

Qualität in der Wissenschaft

Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in
Forschung, Studium und Administration

Hochschulen im Wettbewerb: Ausgangsbedingungen und Gestaltungsmöglichkeiten

- Verschärfter Wettbewerb um exzellente (Nachwuchs-)Wissenschaftler: Strategien und Handlungsoptionen im Kontext der Exzellenzinitiative
- Sollte auch die DFG ein EPSCoR-Programm auflegen? Ein US-Beispiel zur Gestaltung von fairen Ausgangsbedingungen im Wettbewerb um öffentliche Forschungsgelder
- Ist leistungsorientierte Mittelvergabe im Hochschulbereich „gerecht“ gestaltbar?
- Integrierte Analyse von Studierendenurteilen und hochschulstatistischen Daten für eine evidenzbasierte Hochschulsteuerung

3
2010

Herausgeberkreis

Doris Carstensen, Dr. Mag., Vizerektorin für Qualitätsmanagement, Gender Mainstreaming und Personalentwicklung an der KunstUniversität Graz

Hans-Dieter Daniel, Prof. Dr., Professur für Sozialpsychologie und Hochschulforschung, ETH Zürich (CH), Leiter der Evaluationsstelle der Universität Zürich

Michael Heger, Dr., Evaluationsbeauftragter der Fachhochschule Aachen, Leiter des Bereichs Hochschuldidaktik und Evaluation in der zentralen Qualitätsentwicklung ZQE

Achim Hopbach, Dr., Geschäftsführer der Stiftung zur Akkreditierung von Studiengängen in Deutschland, Bonn

Stefan Hornbostel, Prof. Dr., Leiter des Instituts für Forschungsinformation und Qualitätssicherung (iFQ), Bonn, Professur für Soziologie (Wissenschaftsforschung), Institut für Sozialwissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin

René Krempkow, Dr., Institut für Forschungsinformation und Qualitätssicherung (iFQ), Bonn

Sandra Mittag, Dr., Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung, München

Philipp Pohlenz, Dr., Geschäftsführer des Zentrums für Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium an der Universität Potsdam

Uwe Schmidt, Dr., Leiter des Zentrums für Qualitätssicherung und -entwicklung der Universität Mainz, Geschäftsführer des Hochschulevaluationsverbundes Südwest

Wolff-Dietrich Webler, Prof. Dr., Leiter des Instituts für Wissenschafts- und Bildungsforschung Bielefeld (IWBB), Professor of Higher Education, University of Bergen (Norway); Staatliche Pädagogische Universität Jaroslavl/Wolga

Don Westerheijden, Dr., Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS), University of Twente, Netherlands

Lothar Zechlin, Prof. Dr., ehem. Rektor der Universität Duisburg-Essen, Vertreter der Agenturen im Akkreditierungsrat

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 zwei Exemplare des Manuskripts in Papierform sowie einmal in Dateiform (kann als Daten-CD der Papierform beigelegt oder per

E-Mail zugeschickt werden) an die Redaktion (Adresse siehe Impressum).

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

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

Impressum

Anschrift Verlag, Redaktion, Abonnentenverwaltung

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

Satz: UVW, info@universitaetsverlagwebler.de

Anzeigen: Die Zeitschrift „Qualität in der Wissenschaft“ veröffentlicht Verlagsanzeigen, Ausschreibungen und Stellenanzeigen. Aufträge sind an den Verlag zu richten. Die jeweils gültigen Anzeigenpreise sind der Homepage erhalten Sie auf Anfrage beim Verlag.

Redaktionsschluss dieser Ausgabe: 08.11.2010

Umschlaggestaltung: Wolff-Dietrich Webler, Bielefeld
Gesetzt in der Linotype Syntax Regular

Druck: Sievert Druck & Service GmbH,
Potsdamer Str. 190, 33719 Bielefeld

Abonnement/Bezugspreis:

Jahresabonnement 59 Euro zzgl. Versandkosten
Einzelpreis 15 Euro zzgl. Versandkosten

Erscheinungsweise: 4mal jährlich

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

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

Copyright: UVW UniversitätsVerlagWebler

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

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

Qualität in der Wissenschaft

Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in
Forschung, Studium und Administration

Einführung der geschäftsführenden Herausgeber

57

Forschung über Qualität in der Wissenschaft

Sebastian Bukow & Michael Sondermann
Verschärfter Wettbewerb um exzellente
(Nachwuchs-)Wissenschaftler:
Strategien und Handlungsoptionen
im Kontext der Exzellenzinitiative

58

Nadin Fromm & Gerd Grözinger
Sollte auch die DFG ein EPSCoR-Programm auflegen?
Ein US-Beispiel zur Gestaltung von fairen
Ausgangsbedingungen im Wettbewerb um
öffentliche Forschungsgelder

66

Ruth Kamm & René Krempkow
Ist leistungsorientierte Mittelvergabe im
Hochschulbereich „gerecht“ gestaltbar?

71

Qualitätsentwicklung/-politik

Philipp Pohlenz & Markus Seyfried
Integrierte Analyse von Studierendurteilen und
hochschulstatistischen Daten für eine
evidenzbasierte Hochschulsteuerung

79

Mitteilungen

84

Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

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

IV

Wolff-Dietrich Webler:

**Zur Entstehung der Humboldtschen Universitätskonzeption
Statik und Dynamik der Hochschulentwicklung in Deutschland- ein historisches Beispiel**

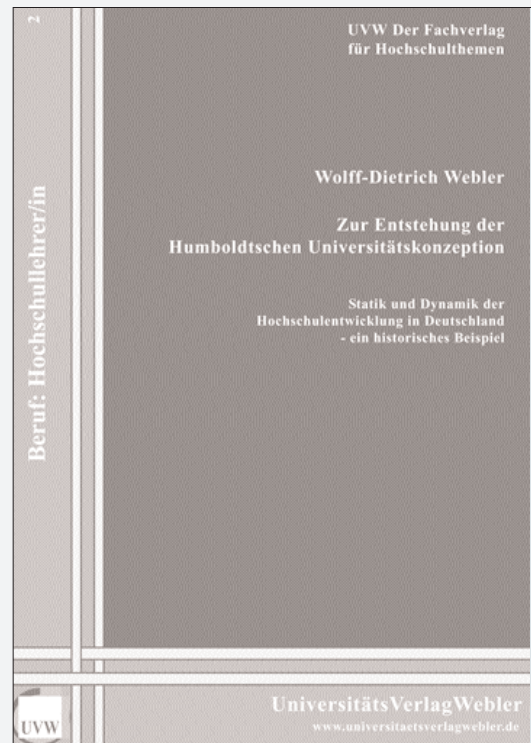
Insbesondere für diejenigen, die genauer wissen wollen, was sich hinter der Formel „die Humboldtsche Universität“ verbirgt, bietet sich die Gelegenheit, wesentliche historische Ursprünge der eigenen beruflichen Identität in der Gegenwart kennen zu lernen.

Die Grundlagen der modernen deutschen Universität sind in einigem Detail nur Spezialisten bekannt. Im Alltagsverständnis der meisten Hochschulmitglieder wird die Humboldtsche Universitätskonzeption von 1809/10 (Schlagworte z.B.: „Einheit von Forschung und Lehre“, „Freiheit von Forschung und Lehre; Staat als Mäzen“, „Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden“) häufig mit der modernen deutschen Universität gleichgesetzt, ihre Entstehung einer genialen Idee zugeschrieben.

Die vorliegende Studie zeigt, unter welchen gesellschaftlichen und universitären Bedingungen sich einige zentrale Merkmale ihrer Konzeption schon lange vor 1800 entwickelt haben, die heute noch prägend sind. Dies wird anhand der akademischen Selbstverwaltung, der Lehrfreiheit und der Forschung vorgeführt. Die über 50 Jahre ältere, seit mindestens Mitte des 18. Jahrhunderts anhaltende Entwicklungsdynamik wird lebendig. Schließlich wird als Perspektive skizziert, was aus den Elementen der Gründungskonzeption der Berliner Universität im Laufe des 19. Jahrhunderts geworden ist. Der Text (1986 das erste Mal erschienen) bietet eine gute Gelegenheit, sich mit den wenig bekannten Wurzeln der später vor allem Wilhelm von Humboldt zugeschriebenen Konzeption und ihren wesentlichen Merkmalen vertraut zu machen.

ISBN 3-937026-56-8, Bielefeld 2008,
30 Seiten, 9.95 Euro

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



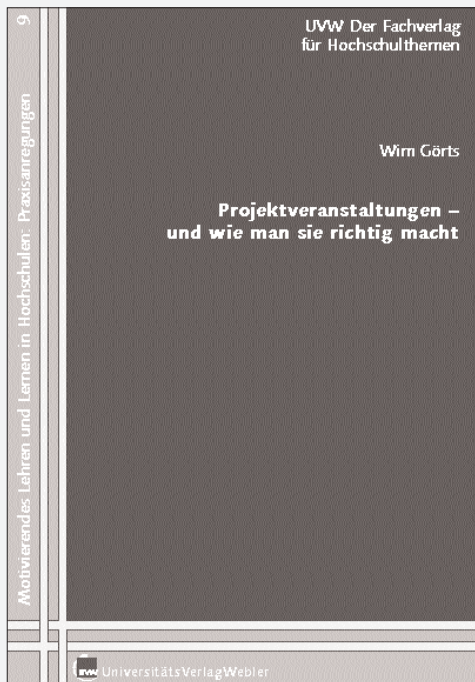
Reihe: Beruf Hochschullehrer/in

Wim Görts

Projektveranstaltungen – und wie man sie richtig macht

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

Reihe Motivierendes Lehren und Lernen
in Hochschulen: Praxisanregungen



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

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

Nicht erst seit der Exzellenzinitiative des Bundes befinden sich die deutschen Hochschulen im nationalen und internationalen Wettbewerb – aber seitdem stärker sichtbar. Das vorliegende Heft versammelt hierzu Beiträge, die sich aus unterschiedlichen Perspektiven mit Ausgangsbedingungen und Gestaltungsmöglichkeiten dieses Wettbewerbes befassen. Alle Beiträge bearbeiten dies (auch) empirisch, die ersten beiden stärker für den Bereich der Forschung, die letzten beiden für den Bereich Lehre.

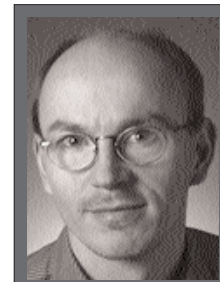
Der Beitrag **„Verschärfter Wettbewerb um exzellente (Nachwuchs-)Wissenschaftler: Strategien und Handlungsoptionen im Kontext der Exzellenzinitiative“** von *Sebastian Bukow & Michael Sondermann* verweist darauf, dass deutsche Hochschulen in einem zunehmend anspruchsvolleren (inter-)nationalen Wettbewerbsumfeld nicht nur um finanzielle Ressourcen und Reputation konkurrieren, sondern verstärkt auch um qualifiziertes wissenschaftliches Personal. Vor dem Hintergrund ihres am Institut für Forschungsinformation und Qualitätssicherung – iFQ Bonn angesiedelten Projektes „Monitoring der Exzellenzinitiative“ führen sie aus, dass in dieser Situation die Exzellenzinitiative von zentraler Bedeutung ist: Sie wirkt als Wettbewerbsbeschleuniger, soll dazu beitragen, (internationale) Spitzenwissenschaftler zu gewinnen, und sie eröffnet zugleich Möglichkeiten, institutionelle Neuerungen im Bereich der Personalrekrutierung einzuführen. Der „Wettbewerb um die besten Köpfe“ wird dabei genauer untersucht. Ein besonderes Augenmerk liegt auf den (überwiegend) neu eingeführten Tenure-Modellen: Welche Abwägungsprozesse führen zur (Nicht-)Einführung dieses Instrumentes? Welche Rolle spielt dieses Instrument für die Hochschulen im Wettbewerb um die besten Köpfe?

Seite 58

Nadin Fromm & Gerd Grözinger diskutieren anhand eines bislang wenig bekannten US-Beispiels Möglichkeiten zur Gestaltung von Ausgangsbedingungen im Wettbewerb um öffentliche Forschungsgelder und formulieren hierzu im Titel ihres Beitrages die Frage: **„Sollte auch die DFG ein EPSCoR-Programm auflegen?“** Denn in den USA, die ja durchaus als wettbewerbsorientiert gelten, führten die starken Unterschiede zwischen den Bundesstaaten bei der Einwerbung von öffentlich vergebenen Drittmitteln bereits vor Jahrzehnten zu Auseinandersetzungen darüber, ob dies für die Leistungsfähigkeit des nationalen Hochschul- und Wissenschaftssystem nachteilig ist. Im Anschluss an diese Debatte wurde ein auf mehr (Chancen-)Gleichheit bzw. Gerechtigkeit in den Wettbewerbs-Startbedingungen zielender Ansatz durch die National Science Foundation eingeführt, der zugleich das Prinzip eines leistungsorientierten Antragsverfahrens berücksichtigt – das EPSCoR-Programm. Der Beitrag fasst zunächst die wichtigsten Merkmale des Programms und seine Wirkung hinsichtlich der Verbesserung der Antragsfähigkeit/-erfolgchancen und dem Auf-/Ausbau wissenschaftlicher Infrastruktur zusammen. Danach folgt eine Darstellung der Regionalverteilung der öffentlichen Forschungsmittel in Deutschland. Schließlich wird basierend darauf die Frage diskutiert, inwiefern das Prinzip ‚EPSCoR‘ auf das deutsche Hochschul- und Wissenschaftssystem übertragbar ist.

