisse und Wünsche wahrgenommen und reflektiert werden. Bestehende Beratungsangebote zum Thema an Hochschulen wären in diese Richtung zu ergänzen oder weiterzuentwickeln. Es können aber auch kollegial Orte für die Klärung geschaffen werden, denn bei wahrgenommenen Unsicherheiten ist es am besten, sich zu informieren und Unsicherheiten und Ängste zu thematisieren, damit daraus nicht unangemessene Umgangsweisen folgen. So treffen sich im Fachbereich Soziale Arbeit und Gesundheit an der Hochschule Emden/Leer seit zwei Semestern einzelne Männer zu einem „Kollegialen Informations- und Austauschtreffen für männliche Dozierende am Fachbereich zum Thema Sexuelle Diskriminierung in der Hochschule?! – Umgang mit heiklen Situationen in der Hochschullehre", nachdem auf einer Klausurtagung mit einem kollegialen Austausch- und Diskussionsprozess zu diesem wichtigen Thema im gesamten Kollegium begonnen wurde. Ziel dieser Treffen ist, sich durch kollegiale Beratung gemeinsam sicherer im Umgang mit dem Thema sexuelle Diskriminierung zu machen, und der Verantwortung und Vorbildfunktion für Studierende gerecht zu werden.

Das ist insgesamt im Verhältnis nur für wenige Männer so direkt möglich. Die Frage ist daher, wie auch andere Männer sensibilisiert und gewonnen werden können. Wolfgang Nitsch hat dazu bereits vor 25 Jahren einen Vorschlag unterbreitet (Nitsch 1993, 1994). Er schlägt vor, das Thema zunächst zu verschieben, es einerseits auszuweiten, andererseits scheinbar vom brisanten Thema wegzurücken (Nitsch 1994, S. 133) und es als „Behinderung der Entfaltung von Frauen durch eine ge-

störte Arbeits- und Lernatmosphäre zwischen den Geschlechtern (…), vermittelt über geschlechtsstereotype Verhaltens-, Sprach- und Denkmuster in Lehre und wissenschaftlicher Kooperation" zu definieren (ebd.). Statt „spektakulärer" Erscheinungen sollte die breite Zone informeller alltäglicher gestörter Kommunikations- und Kooperationsbeziehungen zwischen den Geschlechtern, die als „Störungen" für Lernbehinderungen führen können, in den Mittelpunkt gestellt werden (Nitsch 1993). Untersucht werden dann die latent- und privat-bleibenden, übliche Lehrveranstaltungen begleitenden Wahrnehmungen, Gefühle, Gedanken, Erinnerungen, Absichten der beteiligten Männer und Frauen, quasi die „Hinterbühne dieser Fassaden-Veranstaltungen" (ebd.). In vorbildlicher Weise haben Wolfgang Nitsch und Ingo Scheller dies zusammen mit Studierenden getan und Männer-Bilder und -Haltungen von Dozenten erforscht (Nitsch 1993; Nitsch/Scheller 1998). Sie haben in einem Studienprojekt nicht nur Interaktionsmuster und Haltungen von männlichen Hochschullehrenden in Lehrveranstaltungen durch Beobachtung und mittels szenischen Spiels untersucht, sondern auch beeindruckend offene und ausführliche persönlich-biografische Selbstreflexionen und -beschreibungen ihrer eigenen Haltung in der Lehre und deren Wirkung auf Studierende vorgelegt (Nitsch/Scheller 1998, Kap. 5). Für Wolfgang Nitsch kann dies ein aussichtsreicher Weg in der Prävention sexueller Belästigung sein, denn er geht davon aus, „daß die häufigere Thematisierung und Reflexion von solchen Alltagsinteraktionen auch die Entstehung informeller sozialer Peer-Kontrolle unter Männern begünstigt und die Wahrnehmungs-, Sprach- und Kommunikationsfähigkeit unter Männern über das Vorfeld von sexueller Belästigung und schließlich über diese selbst fördert. Erst wenn mehr Männer nicht bei der Problematik ganz aus dem Feld flüchten, sondern Gespräche aufnehmen, kann das verantwortliche Handeln einzelner Männer als Modell bzw. Vorbild im engeren Kollegenkreis einsetzen" (Nitsch 1994, S. 135). Und dann kann gemeinsam an schützenden Strukturen in der Hochschule gearbeitet werden.

4. Mitwirken

Fast alle Hochschulen haben mittlerweile formal Richtlinien gegen sexuelle Belästigung und Gewalt entwickelt, eine hohe Priorität wird ihnen aber nicht gegeben (List/Feltes 2015, S. 115). Vor dem Hintergrund der empirischen Erkenntnisse müssen Hochschulen aber noch stärker vorbeugend und unterstützend tätig werden (ebd.).
Vorschläge für schützende Strukturen reichen von Informationsangeboten für Betroffene, Möglichkeiten einer niedrigschwelligen Erst- und Verweisberatung und der Einrichtung von Beschwerdestellen (Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2013), über weitere gesetzliche Klarstellungen und Regelungen, Organisations- und Personalentwicklungsmaßnahmen sowie Empowerment und Sensibilisierung aller Mitglieder einer Hochschule durch Fort- und Weiterbildung, Befragungen, Informationskampagnen oder Workshops zur Prävention (Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2015, S. 46ff.; vgl. auch List/Feltes 2015, S. 125f.; Blome et al. 2013, S. 432ff.).

An deren Umsetzung und Entwicklung können sich männliche Hochschullehrende beteiligen und so ihrer Verantwortung in der „Gemeinschaftsaufgabe" (Holzbecher 2005, S. 66) der Thematisierung sexueller Belästigung und Gewalt gerecht werden – und sind dann auch selber besser geschützt. Denn der beste Schutz gegen Missverständnisse oder Falschbeschuldigungen sind installierte, qualifizierte und gut funktionierende Verfahrensabläufe mit klarer Verantwortlichkeit und geregelter Aufgabenverteilung für den Umgang mit Vermutungen und Fällen sexueller Belästigung und Gewalt an der Hochschule und eine offene Kommunikationskultur dazu, in der über dieses Thema genauso kommuniziert und auch gestritten werden kann, wie über andere Themen in der Hochschule auch: Auf wissenschaftlicher Grundlage, nach den Standards wissenschaftlicher Diskussion, ohne ideologische Grabenkämpfe, unsachliche Verallgemeinerungen oder persönliche Verunglimpfungen. Am Gefährlichsten ist weiteres Verdrängen, Relativieren oder Tabuisieren. Der Weg dahin ist noch lang, aber notwendig – für alle Beteiligten. Und jeder lange Weg, beginnt mit ersten kleinen Schritten …

Literaturverzeichnis

Antidiskriminierungsstelle des Bundes (Hg.) (2013): Leitfaden: Diskriminierungsschutz an Hochschulen. Ein Praxisleitfaden für Mitarbeitende im Hochschulbereich. Berlin.

Antidiskriminierungsstelle des Bundes (Hg.) (2015): Sexuelle Belästigung im Hochschulkontext – Schutzlücken und Empfehlungen. Expertise von Prof. Dr. Eva Kocher/Stefanie Porsche, Europa-Universität Viadrina, Frankfurt (Oder). Berlin.

Baaken, U/Höppel, D./Telljohann, N. (Hg.) (2005): Jenseits des Tabus. Neue Wege gegen sexualisierte Diskriminierung und Gewalt an Hochschulen. Göttingen.

Bennet, S./Banyard, V. L./Garnhart, L. (2014): To Act or Not to Act, That Is the Question? Barriers and Facilitators of Bystander Intervention. In: Journal of Interpersonal Violence, 29 (3), pp. 476-496.

Blome, E./Erfmeier, A./Gülcher, N./Smykalla, S. (2013): Sexualisierte Belästigung und Gewalt: Prävention und Intervention. In: Blome, E. (Hg.): Handbuch zur Gleichstellungspolitik an Hochschulen. Wiesbaden, S. 419-435.

Böss-Ostendorf, A./Senft, H. (2014): Einführung in die Hochschul-Lehre. Ein Didaktik-Coach. 2., aktualisierte Auflage. Opladen/Toronto.

Diehl, C./Rees, J./Bohner, G. (2013): Zur "Sexismus-Debatte": Ein Kommentar aus wissenschaftlicher Sicht. http://www.uni-bielefeld.de/psychologie/abteilung/arbeitseinheiten/05//Diehl_Rees_Bohner_Kommentar-zur-Sexismus-Debatte_lang_2013-02-07.pdf (27.01.2018).

Feltes, T./List, K./Schneider, R./Höfker, S. (2012): Gender-based Violence, Stalking and Fear of Crime. Länderbericht Deutschland. Bochum. http://www.gendercrime.eu/pdf/gendercrime_final_report_printable_version.pdf (22.02.2018).

Holzbecher, M. (2005): Vom Umgang an den Hochschulen mit einem unbequemen Thema. In: Baaken, U. et al. (Hg.): Jenseits des Tabus. Neue Wege gegen sexualisierte Diskriminierung und Gewalt an Hochschulen. Göttingen, S. 58-67.

Lenz, H.-J. (2014): Wenn der Domspatz weiblich wäre … Über den Zusammenhang der Verdeckung sexualisierter Gewalt an Männern und kulturellen Geschlechterkonstruktionen. In: Mosser, P./ Lenz, H.-J. (Hg.): Sexualisierte Gewalt gegen Jungen: Prävention und Intervention. Wiesbaden, S. 15-40.

