

# Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

- Gestaltungsmöglichkeiten eines staatlichen Mittelverteilungssystems  
im Hochschulsektor: Ein Ländervergleich
  - Quo vadis universitas?  
Kritische Bemerkungen aus der Außenperspektive
- Schulung von Beratenden an Hochschulen, Universitäten und  
Studentenwerken zum Umgang mit gefährdeten Studierenden
  - Der „Test für Medizinische Studiengänge“  
im Auswahlverfahren der Hochschulen
- Neue Entwicklungen und Herausforderungen  
im sozialwissenschaftlichen Studium
  - Mobiles Online-Projektseminar  
„Internetpolitik und schwache Interessen“

## Herausgeber

*Christa Cremer-Renz*, Prof. Dr. päd., Universität Lüneburg  
*Gustav-Wilhelm Bathke*, Prof. Dr. sc.phil., Universität Halle-Wittenberg  
*Ludwig Huber*, Prof. em. Dr. phil., Dr. h.c., Universität Bielefeld  
*Clemens Klockner*, Prof. Dr. h.c. mult., bis Dezember 2008 Präsident der Fachhochschule Wiesbaden  
*Jürgen Lüthje*, Dr. jur., Dr. h.c., Hamburg  
*Beate Meffert*, Prof. Dr.-Ing., Humboldt-Universität zu Berlin

*Klaus Palandt*, Dr. jur., Min. Dirig. a.D., Landesbergen b. Hannover  
*Ulrich Teichler*, Prof. em. Dr. phil., Universität Kassel  
*Wolff-Dietrich Webler*, Prof. Dr. rer. soc., Universität Bergen (Norwegen), Institut für Wissenschafts- und Bildungsforschung Bielefeld (geschäftsführend)  
*Andrä Wolter*, Prof. Dr. phil., Humboldt-Universität zu Berlin, Institut f. Erziehungswissenschaften, Abt. Hochschulforschung

## Herausgeber-Beirat

*Christian Bode*, Dr., ehem. Gen. Sekr. DAAD, Bonn  
*Rüdiger vom Bruch*, Prof. em. Dr., Berlin  
*Michael Deneke*, Dr., Darmstadt  
*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  
*Gerd Köhler*, Mitglied des Stiftungsrats der Universität Frankfurt/M. & des Hochschulrates der Universität Halle/Saale (ehem. Leiter des Vorstandsbereichs Hoch-

schule und Forschung im Hauptvorstand der GEW), Frankfurt am Main  
*Sigrid Metz-Göckel*, Prof. em. Dr., Dortmund  
*Jürgen Mittelstraß*, Prof. Dr., Konstanz  
*Ronald Mönch*, Prof. Dr. h.c., Emden  
*Jan H. Olbertz*, Prof. Dr. sc., Präsident der Humboldt-Universität zu Berlin, ehem. Kultusminister des Landes Sachsen-Anhalt  
*Jürgen Schlegel*, Min.Dirig. a.D., ehem. Gen. Sekr. GWK, Bonn  
*Johannes Wildt*, Prof. em. Dr. Dr. h.c., Dortmund

## Hinweise für die Autoren

In dieser Zeitschrift werden i.d.R. nur Originalbeiträge publiziert. Sie werden doppelt begutachtet. Die Autor/innen versichern, den Beitrag nicht zu gleicher Zeit an anderer Stelle zur Publikation angeboten zu haben. Beiträge werden nur dann angenommen, wenn die Autor/innen den Gegenstand nicht in vergleichbarer Weise in einem anderen Medium behandeln. Senden Sie bitte 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 Verlags-Homepage: „www.universitaetsverlagwebler.de“.**

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

## Impressum

### Verlag und Abonnementverwaltung

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

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

**Übersetzung editorial:** J. Knieper & R. Robbel

**Druck:** Hans Gieselmann, Ackerstr. 54, 33649 Bielefeld

### Anzeigen:

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

### Bezugspreis:

Jahresabonnement: 92 Euro/Einzelpreis: 16 Euro  
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.

**Erscheinungsweise:** 6mal jährlich

**Redaktionsschluss:** 18.06.2012

### Grafik:

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

**Copyright:** UVW UniversitätsVerlagWebler

Die mit Verfassernamen gekennzeichneten Beiträge geben nicht in jedem Falle die Auffassung der Herausgeber bzw. Redaktion wieder. Für unverlangt eingesandte Manuskripte/Rezensionsexemplare wird keine Verpflichtung zur Veröffentlichung/Besprechung übernommen. Sie können nur zurückgegeben werden, wenn dies ausdrücklich gewünscht wird und ausreichendes Rückporto beigefügt ist. Die Urheberrechte der hier veröffentlichten Artikel, Fotos und Anzeigen bleiben bei der Redaktion. Der Nachdruck ist nur mit schriftlicher Genehmigung des Verlages gestattet.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Speicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

# Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

## Einführung des geschäftsführenden Herausgebers

73

## Hochschulentwicklung/-politik

*Thomas Günther, Sebastian John, Nancy Großmann,  
Ulrike Henke & Bianca Schönherr*  
Gestaltungsmöglichkeiten eines staatlichen  
Mittelverteilungssystems im Hochschulsektor:  
Ein Ländervergleich

74

*Johannes Balve*  
Quo vadis universitas?  
Kritische Bemerkungen aus der Außenperspektive

81

*Thea Rau, Andrea Kliemann,  
Jörg M. Fegert & Marc Allroggen*  
Schulung von Beratenden an Hochschulen,  
Universitäten und Studentenwerken zum  
Umgang mit gefährdeten Studierenden

87

*Hartmut Hinneberg*  
Der „Test für Medizinische Studiengänge“  
im Auswahlverfahren der Hochschulen

94

## Hochschulforschung

*Philipp Budka, Claudia Schallert,  
Lukas Mitterauer & Markus Hintermayer*  
Neue Entwicklungen und Herausforderungen  
im sozialwissenschaftlichen Studium

99

## Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

*Andreas D. Schulz*  
Mobiles Online-Projektseminar  
„Internetpolitik und schwache Interessen“

107

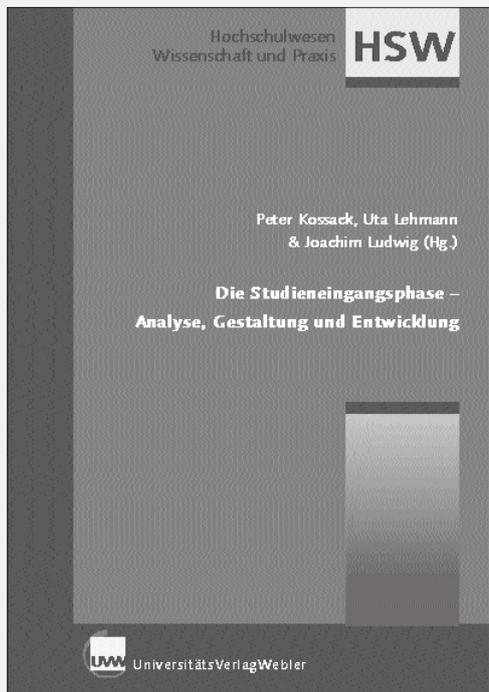
## Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

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

IV

im UniversitätsVerlagWebler erhältlich:

### Peter Kossack, Uta Lehmann & Joachim Ludwig (Hg.): Die Studieneingangsphase – Analyse, Gestaltung und Entwicklung



3-937026-77-0, Bielefeld 2012  
165 Seiten, 19.80 Euro

Der vorliegende Band versammelt eine Reihe von Arbeiten, die im Kontext der Weiterentwicklung der Qualität von Lehre entstanden sind.

Dabei wird im Besonderen die Studieneingangsphase als zentrale Übergangsstelle in Bildungsbiographien in den Blick genommen.

Die Arbeiten reichen von der Vorstellung einer empirisch fundierten Analyse typischer Problemlagen in Studieneingangsphasen über die Darstellung von Instrumenten zur Entwicklung von Studieneingangsphasen bis hin zur kritischen Reflexion der Studieneingangsphasenpraxis.

Vor dem Hintergrund der Umstellung von Studiengängen im Zuge des Bologna-Prozesses geben die Beiträge Einblick zu aktuellen Anforderungen und Problemstellungen, mit denen Studiengangspassende, Hochschullehrende wie auch Studierende in der Studieneingangsphase konfrontiert sind.

Darüber hinaus werden für eine Entwicklung von Studiengängen und die Gestaltung der Hochschullehre relevante Potentiale und Handlungsmöglichkeiten aufgezeigt.

Reihe: Hochschulwesen Wissenschaft und Praxis

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

### Judith Ricken (Hg.): Lehrreich – Ausgezeichnete Lehrideen zum Nachmachen

„lehrreich“ – so hieß ein Wettbewerb um innovative Lehrideen, der im Wintersemester 2008/09 an der Ruhr-Universität Bochum durchgeführt wurde.

Lehrreich waren die in seinem Rahmen geförderten Projekte an der Ruhr-Universität, erdacht und umgesetzt von Projektgruppen aus Studierenden und Lehrenden.

Um die guten Ideen und gewonnenen Erfahrungen auch für andere nutzbar zu machen, werden sie in diesem Sammelband dokumentiert.

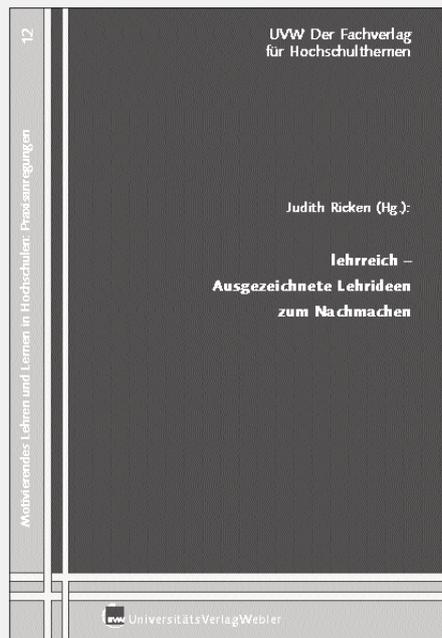
Mit Simulationspatienten üben, schlechte Nachrichten zu überbringen, in kleinen Teams frei, aber begleitet forschen oder mit einem Planungsbüro ein Gutachten für den Bau einer Straße anfertigen – diese und andere Ideen wurden durch die Wettbewerbsförderung umgesetzt.

Die Beiträge in diesem Sammelband beschreiben diese Projekte nicht nur, sie reflektieren auch den Projektverlauf und geben konkrete Hinweise, beispielsweise zu Besonderheiten der Methodik, Vorlaufzeiten, Zeitaufwand oder Kosten.

Denn Nachmachen ist ausdrücklich erwünscht!

ISBN 3-937026-71-1, Bielefeld 2011, 105 Seiten, 14.90 Euro

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



Reihe: Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen: Praxisanregungen

Die erfolgsorientierte Mittelverteilung im Hochschulbereich ist seit Jahren in allen Bundesländern eingeführt. Ihre Ausgestaltung sieht aber sehr unterschiedlich aus. Auch kann es – so lautete die Kritik von Anfang an – zu Fehlsteuerungen kommen, wenn die jeweiligen Zielvereinbarungen im Lande nicht in eine Rahmenplanung eingebettet sind (und das sind sie nicht, seit sich der Staat aus der Planung zugunsten einer an dieser Stelle falsch verstandenen Hochschulautonomie zurück gezogen hat. Der Staat sollte zwar nicht Lenker, aber weiterhin Gesprächspartner mit Gesamtvorstellungen für das Land (und darüber hinaus) sein. Reine Erfolgsorientierung kann falsch sein. Hier ist immer wieder zu betonen, dass es unter übergreifenden Planungsgesichtspunkten sinnvoll sein kann, eine noch nicht erfolgreiche, aber strukturell notwendige Einrichtung zu fördern, bis sie Erfolg hat. *Thomas Günther, Sebastian John, Nancy Großmann, Ulrike Henke & Bianca Schönherr* haben sich in einem Drittmittelprojekt mit der Implementierung von Elementen der Neuen Hochschulsteuerung im sächsischen Wissenschaftsministerium beschäftigt. In diesem Zusammenhang haben sie sich auch die Mittelverteilungssysteme der anderen Bundesländer angesehen und verglichen. Das Ergebnis wird hier publiziert: **Gestaltungsmöglichkeiten eines staatlichen Mittelverteilungssystems im Hochschulsektor: Ein Ländervergleich.**

**Seite 74**

Fremd- und Selbstbilder weichen bekanntlich voneinander ab. Daher ist es immer wieder nützlich, die eigenen Realitätsvorstellungen mit den Eindrücken und aufkommenden Fragen von außen aus einem internationalen Blickwinkel zu vergleichen. *Johannes Balve*, als Hochschullehrer in Japan lehrend, beschäftigt sich seit Jahren kontinuierlich mit neueren Hochschulentwicklungen (nicht nur in Deutschland). In seinem Artikel **Quo vadis universitas? Kritische Bemerkungen aus der Außenperspektive** stellt er Fragen zur Zukunftsfähigkeit der deutschen Hochschulen, zu Hochschulpolitik, Hochschulstrukturen und Bildungszielen. Internationale Vergleiche können nachdenklich machen.

**Seite 81**

An der Klinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie/Psychotherapie des Universitätsklinikums Ulm ist ein brisantes Thema aufgegriffen worden, das viel zu wenig in der breiteren Öffentlichkeit behandelt wird: Die Wahrnehmung von und der Umgang mit Gefährdungspotenzialen bei Studierenden. Im Rahmen eines Projekts wurde ein Curriculum zur **Schulung von Beratern an Hochschulen, Universitäten und Studentenwerken zum Umgang mit gefährdeten Studierenden** entwickelt und erprobt. Darin werden Themen wie: Suizidalität – Zielgerichtete Gewalt/Aggression – Stalking für den Praktiker aufgearbeitet. *Thea Rau, Andrea Kliemann, Jörg M. Fegert & Marc Allroggen* stellen die Ergebnisse vor.

**Seite 87**

Auswahlverfahren zur Vergabe von Studienplätzen allgemein und für die Medizinische Studiengänge ganz besonders haben sich längst zu einem hochkomplexen System entwickelt. Das HSW hat darüber schon früher berichtet (HSW 4/2003). Seit den Universitäten die Mög-

lichkeit eingeräumt worden ist, eigene Auswahlverfahren anzuwenden, ist ein Vergleich und ist Transparenz nur noch sehr schwer herstellbar. *Hartmut Hinneberg*, ehemaliger Leiter der Studienberatung der Universität Ulm und Spezialist für die Analyse dieser Verfahren, hat ein Simulationsmodell zum Vergleich der Auswirkungen der lokalen Regelungen entwickelt. Seine erstaunlichen Ergebnisse präsentiert er in seinem Beitrag: **Der „Test für Medizinische Studiengänge“ im Auswahlverfahren der Hochschulen.** „Durch werden Vergleiche möglich und Zusammenhänge sichtbar, die sich aus den Auswahlsetzungen so nicht ableiten lassen“, formuliert der Verfasser.

**Seite 94**

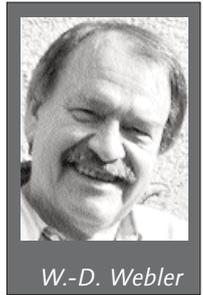
Zwar ist schon lange bekannt, dass sich ein guter Teil des späteren Studienerfolgs in den ersten beiden Semestern entscheidet, aber die Versuche, den Erstsemestern Hilfen zur Studieneinführung zu bieten, waren nur selten ausreichend. Zum Teil waren sie zu kurz, zum Teil fehlten empirische Daten darüber, welche Probleme die Zielgruppe tatsächlich hatte; zum Teil waren die eingesetzten Mittel zur Problemlösung nicht ausreichend, weil es an professionellen hochschuldidaktischen Kenntnissen (inclusive der Lernpsychologie) mangelte oder etwa eingesetzte Tutor/innen mangelhaft geschult waren, sodass trotz guten Willens keine funktionale Studieneingangsphase zustande kam. Schon die Problemwahrnehmung erweist sich oft als schwierig, weil das Scheitern des Modells oft kurzschlüssig auf die mangelnde Eignung der Erstsemester zurückgeführt wird. Dann entfallen leicht die Gründe, eher die Güte des eigenen Modells zu überprüfen. Anders eine Gruppe an der Universität Wien, die die Erstsemester und das Einführungsprogramm empirisch untersucht haben. *Philipp Budka, Claudia Schallert, Lukas Mitterauer & Markus Hintermayer* haben ihre Ergebnisse in dem Beitrag: **Neue Entwicklungen und Herausforderungen im sozialwissenschaftlichen Studium** zusammengefasst.

**Seite 99**

Zwar gibt es mittlerweile eine unüberschaubare Menge von Versuchen, E-Learning bzw. Blended Learning in den Studienbetrieb zu integrieren. Dies aber auch in mobiler Kommunikation mit iPads kombiniert mit Internet-Blogs auf Basis des weiter ausgebauten WLAN-Netzes zu konzipieren und im Rahmen fortschrittlicher didaktischer Konzepte zu erproben, hat bisher Seltenheitswert. Damit wird neben der fachlichen auch die Kommunikationskompetenz gefördert. Die Universität Kassel begann seit 2010 im Projekt „Mobile Hochschule“ mit der Erprobung. *Andreas D. Schulz* hat die neuen Möglichkeiten im Rahmen der Politikwissenschaft im projektorientierten Studium eingesetzt. In seinem Artikel: **Mobiles Online-Projektseminar „Internetpolitik und schwache Interessen“** berichtet er über das Vorgehen und die Ergebnisse.

**Seite 107**

W.W.



W.-D. Webler

*Thomas Günther, Sebastian John, Nancy Großmann,  
Ulrike Henke & Bianca Schönherr*

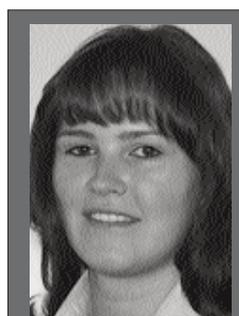
## Gestaltungsmöglichkeiten eines staatlichen Mittelverteilungssystems im Hochschulsektor: Ein Ländervergleich



*Thomas Günther*



*Sebastian John*



*Nancy Großmann*



*Ulrike Henke*



*Bianca Schönherr*

Performance-related funding in higher education has been introduced in all federal states for years. However, its organisation varies greatly. And it can lead to mismanagement, as has been criticized from the beginning. Pure performance orientation may be wrong. It must be emphasized again, that it may be useful to support a structurally necessary but not yet successful institution from overarching planning perspectives until it achieves success. In an externally funded project, *Thomas Günther, Sebastian John, Nancy Großmann, Ulrike Henke & Bianca Schönherr* have worked on the implementation of elements of the new higher education management in the Saxon Ministry of Science. In this context, they also looked into and compared systems of allocating resources in other federal states. The results are published here: **Possibilities of Creating a National Resource Allocation System in Higher Education: A Comparison between Federal States.**

In Zeiten knapper Staatskassen ist eine effiziente Verwendung staatlicher Mittel geboten. Im Hochschulsektor ist daher eine leistungsorientierte Verteilung staatlicher Mittel an die Hochschulen gängige Praxis. Seit Beginn der 90er Jahre wurden die unterschiedlichsten Mittelverteilungssysteme zwischen Bundesländern und den Hochschulen eingeführt und ständig weiterentwickelt. Alle deutschen Bundesländer besitzen nach heutigem Stand bereits Erfahrungen mit einer leistungsorientierten Mittelverteilung. Aufgrund des heterogenen Aufbaus der einzelnen Modelle können diese, ungeachtet gleicher Kennzahlen, unterschiedliche Steuerungswirkungen entfalten. Dieser Artikel untersucht am Beispiel der Bundesländer schrittweise die grundlegenden Gestaltungsoptionen, die bei einer Konzeption eines Mittelverteilungsmodells bestehen und bei der Entwicklung bedacht werden sollten. Weiterhin geht der vorliegende Artikel auf die grundlegenden Unterschiede zwischen einer reinen Budgetierung und einer Mittelverteilung ein. Die Daten der Modelle der einzelnen Bundesländer basieren auf den Informationen zum Stand 30. September 2011.

### 1. Allgemeines

#### Budgetierung vs. Mittelverteilung

Der Begriff der Budgetierung ist nicht eindeutig definiert. Bisweilen wird auch bei einer Mittelzuweisung anhand von Leistungskriterien an die einzelnen Hochschulen von einer Budgetierung gesprochen. In der Regel handelt es sich hierbei aber nicht um eine Budgetierung anhand eines Preismodells, bei dem ein fester (Geld)Wert pro Leistungseinheit zugewiesen wird, sondern um ein Verteilungsmodell, bei dem ein fixer nach oben gedeckelter Betrag anhand von Leistungskennwerten verteilt wird (Fangmann 2008, S. 49). Im Grunde sollte deshalb zwischen einer Budgetierung sowie einer Mittelverteilung unterschieden werden. Bei einer outputorientierten Budgetierung wird einer Organisationseinheit ein monetärer Wert für einen vorgegebenen Outputwert zugewiesen (Küpper 2008, S. 360 ff.). Die Gesamtzuweisung einer Organisationseinheit kann folglich mit der Outputmenge variieren. Bei einer Mittelverteilung hingegen wird ein fixer Gesamtzuweisungsbetrag anhand von Leistungskriterien (Output) auf mehrere Or-

ganisationseinheiten aufgeteilt. Der zu verteilende Gesamtbetrag bleibt jedoch konstant. Im Hochschulbereich halten im Allgemeinen die zuständigen Ministerien einen festen Budgettopf vor, der ganz oder zum Teil indikatorengestützt auf mehrere Hochschulen verteilt wird. Folglich muss streng genommen von einem Mittelverteilungsmodell und nicht von einer Budgetierung gesprochen werden. Dies spiegelt sich insbesondere bei Leistungsverbesserungen, also einem höheren Leistungsausgang der Hochschulen, wider. Während bei einer reinen outputorientierten Budgetierung in jedem Fall den Hochschulen bei einer Leistungssteigerung mehr Mittel zustehen, ist dies bei einer Mittelverteilung nicht der Fall. Somit kann eine simultane Leistungsverbesserung mehrerer Hochschulen dazu führen, dass keine Hochschule zusätzliche Mittel erhält, da der Gesamtanteil an den zu verteilenden Mitteln konstant bleibt und ein „Nullsummenspiel“ realisiert wird.

Sowohl bei einer Budgetierung als auch bei einer Mittelverteilung kann eine Kostenunter- als auch eine Kostenüberdeckung möglich sein. Bei der Entscheidung für ein bestimmtes Modell zur Mittelverteilung ist grundsätzlich zu beachten, dass Hochschulen Fixkosten aufweisen, die in jedem Fall, unabhängig von deren Auslastung auftreten. Dies sind zumeist Personalkosten als auch Kosten der Infrastruktur. Die Gesamtkosten einer Hochschule resultieren demnach aus der Summe der fixen Kosten und der variablen Kosten, die in der Regel mit der Auslastung variieren. Können die zugewiesenen Mittel diese anfallenden Kosten einer Hochschule nicht decken, spricht man von einer Kostenunterdeckung, konträr von einer Kostenüberdeckung. Insbesondere bei einem Mittelverteilungsmodell sind beide Fälle möglich, da hier ein konkreter Kostenbezug zur Leistungseinheit prinzipiell fehlt. Da die Einnahmen und damit die Finanzierungsmasse der Länder jedoch unabhängig von der Leistung der Hochschulen sind, muss zwangsläufig die Höhe des Gesamttopfes für die Hochschulen gedeckelt sein. Bei einer Finanzierung über Hochschulgebühren läge jedoch der Budgetierungsfall vor, da dann Output mit Einnahmen gekoppelt ist. Ungeachtet dessen wird mit der Einführung einer Mittelverteilung im Hochschulsektor anhand von Leistungsindikatoren versucht, die Funktionen einer Budgetierung zu adaptieren. Diese werden nachfolgend kurz vorgestellt und wenn nötig an eine Mittelverteilung angepasst.

### Funktionen der Budgetierung

Mit der Durchführung einer Budgetierung werden verschiedene Ziele verfolgt. Zum einen soll die Vergabe der Budgets sowohl die Hochschulen als auch deren Mitarbeiter motivieren, sich für die festgelegten Ziele der Organisation einzusetzen. Diese Funktion wird als Vorgabe- und Motivationsfunktion bezeichnet (Küpper 2008, S. 361 ff.). Im Bereich der Hochschulen werden Ziele direkt in Zielvereinbarungen oder indirekt durch die Definition von Kennzahlen in der Mittelverteilung festgehalten. Die in der Budgetierung angedachte Motivationsfunktion durch Zielerreichung wird jedoch in einem Mittelverteilungssystem aufgrund des oben genannten Nullsummenspiels abgeschwächt, da bessere absolute

Leistungen nicht zwangsläufig zu einer höheren Mittelvergabe führen. Somit muss sich jede Hochschule „nur“ relativ verbessern, um bei gleichzeitiger Verbesserung aller Hochschulen einen höheren Mittelanteil zu erhalten. Inwieweit dies eher zu einer Druck- und weniger zu einer Motivationsfunktion führt, ist nicht Gegenstand dieses Artikels, sollte jedoch genauer untersucht werden (Jaeger 2008, S. 95). Um die gesetzten Leistungsziele zu erreichen, müssen die Hochschulen Maßnahmen für Forschung und Lehre einleiten (Initiierungsfunktion). Die aufgrund der initiierten Maßnahmen erreichten Leistungswerte werden mit den vorgegebenen Zielen verglichen. Die zu diesem Zweck durchgeführte Abweichungsanalyse dient daher auch als Kontrollfunktion. Darüber hinaus können Budgets die Koordination der sachlichen als auch der personellen Ausstattung der Hochschulen unterstützen. Dies wird als Prognosefunktion beschrieben. Knappe Ressourcen werden dorthin gelenkt, wo der Bedarf am größten und die Wirkung am effektivsten sind (Küpper 2008, S. 362). Auch diese Funktion besitzt bei einem Mittelverteilungssystem im Gegensatz zu einer reinen Budgetierung eine eingeschränkte Wirkung, da bei einer Mittelverteilung nicht die adäquaten Mittel zugewiesen, sondern vielmehr die zur Verfügung stehenden Mittel nur leistungsorientiert aufgeteilt werden. Diese Aufteilung der finanziellen und nicht finanziellen Ressourcen mit Hilfe von Vorhersagen auf Organisationen und Bereiche wird auch als Allokationsfunktion bezeichnet (Küpper 2008, S. 361; vgl. zur Budgetierung Coenenberg/Fischer/Günther 2009).

## 2. Stellschrauben eines staatlichen Budgetierungsmodells

Die Steuerungswirkung eines Budgetierungsmodells hängt von dessen strukturellem Aufbau sowie den konkreten inhaltlichen Ausgestaltungen ab. In Anbetracht dessen, dass die Gesetzgebungskompetenz im Bereich der Hochschulen bei den Ländern liegt, fällt die individuelle Ausgestaltung sowohl im Aufbau als auch inhaltlich zwischen den Bundesländern sehr heterogen aus. Grundsätzlich können verallgemeinernd verschiedene „Stellschrauben“ eines Mittelverteilungsmodells identifiziert werden. Die einzelnen Stellschrauben sollen hierbei verdeutlichen, dass bereits auf einer höheren, strukturellen Ebene steuerungswirksame Entscheidungen getroffen werden, die die Wirkung des Mittelverteilungsmodells erheblich beeinflussen. So kann es durchaus sein, dass die Indikatoren in den Bundesländern identisch oder sehr ähnlich sind und dennoch unterschiedliche Steuerungswirkungen aufgrund der individuellen Modellbeschaffenheit entfalten. Beispielhaft hierfür sind die Studentenzahlen, die sowohl als Kostennormwert im Grundbudget oder als Verteilungsschlüssel im Leistungsbudget jeweils unterschiedliche Wirkungen aufweisen. Im folgenden Abschnitt werden die wesentlichen fünf Stellschrauben vorgestellt und unter Berücksichtigung der Ausprägungen in den Ländern näher erläutert.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Alle länderspezifischen Modellinformationen basieren auf den aufgeführten Quellen des Quellenverzeichnisses.

Tabelle 1:

Varianten	Verfolgte Ziele	Nachteile	Beispiele
Fix	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Planungssicherheit</li> <li>- Aufzeigen der Bedeutung des Bildungssektors für das Land</li> <li>- Keine Partizipation an Steuerentwicklung</li> <li>- Einfachheit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gefahr nachträglicher Haushaltssperren</li> <li>- Andere Ministerien müssen Einnahmenvariabilität ausgleichen</li> </ul>	Nordrhein-Westfalen, Baden-Württemberg, Brandenburg, Schleswig-Holstein
Voll-Variabel	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Komplette Partizipation an Einnahmenerwicklung</li> <li>- „Gleichbehandlung“ aller Ministerien</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Unterdeckung der fixen Kosten der Hochschulen</li> <li>- Starke Variabilität des Budgets</li> <li>- Planungsunsicherheit</li> <li>- Komplexe Berechnung</li> </ul>	Rheinland-Pfalz
Teil-Variabel	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gedämpfte Variabilität</li> <li>- Partizipation an Steuerentwicklung</li> <li>- Abgeschwächte Planungssicherheit</li> <li>- Stabiles System möglich</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Keine komplette Planungssicherheit</li> <li>- Erhöhte Formelkomplexität</li> </ul>	Hessen

1. Stellschraube (A): Höhe des verteilbaren Gesamtbudgets

In einigen Bundesländern werden Vereinbarungen zwischen Landesregierungen und Hochschulen abgeschlossen. Darin werden die Rahmenbedingungen des Hochschulbudgets über einen bestimmten Zeitraum festgelegt. Primär lassen sich bei der Höhe des Gesamtpfotes drei Varianten unterscheiden (siehe Tabelle 1). Zum einen kann der Budgettopf fix gestaltet werden. Das bedeutet, dass über die Laufzeit hinweg eine feste Summe vereinbart ist (z.B. Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen) (König 2011, S. 21). Zum anderen existiert die Möglichkeit, einen teilweise variablen Topf zu definieren. Dieser kann zum Beispiel anhand des Steueraufkommens definiert werden (z.B. Hessen). Des Weiteren kann das Budget mit jeder Haushaltsverhandlung neu vereinbart werden und ist somit vollständig variabel (z.B. Rheinland-Pfalz) (König 2011, S. 21). Der Vorteil einer fixen Budgetzuweisung über einen festgelegten Zeitraum besteht in der Planungssicherheit der Hochschulen und damit verbunden auch im Aufzeigen der Bedeutung des Bildungssektors für das jeweilige Bundesland. Demgegenüber steht der Nachteil, dass eventuelle Steuermindereinnahmen des jeweiligen Bundeslandes zu überproportionalen Einsparungen in anderen Bereichen führen, um diese im Sinne des Gesamdeckungsprinzips gemäß § 7 Satz 1 Haushaltsgrundsatzgesetz (HGrG) auszugleichen. Darüber hinaus droht bei einem starken Rückgang der Finanzmittel die Gefahr von nachträglichen Haushaltssperren. Obwohl in der Vergangenheit Gesamtbudgets fest vereinbart waren, kam es häufig zu Nachverhandlungen oder Ergänzungsverträgen, die wiederum zu Unsicherheiten und Einschränkungen der Hochschulautonomie führten (Kanzlerarbeitskreis 2009, S. 16).