Seite 66

Ruth Kamm & René Krempkow greifen von verschiedenen Seiten formulierte Ansprüche an eine „gerechte“ Bewertung von Leistungen und eine (leistungs-)gerechte Finanzierung von Hochschulen auf und verdichten dies zu der Frage: **„Ist leistungsorientierte Mittelvergabe im Hochschulbereich „gerecht“ gestaltbar?“** Im kon-



René Krempkow



Philipp Pohlentz

zeptionellen Teil ihres Beitrages diskutieren sie (die Wahrnehmung von) Fairness bzw. Gerechtigkeit als Faktor für die Akzeptanz und Wirksamkeit von Leistungs- und Qualitätsbewertungen sowie Leistungsanreizen. Dies geschieht unter Einbeziehung gerechtigkeitstheoretischer Perspektiven und bezieht auch empirische Forschungen zum Einfluss der Gerechtigkeitwahrnehmung auf die Akzeptanz und Wirksamkeit von Leistungsanreizen ein. Im empirischen Teil erfolgt anhand von zwei Praxisbeispielen die Analyse zu (unterschiedlichen) Ausgangsbedingungen: Erstens zu „Elite“- vs. „Normal“-Universitäten, zweitens zu „Metropol“- vs. „Regional“-Universitäten. Für das letztgenannte Beispiel werden zudem Ergebnisse multivariater Analysen der Zusammenhänge mit den Absolventenquoten von 150 Studiengängen eines Bundeslandes vorgestellt. Im Ausblick werden mögliche Lösungen angesprochen. Der Beitrag könnte für Hochschulforscher wie auch für Praktiker in Hochschulverwaltungen von Interesse sein, die mit steigenden Anteilen leistungsbezogener Finanzierung häufiger damit konfrontiert werden, eine „gerechte“ Leistungs- und Qualitätsbewertung konzipieren zu sollen.

Seite 71

Philipp Pohlentz & Markus Seyfried stellen unter dem Titel **„Integrierte Analyse von Studierendurteilen und hochschulstatistischen Daten für eine evidenzbasierte Hochschulsteuerung“** Verfahren der Leistungsbeurteilung vor, die auf statistischen Indikatoren oder studentischen Befragungsdaten beruhen. Diese sind Gegenstand einer anhaltenden Kontroverse. Ihnen wird vorgeworfen, dass sie Gerechtigkeitslücken bei der Beurteilung und Honorierung von Hochschulleistungen aufreißen, sofern nicht sicher gestellt ist, dass sie diese in belastbarer Weise widerspiegeln. Der Beitrag zeigt anhand der kombinierten Analyse von Befragungs- und Hochschulstatistikdaten, inwieweit durch diese Daten ein zutreffendes Bild der Realität in der Bewertung von Lehre und Studium gezeichnet werden kann.

Seite 79

Dass die QiW mit „Hochschulen im Wettbewerb“ dieses Heft zu einem Thema publiziert, welches offenbar nicht nur der Herausgeberkreis spannend findet, zeigt der (neben einer Ausschreibung für Hochschulforscher-Nachwuchspreise) aus aktuellem Anlass in dieses Heft aufgenommene **Call for Papers zur Jahrestagung 2011 der Gesellschaft für Hochschulforschung**, überschrieben mit dem Titel „Wettbewerb und Hochschulen“ (deadline 28.01.2011). Der Hefttitel wurde zwar bereits formuliert, als der Titel des CfP noch nicht bekannt war und die Herausgeber hatten daran keinen direkten Anteil. Aber wie ein Autor dieses Heftes dazu schmunzelnd anmerkte, sieht es damit so aus, als wäre dies Thema ganz auf der Höhe der Zeit.

Seite 84

R. Krempkow & P. Pohlentz

Sebastian Bukow & Michael Sondermann

Verschärfter Wettbewerb um exzellente (Nachwuchs-)Wissenschaftler: Strategien und Handlungsoptionen im Kontext der Exzellenzinitiative



Sebastian Bukow



Michael Sondermann

Deutsche Hochschulen agieren in einem zunehmend anspruchsvolleren (inter-)nationalen Wettbewerbsumfeld. Sie konkurrieren u.a. um finanzielle Ressourcen, Reputation und wissenschaftliches Personal. Gerade der Personalrekrutierung wird eine wichtige Rolle zugeschrieben, schließlich ist für den Erfolg einer Hochschule die „Qualität“ ihrer Wissenschaftler elementar. In dieser Situation ist die Exzellenzinitiative von zentraler Bedeutung: Sie wirkt als Wettbewerbsbeschleuniger, soll dazu beitragen, (internationale) Spitzenwissenschaftler zu gewinnen und sie eröffnet zugleich Möglichkeiten, institutionelle Neuerungen im Bereich der Personalrekrutierung einzuführen. Der „Wettbewerb um die besten Köpfe“ wird nachfolgend genauer untersucht. Im Mittelpunkt stehen dabei folgende Fragen: Welche Aspekte sind aus Sicht der Hochschulen für die Gewinnung exzellenter (Nachwuchs-)Wissenschaftler von Relevanz? Welche Gestaltungs- bzw. Handlungsmöglichkeiten bestehen hierbei, welche Strategien werden ergriffen, wo werden Veränderungen angegangen, wo wird bewusst auf Veränderungen verzichtet? Ein besonderes Augenmerk liegt dabei auf den (überwiegend) neu eingeführten Tenure-Modellen: Welche Abwägungsprozesse führen zur (Nicht-)Einführung dieses Instrumentes? Welche Rolle spielt dieses Instrument für die Hochschulen im Wettbewerb um die besten Köpfe?

1. Neuer Wettbewerb der Hochschulen in Deutschland und die Exzellenzinitiative

Das Wettbewerbsprinzip hat sich als Steuerungsmodell in der deutschen Hochschullandschaft weitgehend durchgesetzt (vgl. Krücken 2008, S. 165-166). Zwischen den Universitäten, aber auch in der außeruniversitären Forschung hat der Ressourcen- und Reputationswettbewerb zugenommen (vgl. Heinze/Arnold 2008, S. 686, 715). Dabei ist ein gesamtgesellschaftlicher Paradigmenwechsel zu erkennen: Wettbewerb, verbunden mit Ausdifferenzierung und Systemstratifizierung, wird nunmehr überwiegend positiv bewertet und als entscheidendes Instrument zur Erhöhung der wissenschaftlichen Qualität verstanden (vgl. Krücken 2008, S. 165-166; zur Wettbewerbskritik bspw. Münch 2007; Hartmann 2010). Mit Blick auf die deutsche Hochschullandschaft, ehemals eher von einem Gleichheitsideal (das wohl schon immer mehr Ideal denn Realität war) geprägt, ist dies ein durchaus bemerkenswerter Wandel (vgl.

Würmseer 2010). Dabei ist das Wettbewerbsparadigma keineswegs nur Ausdruck eines gesellschaftlich-politischen Diskurses. Auch die organisationale Handlungsebene, die arbeitsalltägliche Praxis an den Hochschulen, wird durch den (zunehmenden) Wettbewerb geprägt.¹ Die deutschen Hochschulen stehen inzwischen in einem komplexen nationalen und internationalen Wettbewerb. Sie konkurrieren also in verschiedenen Dimensionen miteinander, gerungen wird u.a. um finanzielle Ressourcen, Reputation und wissenschaftliches Personal.

In diesem Kontext kommt der Exzellenzinitiative eine Schlüsselrolle zu. Sie steht wie kein anderes Förderprogramm für interuniversitären Wettbewerb und damit den erwähnten Paradigmenwechsel (vgl. dazu Hartmann 2006). Sie führt zu einer ökonomischen Stärkung der geförderten Hochschulen bzw. Bereiche und bringt als „Reputationsmaschine“ (Simon zit. nach Bebber 2010) eine Umverteilung wissenschaftlicher Reputation mit sich, nicht nur auf Ebene der einzelnen Wissenschaftler, sondern auch auf institutioneller Ebene. Darüber hinaus ermöglicht sie schon aufgrund ihres Programmauftrags strukturelle Veränderungen an den Hochschulen und hat ein variantenreiches Experimentierfeld eröffnet (vgl. Sondermann et al. 2008). Vor allem aber bietet sie im globalen „Wettbewerb um die besten Köpfe“ großes Potential: Ein Großteil der bereitgestellten Fördermittel (2006-2012: 1,9 Mrd. Euro) wird für die Beschäftigung wissenschaftlichen Personals genutzt.² Die finanziellen Mittel der Exzellenzinitiative haben auf allen Karrierestufen umfangreiche Personalaufstockungen in den geförderten Einrichtungen ermöglicht (Tabelle 1), wobei sich auch ein Wettbewerb der Exzellenzeinrichtungen untereinander um die besten Köpfe entwickelt hat: Die Konkurrenz zwischen Exzellenzeinrichtungen wird als vierthäufigstes Problem im Bereich der Personalgewinnung genannt (11,3% der Nennungen, vgl. Sondermann et al. 2008, S. 63), wenn man die maßgeblich beteiligten Wissenschaftler

¹ Die Unterscheidung zwischen der institutionell-gesellschaftlichen Ebene einerseits und der organisationalen Praxis andererseits ist für das Verständnis von Hochschulen zentral und theoretisch im organisationssoziologischen Neoinstitutionalismus begründet (vgl. einführend bspw. Hasse/Krücken 2005). So muss sich bspw. die alltägliche Praxis der Organisation nicht verändern, auch wenn in Folge gesellschaftlicher Erwartungen formale Strukturen verändert werden.

² Grundlage hier und nachfolgend sind die im Rahmen des Monitoring der Exzellenzinitiative erhobenen Daten des iFQ.

Tabelle 1: Rekrutierung wissenschaftlichen Personals aus Mitteln der Exzellenzinitiative

| | | Stand Februar 2009 (absolut) | davon weiblich (Prozent) |
|--|--|---------------------------------|-----------------------------|
| Graduiertenschulen (1. Förderlinie) | Professoren | 34 | 29,4% |
| | davon Juniorprofessoren | 16 | 43,8% |
| | Promovierte Nachwuchswiss. (inkl. Nachwuchsgruppenleiter) | 75 | 42,7% |
| | Doktoranden (inkl. Fast-Track) | 901 | 43,0% |
| Exzellenzcluster (2. Förderlinie) | Professoren | 147 | 27,2% |
| | davon Juniorprofessoren | 55 | 34,5% |
| | Promovierte Nachwuchswiss. (inkl. Nachwuchsgruppenleiter) | 588 | 32,8% |
| | Doktoranden (inkl. Fast-Track) | 1323 | 34,8% |
| Zukunftskonzepte (3. Förderlinie) | Professoren | 145 | 31,7% |
| | davon Juniorprofessoren | 28 | 57,1% |
| | alle Nachwuchswissenschaftler (Nachwuchsgruppenleiter, Postdocs und Doktoranden inkl. Fast-Track) | 844 | 40,6% |

Gargestellt ist die Anzahl der Personen, deren Positionen überwiegend (mind. 50%) aus Mitteln der Exzellenzinitiative finanziert werden. Datengrundlage: iFQ-Stammdatenerhebung bei Graduiertenschulen und Exzellenzclustern im Februar 2009, Wissenschaftsrat Erhebung bei Zukunftskonzepten im Februar 2009.

der Exzellenzcluster befragt. Darüber hinaus hat die Initiative „wie ein Brennglas auf die Probleme der Karrierebedingungen, -entwicklung und -systeme im deutschen Wissenschaftssystem aufmerksam gemacht“ (Sondermann/Bukow/Simon 2010, S. 271).

Die Exzellenzinitiative ist dabei nicht bloß ein besonders prestigeträchtiger Wettbewerb um Fördergelder, sondern führt auch zu einem besonderen Erfolgsdruck bei den Hochschulen bzw. Antragsstellern. Ein Grund hierbei ist auch die große öffentliche Aufmerksamkeit, die der Exzellenzinitiative zukommt (vgl. dazu bspw. Hornbostel/Simon/Heise 2008). Drittmittelerfolge und -misserfolge einzelner Hochschulen werden bundesweit so intensiv und breit diskutiert wie bei keinem anderen Förderprogramm zuvor. Offen ist derzeit, ob langfristig ein Erfolg oder eine „Bruchlandung“ der eingereichten Anträge schwerer wiegt (zu abgelehnten Exzellenzclustern siehe Simon/Schulz/Sondermann 2010). Ein Vorgeschmack auf das, was bei der nächsten Auswahlrunde 2012 passieren kann, zeigt womöglich die speziell in Berlin geführte Debatte um das Abschneiden der Freien Universität (Überraschungsgewinnerin) und der Humboldt-Universität (Überraschungsverliererin) im Wettbewerb um den Zuschlag in der dritten Förderlinie der Exzellenzinitiative. Insgesamt dürfte sich der Wettbewerbsdruck in der 2012 anstehenden zweiten Runde der Exzellenzinitiative noch verstärken, konkurrieren doch dann (voraussichtlich) alle derzeit geförderten Einrichtungen und Hochschulen mit den zahlreichen neu eingereichten Konzepten um die auf 2,7 Mrd. Euro aufgestockten Fördergelder (vgl. DFG 2010). Um in diesem Wettbewerb reüssieren zu können, müssen die bereits geförderten Exzellenzeinrichtungen zum Zeitpunkt der (erneuten) Begutachtung nachweisen können, dass das angestrebte „Exzellenzniveau“ auch erreicht werden konnte. Das heißt, von Beginn an bestand ein massiver Erfolgsdruck, der sich auch als Zeitdruck bemerkbar macht. Es war unabdinglich, die Arbeit zügig aufzunehmen und die beantragten Projekte und Maßnahmen umzusetzen, um die Erfolgchancen für die neuerliche Runde (mit der viele damals bereits fest gerechnet haben) zu steigern. Die Folge hiervon war, dass nach der arbeitsintensiven Antragsphase eine noch arbeitsintensivere Aufbauphase folgte, in der

nach Einschätzung der maßgeblich beteiligten Wissenschaftler mehr Zeit in die Gremien- und Verwaltungsarbeit floss und somit oftmals weniger Zeit für die eigene Forschungsarbeit zur Verfügung stand (iFQ-Befragung 2008, siehe Sondermann et al. 2008, S. 104-105).