Lenz, H.-J./Kapella, O. (2012): Männer, Gewalt, Verletzlichkeit. In: Theunert, M. (Hg.): Männerpolitik. Was Jungen, Männer und Väter stark macht. Wiesbaden, S. 309-332.

List, K. (2014): Geschlechtsspezifische Gewaltbetroffenheit von Studentinnen und Studenten. Ergebnisse einer vergleichenden Hochschulbefragung im Kontext der Frauen- und Männerforschung. Bd. 25, Bochumer Schriften zur Rechtsdogmatik und Kriminalpolitik. Holzkirchen/Obb.

List, K./Feltes, T. (2015): Sexuelle Gewalt an Hochschulen. In: die hochschule, journal für wissenschaft und bildung, 24 (2), S. 115-128.

McMahon, S./Banyard, V.L. (2012): When Can I help? A Conceptual Framework for the Prevention of Sexual Violence Through Bystander Intervention. In: TRAUMA, VIOLENCE, & ABUSE, 13 (1), pp. 3-14.

Nitsch, W. (1993): „Innerlich platze ich fast …" Sexuelle Diskriminierung von Frauen im alltäglichen Lehr- und Studienbetrieb. In: Uni-Info 6/1993. http://www.presse.uni-oldenburg.de/uni-info/1993/UniInfo-93-6-juli.pdf (26.02.2018).
Nitsch, W. (1994): Patriarchale strukturelle Gewalt im Uni-Alltag? In: Diekmann, A./Herschelmann, M./Pech, D./Schmidt, K. (Hg.): Gewohnheitstäter. Männer und Gewalt. Köln, S. 132-143.
Nitsch, W./Scheller, I. (1998): Lehrkörper. Haltungen von Männern in der Lehre – erkundet mit Mitteln des szenischen Spiels. Oldenburger Vor-Drucke 360. Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Zentrum für pädagogische Berufspraxis. Oldenburg.
Schmermund, K. (2017): Debatte über sexualisierte Belästigung und Gewalt. Was tun für ein respektvolles Miteinander am Arbeitsplatz Hochschule? In: Forschung&Lehre, 24 (12), S. 1.068-1.069.

■ **Dr. Michael Herschelmann,** Professor für Soziale Arbeit, Schwerpunkt Methoden und Handlungskonzepte, Studiendekan im Leitungsteam des Fachbereichs (SPREKO), FB Soziale Arbeit und Gesundheit, Hochschule Emden-Leer,
E-Mail: michael.herschelmann@hs-emden-leer.de

Erhältlich im UniversitätsVerlagWebler:

Gefährdungssituationen in der Beratungspraxis

Eine Handlungsempfehlung für Mitarbeitende in Hochschulen und Schulen, Einrichtungen der Jugendhilfe, in Behörden und in Beratungsstellen allgemein

Autor*innen: Thea Rau, Andrea Kliemann, Jörg M. Fegert, Marc Allroggen

„Wenn sie mir jetzt nicht helfen (können), dann weiß ich auch nicht mehr, was ich tue!"

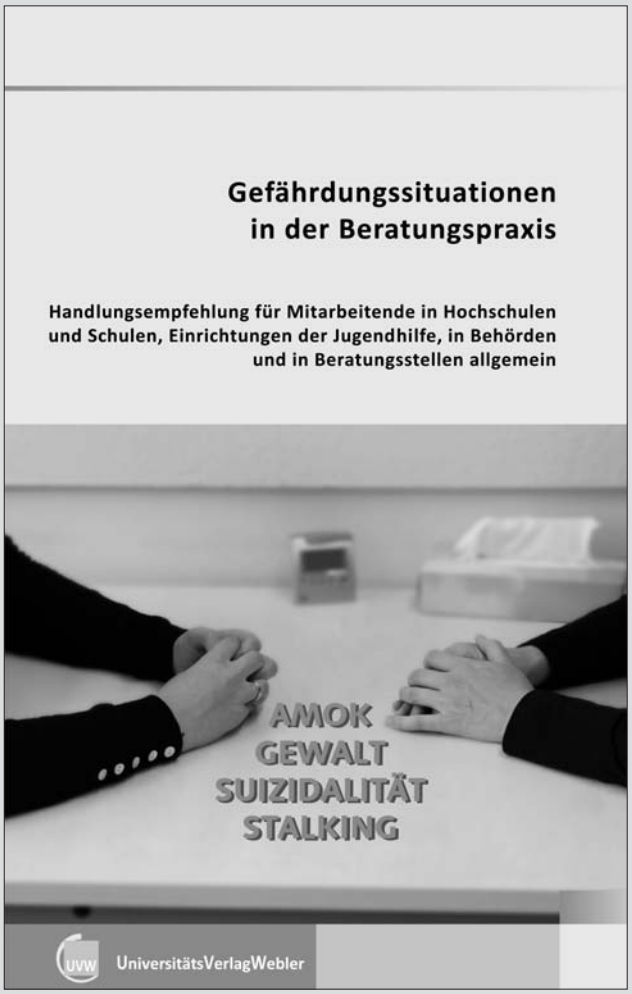
So oder so ähnlich können sich Gefährdungssituationen in Beratungsgesprächen ankündigen. Wie ist auf diese Aussage zu reagieren, ohne sich selbst oder Kollegen zu gefährden?

Diese Handlungsempfehlung soll sowohl „Neulingen" in der Beratungstätigkeit als auch pädagogisch oder psychologisch gebildeten Fachkräften aus verschiedenen Beratungsfeldern helfen, mit solchen oder ähnlichen schwierigen Situationen besser umgehen zu können.

Nach kurzen theoretischen Einführungen zu den Themen Aggression – Amok – Suizidalität – Stalking – Sexuelle Gewalt werden praxisnahe Informationen beispielsweise zur Gesprächsführung in schwierigen Beratungen, zur Beurteilung von gefährlichen Situationen oder zum Umgang mit suizidgefährdeten Klienten vermittelt.

Weiterhin beinhaltet die Handlungsempfehlung Informationen zur Schweigepflicht, Hinweise zum Arbeitsschutz und Informationen zum Verhalten nach einem Vorfall.

Diese umfassende und praxisorientierte A4-Broschüre sollte in keinem Beratungsbüro fehlen.



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

ISBN 978 3-937026-89-4, 2. Auflage,
Bielefeld 2014/2016,
80 Seiten, 19.80 Euro zzgl. Versand

Heinz Bachmann

Chancen, Probleme und Grenzen in der Hochschuldidaktik

19 Jahre Hochschuldidaktik – eine persönliche Bilanz

Heinz Bachmann

What is needed to be a successful teacher in higher education in today's globalized and rapidly changing world? Based on 40 years of teaching experience in different contexts in Switzerland and abroad (including 19 years in higher education – 15 years in Switzerland, 4 years in Nepal) a model will be presented (GUKH) to capture critical elements. Additionally, an initiative to define essential teaching skills will be discussed. Finally, limits of so-called higher education didactical trainings will be debated.

1. Einleitung

In diesem Artikel stellt der Autor seine Erfahrungen im Bereich der Hochschuldidaktik aus Sicht eines „reflective practitioner" (Schön 1987) in nuce dar. Shulman (2004) nennt auf solche Weise gewonnene Erkenntnisse „wisdom of practice". Bei diesem Ansatz bleibt die wissenschaftliche Argumentation streckenweise auf Kosten der Praxisdarstellung etwas zurück. Schon beim Einstieg in das Feld der Hochschuldidaktik wurde aber versucht, beim Entwickeln von hochschuldidaktischen Weiterbildungen Theorie und Praxis in Übereinstimmung zu bringen und das mit einer Strategie, die im angelsächsischen Raum unter dem Begriff „Scholarship of Teaching and Learning (SoTL)" bekannt wurde. Leitfragen in diesem Zusammenhang sind: Was tun wir in der Lehre? Warum tun wir es? Und: Funktioniert es? Warum? Warum nicht? Den Auftakt dazu machte der Kanadier Harry Hubball der University of British Colombia, der auf eine persönliche Einladung hin im Jahre 2006 einen entsprechenden Workshop zu diesem Thema an der Pädagogischen Hochschule Zürich durchführte (siehe auch Hubball/Burt 2005). In der Folge wurden gemachte Erfahrungen kontinuierlich schriftlich reflektiert, um sie in einem Diskurs einem breiteren Fachpublikum zugänglich zu machen und damit zusätzlich zu verifizieren. Aus diesem Grunde wird auch in diesem Erfahrungsbericht immer wieder auf diese Texte verwiesen.

Der Erfolg von Weiterbildungsmaßnahmen kann auf verschiedenen Ebenen gemessen werden (Kirkpatrick 1994). Im akademischen Kontext werden üblicherweise Evaluationsstudien durchgeführt, um die Effektivität solcher Interventionen zu belegen. Aus bildungsökonomischer Sicht könnte man aber auch – zwar etwas unorthodox – das Verhalten zahlender „Kunden" als Referenz für die Wirkung einer Weiterbildung nehmen. Die Pädagogische Hochschule Zürich führt seit 15 Jahren eine freiwillige Weiterbildung im Umfang von 10 ECTS Punkten durch (Certificate of Advanced Studies in Hochschuldidaktik, CAS HD). Dass bisher gegen 600 Dozierende von anderen Hochschulen bereit waren, 6.000 Schweizer Franken (über 5.000 Euro) dafür zu investieren, spricht für eine hohe Akzeptanz dieses CAS HD. Als Leitlinie beim Entwickeln von Angeboten für Lehrende an Hochschulen diente das **„Mission Statement: Optimizing Student Learning is our Business"**. Geht man von der hypothetischen Schätzung aus, dass 300 der 600 Dozierenden ihre Lehre dank des CAS HD verbessert haben und durchschnittlich je 100 ihrer Studierenden davon profitieren konnten, kommt man auf die eindrückliche Zahl von 30.000 Lernenden.