1. Stellschraube (B): Dauer der Vereinbarungen über den Finanzrahmen

Unabhängig von der Höhe des für die Hochschulen zur Verfügung stehenden Budgettopfes ist der Zeitraum, für den das Modell gilt, nicht minder bedeutend und wird ebenfalls von jedem Bundesland unterschiedlich geregelt (siehe Tabelle 2). Hochschulen müssen auf das Modell reagieren können, was aufgrund der hohen Fixkostenanteile und der nur langfristigen Gestaltbarkeit von Forschung und Lehre einen längeren Zeitraum benötigt. Daher sollten die Vereinbarungen einen mehrjährigen Zeitraum besitzen, damit ein gewisses Maß an Planungssicherheit gewährleistet werden kann und die beabsichtigten Steuerungswirkungen sich entfalten können. Bei Doppelhaushalten der Länder ist eine zeitliche Deckung mit den Doppelhaushalten zu empfehlen. Die kürzeste Laufzeit von Vereinbarungen über die Höhe des Budgettopfes beträgt derzeit drei Jahre und ist beispielhaft für das Land Sachsen-Anhalt in der „Rahmenvereinbarung zu den Zielvereinbarungen 2011 – 2013“ festgelegt. Der „Solidarpakt II“ in Baden-Württemberg gilt für die Dauer von acht Jahren und besitzt somit die längste Laufzeit. Aber auch ohne eine entsprechende für den gesamten Hochschulsektor geltende, übergreifende Vereinbarung, werden die finanziellen Rahmenbedingungen der einzelnen Hochschulen in der Regel mehrjährig festgelegt. Beispielsweise können solche Regelungen in individuellen Zielvereinbarungen (z.B. Saarland) getroffen werden. In Mecklenburg-Vorpommern wird der finanzielle Rahmen in einem Papier des Landtages über die Eckwerte der Hochschulentwicklungsplanung 2011-2013 festgelegt. Aufgrund der mehrjährigen „Gewissheit“ des Finanzvolumens erhalten die Hochschulen Planungssicherheit.

Tabelle 2:

Varianten	Verfolgte Ziele	Nachteile	Beispiele
Einjährig und zweijährig	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Schnelle Anpassung auf veränderte Rahmenbedingungen</li> <li>- Flexibilität des Staates</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Häufige Haushaltsverhandlungen</li> <li>- Planungsunsicherheit für die Hochschulen</li> <li>- Langjährige Maßnahmen schwer durchführbar</li> </ul>	Kein Bundesland
Mehrjährig	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Planungssicherheit für die Hochschulen</li> <li>- Aufzeigen der Bedeutung des Bildungssektors für das Land</li> <li>- Reduzierung des Aufwandes bei Haushaltsverhandlungen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Eingeschränkte Flexibilität des Finanzrahmens der Bundesländer</li> <li>- (Veränderung der) Rahmenbedingungen sollten vorher bekannt sein</li> </ul>	Baden-Württemberg, Bayern, Sachsen-Anhalt, Niedersachsen

Tabelle 3:

Varianten	Verfolgte Ziele	Nachteile	Beispiele
Einkreis	- Gleichbehandlung aller Hochschulen - "Gerechte" Mittelverteilung - Gemeinsames Konkurrieren um gleichen Budgettopf	- Nichtbeachtung der Individualität der Hochschultypen - Messkriterien müssen divergieren	Rheinland-Pfalz
Zweikreis	- Nichtberücksichtigung einer Hochschulart (z. B. Kunsthochschulen) - Oder: Zusammenfassung zweier Hochschularten - "Gerechte" Mittelverteilung	- Nichtbeachtung der Individualität der Hochschultypen - Messkriterien können divergieren	Schleswig-Holstein, Brandenburg
Mehrkreis	- Jede Hochschulart individuell - Starke Fokussierung auf Individualität - Einfachere Handhabung der Messkriterien	- Kein gemeinsames „Konkurrieren“	Thüringen, Sachsen

**2. Stellschraube: Aufteilung des Budgets auf die Hochschularten**

Die Aufteilung des für die Hochschulen zur Verfügung stehenden Gesamtbudgettopfes auf die einzelnen Hochschularten ist ebenso frei gestaltbar (siehe Tabelle 3). Eine Option besteht darin, dass für jede Hochschulart, zum Beispiel Universitäten, Fachhochschulen oder Kunsthochschulen, ein eigener Budgettopf vorgehalten wird. In Thüringen wird eine solche getrennte Betrachtung zugrunde gelegt, sodass es sich im Ergebnis um ein sogenanntes Dreikreismodell für Universitäten, Fach- und Kunsthochschulen handelt. Der Wettbewerb um die Budgetanteile findet demzufolge lediglich zwischen Hochschulen gleicher Art statt. Vorteile einer differenzierten Betrachtung der einzelnen Hochschularten sind die Berücksichtigung spezifischer Charakteristika und eine Vereinfachung der Leistungskriterien (z.B. für Kunsthochschulen), wohingegen ein Nachteil im Zwang zur Festsetzung der Höhe der einzelnen Zuweisungen auf die Kreise zu sehen ist. Besonders die Festschreibung historischer Anteile kann in Zeiten struktureller Veränderungen zum gravierenden Nachteil einiger Hochschularten werden (z.B. Veränderung der Anteile der Studenten zwischen Fachhochschulen und Universitäten). Alternativ dazu können auch mehrere oder alle Hochschularten um ein Budget konkurrieren (z.B. Brandenburg oder Schleswig-Holstein). Während in Brandenburg alle Hochschularten nach dem gleichen System ihre Mittel erhalten, konkurrieren in Schleswig-Holstein Fachhochschulen sowie Kunst- und Musikhochschulen um einen Budgettopf. Es führen demzufolge lediglich die Universitäten einen separaten Wettbewerb untereinander. Werden mehrere Hochschularten zusammen betrachtet, kann beispielsweise über verschiedene (Gewichtungs-)Faktoren einer möglichen strukturellen Ungleichbehandlung entgegengesteuert werden. Diese Art der Verteilung besitzt jedoch den Nachteil, dass nur solche Indikatoren berücksichtigt werden können, die hochschulartenübergreifend gelten (z.B. Ausschluss von Publikationen bei Kunsthochschulen oder von Promo-

tionen bei Fachhochschulen). Diese könnten wiederum zu unscharf sein, um die gewünschte Steuerungswirkung zu erzielen.

**3. Stellschraube: Aufteilung des Budgets**

Ist die Summe, die für die jeweilige Hochschulart verteilt werden kann, festgelegt, stellt sich die Frage, wie diese Gelder vergeben werden. In der Regel erfolgt dabei eine Aufteilung in verschiedene Budgettöpfe, so genannte „Säulen“ (siehe Tabelle 3). Die Säulen sollten konzipiert sein, dass sie ein klar definiertes Merkmal oder Ziel widerspiegeln. Dabei halten die meisten Bundesländer jeweils Mittel für die Grundfinanzierung, die Leistungsfinanzierung sowie sonstige Finanzierungen vor. In Sachsen sieht bereits das Gesetz gemäß § 11 Absatz 7 Satz 1 Sächsisches Hochschulgesetz (SächsHSG) vor, dass die Mittelzuweisung aus Grund-, Leistungs- und Innovationsbudget besteht. Entscheidend ist primär die Gewichtung der „Säulen“. Wie eingangs bereits erwähnt, sollte stets die Kostenstruktur der Hochschulen Berücksichtigung finden, um eine Über- oder Unterfinanzierung zu vermeiden. Folgt man der betriebswirtschaftlichen Denkschiene, sollte das Grundbudget die fixen Kosten abdecken und das Leistungsbudget den variablen Teil ausmachen. Problematisch ist jedoch, dass mangels vorhandener und stabiler Kostendaten der Fixkostenanteil in der Regel schwer zu bestimmen ist. Anderenfalls kann es zu erheblichen Fehlsteuerungen kommen. Die Hochschulen können kurzfristig aufgrund des hohen Fixkostenanteils sehr unflexibel auf große Einnahmenveränderungen reagieren und benötigen daher ein gesichertes Grundbudget. Die Grundfinanzierung liegt in vielen Bundesländern zwischen 70 und 95% (z.B. Hessen 75 %, Nordrhein-Westfalen 80%, Saarland ca. 95%). Je nach Beschaffenheit des Grundbudgets erhalten die Hochschulen ein leistungsabhängiges Budget. Hierfür halten die Länder in der Regel formelbasierte Modelle vor. Im Jahr 2010 lag der Anteil der Leistungsbudgets an den staatlichen Haushaltsmitteln bei drei Ländern unter 5% (Bayern, Sachsen, Schleswig-Holstein), bei sieben Län-

Tabelle 4:

Varianten	Verfolgte Ziele	Nachteile	Beispiele
Einsäulenmodell	- Einfaches Modell - Keine Rechtfertigung der Säulenaufteilung - Konzentration auf einen „Aspekt“	- Keine Spezialisierung - Sondereingriffsberechtigungen bestehen evtl. nicht - „Scheineinsäulenmodell“ wenn mehrere Faktoren existieren	Kein Bundesland
Zweisäulenmodell + Mehrsäulenmodell	- Aufteilung auf zwei oder mehr Schwerpunkte - Sonderbudget kann existieren	- Rechtfertigung der Säulengewichtung	Thüringen, Berlin, Hessen, Nordrhein-Westfalen

dern zwischen fünf und 20% (Hamburg, Baden-Württemberg, Brandenburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen) und bei drei Ländern über 20% (Berlin, Rheinland-Pfalz, Thüringen). Lediglich Bremen, Sachsen-Anhalt und Saarland wendeten im Jahr 2010 keine klassischen Mittelverteilungsmodelle an. In Bremen wurde die leistungsorientierte Mittelverteilung 2008 ausgesetzt, in Sachsen-Anhalt kam es erst 2011 zur Einführung und das Saarland besitzt zum Teil nur eine Hochschule innerhalb einer Hochschulart, sodass Indikatoren zur Steuerung individuell in Zielvereinbarungen festgehalten werden (Jaeger 2011, S. 18). Darüber hinaus können weitere Säulen definiert werden, beispielsweise in Form von Sondertatbeständen. Sondertatbestände sind Sonderzuweisungen an einzelne Hochschulen aufgrund hochschulindividueller Spezifika. Diese können in der Regel nicht pauschal im Rahmen eines Modells abgebildet werden. In Hessen wird beispielshalber der Sondertatbestand „Botanischer Garten“ gebildet. Des Weiteren können Mittel für Strukturentwicklungen (z.B. Brandenburg) oder einzelne Projekte und Maßnahmen (z.B. Schleswig-Holstein) vergeben werden.

#### 4. Stellschraube: Bemessungsgrundlage der Säulen

Sind die einzelnen Säulen und deren Merkmale definiert, müssen folglich die Messkriterien festgelegt werden. Um innerhalb der Säulen eine Verteilung auf die einzelnen Hochschulen vorzunehmen, sind entsprechende Indikatoren zugrunde zu legen. Es ist zu entscheiden, ob hierfür ein oder mehrere Indikatoren pro Säule zu definieren sind (Tabelle 5). Hierfür werden in den Hochschulgesetzen der Länder keine konkreten Vorgaben getroffen. Als Bemessungsgrundlage sind beide Varianten möglich. Grundsätzlich lässt sich sagen, dass eine geringe Anzahl von Bemessungsfaktoren die Nachvollziehbarkeit und Transparenz des Modells begünstigen. Es besteht jedoch die Gefahr, dass sich Hochschulen auf genau diese wenigen Faktoren fokussieren und andere Aspekte des Hochschulwesens keine Berücksichtigung finden. Um dies zu umgehen, können mehrere Messkriterien berücksichtigt und somit auftretende Fehlsteuerungen vermieden, respektive reduziert werden. Nachteilig sind jedoch die Komplexitätserhöhung und die Festlegung, dass der Budgettopf, der für die Säule zur Verfügung steht, noch einmal für jeden einzelnen Indikator aufgeteilt wird (z.B. Brandenburg, Nordrhein-Westfalen). Diese Aufteilung führt bei genauer Betrachtung dazu, dass aus einer Säule mehrere Budgetsäulen entstehen. Infolge dessen existieren mehrere Säulen, in denen jeweils die Hochschulen bezüglich eines Indikators konkurrieren. Alternativ zu dieser Indikatorenauftteilung in einzelne Säulen können einzelne Leistungen/ Indikatoren mit Punkten oder Gewichtungen versehen werden (z.B. Hessen). Über deren Summe wird schließlich das jeweils für die Säule zur Verfügung stehende Budget auf die Hochschulen aufgeteilt. Ergo wird die Säule nicht für jeden Indikator geteilt, sondern die Gelder der Säule über die Summierung verschiedener gewichteter Indikatoren aufgeteilt. In Hessen werden für bestimmte Kriterien Punkte vergeben, beispiels-

weise 600 Punkte je tausend Euro Drittmittel oder 12.000 Punkte für eine Promotion. Dies bietet den Vorteil, dass eine Hochschule über die Gesamtleistung gemessen wird und Schwächen durch Stärken innerhalb der Säule ausgleichen kann, was wiederum bei einer getrennten Indikatorenbetrachtung (verschiedene Sub-Säulen) nur bedingt möglich ist. Als großer Nachteil ist hierbei die Aggregation verschiedener Indikatoren zu einem Punktwert zu sehen, da wie in Hessen Faktoren unterschiedlich gewichtet werden und diese Gewichtung erst einmal festgelegt werden muss und nicht immer objektiv nachvollziehbar ist. Nachfolgend werden die häufigsten Indikatoren für die Säulen des Grund- und Leistungsbudgets kurz vorgestellt.

Bereits im Grundbudget ist zu entscheiden, ob die Mittel entsprechend der bisherigen Verteilung vergeben werden oder ob bereits hier Indikatoren Berücksichtigung finden sollen. Die erste Variante beinhaltet die Fortschreibung einer historisch gewachsenen Mittelzuweisung (z.B. Nordrhein-Westfalen). Im zweiten Fall steht bereits im Grundbudget die Leistung der Hochschule im Mittelpunkt, was zu größeren Umverteilungen unter den Hochschulen führen kann (z.B. Brandenburg, Hessen, Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein). Die Indikatoren sollten jedoch so gewählt werden, dass diese dem Fixkostencharakter der Hochschulen entsprechen (z.B. Anzahl der Professorenstellen, Anzahl der Mitarbeiterstellen oder Anzahl der Studenten bei hundertprozentiger Kapazitätsauslastung). Hängt das Grundbudget von der Leistung ab, stellt sich die Frage der leistungsorientierten Bezugsgröße. Eine Möglichkeit besteht darin, Studenten- oder Personaldaten zugrunde zu legen, die mit einem Kostennormwert oder einem Clusterpreis multipliziert werden (z.B. Brandenburg, Hessen, Schleswig-Holstein). An dieser Stelle zeigt sich deutlich die Problematik eines Mittelverteilungsmodells gegenüber einer Budgetierung. Die Kostennormwerte und Clusterpreise sind dem Grunde nach Äquivalenzziffern, um die Verteilung gerechter zu gestalten, da in der Regel Mittel verteilt und nicht die eigentliche Leistung vergütet wird. Da die Budgets gedeckelt sind, kann selbst bei sehr guter Leistung der Hochschulen nur dieses Budget verteilt werden. In der Privatwirtschaft ist es hingegen möglich mehr Mittel zu verteilen, da der Mehrleistung in der Regel Mehrerlöse, z.B. aus einer größeren Anzahl von verkauften Produkten, gegenüberstehen.

Im Leistungsbudget werden meist formelbasierte Modelle angewendet. Die Höhe des Leistungsbudgets divergiert von Land zu Land, in Abhängigkeit zum Grundbudget. Die Ausgestaltung der Modelle ist sehr heterogen. Bestimmte Indikatoren finden sich jedoch in vielen Modellen wieder (z.B. Absolventen, Drittmittel, Gleichstellung, Promotionen) (z.B. Nordrhein-Westfalen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein). Es ist allerdings zu beachten, dass die jeweilige Berechnungsmethodik häufig variiert. Des Weiteren beziehen sich einige Bundesländer darüber hinaus auf Habilitationen (z.B. Thüringen), ausländische Studierende (z.B. Brandenburg) oder andere Kriterien. Die sonstige Finanzierung neben dem Grund- und Leistungsbudget ist länderspezifisch ebenfalls differenziert ausgestaltet. Eine mögliche Ausprä-

Tabelle 5:

Varianten		Verfolgte Ziele	Nachteile	Beispiele
Einzelindikator		- Spezialisierung - Übersichtlichkeit - Einfachheit	- Fokussierung auf einen Aspekt - Gefahr der Realitätsferne - Fehlsteuerungen	Kein Bundesland
Mehrfachindikatoren		- „Realitätsüber“ - Vermeidung von Fehlsteuerungen	- Evtl. Unübersichtlichkeit - Gefahr von Doppelmessungen - Entscheidung, ob Säulenspaltung oder Messung über Gewichtungsfaktoren notwendig ist	Hessen, Brandenburg, Nordrhein-Westfalen, Sachsen
Bei Mehrfachindikatoren	Säulenspaltung	- Bildung mehrerer Säulen (je Indikator) - Schwerpunktbildung möglich	- Definition der Budgetanteile notwendig - Keine Gesamtbetrachtung	
	Gewichtungsfaktoren (Innerhalb einer Säule)	- Gesamtbetrachtung über alle Kriterien - Schwerpunktbildung möglich - Ausgleich der Schwankungen innerhalb einer Säule	- Definition der Gewichtungsfaktoren notwendig	

gung stellt die enge Verbindung dieser Mittel mit der Erfüllung von Zielvereinbarungen (z.B. Brandenburg) oder projektspezifischen Vorhaben dar (z.B. Schleswig-Holstein). Somit kann eine individuelle Steuerung der einzelnen Hochschule erreicht werden.

### 5. Stellschraube: Begrenzung der Umverteilungen

Zur Verhinderung von zu starken Umverteilungen der Mittel können Kappungsgrenzen bestimmt werden, die extreme Umverteilungen vermeiden oder minimieren (Nordrhein-Westfalen). Darüber hinaus ist für die Einführung eines Budgetierungsmodells ein Übergangsszenario denkbar, um mögliche Verschiebungen abzufedern und den Hochschulen Zeit zu geben, sich auf das neue Modell einzustellen (z.B. Sachsen-Anhalt, Thüringen; vgl. weiterführende Informationen Hofmann/Bruns/Schoder 2007). Eine Möglichkeit stellt hierbei eine Mischung aus bisheriger Mittelverteilung und der „neuen“ Mittelverteilung zu einem jeweiligen Prozentsatz (z.B. 20% neues Modell und 80% altes Modell) dar (z.B. Thüringen). Alternativ kann auch der leistungsabhängige Anteil der Mittel sukzessive erhöht werden (z.B. Sachsen-Anhalt) (siehe tTabelle 6).

### 3. Zusammenfassung

Der dargestellte Leitfaden mit den einzelnen Stellschrauben (siehe Tabelle 7) kann darin unterstützen, staatliche Mittelverteilungsmodelle sukzessive zu entwickeln und Ursachen unterschiedlicher Steuerungswirkungen ungeachtet gleicher Indikatoren aufzudecken. Mit Hilfe der einzelnen Stellschrauben können gezielt Entscheidungen getroffen werden, die zum jeweiligen

landespolitischen Hochschulkonzept passen. Generell sollte beachtet werden, dass jeder Indikator, der in einem Mittelverteilungssystem angewandt wird und von den Hochschulen beeinflusst werden kann, dazu führt, dass alle Hochschulen sich in diesem Indikator verbessern wollen und eventuell ein Nullsummenspiel stattfindet. Individuelle Belohnungen für die einzelnen Hochschulen sind somit nur bedingt möglich und können je nach Mittelverteilungssystem eventuell eher in den Zielvereinbarungen erfolgen.

Des Weiteren ist zu bedenken, dass ungeachtet der Messkriterien bei kennzahlenbasierten Verteilungsmodellen auch die Datenqualität gesichert werden muss. Es sollten über alle Hochschulen die gleichen Definitionen und Berechnungsmethoden Anwendung finden. Eine Vergabe von Geldern über nicht eindeutige oder kompliziert zu berechnende Kennwerte ist, wenn möglich, zu vermeiden. Darüber hinaus entwickelt ein Modell nur in Summe seine Steuerungswirkung. Teilvergleiche (z.B. Vergleich der Grundbudgets) können diesen Aspekt nur ungenügend berücksichtigen. Die Kriterien einer Mittelverteilung sollten landesweite und hochschulspezifische Ziele widerspiegeln. Daher muss sich die Mittelverteilung in ein landesweites Hochschulkonzept integrieren und sollte unterstützend wirken. Eine Mittelverteilung kann ein Hochschulkonzept nicht ersetzen, geschweige denn als Grundlage hierfür dienen (Fangmann, Heise 2008, S. 52). Zuerst müssen die Visionen und Ziele der Hochschulentwicklung klar definiert sein, bevor ein sinnvolles Mittelverteilungssystem entworfen werden kann. In der Vielzahl der Bundesländer ist ein solches Hochschulkonzept vorhanden und wird mithilfe der Mittelverteilung unterstützt.

Tabelle 6:

Varianten	Verfolgte Ziele	Nachteile	Beispiele
Keine Begrenzung der Umverteilung	- Volle Entfaltung der gewünschten Steuerungswirkung - Keine Definition von Sonderregelungen notwendig	- Starke Umverteilung möglich - Gefahr der Kostenunterdeckung der Hochschulen	
Kappungsgrenzen	- Dämpfung der Umverteilung - Gewisse Planungssicherheit der Hochschulen - Keine Definition von Sonderregelungen notwendig	- Einschränkung der Steuerungswirkung - Nachteil leistungsstarker Hochschulen	Nordrhein-Westfalen
Sondertatbestände	- Dämpfung der Umverteilung - Ausgleich struktureller Nachteile	- Einschränkung der Steuerungswirkung - Nachteil leistungsstarker Hochschulen - Abgrenzung und Definition der Sondertatbestände	Hessen, Brandenburg
Übergangmodell	- Dämpfung der Umverteilung - Gewisse Planungssicherheit der Hochschulen - Anpassungsmöglichkeit der Hochschulen	- Einschränkung der Steuerungswirkung - Nachteil für leistungsstarke Hochschulen	Sachsen-Anhalt, Thüringen

Tabelle 7:

Schritt	Variante 1	Variante 2	Variante 3
1. a) Höhe des verteilbaren Gesamtbudgets	Fix	Voll-Variabel	Teil-Variabel
b) Dauer der Vereinbarungen über den Finanzrahmen	Einjährig	Zweijährig	Mehrfährig
2. Aufteilung des Budgets auf die Hochschularten	Einkreismodell	Zweikreismodell	Dreikreismodell
3. Aufteilung des Budgets	Einsäulenmodell	Zweisäulenmodell	Mehrsäulenmodell
4. Bemessungsgrundlage der Säulen	Einzelkriterium	Mehrkriterien - jeweils eine Säule	Mehrkriterien - eine Säule
5. Begrenzung der Umverteilung	Keine	Kappungsgrenzen	Übergangsmo­dell und/oder Sondertatbestände

Literaturverzeichnis

*Baden-Württemberg (2007):* Solidarpakt II - Vereinbarung des Landes Baden-Württemberg mit den Hochschulen und Berufsakademien des Landes Baden-Württemberg. Quelle: [http://mwk.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/pdf/hochschulen/Solidarpakt\\_II.pdf](http://mwk.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/pdf/hochschulen/Solidarpakt_II.pdf), download: 07.06.2011.

*Freistaat Bayern (2013):* Innovationsbündnis Hochschule 2013. Quelle: [http://www.stmwfk.bayern.de/Hochschule/pdf/innovationsbuenndnis\\_2013.pdf](http://www.stmwfk.bayern.de/Hochschule/pdf/innovationsbuenndnis_2013.pdf), download: 01.08.2011.

*Berlin (2011):* Leistungsorientierte Hochschulfinanzierung. Quelle: [http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-wissenschaft/hochschulen/leistungsorientierte\\_hochschulfinanzierung.pdf?start&ts=1303389683&file=leistungsorientierte\\_hochschulfinanzierung.pdf](http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-wissenschaft/hochschulen/leistungsorientierte_hochschulfinanzierung.pdf?start&ts=1303389683&file=leistungsorientierte_hochschulfinanzierung.pdf), download: 26.07.2011.

*Coenenberg, A.-G./Fischer, Th./Günther, Th. (2009):* Kostenrechnung und Kostenanalyse. 7. Auflage. Stuttgart.

*Ebcinoglu, F./Jaeger, M./Leszczensky, M. (2008):* Evaluierung der Sächsischen Hochschulvereinbarung. Quelle: <http://www.studieren.sachsen.de/download/Evaluationsbericht.pdf>, download: 14.04.2011.

*Fangmann, H./Heise, S. (2008):* Staatliche Mittelvergabe als Marktsimulation? Systemische Probleme und Lösungsansätze. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 3. Jg./Nr. 1.

*Hessen (2011):* Hochschulpakt 2011-2015. Quelle: [http://www.hessen.de/irj/HMWK\\_Internet?uid=2b676244-f1e6-9014-4b94-61bf5aa60dfa](http://www.hessen.de/irj/HMWK_Internet?uid=2b676244-f1e6-9014-4b94-61bf5aa60dfa), download: 18.07.2011.

*Hipp, Ch./Schwarz, D. (2007):* Working Paper No 5 - Eine Kurzeinführung in das Brandenburger Mittelverteilungsmodell. Quelle: [http://www-docs.tu-cottbus.de/personalmanagement/public/files/Forschung/WorkingPaper/Nr5\\_Mittelverteilungsmodell.pdf](http://www-docs.tu-cottbus.de/personalmanagement/public/files/Forschung/WorkingPaper/Nr5_Mittelverteilungsmodell.pdf), download: 04.04.2011.

*Hofmann, Chr./Bruns, T./Schoder, T. (2007):* Gestaltung des Übergangs von einer Fortschreibungs- zu einer kennzahlenbasierten Budgetierung. In: Zeitschrift für Betriebswirtschaft, H. 5.

*Jaeger, M. (2008):* Wie wirksam sind leistungsorientierte Budgetierungsverfahren an deutschen Hochschulen? In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 3. Jg./Nr. 1.

*Jaeger, M. (2011):* Die Hochschulfinanzierung in Deutschland: Erfahrungen und Trends. Quelle: [http://his-gmbh.eu/pdf/pub\\_vt/23/2011-03-04\\_jaeger\\_hochschulfinanzierung\\_ersand.pdf](http://his-gmbh.eu/pdf/pub_vt/23/2011-03-04_jaeger_hochschulfinanzierung_ersand.pdf), download: 20.08.2011.

*Kanzlerarbeitskreis Leistungsorientierte Mittelvergabe und Zielvereinbarungen (2009):* Empfehlungen zur Gestaltung von Steuerungssystemen auf der Ebene Land/Hochschule. Quelle: [http://www.uni-kanzler.de/fileadmin/Dateien/UAK1\\_Publikation-1\(1\).pdf](http://www.uni-kanzler.de/fileadmin/Dateien/UAK1_Publikation-1(1).pdf), download: 29.08.2011.

*König, K. (2011):* Hochschulsteuerung. In: Pasternack, P. (Hg.): Hochschulen nach der Föderalismusreform. Akademische Verlagsanstalt, Leipzig.

*Küpper, H.-U. (2008):* Controlling, Konzeption, Aufgaben, Instrumente. 5. Auflage. Stuttgart.

*Mecklenburg-Vorpommern (2010):* Ducksache 05/3453 Unterrichtung durch die Landesregierung Eckwerte der Hochschulentwicklung 2011 bis 2015. Quelle: [http://service.mvnet.de/\\_php/download.php?datei\\_id=20928](http://service.mvnet.de/_php/download.php?datei_id=20928), download: 08.07.2011.

*Nordrhein-Westfalen (2007):* Die leistungsorientierte Mittelverteilung an den Hochschulen des Landes NRW 2007 - 2010. Quelle: [http://www.wissenschaft.nrw.de/objekt-pool/download\\_dateien/hochschulen\\_und\\_forschung/LOM\\_NRW\\_2007-2010.pdf](http://www.wissenschaft.nrw.de/objekt-pool/download_dateien/hochschulen_und_forschung/LOM_NRW_2007-2010.pdf), download: 06.06.2011.

*Niedersachsen (2010):* Zukunftsvertrag II - Vertrag zwischen dem Land Niedersachsen und den niedersächsischen Hochschulen. Quelle: <http://www.mwk.niedersachsen.de/download/54595>, download: 03.07.2011.

*Nordrhein-Westfalen (2011):* Hochschulvereinbarung NRW 2015 zwischen der Landesregierung und den Hochschulen des Landes. Quelle: [http://www.wissenschaft.nrw.de/objekt-pool/download\\_dateien/Dokumente\\_Startseite/Hochschulvereinbarung\\_NRW\\_2015\\_Original.pdf](http://www.wissenschaft.nrw.de/objekt-pool/download_dateien/Dokumente_Startseite/Hochschulvereinbarung_NRW_2015_Original.pdf), download: 12.08.2011.

*Rheinland-Pfalz (2005):* Mittelbemessungsmodell und Personalbemessungskonzept. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung. Quelle: <http://www.mbwjk.rlp.de/fileadmin/Dateien/Downloads/Wissenschaft/hochschulfinanz.pdf>, download: 04.02.2011.

*Saarland (2011a):* Ziel- und Leistungsvereinbarung II zwischen der Hochschule für Technik und Wirtschaft des Saarlandes (HTW) und dem Ministerium für Wirtschaft und Wissenschaft für den Zeitraum 2011-2013. Quelle: [http://www.htw-saarland.de/organisation/strategie/Zul\\_II](http://www.htw-saarland.de/organisation/strategie/Zul_II), download: 13.06.2011.

*Saarland (2011b):* Ziel- und Leistungsvereinbarung III zwischen der Universität des Saarlandes (UdS) und dem Ministerium für Wirtschaft und Wissenschaft für den Zeitraum 2011 - 2013. Quelle: [http://www.uni-saarland.de/uploads/media/ZVIII\\_2010-09-27final3\\_mit\\_Unterschrift.pdf](http://www.uni-saarland.de/uploads/media/ZVIII_2010-09-27final3_mit_Unterschrift.pdf), download: 23.07.2011.

*Sachsen-Anhalt (2010):* Rahmenvereinbarung zu den Zielvereinbarungen 2011 - 2013 zwischen der Landesregierung und den Hochschulen des Landes Sachsen-Anhalt. Quelle: <http://www.wzw-lsa.de/uploads/media/101221-Unterschr-RV-ZV.pdf>, download: 23.07.2011.

*Gesetz über die Hochschulen im Freistaat Sachsen (SächsHSG) vom 10.12.2008,* Stand: zuletzt geändert durch Artikel 21 des Gesetzes vom 15. Dezember 2010 (SächsGVBl 2008, 900).

*Gesetz über die Grundsätze des Haushaltsrechts des Bundes und der Länder (HGrG) vom 19. August 1969,* Stand: zuletzt geändert durch Art. 1 G v. 27.5.2010 I 671 (BGBl I 1969, 1273).

*Schleswig-Holstein (2008):* Das Zielvereinbarungssystem in Schleswig-Holstein. Quelle: <http://www.schleswig-holstein.de/cae/servlet/contentblob/693260/publicationFile/0901Zielvereinbarungssystem.pdf>, download: 22.04.2011.

*Thüringen (2008a):* Modell LUBOM-Thüringen-2008: Leistungs- und belastungsorientierte Verteilung und Zuweisung von Personalmitteln und Mitteln für Lehre und Forschung an die Hochschulen des Freistaats Thüringen. Quelle: <http://www.thueringen.de/imperia/md/content/tkm/wissenschaft/modell-lubom-thueringen-2008-stand-08-11-2007.pdf>, download: 08.05.2011.

*Thüringen (2008b):* Rahmenvereinbarung II zwischen der Thüringer Landesregierung und den Hochschulen des Landes zur Sicherung der Leistungskraft und der Zukunftsfähigkeit der Thüringer Hochschulen (2008-2011). Quelle: <http://www.thueringen.de/imperia/md/content/tkm/hochschule/rahmenvereinbarungii.pdf>, download: 02.08.2011.