Der Wettbewerb der Projekte und Konzepte ist auch ein Wettbewerb um die besten Köpfe. Zentraler Baustein für exzellente Forschung ist die Rekrutierung exzellenter Forscherinnen und Forscher, weshalb der angesprochene Zeitdruck gerade im Bereich der Personalgewinnung Erstaunliches bewirkte: So wurden bspw. die Berufungsverfahren für deutsche Verhältnisse sehr schnell durchgeführt. Im Mittel gelang es den Graduiertenschulen und Exzellenzclustern, Berufungsverfahren in 12 Monaten erfolgreich zum Abschluss zu bringen; 59% der Verfahren wurden in weniger als einem Jahr abgeschlossen (von Ausschreibung bis Ernennung; Median 11 Monate, Standardabweichung 5,2 Monate).³ Auch wenn ein direkter Vergleich nur eingeschränkt möglich ist: Diese mittlere Verfahrensdauer bei „Exzellenzberufungen“ liegt deutlich unter dem in Deutschland gängigen Wert. Nach Analysen des Deutschen Hochschulverbandes wurden zwischen Mitte 2007 und Anfang 2009, also in einem ähnlichen Zeitraum wie die „Exzellenzberufungen“, deutschlandweit rund 37% der untersuchten Verfahren in weniger als einem Jahr abgeschlossen (Detmer/Metzler 2009). Dies lässt im Vergleich zu früheren Studien eine generelle Verfahrensverkürzung vermuten (vgl. WR 2005 mit einem Mittelwert von ca. 23 Monaten (1997-2001)). Der Druck wirkt offensichtlich beschleunigend: Die Sprecher der laufenden Exzellenzeinrichtungen gehen sicher zu Recht davon aus, dass in den anstehenden Fortsetzungsbegutachtungen auch die Personalrekrutierung eine gewichtige Rolle spielen dürfte; ein Kriterium dürfte dabei sein, in wie weit

³ Aktuelle Erhebungen des iFQ zeigen, dass lediglich 3,3% der „Exzellenzberufungsverfahren“ länger als 1,5 Jahre dauerten. Darüber hinaus zeigt sich, dass Berufungen auf W3-Professuren im Mittel etwas mehr Zeit in Anspruch nehmen als Berufungen auf W1/W2-Professuren, aber selbst bei W3 liegt die durchschnittliche Berufungsdauer bei lediglich 14,6 Monaten (Median nur W3: 13,2 Monate). Datengrundlage ist eine iFQ-Datenerhebung (Stichtag 15.10.2009) zu Verfahren für diejenigen Professuren an Graduiertenschulen und Exzellenzclustern, die zu mindestens 50% aus Mitteln der Exzellenzinitiative finanziert werden. Für 183 von 211 Professuren liegen Daten zur Verfahrensdauer vor.

die Geförderten bereits in den Anträgen formulierte Ziele und Ansprüche hinsichtlich Verbesserungen der Rekrutierungsverfahren, der wissenschaftlichen Reputation der Rekrutierten und ggf. der Einhaltung von Frauenquoten erfüllen konnten. In den Förderanträgen der laufenden Exzellenzeinrichtungen finden sich vielfach Aussagen über neue Wege in der Personalrekrutierung und ambitionierte Ziele, wie man sich ab sofort im Wettbewerb optimal zu positionieren beabsichtigt (für eine Übersicht der Maßnahmen siehe Sondermann et al. 2008, S. 33-37 und 56-67).

Damit sind wesentliche Rahmenbedingungen, unter denen die Exzellenzeinrichtungen gegenwärtig agieren, aufgezeigt. Insbesondere der verschärfte Wettbewerb der Hochschulen bzw. Forschungseinrichtungen (und damit auch der Exzellenzeinrichtungen) um die besten Köpfe ist in diesem Zusammenhang von Bedeutung; die Exzellenzinitiative stellt dabei die finanziellen Mittel bereit, um sich an diesem Wettbewerb verstärkt zu beteiligen. Zudem schafft sie die legitimatorischen Voraussetzungen für institutionelle Neuerungen im Sinne einer Reaktion auf Wettbewerbsanforderungen. Es ist somit nun zu klären, über welche Gestaltungs- und Handlungsmöglichkeiten die geförderten Hochschulen verfügen, welche Aspekte im Wettbewerb um die besten Köpfe von Relevanz sind, welche Strategien von Seiten der Hochschulen ergriffen und wo zielgerichtet Veränderung angegangen werden (bzw. wo dieses aus welchen Gründen nicht geschieht).

2. Gestaltungs- und Handlungsmöglichkeiten im Wettbewerb um Köpfe

Eine Grundvoraussetzung für die beobachtete Ausdifferenzierung institutioneller Handlungsmöglichkeiten und -strategien als organisationsindividuelle Reaktion auf die neue Wettbewerbssituation ist die *Föderalismusreform I*, die „größte Grundgesetzreform in der Geschichte der Bundesrepublik“ (Reutter 2010, S. 86). Die Große Koalition zielte mit dieser Verfassungsänderung u.a. auf eine Stärkung der Länderkompetenzen und des innerstaatlichen Wettbewerbs. Die Reform soll hier nicht im Detail betrachtet werden. Entscheidend ist, dass die Gesetzgebungskompetenz im Hochschulbereich fast vollständig an die Länder übertragen wurde. Auch hier tritt der eingangs erwähnte Paradigmenwechsel klar zu Tage, soll doch mit der Reform die Hochschulautonomie gestärkt werden um den Wettbewerb zu intensivieren und so die Qualität der Hochschulen zu verbessern:

„Der Schlüssel zur Exzellenz liegt in den Hochschulen selbst. Sie müssen ihre Strukturen den Bedürfnissen der Zeit anpassen und sich entsprechend weiterentwickeln. Die Föderalismusreform ist ein entscheidendes Signal, die Hochschulen aus der staatlichen Detailsteuerung zu entlassen und ihnen mehr Autonomie einzuräumen. Nach Abschaffung der Rahmengesetzgebungskompetenz des Bundes liegt es nun in der Verantwortung der Länder, ihren Spielraum zu nutzen“ (BMBF o.J.).

Erst die Grundgesetzänderung erlaubt es also, dass der „Wettbewerb (...) künftig über die Gestaltung der Landeshochschulgesetze geführt werden“ (Westerburg 2006, S. 343) kann. Die Verfassungsreform ist damit der rechtliche

Nukleus der zwischenzeitlich erkennbaren Diversifizierung hochschulrechtlicher Regelungen, etwa im Bereich der Professorenbesoldung, der Ausgestaltung von Berufungsverfahren, der Zulässigkeit „proaktiver“ Rekrutierungsverfahren oder von Hausberufungen (vgl. zu den Auswirkungen der Föderalismusreform Anbuhl 2008; konzeptionell Stock/Reisz/König 2009). Die Handlungs- und Gestaltungsspielräume der einzelnen (institutionellen) Akteure haben sich damit in wichtigen Bereichen vergrößert. Zwar blieben einzelne Bereiche unverändert (bspw. die Ausgestaltung arbeitsrechtlicher Befristungsregeln, siehe dazu BMBF/BReg 2008, S. 19-21), in der Summe haben sich in den letzten Jahren aber neue, je nach Bundesland (noch) unterschiedlich ausgeprägte Freiheitsgrade ergeben (vgl. CHE 2010).

Diese neue Handlungsfreiheit führt in Verbindung mit der zunehmenden „Verwettbewerblichung“ des Personalmarktes (besonders plakativ etwa die Debatte um so genannte „Ablösesummen“, vgl. Prußky 2010; auch §27 NHG) dazu, dass sich für jede einzelne Hochschule verstärkt die Frage nach ihrer Attraktivität im Wettbewerb um die besten Köpfe stellt, denn: Attraktive Angebote steigern die Nachfrage und erhöhen die Chance, die Wunschkandidaten zu gewinnen. In der Wirtschaft gelten insbesondere Lohn, Aufstiegschancen und Arbeitsklima als attraktivitätsrelevante Faktoren (vgl. Buchholz et al. 2009, S. 20). Auf der Mikroebene dürfte dies in der Wissenschaft nicht grundlegend anders sein.⁴ Auch hier dürften das direkte Arbeits-, also Forschungsumfeld oder die jüngst häufiger thematisierte Work-Life-Balance und damit verbundene familienbezogene Angebote von Relevanz sein. Wichtig ist zudem der Aspekt der verbesserten Planbarkeit der eigenen Karriere.

3. Tenure als Modell zur Reduktion von Unsicherheit

Mit Blick auf die Rekrutierung von exzellenten Nachwuchswissenschaftlern und vor dem Hintergrund der langjährigen Debatte um die Defizite im deutschen Hochschulsystem ist an dieser Stelle die Strukturierung von Unsicherheit – im Sinne einer gezielten Reduktion von Karriereunsicherheit – ein (mit-)entscheidender Faktor. Unsicherheitsreduktion ist dabei einerseits ein möglicher Weise wettbewerbsrelevanter Faktor, andererseits wird so eine für deutsche Hochschulen vergleichsweise neue Personalentwicklungsstrategie möglich. Das zentrale Instrument ist dabei der *Tenure*, das heißt, dass schon mit der Einstellung auf eine (befristete) Nachwuchswissenschaftlerstelle (bspw. als Juniorprofessur) die Aussicht auf eine unbefristete Professur an der selben Hochschule eröffnet wird. Die „Zielgruppe“ von Tenure-Modellen sind promovierte Nachwuchswissenschaftler, die sich für einen Verbleib in der (universitären) Wissenschaft entschieden haben, aber noch nicht auf eine unbefristete Professur berufen wurden.⁵ Ein Ziel des Tenure ist es somit, die Karriere in Richtung einer Professur planbarer

⁴ Wohingegen für die Makro-/Systemebene argumentiert wird, dass sich Wirtschaft und Wissenschaft unterscheiden; für die Wissenschaft benennen Buchholz et al. (2009, S. 26) als relevante Faktoren: Bedingungen für Selbstbestimmtheit und Kreativität, Strukturierung von Unsicherheit, Finanzierung und materielle Bedingungen sowie alternative Karriereoptionen. Zur Entscheidung „Wissenschaft oder Wirtschaft?“ vgl. auch Krempkow (2010).

zu gestalten. Dabei steht im Kern ein US-amerikanisches Vorbild Pate, bei dem mit der Einstellung des Postdocs eine an klar definierte Kriterien gebundene Verfestigungsperspektive vereinbart wird, so dass an ein und der selben Hochschule ein intraorganisationaler Aufstieg vom Assistent über den Associate bis hin zum Full Professor möglich wird. Allerdings wird in der deutschen Rezeption oft übersehen, dass es sich dabei eher um einen Ideal- als einen Reality handelt. Es ergibt sich auch in den USA mitnichten immer ein Aufstiegsautomatismus: Gerade an prestigeträchtigen US-amerikanischen Spitzenuniversitäten („Ivy-League“) greift der regelmäßig gewährte Tenure letztlich doch nur selten. Die Umwandlung der befristeten in eine dauerhafte Professur ist die Ausnahme, nicht die Regel (vgl. Herkommer 2007).