Alle Angebote wurden zwar für Dozierende entwickelt, aber immer im Hinblick darauf, das studentische Lernen zu optimieren. Dazu zählen auch Kurse für Studiengangleitende. Dozierende, die Studiengänge entwickeln, Inhalte und Kompetenzerwerb über Module hinweg sinnvoll verteilen und aufeinander abstimmen, erleichtern Studierenden maßgeblich das Lernen. Zugleich wurden nur Angebote entsprechend einer bestehenden Nachfrage entwickelt. Dabei galt vor allem ein Kriterium – nämlich die Bereitschaft dafür zu bezahlen. Darum das „Business" im Mission Statement. Bei einer solchen Nachfrageorientierung liegt der Fokus gezwungenermaßen eher beim Machbaren als beim Wünschbaren. Gleichzeitig ermöglichten der finanzielle Erfolg und die Resonanz auf laufende Publikationen im Feld der Hochschuldidaktik den Aufbau eines Hochschuldidaktischen Zentrums. Eingeführt wurde die Hochschuldidaktik an der Pädagogischen Hochschule Zürich im Jahre 2005 durch den Autor. Heute, 2019, gibt es ein Zentrum für Hochschuldidaktik, wobei das finanzielle Rückgrat immer noch der erwähnte CAS HD ist.

Der Artikel vertritt punktuell eine vom allgemeinen Verständnis der Hochschuldidaktik abweichende Position. Das hat vermutlich damit zu tun, dass der Autor zum einen eine Zeitlang in einer Management Position außerhalb des Bildungsbereichs gearbeitet hat und zum

anderen ca. 35 Jahre die Chance hatte, in unterschiedlichen Kulturen und auf den unterschiedlichsten Bildungsstufen zu unterrichten (lehren). Nach Gladwell (2009) ist das ständige Praktizieren einer Tätigkeit über mindestens 10 Jahre eine wichtige Voraussetzung, um Experte in einem Fachgebiet zu werden.
Werden gängige Denkvorstellungen in Frage gestellt, kann das zu Irritationen führen und, wie im vorliegenden Fall, am Selbstverständnis der Hochschuldidaktik rühren. Unvoreingenommen können andere Perspektiven aber auch Anlass sein, den eigenen Standpunkt zu hinterfragen und anregen, sich über die Weiterentwicklung der Hochschuldidaktik Gedanken zu machen. Zumindest ist das die Absicht des Autors. Er erhebt auf keinen Fall den Anspruch, die abschließende Lösung für die Hochschuldidaktik gefunden zu haben, auch wenn manchmal aus Platzgründen seine Argumentationen etwas verallgemeinernd ausfallen.

1.1 Sprachliche Klärungen

Im nachfolgenden Text werden die Begriffe Unterricht und Lehre synonym gebraucht. Dem Autor ist der Diskurs zu dieser Begrifflichkeit bekannt. Der Einfachheit halber wird aber hier auf eine Unterscheidung verzichtet, weil es in seinem Verständnis in beiden Fällen im weitesten Sinn um die Unterstützung und Optimierung des studentischen Lernens geht. Von der Form her können das unter anderem Vorlesungen, aktivierende Unterrichtsmethoden wie zum Beispiel das Projektbasierte Lernen oder das „problem based learning", oder die Organisation von Selbstlerneinheiten für Studierende sein.
In der Schweiz werden unter der Bezeichnung Hochschule folgende Institutionen subsummiert: Universitäten, die Eidgenössischen Technischen Hochschulen (ETH, EPFL), Pädagogische Hochschulen und Fachhochschulen aller Sparten (Technik, Gesundheit, Wirtschaft, Kunst, Soziales). Der Autor hat mit Dozierenden aus allen Bereichen gearbeitet, wobei die hauptsächliche Zielgruppe Fachhochschuldozierende waren. Auch wenn sich die Studierenden an den erwähnten Institutionen zum Teil erheblich unterscheiden, hat das nach Erfahrung des Autors keinen Einfluss auf die Voraussetzungen bezüglich der minimalen Unterrichtsfertigkeiten bei ihren Lehrenden, wie sie im GUKH-Modell in diesem Artikel präsentiert werden.
Wenn im Text von Hochschuldidaktik die Rede ist, kann das die Vorstellung von einer Disziplin evozieren ohne Rückbesinnung auf die darin handelnden Akteure. Im vorliegenden Text sind damit Personen gemeint, die den Auftrag haben, Dozierende bei der Optimierung ihrer Lehrveranstaltung zu unterstützen. Im Verständnis des Autors sind das Experten*innen, die zwar über das dazu nötige Wissen und Können verfügen, aber keine Entscheidungsbefugnisse haben, inwieweit ihre Angebote freiwillig oder obligatorisch sind. Es liegt auch nicht in ihrem Ermessen zu entscheiden, welchen Stellenwert die Lehre im Vergleich zur Forschung in einer Institution hat. Des Weiteren haben sie keine Budgetkompetenz, um zu bestimmen, wieviel Zeit oder Geld für die Verbesserung der Lehre eingesetzt wird. Sie können auch nicht entscheiden, ob ein individueller oder systemischer Ansatz in der methodischen Gestaltung der Lehre gelten soll. An den meisten Orten erfolgen hochschuldidaktische Angebote in Form von individuellen Weiterbildungen. Nur an wenigen Institutionen wird ein systemischer Ansatz in der Lehre verfolgt. Erwähnt sei in diesem Zusammenhang die Universität Maastricht mit dem „problem-based learning" Ansatz, die Fachhochschule Vorarlberg mit den „simulation games", die Innovation Academy der UCD (University College Dublin) mit der Methode des „design thinking" oder in Spanien die EPSC (Escuela Politécnica Superior de Castelldefels) mit dem Fallbasierten Lernen. An diesen Hochschulen wird dank eines top down Entscheides der Hochschulleitung ein systemischer Ansatz gepflegt, der nicht nur einzelne Module und Dozierende, sondern ganze Studiengänge und den gesamten Lehrkörper umfasst. Bei Besuchen dieser Institutionen und in Gesprächen mit Studierenden und Dozierenden vor Ort beeindrucken die Wirksamkeit dieser Strategie und ihre Sichtbarkeit in der Lehre.
An all den Verneinungen im vorhergehenden Abschnitt kann man unschwer erkennen, welche Thesen der Autor in Bezug auf eine nachhaltige Verbesserung der Qualität der Lehre vertritt. Hochschuldidaktiker*innen können zwar mit Hilfe von Studien und Forschungsprojekten Entscheidungsgrundlagen für Hochschulleitungen liefern, wie unter gegebenen Umständen oder im Hinblick auf zukünftig zu erwartende Veränderungen in der Lehre reagiert werden kann oder soll, sie haben aber, wie oben angeführt, keine Entscheidungsrechte. Das führt dazu, dass sie in der Regel unter dem Anspruch agieren müssen, die Hochschullehre in einer Institution grundlegend zu beeinflussen ohne das nötige Instrumentarium zu Verfügung zu haben. Welche Maßnahmen, abgesehen von freiwilligen, individuellen Weiterbildungen, ergriffen werden könnten, um die Lernkultur umfassend zu ändern, wird unter anderem im Buch von Ehlers und Schneckenberg (2010) diskutiert. **In diesem Artikel liegt der Fokus aber auf der individuellen Entwicklung der Unterrichtskompetenz von Dozierenden.**

2. Auf der Suche nach dem Wesentlichen

Less is more.
(Mies van der Rohe)

Ist es überhaupt möglich, Kernkompetenzen für das Unterrichten an Hochschulen im Sinne des *shifts from teaching to learning* kurz und bündig zu präsentieren, ohne simplifizierend zu sein? Angesichts der Menge der verfügbaren Literatur im Bereich Methodik und Didaktik an Hochschulen, der Anzahl an weiterhin präsentierten neuen Studien und der immer umfangreicheren und differenzierteren hochschuldidaktischen Weiterbildungen liegt eine Verneinung dieser Frage nahe. Der Autor ist jedoch der Meinung, dass eine überschaubare Präsentation der Kernkompetenzen (mit Betonung auf Kern) nicht nur möglich, sondern sogar von elementarer Bedeutung für die Praxisrelevanz der Hochschuldidaktik ist. Die Gefahr, in der Flut von Neuerungen das Entscheidende aus den Augen zu verlieren, ist eine Entwicklung, die auch in anderen Bereichen zu beobachten ist. Aus der Innovationsforschung in Unternehmen ist bekannt, dass mit einer Fokussierung auf ständige Neu-

erungen die Bedürfnisse der Kundinnen und Kunden in Vergessenheit zu geraten drohen (Thomke/Reinertsen 2013, S. 96):

> *Teams are often tempted to show off by producing brilliant technical solutions that amaze their peers and management. But often customers would prefer a product that just works effortlessly. From a customer's point of view, the best solutions solve a problem in the simplest way and hide the work that developers are so proud of… Development teams often assume that their products are done when no more feature can be added. Perhaps their logic should be the reverse: products get closer to perfection when no more features can be eliminated.*

Dozierende an Hochschulen und Universitäten sind häufig mit nicht zu unterschätzendem Engagement und zeitlichem Aufwand in wissenschaftliche Forschungsprojekte eingebunden oder mit der Abwicklung von Drittmittelprojekten beschäftigt und es ist deshalb verständlich, dass der Autor dieses Beitrags in den 19 Jahren seiner Tätigkeit im Bereich Hochschuldidaktik die Erfahrung gemacht hat, dass die große Mehrheit der Dozierenden nicht primär an immer neueren und ausgefeilteren didaktischen Angeboten interessiert ist. Vielmehr suchen die Lehrenden ganz konkrete Anleitungen, um mit einem Minimum an Aufwand akzeptabel unterrichten zu können. Oder in der Sprache der Kompetenzorientierung: „Minimal Standards" sind gefragt.
Basierend auf Arbeitsplatzanalysen an amerikanischen Hochschulen (www.onetcenter.org/content.html), Forschungsbefunden von Bain (2004), der über Jahrzehnte Daten von Dozierenden ausgewertet hat, deren Klassen herausragende Lernleistungen erbracht haben und einer eigenen Studie (Bachmann 2009) wird im Folgenden ein generisches Unterrichtskompetenzmodell (GUKH) für Hochschuldozierende präsentiert.