■ **Univ.-Prof. Dr. Thomas Günther**, Technische Universität Dresden, Lehrstuhl für Betriebliches Rechnungswesen/Controlling, E-Mail: [thomas.guenther@tu-dresden.de](mailto:thomas.guenther@tu-dresden.de)

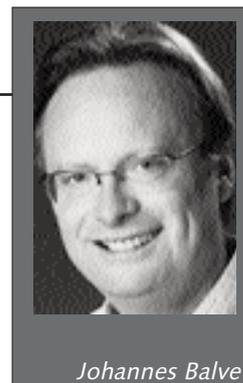
■ **Sebastian John**, Dipl.-Wi.-Ing., Technische Universität Dresden, Lehrstuhl für Betriebliches Rechnungswesen/Controlling, E-Mail: [sebastian.john@tu-dresden.de](mailto:sebastian.john@tu-dresden.de)

■ **Nancy Großmann**, Dipl.-Verwaltungsw. (FH), Technische Universität Dresden, Lehrstuhl für Betriebliches Rechnungswesen/Controlling, E-Mail: [nancy.grossmann@tu-dresden.de](mailto:nancy.grossmann@tu-dresden.de)

■ **Ulrike Henke**, Dipl.-Kauffrau, Technische Universität Dresden, Lehrstuhl für Betriebliches Rechnungswesen/Controlling, E-Mail: [ulrike.henke@tu-dresden.de](mailto:ulrike.henke@tu-dresden.de)

■ **Bianca Schönherr**, Dipl.-Verwaltungsw. (FH), Technische Universität Dresden, Lehrstuhl für Betriebliches Rechnungswesen/Controlling, E-Mail: [bianca.schoenherr@tu-dresden.de](mailto:bianca.schoenherr@tu-dresden.de)

Johannes Balve



Johannes Balve

## Quo vadis universitas? Kritische Bemerkungen aus der Außenperspektive

As is generally known, self-image and the way others see us differ from each other. Therefore, it is always useful to compare one's own perception of reality with impressions and arising questions from the outside, from an international perspective. *Johannes Balve*, teaching as a professor in Japan, has been working on new developments in higher education (not only in Germany) continuously for years. In his article **Quo Vadis Universitas? Critical Comments from an Outside Perspective**, he asks questions about the sustainability of the German universities, about policies and structures in higher education, and about educational goals. International comparisons can be thought-provoking.

Seit Beginn der Exzellenzdebatte wurde erstmalig die Leistungsfähigkeit deutscher Universitäten nachdrücklicher in Frage gestellt. Seitdem gab es in einigen Bereichen des Hochschulwesens Weiterentwicklungen. Angesichts der neueren Entwicklungen in der deutschen Hochschullandschaft stellen sich Fragen zur Zukunftsfähigkeit der deutschen Universität aus der Außenperspektive eines im Ausland lebenden Hochschullehrers. Indem hier einige aus dieser Sicht relevanten Merkmale hervorgehoben und mit Beobachtungen an ausländischen Hochschulen konfrontiert werden, soll ein konstruktiver Beitrag zum Diskurs über die deutsche Hochschulentwicklung geleistet werden.

Zunächst stellt sich die Frage, was die Exzellenzdebatten mit den entsprechenden Initiativen dazu beitragen, die deutschen Universitäten leistungsfähiger zu machen. Was ändert sich substantiell am Modell der deutschen Massenuniversität? Strahlen die deutschen Leuchttürme über die deutschen Grenzen hinaus? Daran schließt sich die Frage an, inwiefern die an den westdeutschen Hochschulen beklagte sogenannte Studentenflut nicht auch als Potential betrachtet und genutzt werden könnte. Nicht nur in diesem Zusammenhang bleiben allerdings die Probleme einer angemessenen Finanzierung bestehen. Anhaltende Finanzierungsengpässe machen meines Erachtens Überlegungen notwendig, wie zusätzliche Quellen für die Hochschulfinanzierung erschlossen werden können.

Neben diesen eher die Hochschulpolitik berührenden Fragen stellen sich auch solche zu strukturellen Problemen an den Hochschulen: Wie steht es um die Zukunft der universitären Forschung, wenn der wissenschaftliche Nachwuchs nicht ausreichend gefördert wird? Wäre es nicht an der Zeit, den Sinn bzw. Unsinn der hierarchischen Strukturen innerhalb der Hochschulen in Frage zu stellen? Ein weiteres Thema: Sind die deutschen Hochschulen wirklich offen für die allseits beschworene Internationalisierung? Und zum Schluss einige übergreifende

Fragen: Welche Rolle spielen Bildungsziele für die Hochschulen? Gibt es da nicht neue Herausforderungen?

### Die Exzellenzdebatte

Die Exzellenzdebatte in Deutschland wird auch im Ausland verfolgt, und ich werde gelegentlich von japanischen Kollegen gefragt, wie ich diese Entwicklung einschätze. An welche Unis sollte man am besten Austauschstudenten schicken – oder: wären Kooperationsvereinbarungen mit Exzellenz-Unis zu bevorzugen?

Diese Frage ist für mich kaum zu beantworten. Zu empfehlen ist jedenfalls, die relevanten Fachgebiete hinsichtlich des konkreten Kooperationszieles näher zu betrachten. Ich versichere aber dann auch, dass das Risiko eines Fehlgriffes nicht so groß ist, weil es wirklich schlechte deutsche Universitäten nicht gibt. Die Frage, was es dann mit der **Exzellenzinitiative** auf sich habe, bleibt damit natürlich offen.

Mit der eingedeutschten Version von englisch "excellence" wollten die Initiatoren der Initiative offenbar den belasteten Begriff der Elite vermeiden. "Excellence" ist nicht Anspruch, sondern Ergebnis. In diesem Verständnis setzt „Exzellenz“ Bewährung in der Praxis voraus und wird neuerdings auch gemessen. Bewertungsmaßstäbe sind Vergleiche, etwa im Sinne der nationalen oder internationalen Rankings. Es werden zwar zahlreiche gut begründete Zweifel laut, ob die gängigen Rankings den Anspruch einer objektiven Bewertung auch einlösen.<sup>1</sup> Alternativen sind gegenwärtig aber erst in der Entwicklung.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Siehe EUA (European University Association): Global University Rankings and their Impact (EUA Report on Rankings 2011, [www.eua.be](http://www.eua.be)) In diesem Vergleich internationaler Rankings werden zahlreiche methodische Mängel aufgeführt. Insbesondere die Überbewertung der Forschung gegenüber der Lehre wird kritisiert. Bei den weltweit bedeutendsten Rankings wie z.B. dem THE (Times Higher Education Supplement) kommt hinzu, dass der Zitationsindex die angloamerikanischen Länder bevorteilt.

<sup>2</sup> Siehe z.B. das Themenschwerpunktheft „(Wie) Ist geisteswissenschaftliche Forschung bewertbar?“ der Zeitschrift „Qualität in der Wissenschaft“, Jg. 3/H. 3+4.

Entscheidend ist, dass die internationalen Rankings bei der Beurteilung von Universitäten eine Rolle spielen. Vor allem die für Deutschland ernüchternden Ergebnisse waren es, die Argumente für eine Exzellenzförderung ins Spiel brachten.

Man muss heute konstatieren, dass sich trotz Exzellenzinitiative die Hoffnung der Wissenschaftspolitiker, einige deutsche Universitäten zu weltweit ausstrahlenden „Leuchttürmen“ aufrüsten zu können, nicht erfüllt hat. Nicht einmal die internationale Wettbewerbsfähigkeit hat sich sichtbar verbessert. Es überrascht im Ausland, dass nach dem Maßstab der Rankingergebnisse die weltweit angesehene Wirtschaftsmacht Deutschland selbst innerhalb Kontinentaleuropas keine führende Wissenschaftsmacht mehr ist. Man fragt sich beispielsweise, wie es kommt, dass demgegenüber Deutschlands kleiner Nachbar, die Schweiz in internationalen Rankings so gut abschneidet? 7 der insgesamt nur 12 Universitäten werden nach dem Times Higher Education Ranking (2011)<sup>3</sup> zu den 150 weltweit besten gezählt. Von den etwa 110 deutschen Universitäten schaffen es hingegen nur 5. Auch die Niederlande mit ihren insgesamt nur 30 Universitäten haben mehr als die deutschen, nämlich 7 Universitäten unter den ersten 150. Genauso viele zählen die Skandinavien mit ihren insgesamt 70 Universitäten zu den Top gelisteten. Vergleicht man die Ergebnisse mit denen von 2004, dem Geburtsjahr der Exzellenzinitiative, dann stellt man fest, dass die deutschen Universitäten heute sogar bedeutend schlechter als damals abschneiden.<sup>4</sup> Wie auch immer man den Aussagewert der Ergebnisse einschätzen mag, die Zielsetzung der internationalen Sichtbarkeit, die die Exzellenzinitiative ja in erster Linie verfolgte, wurde nicht erreicht.

War das 2004 entwickelte Konzept aber nicht schon im Ansatz problematisch (Kritische Auseinandersetzung mit der Exzellenzinitiative: Turner 2006; Münch 2007; Wagner 2007, S. 7-20; Balve 2009 S. 56 ff.)? Schließlich widerspricht die staatliche Vergabe des Etiketts „Exzellenzuniversität“ doch der Tatsache, dass nicht vom Staat ausgezeichnete Anträge, sondern der Erfolg in der jeweiligen Wissenschaftsgemeinde darüber entscheidet, was exzellent ist. Zudem kommt die Exzellenzförderung auch nur Segmenten ohnehin schon starker Forschungsgebiete zugute, die, zu sogenannten Exzellenzclustern gebündelt, eine Ausnahmestellung an den Universitäten entwickeln. Wo hingegen schon seit langem Defizite offensichtlich sind, wie z.B. in der Lehre, meint man Exzellenz nicht verorten zu müssen. Auch die Nachhaltigkeit der Maßnahmen ist nicht gesichert. Was geschieht nach 2017, wenn die Mittel der Exzellenzinitiative versiegen?<sup>5</sup> Sind die Exzellenz-Universitäten in der Lage, selbst die dann fehlenden Mittel aus einer insgesamt gestärkten Position heraus zu erwirtschaften?

Abgesehen davon, dass die Exzellenzinitiative offenbar nicht die internationalen Leuchttürme schaffen kann, die die Bildungspolitiker versprochen hatten, bietet sie auch auf nationaler Ebene keinen sichtbaren Erfolg. Gute Ansätze von Universitäten in strukturschwachen Regionen beispielsweise, die ja entwickelt werden könnten, bekommen keine Chance. So sind die strukturschwachen Regionen im Osten und Norden der Bundesrepublik bei den Förderrunden weitgehend leer ausge-

gangen. Dabei könnte ein Blick in die Schweiz lehrreich sein. Das ebenfalls föderal organisierte Nachbarland hat vorgemacht, wie Hochschulen in strukturschwächeren Regionen gestärkt werden können (Pasternack/Schulze 2011). Die Schweizerische Hochschulstrukturreform hat dem Bund eine größere Verantwortung für die Finanzierung der kantonalen Hochschulen übertragen. Wollte man dem Modell in Deutschland folgen, müsste Hochschulpolitik verstärkt Bundespolitik werden und die 2006 beschlossene Föderalismusreform revidiert werden. Ob die deutschen Bundesländer allerdings den Schweizer Kantonen folgen und von ihrer Kulturhoheit Abstriche machen würden, erscheint zumindest fraglich.

### Demographischer Wandel und Weiterbildung

Das gegenwärtig mit dem falsche Assoziationen weckenden Begriff der „Studentenflut“ bezeichnete Phänomen<sup>6</sup> hängt eng mit der demographischen Entwicklung in Deutschland zusammen. Vor allem in den alten Bundesländern streben die geburtenstarken Jahrgänge an die Hochschulen, insbesondere in Bayern und NRW, wo in einem Jahr doppelte Abiturjahrgänge und der Wegfall der Wehrpflicht die demographische Situation noch begünstigen. Nachdem seit Jahren vor dem Fachkräftemangel und dem abnehmenden Interesse der Heranwachsenden an der Aufnahme eines Studiums als dramatische Gefahr gewarnt worden war, sollte man erwarten, dass der gegenwärtige Anstieg der Zahl der Studierwilligen begrüßt würde. Doch die fehlenden Kapazitäten an den deutschen Hochschulen führen eher zu Klagen. Denn die Bildungspolitik folgte zunächst dem Konzept der Untertunnelung des Studentenberges. Nun müssen kurzfristig Kapazitäten erweitert werden. Wenn dies nicht gelingt, dann kann der Studienbeginn für so manchen Studienanfänger zur Zumutung werden. Für zahlreiche Studenten wird das Studium unter günstigeren Bedingungen in den Nachbarländern Österreich oder den Niederlanden interessant. Auch einige ostdeutsche Universitäten, insbesondere die sächsischen profitieren von dieser Entwicklung. So könnte die ostdeutsche „Geburtendelle“ Anfang der 90er Jahre, die sich jetzt an den Hochschulen bemerkbar macht, durch einen Überschuss aus dem Westen ausgeglichen werden. Der gegenwärtige Trend könnte noch bis 2014 anhalten. Danach wird aber auch im westlichen Deutschland aufgrund der demografischen Entwicklung die Zahl der Studienanfänger bis etwa 2025 kontinuierlich zurückgehen (Dohmen 2009). Sie wird sich dann nach jetzigen Prognosen auf einem Niveau stabilisieren, das wir zuletzt zur Jahrtausendwende hatten. Was also in einigen Jahren hierzulande passieren wird, ist in Asien

<sup>3</sup> The World University Ranking. In: Times Higher Education Supplement 2012 (<http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings>).

<sup>4</sup> Im Jahr 2004 waren immerhin noch 10 deutsche Universitäten unter den ersten 150 (<http://www.timeshighereducation.co.uk/hybrid.asp?typeCode=153>).

<sup>5</sup> Zur Ablaufplanung der Exzellenzinitiative s. die Publikation des Bundesministeriums für Bildung und Forschung vom 2.3.2012 (<http://www.bmbf.de/1321.php>).

<sup>6</sup> Die Zahlen der Studienanfänger haben im Jahr 2011 mit 516.000 einen Höhepunkt erreicht (Pressemitteilung der Kultusministerkonferenz vom 10.2.2012). Schon im Vorjahr 2010 waren sie um 4,4% gestiegen (Pressemitteilung des Statistischen Bundesamtes vom 14.3.2011).

längst Realität. In Südkorea und Japan sind die geburtschwachen Jahrgänge bereits im studierfähigen Alter. Die Schließung südkoreanischer Universitäten ist an der Tagesordnung. Weniger drastisch sind die Maßnahmen in Japan. Hier wurde die Entwicklung schon rechtzeitig vorhergesehen. Die Hochschulkapazitäten werden nach Vorgaben der Regierung alljährlich reduziert. Abgefedert wird das demografische Problem in Japan allerdings durch die hohe Bildungsbeteiligung.<sup>7</sup> Es gäbe in Deutschland in dieser Hinsicht noch Potential, die Kapazitäten an den Hochschulen zu erweitern – den politischen Willen einmal vorausgesetzt. Bei diesen Überlegungen sollte allerdings auch bedacht werden, dass eine hohe Bildungsbeteiligung Probleme mit sich bringen kann. Wenn das Absolvieren eines Studiums zum Normalfall wird, kann man nicht erwarten, dass sich dies durchgängig auf einem hohen akademischen Niveau abspielt. Die im Zuge der Einführung des Bachelors beklagte Entakademisierung ist im übrigen an der Mehrzahl der japanischen Universitäten längst Realität. Diese Auswirkungen sind auch in Deutschland durch die hiesige spezifische Form der Studienreform in vielen Fällen beobachtbar. Das erste Studienjahr muss als Studieneingangsphase anders in die Wissenschaft einführen als bisher. Entsprechende Konzepte sind gefragt und werden an einer Reihe von Hochschulen entwickelt (vgl. das entsprechende Themenschwerpunktheft des HSW Jg. 58/H. 4+5 sowie Webler 2012). Auf diesen Punkt ist später bei der Diskussion des Bachelor-Modells zurückzukommen. Spätestens aber mit Einsetzen des demographischen Bevölkerungsrückgangs müssen die Hochschulen Wege finden, Potentiale für sich zu erschließen. Das heutige Verfahren der Selektion (Numerus Clausus) müsste dann durch Maßnahmen ersetzt werden, die die Studieninteressen wecken. Der schwierige Spagat bestünde darin, die Studienanfängerquote zu erhöhen und zugleich die immer noch vergleichsweise hohe Abbrecherquote<sup>8</sup> zu verringern. Hier sind natürlich die Hochschulen gefordert, Maßnahmen zu ergreifen, die das Studieren attraktiver machen.

Um Hochschulplanung von demographischen Schwankungen zu entkoppeln, müssen Wege gesucht werden, wie Überkapazitäten in demographisch rückläufigen Zeiten sinnvoll eingesetzt werden können. Ein Potential, das noch weitgehend brachliegt, ist der Bedarf an Weiterbildung. Es ist unstrittig, dass der Weiterbildungsbedarf in der modernen Arbeitswelt steigt. Tatsächlich spielt Weiterbildung an deutschen Hochschulen gegenwärtig noch eine vergleichsweise untergeordnete Rolle.<sup>9</sup> Dass sich für Universitäten hier ein interessantes Betätigungsfeld öffnen könnte, zeigen die Erfahrungen in anderen Ländern. An Universitäten in den skandinavischen Ländern oder in den USA sind heute schon mehr Weiterbildungsteilnehmer eingeschrieben als reguläre Studenten. In Deutschland hält man bislang noch an der Trennung von Lern- und Arbeitswelt fest. Diese Einstellung, dass zuerst an der Universität gelernt und dann in der Arbeitswelt gearbeitet wird, ist ein in der deutschen Gesellschaft sehr tief verankertes Modell, dass nicht allein durch Hochschulreformen, sondern durch ein Umdenken aufgebrochen werden müsste (siehe Balve, a.a.O. S. 86 f.). Weiterbildung wäre jedenfalls ein Beitrag zu den

neuen Anforderungen des Lernens in der Arbeitswelt und würde den Universitäten ein zusätzliches Potential erschließen.

### Strukturprobleme

Gegenwärtig fehlt es den deutschen Hochschulen aber an Kapazitäten. Und es wird trotz der gestiegenen Zulassungen mit der Kapazitätsausweitung gezeigt. Dies hängt mit der bekannten Tatsache zusammen, dass deutsche Hochschulen im internationalen Vergleich unterfinanziert sind.<sup>10</sup> Während die Bildungsausgaben im OECD-Durchschnitt über die Jahre angestiegen sind, stagnieren sie in Deutschland. Da eine Änderung der Prioritäten in der Finanzpolitik gegenwärtig nicht abzusehen ist, sind die Hochschulen gezwungen, durch Eigeninitiative zusätzliche Finanzmittel zu akquirieren. Das setzt einen weitgehend autonomen Status voraus.<sup>11</sup> Einige Bundesländer haben in diesem Sinne experimentiert. Die Neuerungen, z.B. die Umfirmierung in Stiftungsuniversitäten – vor allem in Niedersachsen und Hessen – und ihre Erfolge wären näher zu untersuchen (siehe hierzu Palandt in Webler 2009 sowie Pautsch 2006). Da Drittmittelfinanzierung akademische Ressourcen oft durch aufwendige Antragstellung bindet und nur befristete Perspektiven auf Projektbasis bietet, sollten weitere Finanzierungspotentiale ausgemacht werden, die eine nachhaltige, projektunabhängige Grundlage für die Hochschulfinanzierung gewährleisten könnten. So sehe ich ein noch nicht ausgeschöpftes Potential in der Verwertung von Forschungsergebnissen durch die Lizenzierung von Patenten. An der Universität Kanazawa etwa, an der ich lehre, fließen jährlich etwa 16 Millionen Euro aus diesen Quellen in die Universitätskasse. Diese Mittel werden von einer hochprofessionellen Abteilung "intellectual property rights" erwirtschaftet, die im übrigen auch international aktiv ist. Nach der Novellierung des Patentrechts<sup>12</sup> in Deutschland werden inzwischen auch von deutschen Universitäten vermehrt Patente verwertet. Ich sähe aber noch einen beträchtlichen Spielraum für ein professionalisiertes, an den Universitäten selbst angesiedeltes Verwertungsmanagement. Gegen-

<sup>7</sup> 40% eines Jahrgangs haben 2009 ein Studium abgeschlossen, in Deutschland übrigens nur 28,5% (in Dänemark 47,3%) (OECD, Education at a Glance 2010).

<sup>8</sup> Nach einer Untersuchung der HIS Hochschulinformationssysteme bricht rund ein Viertel der Studenten an deutschen Hochschulen ein Studium ab. (Pressemeldung vom 12.1.2010, <http://www.his.de/presse/news>). Eine Studie des Stifterverbands nach Fächerdifferenzierung ergab, dass die Zahlen in einigen Fachbereichen besonders hoch sind. In den sogenannten MINT-Fächern liegt sie, die Fächerwechsler hinzugerechnet bei 40% (Stifterverband für die deutsche Wissenschaft 2011).

<sup>9</sup> Berufliche Weiterbildung wird in Deutschland überwiegend in Unternehmen durchgeführt. Im Jahr 2004 boten 84% der deutschen Unternehmen Weiterbildungsprogramme an (IW-Trends 2006). Im universitären Bereich spielt Weiterbildung in Deutschland im Vergleich mit anderen Industrieländern (z.B. Dänemark) eine geringe Rolle (siehe auch Balve 2007).

<sup>10</sup> Die zum BIP in Relation gesetzten Ausgaben für tertiäre Bildung liegen in Deutschland deutlich unter dem Durchschnitt der OECD-Länder (siehe OECD 2011).

<sup>11</sup> Modelle der entrepreneurial university werden seit über zehn Jahren auch in Deutschland debattiert. Allerdings oft im Kontext industrieller Kooperationen in einzelnen Forschungsbereichen. Die Debatten in Deutschland lassen oft außer Acht, dass deutsche Universitäten nicht die gleiche Autonomie haben wie die angloamerikanischen Vorbilder. Grundzüge des Modells der entrepreneurial university geben (Gibb/Hannon 2006, pp. 73-110).

wärtig geschieht dies über Agenturen oder unter der Federführung kooperierender Unternehmen. Eine effiziente Verwertung setzt aber voraus, dass die Universitätsverwaltungen in diesen wie auch in anderen Bereichen der Mitteleinwerbung allein die Verantwortung tragen. Ein Vorteil eines an den Universitäten angesiedelten starken Forschungsmanagements ist, dass eigene Strategien auch abseits vom Mainstream entwickelt werden können. Was heute in der deutschen Forschungslandschaft zu kurz zu kommen scheint, sind **risikofreudige Forschungsprojekte**<sup>13</sup>, denn vor allem solche können neue Wege weisen. Erfolgreiche Forschung an amerikanischen Universitäten basiert u.a. auf risikofreundlichen Finanzierungsmodellen. Weniger bekannt ist, dass auch in Japan ein Teilbereich der nationalen Forschungsförderung besonders herausfordernde Projekte finanziert, deren Erfolg zwar nicht garantiert werden kann, die aber, wenn sie erfolgreich sind, neue Forschungsgebiete eröffnen. Es ist naheliegend, dass die Zielgruppe solcher Förderinitiativen der **wissenschaftliche Nachwuchs** ist. Denn vor allem von ihm werden Neuerungen abseits der ausgetretenen Pfade des Mainstreams erwartet.

Es ist unstrittig, dass der wissenschaftliche Nachwuchs die unentbehrliche Ressource ist, von der die Zukunft der Universitäten abhängt. Doch offensichtlich wird die Leistungsfähigkeit des wissenschaftlichen Mittelbaus an deutschen Universitäten durch den vergleichsweise geringen Freiheitsgrad eingeschränkt. In Deutschland befindet sich der wissenschaftliche Mitarbeiter im internationalen Vergleich in einer besonderen persönlichen Abhängigkeit vom Lehrstuhlinhaber, der oft auch sein direkter Arbeitgeber ist. Wissenschaftliche Mitarbeiter kommen mit ihrer Forschung kaum zum Zuge, weil sie mit administrativen und Lehraufgaben überhäuft werden.<sup>14</sup> Demotivierend sind auch ungewisse Karriereperspektiven (siehe Dörre/Neis 2008; Enders 2003). Doktoranden, das ergab eine Umfrage des Doktorandennetzwerkes Thesis<sup>15</sup>, fühlen sich von ihren Professoren nur unzureichend betreut. Die Betreuung wird fast immer nur von einem Professor übernommen, manchmal sogar an wissenschaftliche Mitarbeiter des Lehrstuhlinhabers delegiert. Vor allem die gerade an der deutschen Universität geprägte Formel von der Freiheit der Forschung wird ad absurdum geführt, wenn die jungen Forscher von ihren Betreuern als Zulieferer missbraucht werden.

Während die Sonderstellung des Professors in der deutschen Universitätshierarchie ein scheinbar unumstößliches Faktum ist, legt im angelsächsischen Raum schon begrifflich das englische Äquivalent des früheren deutschen „Assistenten“ – „Assistant Professor“ – nahe, dass sich dort der wissenschaftliche Nachwuchs mit den ordentlichen Professoren auf Augenhöhe befindet. Dementsprechend ist er dort innerhalb seines Aufgabenbereiches weitgehend unabhängig, von der Zielsetzung seiner Forschung bis hin zur Beantragung eigener Forschungsgelder.

In den USA, wo das Modell des tenure tracks schon früh die Übernahme wissenschaftlicher Verantwortung fördert, werden Nachwuchsforscher auch durch eine konkrete Karriereperspektive zum wissenschaftlichen Arbeit-

ten ermutigt. Selbst in Japan, dieser eher streng hierarchisch organisierten Gesellschaft, gibt es an den Universitäten unter den wissenschaftlichen Angestellten ein hohes Maß an Gleichberechtigung. Nachwuchsforscher können frei ihre Forschungsschwerpunkte setzen und erhalten ihr eigenes Forschungsbudget. Tenure track ist nicht die Ausnahme, sondern eher die Regel.

Möglicherweise ergibt sich ein Umdenken in Deutschland durch die weitere Einführung neuer Modelle, wie etwa das des Graduiertenkollegs mit seiner Betreuung durch mehrere Professoren und seiner von Vorgaben und administrativen Verpflichtungen stärker unabhängigen Verfolgung eigener Forschungsprojekte durch Doktoranden oder Postdoktoranden. Auch die enge Kooperation außeruniversitärer Forschungseinrichtungen mit Universitäten kann dem wissenschaftlichen Nachwuchs Freiräume verschaffen. Schließlich war die Juniorprofessur als Versuch gedacht, dem wissenschaftlichen Nachwuchs neue Karrierewege zu ermöglichen. Die Karriereperspektiven hängen aber von den konkreten Gegebenheiten an den jeweiligen Hochschulen ab. Tenure track nach amerikanischen Vorbild ist wegen des Hausberufungsverbots eher die Ausnahme, und die nach wie vor in der Regel geforderte Habilitation bleibt unter der Bürde der Lehr- und Verwaltungsaufgaben eine hohe Hürde. Befristet angestellte Juniorprofessoren, die Kapazitätslücken schließen sollen, sind der Gefahr ausgesetzt, auch wieder schnell freigesetzt zu werden (Kümmel-Schnur 2012).

Zuletzt ist die Frage zu stellen, inwieweit die verbreitete Forderung nach Internationalisierung an deutschen Hochschulen auch eingelöst wird. Internationalisierung, das ist unumstritten, ist heute ein Wettbewerbsfaktor (siehe Balve 2009 S. 113 ff.). Die weltweit besten Universitäten zeichnen sich durch hohe Anteile ausländischer Studenten und Wissenschaftler aus. So beträgt der Anteil ausländischer Studenten in den Master-Studiengängen der ETH Zürich 30%, bei den Professoren liegt der Ausländeranteil noch höher (zwischen 40 und 50%). In Harvard bestehen die Forschergruppen zum größten Teil aus internationalen Wissenschaftlern. Erfolgreiche Forschung ist heute grenzüberschreitend, sie überschreitet sowohl die Grenzen der Disziplinen wie die der jeweiligen Länder. An deutschen Universitäten wird die Internationalisierungsrhetorik allerdings durch den geringen Anteil von Ausländern unter der Professorschenschaft konterkariert. 94% der Professoren an deutschen Unis – das fand eine Untersuchung des DAAD heraus<sup>16</sup> – haben einen deutschen Pass. Auch im wis-

<sup>12</sup> Im Jahr 2002 wurde mit der Änderung des Arbeitnehmererfindungsgesetz das so genannte Hochschullehrerprivileg abgeschafft. Erfindungen sind gegenüber der Hochschule seitdem meldepflichtig. Die Hochschule kann darüber entscheiden, ob sie die Erfindung in Anspruch nimmt und selbst verwertet. Seit 2002 sind Patentanmeldungen von Hochschulen stark gestiegen (Idw Presseerklärung 7.8.2006, <http://idw-online.de>).

<sup>13</sup> DFG-Präsident Matthias Kleiner forderte in einer Rede auf einer Jahresversammlung mehr Mut zum Risiko in der Forschung. „Mehr Wut wagen“ (1.7.2009).

<sup>14</sup> Dass sich wissenschaftliche Mitarbeiter in einer prekären Beschäftigungssituation befinden, ist das Ergebnis einer Umfrage, die in einer Verdi-Studie ausgewertet wurde (Verdi-Studie 2009).

<sup>15</sup> Zur Situation Promovierender in Deutschland (Ergebnisse der bundesweiten Thesis Doktorandenbefragung 2004).

senschaftlichen Mittelbau sind ausländische Forscher eine Seltenheit. Es wäre interessant zu untersuchen, warum deutsche Wissenschaftler unter sich bleiben oder bleiben wollen. Daran könnte sich dann eine Debatte über mögliche Maßnahmen anschließen, wie dieser Zustand zu verändern wäre. Verglichen mit einem Land wie Japan, das geographisch und kulturell als Inselfland in seinen Internationalisierungsbestrebungen einen schwierigen Stand hat, sind die Standortvoraussetzungen Deutschlands mitten in Europa geradezu ideal. Hier kann aber Politik alleine nicht viel bewegen, wenn an den Hochschulen keine strukturellen Veränderungen die Internationalisierung erleichtern (siehe Balve 2009 S. 108 ff.).

### Neue Bildungsziele

Die Kritik, die seit der Umsetzung der Bologna-Vorgaben für einheitliche europäische Studienabschlüsse formuliert wird, richtet sich vor allem gegen die zunehmende **Verschulung des Studiums**. Das Studium an deutschen Universitäten vor der Einführung des Bachelors schien von wissenschaftlichem Lernen und akademischer Freiheit geprägt zu sein. Heute wird die Verschulung des Studiums für den Verlust der akademischen Freiheit verantwortlich gemacht. Während sich asiatische Austauschstudenten eher über diese Entwicklungen freuen dürften, weil sie so die in ihren eigenen Systemen gewohnte Orientierung wiederfinden, klagen deutsche Studenten über unzumutbare Studienbedingungen. Die Probleme scheinen aber auch andere Ursachen zu haben, die auf ein fehlendes Gesamtkonzept des deutschen Bachelors zurückgehen (vgl. Balve 2009 S. 8 ff.). Die Designer dieser neuen Studiengänge haben im Wesentlichen an alten Bildungszielen festgehalten und die Studiengänge auf bestimmte Berufsziele hin maßgeschneidert. Durch die Kürze der Studiengänge kumuliert sich der Stoff, wenn nach wie vor stofforientiert und nicht kompetenzorientiert reformiert wird. Dabei wurde das englische **Bachelor-Modell** geradezu auf den Kopf gestellt. Während im englischen Modell, das übrigens auch in Japan adaptiert wurde, das Bachelor-Studium einführend konzipiert ist, streben viele deutsche Studiengänge schon möglichst früh die Spezialisierung an. Beide Modelle bieten notwendigerweise wenig Spielraum für eine wissenschaftliche Ausbildung im klassischen Sinne. Der große Unterschied besteht aber in der Ausrichtung der Bildungsziele. Während in Großbritannien oder auch in Japan die eigentlichen beruflichen Fertigkeiten erst im Arbeitsleben gelernt werden, soll in Deutschland dies schon das grundständige Studium leisten. **"Learning on the job"** ist in Deutschland immer noch ein Fremdwort und bezieht sich nur auf die Phase des Praktikums. In den angloamerikanischen Ländern gibt es dann noch die Möglichkeit, in einer späteren Lebensphase ein weiterbildendes Studium im Hinblick auf die berufliche Karriere aufzunehmen. Bei Absolventen eines grundständigen Studiums wird vorausgesetzt, dass sie erstens ein akzeptables Bildungsniveau haben und zweitens auch im wissenschaftlichen Kontext Fähigkeiten erworben haben, die es ihnen ermöglichen, sich in neue Zusammenhänge einzuarbeiten. Die Fachrichtung spielt dabei oft eine untergeordnete Rolle.