Davon unbenommen besticht die Idee der verbesserten Planbarkeit der Karriere, weshalb Tenure-Modelle auch in Deutschland seit einigen Jahren verstärkt diskutiert werden (dazu WR 2005; BMBF/BReg 2008). Der Tenure ist somit auch als Reaktion auf ein schon lange bekanntes Problem des deutschen Wissenschaftssystems zu deuten: Das deutsche System gilt in Folge der geringen Planbarkeit wissenschaftlicher Karrieren als (international) nicht wettbewerbsfähig. Dies bestätigt sich in den Erhebungen zur Exzellenzinitiative, hier rangiert das Problem, dass die angebotenen Stellen auf Grund ihrer Befristung nicht attraktiv sind, an dritthäufigster Stelle bei der Frage nach Schwierigkeiten bei der Personalgewinnung (aus Sicht der maßgeblich beteiligten Wissenschaftler an Exzellenzclustern; 14% der Nennungen, vgl. Sondermann et al. 2008, S. 63). Gerade deshalb könnte der Tenure im (inter-)nationalen Wettbewerb um die besten Nachwuchswissenschaftler ein wichtiges Element sein, auch weil davon ausgegangen werden kann, dass insbesondere im Kontext der Exzellenzinitiative alle beteiligten Projekte in den anderen attraktivitäts- bzw. wettbewerbsrelevanten Bereichen (u.a. Gehalt, Infrastruktur/Mittelausstattung, Forschungsumfeld, Reputation u.ä.) auf hohem Niveau im Wettbewerb mithalten können. Deshalb ist der Bereich der Unsicherheitsreduktion besonders spannend, zumal hier eine jeweils durch die lokalen Ausgangsbedingungen beeinflusste organisationale Vielfalt zu erwarten ist.⁶

In der Realität waren Tenure-Angebote aber bis vor einigen Jahren noch die Ausnahme (Buch et al. 2004, S. 31; Federkeil/Buch 2007; BMBF/BReg 2008, S. 91), nicht zuletzt bedingt durch rechtliche Hindernisse. So kann der Tenure mit dem Hausberufungsverbot kollidieren, wenn nämlich die mit Tenure ausgestattete Person bereits an der Tenuregebenden Hochschule promoviert hat und dort ggf. auch habilitiert wurde. Allerdings wurde dieses Hausberufungsverbot nach der Föderalismusreform teilweise etwas gelockert, so dass dieses Verbot bspw. nur noch „in der Regel“ gilt (bspw. § 48 (3) LHG BaWü; geändert durch Nr. 20 b EHRUG). Ein Tenure-Angebot kann darüber hinaus problematisch werden, wenn die später zu besetzende Professur ohne Ausschreibung besetzt werden soll. Ein solcher Ausschreibungsverzicht liegt zunächst einmal nahe, wenn es sich bei dem Tenure wirklich um ein personenbezogenes Angebot handeln soll. Zugleich ist ein Ausschreibungsverzicht im deutschen Hochschulrecht aber meist nicht ohne weiteres möglich. Doch auch hier zeichnet sich seit der Fö-

deralismusreform eine Lockerung der rechtlichen Bestimmungen ab, wie bspw. in Baden-Württemberg. Dort heißt es nun mit Blick auf Tenure-Optionen:

„Professuren sind in der Regel international auszuscheiden. (...) Ferner kann von der Ausschreibung abgesehen und das Berufungsverfahren angemessen vereinfacht werden, wenn eine Juniorprofessur oder ein Dozent der eigenen Hochschule auf die entsprechende Professur berufen werden soll, bereits in der Ausschreibung der Juniorprofessur oder Dozentur die spätere Übernahme auf die Professur in Aussicht gestellt worden ist, die Anforderungen an Eignung, Befähigung und fachliche Leistung erfüllt sind und eine entsprechende Stelle zur Verfügung steht“ (§48 (2) LHG BaWü, geändert durch Nr. 20 (a) EHRUG).

Die rechtlichen Hindernisse wurden also bereits reduziert und Abweichungsregelungen in einzelnen Landeshochschulgesetzen verankert. In Folge der angesprochenen rechtlichen Diversifizierung entstehen neue Freiheiten, nicht zuletzt auch durch Experimentierklauseln, die sich explizit oder implizit auf die Exzellenzinitiative berufen (bspw. §46 NHG, „Exzellenzklausel“). Davon unabhängig stellen selbst die „alten“ Regelungen kein absolutes Hindernis dar: Zum einen kann eine gezielte „Unterbrechung“ der universitätsinternen Karriere durch eine (in der Regel mind. zweijährige) Tätigkeit an einer anderen Hochschule das Hausberufungsproblem lösen, zum anderen kann der Ausschreibungspflicht durch eine rein formale Erfüllung entsprochen werden. Festzuhalten ist damit, dass aus rechtlicher Sicht ein Tenure mittlerweile oftmals darstellbar ist.

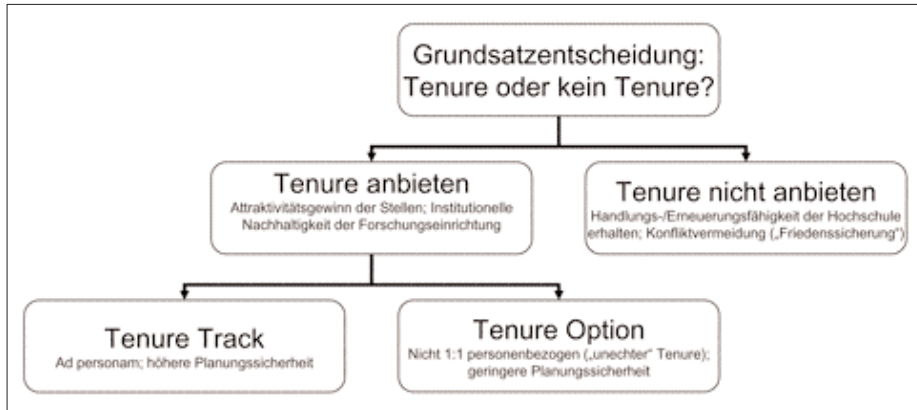
4. Unsicherheitsmanagement als Wettbewerbsvorteil? Der Tenure aus Sicht der Hochschulen

Damit ist nun der Fokus auf die Frage zu richten, welche Abwägungsprozesse hinter der Entscheidung für oder gegen den Tenure liegen. Mit Blick auf das Tenure-Angebot sind analytisch zwei idealtypisch sequentiell angeordnete Entscheidungsprozesse zu unterscheiden: (1.) Die Entscheidung für oder gegen ein Tenure und (2.) im Bedarfsfall die Entscheidung über die konkrete Ausgestaltung des Tenure (vgl. Abbildung 1). Eine solche Entscheidungsprozess-Modellierung erfordert dabei zwei Grundprämissen: (A) Die Tenure-Entscheidung ist kein Selbstzweck, sondern Ergebnis strategischer Überlegungen der handelnden Akteure. Das heißt, mit der Entscheidung für (oder gegen) den Tenure werden bestimmte Ziele verfolgt und Kosten-Nutzen-

⁵ Die W2- bzw. W3-Professur ist in Deutschland die übliche und bis auf wenige Ausnahmen alternativlose Möglichkeit für einen unbefristete Beschäftigung an den Hochschulen, wobei auch diese Stellen beim „ersten Ruf“ immer häufiger befristet sind. Der DHV weist in einer aktuellen Untersuchung (Untersuchungszeitraum 06/2007 bis 02/2009) eine Befristungsanteil von knapp 18% aus (vgl. Detmer/Metzler 2009, S. 248). Damit wird die Frage der Entfristung auch bei diesen Professuren zunehmend virulent.

⁶ Dabei sei angemerkt, dass sich die Untersuchung an dieser Stelle auf die Perspektive der Anbieter, also der Hochschulleitungen bzw. der Exzellenzeinrichtungen, Institute oder Fakultäten, fokussiert. Für die Betrachtung der Nachfrageseite – also die Bewertung seitens der Rekrutierten – liegen noch keine Daten vor, diese werden jedoch gegenwärtig erhoben.

Abbildung 1: Entscheidungsweg zum Tenure-Angebot



Kalküle verbunden. (B) Die Akteure verfügen über (formale) Handlungs- und Entscheidungsautonomie. Dabei hängt der tatsächliche Handlungs- und Entscheidungsspielraum nicht nur von der formalen Autonomie ab; er wird zugleich durch landesrechtliche Vorgaben, hochschulspezifische Pfadabhängigkeiten sowie (nicht) vorhandene Ressourcen eingeschränkt. Unter Berücksichtigung dieser Prämissen ist nun zu betrachten, welche Aspekte bei der Entscheidung für oder gegen den Tenure eine Rolle spielen und wie der Tenure ausgestaltet wird.

1. Die Grundsatzentscheidung: Tenure oder kein Tenure? Ein Blick in die Exzellenzeinrichtungen zeigt, dass schon diese Entscheidung keine einfache ist, sondern durchaus konfliktbehaftet sein kann. Im Ergebnis wurde nicht allen Juniorprofessoren bzw. Nachwuchsgruppenleitern eine Tenure-Option angeboten, das heißt, nicht alle Graduiertenschulen und Exzellenzcluster entscheiden sich in jedem Fall für den Tenure (vgl. hierzu und nachfolgend Sondermann/Bukow/Simon 2010). Die geführten Interviews⁷ bestätigen, dass es sich durchaus um einen bewussten Abwägungsprozess handelt, der dieser Entscheidung vorausgeht – wobei nicht immer das Wunschziel der Antragsteller durchgesetzt werden konnte und zu Teilen hochschulspezifische Vorgaben die Spielräume stark begrenzen. Geht man davon aus, dass der Tenure meist ein neu einzuführendes Instrument ist, so ist zunächst zu klären, was zu einer solchen Innovation führt. Schließlich ist mit Blick auf den bekannten Strukturkonservatismus formaler Organisationen (also auch der Hochschulen, vgl. bspw. Schimank 2008) davon auszugehen, dass strukturelle Neuerungen nur mit einem gewissen argumentativen Aufwand durchzusetzen sind und auch nicht immer organisational wirksam implementiert werden (vgl. Fußnote 1).

Die Befürworter nennen unterschiedliche Gründe für den Tenure. Ein institutionelles Argument ist die Möglichkeit der längerfristigen Planung gerade auch für die Hochschule selbst: Der Tenure dient damit als Bestandteil der Entwicklungsstrategie und soll zu einer planbareren Entwicklung des Forschungsbereichs beitragen – so soll auch dem in der Exzellenzinitiative geforderten Gedanken der Nachhaltigkeit Rechnung getragen werden. Man kann also davon ausgehen, dass der Tenure schon in der Antragsphase als be- gutachtungsrelevantes Element (weil Zeichen einer glaub-

würdigen Nachhaltigkeitsstrategie, die über bloßes „Projektdenken“ hinausgeht) verstanden wurde. Bemerkenswert ist (dies bestätigt das Vorhandensein einer Entscheidungsautonomie/-fähigkeit), dass das Argument der institutionellen Nachhaltigkeit auch als Gegenargument herangezogen wird: „(...) der Institutionsgedanke der Selbstverewigung ist zwar ein Hintergedanke, aber zunächst wollen wir wirklich auch sehen, ob wir mit unserer Agenda das schaffen, was wir schaffen wollen.“ (Sprecher-Interview) Ein weiteres zentrales Argument für den Tenure ist die gesteigerte At-

traktivität der ausgeschriebenen Stellen, die ein Tenure nach Einschätzung einiger Einrichtungen bringt. Dies ist gerade dann der Fall, so wird berichtet, wenn Wunschkandidaten weitere Angebote (mit Tenure) aus dem Ausland haben. Hier soll das Angebot eines Tenure also Wettbewerbsnachteile verhindern. Gleichwohl führt dieser Aspekt nicht zwangsläufig zum Angebot eines Tenure, die Anbieter nutzen ihre Entscheidungsfreiheit und nehmen ggf. auch den Nachteil, „dass Sie ein bestimmtes Bewerberfeld internationaler Art nicht bekommen“ (Sprecher-Interview), in Kauf, wenn andere, wichtigere Gründe gegen ein Tenure-Angebot sprechen.

Ein solcher Grund gegen den Tenure kann bspw. organisationsstrategischer Natur sein: Denn ein verlässliches Tenure-Angebot erfordert oftmals bereits in der Antragsphase eine konkrete, bindende Entscheidung darüber, aus welchen Mitteln und vor allem auf wessen Kosten die Verstetigung gewährleistet werden soll (dies ist bspw. dann der Fall, wenn entsprechende Angebote schon vorab mit „Stellenhülsen“ abgesichert sein müssen, bspw. Berlin und Schleswig-Holstein). Dass es hierbei in Zeiten knapper finanzieller Ressourcen zu Verteilungskämpfen kommt, liegt auf der Hand. Daher kann der Verzicht auf den Tenure als Instrument einer intraorganisationalen Friedenssicherung verstanden werden. Konflikte werden vermieden, das Störpotenzial etwaiger Veto-Player, das gerade bei der Einführung neuer Instrumente beträchtlich sein kann, wird vorab antizipiert. In dieser Lesart ist ein Tenure stets auch als finanzieller Zukunftsverbrauch, als (zu) frühe Festlegung auf bestimmte Forschungsfelder zu verstehen, was zwar einerseits (von der „Nehmerseite“) gewünscht sein kann, andererseits (bei der „Geberseite“) auf wenig Gegenliebe stoßen dürfte. Insofern überrascht es nicht, dass ein Tenure dort leichter angeboten werden kann, wo es bereits institutionelle Erfahrungen mit diesem gibt: „(...) die Tenure Track Geschichte ist Gott sei Dank (...) üblich. (...) Das ist quasi ein Automatismus.“ (Sprecher-Interview) Doch auch normativ-kulturelle Gründe spielen eine Rolle bei der Ablehnung des Tenure: „Ich finde, das hat sich bewährt, dass die Leute

⁷ Die nachfolgende Betrachtung beruht auf leitfadengestützten Interviews, die das iFQ von 10/2009 bis 02/2010 mit Sprecher/innen von Graduiertenschulen und Exzellenzclustern geführt hat. Diese werden nachfolgend mit „Sprecher-Interview“ gekennzeichnet.