3. Unterrichtskompetenz von Hochschuldozierenden – das GUKH-Modell

Lehrpersonen gehören zu den wirkungsvollsten Einflüssen beim Lernen.
(John Hattie 2009)

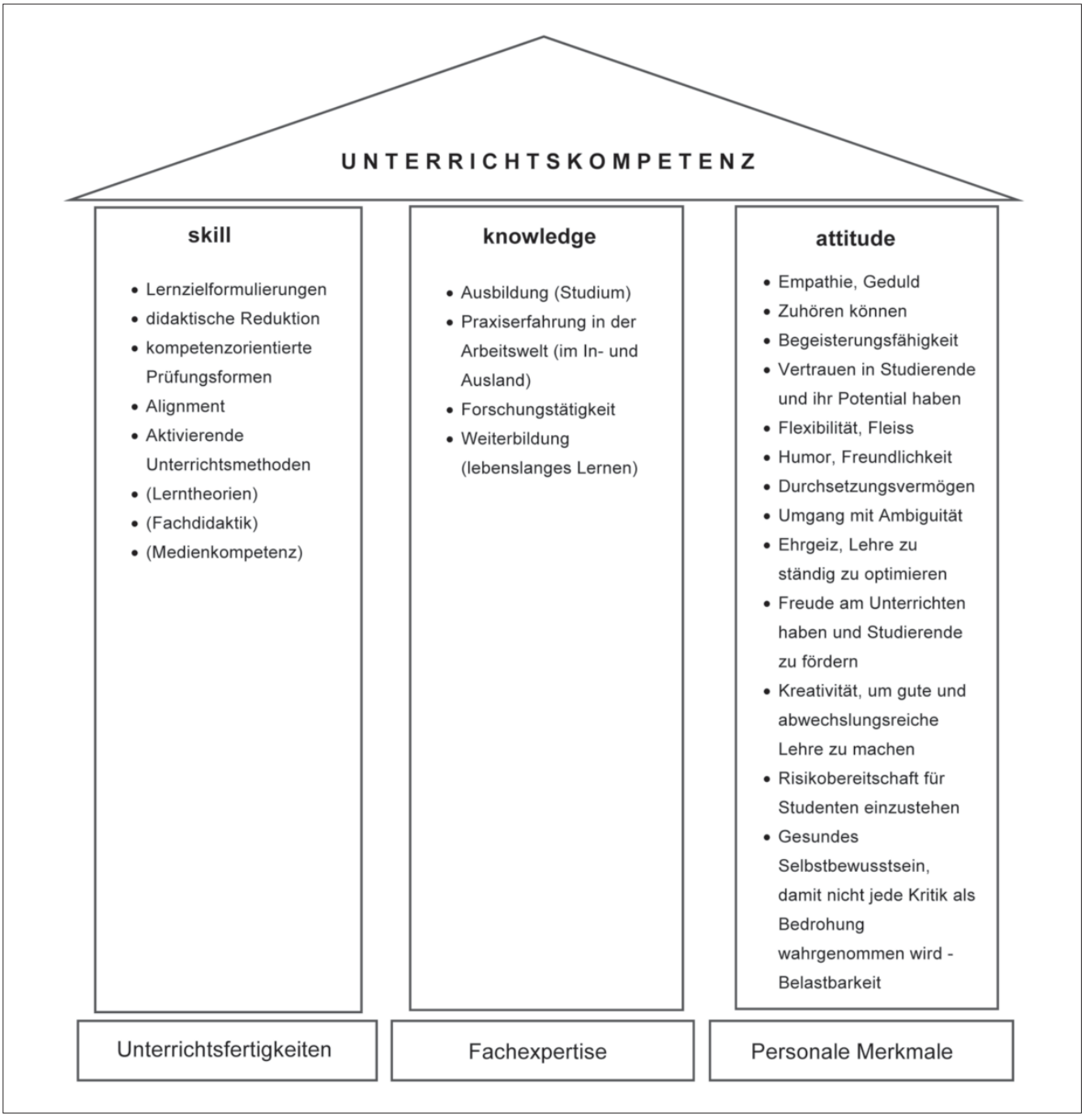
G steht dabei für generisch, **U** für Unterricht, **K** für Kompetenzen und **H** für Hochschuldozierende. Generisch wird so verstanden, dass sich das Modell auf Dozierende aus den unterschiedlichsten Bereichen bezieht – also Fachhochschulen, Universitäten, Pädagogische Hochschulen, Natur- und Geisteswissenschaften.
Es werden die 3 Bereiche (skill, knowledge, attitude) unterschieden, die typisch sind für eine Kompetenzbeschreibung. Die Fachexpertise (knowledge) wird im Studium erworben und idealerweise in der Arbeitswelt und bei Auslandeinsätzen weiterentwickelt. Möglichkeiten an Forschungsprojekten mitzuarbeiten oder solche selbst zu initiieren, helfen am Puls der Zeit zu bleiben. Kontinuierliche fachliche Weiterbildungen sorgen dafür, dass der Anschluss im Fachbereich auch mit fortschreitendem Alter nicht verloren geht. Unterrichtsfertigkeiten (skills) können in hochschuldidaktischen Weiterbildungen vermittelt werden. Im heutigen Verständnis von zeitgemäßer Hochschullehre geht es dabei vor allem darum, kompetenzorientierte Lernziele zu formulieren, relevante Inhalte für das Studium aus didaktischer und fachspezifischer Perspektive auszuwählen (didaktische Reduktion), dafür zu sorgen, dass Unterrichtsmethoden, Lernziele und Prüfungsformen kohärent sind und Unterrichtsarrangements bereit gestellt werden, die es Studierenden ermöglichen, sich aktiv und selbstverantwortlich einzubringen. Auf das dritte Element, die personalen Merkmale (attitude) wird etwas später eingegangen.
Ein Dreh- und Angelpunkt beim „shift from teaching to learning" sind Kenntnisse der gängigen Lerntheorien und deren Berücksichtigung in der Lehre (Bachmann 2014). Lehrpersonen sollten neben Fachspezialisten auch Lernspezialisten sein, denn zu ihrem Kerngeschäft gehört, das studentische Lernen zu optimieren (Bachmann 2003). Dabei genügt es in der Regel (Erfahrung des Autors), ein Standardwerk in diesem Bereich zu studieren. Erwähnt sei in diesem Zusammenhang für Hochschuldidaktiker*innen das Buch von Weidmann und Krapp (2006) oder die Publikation von Eysenck und Keane (2010). Entscheidender als die Wahl des Buches ist die fortwährende Reflexion von Erfahrungen in Lehr- und Lernsettings auf dem Hintergrund dieser Lerntheorien oder wie es Dewey formuliert hat: „We do not learn from experience – we learn from reflecting on experience" (zitiert nach Beard/Wilson 2013, S. 28).
Viele Diskussionen zur Lehrgestaltung erübrigen sich, wenn man sich auf die Lerntheorien besinnt. Die methodischen oder didaktischen Strategien zur Umsetzung in der Lehre mögen kontextabhängig variieren (Zielgruppe, Gruppengrösse, Fachbereich, Raumverhältnisse…), die dahinterliegenden Gesetzmäßigkeiten bleiben aber oft die gleichen. So weiss man, basierend auf Theorien zum Modelllernen, dass einer der ersten wichtigen Schritte für das Imitieren eines Verhaltens die Aufmerksamkeit ist. Zum Beispiel müssen Studierende den Anweisungen des Chemiedozenten zum Gebrauch eines Massenspektrometers im Labor Folge leisten, um später das Instrument nicht durch Fehlmanipulationen zu beschädigen. Ob für das Wecken der Aufmerksamkeit aber ein Witz zur Einstimmung, eine in Aussicht gestellte Belohnung oder ein rigides „classroom managment" die Lösung ist, hängt von der Zielgruppe und den Möglichkeiten der Lehrperson ab. Ein anderes Beispiel sind die Neuropsychologischen Lerntheorien oder die kognitiven Theorien zur Gedächtnisfunktion. Gemäß Erkenntnissen dieser Lerntheorien findet das Lernen auf biologischer Ebene bei den Synapsen statt. Für das Vernetzen von Synapsen braucht es Zeit und Wiederholungen. Der Wille zum Repetieren hängt eng von der Bedeutung des Lerninhalts für den Lernenden ab. Auch da kann man bei der Unterrichtsgestaltung wieder unterschiedliche Strategien einsetzen. Zum Beispiel kann man die Bedeutung erhöhen durch angedrohte Prüfungen, durch Aufzeigen der Wichtigkeit für das späteren Berufsleben oder dem Verweigern des Testats bei nicht Einreichen der geforderten Übungen. Fundierte Kenntnisse der Lerntheorien helfen auch bei der Einschätzung von Modeerscheinungen in der Lehre. Wo geht es nur um neue Schläuche aber immer um den gleichen alten Wein? Was ist wirk-

lich neu und erfolgsversprechend, was nur ein Medienhype? **Kurzum: Das Kennen der gängigen Lerntheorien und das Spielen auf dieser Klaviatur wird als Kernkompetenz eines Hochschuldidaktikers angeschaut.**
Dozierenden kann das Buch von Pätzold (2011) empfohlen werden, der auf dem Klappentext seines Kompendiums vermerkt:

> *Learning is a key issue in education. Being familiar with contemporary learning theory, therefore is an essential prerequisite for education scholars and practitioners alike.*

Als nützlich in hochschuldidaktischen Weiterbildungen hat sich ebenfalls das Buch „Auch Lernen will gelernt sein" erwiesen (Bachmann 2003). Diese beiden Publikationen versuchen in kürzester Form die wichtigsten Lerntheorien für Lehrpersonen, die kein Lehramtstudium absolviert haben, zusammenzufassen. Dieses Wissen können sich Dozierende an Hochschulen selbständig mit den erwähnten Texten erarbeiten. Damit dieses Wissen aber handlungsrelevant wird, muss es immer wieder repetiert und die Lehre auf diesem Hintergrund reflektiert werden, was weit über die Zeitaufwendung

Abb. 1: Generisches Unterrichtskompetenzmodell für Hochschuldozierende mit Stichworten zu konstituierenden Elementen (GUKH – Modell)



für die üblichen didaktischen Weiterbildungen hinausgeht. Darum ist dieser Punkt im GUKH-Modell in Klammern gesetzt.
Bei der Fachdidaktik gibt es im Hochschulbereich noch beträchtliche Lücken und sicher im deutschsprachigen Raum (im Gegensatz zur angelsächsischen Hochschulwelt) Aufholbedarf in der Forschung und der Bereitstellung von entsprechenden Lehrmitteln (auch von Fachverlagen) – darum ist im Modell auch dieser Punkt in Klammer gesetzt. Ebenfalls in Klammern gesetzt ist die Medienkompetenz, eine Mischung aus technischen Fertigkeiten im Umgang mit Softwarepaketen und didaktischem Wissen, wie digitale Medien sinnvoll eingesetzt werde können. Diese Klammersetzung hat damit zu tun, dass an vielen Hochschulen oft eigene Supportdienstleistungen für diesen Bereich bereitgestellt werden, unabhängig von der Hochschuldidaktik.
Aus Sicht der Studierenden sind personale Merkmale der Dozierenden für ihre eigene Motivation und ihren Lernerfolg bedeutsam (Hattie 2009; Bachmann 2013). Bei der Rekrutierung von Dozierenden an Hochschulen spielen sie aber eher eine untergeordnete Rolle und eine Einflussnahme in diesem Bereich durch die Hochschulen ist sehr beschränkt. Das hat viel damit zu tun, dass an Hochschulen die Dozierenden primär auf Grund ihrer Forschungskompetenz oder ihrer Praxiserfahrung als Fachexperte berufen werden und nicht basierend auf Eignungstests für die Lehrtätigkeit. Die Rekrutierungsphilosophie von Southwest Airline „hire for attitude, train for skill" oder Bestrebungen in der Lehrerbildung, Eignungsabklärungen bei der Studienwahl einzuführen (Boeger 2016), sind in der gegenwärtigen Konstellation der Hochschullehre keine Optionen. Einstellungen (attitude) von Erwachsenen zu ändern, stellt eine besondere Herausforderung dar, weil sie sich innert Jahrzehnte herausgebildet haben. Diese dann zu verändern würde wiederum viel Zeit benötigen, welche in den gegenwärtig praktizierten hochschuldidaktischen Weiterbildungen kaum zu Verfügung steht. Der Autor hat aus diesem Grund entsprechende Initiativen kaum verfolgt, um nicht zu sagen vernachlässigt.
Ohne im Detail eine Gewichtung vorzunehmen, ist klar, dass mit mangelnder Fachexpertise gute Lehre an einer Hochschule unmöglich ist. Da helfen auch keine didaktischen Kunstgriffe oder ein großes Einfühlungsvermögen in Studierende. Neben diesem „must have" gibt es sicher eine Reihe von Voraussetzungen, die unter „nice to have" verbucht werden können. Was auffällt, ist die große Zahl von Stichworten unter den personalen Merkmalen. Verschiedene der aufgeführten Elemente findet man auch unter den „21st century skills", die die OSZE als zentrale Voraussetzung für den Arbeitsmarkt im 21sten Jahrhundert definiert hat (Care et al. 2018) oder die im World Economic Forum Report von 2016 erwähnt werden. Andere wurden schon früher unter dem Label „Emotionale Intelligenz" beschrieben und ihre Bedeutung wurde für den beruflichen wie privaten Erfolg im Detail aufgezeigt (Goleman 1995). Interventionen bei Defiziten bezüglich der personalen Merkmale sind heikel und werden darum von den Hochschulen trotz entsprechender Rückmeldungen von Studierenden kaum angegangen.

Das GUKH-Modell wird als Instrument verstanden, um Lücken im hochschuldidaktischen Angebot zu erkennen und als Hilfe bei Unterrichtsbeobachtungen oder beim Coachen von Lehrenden, um Schwachstellen bei der Unterrichtskompetenz zu analysieren und entsprechende Unterstützungsmaßnahmen zu erarbeiten. Eine saubere Problemverortung ist zentral für eine effektive Problemlösung (siehe dazu auch Bachmann 2009, S. 18-23) und verhindert, dass Lösungsmaßnahmen am falschen Ort gesucht werden. Es geht weniger darum, einen Beitrag zur Fortentwicklung des akademischen Diskurses zu liefern, oder bestehende Kompetenzmodelle in Frage zu stellen (siehe dazu auch Frey/Jung 2011), als ein einfach zu handhabendes Werkzeug für Hochschuldidaktiker bereitzustellen.

4. Kompetenzorientiertes Lernen und Lehren an Hochschulen – Essentials

Reduce it to the max.
(Werbetext für das Automobil Smart von Mercedes)

Die Pädagogische Hochschule Zürich engagiert sich seit über 15 Jahren in der didaktischen Weiterbildung von Dozierenden an Hochschulen (siehe Einleitung). Die Rückmeldungen der Teilnehmenden wurden systematisch ausgewertet und dazu benutzt, das Angebot laufend zu optimieren (Bachmann 2015). Basierend auf diesen Ergebnissen und im Zusammenhang mit einem Netzwerkprojekt von Hochschulen in Albanien und Kosovo, in dem es um gute Hochschullehre geht, wurden Überlegungen angestellt, über welche minimalen didaktischen Kompetenzen Hochschuldozierende verfügen müssen, um erfolgreich zeitgemäßen Hochschulunterricht zu machen. Das Resultat ist eine Publikation mit dem Titel „Competence-Oriented Teaching and Learning in Higher Education – Essentials" (Bachmann 2018). Die Themenauswahl im Buch basiert auf der Auswertung von Arbeitsplatzanalysen an amerikanischen Hochschulen, Literaturrecherchen (z.B. Bain 2004), einer eigenen Baseline Studie an der pädagogischen Hochschule Zürich (Bachmann 2009), einer Tracer Study nach 8 Jahren Durchführung eines CAS Hochschuldidaktik (Bachmann 2015, 2016) und dem eingangs erwähnten ökonomischen Gesichtspunkt.
Lehren an Hochschulen bedeutet, sich darüber Gedanken zu machen, was die Lernenden am Schluss „können" sollen. Während die oder der Lehrende traditionellerweise eher spät im Prozess auch an die Formulierung von Prüfungsaufgaben oder Leistungsnachweisen denkt, ist dies häufig der Ausgangspunkt der Studierenden. Was letztendlich in der Prüfung kommt, steuert in nicht unerheblichem Maße die Aufmerksamkeit und das Lernverhalten der Studierenden während des Semesters. In der Realität ist die Planung von Lernprozessen meist ein zirkulärer Prozess. Entscheidend ist letztlich ein kohärentes Zusammenspiel zwischen Lernzielen, Prüfungsformen und Lehr-Lern-Methoden.
Im gegenwärtigen Verständnis der lernendenorientierten Hochschullehre beginnt eine ideale Lehrveranstaltungsplanung mit Überlegungen zur Lernzielformulierung. Es geht nicht darum, was die oder der Dozierende

zu bieten hat, sondern welche Ziele für die Lernenden relevant sind. In einem zweiten Schritt wird eine adäquate Prüfungsform ausgewählt, welche einen Rückschluss darüber erlaubt, in welchem Maße die formulierten Ziele erreicht wurden. Erst beim dritten Schritt stellt sich die Frage nach dem Lehrveranstaltungsdesign. Wie können Lernende beim Kompetenzerwerb unterstützt werden? Bei diesem Design sollte nach aktuellen lernpsychologischen Erkenntnissen der Eigentätigkeit der Studierenden besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden. Dieser Logik der Lernveranstaltungsplanung folgt auch der Aufbau der erwähnten Publikation.
Auf knapp 140 Buchseiten wird versucht, das notwendige didaktische Rüstzeug für akzeptablen Hochschulunterricht zu vermitteln. Die Publikation basiert auf der Erfahrung, dass der in breiten Kreisen diskutierte *shift from teaching to learning* an Hochschulen und die Kompetenzorientierung mit dem nötigen Bewusstsein, Wissen und Können der Dozierenden mit vernünftigem Aufwand erfolgreich umgesetzt werden kann.
Inwieweit diese Selektion nicht nur die Erfahrungen des Autors wiederspiegeln, wird in einer weiteren, zurzeit laufenden Studie verifiziert. Über 30 Hochschuldidaktiker und -didaktikerinnen aus der ganzen Welt – von Australien über Kanada, USA, China, Südamerika, Afrika und Europa – haben sich bereit erklärt, das Buch zu lesen und an einer Online-Umfrage teilzunehmen. In dieser Umfrage soll zu den folgenden Fragen Stellung genommen werden:

1. What do you think in principle about the idea of attempting to write a relatively short publication about minimal teaching skills for novice faculty in higher education independent of their field of expertise?
2. With respect to these minimal teaching skills, did you miss any topic(s) in our book?
3. Considering the aim of keeping such a book relatively short, which topics would you remove or reduce in this book to make room for any additional topics?
4. How appropriate do you consider this book in terms of being a self-study guide for beginners? What needs to be considered in addition?

Sollte sich bei der Auswertung der Antworten ein grundsätzlich anderes Bild ergeben als angenommen, wird die Umfrage zu einer Delphi Studie ausgeweitet und die Publikation „Competence-Oriented Teaching and Learning in Higher Education – Essentials" (Bachmann 2018) überarbeitet werden.

5. Grenzen von hochschuldidaktischen Weiterbildungen

If training is the solution – what is the problem?
(John Collum)

Wenn, wie postuliert, die didaktischen Anforderungen mit einem vernünftigen Aufwand vermittelt werden können, wieso ist dann die Qualität der Lehre an vielen Hochschulen trotzdem immer wieder Gegenstand von Kritik?
Als Hochschuldidaktiker*in ist man versucht, das Problem von mangelhafter Lehre einseitig als methodisch-didaktisches Defizit zu interpretieren. Dabei geht vergessen, dass zum Beispiel unzulängliche technische und räumliche Infrastruktur die Qualität der Lehre maßgeblich beeinflussen kann. Große Gruppen von mehreren hundert Studierenden, mangelnde Zeit sowohl für die Vorbereitung von Lehrveranstaltungen als auch für die Begleitung von Studierenden seitens der Dozierenden können ebenso verantwortlich sein, dass lernpsychologische Erkenntnisse nicht berücksichtigt werden, wie fehlende Unterrichtskompetenz. Des Weiteren können überladene Curricula Dozierende wider besseren Wissens zur Oberflächlichkeit verführen und dabei eine Lernverdrossenheit bei Studierenden fördern.
Aus den oben erwähnten Gründen soll darum kurz auf zwei Bemerkungen eingegangen werden, die man oft in hochschuldidaktischen Weiterbildungen hört.

- Ist ja alles gut und recht aber woher nehme ich die Zeit bei dem vielen Stoff, die großartigen Methoden umzusetzen?
- Ist ja alles einleuchtend, aber wie kann ich all diese aktivierenden Methoden mit meinen großen Gruppen von Studierenden umsetzen?

Vor diesem Hintergrund fragt sich der Autor selbstkritisch, ob die traditionellen hochschuldidaktischen Kurse, wie sie zum Beispiel an der Pädagogischen Hochschule Zürich angeboten werden, wirklich genügen, die Performanz eines Dozierenden am Arbeitsplatz substantiell zu verbessern. Ein möglicher Ausweg, neben einer generischen Weiterbildung in Gruppen von durchschnittlich 20 Teilnehmenden, könnten zusätzliche Methodenkurse sein. Neben einer intensiven Schulung mit theoretischen Inputs für gewisse Methoden – gedacht wird dabei an das „problem-based learning", „flipped classroom", „design thinking", „research-based learning", „simulation games" oder das „case-based learning" – müsste man anschließend die Dozierenden bei der Umsetzung in ihrer Lehre am Arbeitsplatz begleiten und ganz konkret bei der Umsetzung mit einem Coaching unterstützen. Studien über die Transferwirksamkeit von Weiterbildungsmaßnahmen zeigen, dass dieses Vorgehen erfolgsverprechend ist (Kirkpatrick 1994). Voraussetzung für einen solchen individualisierten Ansatz sind allerdings genügend finanzielle Mittel. Individuelles Coaching statt eine Gruppenweiterbildung für Dozierende ist oft zielführender aber meist auch kostenintensiver. Und da wird es rasch schwierig nach Erfahrungen des Autors. Das Bekenntnis zur Lehre als Kerngeschäft durch Hochschulleitungen gehört mittlerweile zum Credo jeder Hochschule. Inwieweit das nur ein Lippenbekenntnis oder ein ernsthaftes Anliegen ist, lässt sich am schnellsten mit einer alten Managementregel herausfinden: Schau dir das Budget an und du weisst, was wichtig ist.
Am Kompetenzmodell für Hochschuldozierende (siehe Abb. 1) wird ersichtlich, dass neben didaktischen Fertigkeiten ebenso Fachexpertise und personale Merkmale gefragt sind. Leider kommt es immer wieder vor, dass selbst Hochschuldozierende fachliche Defizite aufweisen. Bei diesem Punkt **müssen sich auch Hochschuldidaktiker*innen die Frage gefallen lassen, ob sie über**

die nötige Fachexpertise verfügen, wenn sie selbst nie länger in der Lehre mit Studierenden tätig waren oder sind. Die Ansichten darüber gehen auseinander, aber es ist zumindest für die Glaubwürdigkeit hilfreich, wenn man als Hochschuldidaktiker*in selbst nicht nur Dozierende sondern auch Studierende unterrichtet. Bei fehlender Fachkompetenz hilft übrigens keine didaktische Weiterbildung. Weiter sei auf die Bedeutung der personalen Merkmale aus Sicht der Studierenden verwiesen. Fehlen diese oder sind sie nur teilweise vorhanden, leidet auch hier die Qualität der Lehre.

Aus Forschungsresultaten zu gutem Unterricht ist bekannt, dass für die Unterrichtsqualität neben den im GUKH-Modell erwähnten Bereichen noch andere Parameter mitverantwortlich sind wie beispielweise die Eingangsvoraussetzungen bei den Studierenden. An dieser Stelle soll aber nochmals in Erinnerung gerufen werden, dass es in diesem Artikel vor allem um die Dozierenden und ihre Befähigung zum Unterrichten geht – darum wird nicht weiter auf andere Kriterien für den Unterrichtserfolg eingegangen. Interessierten Leserinnen und Lesern kann das Standardwerk von Helmke mit seinem Angebots-Nutzenmodell für eine vertiefte Auseinandersetzung empfohlen werden (Helmke 2015).

Wenn also die Qualität der Lehre nur als hochschuldidaktisches Problem verstanden wird, greift das zu kurz. Schwierig ist zum Beispiel der Umgang mit fehlenden personalen Merkmalen bei den Dozierenden. Wie wird Empathie, Freude am Unterrichten, Geduld etc. vermittelt? Gerade letztgenannte Faktoren spielen offensichtlich für Studierende eine bedeutsame Rolle, entziehen sich aber gängigen Qualitätskontrollen. Zurückhaltung ist auch angesagt, was hochschuldidaktische Weiterbildungen anbelangt. Wie Ergebnisse einer Evaluationsstudie zeigen (Bachmann 2015), können didaktische Fertigkeiten mit vernünftigem Aufwand vermittelt werden. Dass der Unterrichtserfolg trotzdem an vielen Orten unter den Erwartungen liegt, hat, wie schon erwähnt, oft mehr mit fehlenden Ressourcen, schlechten Rahmenbedingungen, fehlendem systemischen Ansatz, fehlender Fachexpertise oder mangelnden personalen Merkmalen zu tun.

Das zu Beginn dieses Kapitels gestellt Zitat bringt das Dilemma auf den Punkt. **Wenn Hochschuldidaktik die Lösung ist, was ist dann das Problem? Geht es um fehlendes Wissen und Können in Bezug auf didaktische Fertigkeiten (teaching skills), sind hochschuldidaktische Weiterbildungen zielführend. Für alle anderen Probleme, die den Unterricht beeinflussen, braucht es in der Regel andere Lösungsansätze.**

6. Zusammenfassung

Das Geheimnis des Könnens liegt im Wollen.
(Giuseppe Mazzini)

In Zeiten beschleunigten Wandels ist es hilfreich, von Zeit zu Zeit inne zu halten und sich auf das Wesentliche zu besinnen – das gilt auch für die Hochschuldidaktik. Aus Sicht des Autors dieses Beitrages haben wir bei der Qualität der Lehre an Hochschulen in vielen Fällen weniger ein Erkenntnisdefizit, sondern eher ein Umsetzungs- und damit einhergehend nicht selten ein Führungsproblem. Was erfolgreichen Unterricht an Hochschulen ausmacht, ist in vielen Studien untersucht worden, die dazu notwendigen Kompetenzen bei den Lehrenden sind breit diskutiert worden und die lerntheoretischen Grundlagen sind vorhanden. Für die Schulung der didaktischen Fertigkeiten gibt es inzwischen genügend Beispiele, die zeigen, wie diese verbessert werden können. Dass die Qualität der Lehre trotz dieser Maßnahmen und laufenden Unterrichtsevaluationen oft hinter den Erwartungen zurückbleibt, hat nicht selten andere Ursachen. **Aus Sicht der Lernenden spielen personale Merkmale der Dozierenden eine für sie wichtige Rolle im Lernprozess. Wie diese Eigenschaften eingefordert und geschult werden können, bedarf in Zukunft vermehrter Aufmerksamkeit. Das gilt übrigens nicht nur für die Weiterbildung der Dozierenden, sondern auch für die Ausbildung der Studierenden.**

Literaturverzeichnis

Bachmann, H. (2003): Auch Lernen will gelernt sein. Aarau. Online unter: https://zenodo.org/record/2561986#.XI9mbShKg2w

Bachmann, H. (2009): Systematische Lehrveranstaltungsbeobachtungen an einer Hochschule. In: Das Hochschulwesen, 57 (5), S. 162-167.