Solche Studiengänge gibt es zwar in Deutschland auch; sie prägen aber nicht das Bild. Wollte man diesem Modell breitere Geltung verschaffen, dann würde das allerdings den Abschied vom Spezialistentum voraussetzen. Und dazu bedürfte es eben nicht nur Veränderungen in der Hochschulstruktur sondern auch einer Revision von in Deutschland öfter anzutreffender Bildungsvorstellungen. Vielleicht wäre es ja ein sinnvoller Einstieg, wie schon oben erwähnt, einen allgemeinbildenden Teil ("Freshman") in den Bachelor-Studiengang einzubauen und den Bachelor insgesamt so zu strukturieren, dass er nicht notwendigerweise in eine fachliche Spezialisierung mündet, denn die kann ja dann im Master-Studium angestrebt werden. Das hätte den Vorteil, einerseits Defizite durch die verkürzten Schulzeiten auszugleichen, andererseits eine Phase der Orientierung zu ermöglichen und schließlich Anreize für ein weiterführendes wissenschaftliches Master-Studium zu setzen.

Die Spezialisierung ist heute nicht mehr das alles dominierende Charakteristikum von Wissenschaft. **Interdisziplinarität** prägt nicht nur wissenschaftliche Forschung, sondern auch berufsqualifizierende Studiengänge. Dies ist an deutschen Universitäten nicht immer sichtbar, da hier oft noch die strikte Trennung der Disziplinen aufrechterhalten wird. Kommt man aus dem deutschen System, dann erscheint die Vermischung der Disziplinen an Universitäten im Ausland – so wie man sie etwa in Japan erlebt – auch zuweilen abenteuerlich. Eine solche Durchlässigkeit hat aber, abgesehen von den Orientierungsproblemen, auch den Vorteil, dass sie zum Austausch zwischen den Disziplinen anregt. Resultate können dann interdisziplinäre Forschungsvorhaben sein.

Dies funktioniert aber nur, wenn es einen übergeordneten Zusammenhalt gibt, den die klassische Universität als Dach der Wissenschaften ja ursprünglich bieten sollte, der in der Praxis aber verlorengegangen ist. In einigen Kulturen, wie in der japanischen, scheinen familienähnliche Strukturen diese Funktion zu erfüllen. Sie tun dies nicht nur in den Firmen sondern auch an den Universitäten. Gemeinsamen Projekten sind hier in der Regel die Einzelinteressen untergeordnet. **Übergeordnete Ziele** werden aber auch an Hochschulen individualistisch geprägter Kulturen verfolgt. Die Idee der „Familie“ wird dann durch die des „Clubs“ ersetzt und die gemeinsamen Ziele werden emphatisch als „mission“ bezeichnet. Dieses amerikanische Modell, das weltweit vordringt, verlangt von allen Mitgliedern der Universität – Professoren wie Studenten –, dass sie sich dieser „mission“ verpflichtet fühlen und entsprechend handeln (über Gemeinschaft stiftende Bildungsideale siehe Balve 2007, S. 163 ff.). Es sind vor allem multikulturelle, interdisziplinär zusammengesetzte Forschungsteams, die heute an den weltweit bekannten Universitäten die Zukunft vorbereiten. Diese Entwicklung zeigt auch, dass bevormundende Beziehungen die Wissenschaft nicht weiterbringen. Sie zeigt aber vor allem, dass die überall an deutschen Universitäten geforderte Profilbildung der Ergänzung durch eine Gemeinschaftssinn stiftende Wissenschaftskultur bedarf.

<sup>16</sup> Die Ergebnisse wurden veröffentlicht in duz Magazin 11/08 „Deutsche bleiben unter sich“.

## Literaturverzeichnis

- Balve, J. (2007): Goodbye Einstein. München.  
 Balve, J. (2009): Wie wird man exzellent? Düsseldorf.  
 Das Hochschulwesen (2010): Das Bachelor-Studium braucht eine neue Studieneingangsphase! Studierfähigkeit für ein frei(er)es Studium. Jg. 58/H. 3+4.  
 Dohmen, D. (2009): Der Studentenberg: Prognose und Realität, Berlin. FiBS Forum Nr. 45.  
 Dörre, K./Neis, M. (2008): Mögliche Beiträge der Prekarisierungsforschung zur Analyse atypischer Beschäftigungsverhältnisse in der Wissenschaft. In: Klecha, S./Krumbein, W. (Hg.): Die Beschäftigungssituation von wissenschaftlichem Nachwuchs. Wiesbaden, S.127–142.  
 duz Magazin (2008): „Deutsche bleiben unter sich“, Ausgabe 11/2008.  
 Enders, J. (2003): Flickwerkkarrieren und Strickleitern in einer prekären Profession. Ein Beitrag zur Nachwuchspolitik an den Hochschulen. In: Hitzler, R./Pfadenhauer, M. (Hg.): Karrierepolitik. Beiträge zur Rekonstruktion erfolgsorientierten Handelns, Opladen, S. 253–262.  
 Gibb, A./Hannon, P. (2006): Towards the Entrepreneurial University'. International Journal of Entrepreneurship. Education 4.pp 73-110.  
 Idw (Informationsdienst der Wissenschaft) (2006): Presseerklärung 7.8.2006, <http://idw-online.de>.  
 IW-Trends – Vierteljahresschrift zur empirischen Wirtschaftsforschung Köln (2006): 33. Jahrgang, H. 1.  
 Kummel-Schnur, A. (2012): Experiment gescheitert Nachruf auf die Juniorprofessur. In duz-Magazin 4/12.  
 Kultusministerkonferenz (2012): Pressemitteilung vom 10.2.2012.  
 Münch, R. (2007): Die akademische Elite. Zur sozialen Konstruktion wissenschaftlicher Exzellenz. Frankfurt am Main.

- OECD (2011): Education at a Glance 2011 OECD Indicators, Chapter B, Chart B2.2.  
 Palandt, K. (2009): „Stiftungshochschulen“. In: Webler, W.-D. (Hg.): Universitäten am Scheideweg?! – Chancen und Gefahren des gegenwärtigen historischen Wandels in Verfassung, Selbstverständnis und Aufgabenannahme. Bielefeld, S. 35-48.  
 Pautsch, A. (2006): Autonomiegewinn durch Rechtsträgerwechsel? Das Modell der niedersächsischen Stiftungshochschulen. In: IHF Beiträge zur Hochschulforschung.  
 Pasternack, P./Schulze, H. (2011): Gestärkter Bund und selbstbewusste Kantone. Wissenschaftssystem und Föderalismus in der Schweiz. In: die hochschule. journal für wissenschaft und bildung. Hochschulföderalismus. Heft 1.  
 Statistisches Bundesamt (2011): Pressemitteilung vom 14.3.2011.  
 Turner, G. (2006): Etikettenschwindel mit Eliteunis. In: Handelsblatt. 17. Oktober 2006, S. 10.  
 Verdi-Studie (2009): Der wissenschaftliche „Mittelbau“ an deutschen Hochschulen – Zwischen Karriereaussichten und Abbruchtendenzen. Berlin.  
 Wagner, G. (2007): Does excellence matter? Eine wissenschaftssoziologische Perspektive. In: Soziologie. Nr. 1, S. 7-20.  
 Webler, W.-D. (Hg.) (2012): Studieneingangsphase? Das Bachelorstudium braucht eine neue Studieneingangsphase! Bielefeld.

■ Johannes Balve, Professor für Germanistik und vergleichende europäische Kulturwissenschaft, Universität Kanazawa (Japan), E-Mail: [balve@staff.kanazawa-u.ac.jp](mailto:balve@staff.kanazawa-u.ac.jp)

## Kooperatives Graduiertenkolleg München Bayerisches Wissenschaftsministerium fördert kooperatives Graduiertenkolleg von Hochschule München und TU München

### Graduiertenkolleg „Gebäudetechnik & Energieeffizienz“ qualifiziert Nachwuchswissenschaftler aus Natur- und Ingenieurwissenschaften in bislang heterogenem Forschungsumfeld

Durch die Beteiligung verschiedener Fachbereiche von Technischer Universität München und Hochschule München wird eine disziplinübergreifende Bearbeitung von Forschungsaufgaben in den Bereichen Gebäudetechnik und Energieeffizienz gefördert. Die Promotionsthemen werden bewusst als Querschnittsthemen angelegt, die Theorie und Praxis miteinander verbinden.

Prof. Christiane Fritze, Vizepräsidentin für Forschung an der Hochschule München, freut sich: „Promotionen sind an Hochschulen für angewandte Wissenschaft noch ein vergleichsweise neues Thema. Daher ist die Förderung eines kooperativen Graduiertenkollegs zwischen Hochschule und Universität für uns ein besonderer Erfolg.“ Zur thematischen Ausgestaltung ergänzt sie: „Im Forschungsfeld Gebäudetechnik und Energieeffizienz treffen ganz unterschiedliche Fachdisziplinen aufeinander. Komplexe Fragestellungen aus den Bereichen Bauphysik, Gebäudetechnik und Energieumwandlung müssen beantwortet werden. In der interdisziplinären Zusammenarbeit von wissenschaftlicher Expertise der TU München und anwendungsbezogener Forschung und Entwicklung der Hochschule München ergänzen sich komplementäre Kompetenzen wunderbar.“

Prof. Wolfgang A. Herrmann, Präsident der TUM, hält den intensiven Austausch für zukunftsweisend: „Die TUM kooperiert bei Promotionen so eng wie keine andere deutsche Universität mit einer Hochschule für an-

gewandte Wissenschaften. Wir haben dafür jüngst unsere Promotionsordnung geändert. Nicht nur in dem neuen Graduiertenkolleg können künftig HAW-Absolventen bei einem Tandem aus einem TUM- und einem HAW-Professor promovieren.“

Strukturell wird das Graduiertenkolleg in die TUM Graduate School eingegliedert. Sie hat die Standards für eine hervorragende Betreuung festgelegt und bietet zusätzliche Qualifikationen etwa zur Berufsvorbereitung. „Inhaltlich verstärkt das Kolleg unseren Forschungsschwerpunkt TUM YEnergy“, so Herrmann. „Ich freue mich, dass elf Professoren der Hochschulen thematisch zusammengefunden haben und exzellenten Absolventen die strukturierte Promotion ermöglichen.“

Das bayerische Staatsministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst stellt im Programm zur Förderung der angewandten Forschung und Entwicklung an Hochschulen für angewandte Wissenschaften insgesamt 9 Mio. Euro zur Verfügung. Neben Forschungsprojekten wurden zwei kooperative Graduiertenkollegs (Hochschule München und Georg-Simon-Ohm-Hochschule Nürnberg) genehmigt.

Kontakt:  
 Hochschule München, Christina Kaufmann,  
 E-Mail: [christina.kaufmann@hm.edu](mailto:christina.kaufmann@hm.edu)

TU München, Dr. Ulrich Marsch  
 E-Mail: [marsch@zv.tum.de](mailto:marsch@zv.tum.de)

Quelle: Pressemitteilung, 22/12 - 31.05.2012 - ck

*Thea Rau, Andrea Kliemann,  
Jörg M. Fegert & Marc Allroggen*

## Schulung von Beratenden an Hochschulen, Universitäten und Studentenwerken zum Umgang mit gefährdeten Studierenden



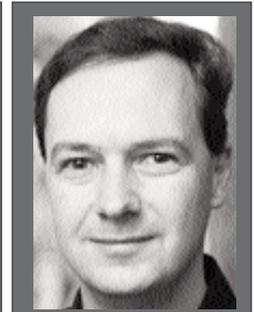
*Thea Rau*



*Andrea Kliemann*



*Jörg M. Fegert*



*Marc Allroggen*

At the Department of Child and Adolescent Psychiatry and Psychotherapy of the University Hospital of Ulm, a controversial issue, which is far too little discussed in the wider public, has been addressed: the perception of and dealing with risk potentials for students. As part of a project, a curriculum for **Training Advisors at Colleges, Universities and Student Unions in Dealing with Vulnerable Students** was developed and tested. In it, topics such as suicidal tendencies – targeted violence/aggression – stalking are reviewed for practitioners. *Thea Rau, Andrea Kliemann, Jörg M. Fegert & Marc Allroggen* present the results.

Zielgerichtete Gewalt, aggressives und selbstgefährdendes Verhalten von Studierenden stellen für Beschäftigte und für Studierende von universitären Einrichtungen eine potenzielle Gefährdung dar. Das Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg hat daher die Klinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie/Psychotherapie Ulm beauftragt, Hochschulmitarbeitende in der Beratung von Studierenden und Beratungskräfte aus den Studentenwerken in Baden-Württemberg anhand eines Multiplikatorensystems zu Gefährdungspotenzialen bei Studierenden zu schulen. Im Beitrag werden die Ergebnisse einer Fragebogenerhebung zur Überprüfung des Lernerfolgs durch Schulungen vorgestellt. Ein Wissenszuwachs und mehr Handlungssicherheit bei den Teilnehmenden konnte sowohl in den Schulungen für Multiplikatoren durch das Projektteam als auch in den Schulungen von Multiplikatoren in ihren Einrichtungen erzielt werden. Schulungen, die von den Projektverantwortlichen durchgeführt wurden, konnten im Vergleich zu Schulungen von Multiplikatoren signifikant bessere Ergebnisse erzielen.

### 1. Hintergrund

Mangelnde soziale Kompetenz, aggressives oder selbstschädigendes Verhalten sind im Umgang mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen häufig zu beobachtende Phänomene. Neben klinischen und sozialen Einrichtungen sind daher auch berufliche Bildungsstätten wie Hochschulen und Universitäten mit dieser Problematik konfrontiert. Sie sind für Heranwachsende nicht nur ein Lernort in beruflicher Hinsicht, sondern ein Erfahrungsraum, um lebenspraktische Kompetenzen zu erwerben oder soziale Kontakte zu knüpfen. Mit dem Studium an einer Hochschule sind jedoch nicht nur positive Erfahrungen, sondern auch erhebliche Probleme verbunden (vgl. Kurth et al. 2007; Klement et al. 2010; Lohmann et al. 2010; Meier et al. 2010). Gusy et al. (2010) erhoben in einer Stichprobe von 1.011 Studierenden, die einen Bachelor-Abschluss anstrebten, bei 41% der Studierenden hohe Werte von Erschöpfung. Der Vergleich der Stichprobe mit Werten aus den Niederlanden und Spanien zeigte, dass der errechnete Belastungswert für die deutsche Stichprobe am Höchsten war (Gusy et al.

2010). Holm-Hadulla et al. (2009) konstatierten in einer Studierendenpopulation eine auffällig häufige und klinisch relevante Prüfungsangst sowie depressive Verstimmungen und mangelndes Selbstwertgefühl. In einer weiteren Untersuchung wurden bei Studierenden resignative Verhaltensmuster und Burnout-Risikoverhaltensweisen nachgewiesen, die mit der Dauer des Studiums zunahm (Aster-Schenck et al. 2010). Andauernde Belastungen können bei entsprechender Disposition zu affektiven und emotionalen Störungen und bei einem gleichzeitig erhöhten resignativen Verhaltensmuster Suizidgedanken auslösen. Westefeld et al. (2005) befragten 1.865 Studierende an vier Universitäten in den USA und stellten fest, dass 24% über einen Selbstmord nachgedacht und fünf Prozent während des Studiums einen Selbstmordversuch begangen hatten. Eine Untersuchung der Suizidraten an Universitäten in den USA zwischen den Jahren 2004 bis 2009 zeigte zwar eine etwas niedrigere Suizidrate im Vergleich mit einer nationalen Normstichprobe, insgesamt sind in diesem Zeitraum aber an 645 untersuchten Einrichtungen 622 Selbstmorde bekannt geworden (Schwartz 2011). Zur Häufigkeit von Suizidversuchen oder Suiziden an deutschen Hochschulen liegen bislang keine Daten vor. Suizidgedanken und Suizidversuche sind jedoch unter jungen Menschen allgemein häufig. Im Alter zwischen 15 und 20 Jahren versterben 6,5/100.000 Einwohner in der Folge eines Suizids, im Alter zwischen 20 und 25 Jahren 11,9/100.000 Einwohner (Statistisches Bundesamt 2010).

Neben einem Gefährdungspotenzial durch autoaggressives Verhalten können sich durch Studierende auch Gefährdungssituationen für Dritte ergeben, wenn Studierende sich aggressiv oder gewalttätig verhalten. Gravierende Beispiele sind eine ausgesprochene Amokdrohung an der Universität Würzburg im Jahr 2009 oder der im Jahr 2010 an der LMU München ausgelöste Amok-Alarm durch einen waffentragenden Doktoranden. Besonders betroffen von eskalierenden Situationen sind Mitarbeitende innerhalb der Hochschulberatung, wenn beispielsweise Studierende exmatrikuliert werden müssen oder schlechte Prüfungsergebnisse mitgeteilt werden. In einer Schweizer Studie (Christen 2000) wurde die Gefährdung durch Ratsuchende im Rahmen einer Beratung innerhalb der Sozialen Arbeit thematisiert. Zwei Drittel der befragten Beraterinnen und Berater berichteten, in ihrem beruflichen Alltag mindestens einer für sie bedrohlichen Situation in einem Zeitraum von einem Jahr ausgesetzt gewesen zu sein. In einer weiteren Studie bei Fachkräften der Sozialen Arbeit, in der nach dem Qualifizierungsbedarf am Arbeitsplatz gefragt wurde, formulierten 45% der Befragten den Wunsch nach mehr Qualifizierung im Umgang mit schwierigen Situationen, z.B. durch Gesprächsführung (Krczizek/Kühl 2008). In einer unter Beratungskräften in den Hochschulen und Studentenwerken in Baden-Württembergs durchgeführten Erhebung, in der nach der eigenen Handlungsfähigkeit bei schwierigen Situationen gefragt wurde, zeigte sich ebenfalls ein Handlungsbedarf. 37% der Befragten gaben an, sich nicht oder eher nicht in der Lage zu fühlen, mit autoaggressivem Verhalten von Studierenden umzugehen. 39% gaben an, sich nicht in der

Lage zu fühlen, auf Bedrohungssituationen angemessen reagieren zu können und 42% gaben an, dass ihnen keine Notfallpläne für Gefahrensituationen in der Einrichtung bekannt seien (Rau et al. 2011). Der hieraus resultierende Schulungsbedarf von Mitarbeitenden wurde vom Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst (MWK) in Baden-Württemberg frühzeitig erkannt. Im März 2010 erhielt die Klinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie/Psychotherapie des Universitätsklinikums Ulm den Auftrag, ein Projekt zur Wahrnehmung von und zum Umgang mit Gefährdungspotenzialen von Studierenden wie Stalking, Suizidalität und zielgerichtete Gewalt durchzuführen. Um möglichst flächendeckend Beratungskräfte in den Einrichtungen zu erreichen, wurde ein Multiplikatorensystem zur Informationsverbreitung gewählt. Qualifiziert werden sollten alle Beratungskräfte, die im direkten Kontakt mit Studierenden stehen.

In diesem Beitrag wird einführend der Aufbau des Projekts vorgestellt. Anschließend wird über die Aktivitäten von Multiplikatoren und deren Wirksamkeit berichtet. Diskutiert werden die Möglichkeiten und Grenzen eines Multiplikatorensystems zur Qualifizierung von Beratungskräften und die Voraussetzungen, die zu einem Erfolg beitragen. Das auf Landesebene initiierte Projekt kann anderen Bundesländern als Grundlage für die Planung und Durchführung ähnlicher Projekte dienen.

## 2. Methodik

### 2.1 Aufbau des Projekts

Zur Realisierung des Projektauftrags wurde ein dreistufiges Verfahren gewählt. Zunächst wurden alle Hochschulen, Universitäten und Studentenwerke in Baden-Württemberg vom Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst (MWK) aufgefordert, jeweils einen Verantwortlichen aus der Einrichtung als Multiplikator zu benennen. Die 40 benannten Personen aus 37 Einrichtungen wurden anschließend durch ein interdisziplinäres Team (Arzt, Psychologin, Juristin, Sozialarbeiterin, Polizist) zu den Themen Amok, Suizidalität und Stalking geschult. Im Anschluss wurde die Schulung evaluiert. In einem zweiten Schritt wurden durch das Projektteam in Zusammenarbeit mit einem Beirat aus fünf Mitgliedern aus der Multiplikatorenschaft Materialien entwickelt, die den Multiplikatorinnen und Multiplikatoren für die Schulung von Beratungskräften in ihren Einrichtungen zur Verfügung gestellt wurden. Mit den Beiratsmitgliedern konsentiert wurden weitere Erhebungsinstrumente zur Untersuchung der Lernergebnisse in den Einrichtungen.

### 2.2 Datenerhebung

Zur Erhebung der Daten wurden allen Hochschulen, Universitäten und Studentenwerken in Baden-Württemberg (insgesamt 64 Einrichtungen) zwei Fragebögen (Fragebogen für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren, Fragebogen für Beratende) zugesandt. Eine Auswertung der Schulung der Multiplikatoren durch die Projektverantwortlichen lag zum Erhebungszeitpunkt in den Einrichtungen bereits vor.

### Fragebogen für Multiplikatoren

Mit dem Fragebogen für Multiplikatoren wurden die beteiligten Personen zur Anzahl der von ihnen geschulten Beratenden befragt. Weiter konnten sieben vorgegebene Kategorien zur Methode der Informationsverbreitung (Handlungsanleitung, Infoveranstaltung, Schulung mit einer Dauer von mehr/weniger als 2 Unterrichtseinheiten (</> 2 UE), Informationsweitergabe innerhalb regulärer Sitzungen bzw. im Rahmen eines kollegialen Gesprächs, Informationsverbreitung über das Intranet) angekreuzt und in Textform weitere Methoden genannt werden. Außerdem erfasst wurden in Form von drei vorgegebenen Antwortkategorien und zusätzlich in freier Textform weitere Aktivitäten mit einer Angabe zum Status der Umsetzung („bereits umgesetzt“ bzw. „geplant“). Weiter erhoben wurde anhand einer dreistufigen Antwortmöglichkeit von „gar nicht“ bis „eher gut“ die Einschätzung der Multiplikatoren zum Erfolg ihrer Multiplikatorenfunktion. Voraussetzungen oder Schwierigkeiten konnten in Form von Freitexten hinzugefügt werden. Abschließend erfragt wurden durch das Projekt erzielte Veränderungen oder im Rahmen der Multiplikatorenfunktion angestoßene Maßnahmen und Aktivitäten in den Einrichtungen.

### Fragebogen für Beratende

Ein zweiter Fragebogen richtete sich an alle in der Beratung tätigen Mitarbeitenden der Hochschulen, Universitäten und Studentenwerke Baden-Württembergs. Erfragt wurde, ob sie zum Thema geschult wurden und wenn ja, in welcher Form. Hierzu wurden Antwortkategorien vorgegeben, die mit der Abfrage der Verbreitungsmethode bei den Multiplikatoren (Handlungsanleitung, Infoveranstaltung etc.) identisch sind. Sonstige Methoden wurden anhand von Freitextangaben erfasst. Zur Überprüfung der Wirksamkeit der Schulung wurden die Teilnehmenden aufgefordert, ihren Wissensstand retrospektiv im Prä-Post-Vergleich anhand einer fünfstufig absteigenden Likert-Skala („trifft völlig zu“ bis „trifft gar nicht zu“) in sechs vorgegebenen Kompetenzbereichen einzuschätzen. Auf einer vierstufig absteigenden Skala („sehr umfassend“ bis „ungenügend“) erfasst wurde zudem eine globale Einschätzung der Beratenden zu ihrem aktuellen Kenntnisstand bezogen auf ihre berufliche Tätigkeit. Weiter abgefragt wurde anhand einer fünfstufig absteigenden Skala („trifft völlig zu“ bis „trifft gar nicht zu“) das Interesse an einer weiteren Auseinandersetzung mit den Themen des Projekts.

Abbildung 1: Items zur Selbsteinschätzung der Kompetenzen (Fragebogen für Teilnehmende von Schulungen)

Über welche Kompetenzen verfügten Sie vor/ nach der Informationsweitergabe?
Ich fühle/fühle mich in der Lage, mögliche <u>autoaggressive</u> Verhaltensweisen (z.B. Suizidalität) zu erkennen.
Ich fühle/fühle mich in der Lage, auf <u>autoaggressives</u> Verhalten angemessen zu reagieren.
Ich fühle/fühle mich in der Lage, mögliche <u>Bedrohungssituationen</u> (z.B. Stalking, eskalierende Gewaltsituationen) zu erkennen.
Ich fühle/fühle mich in der Lage, auf <u>Bedrohungen</u> angemessen zu reagieren.
Ich war/bin über die rechtlichen Grundlagen meiner Handlungen/Entscheidungen informiert.
Ich war/bin über Notfallpläne für Gefahrensituationen informiert.

### Fragebogen für Teilnehmende (Multiplikatoren) an der Schulung durch das Projektteam

Nach der Schulung für Multiplikatoren haben 38 von 40 Teilnehmenden einen Evaluationsbogen mit insgesamt 20 Items beantwortet. Hieraus wurden 12 Items extrahiert, die identisch sind mit den sechs vorgegebenen Antwortkategorien aus der Befragung für Beratende (siehe Abbildung 1). Die übrigen Items beinhalteten Fragen zur Methodik, zum Aufbau des Curriculums und zur Lernatmosphäre. Sie dienten unter anderem der Verbesserung des Schulungsmaterials für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren und wurden in dieser Auswertung nicht berücksichtigt.

### 2.3 Statistische Analyse

Alle Analysen wurden mit Hilfe des Programms SPSS for Windows® (Version 18) durchgeführt. Der Fragebogen für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren wurde deskriptiv nach Häufigkeiten ausgewertet. Die freien Texteingaben wurden qualitativ ausgewertet. Für die Auswertung des Fragebogens für Beraterinnen und Berater wurde die Stichprobe in zwei Gruppen geteilt. Gruppe 1 umfasste Teilnehmende einer Schulung von Multiplikatoren, Gruppe 2 Beratungskräfte, die entweder an keiner Schulung teilnehmen konnten oder für deren Einrichtung keine Multiplikatoren ausgebildet worden waren.

Für die Gruppe der geschulten Beratungskräfte (Gruppe 1) wurde eine Auszählung nach Häufigkeiten zur Form des Informationserhalts der sieben vorgegebenen Antwortkategorien vorgenommen (Handlungsanleitung, Infoveranstaltung, Schulung </> 2 UE). Der Kompetenzzuwachs in den sechs Antwortkategorien der geschulten Beratenden wurde auf einen Mittelwertunterschied mit dem t-Test für verbundene Stichproben zweiseitig getestet. Bei allen anderen Items wurde der Mittelwert gebildet. Bei dichotomen Antwortoptionen wurde nach Häufigkeiten ausgezählt. Angaben im Textfeld wurden inhaltlich nach Oberbegriffen zusammengefasst und qualitativ bewertet. Für die Einschätzung des Wissensstands, bezogen auf das Tätigkeitsfeld der Befragten, wurde Gruppe 1 mit Gruppe 2 mit einem t-Test für unabhängige Stichproben auf einen Mittelwertunterschied zweiseitig untersucht. Der Wissensstand der geschulten Beratenden in vier Antwortkategorien wurde weiter nach Häufigkeiten ausgezählt. Um festzustellen, ob der Wissensstand der geschulten Beratenden und der Kompetenzstand in den sechs Antwortkategorien von der Dauer der Schulung abhängig ist, wurden für die Dauer der Schulung (</> 2 UE) zwei Gruppen gebildet und deren Wissensstand mit einem t-Test für unabhängige Stichproben auf einen Mittelwertunterschied zweiseitig getestet. Für die Auswertung der Motivation zur Auseinandersetzung mit dem Thema wurden Gruppe 1 und Gruppe 2 zusammengefasst und die fünf Ausprägungen von „trifft gar nicht zu“ bis „trifft völlig zu“ nach Häufigkeiten ausgezählt.

### Einfluss von Expertenwissen auf den Lernzuwachs

Um zu überprüfen, ob die Weitergabe von Wissen durch das Projektteam im Gegensatz zur Weitergabe von In-

formationen durch geschulte Multiplikatoren Einfluss auf den Kompetenzzuwachs in den sechs vorgegebenen Antwortkategorien (Abbildung 1) der Schulungsteilnehmer hat, wurde die Differenz aus den Werten im Outcome und den Werten in der Baseline der beiden Gruppen (geschult durch Projektteam; geschult durch Multiplikatoren) gebildet. Anschließend wurde mit einem t-Test für unabhängige Stichproben die Mittelwertdifferenz der beiden Gruppen auf Unterschiede zweiseitig getestet. Mit identischem Testverfahren wurde untersucht, ob der Wissensstand nach der Schulung unterschiedlich hoch eingeschätzt wurde.

### 3. Ergebnisse

An der Befragung beteiligt haben sich insgesamt 32 (50%) der 64 landesweit angeschriebenen Einrichtungen, darunter alle Studentenwerke in Baden-Württemberg, 35% der Hochschulen, 70% der Dualen Hochschulen, 33% der Pädagogischen Hochschulen und 44% der Universitäten. Von den insgesamt 40 ausgebildeten Multiplikatoren haben sich 29 Personen (72%) an der Erhebung beteiligt. Von den Beratungskräften liegen insgesamt 247 Fragebögen vor. Davon wurden 228 (92%) von Beratenden ausgefüllt, die von Multiplikatoren geschult wurden und 19 Fragebögen (8%) von Personen, die nicht geschult wurden.

#### 3.1 Auswertung des Fragebogens für Multiplikatoren (N=29)

Von den Multiplikatoren wurden insgesamt etwa 379 Beratungskräfte geschult. Genaue Angaben für die Anzahl der Geschulten fehlen, da in acht Fällen keine Angaben gemacht wurden. Zur Schulung wurde mehrheitlich die Handlungsanleitung (85,7%) verteilt; über die Hälfte der Multiplikatoren (53,6%) organisierte Informationsveranstaltungen mit einer durchschnittlichen Dauer von 2,2 Stunden (SD=1,48) und durchschnittlich 23 Teilnehmenden (SD=22,0). 35,7% der Multiplikatoren führten Schulungen ab einer Dauer von 2 Unterrichtseinheiten und 14,3% kürzere Schulungen durch. 32,1% sprachen die Projektinhalte im Rahmen von regulären Sitzungen an und 53,6% wählten das Gespräch unter Kollegen, um über die Themen zu informieren. 21,4% der Multiplikatoren stellten Informationen ins Intranet. Darüber hinaus wurden Workshops und Fallbesprechungen organisiert oder Vorträge gehalten. 18,5% der Multiplikatoren haben neben Beratungskräften auch Dozierende zum Thema geschult und in neun Einrichtungen stehen ähnliche Schulungen auf der Agenda. 75,0% der Multiplikatoren gaben an, dass in ihrer Einrichtung eine Anpassung von Notfallplänen stattgefunden hat bzw. geplant ist. Und in 67,9% der Einrichtungen wurden Krisenteams eingerichtet oder sollen in Kürze eingerichtet werden.

83% der Multiplikatoren gelang die Ausübung ihrer Multiplikatorenfunktion „eher gut“ und 17% „eher nicht gut“. Eine „eher gute“ Ausübung war möglich bei einer Unterstützung der Multiplikatoren durch die Einrichtungsleitung und eine vorhandene oder im Rahmen des Projekts aufgebaute interne Vernetzung. Hilfreich waren

zudem Kontakte mit Kooperationspartnern wie mit Studentenwerken oder der Polizei oder das eigene Interesse am Thema. Das Projekt gab zusätzlich Anstoß für eine Verbesserung der Infrastruktur in den Einrichtungen, für eine Weiterentwicklung von Sicherheitskonzepten und für eine Sensibilisierung der Mitarbeitenden für das Verhalten von Studierenden. Als hinderlich wurden der Wechsel von Personal, mangelnde Kapazität innerhalb der eigenen beruflichen Aufgaben oder mangelnde Unterstützung von Seiten der Einrichtungsleitung genannt.