(...) ein zweites Buch schreiben, und dann müssen sie eben in die Tretmühle des Bewerbungsprozesses. Also solche Entfristungsgeschichten finde ich nicht erstrebenswert. Und deswegen wird es das hier auch nicht geben." (Sprecher-Interview) Schließlich ist es vielen Einrichtungen auch gar nicht möglich, umfassende Tenure-Angebote zu gewähren: „Wir können realistischer Weise nicht alle guten jungen Leute halten, und wir sollten das vielleicht auch gar nicht wollen. Denn es gehört ja auch dazu, dann mal wieder woanders hinzugehen.“ (Sprecher-Interview). Hier wird deutlich, dass mit dem Tenure teilweise auch die Gefahr verbunden wird, dass durch diese lokale Entfristung mit der tradierten Praxis des mehrfachen Ortswechsels (mit dem Ziel, unterschiedliche Forschungskontexten bzw. -kulturen zu erfahren) gebrochen wird. Insofern wird ein Verzicht auf Tenure durchaus positiv gedeutet: „Also wenn wir für die eine Art Durchlauferhitzer sind und die daraufhin attraktive andere Angebote bekommen, ist uns das ja nur recht.“ (Sprecher-Interview) Zudem zeigen unsere Interviews, dass einige Sprecher (gerade von Exzellenzclustern) davon ausgehen, dass „ihre“ Nachwuchswissenschaftler durch die „exzellenten“ infrastrukturellen Rahmenbedingungen ohnehin rasch Rufe von außerhalb erhalten werden. Interessanterweise wird dieser „Verlust“ der (aufwändig) rekrutierten Clusterwissenschaftler auch als Nachweis zugleich exzellenter Personalauswahl und Forschungsbedingungen im Exzellenzcluster interpretiert. Allerdings zeigen sich hier grundlegende normativ-kulturelle Unterschiede innerhalb der Gruppe der Exzellenzeinrichtungen, andere Sprecher vertreten eine diametral unterschiedliche Position: „(...) wir kriegen hervorragende Postdocs und hervorragende Doktoranden (...) Die etablieren sich hier. (...) Die können teilweise super gut werden, ja? (...) Die sind voll ausgebildet, sind gerade im vollen Saft, dann werden sie rausgeschmissen. Das ist doch bizarr!“ (Sprecher-Interview)

2. Die Tenure-Ausgestaltung: Tenure Option oder Tenure Track? So schwierig die Entscheidung für einen Tenure sein mag: Das „Ja“ zum Tenure sagt noch nicht alles darüber aus, was sich dahinter verbirgt. Den Tenure kann man an exzellenzgeförderten Hochschulen bis dato (noch) nicht erkennen. Es gibt vielmehr eine Reihe unterschiedlicher Tenure-Varianten. Zwei Grundmodelle lassen sich jedoch herausdestillieren: Die Tenure Option und der Tenure Track (vgl. Abbildung 1). Beiden Varianten ist gemein, dass sie an der jeweiligen Hochschule (zumeist) „Neuland“ sind. In einigen Fällen sind diese Tenure sogar so neu, dass die Entwicklung der Verfahren und Kriterien, die letztendlich zur Entscheidung über die Dauerprofessur führen sollen, hinterherhinkt. Dies führt dazu, dass an einigen Exzellenzeinrichtungen Wissenschaftler zwar grundsätzlich über einen Tenure in der einen oder anderen Form verfügen, sie aber über das (in wenigen Jahren bevorstehende) Evaluationsverfahren nicht im Detail Bescheid wissen können. Hier spiegelt sich die Neuheit des Instruments Tenure wider. Problematisch kann dabei sein, dass diese Nachwuchswissenschaftler dann im Extremfall gewissermaßen auch zum „Erprobungsfall“ für zweckmäßige Verfahren werden können. Dennoch lassen sich schon jetzt die beiden Varianten Tenure Option und Tenure Track hinsichtlich einer Dimension klar voneinander abgrenzen, nämlich hinsichtlich der indi-

viduellen Planungssicherheit, die der Tenure ja eigentlich zu bieten verspricht. Konkret meint die *Tenure Option*, in der Praxis häufig als *Kompetitiver Tenure* betitelt, dass im Grundsatz eine Verstetigung der Position möglich und vorgesehen ist, hierbei aber kein auf eine Person zugeschnittenes Verfahren stattfindet. Vielmehr stehen die (internen) Kandidaten im (internen) Wettbewerb, wobei in diesem Fall auf eine externe Ausschreibung verzichtet werden kann. In diesen Fällen liegt die Zahl der Dauerstellen deutlich unter der Zahl potenzieller Bewerber. Der dabei entstehende Wettbewerb wird innerhalb der Exzellenzeinrichtung generiert, so dass hier schon früh ein interner Konkurrenzdruck entsteht. Die Effekte und Konsequenzen dieser Situation lassen sich zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch nicht einschätzen; sicher ist, dass diese Situation jedoch die interne Konkurrenz verschärft, was auch von Seiten der Nachwuchswissenschaftler durchaus wahrgenommen wird, wie bspw. der Sprecher einer Graduiertenschule, an welcher für knapp eine Hand voll Nachwuchswissenschaftler nur ein Tenure eingeplant ist, betont.

Ein ungleich höheres Maß an Planbarkeit verspricht dagegen der *Tenure Track*. In diesen Fällen wurde eine personenbezogene Zusage auf Entfristung gegeben, mit Blick auf das US-amerikanische Vorbild also gewissermaßen ein „echter“ Tenure. Vorgesehen ist hier zum Ende eines bestimmten Dauer als befristet Beschäftigter eine Evaluation der individuellen Leistung des Tenure Kandidaten. Die Verfahren waren zum Zeitpunkt unserer Interviews noch nicht durchgeführt und auch beim Tenure Track sind wie bei der Tenure Option verschiedentlich die genauen Details des Verfahrens und auch der Kriterien inkl. ihrer Gewichtung noch nicht klar definiert (siehe oben). Geplant ist bei den Tenure Tracks auf eine Ausschreibung zu verzichten. Dies schafft damit für den Nachwuchswissenschaftler eine verlässlichere Planungsgrundlage. Vor allem dann, wenn die Evaluationskriterien frühzeitig klar vereinbart sind. Im Gegenzug ist jedoch für die Hochschulen der „Zukunftsverbrauch“ größer. Frühe Festlegung auf bestimmte Personen (und ihre Forschungsschwerpunkte) bedingen eine langfristige forschungsstrategische Schwerpunktsetzung. Dieser Aspekt ist durchaus gewünscht und liegt im Zielraster der Exzellenzinitiative. Gleichwohl stellen diese Zusagen die geförderten Hochschulen teilweise vor enorme Herausforderungen. Einige interviewte Sprecher schilderten, dass sie deswegen eine Verhandlung mit den beteiligten Fakultäten darüber, für welche Professuren im Zuge der Antragstellung für eine Graduiertenschule oder einen Exzellenzcluster nun Verstetigungszusagen gemacht werden sollten, für nicht Ziel führend erachtet haben: „Ich muss jetzt sagen, ich habe das (Anm.: Tenure) nicht zu einem besonders starken Punkt gemacht. Warum nicht? Weil (...) bevor wir überhaupt erste Meriten verdient haben, bevor überhaupt irgendetwas klar ist...mit Fachbereichen...in Verhandlungen einzutreten über Fixierungen von Stellen, ... das habe ich ehrlich gesagt für fruchtlos und sinnlos gehalten.“ (Sprecher-Interview)

Andererseits sind vielerorts tatsächlich zahlreiche Tenure-Angebote gemacht worden. Diese nun erfüllen zu können, gleichzeitig genügend Manövriermasse für die Weiterentwicklung der Hochschule zu erhalten und nun auch noch für die in 2012 anstehende neue Antragsrunde zur Exzel-

lenzinitiative erneut Zusagen zu machen, kommt gegenwärtig zwischen Kiel und Konstanz für manche Hochschule der Quadratur des Kreises gleich. Dieser Herausforderung sind sich die Sprecher der Exzellenzeinrichtungen durchaus bewusst. Die Konsequenzen der Schwerpunktbildung im jeweiligen Themenbereich – so sehr die beteiligten Wissenschaftler der Graduiertenschulen und vor allem der Exzellenzcluster davon sicher profitieren – werden durchaus mitgedacht. Pars pro toto sei hier folgende Einschätzung eines Interviewten angeführt: „Und was halt jetzt sicher stattfindet, dass (...) da irgendwelche Leuchttürme hinein konzentriert werden. Und andere Bereiche im gewissen Sinn vernachlässigt werden. (...) so ein bisschen konzentrieren ist gut, aber wenn das in krebsartige Geschwulste irgendwo ausartet, dass der Krebs den anderen alles wegfrisst, dann ist das krank. Und in dem Sinn ist es sicher für die Universitäten langfristig nicht so einfach, sozusagen ein wirklich gut ausgewogenes Maß zu finden, dass man einerseits diese Leuchttürme schön vernetzt und voranbringt, aber umgekehrt trotzdem einen gesunden Grundsockel für alle Ausbildungen hat.“ (Sprecher-Interview)

5. Zusammenfassung und Ausblick

Ausgangspunkt der Betrachtung war der Befund, dass sich die Hochschulen zunehmend in einem wettbewerblichen Umfeld befinden. Dabei kommt dem Wettbewerb um die besten Köpfe auch und gerade im Bereich der Nachwuchswissenschaftler eine zentrale Rolle zu. Die Exzellenzinitiative hat hier die Einführung neuer Rekrutierungsstrategien befördert. Ein Instrument zur Steigerung der Attraktivität einer Hochschule ist dabei der Tenure, der in Deutschland bis dato oftmals noch Neuland ist. Es wurden einige Aspekte aufgezeigt, die die Entscheidungsfindung zur Einführung und Ausgestaltung des Tenure beeinflussen und welche zentralen Überlegungen dabei eine Rolle spielen. Abschließend gilt es festzuhalten, dass die Realität in der Organisationspraxis naturgemäß vielfältiger und fluider ist als hier dargestellt werden kann. Gerade das neue Instrument „Tenure“ ermöglicht und erfordert unterschiedliche Ausgestaltungsvarianten und ist vielfach ein (*institutional learning on demand*), also ein Prozess, der erst dann zu konkreten (Ausgestaltungs-)Entscheidungen führt, wenn diese unmittelbar erforderlich sind. Der dynamische Wettbewerb und die Neuheit des Instruments erlauben den Hochschulen dabei einen in gewisser Weise experimentellen Umgang mit diesem Instrument, man könnte auch von einer organisationalen „Muddling-Trough-Strategie“ sprechen. Denn im Zweifel vertraut man in der Umsetzung der Tenure-Zusagen auf „die Kurzfristigkeit von Verwaltungsentscheidungen“ und die Erfahrung, dass „am Ende immer (...) Lösungen gefunden werden“ (Sprecher-Interview). So kann gegenwärtig noch nicht gesagt werden, in wie weit sich der Tenure an den Hochschulen durchsetzen wird. Erkennbar ist gleichwohl schon jetzt, dass die Hochschulen im Wettbewerb um die besten Köpfe auf dieses Instrument setzen. Zugleich zeigen die Daten, dass manche Akteure auch bewusst auf ein Tenure-Angebot verzichten, auch wenn damit ggf. ein Wettbewerbsnachteil in Kauf genommen wird. Das Instrument „Tenure“ erfordert ganz offensichtlich einen komplexen und nicht immer einfachen Ab-

wägungsprozess, in dem – geprägt von den jeweiligen institutionellen Rahmenbedingungen – unterschiedliche rational-strategische und normativ-individuelle Argumente eine Rolle spielen. So werden anhand des Tenure durchaus unterschiedliche Handlungsstrategien seitens der Hochschulakteure erkennbar. Es gibt hier weder ein regelmäßiges Tenure-Angebot noch (im Angebotsfall) ein Tenure-Standardmodell. Bezogen auf die Positionierung im Wettbewerb heißt das, dass es auch hier keine Standardlösung gibt, die eine optimale Positionierung garantiert, vielmehr prägen hochschul- oder gar einzelfallspezifische Lösungen das Bild. Deutlich wird jedoch, dass die seit kurzem bestehenden rechtlichen Freiheiten (teilweise extensiv) genutzt werden, um im Wettbewerb um die Besten mithalten zu können. So führt dieser Wettbewerb zunächst einmal zu einer größeren Vielfalt an Rekrutierungsstrategien, und es wird sich noch herausstellen, ob und ggf. welches Vorgehen sich als besonders erfolgreich herausstellt. Offen bleibt an dieser Stelle gleichwohl, ob die aus Anbietersicht (teilweise) als wichtig eingestuften Tenure-Angebote auch von Seiten der Nachfrager – den Wissenschaftlern – als attraktivitätssteigerndes Element bewertet werden. Hierzu erhebt das iFQ gegenwärtig Daten, um so zu klären, ob die Strategie der Hochschulen bzw. Exzellenzeinrichtungen auch die Interessenlage der Bewerber trifft.