Bachmann, H./Hunziker, U./Vogel, A. (2009): Ist unsere Schule noch zeitgemäss und artgerecht? Aarau. Online unter: https://zenodo.org/record/2561921#.XI9nGChKg2w

Bachmann, H. (2010): Certificate of Advanced Studies in Hochschuldidaktik der Zürcher Fachhochschule. In: Personal- und Organisationsentwicklung, 5 (2+3), S. 55-57.

Bachmann, H. (Hg.) (2013): Hochschullehre variantenreich gestalten. Bern/Hep.

Bachmann, H. (2014): Hochschullehre neu definiert – shift from teaching to learning. In: Andres, D./Paulsen, H. (Hg.): Teaching is Touching the Future – Emphasis on Skills. Bielefeld, S. 53-65.

Bachmann, H. (2015): Hochschuldidaktik mit Wirkung. Evidenzbasierte Hochschuldidaktik – eine Evaluationsstudie. Bielefeld.

Bachmann, H. (2016): Hochschuldidaktik – bringt das überhaupt etwas? In: Hofer et al. (Hg.): Qualitätsmanagement im Spannungsfeld zwischen Kompetenzmessung und Kompetenzorientierung. Bielefeld, S. 133-143.

Bachmann, H. (Hg.) (2018): Kompetenzorientierte Hochschullehre. 3. Auflage. Bern: hep.

Bachmann, H. (ed.) (2018): Competence Oriented Teaching and Learning in Higher Education – Essentials. Bern: hep.

Boeger, A. (Hg.) (2016): Eignung für den Lehrerberuf. Wiesbaden.

Bain, K. (2004): What the best college teachers do. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Beard, C./Wilson, J. P. (2013): Experiential Learning: A Handbook for Education, Training and Coaching (Third Edition edition). London: Kogan Page.

Care, E./Griffin, P./Wilson, M. (eds.) (2018): Assessment and Teaching of 21st Century Skills. Research and Application. Cham: Springer.

Ehlers, U./Schneckenberg, D. (eds.) (2010): Changing Cultures in Higher Education – Moving Ahead to Future Learning. Heidelberg.

Eysenck, M. W./Keane, M. T. (eds.) (2010): Cognitive Psychology (6th edition). New York: Psychology Press.

Frey, A., Jung, C. (2011): Kompetenzmodelle und Standards in der Lehrerbildung und Lehrberuf. In: Terhart et al. (Hg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster, S. 540-572.

Gladwell, M. (2009): Überflieger. Frankfurt.

Goleman, D. (1995): Emotional Intelligence. New York: Bantam Books.

Krapp, A./Weidenmann B. (Hg.) (2006): Pädagogische Psychologie. 5. Auflage. Basel: Beltz.

Kirkpatrick, D. L. (1994): Evaluating Development Programs: The Four Levels. San Franciso: Berrett Koehler Publishers.

Hattie, J. (2009): Visible Learning. New York: Routledge.

Helmke, A. (2015): Unterrichtsqualität. Seelze.

Hubball, H. T./Burt, H. D. (2005): Scholarship of Teaching and Learning: Theory Practice Integration in Faculty Certificate Programs. Innovative Higher Education, 30 (5), 17 pgs.

Pätzold, H. (2011): Learning and Teaching in Adult Education – Contemporary Theories. Toronto: Barbara Budrich Publishers.
Thomke, S./Reinertsen, D. (2013): Six Myths of Product Development. In: Harvard Business Review on Innovation, p. 83-100.
Schön, D. A. (1987): Educating the Reflective Practitioner. San Francisco: Jossey-Bass
Shulman, L. S. (2004): The Wisdom of Practice. San Franciso: Jossey-Bass.
World Economic Forum Report 2016. (Online 17.09.2018).

■ **Dr. Heinz Bachmann,** langjähriger Leiter eines Zertifikatlehrganges (CAS Hochschuldidaktik) für Hochschuldozierende an der Pädagogischen Hochschule Zürich, Lehrbeauftragter für interkulturelle Kommunikation an der Universität Liechtenstein, E-Mail: heinz.bachmann@phzh.ch

Erhältlich im UniversitätsVerlagWebler:

Heinz W. Bachmann:
Hochschuldidaktik mit Wirkung
Evidenzbasierte Hochschuldidaktik – eine Evaluationsstudie

Was ist nötig, damit Kurse zum Aus- und Aufbau von Lehrkompetenz zu nachhaltigen Verhaltensveränderungen im Lehralltag der Dozierenden führen im Sinne des shifts from teaching to learning und der Kompetenzorientierung in der Lehre?
In der vorliegenden Publikation wird ein Zertifikatslehrgang für Hochschuldidaktik (CAS HD) im Umfang von 10 ECTS-Punkten vorgestellt. Neben Überlegungen zum Design und der Vorstellung der einzelnen Module kommen vor allem die betroffenen Dozierenden zu Wort. Über Jahre wurden entsprechende Evaluationen zum CAS HD gesammelt und hier in einer Synopsis zusammengeführt. Des Weiteren wird eine Absolventenbefragung vorgestellt, die in zeitlichem Abstand zur eigentlichen Kursdurchführung gemacht worden ist. Zusammen ergeben diese Rückmeldungen fundierte Hinweise, was nötig ist, damit Hochschuldidaktik in Hochschulen Wirkung entfaltet.
Ziel der Arbeit ist nicht, extensiv wissenschaftliche Befunde zu präsentieren oder umfassende Literatur zu rezipieren, sondern eine Erfahrungsaufbereitung vorzulegen. Neben einer Reflexion der langjährigen Erfahrungen werden konkrete und ausführliche Beispiele dargestellt, um vertiefte Einblicke in die Arbeitsweise zu ermöglichen. Dabei besteht die Absicht, Verantwortlichen von hochschuldidaktischen Angeboten direkte Handlungshinweise zu geben, wie erfolgreiche hochschuldidaktische Angebote entwickelt, gelehrt und institutionell verankert werden können, um wirksam zu sein. Dies immer unter dem Aspekt, dass die Absolventinnen und Absolventen entsprechender Kurse in der Lage sein sollten, kompetenzorientierte Lehre zu gestalten und den viel diskutierten shift from teaching to learning nachhaltig zu vollziehen.

Reihe: Hochschulwesen Wissenschaft und Praxis

ISBN 978-3-937026-95-4, Bielefeld 2015, 96 Seiten, 15.40 Euro

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

Anzeige

Sind Sie sicher, dass Sie in der Wissenschaft bleiben können?
In jedem Fall ist es klug, einen Plan B zu entwickeln,
eine zweite Existenz aufzubauen.

Berufsbegleitendes, postgraduales Studium
„Higher Education Development/Science Management“
mit 5 Vertiefungsrichtungen

Motivation der Studierenden

Karrierewege sind ungewiss. Auch wenn die große Liebe dem einmal gewählten Fach gilt, ist eine weitere akademische Karriere oft von Unwägbarkeiten bestimmt, von verfügbaren Stellen, personellen Konstellationen usw. Da ist es umsichtig, sich rechtzeitig und mit sehr überschaubarem Aufwand ***berufsbegleitend ein zweites berufliches Standbein*** zu verschaffen – ***den berühmten Plan B***. Oder Sie haben sich bereits aus dem Herkunftsfach verabschiedet, arbeiten in Projekten des Third Space und suchen eine solide Basis, die Ihre weiteren Bewerbungsaussichten entscheidend verbessert.

Künftige Berufsfelder

Ihnen bieten sich über 30 berufliche Funktionen im „Third Space“ (wissenschaftliche Aufgaben zwischen Forschung und Lehre einerseits und traditionellen Tätigkeiten in der Hochschulverwaltung andererseits), zu denen es bisher (fast) keine Ausbildung gibt. ***Beispiele:***

- Fakultätsgeschäftsführer*in
- Referent*in für Lehre und Studium, Studienreform
- Hochschuldidaktische Multiplikator*in (Förderung der Lehrkompetenz)
- Forschungsreferent*in
- Referent*in für Personal- und Organisationsentwicklung
- Referent*in für Hochschulstrukturplanung usw.

Diese Hochschulprofessionen wachsen in den letzten Jahren stürmisch, der Arbeitsmarkt ist leergefegt, die Hochschulen klagen darüber, dass sie keine qualifizierten Kräfte finden. Hier kommt die Lösung.