#### 3.2 Auswertung des Fragebogens für Beratende (N=247) Geschulte Beratungskräfte (Gruppe 1; N=228); Nichtgeschulte (Gruppe 2; N=19)

Aus der Gruppe geschulter Personen gaben 77,6% an, eine Handlungsanleitung erhalten zu haben. 71,1% nahmen an einer Infoveranstaltung teil und 35,1% erhielten eine Schulung mit einer Dauer von über 2 Unterrichtseinheiten. 27,2% der Beratungskräfte nahmen an einer kürzeren Schulung teil. Bei 21,9% der Beratenden wurden die Projektinhalte innerhalb von regulären Sitzungen angesprochen und 19,7% wurden durch ein kollegiales Gespräch auf das Thema aufmerksam gemacht. 5,7% bezogen Informationen über das Intranet. Durch die Aktivitäten konnte bei den geschulten Beratungskräften in allen erfragten Kategorien ein signifikanter Lernzuwachs ( $p < .01$ ) erreicht werden (siehe Tabelle 1). Nichtgeschulte Beratungskräfte machten Angaben zu ihrem Wissensstand und zu ihrer Motivation hinsichtlich einer Auseinandersetzung mit dem Thema.

Tabelle 1: Kompetenzzuwachs der geschulten Beratenden, N=228

	Prä		Post		t-Wert	df
	M	(SD)	M	(SD)		
Autoaggressives Verhalten erkennen	2,96	(1,04)	3,70	(0,80)	-14,882*	221
Auf autoaggressives Verhalten reagieren	2,87	(1,04)	3,63	(0,79)	-15,022*	224
Bedrohungssituationen erkennen	3,12	(0,91)	3,77	(0,76)	-13,278*	222
Auf Bedrohungssituationen reagieren	2,71	(0,97)	3,61	(0,83)	-16,127*	223
Über rechtliche Grundlagen informiert	2,17	(1,17)	3,70	(1,07)	-18,527*	221
Über Notfallpläne informiert	2,33	(1,24)	4,00	(0,94)	-19,819*	220

M= Mittelwert, SD= Standardabweichung, \* $p < .01$

Strafrechtliche Grundlagen in der Beratung (T=18,527) und Kenntnisse über Notfallpläne in Gefahrensituationen (T=19,819) zeigten im Mittelwertvergleich den höchsten Lernzuwachs. „Bedrohungssituationen erkennen“ hingegen zeigte den vergleichsweise geringsten Lerneffekt (T=13,278). Die Ausprägungen 3 und 4

(1=trifft gar nicht zu; 5=trifft völlig zu) wurden nach der Schulung für den Bereich „Auf autoaggressives Verhalten reagieren“ mehrheitlich gewählt; als sehr kompetent schätzten sich 28 von 225 (12,4%) der Personen nach der Schulung ein.

Sich in der Lage fühlen, auf Bedrohungssituationen adäquat zu reagieren, wurde von 21 von 226 Personen (9,3%) als unzureichend (summierter Wert aus Ausprägung 1 und 2) angegeben. In rechtlichen Fragen wurde der summierte Wert aus Ausprägung 1 und 2 von 13,5% (30 von 223 Personen) gewählt. Der Kompetenzzuwachs in Verbindung mit der Anzahl der Schulungseinheiten ( $</> 2$  UE) ergab in den sechs Antwortkategorien keine signifikanten Unterschiede ( $p > .05$ ), auch der Wissensstand bezogen auf das Tätigkeitsfeld zeigte keinen Unterschied in der Abhängigkeit von den Schulungseinheiten ( $p > .05$ ).

Insgesamt wurde der Wissensstand nach der Schulung von 4% der geschulten Personen als sehr umfassend, von 43% als umfassend, von 50% als ausreichend und von 3% als ungenügend eingestuft.

### Vergleich der geschulten Beratenden (Gruppe 1) mit nichtgeschulten Beratungskräften (Gruppe 2)

Der Wissensstand im Vergleich von geschulten und nichtgeschulten Beratungskräften zeigte einen signifikanten Unterschied zu Gunsten der geschulten ( $p < .05$ ). Sie erreichten im Mittel einen Wissensstand von 2,49 ( $SD=0,63$ ), während der Mittelwert bei nicht geschulten bei 1,68 ( $SD=0,67$ ) lag (1=ungenügend; 4=sehr umfassend).

Tabelle 2: Vergleich von Lernzuwachs und Wissensstand insgesamt von Teilnehmenden an Schulungen von Multiplikatoren (B) und Teilnehmenden an Schulungen von Experten (Mu)

	Mu (N=38)		B (N=228)		t-Wert	df
	M	(SD)	M	(SD)		
Autoaggressives Verhalten erkennen	0,76	0,85	0,74	0,74	0,149	258
Auf autoaggressives Verhalten reagieren	1,00	0,99	0,76	0,76	1,403	44,787
Bedrohungssituationen erkennen	0,92	0,78	0,65	0,73	2,088*	259
Auf Bedrohungssituationen reagieren	1,05	0,80	0,90	0,83	1,068	260
Über rechtliche Grundlagen informiert	1,97	0,94	1,53	1,23	2,108*	258
Über Notfallpläne informiert	1,89	1,09	1,67	1,25	1,066	257
Wissensstand	2,95	(4,62)	2,49	(0,63)	5,297*	62,339

M= Mittelwert, SD= Standardabweichung, \* $p < .05$

### Motivation von Beratungskräften (Gruppe 1 und 2) zum Thema insgesamt

34% der Beratungskräfte gaben an, hoch motiviert zu einer weiteren Auseinandersetzung mit dem Thema zu sein, 38% gaben an motiviert zu sein und 20% zeigten sich unentschlossen. 3% gaben an, gar nicht motiviert zu sein und 5% eher weniger.

### 3.3 Einfluss von Expertenwissen auf den Lernzuwachs

Der Mittelwertvergleich für eine Überprüfung, ob die Weitergabe von Wissen durch die Projektverantwortlichen und Vertreter der Polizei (Experten) im Gegensatz zur Weitergabe von Informationen durch geschulte Multiplikatoren Einfluss auf den Kompetenzzuwachs der Edukanten hat, ergab in zwei von sechs Antwortkategorien („Bedrohungssituationen erkennen“; „Über rechtliche Grundlagen informiert“) einen Kompetenzzuwachs zu Gunsten von Expertenschulungen ( $p < .05$ ). Zudem wurde nach der Schulung durch Experten bei den Teilnehmenden insgesamt ein signifikant höherer Wissensstand gemessen ( $p < .05$ ) (siehe Tabelle 2).

## 4. Diskussion

Durch hohe Belastungen von Studierenden an Hochschulen gewinnen Kompetenzen im Umgang mit autoaggressivem oder aggressivem Verhalten von Studierenden für Beratungskräfte in Hochschulen und Studentenerkenntnissen an Bedeutung. Sie sind in vielen Fällen die ersten Ansprechpartner für Problemlagen, jedoch größtenteils nicht ausreichend auf problematische Kontakte mit Studierenden vorbereitet (vgl. Rau et al. 2011). Die Ergebnisse der Fragebogenerhebung zeigen, dass sich durch Schulungen gute Lernerfolge bei den Beratungskräften zu den Themen zielgerichtete Gewalt, Suizidalität und Stalking erzielen ließen. Teilnehmerinnen und Teilnehmer fühlten sich nach der Schulung eher in der Lage, autoaggressives Verhalten zu erkennen und angemessen darauf zu reagieren, fühlten sich sicherer bei der Einschätzung von Bedrohungssituationen und gingen davon aus, eher in der Lage zu sein, angemessenes Verhalten in Bedrohungssituationen zu zeigen. Kenntnisse über Notfallpläne für Gefahrensituationen in den Einrichtungen und strafrechtliche Grundlagen im Umgang mit der gesetzlichen Schweigepflicht zeigten den höchsten Lernzuwachs. Beide Themen beinhalten eindeutige Regelungen oder geben konkrete Verhaltensanweisungen vor, die anhand von Entscheidungsbäumen durch eine Gefahrensituation führen können. Im Vergleich dazu sind Schulungsinhalte, die mehr auf einem persönlichen Kontakt mit Studierenden aufbauen und einen empathischen Zugang zum Ratsuchenden oder die Fähigkeit, angemessen zu kommunizieren, voraussetzen, vermutlich schwieriger zu vermitteln. „In der Lage zu sein“ setzt ein sicheres Gefühl im Zusammenspiel mit dem Verhalten des Ratsuchenden voraus, es fehlten jedoch zum Erhebungszeitpunkt praktische Erfahrungen. Sofern ein Transfer der Schulungsthemen in die berufliche Praxis gelingt, kann sich vermutlich ein Maximum an Lernzuwachs erst in Problemsituationen entfalten. Im Rahmen didaktischer Planung hat sich in der Schulung

bewährt, von Fallbeispielen aus der Praxis der Beratern auszugehen und Übungsmöglichkeiten einzubauen, um die Teilnehmenden im simulierten Setting mit Problemlagen auf die praktische Arbeit vorzubereiten. In Schulungen vor Ort durch Multiplikatoren wurden Fallbeispiele durch Fallbesprechungen oder Supervision erweitert. Die Vorgehensweise hat sich in verschiedenen Arbeitsfeldern bereits gut als Lernfeld bewährt (Stey 2001; Strauß et al. 2010). Neben den positiven Ergebnissen im Prä-Post-Vergleich ließ sich durch die Schulung ein höherer selbst eingeschätzter Wissensstand nach der Schulung im Vergleich mit Nichtgeschulten nachweisen. Bei der Interpretation der Mittelwertdifferenz ist allerdings zu berücksichtigen, dass es sich um eine nur kleine Kontrollgruppe von 19 nichtgeschulten Personen handelte.

Eine zentrale Aufgabe des Projekts war es, landesweit Beratungskräfte zum Thema zu schulen und erste Ergebnisse innerhalb eines Jahres aufzuzeigen. Deshalb wurde für die Umsetzung des Projekts ein Multiplikatorensystem gewählt und mit der Datenanalyse anschließend überprüft, ob der fachliche Hintergrund des Dozierenden Einfluss auf den Kompetenzerwerb der Schulungsteilnehmenden hat. Die Ergebnisse zeigen, dass ein vergleichsweise höherer Lernzuwachs in zwei der sechs Lernbereiche („Bedrohungssituationen erkennen“; „Über rechtliche Grundlagen informiert“) zu Gunsten der Qualifizierung durch die Projektverantwortlichen (Experten) erreicht werden konnte. Trotz der in den letzten Jahren vermehrt veröffentlichten Studien zur Risikoeinschätzung bei zielgerichteter Gewalt (Meloy et al. 2011; Dressing/Meyer-Lindenberg 2010; Bondü/Scheithauer 2009; Borum et al. 1999) ist das Thema Risikoeinschätzung in Bedrohungssituationen für Mitarbeitende in der Beratung relativ neu und wurde bislang wenig in der Praxis diskutiert. Sowohl hier als auch im Umgang mit der Schweigepflicht zeigte sich in der Ausbildung der Multiplikatoren ein geringer Wissensstand vor der Schulung (Rau et al. 2011). Möglicherweise konnte den Multiplikatoren durch die Schulungen von Experten zwar vergleichsweise mehr Wissen und Sicherheit im Umgang mit solchen Gefährdungssituationen vermittelt werden, ohne dass sie jedoch in der Lage waren, beide Themen an Dritte gleich gut weiterzugeben. In diesem Zusammenhang ist zu diskutieren, ob es grundsätzlich möglich ist, alle Themenbereiche durch Multiplikatorenschulungen ausreichend abzudecken oder ob für spezifische Fragestellungen Experten (z.B. Juristen, Ärzte) hinzugezogen werden müssen. Ein hoher Lernerfolg durch Expertenschulungen kann nach Bromme et al. (2004) allerdings nur dann erreicht werden, wenn Antizipations- und Adaptionsleistungen im Austausch von „Experten“ und „Laien“ positiv miteinander korrelieren und es gelingt, implizites Wissen den Adressaten zu vermitteln. Bei einer längerfristigen Auseinandersetzung kann sich in unserem Fall daher das Ergebnis zu Gunsten der Schulungen durch Multiplikatoren verschieben, indem diese mit der Dauer ihrer Aufgaben fachlich kompetenter werden und zugleich die erforderliche Praxisnähe besitzen. Für die Ausbildung der Beratungskräfte grundlegend waren die Materialien zur Schulung, die von den Projektverantwortlichen erarbeitet und mit Vertretern der

Beratungspraxis auf ihre Anwendbarkeit im Arbeitsfeld geprüft wurden. Sie umfassten eine Handlungsanleitung, Powerpointpräsentationen, Poster, Fallbeispiele mit Fragestellungen und Musterlösungen zur Lernkontrolle sowie didaktische Empfehlungen zur Umsetzung. Von den Multiplikatoren am häufigsten verwendet wurde die schriftliche Handlungsanleitung. Sie konnte in digitaler und in Papierform abgerufen werden und enthielt neben einer kurzen theoretischen Einführung in die Themenbereiche konkrete und praxisnahe Informationen (zum Beispiel Checklisten zur Risikoeinschätzung von Gefahrensituationen, Gesprächsbausteine für den Kontakt mit suicidalen Studierenden, gesetzliche Regelungen zur Schweigepflicht). Daneben gab es Raum für eigene Eintragungen, die den vernetzenden Charakter der Beratungsstellen hervorheben sollten. Killich und Kopp (2007) betonen in ihrer Abhandlung über Wissensmanagement in Netzwerken den Vorteil einer Vernetzung, indem Ratsuchende an die richtigen Ansprechpartner weitervermittelt werden können. Wissen kann sich darüber hinaus im Kontakt mit anderen entfalten und potenzieren (Keller/Kastrup 2009) und durch ein wissensbewusstes Management kann ein Kompetenzzuwachs bei Gesprächspartnern auch für implizites Wissen gelingen (Schanz 2007). Ein überwiegender Teil der Multiplikatoren war fachlich nicht vorgebildet und zudem mit den Themen des Curriculums nicht überwiegend in ihrem Alltag konfrontiert. Umso mehr werden in der beruflichen Praxis die psychosozialen Beratungsstellen bei Gefährdungssituationen eine zentrale Rolle einnehmen, denn sie beraten primär problembelastete Studierende und verfügen über psychotherapeutisch ausgebildetes Personal (Ackermann/Schumann 2010). Von Vorteil ist daher für universitäre Einrichtungen, über ein gut funktionierendes Hilfesystem zu verfügen. Zur Unterstützung eines interdisziplinären Austauschs und für eine Vernetzung hat sich daher bewährt, unterschiedliche Berufsgruppen in Schulungsgruppen zusammenzufassen und die Multiplikatoren durch Beratung im Rahmen des Projekts in ihren Bemühungen um Vernetzung, z.B. durch Vermittlung von Kontakten, zu unterstützen. 83% der Multiplikatoren gaben an, dass ihnen die Aufgabe als Multiplikator eher gut gelang, während 17% sich mehr Unterstützung von Seiten der Einrichtung gewünscht hätten. Als hinderlich genannt wurden wenig Zeit im beruflichen Alltag und fehlende Ansprechpersonen in den Hochschulen auf Leitungsebene. Über ein Drittel der Beratungskräfte gaben allerdings an, an einer weiteren Auseinandersetzung mit den Projektthemen interessiert zu sein und zeigten auch in ihren über die Multiplikatorenfunktion hinausgehenden Aktivitäten (z.B. Schulung von Dozierenden, Mitarbeit in Krisenteams) großes persönliches Engagement. Faulstich und Zeuner (2010) sehen Motivation und Erfordernis als die zentralen Aspekte für ein erfolgreiches Lernen in der Weiterbildung. Beide Voraussetzungen können innerhalb von Schulungen und anderen personenbezogenen Maßnahmen positiv wirken. Gefragt sind darüber hinaus aber auch strukturelle oder infrastrukturelle Voraussetzungen für mehr Sicherheit, z.B. durch eine Verankerung der Multiplikatorenfunktion. Vorliegen sollten zudem Gefährdungsbeurteilungen für Arbeitsplätze und ein tech-

nischer, baulicher oder organisatorischer Gefahrenschutz muss gewährleistet sein. Bewährt haben sich zudem in Projekten mit vergleichbarer Fragestellung Nachsorgekonzepte für die Betreuung bei Traumata oder psychischen Belastungen von Beratungskräften nach einem Vorfall (Deutsche Gesetzliche Unfallversicherung 2011). Mit dem vom Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst initiierten und erfolgreich verlaufenen Projekt ist eine Motivation für die Hochschulen und Studentenwerke geschaffen, die Schulungen für Beratungskräfte fortzuführen und weitere Maßnahmen zur Sicherheit zu integrieren.

## Literaturverzeichnis

- Ackermann, W./Schumann, W. (2010): Die Uni ist kein Ponyhof. Zur psychosozialen Situation von Studierenden. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 5, S. 231-237.
- Aster-Schenck, I. U./Schuler, M./Fischer, M. R./Neuderth, S. (2010): Psychosoziale Ressourcen und Risikomuster für Burnout bei Medizinstudenten: Querschnittsstudie und Bedürfnisanalyse Präventiver Curricularer Angebote. *Zeitschrift für Medizinische Ausbildung*, 27(4), DOI: 10.3205/zma000698, URN: urn:nbn:de:0183-zma0006986.
- Bondü, R./Scheithauer, H. (2009): School Shootings in Deutschland. In: Cierpka, M./Lehmkuhl, U./Lenz, A./Romer, G./Salisch, M./Seiffge-Krenke, I./A. Streeck-Fischer (Hg.): *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*. Göttingen, S. 685-701.
- Borum, R./Fein, R./Vossekuil, B./Berglund, J. (1999): Threat Assessment: Definition an Approach for Evaluating Risk of Targeted Violence. *Behavioral Sciences and the Law*, 17, pp. 323-337.
- Bromme, R./Jucks, R./Rambow, R. (2004): Experten-Laien-Kommunikation im Wissensmanagement. In: Reinmann, G./Mandl, H. (Hg.): *Der Mensch im Wissensmanagement: Psychologische Konzepte zum besseren Verständnis und Umgang mit Wissen*. Göttingen, S. 114-126.
- Christen, U. (2000): Impressionen aus der Fachliteratur. In: *SozialAktuell Fachzeitschrift des Schweizer Berufsverbandes Soziale Arbeit SBS/ASPAS*, 13, S. 6-11.
- Deutsche Gesetzliche Unfallversicherung (Hg.) (2011): *Arbeitsbelastung und Bedrohungen in Arbeitsgemeinschaften nach Hartz IV*. Abschlussbericht. München.
- Dressing, H./Meyer-Lindenberg, A. (2010): Risikoeinschätzung bei Amokdrohungen. Neue Aufgaben für die Psychiatrie? *Nervenarzt*, 5, S. 594-601.
- Faulstich, P./Zeuner, Ch. (2010): Erwachsenenbildung. In: Andresen, S./Hurlmann, K./Palentin, Ch./W. Schröder (Hg.): *Erwachsenenbildung*. Weinheim und Basel.
- Gusy, B./Lohmann, K./Drewes, J. (2010): Burnout bei Studierenden, die einen Bachelor-Abschluss anstreben. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 5, S. 271-275.
- Holm-Hadulla, R. M./Hofmann, F.H./Sperth, M./Funke, M. (2009): Psychische Beschwerden und Störungen von Studierenden. Vergleich einer Feldstichprobe mit Klienten und Patienten einer psychotherapeutischen Beratungsstelle. *Psychotherapeut*, S. 1-10.
- Keller, Ch./Kastrup, Ch. (2009): *Wissensmanagement. Wissen organisieren – Wettbewerbsvorteile sichern*. Berlin.
- Killich, S./Kopp, R. (2007): *Wirksames Wissensmanagement in Netzwerken*. In: T. Becker, I. Dammer, J. Howaldt/A. Loose (Hg.): *Netzwerkmanagement - Mit Kooperation zum Unternehmenserfolg*. Berlin, S. 105-118.
- Klement, A./Richter, D./Bertschneider, K./Lautenschläger, C. (2010): *Gesundheitsverhalten und Lebensstil. Risiken von Medizinstudierenden. Eine epidemiologische Querschnittsstudie*. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 5, S. 265-270.
- Krczizek, R./Kühl W. (2008): *Beratung für Fachkräfte in der Sozialen Arbeit. Eine empirische Bedarfsanalyse*. *Sozialmagazin*, Jg. 33/H. 2, S. 26-34.
- Kurth, R. A./Klier, S./Pokorny, D./Jurkat, H. B./Reimer C. (2007): *Studienbezogene Belastungen, Lebensqualität und Beziehungserleben bei Medizinstudenten*. *Psychotherapeut*, 52, S. 355-361.
- Lohmann, K./Gusy, B./Drewes, J. (2010): *Medikamentenkonsum bei Studierenden. Prävention und Gesundheitsförderung*, 3, S. 276-281.
- Meier, S./Mikolajczyk, R. T./Helmer, S./Akmatov, M. K./Steinke, B./Krämer, A. (2010): *Prävalenz von Erkrankungen und Beschwerden bei Studierenden in NRW. Ergebnisse des Gesundheitssurveys NRW*, 5, S. 257-264.
- Meloy, J.R./Hoffmann, J./Guldimann, A./James, D. (2011): *The Role of Warning Behaviors in Threat Assessment: An Exploration and Suggested Typology*. *Behavioral Sciences and the Law*, DOI: 10.1002/bsl.999.
- Rau, T./Kliemann, A./Fegert J. M./Allroggen, M. (2011): *Vorstellung und Evaluation eines Curriculums zur Wahrnehmung von und zum Umgang mit Gefährdungspotentialen bei Studierenden. Ergebnisse aus einem Projekt zur Schulung von Multiplikatoren aus Hochschulen, Universitäten und Studentenwerken*. *Zeitschrift für Beratung und Studium*, 2, S. 56-62.
- Schanz, G. (2007): *Lässt sich – und wie lässt sich – implizites Wissen managen?* *Zeitschrift für Management*, 2, S. 268-294.
- Schwartz, A. (2011): *Rate, Relative Risk, and Method of Suicide by Students at 4-Year Colleges and Universities in the United States, 2004-2005 through 2008-2009*. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 41, pp. 353-371.
- Statistisches Bundesamt (Hg.) (2010): *Unfälle, Gewalt, Selbstverletzung bei Kindern und Jugendlichen. Ergebnisse der amtlichen Statistik zum Verletzungsgeschehen 2008*.
- Stey, G. (2001): *Supervision als Beitrag zur lernenden Organisation. Ein Fallbeispiel. Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 32, S. 461-481.
- Strauß, B./Wheeler, S./Nodop, S. (2010): *Klinische Supervision. Überblick über den Stand der Forschung*. *Psychotherapeut*, 55, S. 455-464. DOI 10.1007/s00278-010-0776-11.
- Westefeld, J.S./Homaifar, B./Spotts, J./Furr, S./Range, L./Werth, J.L. (2005): *Perceptions concerning college student suicide: Data from four universities*. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 35, S. 640-645.

- **Dr. Thea Rau**, Klinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie/Psychotherapie, Universitätsklinikum Ulm, E-Mail: [thea.rau@uni-ulm.de](mailto:thea.rau@uni-ulm.de)
- **Dr. Andrea Kliemann**, Klinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie/Psychotherapie, Universitätsklinikum Ulm, E-Mail: [andrea.kliemann@uni-ulm.de](mailto:andrea.kliemann@uni-ulm.de)
- **Dr. Jörg M. Fegert**, Professor für Kinder- und Jugendpsychiatrie/Psychotherapie, Ärztlicher Direktor der Klinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie/Psychotherapie, Universitätsklinikum Ulm, E-Mail: [joerg.fegert@uniklinik-ulm.de](mailto:joerg.fegert@uniklinik-ulm.de)
- **Dr. Marc Allroggen**, Klinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie/Psychotherapie, Universitätsklinikum Ulm, E-Mail: [marc.allroggen@uniklinik-ulm.de](mailto:marc.allroggen@uniklinik-ulm.de)

Reihe Gestaltung  
motivierender Lehre  
in Hochschulen:  
Praxisanregungen

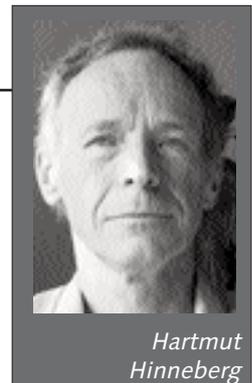
im Verlagsprogramm erhältlich:

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

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

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

Hartmut Hinneberg



Hartmut Hinneberg

## Der „Test für Medizinische Studiengänge“ im Auswahlverfahren der Hochschulen

Selection procedures for the allocation of student places in general and for medical courses in particular have long since developed into a highly complex system. The HSW has already covered this earlier (HSW 4/2003). Since the universities have been allowed to apply their own selection procedures, comparability and transparency have been very difficult to create. *Hartmut Hinneberg*, former Head of Student Counselling at the University of Ulm and a specialist in the analysis of these procedures, has developed a simulation model to compare the effects of local regulations. He presents his astonishing results in his article: **The "Test for Medical Courses" in Selection Procedures of Universities**. "This will render comparisons possible and uncover correlations, which cannot be deduced from selection regulations alone," the author states.

Auswahlverfahren zur Vergabe von Studienplätzen sind Steuerungsinstrumente der Hochschulpolitik und werden deshalb von Zeit zu Zeit an neue Zielvorgaben angepasst. So wurde für den Wettbewerb um die besten Studienanfänger der Auswahlrahmen um Kriterien erweitert, durch die es jeder Universität ermöglicht werden soll, ihre spezielle Vorstellung vom affinen Bewerber nach außen zu tragen. Dazu zählen einschlägige Berufsabschlüsse/-tätigkeiten, Auswahlgespräche, Studierfähigkeitstests, außerschulische Leistungen wie z.B. Preise bei „Jugend forscht“ u.a..

Dies gilt in gleicher Weise für das „Auswahlverfahren der Hochschulen“ (AdH), in dem bei den Fächern, die in das zentrale Verfahren der Stiftung für Hochschulzulassung eingebunden sind, 60% der örtlich vorhandenen Plätze vergeben werden. In den medizinischen Studiengängen steht für das AdH seit einigen Jahren der von der ITB Consulting GmbH entwickelte „Test für Medizinische Studiengänge“ (TMS) zur Verfügung. Um den Universitäten mehr Möglichkeiten zur Einbindung des TMS in ihr Auswahlverfahren zu bieten, wird das Testergebnis in 3 Versionen mitgeteilt: Als „Standardwert“, als Prozentrangwert und als „Notenwert“ (Nw).<sup>1</sup>

Im Studiengang Medizin wurde der TMS im WS 11/12 von 13 der 34 Medizinischen Fakultäten auf die in Tabelle 1 dargestellte Weise in ihr Verfahren einbezogen. Die recht unterschiedlichen „Auswahlformeln“ zeigen, dass die Hochschulen durchaus gewillt sind, den ihnen zugestandenen Spielraum bei der Ausgestaltung ihrer Auswahlsetzung zu nutzen. Ob sich diese Unterschiede jedoch auch im Selektionsergebnis wiederfinden, ist noch offen, denn bislang gibt es keine Möglichkeit, den Selektionseffekt unabhängig von der von Ort zu Ort unterschiedlichen Wettbewerbssituation zu messen.

Tabelle 1: Einbeziehung des TMS in das AdH

Notenverbesserung durch „Bonustreppe“						
Lübeck, 1. Rangliste (50% d. Plätze)			2. Rangliste (50% d. Plätze)			
Notenwert TMS	≤ 2,5	Auswahlgespräch				
Notenverbesserung HZB	0,4					
Freiburg						
Prozentrang	≥90	89 - 70				
Notenverbesserung HZB	0,5	0,3				
Tübingen						
Prozentrang	≥90	89 - 70	69 - 50			
Notenverbesserung HZB	0,6	0,4	0,2			
Erlangen-Nürnberg, München						
Prozentrang	≥90	89 - 80	79 - 70	69 - 60		
Notenverbesserung	0,8	0,6	0,4	0,2		
Würzburg						
Prozentrang	≥96	95 - 92	91 - 88	87 - 84	83 - 80	79 - 76
Notenverbesserung HZB	0,6	0,5	0,4	0,3	0,2	0,1
Rangnote als gewichteter Mittelwert aus HZB und TMS						
Universität	Gewichtung		Einschränkung			
	HZB-Note	Notenwert				
Bochum	51	49	Nw TMS besser als HZB-Note			
Halle-Witt.	51	49	Nw TMS besser als HZB-Note			
Mainz	51	49	Nw TMS besser als HZB-Note			
Leipzig	60	40	Nw TMS besser als HZB-Note			
Heidelberg+Mannheim						
Rangwert = (HZB-Punkte : 900 ) x 51 + ( ( Tw - 100 ) : 30 ) x 39						
Ulm						
2 Ranglisten für jeweils 50% der Plätze						
1. Rangliste			2. Rangliste nach gew. Mittelw. aus HZB u. Nw			
HZB-Note und Boni			Gewichtung HZB-Note : Notenwert TMS= 51:49			

Um diese Lücke zu schließen, wird nachfolgend für Auswahlverfahren, die den TMS als Auswahlkriterium einbeziehen, ein Modell vorgestellt, mit dem diese Auswahlverfahren simuliert und das Selektionsergebnis quantitativ dargestellt werden kann.

<sup>1</sup> Definition und Umrechnung siehe [http://www.tms-info.org/content/files/informationsbroschuere\\_tms2012.pdf](http://www.tms-info.org/content/files/informationsbroschuere_tms2012.pdf).

### 1. Methodischer Weg

Das Ergebnis der Auswahlverfahren hängt nicht allein von der Auswahlformel ab, sondern auch von ortsspezifischen Gegebenheiten wie Platzangebot und -nachfrage und der qualitativen Zusammensetzung der Bewerber. Wenn es, wie im Folgenden, um die **formelbedingten** Unterschiede geht, müssen diese Faktoren eliminiert werden. Wie schon erwähnt, werden neben Hochschulzugangsberechtigungsnote (HZB-Note) und TMS noch weitere Kriterien in das AdH einbezogen. Ihr Einfluss auf das Verfahrensergebnis hängt davon ab, wie hoch der Anteil der entsprechenden Merkmalsträger

ist, von der Höhe der Bonierung für das betreffende Merkmal und – in Anbetracht der sehr angespannten Wettbewerbslage – von der Position dieser Bewerber im Notenspektrum. Der letztgenannte Punkt führt beispielsweise dazu, dass viele Berufsboni ohne Wirkung bleiben weil die Bonusempfänger nicht im vordersten Notenbereich liegen. Insgesamt ist der Einfluss dieser Kriterien gering, so dass das Auswahlverfahren ganz überwiegend durch HZB-Note und Testergebnis bestimmt ist.

Die Art der durch den TMS erfassten Fähigkeiten legt die Vermutung nahe, dass dem Testergebnis und der HZB-Note eine überwiegend gemeinsame kognitive Basis zugrunde liegt und dass deshalb zwischen ihnen ein statistisch erfassbarer Zusammenhang besteht. Der Schlüssel zu einer Modellierung der Auswahlverfahren ist also die Aufdeckung dieses statistischen Zusammenhangs.