Literaturverzeichnis

- Anbuhl, M. (2008): Welchen Staat wollen wir? Auswirkungen der Föderalismusreformen I und II auf das Hochschulwesen. In: Gützkow, F./Quaißer, G. (Hg.): Jahrbuch Hochschule gestalten 2007/2008. Denkanstöße in einer föderalisierten Hochschullandschaft. Bielefeld, S. 51-62.
- Bebber, F. v. (2010): Wer wird Forschungs-Millionär? Hamburg. <http://www.spiegel.de/unispiegel/jobundberuf/0,1518,713280,00.html>.
- Buch, F./Landfester, K./Linden, P./Rössel, J./Schmitt, T. (2004): Zwei Jahre Juniorprofessur. Analysen und Empfehlungen. Gütersloh: CHE (http://www.che.de/downloads/JP_Studie_Endfassung_4_233.pdf).
- Buchholz, K./Gülker, S./Knie, A./Simon, D. (2009): Attraktivität von Arbeitsbedingungen in der Wissenschaft im internationalen Vergleich: Wie erfolgreich sind die eingeleiteten wissenschaftspolitischen Initiativen und Programme? Studie im Rahmen der Ausschreibung "Schwerpunktsicherung zu Forschung und Innovation in Deutschland". Berlin: Expertenkommission Forschung und Innovation der Bundesregierung (EFI).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (o.J.): Chancen der Föderalismusreform nutzen. <http://www.bmbf.de/de/1263.php> (Aufruf 30.09.2010).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung/Bundesregierung (BMBF/BRG) (2008): Bundesbericht zur Förderung des Wissenschaftlichen Nachwuchses (BT-Drs. 16/8491). Berlin: Deutscher Bundestag.
- Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) (2010): Hochschulautonomie in Deutschland teilweise rückläufig. <http://www.che-concept.de/cms/?getObject=5&getNewsID=1125&getCB=212&getLang=de> (Aufruf 10.09.2010).
- Detmer, H./Metzler, M. (2009): Berufungspraxis aktuell. Neue Trends, neue Ausstattungsmittelwert. In: Forschung & Lehre 6/2009, S. 428-431.
- Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) (2010): Exzellenzinitiative: Hochschulen reichen 227 Antragsskizzen für neue Projekte und Einrichtungen ein Vorentscheidung im März 2011 (Pressemitteilung Nr. 45, 03.09.2010). http://www.dfg.de/service/presse/pressemitteilungen/2010/pressemitteilung_nr_45/index.html (Aufruf 03.09.2010).
- Federkeil, G./Buch, F. (2007): Fünf Jahre Juniorprofessur. Zweite CHE-Befragung zum Stand der Einführung (Arbeitspapier Nr. 90). Gütersloh.
- Hartmann, M. (2006): Die Exzellenzinitiative - ein Paradigmenwechsel in der deutschen Hochschulpolitik. In: Leviathan 4/2006, S. 447-465.
- Hartmann, M. (2010): Die Exzellenzinitiative und ihre Folgen In: Leviathan 38 3/2010, S. 369-387.
- Hasse, R./Krücken, G. (2005): Neo-Institutionalismus. Bielefeld.
- Heinze, T./Arnold, N. (2008): Governanceregimes im Wandel. In: KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 60 4/2008, S. 686-722.

Herkommer, V. (2007): Tenure Track im deutschen Wissenschaftssystem: das Verhältnis der Juniorprofessoren zu drittmittelgeförderten Nachwuchswissenschaftlern. http://www.forschungsinfo.de/iq/agora/Tenure_Track/tenure_track.asp (Aufruf 01.10.2010).

Hornbostel, S./Simon, D./Heise, S. (Hg.) (2008): Exzellente Wissenschaft. Das Problem, der Diskurs, das Programm und die Folgen. iFQ-Working Paper No. 4. Bonn.

Krempkow, R. (2010): Wissenschaft oder Wirtschaft? – Arbeitsmarkt und Perspektiven für Promovierte in Deutschland. In: *Forschung. Politik – Strategie – Management* 1/2010, S. 24-27.

Krücken, G. (2008): Zwischen gesellschaftlichem Diskurs und organisationalen Praktiken: Theoretische Überlegungen und empirische Befunde zur Wettbewerbskonstitution im Hochschulbereich. In: Zimmermann, K./Kamphans, M./Metz-Göckel, S. (Hg.): *Perspektiven der Hochschulforschung*. Wiesbaden, S. 165-175.

Münch, R. (2007): Die akademische Elite. Zur sozialen Konstruktion wissenschaftlicher Exzellenz. Frankfurt/Main.

Prußky, C. (2010): Das Millionenspiel. <http://www.spiegel.de/unispiegel/jobundberuf/0,1518,druck-685841,00.html> (Aufruf 02.06.2010).

Reutter, W. (2010): "Grand Coalition State", Große Koalition und Föderalismusreform. In: Bukow, S./Seemann, W. (Hg.): *Die Große Koalition. Regierung - Politik - Parteien 2005-2009*. Wiesbaden, S. 85-101.

Schimank, U. (2008): Hochschule als Institution: Gussform, Arena und Akteur. In: Zimmermann, K./Kamphans, M./Metz-Göckel, S. (Hg.): *Perspektiven der Hochschulforschung*. Wiesbaden, S. 157-163.

Simon, D./Schulz, P./Sondermann, M. (2010): Abgelehnte Exzellenz. Die Folgen und die Strategien der Akteure. In: Leibfried, S. (Hg.): *Die Exzellenzinitiative. Zwischenbilanz und Perspektiven*. Frankfurt/Main u.a., S. 161-197.

Sondermann, M./Bukow, S./Simon, D. (2010): Dauerhaft exzellent? Personalrekrutierung und Modelle nachhaltiger Karriereentwicklung im Kontext der Exzellenzinitiative. In: *WSI Mitteilungen* 63 5/2010, S. 271-276.

Sondermann, M./Simon, D./Scholz, A.-M./Hornbostel, S. (2008): Die Exzellenzinitiative: Beobachtungen aus der Implementierungsphase. iFQ-Working Paper No. 5. Bonn.

Stock, M./Reisz, R. D./König, K. (2009): Politische Steuerung und Hochschulentwicklung unter föderalen Bedingungen. Stand der Forschung und theoretisch-methodologische Vorüberlegungen für eine empirische Untersuchung. Wittenberg.

Westerburg, S. (2006): Auswirkungen der Föderalismusreform auf die rechtlichen Rahmenbedingungen von Wissenschaft und Forschung. In: *Wissenschaftsrecht* 39/2006, S. 338-344.

Wissenschaftsrat (WR) (2005): Empfehlungen zur Ausgestaltung von Berufungsverfahren (Drs. 6709-05). Jena. <http://www.wissenschaftsrat.de/texte/6709-05.pdf> (10.03.2010).

Würmseer, G. (2010): Auf dem Weg zu neuen Hochschultypen. Eine organisationssoziologische Analyse vor dem Hintergrund hochschulpolitischer Reformen. Wiesbaden.

■ **Michael Sondermann**, Dipl.-Geogr., Institut für Forschungsinformation und Qualitätssicherung (iFQ Bonn), E-Mail: sondermann@forschungsinfo.de

■ **Dr. des. Sebastian Bukow**, Dipl.-Soz., wissenschaftlicher Mitarbeiter, Institut für Forschungsinformation und Qualitätssicherung (iFQ Bonn), E-Mail: bukow@forschungsinfo.de

René Krempkow Leistungsbewertung, Leistungsanreize und die Qualität der Hochschullehre Konzepte, Kriterien und ihre Akzeptanz



ISBN 3-937026-52-5, Bielefeld 2007, 297 Seiten, 39.00 Euro

Mehr als eineinhalb Jahrzehnte sind vergangen, seit das Thema Bewertung der Hochschulleistungen und dabei vor allem der „Qualität der Lehre“ in Deutschland auf die Tagesordnung gebracht wurde. Inzwischen wird eine stärker leistungsorientierte Finanzierung von Hochschulen und Fachbereichen auch im Bereich der Lehre immer stärker forciert. Bislang nur selten systematisch untersucht wurde aber, welche (auch nicht intendierten) Effekte Kopplungsmechanismen zwischen Leistungsbewertungen und Leistungsanreizen wie die Vergabe finanzieller Mittel für die Qualität der Lehre haben können. Für die (Mit-)Gestaltung sich abzeichnender Veränderungsprozesse dürfte es von großem Interesse sein, die zugrundeliegenden Konzepte, Kriterien und ihre Akzeptanz auch empirisch genauer zu untersuchen. Nach der von KMK-Präsident Zöllner angeregten Exzellenzinitiative Lehre und der vom Wissenschaftsrat angeregten Lehrprofessur sowie angesichts des in den kommenden Jahren zu erwartenden Erstsemesterrasturms könnte das Thema sogar unerwartet politisch aktuell werden. Im Einzelnen werden in dieser Untersuchung die stark auf quantitative Indikatoren (v.a. Hochschulstatistiken) bezogenen Konzepte zur Leistungsbewertung und zentrale Konzepte zur Qualitätsentwicklung bezüglich ihrer Stärken und Schwächen sowie Weiterentwicklungsmöglichkeiten diskutiert. Bei der Diskussion von Leistungsanreizen wird sich über den Hochschulbereich hinaus mit konkreten Erfahrungen in Wirtschaft und öffentlicher Verwaltung auseinandergesetzt – auch aus arbeitswissenschaftlicher und gewerkschaftlicher Sicht. Bei der Diskussion und Entwicklung von Kriterien und Indikatoren zur Erfassung von Qualität kann auf langjährige Erfahrungen und neuere Anwendungsbeispiele aus Projekten zur Hochschulberichterstattung mittels Hochschulstatistiken sowie Befragungen von Studierenden und Absolventen sowie Professoren und Mitarbeitern zurückgegriffen werden. Abschließend werden Möglichkeiten zur Einbeziehung von Qualitätskriterien in Leistungsbewertungen und zur Erhöhung der Akzeptanz skizziert, die zumindest einige der zu erwartenden nicht intendierten Effekte und Fehlanreizwirkungen vermeiden und damit zur Qualität der Lehre beitragen könnten.

Reihe Qualität - Evaluation - Akkreditierung

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

Nadin Fromm & Gerd Grözinger

Sollte auch die DFG ein EPSCoR-Programm auflegen? Ein US-Beispiel zur Gestaltung von fairen Ausgangsbedingungen im Wettbewerb um öffentliche Forschungsgelder



Nadin Fromm



Gerd Grözinger

In den USA führten die starken Unterschiede zwischen den Bundesstaaten bei der Einwerbung von öffentlich vergebenen Drittmitteln bereits in den späten 1970er Jahren zu politischen Auseinandersetzungen darüber, ob sich dies gegenüber einer Leistungsfähigkeit des nationalen Hochschul- und Wissenschaftssystem nachteilig erweist. Im Anschluss an diese Debatte wurde ein auf (Chancen-)Gleichheit zielender Ansatz bei der Verteilung öffentlicher Forschungsgelder durch die National Science Foundation eingeführt. Das Programm „Experimental Program to Stimulate Competitive Research“ hat das Ziel, der zunehmenden geografischen Ungleichverteilung und steigenden Konzentration von öffentlichen Drittmitteln für universitäre Forschung durch eine Regionalverteilung entgegen zu wirken. Zugleich wird das Prinzip eines leistungsorientierten Antragsverfahrens berücksichtigt, da sich die Bundesstaaten um diese zusätzlichen Gelder ebenfalls bewerben müssen. Die Teilnahme am Wettbewerb wird solchen Bundesstaaten bewilligt, die, laut NSF-Förderranking, nur geringfügig Drittmittel für universitäre Forschung einwerben. Der Beitrag fasst zunächst die wichtigsten Merkmale des amerikanischen Regionalprogramms und seine Wirkung hinsichtlich der Verbesserung der Chancengleichheit durch Steigerung der Antragsfähigkeit/-erfolg und dem Auf-/Ausbau wissenschaftlicher Infrastruktur zusammen. Danach folgt eine Darstellung der Regionalverteilung der öffentlichen Forschungsmittel in Deutschland. Schließlich wird im Anschluss daran die Frage gestellt, ob das Prinzip ‚EPSCoR‘ auf das deutsche Hochschul- und Wissenschaftssystem übertragbar ist.