Zeitrahmen und Studienvolumen

- einem 4-semestrigen Masterstudium äquivalent (120 CP)
- umfangreiche Anrechnung vorausgegangener Leistungen
- nur ca. 60-70 Präsenztage durch Anerkennung von Vorleistungen und hohen Selbststudien-Anteil
- verteilt über 1-3 Jahre bei flexibler, semesterunabhängiger Planung der Präsenztage durch die Studierenden
- mit kaum mehr als 2 Monaten Präsenzzeit sensationell kurz, um neuen Beruf aufzubauen oder sich für eine akademische Karriere über das engere Fach hinaus breit zu qualifizieren
- Projekte, Exkursionen und ein intensiv begleiteter Übergang in die Praxis.

Das Studium ist zeitlich so organisiert, dass es gut neben anderen Prozessen (Promotion, Projektarbeit, meist auch Familiengründung usw.) bewältigt werden kann.

Studiengangsleiter: Prof. Dr. Wolff-Dietrich Webler
Kontakt: webler@iwbb.de, Tel: +49 (0)521-923 610-0

IWBB
Institut für Wissenschafts- und Bildungsforschung Bielefeld
Bielefeld Institute for Research on Science and Education
Forschen - Entwickeln - Begleiten - Beraten - Fortbilden

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

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

Fo

Forschung

Politik - Strategie - Management

Fo 4/2018

Entwicklung, Strategie & politische Gestaltung

Nicola Isendahl, Oliver Bens, Josef Zens & Reinhard Hüttl
Integrierte Ansätze zur Lösung komplexer gesellschaftlicher Herausforderungen – Ein Beitrag aus der Erdsystemforschung

Wilhelm Krull
"The Times They Are a-Changin" – Intellectual and institutional challenges for European universities

Hans-Gerhard Husung
Reputationsgewinn durch Verfahren am Beispiel der Exzellenzinitiative

Forschung über Forschung

Christian Brzinsky-Fay & Martin Mann
Über den Nutzen des Career Tracking für Forschungsinstitutionen Die Verbleibstudie des Wissenschaftszentrums Berlin für Sozialforschung

Rezension

Katrin Wernersbach & Gianpiero Favella
Risikokarrieren in der Wissenschaft – Eine Sammelrezension

HM

Hochschulmanagement

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

HM 4/2018

Organisations- und Managementforschung

Alexander Dilger, Joachim Prinz & Daniel Weimar
20 Jahre Workshop Hochschulmanagement Ein deskriptiver Überblick

Stephan Josef Stegt & Luisa Bergholz
Vorhersage des Studienerfolgs in konsekutiven Masterstudiengängen mithilfe eines kognitiven Eignungstests

Benedict Jackenkroll & Ewald Scherm
Empirische Überprüfung zentraler Wirkungsannahmen des affektiven Commitments bei Professoren in Universitäten

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Alexander Dilger
Erfahrungen aus der Programmkommission für die VHB-Pfingsttagung 2018

Love Letters to Higher Education

Der neue Charme der Fristverträge – schneller Ausstieg möglich?

ZBS

Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

ZBS 1/2019
Aktuelles zur Beratungsentwicklung und -politik

Beratungsentwicklung/-politik

Patrick Holtermann, David Hundt & Marcel Wiesmann
Zulassungsbeschränkung im Wandel der Zeit. Rückblick. Einblick. Ausblick.

Stephanie K. Cesca, Franziska Schulze-Stocker & Robert Pelz
Welches Ziel verfolgt die Beratung von Studienabbrecher*innen in Deutschland?

Sebastian Kizinna & Marija Stambolieva
Die Passfähigkeit zwischen Studieninteressierten und Studiengängen erhöhen – zwei studiengangsspezifische Online-Self-Assessments an der Hochschule Osnabrück

Franziska Boll & Marianne Tatschner
Gemeinsame statt einsame Spitze Ein Erfahrungsbericht von 365 Tagen Co-Leitung der ZSB

Beratungsforschung

Karin Gavin-Kramer & Franz Rudolf Menne
Zur Geschichte der Studierendenberatung in München (1912/13-1994), Teil II

Meinungsforum

Leserbrief zur Diskussion von Tillmann Grüneberg und Karin Gavin-Kramer

Tagungsankündigung

P-OE

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

P-OE 3+4/2018

Jana Leipold
Das Jahresgespräch an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz

P-OE-Gespräch über Mitarbeitendengespräche an Hochschulen aus Sicht eines/r Dekans/in

P-OE-Gespräch über Mitarbeitendengespräche an Universitäten aus Sicht eines/r Wissenschaftlichen Witarbeiter/in

P-OE-Gespräch mit Annette Fugmann-Heesing zu Governance Kodizes an Universitäten

Fred G. Becker
Nachwuchsförderung als Pfeiler einer Universitätsstrategie:
Eine ressourcenbasierte Studie

Benedict Jackenkroll
Ansatzpunkte einer commitmentorientierten Steuerung von Universitäten

Maximilian Summerer & Fred G. Becker
Zur Historie von Berufungsverfahren: Eine Analyse zur vorgeblich „guten alten Tradition"

Jana M. Gieselmann & Fred G. Becker
Referent/innen der Universitätsleitung – wer sind sie und was treibt sie an? Ergebnisse einer Online-Umfrage

Ines Langemeyer
Thesen zur Neujustierung der Hochschuldidaktik

Fred G. Becker
Motivation und Anreize zu „guter Lehre" von Professor/innen:
Sieben Thesen

QiW

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

QiW 4/2018
Studienerfolg und Leistungsmessung

Qualitätsforschung

Lukas Fervers, Marita Jacob, Janina Beckmann, Joachim Piepenburg
Weniger Studienabbruch durch intensive Studienberatung?
Eine Kurzbeschreibung des Forschungsprojektes „Frühe Prävention von Studienabbruch" (PraeventAbb)

Qualitätsentwicklung, -politik

Christian Weßels
Prognose des Studienerfolgs von Bachelor-Studierenden

Hendrik Lohse-Bossenz & Olaf Ratzlaff
Making Networks visible – Möglichkeiten und Grenzen der sozialen Netzwerkanalyse im Kontext von Projektevaluationen

Isabel Roessler & Cort-Denis Hachmeister
Ein Indikatorenmodell für Third Mission und angewandte Forschung

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 Hinweisen für Autorinnen und Autoren

oder sonstigen Fragen, besuchen Sie unsere Website:
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
Hofgebäude
33613 Bielefeld

In Kürze erhältlich in der Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

Karin Gavin-Kramer

Allgemeine Studienberatung nach 1945: Entwicklung, Institutionen, Akteure

Ein Beitrag zur deutschen Bildungsgeschichte

Über Allgemeine Studienberatung, obwohl schon in den 1970er Jahren in bildungspolitischen Empfehlungen von KMK und WRK als wissenschaftliche Tätigkeit beschrieben, gibt es bis heute keine ausführliche Publikation. Dieses Buch füllt daher eine langjährige Lücke. Es geht darin nicht nur um Geschichte und Entwicklung der Institution „Allgemeine Studienberatung", sondern auch um ihre Akteure. Nach einer allgemeinen Einführung in die Geschichte der Zentralen Studienberatungsstellen, ihrer bildungspolitischen Bedeutung und ihren Kooperations- und Konkurrenzbeziehungen zu Studienfachberatung, Psychologischer Beratung und Berufsberatung geht es in den Kapiteln 7, 8 und 9 vor allem um die Beratungskräfte selbst. Während Kapitel 7 mit praktischen Beispielen das Aufgabenspektrum und die Eingruppierungsproblematik behandelt, geht es in Kaptel 8 um die Entwicklung der organisierten Studienberatung, v. a. ARGE, GIBeT und FEDORA. Kapitel 9, das letzte Kapitel des Buchteils, behandelt die „Beraterkooperation auf Länderebene" und beschreibt, wie sich diese in den einzelnen Bundesländern entwickelt hat.

Im Anhang I kommen dann u. a. Studienberaterinnen und Studienberater selbst zu Wort: 15 Kolleginnen und Kollegen aus sechs Bundesländern, überwiegend ZSB-Leiter*innen der zweiten Beratergeneration, haben in den Jahren 2009 bis 2014 auf Interviewfragen der Autorin geantwortet.

Einen besonderen Leistungsaspekt der Allgemeinen Studienberatung und ihrer Akteure dokumentiert anschließend die über 100-seitige Tagungschronik, die u. a. Tagungs- und Workshopthemen von 1971 bis 2017 umfasst.

Anhang II bietet unter insgesamt etwa 90 Dokumenten auch frühe Resolutionen und Protokolle der organisierten Studienberaterschaft.

Das Buch ist nicht nur eine Fakten-Fundgrube für dringend notwendige neue Untersuchungen zur Allgemeinen Studierendenberatung, sondern auch für Studienberaterinnen und Studienberater, die ihr Tätigkeitsfeld besser kennenlernen wollen. Es eignet sich als Nachschlagewerk für Bildungsforscher und -politiker ebenso wie als historische Einführung in die deutsche Bildungspolitik nach 1945 einschließlich Exkursen zur Situation in der DDR und zu den Anfängen der Studierendenberatung in Österreich und der Schweiz.

ISBN 978-3-946017-15-8, Bielefeld 2018,
E-Book, 597 Seiten + 766 Seiten Anhänge (Bibliografie, Chronik, Interviews, Dokumente etc.), 98.50 Euro

E-Book

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

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