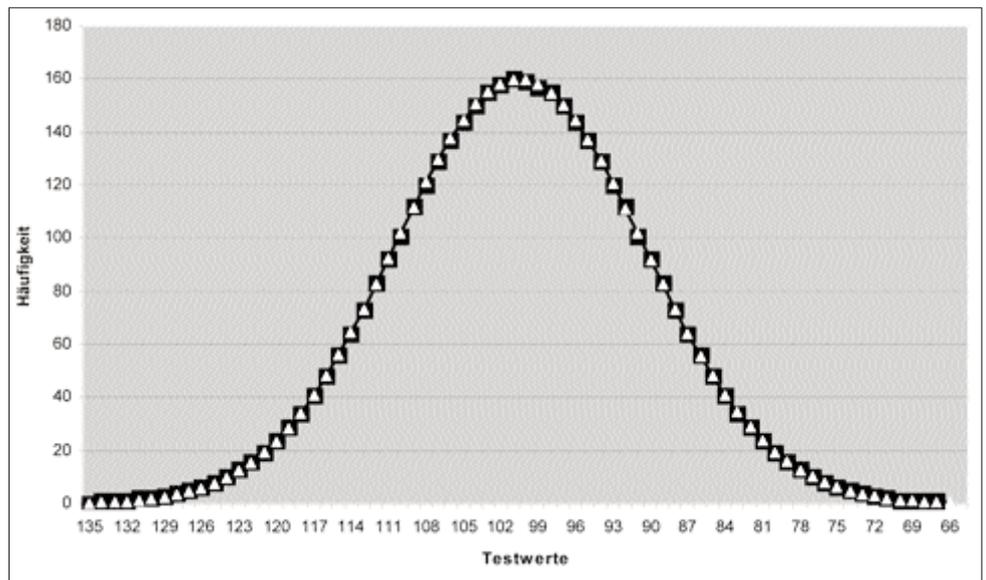
Dazu wird hier für alle Universitäten ein bezüglich der HZB-Note normalverteiltes Kollektiv von 4.000 Bewerbern zugrunde gelegt, mit einem Notenmittelwert von 2,2 und der Standardabweichung 0,6 (Mitteilung der ITB für WS 10/11).

Das Ergebnis des TMS wird von der ITB als Normalverteilung auf einer Punkteskala dargestellt, mit den Parametern Testmittelwert  $T_w = 100$  Punkte und der Standardabweichung  $s = 10$  Punkte (Standardwert). Auf 4.000 Testteilnehmer normiert, soll diese Verteilung das Testergebnis unseres Bewerberkollektivs repräsentieren. Beide Verteilungen beschreiben also dasselbe Kollektiv unter zwei verschiedenen Merkmalen. Der gesuchte funktionale Zusammenhang dieser Merkmale ist gefunden, wenn es gelingt, die Verteilungskurve der Testwerte über die Notenverteilung darzustellen.

Dies ist mit 3 Annahmen möglich:

1) Die von jeder der 31 Notengruppen erzielten Testwerte sind normalverteilt, mit jeweils gleicher Standardabweichung.

Abbildung 1: Verteilung der Testwerte schwarzes Quadrat: Verteilung nach ITB, weißes Dreieck: Verteilung Modellkurve



- 2) Ausgehend vom Testmittelwert der Notengruppe 1,0 nehmen die Mittelwerte der folgenden Notengruppen jeweils um 1 Punkt ab.
- 3) Der Testmittelwert der Notengruppe 1,0 beträgt  $T_w = 112,5$  Punkte, die Standardabweichung  $s = 8$  Punkte.

Damit ist die Häufigkeitsverteilung der Testwerte für jede der 31 Notengruppen bekannt und somit auch ihr Beitrag zur Häufigkeit eines jeden Testwertes auf der von der ITB vorgegebenen Skala von 70 bis 130 Testpunkten. Insgesamt ergibt sich daraus eine sehr genaue Abbildung der nach ITB-Vorgaben erstellten Testkurve für unser Bewerberkollektiv. Damit ist gezeigt, dass mit unserer aus den o.g. Annahmen resultierenden Modellkurve der statistische Zusammenhang zwischen HZB-Note und Testergebnis dargestellt werden kann. Für die praktische Anwendung wird dieser Zusammenhang zwischen Note und Testergebnis in Form einer Wertetafel dargestellt (siehe Tabelle 2 im Anhang).

### 2. Ergebnisse

Alle nachfolgend dargestellten Ergebnisse beziehen sich auf eine Zulassungszahl von 200.

#### 2.1 Die Ranglisten

Der erste Schritt zur Simulation eines Auswahlverfahrens ist die Erstellung der Auswahlrangliste. Dies soll am Beispiel des Auswahlverfahrens der Universität Tübingen gezeigt werden. Die Auswahlsetzung legt die Prozentrangintervalle und die zugehörige Notenverbesserung fest, aus denen sich die „Bonusnote“ ergibt. (auch als Rangnote, Auswahlnote, Verfahrensnote, Rangwert bezeichnet) Die den Prozentrangintervallen entsprechenden Testwertintervalle wurden nach den Formeln der ITB aus unserer in Abbildung 1. dargestellten Modellkurve errechnet. Die Häufigkeit, mit der die einzelnen HZB-Noten in den Bonusnoten vertreten sind, ist aus der Wertetafel abzulesen.

Tabelle 3: Vorgaben der Auswahlsetzung der Universität Tübingen

Prozentrangintervalle	≥90	89 - 70	69 - 50			
zugeordnete Testwerte	≥113	112 -106	105 -101			
Notenverbesserung.HZB	0,6	0,4	0,2			
Bonusnote = HZB-Note minus Notenverbesserung						
<b>Rangliste nach Bonusnote</b>						
<b>Bonusnoten</b>	<b>0,4</b>	<b>0,5</b>	<b>0,6</b>	<b>0,7</b>	<b>0,8</b>	<b>0,9</b>
HZB-Noten	11 x 1,0	20 x 1,1	7 x 1,0 25 x 1,2	14 x 1,1 28 x 1,3	2 x 1,0 20 x 1,2 32 x 1,4	5 x 1,1 27 x 1,3 35 x 1,5
Häufigk.	11	20	32	42	54	67
Rangnummer	11	31	63	105	159	226

Die Rangliste nach Bonusnoten zeigt, mit welcher Häufigkeit die HZB-Noten in den Bonusnoten vertreten sind. In allen hier betrachteten Auswahlformeln hat bei gleicher Bonusnote die bessere HZB-Note Vorrang. Der Grenzrang 200 liegt in der Bonusnote 0,9 und dort in der HZB-Notengruppe 1,5. Über die Rangnummern dieser 35 bis jetzt noch ranggleichen Bewerber entscheidet das Los.

**2.2 Durchschnittswerte für HZB und Test**

Das Ziel jeder Universität ist ein Anfängerjahrgang, der bei beiden Auswahlkriterien ein hohes Niveau aufzuweisen hat. Als Maßstab dafür, was die Auswahlformeln in dieser Hinsicht leisten, sind in der Tabelle 2 die Durchschnittswerte für die 200 ausgewählten Bewerber dargestellt. Die zur Berechnung der Durchschnittswerte notwendigen Zahlen sind den Ranglisten und der Wertetafel zu entnehmen. Dabei wird unterstellt, dass alle Bewerber am TMS teilgenommen haben.

Es fällt auf, dass die Universitäten Bochum, Halle, Mainz, und Leipzig alle dasselbe Ergebnis aufweisen, obwohl Leipzig ein anderes Gewichtungsverhältnis ansetzt. Allen 4 Unis gemeinsam ist jedoch dieselbe Einschränkung für die Einbeziehung des TMS:

Es werden **Testergebnisse** nur einbezogen, wenn sie **besser** sind **als** die **HZB-Note**. Um zu zeigen wie sich diese Einschränkung auf die Durchschnittswerte auswirkt, wurden 2 fiktive Ranglisten ohne die obige Einschränkung erstellt: Rangliste Bochum (2) und Rangliste Leipzig (2).

**2.3 Schnittmengen**

Ein anschauliches Maß für die unterschiedliche Selektionswirkung der Auswahlformeln bei zwei im Vergleich stehenden Universitäten, ist die Zahl der Bewerber, die bei der jeweils anderen Universität **nicht** ausgewählt worden wären. In Tabelle 5 sind für die ausgewählten Bewerber die HZB-Noten und ihre Häufigkeiten aufgeführt. Die Summe der Häufigkeitsdifferenzen zwischen den HZB-Noten ergibt die Zahl derjenigen, die bei der jeweils anderen Universität **keine** Zulassung erhalten hätten. Komplementär dazu erhält man die gemeinsame Schnittmenge dieser Universitäten. Darüber hinaus ist abzulesen, ob die Zulassung an einer anderen Universität an der HZB oder am TMS-Ergebnis gescheitert wäre.

**3. Interpretation der Ergebnisse**

**3.1 Durchschnittswerte**

Wie Tabelle 2 zeigt, verursacht die Art, wie HZB und TMS verrechnet werden deutliche Unterschiede beim Auswahlergebnis. Die Universitäten Bochum, Halle, Leipzig und Mainz, die mit einem gewichteten Mittelwert aus HZB und TMS arbeiten, erreichen einen besseren HZB-Schnitt, die Universitäten mit Bonustreppe haben das bessere Testergebnis.

Ursache für diese Unterschiede ist vor allem die von Bochum, Halle, Leipzig und Mainz in ihrer Auswahlsetzung festgeschriebenen Ein-

schränkung, dass **Testergebnisse** nur einbezogen werden, wenn sie **besser** sind **als** die **HZB-Note**. Aus dieser Festlegung ergibt sich folgende Konsequenz:

Bewerber mit besserer HZB erreichen gegenüber Bewerbern mit schlechterer HZB automatisch einen besseren Rangwert. Erst in der Notengruppe, in die der Grenzrang fällt, wird das Testergebnis wirklich relevant. In unserer Simulation für diese 4 Universitäten liegt der letzte Bewerber mit HZB-Note 1,3 auf Rang 196, er ist somit ausgewählt, sein Testergebnis ist ohne Bedeutung. Die letzten 4 Plätze bis zum Grenzrang 200 fallen an die testbesten Bewerber aus Notengruppe 1,4. Dies gilt für Leipzig genauso wie für Bochum, Halle und Mainz, das Gewichtungsverhältnis spielt aufgrund der o.g. Einschränkung gar keine Rolle.

Also findet die Auswahl hauptsächlich nach HZB statt. Dies gilt auch für Lübeck mit seiner pauschalen Notenverbesserung von 4 Notenzehnteln ab Notenrangwert 2,5 bzw Standardwert 95. Da die Bonusschwelle aber deutlich unter der Schwelle der anderen Universitäten liegt, ist Lübeck beim TMS-Durchschnitt Schlusslicht. Ulm verzichtet in seiner 2. Rangliste auf die obige Einschränkung und erreicht deshalb in etwa die Werte der Bonus-Universitäten.

Die Werte für Bochum (2) und Leipzig (2) zeigen, wie stark sich die o.g. Einschränkung auf die Durchschnittswerte und die Schnittmengen auswirkt und dass das Gewichtungsverhältnis nur **ohne** diese Einschränkung zum Tragen kommt.

Darüber hinaus wird deutlich, dass HZB-Note und Testergebnis in einem komplementären Verhältnis stehen. Interessant ist auch, dass Leipzig (2) fast dieselben Werte liefert, die Erlangen und München mit ihrer Bonustreppe erreichen.

Also liegt auch bei dieser Bonustreppe implizit ein Gewichtungsverhältnis von ca. 60:40 zwischen HZB und TMS vor.

Tabelle 4: Durchschnittswerte für HZB-Note und Standardwert

Verbesserung der HZB-Note durch „Bonustreppe“		
Universität	Durchschnitt HZB	Durchschnitt Standardw.
Erlangen u. München	1,27	115,8
Freiburg	1,24	115,3
Tübingen	1,24	115,5
Würzburg	1,28	116,4
Rangnote als gewichteter Mittelwert aus HZB und Notenwert		
Bochum	1,20	111,4
Halle-Wittenb.	1,20	111,4
Leipzig	1,20	111,4
Mainz	1,20	111,4
Pauschale Verbesserung der HZB-Note		
Lübeck	1,20	111,1
Fiktive Ranglisten (ohne Einschränkung)		
Bochum (2) HZB:TMS=51:49	1,31	117,0
Leipzig (2) HZB:TMS=60:40	1,27	115,9
Rangwert als gewichtete Summe aus HZB-Punkten und Standardwert		
Heidelberg + Mannheim	1,44	118,8
2 Ranglisten (siehe Tabelle 1)		
Ulm	1,24	114,7

Tabelle 5: HZB-Noten und ihre Häufigkeit für die ausgewählten Bewerber

HZB-	Bochum	Erl.-N. + München	Freib.	Heidelb. +Mannh	Lübeck	Tü	Ulm	Würzb.	Bo(2)
1,0	20	18	20	13	20	20	20	20	18
1,1	42	34	34	22	42	39	42	32	30
1,2	58	37	45	25	58	45	48	37	33
1,3	76	44	55	24	75	55	32	36	36
1,4	4	32	32	24	5	32	24	36	32
1,5		35	14	25		9	20	25	25
1,6				21			10	14	18
1,7				16			4		8
1,8				11					
1,9				8					
2,0				6					
2,1				3					
2,2				2					

Bochum steht in Tabelle 5 stellvertretend für Bochum, Halle, Leipzig und Mainz.  
Bo(2): fiktive Rangliste für Bochum, Halle und Mainz ohne Einschränkung

Tabelle 6: Schnittmengen

Uni	Bochum	Erl.-Nb + München	Frei-burg	Heidelb. + Mannh.	Lübeck	Tü	Ulm	Wü	Bo(2)
Bochum		68 %	79 %	44 %	99,5 %	81,5%	73 %	64,5%	69,5%
Erl.-Nb + Münch.	64		90%	68 %	69,5%	87,5%	83 %	90 %	86,5%
Freib.	42	20		62,5%	79,5%	97,5%	84,5%	86 %	81,5%
Heidelb. + Mannh.	112	64	75		44,5%	60 %	71 %	75 %	81 %
Lübeck	1	61	41	111		82 %	73,5%	65 %	61 %
Tü	37	25	5	80	36		84,5%	83 %	79 %
Ulm	54	34	31	58	53	31		89,5%	85,5%
Wü	71	20	28	50	70	34	21		94 %
Bo(2)	79	27	37	38	78	42	29	12	

Bo(2): fiktive Rangliste für Bochum, Halle und Mainz ohne Einschränkung, Tabelle 6 zeigt auf den Schnittpunkten Spalte/Zeile rechts von der Diagonalen die gemeinsame Schnittmenge in %, links die Anzahl der jeweils nicht zugelassenen Bewerber bei Auswahlgrenze 200

Ursache für die aus dem Rahmen fallenden Werte der Universität Heidelberg ist eine Rangwertformel, die nicht den durch die Vorauswahlkriterien festgelegten realen Wettbewerb abbildet. Dies führt dazu, dass das reale Gewichtungungsverhältnis zwischen HZB und TMS nicht 51:39 beträgt, sondern 27,4:62,6.

### 3.2 Schnittmengen

Sehr anschaulich und noch deutlicher als in den Durchschnittswerten kommt der Selektionseffekt der Auswahlformeln in den Schnittmengen zum Ausdruck. Die Schnittmengen von Bochum, Halle, Leipzig und Mainz mit den Bonus-Universitäten liegen zwischen 64,5% und 81,5%, was für einen sehr deutlichen Selektionseffekt der Auswahlformeln spricht.

Die Schnittmengen der Bonus-Universitäten sind etwas größer und liegen mit einer Bandbreite von 83% bis 97,5% auch etwas enger beieinander. Der Selektionseffekt der zugrunde liegenden Auswahlformeln ist also trotz großer äußerlicher Unterschiede nicht sehr ausgeprägt. Heidelberg markiert beim Vergleich mit Bochum, Halle, Leipzig und Mainz auch hier mit nur 44% das Minimum. Der Grund dafür wurde schon genannt.

**Fazit:** Das hier vorgestellte Simulationsmodell erlaubt einen tiefen

Blick **hinter** die bunte Kulisse der Auswahlformeln und ohne die Verzerrung durch ortsspezifische Gegebenheiten, mit denen die nach Abschluss des Verfahrens veröffentlichten Grenzwerte befrachtet sind. Dadurch werden Vergleiche möglich und Zusammenhänge sichtbar, die sich aus den Auswahlsatzungen so nicht ableiten lassen.

Generell resultieren die Auswahlsergebnisse aus einem von den Universitäten explizit oder implizit festgesetzten Gewichtungsverhältnis zwischen HZB und TMS. Die großen Unterschiede die dabei auftreten zeigen, dass die Vorstellungen über das richtige Maß sehr weit auseinander gehen. Dies liegt u.a. daran, dass diesbezüglich noch keine ausreichende Faktenbasis vorliegt. Eine Untersuchung zum Einfluss der HZB-Note auf das Ergebnis der 1. Ärztlichen Prüfung sowohl in Bezug auf die erreichte Punktzahl als auch auf die Zahl der dafür benötigten Semester, wurde vom Verfasser bereits 2003 vorgestellt (HSW 4/2003). Die notwendige Datenbasis für eine ebenso detaillierte Studie zum TMS steht in absehbarer Zeit zur Verfügung. Diese Möglichkeit, die Validität

eines wichtigen Auswahlkriteriums objektiv abzusichern, sollte im Interesse der Bewerber und der Hochschulen nicht versäumt werden.

Anhang:

Tabelle 2: Ausschnitt aus der Wertetafel TMS - HZB

HZB	1,0	1,1	1,2	1,3	1,4	1,5	1,6	1,7	1,8	1,9	2,0	2,1	2,2	2,3	2,4
TMS	H	H	H	H	H	H	H	H	H	H	H	H	H	H	H
130															
129															
128															
127															
126		1	1	1	1	1	1								
125		1	1	1	1	1	1	1							
124		1	1	1	1	1	1	1	1						
123	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1				
122	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		
121	1	1	1	1	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1
120	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1
119	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1
118	1	2	2	2	3	3	3	3	3	2	2	2	1	1	1
117	1	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	1	1
116	1	2	2	3	3	4	4	4	4	4	3	3	2	2	2
115	1	2	3	3	4	4	5	5	5	5	4	4	3	3	2
114	1	2	3	3	4	5	5	5	5	5	5	4	4	3	3
113	1	2	3	4	4	5	6	6	6	6	6	5	4	4	4
112	1	2	3	4	4	5	6	7	7	7	7	6	5	4	4
111	1	2	3	4	5	6	7	7	8	8	7	7	6	5	5
110	1	2	3	4	5	6	7	8	8	9	8	8	7	6	6
109	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	9	9	8	7	7
108	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	10	10	9	8	8
107	1	2	3	4	5	6	7	9	10	10	11	10	10	9	9
106	1	2	2	3	4	6	7	9	10	11	11	11	11	10	10
105	1	1	2	3	4	6	7	9	10	11	12	12	12	11	11
104	1	1	2	3	4	5	7	8	10	11	12	13	12	12	12
103		1	2	3	4	5	7	8	10	11	12	13	13	12	12
102	20	1	2	2	3	5	6	8	9	11	12	13	13	13	13
101		1	1	2	3	4	6	7	9	10	12	13	13	13	13
100		1	1	2	3	4	5	7	8	10	11	13	13	13	13
99		1	1	1	2	3	4	6	8	9	11	12	13	13	13
98		1	1	1	2	3	4	5	7	8	10	11	12	13	13
97			1	1	2	2	3	4	6	8	9	11	12	12	12
96		42		1	1	2	3	3	5	7	8	10	11	12	12
95			58	1	1	2	2	3	5	6	7	9	10	11	11
94				1	1	1	2	2	4	5	7	8	9	10	10
93					1	1	2	2	3	4	6	7	8	9	9
92				76	1	1	1	2	3	4	5	6	7	8	8
91						1	1	1	2	3	4	5	6	7	7
90					97		1	1	2	2	3	4	5	6	6
89						122	1	1	1	2	3	3	4	5	5
88							1	1	1	2	2	3	4	4	4
87								1	1	2	2	3	4	4	4
86							148	175	1	1	1	2	2	3	3
85									1	1	1	2	2	2	2
84								200		1	1	1	2	2	2
83									223	1	1	1	1	1	1
82											1	1	1	1	1
81										244		1	1	1	1
80											258	1	1	1	1
79													1	1	1
78													265	265	265
77															

Der größte Teil der Bewerber mit HZB-Note 1,0 wird schon vorab in der Abiturbestenquote zugelassen. Der am AdH beteiligte Rest wird hier auf 20 angesetzt. TMS: Punkte Standardwert, H: Häufigkeit des Standardwertes in der betreffenden Notengruppe

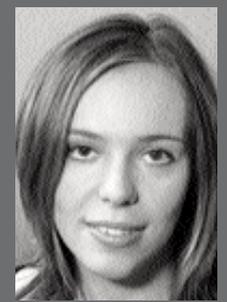
■ Hartmut Hinneberg, ehem. Leiter der Zentralen Studienberatung, Universität Ulm, E-Mail: hartmut.hinneberg@t-online

*Philipp Budka, Claudia Schallert,  
Lukas Mitterauer & Markus Hintermayer*

## Neue Entwicklungen und Herausforderungen im sozialwissenschaftlichen Studium



*Philipp Budka*



*Claudia Schallert*



*Lukas Mitterauer*



*Markus Hintermayer*

By referring to the case of the joint introduction phase in social science at the University of Vienna, this article analyses the student beginners in the social sciences. As a specific student group, social science students differ from other student populations in respect of demography and motivation. Besides discussing students' expectations and evaluations of the social sciences, challenges, structures and developments in higher education are being analysed.

Dieser Beitrag befasst sich mit dem Studieren der Sozialwissenschaften in der Ära von Bologna, die neben der curricularen Umstellung auf ein zwei- bzw. dreistufiges System von Studienabschlüssen und der Einführung eines ECTS Leistungspunktesystems vermehrt auch eine Steigerung der Arbeits- und Prüfungsbelastung für die Studierenden mit sich bringt (z.B. Allenspach/Husfeldt 2012). Am Fallbeispiel der im Zuge des Bologna-Prozesses 2007 implementierten gemeinsamen sozialwissenschaftlichen Studieneingangs- und Orientierungsphase der Universität Wien (SOWI-STEOP, <http://esowi.univie.ac.at/>) werden Herausforderungen, Strukturen und Entwicklungen in Bezug auf die spezifischen Charakteristika der Studienbeginner/innen diskutiert und studentische Erwartungen und Bewertungen beleuchtet.

Die sozialwissenschaftlichen Studien Kultur- und Sozialanthropologie, Politikwissenschaft und Soziologie an der Universität Wien zeichnen sich, in Relation zu den zur Verfügung stehenden Ressourcen, durch sehr hohe Studierendenzahlen aus. Im Wintersemester 2010/11 begannen insgesamt 1.951 Personen eines der drei Bache-

lor-Studien (Universität Wien 2011). Während in den Studienrichtungen Kultur- und Sozialanthropologie und Soziologie der Großteil der Studierenden weiblich ist (70% bzw. 80%), ist die Geschlechterverteilung unter den Studienbeginner/innen der Politikwissenschaft ausgeglichen. Die Überzahl an weiblichen Studierenden spiegelt das Geschlechterverhältnis aller Studierenden der Universität Wien wider (Universität Wien 2011). Im Vergleich zu anderen Studienrichtungen sind die Studienanfänger/innen der Sozialwissenschaften außerdem älter, verstärkt erwerbstätig und tendieren dazu ein Doppelstudium zu inskribieren (Budka/Schallert 2009). Diese soziographischen Befunde werden auch durch unabhängige großangelegte Evaluierungen bestätigt (z.B. Unger et al. 2009a; Unger et al. 2009c) und im Beitrag diskutiert.

Wer sind die Studierenden der Sozialwissenschaften? Was erwarten sie von den Sozialwissenschaften? Und wie erleben Studierende eine Studieneingangsphase an einer Hochschule? Wie werden Unterstützungsangebote angenommen und wie wirken sich diese auf Kompetenzerwerb und Einstellung der Studierenden aus?

Abschließend wirft der Beitrag noch einen Blick in die Zukunft des sozialwissenschaftlichen Hochschulstudiums unter sich beständig verändernden Rahmenbedingungen.

### 1. Entwicklung und Rahmenbedingungen der SOWI-STEOP

An der Universität Wien einigten sich die Studienprogrammleiter der sozialwissenschaftlichen Fachrichtungen Kultur- und Sozialanthropologie, Politikwissenschaft und Soziologie 2007 auf gemeinsame Bologna-konforme Module im Bachelor-Studienplan (Payrhuber et al. 2007). In diesen Modulen sind sowohl Lehrveranstaltungen verortet, die interdisziplinär – also gemeinsam fächerübergreifend – als auch fachspezifisch gestaltet sind.<sup>1</sup> Die „gemeinsame Studieneingangsphase“ wurde 2010 in „gemeinsame sozialwissenschaftliche Studieneingangs- und Orientierungsphase“ (SOWI-STEOP) umbenannt, um den Orientierungsauftrag dieser Studienphase noch stärker zu betonen. Diese umfasste im Untersuchungszeitraum 30 ECTS-Punkte und sollte laut Curriculum im 1. Studiensemester absolviert werden.<sup>2</sup> Die Studiensituation in den sozialwissenschaftlichen Fächern der Universität Wien ist insbesondere in der Studieneingangsphase durch hohe Studierendenzahlen und damit verbundenen begrenzten räumlichen Kapazitäten sowie einem ungünstigen Lehrenden-Studierenden Verhältnis (mehr als 100 Studierende auf einen Lehrenden) gekennzeichnet (z.B. Budka et al. 2011; Leidenfrost et al. 2009). In der gemeinsamen SOWI-STEOP lag der Selbststudienanteil in den vorwiegend nicht-prüfungsimmanenten Lehrveranstaltungen für die rund 1.950 Studienanfänger/innen im Wintersemester 2010/2011 bei mehr als 80% (Budka/Schallert 2009).

Die Entwicklung und Implementierung der Studieneingangsphase wurde zunächst durch das E-Learning-Projekt eSOWI-STEP begleitet, das einerseits darauf abzielte, mittels digitaler Medientechnologien flexible, interaktive, raum- und zeitunabhängige Lern- und Lehrsituationen zu schaffen. Andererseits wird die hohe Zahl an Studienanfänger/innen mit Hilfe von Blended Learning Szenarien vor allem beim Selbststudium unterstützt (Payrhuber et al. 2007). In dem Folgeprojekt SOWI-STEOP wird die Weiterentwicklung und Qualitätssicherung der konzipierten Lehr- und Lernszenarien und der Studieneingangs- und Orientierungsphase allgemein vorangetrieben. Vorrangige Ziele sind dabei verstärkt die Reflexion der Studienwahl zu fördern und weiterhin mittels digitaler Medientechnologien flexibles und interaktives Lernen zu erlauben, um damit einen möglichst raschen und erfolgreichen Studienverlauf zu ermöglichen. So wurden für die SOWI-STEOP didaktische Modelle und Blended Learning Szenarien entwickelt, die Studienanfänger/innen zum kontinuierlichen Lernen motivieren, sie im Selbstlernprozess unterstützen und verschiedene Formen der

Interaktion ermöglichen (Budka et al. 2009; Schallert et al. 2008).

Studienanfänger/innen werden in der SOWI-STEOP systematisch von Teaching Assistants und studentischen Mentor/innen unterstützt. Während Teaching Assistants bemüht sind mittels Online-Übungen auf Lernplattformen Lehrveranstaltungsinhalte zu vertiefen, zu diskutieren und wissenschaftliche Praktiken zu üben, fördern Mentor/innen den Sozialisationsprozess und die Orientierung von Anfänger/innen an der Universität. Trotz des hohen Selbststudienanteils in der Eingangsphase, der ungewohnten Lernumgebung Universität und des hohen studentischen Drop-Outs nimmt ein überwiegender Teil der Studierenden – zumeist aus zeitlichen Gründen – die freiwilligen Unterstützungsangebote nicht wahr. Rund 25% der SOWI-STEOP Studierenden brechen ihr Studium nach einem Semester ab, nach einem Studienjahr steigt dieser Anteil auf mindestens 40%. Gründe für den Studienabbruch an österreichischen Universitäten allgemein werden beispielsweise in Unger et al. (2009b) diskutiert.

### 2. Wer sind die Studierenden der Sozialwissenschaften und wie studieren sie?

#### 2.1 Methodik

Wer die Studierenden der Sozialwissenschaften sind, mit welchen Erwartungen sie ihr sozialwissenschaftliches Hochschulstudium beginnen, welche Voraussetzungen sie mitbringen und wie sie im Kontext der neuen Bologna-Studienarchitektur studieren, wurde in insgesamt 5 Befragungen über einen Zeitraum von drei Jahren erhoben (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: Erhebungen

Nr.	Zeitraum	Zielgruppe	N	fehlerhafte E-Mail Adressen	erfasste Fragebögen	Rücklauf
1	Anfang WS08/09	Elektronisches Anmeldesystem	1411	30	584	42%
2	Anfang SS09	Elektronisches Anmeldesystem	1411	32	231	17%
3	Mitte SS09	Elektronisches Anmeldesystem	2136	72	366	18%
4	Anfang WS10/11	Erstinskribierende	1588	24	461	29%
5	Ende WS10/11	Erstinskribierende	1588	25	320	20%

Als Datenbasis dienten in den ersten Erhebungen die im elektronischen Anmeldesystem der Fakultät für Sozialwissenschaften erfassten Studienbeginner/innen, der Fachrichtungen Kultur- und Sozialanthropologie, Politikwissenschaft und Soziologie. In der zweiten Erhebungswelle (Befragung 4 und 5) wurden alle Studienanfänger/innen der sozialwissenschaftlichen Studienrichtungen (mit Ausnahme der Publizistik und Kommunikationswissenschaften) angeschrieben.

<sup>1</sup> An der Entwicklung und Durchführung der gemeinsamen Lehrveranstaltungen ist als vierte Studienrichtung auch die Publizistik- und Kommunikationswissenschaft beteiligt, die aufgrund der hohen Studierendenzahlen aber eine eigene Studieneingangsphase und seit 2010 auch ein Aufnahmeverfahren hat (709 Aufnahmen im Wintersemester 2010/2011).

<sup>2</sup> Ab dem Wintersemester 2011/2012 müssen alle Studieneingangsphasen in Österreich neuen gesetzlichen Vorgaben und Regelungen folgen.

Alle Erhebungen mit Ausnahme der Dritten wurden als Online-Befragungen mit dem Programm Evasys der Firma Electric Paper durchgeführt, wobei den Studierenden ein individualisierter Link zu „ihrem“ Fragebogen übermittelt wurde. Das Befragungsfenster war nach der Aufforderungs-E-Mail durchschnittlich zwei Wochen geöffnet. Nach einer Woche wurde an diejenigen, die noch keinen Fragebogen ausgefüllt hatten eine Erinnerungs-E-Mail geschickt. Bei Erhebung 3 kam die Online-Befragungssoftware Survey/Monkey zum Einsatz und es wurden zwei Erinnerungs-E-Mails an die Studierenden verschickt.

Die Rücklaufquoten betragen zwischen 17% und 42%, wobei der große Unterschied aus den unterschiedlichen Befragungszeitfenstern und den zur Verfügung stehenden Kontaktdaten resultiert. Zu Beginn des Semesters sind die Befragungsquoten noch hoch, während gegen Semesterende bereits viele Studierende die Universität verlassen haben und daher auch nicht auf die Aufforderungs-E-Mail reagieren. Im elektronischen Anmeldesystem konnten Studierende ihre bevorzugte persönliche Kontakt-E-Mail-Adresse angeben, während die Erstinskribierenden 2010/2011 über ihre von der Universität Wien zur Verfügung gestellte E-Mail-Adresse angeschrieben werden mussten.

Die Studierenden sollten bei den einzelnen Befragungen zu einem weitgefächerten Themenspektrum Auskunft geben (vgl. Tabelle 2). Im Folgenden wird Datenmaterial diskutiert, das bei den Befragungen 3, 4 und 5 erhoben wurde.