1. Das amerikanische Regionalprogramm

Entgegen einiger zunächst kritischer Stimmen durch die National Science Foundation (NSF) wurde 1979/80, in Zusammenarbeit mit dem amerikanischen Kongress, die zusätzliche Förderlinie „Experimental Program to Stimulate Competitive Research“ (kurz: EPSCoR), zunächst als ‚Experiment‘ für den Zeitraum von fünf Jahren, eingeführt. Die Kritik richtete sich zuvorderst gegen die Einführung einer Quotierung der Mittelvergabe durch einen Regionalansatz. Die Einführung eines solchen Schlüssels würde der bisherigen Leistungs- resp. Exzellenzorientierungen im Wettbewerb um öffentliche Forschungsgelder entgegen stehen: „The NSF should continue to support the presently existing concentrations of scientific R&D activity; this is extremely important to the national welfare. To destroy them because they are successful would be the height of folly.“ (Hauger,

2004, S. 98). Darüber hinaus wurde angemerkt, dass der Bereich der universitären Forschung, Schwerpunkt im Förderportfolio der NSF, zu wenig Berücksichtigung fand. Die Abgeordneten waren hingegen stark motiviert, günstigere Voraussetzungen für ihre Bundesstaaten zu schaffen, um so deren Potenzial besser zu nutzen. Vor diesem Hintergrund der Auseinandersetzung lässt sich die Einführung EPSCoRs durchaus als eine für beide Seiten gewinnbringende Kompromisslösung bezeichnen. Denn EPSCoR bedeutet: (1) Berücksichtigung der Regionalverteilung durch Stärkung schwächerer Bundesstaaten, (2) Vergabe der Gelder durch ein integriertes Wettbewerbsverfahren, gemäß der Performanzorientierung der NSF und (3) eine Schwerpunktsetzung auf universitäre Forschung. Damit soll erreicht werden: „(...) to strengthen research and education in the sciences and engineering, including independent research by individuals, throughout the United States, and to avoid undue concentration of such research and education.“ (Legal Act NSF, 1950; §1862: Function (e), siehe: http://www4.law.cornell.edu/uscode/uscode42/usc_sec_42_00001862---000-.html, letzter Zugriff: November 2009). Das Ziel ist Bestandteil des übergeordneten Mandats der NSF, das bei Gründung der Institution, 1950, festgelegt wurde, und welches nun mit dem Regionalprogramm prinzipielle Umsetzung findet.

Die weiteren Ziele, die die NSF mit dem Programm verbindet, lauten: „(...) Increase the R&D competitiveness of an eligible state through the development and utilization of the science and technology (...) resources residing in its major research universities (...). EPSCoR achieves its objectives by: (1) stimulating sustainable S&T infrastructure improvements at the state and institutional levels that significantly increase the ability of EPSCoR researchers to compete for federal and private sector R&D support, and (2) providing means to accelerate the movement of EPSCoR researchers and institutions into the mainstream of federal and private sector R&D support“ (s. <http://www.ehr.nsf.gov/EHR/EPSCOR/info.HTM>, letzter Zugriff: Juli 2010, zitiert nach: Matthews 2008, S. 7).

Im Jahr 2010 verfügt EPSCoR über ein Budget von 147,1 Mio. Dollar. Ein Großteil der Mittel werden im Rahmen des sog. Research Infrastructure Improvements (2010/114,4 Mio. Dollar), als eine von mehreren Programmlinien vergeben. Diese Gelder werden in erster Linie, wie der Name schon sagt, genutzt, um die wissenschaftliche Infrastruktur in den Bundesstaaten auf- und auszubauen. (Darüber hinaus verfügt das Programm noch über weitere Investitions-

strategien, wie: „Co-Funding“, „Outreach and Workshops“, ausführliche Informationen s. <http://www.nsf.gov/od/oia/programs/epscor/about.jsp>, letzter Zugriff: September 2010).

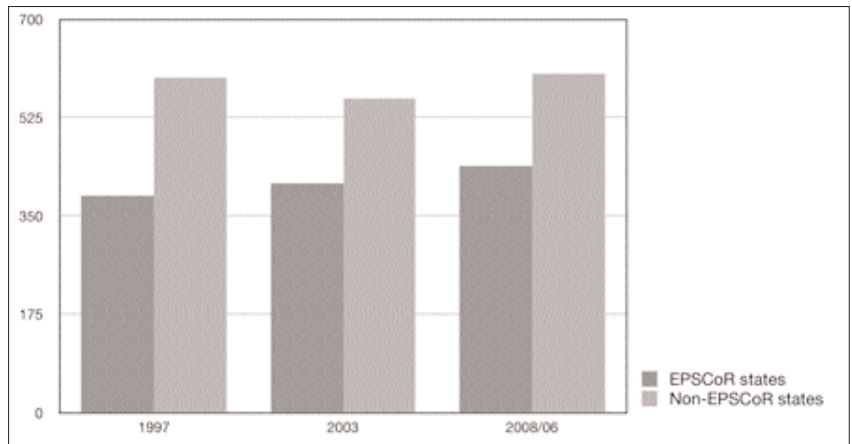
Ingesamt erhalten nach 30jähriger Laufzeit gegenwärtig 25 Bundesstaaten plus zwei Außenterritorien, im Rahmen von EPSCoR, Mittel zur Unterstützung des universitären Forschungsbereichs, zwei weitere sind im Antragsstatus. Anspruch zur Teilnahme am EPSCoR-Verfahren erhalten nur solche Bundesstaaten, die im Drei-Jahres-Ranking der NSF weniger als 0,75% Drittmittel für ihre Forschung einwerben konnten. (Für den Beispielzeitraum 2006-2008 lassen sich ausführliche Angaben zu den eingeworbenen NSF-Drittmittel je Bundesstaat finden, s. <http://www.nsf.gov/od/oia/programs/epscor/eligibilitytable09.pdf>, letzter Zugriff: September 2010). Doch eine geringe Drittmittelquote ist allein keine Garantie, um zusätzliche Gelder zu erhalten. Die für befugt erklärten Bundesstaaten müssen sich im weiteren Verlauf in einem Wettbewerb durchsetzen. Laut Auskunft der Programmverantwortlichen entspricht das Verfahren der üblichen Bewertungspraxis der NSF (s. Merit Review Process der NSF, s. <http://www.nsf.gov/bfa/dias/policy/meritreview/>, letzter Zugriff: September 2010).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich EPSCoR in den letzten Jahrzehnten vierfach ausgedehnt hat: (1) umfasst die Zahl der berechtigten Einheiten mittlerweile mehr als die Hälfte der amerikanischen Bundesstaaten, (2) sind auch die dafür allozierten Mittel der NSF im Steigen begriffen, (3) haben andere öffentliche Forschungsförderungen ihrerseits EPSCoR-ähnliche Programme aufgelegt. (Insgesamt umfassen die solcherart vergebenen Mittel über 400 Mio. Dollar/FY2008) und (4) schließlich hat sich die mit EPSCoR verbundene Strategie der Steigerung der Wettbewerbsfähigkeit universitärer Forschung auf die sozio-ökonomische Entwicklung eines Bundesstaates auf Grundlage eines wissenschaftsbasierten Technologietransfers erweitert.

Die Frage, ob EPSCoR positive Auswirkungen auf die Antragsfähigkeit und die Drittmittelquote der teilnehmenden Universitäten bedeutet, kann nur eingeschränkt beantwortet werden. Denn der Einfluss der zusätzlichen EPSCoR-Dollar auf die wissenschaftliche Wettbewerbsfähigkeit eines Bundesstaates lässt sich nur schwer quantifizieren. Bisher sind keine Daten verfügbar, um die Wirkung einer einzelnen Programmlinie auf die gesamte wissenschaftliche Leistungsfähigkeit eines Bundesstaates zu berechnen.

Allerdings lässt sich ein positiver Trend abbilden. So unterstreicht Tabelle 1 zunächst anhand des Publikationsoutputs die anhaltenden bestehenden Unterschiede zwischen den

Abbildung 1: Publikationsoutput je Tsd. Wissenschaftler (mit Promotion) nach EPSCoR und Non-EPSCoR-Bundesstaaten



Quellen der Daten: Science and Engineering Indicators 2010, Tabelle 8-42, S. 8-93

US-Bundesstaaten. In Abbildung 1 kann anhand der Daten zum durchschnittlichen Publikationsoutput je Tsd. promovierter Wissenschaftler aber auch gezeigt werden, dass sich die Regionen im Zeitverlauf leicht annähern. Die nachfolgende Abbildung 2 bietet einen weiteren Grund zur positiven Bilanzierung und macht erkennbar, dass die Bundesstaaten mit EPSCoR ihre Drittmittelquote fast immer steigern konnten. Und die strukturelle Drittmittelwettbewerbsfähigkeit zu steigern ist das zentrale Ziel des Programms.

Abschließend können noch einige Bemerkungen qualitativer Art hinzugefügt werden. Die Programmverantwortlichen verweisen auf die dynamisierende Wirkung, die EPSCoR bedeuten kann. Nach den Wirkungen des Programms befragt, sind sich die Verantwortlichen in den Bundesstaaten einig, dass EPSCoR eine Stimulanz der Forschungsorientierung, eine Anleitung zur Schwerpunksetzung der universitären Forschung und die Entwicklung einer allgemeinen Innovationsstrategie in den berechtigten Bundesstaaten bewirkt hat. Oftmals stellt das Programm eine der ersten Initiativen in der Richtung vor Ort dar und darf als kompensatorisch für einen kaum existierenden ‚policy-body‘ (zitiert nach: Hauger 2004) in dem Bereich auf Bundesstaaten-ebene bezeichnet werden. Das hat dann u.a. zur Folge, dass weitere politische Maßnahmen durch State & Local Government folgen, um die Wirkungen des Programms weiter auszubauen und nachhaltig zu unterstützen.

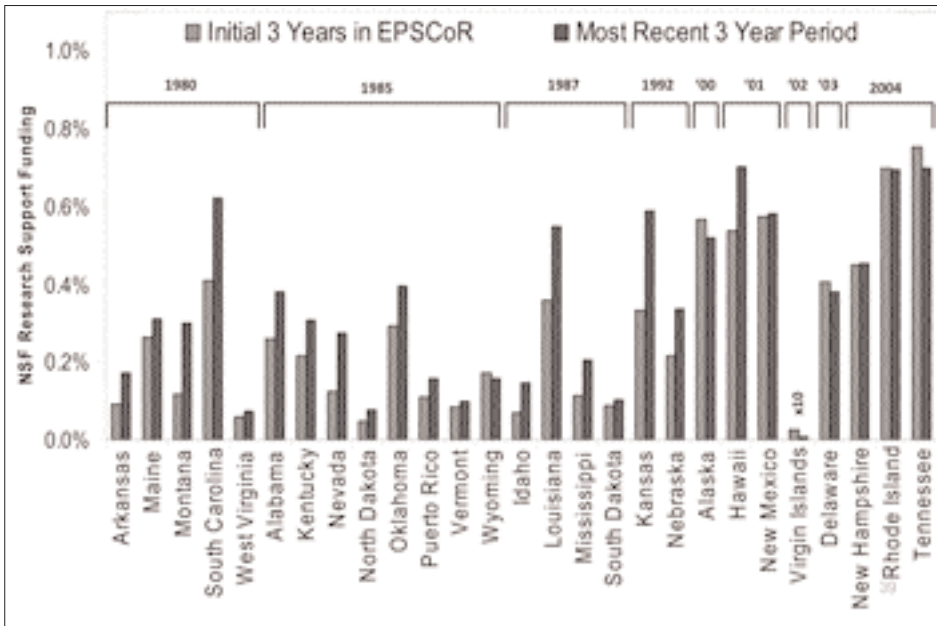
2. Öffentliche Forschungsförderung in Deutschland – EPSCoR meets DFG

Auch in Deutschland besteht ein erhebliches regionales Ungleichgewicht von Forschung. Soweit das private Mittel

Tabelle 1: Publikationsoutput nach EPSCoR und Non-EPSCoR-Bundesstaaten

| | Academic S&E article output | | | S&E doctorate holders in academia | | | Academic articles / 1.000 academic doctorate holders | | |
|---------------|-----------------------------|---------|---------|-----------------------------------|---------|---------|--|------|---------|
| | 1997 | 2003 | 2008 | 1997 | 2003 | 2008 | 1997 | 2003 | 2008/06 |
| EPSCoR states | 16.096 | 17.479 | 19.506 | 41.750 | 42.890 | 44.410 | 386 | 408 | 439 |
| Non-EPSCoR | 120.252 | 129.972 | 146.975 | 201.710 | 232.390 | 243.740 | 596 | 559 | 603 |

Abbildung 2: NSF Research Support Funding, by cohorts (1980-2004)



Quelle: NSF 2009

Länder. Beide Verteilungen korrelieren eng (die beiden letzten Spalten mit $r = 0,783^{**}$).

Wenn einzelnen Bundesländern mit schwachen finanziellen Möglichkeiten die Kraft fehlt, in wissenschaftsbasierte Einrichtungen zu investieren, scheint es auch der Bund nicht als seine Aufgabe anzusehen, hier ausgleichend tätig zu werden. Im Gegenteil. Die Zahlungen der Zentralebene akzentuieren sogar noch das Ungleichgewicht der Bundesländer. Während bei den Länderausgaben das adjustierte Minimum 70 und das Maximum 135 beträgt, erreichen die Werte für den Bund 33 und 265.

Hochschulen in Ländern, die relativ finanzschwach sind bzw. die der Wissenschaft weniger Bedeutung als anderen Politikfeldern zuweisen, haben zumindest theoretisch eine gewisse Chance

betreffen, ist dies oft dem Industrieanteil im jeweiligen Bundesland geschuldet (hier hat etwa Baden-Württemberg mit seiner Zentrierung auf Automobil, Maschinenbau und Elektrotechnik eine Spitzenposition, indem es gut ein Viertel aller FuE-Ausgaben auf sich vereinigt). Aber die öffentliche Forschungsförderung versucht hier gar nicht erst dem entgegen zu wirken, sondern schafft ganz eigene Ungleichgewichte. In Tabelle 2 ist dargestellt, welche Mittel jedes Land für FuE selbst ausgibt und was es aus Bundesmitteln erhält. Angegeben ist auch die Relation zum „Königsteiner Schlüssel“ (K.S.), der im Wissenschaftsbereich den meistbenutzten Standard für eine ‚angemessene‘ Aufteilung der Länder darstellt. Dieser berechnet sich zu zwei Dritteln nach dem aktuellen Steueraufkommen und zu einem Drittel nach der Bevölkerungsgröße. Der Schlüssel wird seit 1949 für zahlreiche Bundesländer-Aufteilungen vor allem im Wissenschaftsbereich angewandt. Alternativberechnungen ändern dabei wenig, da der K.S. mit anderen Gewichtungen hoch korreliert ($r = 0,985^{**}$ mit dem BIP, $r = 0,999^{**}$ mit der Bevölkerung).