Tabelle 2: Themenbereiche der Befragungen

Themenbereiche	Befragungen				
	1	2	3	4	5
Soziale Herkunft	X				X
Studienmotivation und Studieninformation	X	X			X
Einstellungen zu Studium und zum Studienfach	X	X		X	X
Vorstellungen von wissenschaftlicher Tätigkeit	X				
Kommunikation der Studierenden im Lernprozess				X	X
Blended Learning				X	
Lernstil und Lernstrategien	X		X	X	
Nutzung und Nutzen von Unterstützungsangeboten					X
Beurteilung des eigenen Lernfortschritts		X	X		X
Integration in die Universität			X		X
Bindung zur Universität					X
Lebensziele				X	

## 2.2 Studienmotivation, Einstellung zum Studium und soziale Integration von sozialwissenschaftlichen Studierenden

„Das Problem war, dass ich völlig falsche Vorstellungen vom Studium hatte.“ (Studienanfängerin)

Die Studierenden der Sozialwissenschaften stellen hinsichtlich zahlreicher Kriterien eine eigene Studierendengruppe dar. Dies beginnt bei Alter und Herkunft der Studierenden, geht über die Studienmotivation und endet schließlich beim Verhalten der Studierenden. Mit durchschnittlich 23 Jahren liegen die Studienbeginner/innen der So-

Tabelle 3: Höchste abgeschlossene Schulbildung der Eltern

Höchste abgeschlossene Ausbildung	Vater		Mutter	
	N	Prozent	N	Prozent
Pflichtschule	40	9%	57	13%
Lehre, BMS	150	33%	130	28%
AHS, BHS	109	24%	113	25%
Universität, Hochschule	156	34%	157	34%
Gesamt	455	100%	457	100%

zialwissenschaften an der Universität Wien rund drei Jahre über dem Schnitt der Studienanfänger/innen an wissenschaftlichen Universitäten insgesamt (20,2 Jahre; Unger et al. 2009c).

Neben dem Alter lassen sich auch Herkunftsvariablen analysieren, bei denen es im Vergleich zu anderen Studierendengruppen Unterschiede gibt.

In Österreich kommen Studierende verstärkt aus einem Elternhaushalt mit höheren Bildungsabschlüssen. Besonders auffällig ist diese Bildungstradierung etwa bei Studierenden der Medizin, wo über 50% der Studierenden aus Akademiker/innenfamilien kommen (Haidinger et al. 2005). Bei den Studienbeginner/innen der Sozialwissenschaften ist dieses Bildungsgefälle weniger stark ausgeprägt. Bei 34% der Studierenden hat der Vater einen Universitätsabschluss erreicht; ebenso viele Mütter haben einen Hochschulabschluss.

Hinsichtlich ihrer schulischen Leistungen stufen sich die Studierenden der Sozialwissenschaften eher im Mittelfeld ein. Auf der 5-teiligen Skala geben sie an in der Schule „eher zu den Besseren gehört zu haben“ (Mittelwert 2,3). Weibliche Studierende beurteilen dabei – zu Recht – ihre schulischen Leistungen etwas besser, als ihre männlichen Kollegen.

Vergleicht man diese subjektive Angabe mit den objektiven Noten, fällt auf, dass weibliche Studierende um durchschnittlich 0,2 Notengrade besser in der Schule waren, als ihre männlichen Kommilitonen. Im Schulnotenvergleich mit den Mediziner/innen schneiden die Sozialwissenschaftler/innen im Bereich der Mathematik schlechter ab, wohingegen im Fach Englisch die Mediziner/innen schlechtere Ergebnisse aufweisen (Haidinger et al. 2005).

„Erwerbstätigkeit während des Semesters oder auch in den Ferien ist für die große Mehrheit der Studierenden ein fester Bestandteil in ihrem Studienalltag“ (Unger et al. 2009c, S. 133), wobei das Ausmaß der Erwerbstätigkeit stark variiert. Rund 61% der österreichischen Studierenden sind von Erwerbstätigkeit betroffen. Bei Stu-

Tabelle 4: Schulleistungen der Studierenden

Schulleistungen	weiblich		männlich		Gesamt	
	N	MW	N	MW	N	MW
In der Schule gehörte ich zu den besten...1 – schlechtesten...5	340	2,2	118	2,5	458	2,3
Noten im letzten Schulzeugnis (Notenskala: 1...sehr gut – 4...genügend)						
Mathematik	339	2,6	117	2,8	456	2,7
Deutsch	339	1,9	118	2,1	457	2
Englisch	339	2	117	2,1	456	2

Tabelle 5: Zeitverwendung während des Studiums

Zeitlast (in Stunden/Woche)	Weiblich		männlich		Gesamt	
	N	MW	N	MW	N	MW
Berufstätigkeit	279	12,2	103	10,5	382	11,8
Arbeitsaufwand Studium	287	24,4	102	25,4	389	24,6

dierenden der Sozial- und Wirtschaftswissenschaften ist sie mit 65% rund 10%-Punkte höher als in den Ingenieurwissenschaften (Unger et al. 2009c). Das Studium negativ beeinflusst laut Kolland (2002) allerdings erst eine Erwerbstätigkeit im Ausmaß von 20 Wochenstunden und mehr.

Die hier untersuchte Studierendenpopulation weist eine Erwerbsquote von über 75% auf, jedoch fällt nur rund ein Fünftel von diesen in die kritische Gruppe der Studierenden, die aufgrund einer Erwerbstätigkeit von über 20 Stunden pro Woche als abbruchsgefährdet eingestuft werden muss. Im Schnitt bewegt sich die studentische Erwerbstätigkeit bei 11,8 Wochenstunden. Ein Ausmaß also, das prinzipiell ein Vollzeitstudium zulassen würde. Trotzdem geben die Studierenden an nur 24,6 Wochenstunden für das Studium aufwenden zu wollen.

Dies sind Angaben, die zu Beginn des Semesters gemacht wurden und nicht das reale Studienverhalten wiedergeben. Sowohl Metzger (2010) als auch Dorfer und Salmhofer (o.A.) kommen auf der Grundlage von Zeitaufzeichnungen zu dem Ergebnis, dass Studierende weniger Stunden pro Woche für das Studium aufwenden als der Bologna-Sollwert vorsieht. Außerdem empfinden nach diesen Studien die Studierenden die subjektiv aufzuwendende Zeit als deutlich höher als objektive Zeitaufzeichnungen nachweisen. Geht man also davon aus, dass die Studierenden der Sozial-

wissenschaften deutlich weniger als die angegebenen 25 Wochenstunden real studieren, muss damit gerechnet werden, dass ein nicht unbeträchtlicher Anteil der Studierenden das Studienziel bzw. den angestrebten Kompetenzerwerb im vorgesehen Zeitraum nicht erreichen wird.

Ein weiterer Faktor, der sich neben der Erwerbstätigkeit auf die für ein Studium zur Verfügung stehende Zeit auswirkt, ist die Tendenz der Studieren-

den in den Sozialwissenschaften zu Doppel- oder Mehrfachstudien. 37% der befragten Studienbeginner/innen des Wintersemesters 2010/2011 (N=316) geben an, neben dem sozialwissenschaftlichen noch ein weiteres Fach zu studieren.<sup>3</sup> Im Vergleich dazu betreiben an wissenschaftlichen Universitäten insgesamt nur 26% der Studierenden ein Doppelstudium (Unger et al. 2009c). Ein zentraler Aspekt studienfachbezogener Forschung bezieht sich auf die Frage, mit welchen Motiven Studierende ihr Studium beginnen, also das „Warum“ des Studiums. Untersuchungen zeigen, dass in den 1980er Jahren vornehmlich interessensgeleitet studiert wurde, wohingegen in den 1990er Jahren berufsbezogene Motive zunehmend an Bedeutung gewannen und nun gleichauf mit den interessensgeleiteten Motiven liegen (z.B. Mitterauer 2001).

Vergleicht man diese Befunde mit den Ergebnissen der Befragungen der Studienanfänger/innen der Sozialwissenschaften, fällt auf, dass es bei dieser Gruppe schon deutliche Unterschiede zum Durchschnitt aller Studierenden gibt (vgl. Tabelle 6). Zentral im Fokus stehen interessensgeleitete Motive (Interesse 73%, Wissen über gesellschaftliche Zusammenhänge 60%, Wissen erweitern 50%, Themen immer interessiert 22%, Interesse an Forschung 11%). Danach folgen die berufsbezogenen Studienmotive (bessere Berufschancen 30%, Berufswunsch 18%), wobei die berufsbezogenen Motive bei männlichen Studierenden eine größere Rolle spielen als bei weiblichen. Abgeschlagen hingegen sind „externe“ Studienmotive (Student/innenleben 9%, Aufnahmeverfahren in einem anderen Studium 8%, Orientierungslosigkeit 3% und der Einfluss der Freunde 1%).

Tabelle 7: Einstellungen zur Tätigkeit als Sozialwissenschaftler/in

	weiblich		männlich		Gesamt	
	N	Prozent	N	Prozent	N	Prozent
SozialwissenschaftlerInnen im Bekanntenkreis?	80	24%	35	30%	115	25%
SozialwissenschaftlerInnen arbeiten eher... (linkes Wertelabel...1 – rechtes Wertelabel...5)	N	MW	N	MW	N	MW
...im Labor - Bibliothek, Archiv	329	3,9	117	4,0	446	3,9
...alleine - Team	330	3,9	117	3,5	447	3,8
...mit Menschen - mit Materialien, Spuren	334	1,7	118	1,7	452	1,7
...entwickelnd, technisch - verstehend, erkennend	332	4,3	118	4,4	450	4,3
...reflexiv, diskursiv - logisch, stringent	334	2,8	117	2,7	451	2,8
Ansehen des Faches (sehr hohes...1 – geringes...5)	332	3,1	117	3,1	449	3,1

Tabelle 6: Studienmotive der Studienanfänger/innen nach Wichtigkeit (N=461, max. 3 Nennungen)

Studienmotivation	weiblich		männlich		Gesamt	
	N	Prozent	N	Prozent	N	Prozent
Interesse	247	72%	89	75%	336	73%
Wissen über gesellschaftliche Zusammenhänge	209	61%	65	55%	274	60%
Wissen erweitern	173	51%	55	47%	228	50%
bessere Berufschancen	88	26%	50	42%	138	30%
Themen immer interessiert	74	22%	27	23%	101	22%
Berufswunsch	64	19%	19	16%	83	18%
Interesse an Forschung	32	9%	17	14%	49	11%
StudentInnenleben	30	9%	13	11%	43	9%
Aufnahmeverfahren anderes Studium	29	9%	8	7%	37	8%
Orientierungslos	9	3%	5	4%	14	3%
Freunde	5	1%	0	0%	5	1%
Gesamt	960	282%	348	294%	1308	285%

Die Studienanfänger/innen scheinen ein recht konkretes Bild von sozialwissenschaftlichen Tätigkeiten zu haben und dies obwohl nur 25% der Befragten angeben, in ihrem un-

<sup>3</sup> Laut dem Reporting System der Universität Wien ist der Anteil an Doppel- und Mehrfachstudien bei den Studienbeginner/innen des WS 2010/2011 teilweise sogar noch höher und liegt bei 37% an der Soziologie, 40% an der Kultur- und Sozialanthropologie und 47% an der Politikwissenschaft. Dies lässt sich vermutlich dadurch begründen, dass Studienbeginner/innen zwar mehrere Studien inskribieren, diese aber nicht aktiv betreiben.

Tabelle 8: Integration in die Universität

Studium (trifft zu... 1 – trifft nicht zu... 5)	weiblich		männlich		Gesamt	
	N	MW	N	MW	N	MW
Wichtigkeit positiver Abschluss	337	1,4	118	1,4	455	1,4
Das Studium hat mich intellektuell weitergebracht	235	1,9	80	1,8	315	1,9
Ich fühle mich den Leistungsanforderungen des Studiums gewachsen	235	2,1	80	1,7	315	2,0
Ich bin mit meinem Studienfortschritt zufrieden	234	2,3	80	2,3	314	2,3
An der Universität Wien herrscht ein kollegiales Klima	235	2,3	80	2,5	315	2,4
Ich habe an der Universität schon neue Freunde gewonnen	235	2,3	80	2,7	315	2,4
Ich rede oft mit anderen Studierenden über den Aufbau und die Organisation des Studiums (z.B. über Prüfungen ...)	234	2,3	80	2,6	314	2,4
Ich rede oft mit anderen Studierenden über die Inhalte der Lehrveranstaltungen und des Studiums	235	2,5	80	2,7	315	2,5
Ich habe schon viele Kontakte zu anderen Studierenden geknüpft	235	2,5	80	2,8	315	2,6
Die Universität und das Studium sind derzeit mein Lebensmittelpunkt	235	2,6	80	2,6	315	2,6
Das Lesen wissenschaftlicher Literatur bereitet mir viel Freude	236	2,7	80	2,6	316	2,7
Wenn ich Schwierigkeiten im Studium habe, weiß ich, an wen ich mich wenden muss	235	2,8	80	2,7	315	2,8
Ich fühle mich der Universität Wien sehr verbunden	234	2,9	80	2,9	314	2,9
Ich fühle mich an der Universität Wien gut betreut	234	3	80	3,2	314	3,1
Ich habe das Gefühl, ich denke bereits wie ein/e Sozialwissenschaftler/in	235	3,1	79	3	314	3,1
Ich fühle mich im Studium oft allein gelassen	236	3,3	80	3,3	316	3,3
Ich habe bereits mit Lehrenden über fachliche Inhalte diskutiert	235	4,3	80	3,6	315	4,1

mittelbaren Bekanntenkreis Sozialwissenschaftler/innen zu haben (vgl. Tabelle 7). Die Studierenden sehen richtigerweise Sozialwissenschaftler/innen mehr in Bibliotheken und Archiven als im Labor arbeiten. Der Fokus der Arbeit liegt auch beim Menschen und weniger auf den Spuren bzw. Materialien, die der Mensch hinterlässt. Die Herangehensweise schwankt dabei zwischen reflexiv-diskursiven Elementen auf der einen Seite und logisch-stringenten Gedankengängen auf der anderen. Ziel sei es auch mehr den Menschen zu verstehen bzw. ihn zu erkennen, während entwickelnde bzw. soziotechnische Aspekte eine geringere Rolle spielen. Das Ansehen des Faches in der Öffentlichkeit wird mit einem Mittelwert von 3,1 relativ neutral beurteilt. Verglichen mit anderen Berufsgruppen wie etwa Mediziner/innen oder Jurist/innen, die ein deutliches Standesbewusstsein an den Tag legen, ist dieser Wert sehr gering. Dies mag zum einen an den sehr heterogenen Arbeitsfeldern der Sozialwissenschaften liegen, die eine Identifikation mit dem Fach schwierig machen und auch kein einheitliches Bild für die Öffentlichkeit ergeben. Aber auch womöglich darin, dass der spätere Beruf, im Gegensatz zu Mediziner/innen und Jurist/innen, nicht im Vordergrund des Studieninteresses steht. Wurden die Erwartungen der Studienanfänger/innen nun erfüllt? Und wie steht es mit der Integration der Studierenden in die Universität? Mit diesen Fragen befasste sich Befragung 5 am Ende des Wintersemesters 2010/2011. Die Bewältigung der Leistungsanforderungen in der SOWI-STEOP dürfte zumindest für die Studierenden, die die ersten Monate im Studium überstanden haben, keine große Hürde darstellen. Den meisten ist nicht nur der positive Studienabschluss wichtig (1,4), sondern sie finden auch den Studienfortschritt zufriedenstellend (2,3) und sich den Leistungsanforderungen gewachsen (2,0). Vor allem das Studienziel, sich intellektuell fortzubilden und das Wissen zu erweitern dürfte zumindest

für das erste Semester geglückt sein. Der Mittelwert auf die Frage, ob einen das Studium intellektuell weitergebracht hat, liegt bei 1,9 (vgl. Tabelle 8).

Zurückhaltender ist die Beurteilung der sozialen Integration bzw. der Kommunikation mit anderen Studierenden. Die Fragen, ob ein kollegiales Klima herrsche, man bereits Freunde an der Universität gefunden hat und ob man sich über inhaltliche wie organisatorische Dinge mit den anderen Studierenden austauscht, wird mit 2,4-2,6 auf der fünfteiligen Skala beurteilt.

Defizite können bei der Integration in den akademischen Alltag der Universität festgestellt werden. Das Studium wird nicht unbedingt als Lebensmittelpunkt der meisten Studierenden gesehen (2,6), sie haben oft Schwierigkeiten, sich an die richtigen Ansprechpersonen zu wenden (2,8),

sie fühlen sich offenbar nicht gut betreut (3,1) und fühlen sich oft allein gelassen (3,3). Vor allem der Anschluss an das wissenschaftliche Personal der Universität Wien ist nur unzureichend geglückt. Bei der Frage, ob sie bereits mit Lehrenden über fachliche Inhalte gesprochen hätten, geben die Studierenden einen Wert von 4,1 an – der schlechteste Wert der gesamten Befragung. Aus dieser mangelnden Integration in die Universität Wien ist es dann auch nicht verwunderlich, dass die Studierenden auf die fachspezifischen Items ebenfalls negativ antworten. Sie fühlen sich nur partiell der Universität Wien verbunden (2,9), geben uneinheitlich Auskunft darüber, ob ihnen das Lesen wissenschaftlicher Literatur Freude bereitet (2,7) und vor allem finden sie nicht, dass sie wie Sozialwissenschaftler/innen denken (3,1). Zieht man in Betracht, dass das Ziel eines Studiums in den ersten Semestern das Aneignen und Verinnerlichen spezifischer Denkweisen sein sollte, dann lässt sich hier ein Verbesserungsbedarf feststellen.

### 2.3 Nutzung und Bewertung der SOWI-STEOP und ihrer Unterstützungsangebote

*„STEOP finde ich sehr interessant, aber die Stoffmenge ist viel zu viel.“ (Studienanfängerin)*

In diesem Abschnitt wollen wir einen Einblick in die Nutzung und Bewertung der Lehrveranstaltungen der SOWI-STEOP im Wintersemester 2010/2011 sowie der zur Verfügung stehenden Unterstützungsangebote geben. Die Lehrveranstaltungen lassen sich vier Kategorien zuordnen (vgl. Tabelle 9).

Wie erleben die Studienanfänger/innen die SOWI-STEOP, ihre Lehrveranstaltungen und Unterstützungsangebote?

Bei der Bewertung der SOWI-STEOP Lehrveranstaltungen wurde unter anderem nach der Förderung von Interesse am Studium durch die jeweilige Veranstaltung

Tabelle 9: Lehrveranstaltungen der SOWI-STEOP (Wintersemester 2010/2011)

Lehrveranstaltung	Gemein-sam	Fach-spezifisch	Prüfungs-immanent	Nicht prüfungs-immanent
Grundlagen sozialwissenschaftlicher Denkweisen	X			X
Grundlagen sozialwissenschaftlicher Methodologie	X			X
Fachspezifische Einführung		X		X
Orientierungsveranstaltung		X		X
Sozialwissenschaften und gesellschaftlicher Wandel: aktuelle Debatten	X			X
Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten		X	X	

Tabelle 10: Bewertung der Lehrveranstaltungen (Wintersemester 2010/2011)

Lehrveranstaltung	N	MW
Die Lehrveranstaltung hat mein Interesse am Studium gefördert (trifft zu... 1 – trifft nicht zu... 5)		
Grundlagen sozialwissenschaftlicher Denkweisen	283	2,4
Grundlagen sozialwissenschaftlicher Methodologie	289	2,2
Fachspezifische Einführung	289	1,7
Orientierungsveranstaltung	274	2,5
Sozialwissenschaften und gesellschaftlicher Wandel: aktuelle Debatten	256	2,4
Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten	250	2,5

gefragt (vgl. Tabelle 10). In der gemeinsamen, fächerübergreifenden Eingangsphase ist es die fachspezifische Einführungsvorlesung, die am stärksten das Interesse am (fachlichen) Studium fördert (1,7). Interessanter Weise trifft das auf die prüfungsimmanenten Proseminare, die ebenfalls fachspezifisch sind, sich aber überwiegend mit allgemein sozialwissenschaftlichen Arbeitspraktiken befassen, weniger zu (2,5). Es scheinen vor allem die in den Lehrveranstaltungen behandelten fachspezifischen Inhalte zu sein, die das Interesse am Studium fördern. Die Unterstützungsmaßnahmen in der SOWI-STEOP versuchen der Studiensituation von Studierenden in den Sozialwissenschaften gerecht zu werden und stellen deswegen ein sehr diverses Angebot dar. Zeitliche und räumliche Flexibilität wird durch Blended Learning Szenarien ermöglicht, die sowohl das Selbststudium als auch angeleitetes Lernen durch Teaching Assistants fördern. Die oft mangelhafte soziale Integration und Orientierung an der Universität soll über ein begleitendes Peer Mentoring-Programm gefördert werden. Dieses soll

Tabelle 11: Genutzte Unterstützungsangebote

Unterstützungsangebote	N	Prozent
Unterstützungsangebote der Teaching Assistants	146	47%
Mentoring-Programm für StudienbeginnerInnen	64	21%
Fachtutorien	89	29%
Erstsemestrigentutorien der ÖH	42	14%

Tabelle 12: Bewertung der Teaching Assistant Angebote

Teaching Assistant Angebote (trifft zu... 1 – trifft nicht zu... 5)	N	MW
Ich wurde dabei unterstützt, Verständnis für die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der einzelnen sozialwissenschaftlichen Disziplinen zu entwickeln	147	2,6
Ich wurde angeregt, über den Vorlesungsstoff nachzudenken und mich kritisch damit auseinanderzusetzen	146	2,0
Die Angebote der Teaching Assistants haben mir geholfen, mich auf die Prüfung/Abschlussarbeit vorzubereiten	146	1,7
Die Angebote der Teaching Assistants haben mich dazu angeregt, mich möglichst früh im Semester mit dem Stoff der Vorlesung/der Abschlussarbeit zu beschäftigen	146	2,3

auch Tendenzen der „Entpersonalisierung“ im zunehmend automatisierten Hochschulbetrieb entgegenwirken, wie sie beispielsweise von Görts (2011, S. 126) beschrieben werden. Außerdem werden ausgewählte Lehrveranstaltungen auch noch durch ein Angebot von Fachtutorien unterstützt. In der Beurteilung und Interpretation der Ergebnisse ist zu beachten, dass es sich bei allen Unterstützungsangeboten um freiwillige Angebote handelt, deren Absolvierung den Studierenden lediglich empfohlen werden kann.

Von den Unterstützungsangeboten in der SOWI-STEOP wurde im Wintersemester 2010/2011 das der Teaching Assistants am häufigsten in Anspruch genommen (47%). Die nicht in der gesamten Eingangsphase angebotenen Fachtutorien wurden von 29% der Studienanfänger/innen besucht, während das flächendeckend angebotene Mentoring-Programm von 21% angenommen wurde. Am wenigsten genutzt wurden die Erstsemestrigentutorien der Österreichischen Hochschülerschaft, die, ähnlich wie das Mentoring-Programm, den Informationsaustausch zwischen erfahrenen und unerfahrenen Studierenden vorsehen (14%). Im Folgenden wollen wir uns auf die Bewertung der am häufigsten in Anspruch genommenen Unterstützungsmaßnahmen konzentrieren (vgl. Tabelle 12). Die Übungen der Teaching Assistants, die überwiegend online angeboten wurden, werden von den Studienanfänger/innen mehrheitlich positiv beurteilt. Besonders in der Vorbereitung auf die Prüfung bzw. Abschlussarbeit am Ende des Semesters war das Angebot hilfreich (1,7). Am wenigsten hilfreich wird die Unterstützung der Teaching Assistants in der Entwicklung von Verständnis hinsichtlich der Gemeinsamkeiten und Unterschiede der an der SOWI-STEOP beteiligten Disziplinen bewertet (2,6). Hier bedarf es vor allem der verstärkten Betonung dieser Aspekte in den Lehrveranstaltungen durch die Lehrenden.

In Befragung 3 wurde das Blended Learning Angebot der SOWI-STEOP, das sich aus Lehrveranstaltungen deren Inhalten und Online-Übungen zusammensetzt, hinsichtlich der studentischen Anwendung und Verbesserung von überfachlichen Kompetenzen überprüft. Die Studierenden berichten nach der SOWI-STEOP von Kompetenzzuwächsen in allen abgefragten Bereichen (Budka/Schallert 2009, Hintermayer 2009).

So verfügen die Studierenden nach der SOWI-STEOP mehrheitlich über Methodenkompetenz, sieht man reflektiertes Lernen und den Erwerb von Überblickswissen als basale Elemente derselben an (vgl. Tabelle 13). Viele Studierende machen sich Gedanken zum Stoff (2,2), reflektieren das eigene Lernverhalten (2,3) sowie ihre mit dem Studium verbundenen Interessen (2,0). Die Studierenden stimmen auch den Aussagen zur Vermittlung von sozialwissenschaftlichem Basiswissens zu (1,9 bzw. 2,2).

Vergleichsweise weniger ausgeprägt ist die Selbstkompetenz der Studierenden. Zwar wird von vielen Verantwortung für den Lernprozess übernommen (1,8) und es werden zumindest ansatzweise persönliche Lernziele verfolgt (2,5) (vgl. Tabelle 14). Allerdings verfügen viele

Tabelle 13: Lernaktivitäten mit Bezug zur Methodenkompetenz

Lernaktivitäten Methodenkompetenz (trifft sehr zu...1; trifft gar nicht zu...5)	N	MW
Ich habe Verständnis für die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der einzelnen sozialwissenschaftlichen Disziplinen entwickelt	303	2,2
Ich habe einen Überblick über die Grundlagen der Sozialwissenschaften gewonnen	303	1,9
Ich habe über mein persönliches Lernverhalten nachgedacht	303	2,3
Ich habe nachgedacht, welche Interessen ich mit meinem Studium verbinde	303	2
Ich konnte Verbindungen zwischen dem Vorlesungsstoff und meinen persönlichen Erfahrungen herstellen	303	2,3
Ich habe mir häufig eigene Gedanken zum Stoff der Vorlesung(en) gemacht	303	2,2

Tabelle 14: Lernaktivitäten mit Bezug zur Selbstkompetenz

Lernaktivitäten Selbstkompetenz (trifft sehr zu...1 – trifft gar nicht zu...5)	N	MW
Ich fand es schwierig, mich zu motivieren und meine Motivation zum Lernen aufrecht zu erhalten	303	3,1
Ich habe Lernziele festgelegt, die für mich persönlich wichtig waren	303	2,5
Bereits zu Beginn des Semesters habe ich mir einen Überblick über den Vorlesungsstoff bzw. die Leistungsanforderungen verschafft	303	2,8
Ich hatte einen Arbeits- und Zeitplan, an dem ich mich im Verlauf des Wintersemesters orientiert habe	303	3,3
Ich habe erst knapp vor der Prüfung zu lernen begonnen/knapp vor dem Abgabetermin des Essays zu schreiben begonnen	303	2,5
Ich habe Verantwortung für meinen persönlichen Lernprozess übernommen	303	1,8

Studierende über keinen Arbeits- und Zeitplan (3,3) und ein Teil der Studierenden hat Schwierigkeiten, sich selbst zum Lernen zu motivieren (3,1). Der hohe Selbststudienanteil der Bachelor-Studien in der Bologna-Ära stellt demnach zumindest für einen Teil der Studierenden eine große Herausforderung dar.

### 3. Diskussion und Ausblick

Wie wir gezeigt haben, handelt es sich bei den Studierenden der Sozialwissenschaften um eine spezifische Studierendengruppe, die sich sowohl hinsichtlich soziographischer als auch motivationaler Faktoren von Studierenden anderer Fachrichtungen unterscheidet. Sozialwissenschaftliche Studienbeginner/innen sind vorwiegend weiblich, verstärkt erwerbstätig und studieren vor allem interessensgeleitet. Trotzdem spielt bei den Studienmotiven das Interesse an der Forschung, die wesentlicher Bestandteil jeder Wissenschaft ist, nur eine untergeordnete Rolle. Dies kann mit falschen Vorstellungen vom Studium ebenso zu tun haben wie mit suboptimalem Informationsverhalten vor Beginn des Studiums.

Gemeinsam mit den Studierenden anderer Fachrichtungen ist den sozialwissenschaftlichen Studierenden das subjektive Gefühl, mehr Zeit für ihr Bachelor-Studium aufwenden zu müssen, als sie dann tatsächlich tun (Metzger 2010). So sind die Studienanfänger/innen in ihren Angaben zum veranschlagten Zeitaufwand für das Studium weit von den curricularen Vorgaben eines Vollzeitstudiums in der Bologna-Ära entfernt. Wie Metzger (2010, S. 297) vorschlägt, könnte hier eine „didaktische und lehrorganisatorische Umstellung“ von Bachelor-Studien Abhilfe schaffen. Modul- und Blockorganisation würden es Studierenden erlauben sich länger auf einen Themenbereich zu konzentrieren und Prüfungsleistungen gleichmäßig auf das Semester zu verteilen.

Ähnliche Überlegungen konnten bei der Entwicklung der sozialwissenschaftlichen Studieneingangs- und Orientierungsphase an der Universität Wien bisher kaum berücksichtigt werden. In Zeiten allgemeiner Finanzknappheit an öffentlichen Hochschulen, musste die SOWI-STEOP mit geringen finanziellen und räumlichen Ressourcen gestaltet werden, was in der Konzeption von didaktischen Modellen resultierte, die bemüht sind nicht-prüfungsimmanente Massenlehreveranstaltungen durch Blended Learning flexibler und interaktiver zu gestalten. Die Erreichbarkeit der Studierenden mit freiwilligen Unterstützungsangeboten ist natürlich begrenzt, nicht zuletzt aufgrund der steigenden zeitlichen Belastung der Studienanfänger/innen. Auch lässt sich auf Seiten der Studierenden ein allgemein steigender Druck im Studium feststellen, der von diesen als direkte Auswirkung

des Bologna-Systems wahrgenommen wird. Kritisch wird von Studierenden auch die studentische Nicht-Teilnahme an hochschulpolitischen Entscheidungsprozessen in der Bologna-Ära beurteilt (z.B. Allenspach/Husfeldt 2012).

In die Weiterentwicklung der SOWI-STEOP und damit eines wesentlichen Teils der sozialwissenschaftlichen Bachelor-Studien an der Universität Wien konnten studentische Meinungen zumindest partiell einfließen. Einerseits durch wiederholte Befragungen und Evaluationen, andererseits durch die Teilnahme an Arbeitsgruppen, die das Bachelor-Curriculum in den Sozialwissenschaften neu strukturieren mussten. Neben universitären Strukturveränderungen und Vorgaben, denen sich die SOWI-STEOP unterordnen muss, sind es auch politische Prozesse, die die Hochschulentwicklung bestimmen.

Für das Wintersemester 2011/2012 musste nach Vorgaben des Gesetzgebers eine Neugestaltung aller Studieneingangs- und Orientierungsphasen in Österreich vorgenommen werden. Entsprechend wurde auch das bisherige Betreuungsangebot in der SOWI-STEOP an die neuen Rahmenbedingungen angepasst. Ob dabei die bisher in der STEOP realisierten Gewinne, wie die Verbesserung der überfachlichen Kompetenzen und die Flexibilisierung des Studiums, erhalten bleiben, muss noch erhoben werden. Ebenso wird sich zeigen, ob Studieneingangsphasen generell als Resultat des – besonders in den deutschsprachigen Ländern kontrovers diskutierten – Bologna-Prozesses (z.B. Görts 2011) an Akzeptanz unter allen Beteiligten gewinnen.

#### Literaturverzeichnis

- Allenspach, D./Husfeldt, V. (2012): „Bologna: Was ist die Haltung der Studierenden?“ In: Das Hochschulwesen Jg. 60/H. 2, S. 45-50.  
 Budka, P./Ebner, M./Nagler, W./Schallert, C. (2011): Hochschule – Strukturen, Rahmen und Modelle für die Lehre mit Technologien. In: Ebner, M./Schön, S. (Hg.): Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien. <http://13t.tugraz.at/index.php/LehrbuchEbner10/article/view/58>, Stand vom 15. April 2012.

- Budka, P./Schallert, C. (2009): „Transforming learning infrastructures in the social sciences through flexible and interactive technology-enhanced learning“. In: Learning Inquiry, Vol. 3/No. 3, pp. 131-142.
- Budka, P./Schallert, C./Payrhuber, A. (2009): Gemeinsame Studieneingangsphase der Fakultät für Sozialwissenschaften der Universität Wien (eSOWI-STEP) – Angeleitetes Selbststudium mit Teaching Assistants in nicht-prüfungsimmanenten Blended Learning Vorlesungen. In: Forum Neue Medien Austria (Hg.): Innovative Didaktik in berufsbegleitenden und Vollzeit-Studiengängen. Tagungsband der 17. fnm-austria Tagung. Wien, S. 87-93.
- Dorfer, A./Salmhofer, G. (o.A.): Projekt zur Erfassung der studentischen Arbeitszeit „Workload“. Universität Graz. [http://www.uni-graz.at/lss/evp3www\\_workload](http://www.uni-graz.at/lss/evp3www_workload), Stand vom 14. Mai 2012.
- Görts, W. (2011): „Die Studieneingangsphase im Lichte der Ökonomisierung des Bildungswesens“ In: Das Hochschulwesen Jg. 59/H. 4, S. 125-134.
- Haidinger, G./Frischenschlager, O./Mitterauer, L. (2005): „Prediction of success in the first-year exam in the study of medicine - a prospective survey“. In: Wiener Klinische Wochenschrift, Vol. 117/No. 23-24, pp. 827-832.
- Hintermayer, M. (2009): eLearning am Studienbeginn – Eine Evaluation des eLearning-Einsatzes in der Studieneingangsphase der Fakultät für Sozialwissenschaften. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Wien. <http://othes.univie.ac.at/6694/>, Stand vom 14. Mai 2012.
- Kolland, F. (2002): Studienabbruch: Zwischen Kontinuität und Krise. Eine empirische Untersuchung an Österreichs Universitäten. Wien.
- Leidenfrost, B./Strassnig, B./Schabmann, A./Carbon, C.-C. (2009): „Verbesserung der Studiensituation für StudienanfängerInnen durch Cascaded Blended Mentoring“. In: Psychologische Rundschau, 60/2, S. 99-109.
- Metzger, C. (2010): ZEITLast: Lehrzeit und Lernzeit. Studierbarkeit von BA-/BSc-Studiengängen als Adaption von Lehrorganisation und Zeitmanagement unter Berücksichtigung von Fächerkultur und neuen Technologien. In: Mandel, S./Rutishauser, M./Seiler Schiedt, E. (Hg.): Digitale Medien für Lehre und Forschung. Münster.
- Mitterauer, L. (2001): Studium, Wissenschaft und Forschung. In: Friesl, C. (Hg.): Experiment Jung-Sein – Die Wertewelt österreichischer Jugendlicher. Wien.
- Payrhuber, A./Schallert, C./Budka, P. (2007): „Blended Learning in Massenvorlesungen: Gemeinsame Studieneingangsphase der Fakultät für Sozialwissenschaften (eSOWI-STEP)“. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 2/4, S. 34-49.
- Schallert, C./Budka, P./Payrhuber, A. (2008): Die interaktive Vorlesung: Ein Blended Learning Modell für Massenvorlesungen im Rahmen der gemeinsamen Studieneingangsphase der Fakultät für Sozialwissenschaften. In: Zauchner, S./Baumgartner, P./Blaschitz, E./Weissenböck, A. (Hg.): Offener Bildungsraum Hochschule. Freiheiten und Notwendigkeiten. Medien in der Wissenschaft 48. Münster.
- Unger, M./Angel, S./Gottwald, R./Hartl, J./Paulinger, G. (2009a): Zur Situation von StudienanfängerInnen. Zusatzbericht der Studierenden-Sozialerhebung 2009. IHS Projektbericht. Wien.
- Unger, M./Wroblewski, A./Latcheva, R./Hofmann, J./Musik, C./Zaussinger, S. (2009b): Frühe Studienabbrüche an Universitäten in Österreich. IHS Projektbericht. Wien.
- Unger, M./Zaussinger, S./Angel, S./Dünser, L./Grabher, A./Hartl, J./Paulinger, G./Brandl, J./Wejwar, P./Gottwald, R. (2009c): Studierenden-Sozialerhebung 2009. Bericht zur sozialen Lage der Studierenden. IHS Projektbericht. Wien.
- Universität Wien (2011): Studierenden-Statistik. Statistik Studierende detailliert WS10/11. [http://studien-lehrwesen.univie.ac.at/fileadmin/user\\_upload/studienundlehrwesen/Statistische\\_Daten/studstat\\_72\\_2010W.pdf](http://studien-lehrwesen.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/studienundlehrwesen/Statistische_Daten/studstat_72_2010W.pdf), Stand vom 14. Mai 2012.

- Philipp Budka, Mag., Mitarbeiter Dekanat der Fakultät für Sozialwissenschaften, Universität Wien, E-Mail: philipp.budka@univie.ac.at
- Claudia Schallert, Mag.a, Mitarbeiterin Dekanat der Fakultät für Sozialwissenschaften, Universität Wien, E-Mail: claudia.schallert@univie.ac.at
- Dr. Lukas Mitterauer, interim. Leiter der Besonderen Einrichtung für Qualitätssicherung, Universität Wien, E-Mail: lukas.mitterauer@univie.ac.at
- Markus Hintermayer, Mag., Mitarbeiter Zentraler Informatikdienst, Universität Wien, E-Mail: markus.hintermayer@univie.ac.at

## Otto Wunderlich (Hg.)

### Entfesselte Wissenschaft – Beiträge zur Wissenschaftsbetriebslehre



ISBN 3-937026-26-6,  
Bielefeld 2004, 186 Seiten, 19.90 Euro

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

Das ideale Geschenk für Kolleg/innen zu

- Geburtstagen
- Jubiläen,
- Verabschiedung in den Ruhestand und
- Weihnachten
- als Geschenk für Sie selbst!

Sie können sich köstlich amüsieren! Oder es wird Ihnen etwas schwummerig, weil die sattsam bekannten Alltagserscheinungen satirisch so treffsicher auf den Punkt gebracht werden.

Die Beiträge nehmen alles aufs Korn, was uns an unserer Hochschule, Forschungseinrichtung usw. so lieb und teuer ist, dass wir gelegentlich Mordgelüste entwickeln, mindestens aber die Hochschule wechseln oder vorzeitig verlassen wollen.

Nehmen Sie es besser nicht so ernst - lesen Sie Otto Wunderlich!

Bestellen Sie zwei Exemplare, weil Sie bedauern werden, eins verschenken zu sollen!

Andreas D. Schulz



Andreas D. Schulz

## Mobiles Online-Projektseminar „Internetpolitik und schwache Interessen“

Admittedly, there is a vast amount of attempts to integrate e-learning and blended learning respectively into the study programme. However, these have until now been seldom designed for mobile communication using iPads in combination with Internet blogs based on the further expanded wireless network and tested in the context of advanced teaching concepts. Technical and communication skills are thereby fostered at the same time. Since 2010, the University of Kassel has started testing in the project "Mobile University". *Andreas D. Schulz* used the new opportunities within the framework of project-oriented studies in political science. In his article **Mobile Online Project Seminar "Internet Policy and Weak Interests"**, he reports on the approach and its results.

Die berufliche Praxis wird immer mehr geprägt vom Internet und mobilen Geräten (Smartphones, Laptops, iPads), um mit Kolleg/innen schnell zu kommunizieren, Informationen kurzfristig zu suchen oder anderen zur Verfügung zu stellen. Diese Kommunikationskompetenzen sind daher auch eine Anforderung an das Hochschulstudium. Die Universität Kassel startete hierfür schon 2010 das Projekt „Mobile Hochschule“. Das Hessische Wissenschaftsministerium förderte in der ersten Phase die Anschaffung von 250 iPads und den Ausbau des WLAN-Netzes auf dem Campus mit 200.000 Euro. Seitdem können die Geräte in verschiedenen Studiengängen (z.B. Informatik, Wirtschafts- und Rechtswissenschaften, Politikwissenschaften) in der Lehre eingesetzt werden. Für die Politikwissenschaften eignete sich die Nutzung der mobilen Geräte besonders für die projektorientierte Lehre. Im Modul „Forschung und Praxis“ sollen die Studierenden selbstständig eine These empirisch überprüfen. Der kombinierte Einsatz von iPads und Internet-Blog zeigte, dass die Studierenden motivierter, schneller und intensiver ihre Projekte verfolgten und schließlich erfolgreich und mit mehr Spaß dieses Modul absolvierten.

### 1. Kurzbeschreibung des Projektseminars

Ab dem 4. Semester ihres Studiums absolvieren die Studierenden der Politikwissenschaften im Pflichtmodul „Forschung und Praxis“ ein in der Regel zweisemestriges Projektseminar. Die iPads wurden in diesem Seminar an die Studierenden ausgegeben, um die Planung und Bearbeitung der Projekte zu unterstützen sowie die Kommunikation und Unterstützung in und zwischen den einzelnen Projektgruppen zu fördern.

Im Projektseminar wenden die Studierenden in selbstständig entwickelten und durchgeführten Forschungsprojekten ihre methodischen Kenntnisse an, vertiefen

ihr Wissen über politische Strukturen und Prozesse im empirischen Feld und lernen Berufsfelder für Politologen kennen. Neben diesen inhaltlichen Zielen ist ein weiterer Schwerpunkt des Seminars der Erwerb methodischer, organisatorischer und kommunikativer Kompetenzen. Die Studierenden erhalten in der Präsenzveranstaltung einen thematischen Einstieg und Unterstützung bei der Bearbeitung ihrer Projekte. Außerhalb der Präsenzzeiten erarbeiten die Studierenden selbstständig Fragestellung, Untersuchungsziele, Hypothesen und das Untersuchungsdesign. Sie arbeiten den Literaturstand für das Projekt auf und führen die qualitative oder quantitative Erhebung durch.

Arbeits- und Kommunikationsmittel im Projektseminar war der Blog [www.verbraucherdatenschutz.net](http://www.verbraucherdatenschutz.net). Die Nutzung des Blogs im Seminar basiert auf der WebQuest-Methode, die die selbstständige, internetbasierte Bearbeitung und Analyse komplexer Fragestellungen unterstützt. Die Studierenden besitzen meist keine eigenen Projekterfahrungen. Sie haben daher erhebliche Probleme bei der Informationsrecherche und der Systematisierung der empirischen Daten. WebQuest unterstützt durch die Dokumentation der Projektaufgaben, der Arbeitsschritte, hilfreichen Links und Literaturangaben den Forschungsprozess. Im Mittelpunkt steht die Analyse und Weiterbearbeitung der Informationen aus dem Internet und den quantitativen oder qualitativen Erhebungen. Neben der Aneignung des fachlichen Wissens fördert WebQuest auch die Medien- und Sozialkompetenz der Studierenden (z.B. schnelles Erfassen von Informationen, Umgang und Einschätzung der Informationen aus dem Internet, Teamarbeit, Kommunikation, Organisation). Die Teilnehmer/innen im Projektseminar vereinbarten mit dem Dozenten Nutzungsregeln für den Blog, u.a. alle Informationen zum Literatur- und Forschungsstand, die empirischen Ergebnisse, Auswertungen und Ergebnisse ihrer Projekte im Blog einzutragen.

## 2. Nutzungsspektrum der iPads in der Veranstaltung

Die iPads und der Blog unterstützen von Anfang an den Planungs- und Durchführungsprozess der empirischen Studien im Projektseminar. Erstens konnten die Diskussion und Recherchen zeit- und ortsunabhängig durchgeführt werden. Die Projektgruppen trafen sich außerhalb des Seminars regelmäßig auf dem Campus oder in der Bibliothek. Das Nachschlagen von Informationen im Literaturbestand, Online-Zeitungen oder in den Internet-Auftritten relevanter Organisationen war mit den Geräten möglich. Die Ergebnisse der Diskussionen und Recherchen vor, während und nach den Präsenzveranstaltungen konnten zweitens mit den Geräten direkt in den Blog eingetragen werden. Durch verschiedene Kategorien im Blog (Ziele, These, Literatur, News, Interviewergebnisse etc.) war zudem eine Systematisierung der Einträge möglich, die die Studierenden zum Nachschlagen und bei der Erstellung des Projektberichtes unterstützten. Der hohe technische Standard der iPads ermöglicht zudem eine schnellere Internetrecherche und Bearbeitung der empirischen Informationen. Außerdem entwickelten die Studierenden den Blog gemeinsam zu einer Wissensdatenbank zu Datenschutzfragen weiter, d.h. alle Projektgruppen konnten die eingestellten Daten und Literaturrecherchen nutzen. Drittens wurden die iPads zur Kommunikation zwischen den Studierenden und mit Dritten eingesetzt. Dabei nutzten die Studierenden die E-Mail-Funktionen (WebMail), aber auch die Diskussionen der Projektgruppen in StudiVZ (die Studierenden haben in StudiVZ eigene Gruppen angelegt) konnten ortsunabhängig geführt werden. Wichtiger Bestandteil der Kommunikation war die Kommentarfunktion im Blog. Neben den direkten Diskussionen in den Präsenzveranstaltungen sollten die Studierenden mit Hilfe der iPads ihre Kommunikationskompetenz auch mit Hilfe dieser Funktion trainieren. Leider hat diese virtuelle Kommunikation über die Kommentare nicht funktioniert. Viertens unterstützten die Geräte das Zeitmanagement der Projekte und motivieren die Studierenden in der Bearbeitung der Projekte. Das Seminar setzte mit dem Einsatz der Geräte bewusst an der Lebenswelt der Studierenden an. Durch zeitliche Vereinbarungen waren die Studierenden zudem dazu aufgefordert, die Arbeitsschritte fristgerecht zu erledigen. Die mobilen Geräte erlaubten eine orts- und zeitunabhängige Bearbeitung und Kontrolle der Projekte, ohne dass ein PC-Arbeitsplatz daheim oder in der Bibliothek aufgesucht werden musste. Schließlich konnte der Seminarleiter in den Veranstaltungen oder außerhalb den Verlauf der Projekte beobachten, Kommentare zeitnah kontrollieren, eigene Kommentare zeit- und ortsunabhängig verfassen sowie die Aktivität einzelner Studierender einsehen. Insgesamt zielte der Einsatz der iPads auf eine zeitnahe Bearbeitung fachwissenschaftlicher und empirischer Projektfragen im Blog während der Präsenzveranstaltung, auf die Unterstützung der Kommunikation und Kritikfähigkeit zwischen den Studierenden und auf die Förderung der Projektdurchführung ab.

## 3. Erfahrungen aus dem mobilen Projektseminar

Für die Evaluation des Einsatzes der iPads und des Internetblogs wurde ein schriftlicher Fragebogen entwickelt sowie Gruppengespräche durchgeführt.

### Internetblog als Arbeitsplattform

Insgesamt erstellten die Studierenden 137 Einträge und 35 Kommentare im Blog. Im weiteren Verlauf der Projekte. Die Häufigkeit der Einträge variiert aber zwischen den Studierenden sehr stark. Nur vier Studierende erstellten mehr als 10 Einträge (43%), 7 Studierende fünf und mehr Einträge (30%) und 11 Studierende weniger als fünf Einträge (48%). Drei Studierende beteiligten sich gar nicht an dem Internetblog (13%). Einerseits sprechen diese Unterschiede in der aktiven Beteiligung am Internetblog für eine Arbeitsteilung innerhalb der Projektgruppen. Jeweils die gleichen Studierenden haben die Verschriftlichung bzw. Dokumentation der Projektarbeiten im Internetblog übernommen. Andererseits können diese Differenzen auch mit unterschiedlichen Medienkompetenzen erklärt werden.

### Bewertung des Gerätes

Die meisten Studierenden schätzten die Leichtigkeit und Kompaktheit, die Schnelligkeit die lange Batterielaufzeit und die vielen Applications (Apps) des iPads als wesentliche Vorteile des Gerätes ein. Als große Nachteile nannten die meisten Studierenden die fehlende USB-Schnittstelle (usb mass storage device) und das fehlende Multitasking.

### Nutzung des Gerätes

Das Gerät wurde häufig für den Zugriff auf Literatur-Datenbanken (springer, wiso-net, Universitätsbibliotheken), für fachliche Einträge und Kommentare im Internetblog sowie für E-Mails verwendet. Das Erstellen und Hochladen von Protokollen, den Zugriff auf moodle und externe Blogs nutzten die meisten Studierenden weniger häufig. Selten kamen die Geräte für die Kommunikation mit dem Dozenten und für die Projektorganisation zum Einsatz. Die fachliche Recherche und Übertragung der Informationen in den Internetblog war somit die am häufigsten genutzte Anwendung, während die Kommunikation und die Organisation der Projekte eher durch andere Medien erfolgten. Das iPad scheint damit Recherchen und die Nutzung von Internetblogs zu unterstützen, während Tätigkeiten wie die Kommunikation und Organisation eher durch andere Medien erfolgt. Die Geräte förderten daher anscheinend die fachliche Kompetenz und die Kommunikationskompetenz gut bis sehr gut, während die Organisationskompetenz weniger durch die iPads gesteigert wurde.

### Einfluss auf das Lernen

Die meisten Studierenden stimmten der Aussage zu, dass das Lernen mit den iPads mehr Spaß macht. Die Motivation, sich auf den Lernstoff und die Projekte einzulassen, scheint damit gegenüber anderen Lernformen deutlich höher zu sein. Eher durchschnittliche wird das

iPad hinsichtlich der Kooperation mit anderen und der Förderung der Vor- und Nachbereitung des Seminars eingeschätzt. Die Studierenden konzentrierten die Recherchen und Blogbeiträge zunehmend auf die Präsenzveranstaltungen, da hier vor allem spezifische Rechercheaufgaben gegeben wurden und einen großen Teil der notwendigen Informationen für die Projekte abdeckten. Der Einfluss der iPads auf die Dauer, die Intensität und den Zeitdruck beim Lernen wurden von den meisten Studierenden als eher schwach bis überhaupt nicht eingeschätzt.

#### Zufriedenheit und erklärende Faktoren

Insgesamt waren die meisten Studierenden mit dem Einsatz der iPads zufrieden. Positive Bewertungen des Einsatzes der Geräte bescheinigen die Studierenden für den Seminarblog, insbesondere von Kommentaren und Protokollen, sowie für die Projektorganisation und der E-Mail-Kommunikation. Die iPads fördern demnach die Lernmotivation der Studierenden, wenn die Geräte für inhaltliche Recherchen und für die Kommunikation genutzt werden können. Die Gruppendiskussionen zeigten die Bedeutung der Geräte für die Kommunikation zwischen den Studierenden. Die Geräte erleichterten zudem auch die Projektarbeiten und die Nutzung des Seminarblogs: „Da die iPads ständig mitgeführt wurden, erleichterte dies die Projektarbeiten. Eine schnellere Recherche war so möglich und Blogbeiträge konnten sofort hochgeladen werden“ (Protokoll einer Studierendengruppe).

#### 4. Fazit

Zusammenfassend hat sich der Einsatz der Geräte in Verbindung mit einem Internetblog im Projektseminar gelohnt. Insbesondere konnten durch die iPads die Motivation und die Strukturierung der Projektarbeit erhöht werden. Schwierigkeiten bereiteten den Studierenden die noch mangelhafte technische Ausstattung (fehlende USB-Schnittstelle, schwieriges Schreiben längerer Texte auf der virtuellen Tastatur) der iPads. Während die fachlichen Kompetenzen mit den Geräten gut gefördert wurden, zeigten sich Schwierigkeiten bei den Kommunikationskompetenzen, die m.E. mit den unterschiedlichen technischen Kompetenzen der Studierenden begründet werden können. Dennoch können sich die Studierenden einen breiten Einsatz mobiler Geräte in ihrem Studium sehr gut vorstellen.

Zum Projektblog:  
[www.verbraucherdatenschutz.net](http://www.verbraucherdatenschutz.net)

Zur „Mobilen Hochschule“:  
<http://cms.uni-kassel.de/unicms/?id=35279>

■ Dr. Andreas D. Schulz, bis 2011 wissenschaftlicher Mitarbeiter, Universität Kassel, E-Mail: [andreasd.schulz@uni-kassel.de](mailto:andreasd.schulz@uni-kassel.de)

#### Liebe Leserinnen und Leser,

nicht nur in dieser lesenden Eigenschaft (und natürlich für künftige Abonnements) sind Sie uns willkommen. Wir begrüßen Sie im Spektrum von Forschungs- bis Erfahrungsberichten auch gerne als Autorin und Autor. Der UVW trägt mit seinen Zeitschriften bei jahresdurchschnittlich etwa 130 veröffentlichten Aufsätzen erheblich dazu bei, Artikeln in einem breiten Spektrum der Hochschulforschung und Hochschulentwicklung eine Öffentlichkeit zu verschaffen.

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

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

Die Autorenhinweise finden Sie auf unserer Verlags-Homepage: „[www.universitaetsverlagwebler.de](http://www.universitaetsverlagwebler.de)“.

#### Anzeigenannahme für die Zeitschrift „Das Hochschulwesen“

**Die Anzeigenpreise:** auf Anfrage beim Verlag

**Format der Anzeige:** JPEG- oder EPS-Format, mindestens 300dpi Auflösung

**UVW UniversitätsVerlagWebler**

Der Fachverlag für Hochschulthemen, Bündler Straße 1-3 (Hofgebäude), 33613 Bielefeld, Fax: 0521 - 92 36 10-22

**Kontakt:** [info@universitaetsverlagwebler.de](mailto:info@universitaetsverlagwebler.de)

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

Auf unserer Homepage [www.universitaetsverlagwebler.de](http://www.universitaetsverlagwebler.de) erhalten Sie Einblick in das Editorial und Inhaltsverzeichnis aller bisher erschienenen Ausgaben.

### Fo

#### Forschung

Politik - Strategie - Management

Fo 3+4/2011

Anwendungsorientierte Grundlagenforschung

*Simon Koechlin*

Auf die Plätze, fertig...

*Urs Hafner*

Pasteurs Praxis

Fo-Gespräch mit Clemens Klockner zur Förderpolitik für grundlagen- und anwendungsbezogene Forschung

*Jürgen Schlegel*

Die Exzellenzinitiative – ein Paradigmenwechsel in der Wissenschaftspolitik von Bund und Ländern

*Jörg Jerusel & Christian Scholz*

„Ist zusammengewachsen, was zusammengehört?“

Die deutsche Hochschulpartizipation an ausgewählten EU-Förderprogrammen. Ein Ost-West-Vergleich im 6. Forschungsrahmenprogramm und TEMPUS-III-Programm

*Matthias Fuhrland & Jens Weber*

Problemzone Hochschulpatente

*Werner Marx*

Literaturflut - Informationslawine - Wissensexplosion Wächst der Wissenschaft das Wissen über den Kopf?

*René Krempkow & Uta Landrock*

Matthäus-Effekte oder Governance-Effekte? Eine Analyse zur leistungsorientierten Mittelvergabe an den Medizinischen Fakultäten Deutschlands

### HM

#### Hochschulmanagement

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

HM 2/2012

13. Workshop Hochschulmanagement 2011 in Münster II

Entwicklung, Gestaltung und Verwaltung von Hochschulen und Wissenschaftseinrichtungen

*Mareike Blum, Manfred Kraft &*

*Sonja Lück*

Zufriedenheit der Studierenden mit den Serviceeinrichtungen einer Universität:

Ergebnisse einer explorativen multivariaten Analyse

*Winfried Reiß, Michael Klaren &*

*Helge Krusche*

Einsatz des interaktiven Lernsystems OVISS 2.0 im Online-Klausurbetrieb

*Matthias Klumpp & Stephan Zelewski*

Economies of Scale in Hochschulen – Das Beispiel der Hochschulfusion Duisburg-Essen

*Britta Leusing*

„McUniversity“: Innerstaatliches Franchising von Studiengängen – ein Graubereich im deutschen Hochschulsektor

*Alexander Dilger*

Förderung von Wissenschaft zu nationalen und europäischen Fragen

### ZBS

#### Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

ZBS 2/2012

Betreuung, Beratung und Coaching von Promovierenden

Beratungsentwicklung/  
-politik

*Anna Fräbendorf & Stefan Hornbostel*

Potentiale einer empirischen Fundierung von Beratungsangeboten für (zukünftige) Promovierende

*Christian Dumpitak*

Ein Beratungs- und Servicenetzwerk für die mathematisch-naturwissenschaftliche Promovierendenausbildung: Die Graduiertenakademie iGRAD an der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf

*Helga Knigge-Illner*

Welche Betreuungsformen und -bedingungen brauchen Promovierende? Erfahrungen aus Promotionscoachings und Empfehlungen

Anregungen für die Praxis/  
Erfahrungsberichte

*Oliver Reis & Birgit Szczyrba*

Rollenkonstellationen in der Doktorandenbetreuung als Gegenstand des Promotionscoachings

*Monika Klinkhammer*

Das „Hochstaplersyndrom“ bei Promovierenden: Hintergründe, Auswirkungen und Gegenstrategien im Coaching

**P-OE**

**Personal- und Organisationsentwicklung**

in Einrichtungen der Lehre und Forschung

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

P-OE 1/2012  
Interkulturalität und Inklusion  
als Aufgabe der PE

*Matthias Otten & Sandra Hertlein*  
Das Modellprojekt Icomposer  
der FH Köln

*Sabrina Heinze, Martina Nöth & Anke Diez*  
Diversity am KIT – Ein Blick auf  
die Vielfalt am Karlsruher Institut  
für Technologie

*Bettina Duval, Doris Hayn, Silke Hell u.a.*  
Die wechselseitige Integration von  
akademischer Personalentwicklung  
und Gleichstellung – Möglichkeiten  
und Mehrwert am Beispiel  
der Universität Konstanz

*Bahar Haghanipour*  
Mentoring und Netzwerkeffekte.  
Empirische Ergebnisse zum  
Mentoring-Erfolg von  
Ingenieurinnen im  
universitären Kontext

**Rezension**

*Katrin Späte (Hg.):*  
Kompetenzorientiert Soziologie  
lehren. Dimensionen, Methoden,  
Perspektiven.  
(Tanja Müller)

**QiW**

**Qualität in der Wissenschaft**

Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in  
Forschung, Studium und Administration

QiW 1/2012  
Wirkungsorientierte Evaluation und  
Partizipation als Kennzeichen einer  
neuen Qualitätskultur

**Forschung über Qualität  
in der Wissenschaft**

*Theodor Leiber*  
Impact Analysis of External Quality  
Assurance of Higher Education  
Institutions  
Elements of a General Methodology

**Qualitätsentwicklung/-politik**

*Philipp Pohlenz & Frank Niedermeier*  
Wirkungsorientierte Evaluation  
von Lehre und Studium

*Kathrin Dressel & Simone Gruber*  
Partizipation –  
dabei sein ist nicht alles!?  
Das QM-System der TU München  
als selbsttragendes Modell der  
Qualitätsentwicklung

*Anette Köster*  
Weniger ist mehr – Partizipation im  
Rahmen der überarbeiteten  
institutionellen Evaluation an der  
Universität Duisburg-Essen

*Kathrin Schneider*  
Studierende als Partner –  
auch in Sachen Evaluation?!?!



**Für weitere  
Informationen**

- zu unserem  
Zeitschriftenangebot,
- zum Abonnement einer  
Zeitschrift,
- zum Erwerb eines  
Einzelheftes,
- zum Erwerb eines anderen  
Verlagsproduktes,
- zur Einreichung eines  
Artikels,
- zu den Autorenhinweisen

oder sonstigen Fragen,  
besuchen Sie unsere  
Verlags-Homepage:

[www.universitaetsverlagwebler.de](http://www.universitaetsverlagwebler.de)

oder wenden Sie sich direkt an  
uns:

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

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

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

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

im UniversitätsVerlagWebler erhältlich:

Reihe: Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen: Praxisanregungen

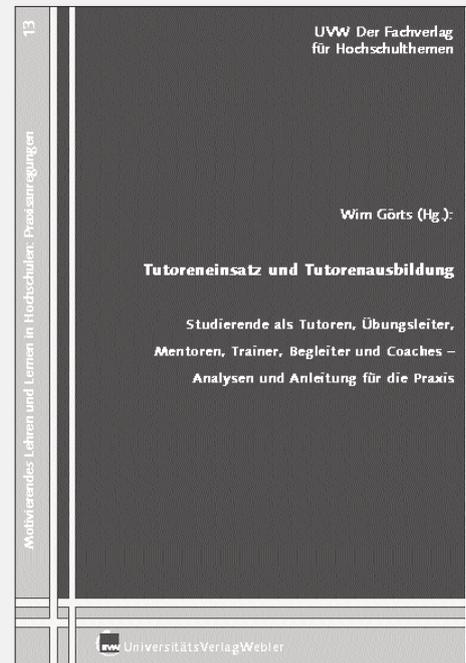
## Wim Görts (Hg.): Tutoreinsatz und Tutorenausbildung Studierende als Tutoren, Übungsleiter, Mentoren, Trainer, Begleiter und Coaches – Analysen und Anleitung für die Praxis

Wie können Tutorien Lernen fördern? Im Mittelpunkt dieses Bandes stehen Konzepte für Tutorien, Übungen und andere Lehr- und Beratungssituationen, in denen Studierende andere Studierende begleiten. Die Akteure heißen Tutoren und Tutorinnen, aber manchmal auch – je nach Einsatzgebiet – Übungsleiter, Trainer, Coaches, Schreibbegleiter und Mentoren. Zehn Autorinnen und Autoren, allesamt wissenschaftlich Lehrende, zeigen, in welcher Art und Weise sie Studierende dabei unterstützen, einen eigenen Zugang zur Wissenschaft zu bekommen. Dieser Zugang bezieht sich z.T. auf ein Studium, das sich dem Diktat einer ausschließlichen Orientierung auf die (behaupteten) Bedürfnisse des Arbeitsmarktes entzieht.

Dabei werden studentische Tutoren hinzugezogen, die sorgfältig geschult sind. Besonderes Gewicht hat die Frage, wie die Tutoren eine gemeinsame Vertrauensbasis mit den Studierenden schaffen können, damit diese sich ermutigt fühlen, vorgegebene Studienmuster und -inhalte in Frage zu stellen, urteilsfähig zu werden und eigene Wege zu gehen.

Daneben geht es um die Feststellung des Erfolges von Tutorien, um Hindernisse und Grenzen sowie um Auswertungen, die es erlauben, auf eine Veränderung der Ausbildung zu schließen.

Lehrende, Tutorenausbilder, Bildungsexperten und Hochschuldidaktiker finden Analysen zu Zielen, Aufgabenbereichen und Arbeitsweisen von Tutoren und daraus entwickelte Schulungsprogramme für die Tutoren oder vorausgeschickt für eine Ausbildung der Ausbilder solcher Tutoren.



ISBN 3-937026-70-3, Bielefeld 2011,  
247 Seiten, 27.90 Euro

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

## Jenna Voss: Zielgerade Promotion. Auszüge aus dem Tagebuch einer Doktorandin



Maja hat sich entschlossen, ihren beruflichen Traum wahr zu machen:

Sie will eine Doktorarbeit schreiben und Wissenschaftlerin werden.

Zuversichtlich startet sie ihr Promotionsprojekt, doch der Weg zum Titel wird schon bald zu einem unberechenbaren Schlingelpfad durch unübersichtliches Gelände.

Ihr Projekt verwandelt sich in ein siebenköpfiges Ungeheuer, das sie zu verschlingen droht.

Doch sie gibt nicht auf.

Das Tagebuch beschreibt den Umgang mit Höhen und Tiefen beim Schreiben einer Doktorarbeit auf der Prozessebene.

Die Ich-Erzählerin, Maja, schildert ihre Erfahrungen und zeigt Möglichkeiten und konkrete Bewältigungsstrategien auf, mit denen sie schwierige Phasen, Zweifel, Konflikte, Blockaden und sonstige Hürden in der Promotionsphase erfolgreich überwindet.

Sie nutzt ihre Erkenntnisse für eine tiefgreifende Persönlichkeitsentwicklung. Ihre beharrliche Selbstreflexion führt sie durch alle Hindernisse hindurch bis zum Ziel.

3-937026-75-4, Bielefeld 2012,  
124 S., 18.90 Euro

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

Reihe Campus-Literatur