In der Tabelle wird deutlich, dass sowohl bei den Länder- wie den Bundesmitteln erhebliche Differenzen herrschen. Auf Seiten der Länder haben vor allem die relativ wirtschaftsstarken Stadtstaaten immer hohe Mittel zu verausgaben und die in ihrer Wirtschaftsstruktur traditionell geprägten westlichen Flächenländer, wie Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein oder Nordrhein-Westfalen dagegen besonders niedrige. Die neuen Bundesflächenländer weisen sowohl Werte über als auch unter dem Durchschnitt auf, wobei die positive Seite nur durch Sachsen repräsentiert wird. Und besonders auffällig ist der bestehende Zusammenhang von FuE-Ausgaben des Bundes und der jeweiligen

sich von ihren Regierungen unabhängiger zu machen, wenn sie bei der Einwerbung von Drittmitteln besonders erfolgreich sind. Es lässt sich sogar von einem zunehmenden Druck in diese Richtung ausgehen, denn die - ihre Hochschulen via Grundmittel finanzierenden - Länder scheinen immer weniger gewillt, Forschung auf diesem klassischen Weg mitzufinanzieren. Ein Indikator dafür ist die Entwicklung des Verhältnisses dieser beiden Größen. Drittmittel

¹ In der Tabelle 2 sind die Werte über 100 in den letzten beiden Spalten fettgedruckt, um hervorzuheben, wann die Bundesländer überdurchschnittlich viele Mittel ausgeben bzw. erhalten.

Tabelle 2: FuE-Ausgaben der öffentlichen Hand nach Bundesländern (2007)¹

| Land | FuE Bund | | FuE Länder | | FuE (Bund) adjustiert | FuE (Länder) adjustiert |
|------|----------|------|------------|------|-----------------------|-------------------------|
| | Mill. € | in % | Mill. € | in % | in % / K.S. * 100 | in % / K.S. * 100 |
| BW | 1621,5 | 17,9 | 1.132 | 14,1 | 141 | 111 |
| BY | 1275,7 | 14,0 | 1.346 | 16,7 | 94 | 94 |
| BE | 886,7 | 9,8 | 541 | 6,7 | 197 | 135 |
| BB | 281,1 | 3,1 | 180 | 2,2 | 98 | 70 |
| HB | 230,6 | 2,5 | 93 | 1,2 | 265 | 127 |
| HH | 450,7 | 5,0 | 240 | 3,0 | 199 | 119 |
| HE | 490 | 5,4 | 534 | 6,6 | 74 | 90 |
| MV | 190,1 | 2,1 | 137 | 1,7 | 99 | 80 |
| NI | 723,7 | 8,0 | 713 | 8,9 | 86 | 96 |
| NW | 1620,9 | 17,8 | 1.506 | 18,7 | 83 | 87 |
| RP | 145,2 | 1,6 | 309 | 3,8 | 33 | 79 |
| SL | 66,8 | 0,7 | 92 | 1,1 | 56 | 89 |
| SN | 498,4 | 5,5 | 526 | 6,5 | 104 | 123 |
| ST | 180,6 | 2,0 | 227 | 2,8 | 66 | 92 |
| SH | 236,5 | 2,6 | 233 | 2,9 | 78 | 87 |
| TH | 185,2 | 2,0 | 226 | 2,8 | 69 | 97 |

Quelle: Bundesministerium für Bildung und Forschung 2010, S. 441, 446

Tabelle 3: DFG-Mittel nach Bundesländern in Prozent / K.S. * 100³ (2008)

| | Zuwendungen insges. | Allg. Forsch.förd. | SFB | Graduiertenkoll. | Exzellenzinit. |
|----|---------------------|--------------------|-----|------------------|----------------|
| BW | 138 | 128 | 142 | 147 | 191 |
| BY | 94 | 93 | 90 | 84 | 166 |
| BE | 272 | 216 | 338 | 176 | 163 |
| BB | 10 | 42 | -28 | -07 | 00 |
| HB | 420 | 297 | 480 | 198 | 107 |
| HH | 167 | 243 | 87 | 198 | 50 |
| HE | 99 | 113 | 89 | 141 | 108 |
| MV | 19 | 21 | 04 | 150 | 00 |
| NI | 99 | 97 | 96 | 102 | 91 |
| NW | 82 | 78 | 103 | 80 | 75 |
| RP | 39 | 38 | 25 | 131 | 06 |
| SL | 73 | 103 | 02 | 223 | 183 |
| SN | 97 | 103 | 75 | 37 | 22 |
| ST | 31 | 54 | 22 | 24 | 00 |
| SH | 40 | 58 | 48 | -34 | 128 |
| TH | 56 | 81 | 34 | 87 | 07 |

Quelle der Daten: Gemeinsame Wissenschaftskonferenz, 2010

pro 100 Euro Grundmittel umfassten 1996 14 Euro, 2000 schon 18 Euro und 2005 21 Euro (Wissenschaftsrat 2008, S. 16).

Von besonderer Bedeutung ist dabei die DFG, da hier sowohl vom Auftrag - Grundlagenforschung zu finanzieren - wie von der Größenordnung des Budgets her der einflussreichste Geldgeber für die Hochschulen benannt ist. Der statistische Zusammenhang zwischen den Drittmitteln überhaupt und den DFG-Bewilligungen hat die DFG selbst einmal mit einem $r=0,96$ angegeben, einem Wert der „praktisch kaum zu überschreiten“ ist (Deutsche Forschungsgemeinschaft 2003, S. 35).

In Tabelle 3 ist deshalb die Regionalverteilung ihrer Zuwendungen angegeben und wieder in Relation zum ‚Königsteiner Schlüssel‘ gesetzt.² Und zwar geht es hier um die ‚Nettoverteilung‘, also was ein Land nach Abzug seines Beitrags zur (Bund-Länder-finanzierten) DFG erhält. Neben den Zuwendungen insgesamt sind noch die besonders wichtigen Programmarten Allgemeine Forschungsförderung, Sonderforschungsbereiche, Graduiertenkollegs und Exzellenzinitiative angegeben. Nicht berücksichtigt ist der - relativ geringe - Anteil nicht-regionalisierbarer Mittel, etwa für die Geschäftsstelle der DFG.

Die Größen zeigen die schon bekannte ungleiche Regionalverteilung. Für die hier dargestellten DFG-Mittel insgesamt reicht die Spannbreite der Relation von 10 (Brandenburg) bis 420 (Bremen). Bei der detaillierteren Betrachtung ergibt sich, dass in der Allgemeinen Forschungsförderung („Normalverfahren“) das Verhältnis am wenigsten verzerrt ist. Hier beträgt die Relation 21 zu 297. Die Einzelförderung im Normalverfahren ist - noch - das relativ finanzstärkste Programm der DFG, dicht gefolgt von den Sonderforschungsbereichen. Aber seine Bedeutung nimmt weiter

ab. Wurden 2003 noch 35,1% der Mittel hierin verausgabt, sank dieser Anteil 2006 auf 31,9% und 2007 auf 29,3% (Wissenschaftsrat 2008, S. 27).

Bei den Sonderforschungsbereichen dagegen ist das Verhältnis besonders polarisiert. Es beginnt mit minus 28 (bei einem negativen Wert zahlt ein Land mehr ein, als es erhält) und geht bis zu einem Wert von 480. Vor diesem Hintergrund ist die Stellungnahme des Wissenschaftsrats zu den SFBs interessant, die eine gewisse Skepsis gegenüber der Bedeutungssteigerung dieser Förderlinie erkennen lässt: „Zum anderen müssen notwendigerweise auch angemessene Möglichkeiten zur Förderung anderer Forschungsverbände (wie etwa Forschergruppen) sowie v.a. auch von Einzelprojekten bestehen. Diese Instrumente sollten großen Forschungsverbänden gegenüber nicht als nachrangig betrachtet werden, da sie unabdingbare Erfolgsmodelle der Forschungsförderung sind, mit deren Hilfe entscheidend zum Erkenntnisfortschritt beigetragen wird. Zudem existieren keine Daten, die nahe legen würden, dass ihre wissenschaftlichen Erträge denen von SFB oder FZT nachstehen“ (Wissenschaftsrat 2009, S. 6).

Bei den Graduiertenkollegs lautet die Relation der Bundesländer -34 zu 198. Die Exzellenzinitiative reicht von 0 bis 191 und scheint damit wieder gleich verteilter. Es muss aber darauf hingewiesen werden, dass hier der Finanzierungsschlüssel ein etwas anderer ist. Der Bund trägt dabei 75%, während bei der DFG es sonst nur 58% (bzw. 62% einschließlich der vollständigen Übernahme der Kosten für die Programmpauschale) sind (Gemeinsame Wissenschaftskonferenz 2010, S. 7). Damit zeigt sich als Gesamteindruck: Auch die DFG-Bewilligungen zeigen das Muster starker regionaler Ungleichheit im Zufluss von Bundesmitteln, wobei besonders die Koordinierten Programme dazu beitragen.

3. Wissenschaftspolitische Schlussfolgerungen

EPSCoR-Programme haben in den USA erfolgreich dahingehend gewirkt, dass sie ‚zu starke‘ Regionaldifferenzen in der öffentlichen Forschungsförderung zu einem gewissen Anteil kompensiert haben, so dass Anreize zur Anschlussfähigkeit

² Eine Berechnung auf Hochschulebene wäre wünschenswert. Leider sind die Angaben für dieses Aggregatsniveau nur unvollständig verfügbar, da das Forschungsförderranking der DFG nur solche Hochschulen in ihren Publikationen namentlich nennt, die oberhalb der 0,5 Mio. Euro Förderungs-grenze (gemessen am Drei-Jahres-Zeitraum des DFG-Rankings) liegen. Dazu kommt das Problem, Ausgaben für Programmtypen nicht nach Fächergruppen aufteilen zu können. Auch auf Anfrage waren detailliertere Daten leider nicht erhältlich.

³ Der K.S. bildet hier die Grundlage für einen adjustierten Wert, der sich daraus ergibt, wenn die Ausgabenverteilung der Forschungsmittel mit der relativen ökonomischen Bedeutung des Bundeslands gewichtet und auf einen Durchschnittswert von 100 adjustiert wird. In der Tabelle 3 sind die Werte über 100 wieder fettgedruckt, um hervorzuheben, wann die Bundesländer als relativ überdurchschnittlich erfolgreich gelten dürfen. Werte unter 100 geben dementsprechend an, welche Bundesländer bzw. in welchen Programmlinien der DFG die Länder relativ unterdurchschnittlich erfolgreich sind.

gesetzt wurden. Deutschland ist in den letzten Jahren den umgekehrten Weg gegangen. Es hat stärker denn zuvor auf meritokratisch begründete Prinzipien der Forschungsförderung gesetzt, wie es vor allem in der Exzellenzinitiative deutlich wird. Der Wissenschaftsrat warnt: „Überhaupt ist die inflationäre Verwendung des Exzellenzbegriffs schon im allgemeinen wissenschafts- und förderpolitischen Sprachgebrauch problematisch, da hierdurch zunehmend eben das kaschiert wird, worauf eigentlich aufmerksam gemacht werden soll: eine wirklich herausragende und damit eben auch seltene Leistung. Dabei wird übersehen, dass sich Exzellenz immer auf einer breiten und soliden Basis gründet und erst in Relation zu dieser überhaupt erkennbar wird. Daher sollte die DFG ihren Auftrag weder rhetorisch noch faktisch auf ‚Exzellenzförderung‘ verengen und damit verdecken, dass neben der Förderung von Exzellenz eine wichtige Aufgabe der DFG darin liegt, die sehr gute Forschungsbasis Deutschlands in der Breite zu fördern, da ohne diese die Grundlage für die Prozesse der Herausbildung von exzellenten Leistungen fehlt. Der Wissenschaftsrat ermutigt die DFG, diese Haltung offensiv zu vertreten“ (Wissenschaftsrat 2008, S. 15). Es kann deshalb als problematisch angesehen werden, wenn auch in Deutschland eine ‚zu starke‘ Regionaldifferenz zu beobachten ist. Und da Einrichtungen der gemeinsamen Forschungsförderung auf kurze Frist nur schwer relokalisierbar sind, ist hier vor allem die DFG gefragt. Auch bei dieser Einrichtung ist das doppelte Ungleichgewicht zu beobachten, da einmal die Bundesländer in ihrem Einwerbepflicht hoch differieren, zum anderen sich aber auch die Hochschulen separieren: Größere Einrichtungen erzielen zunehmend Erfolge, während die kleineren zurückbleiben. Diese strukturelle Schiefverteilung wird selbst dort zugegeben, wo die gegenwärtigen DFG-Verteilungsmechanismen verteidigt werden: „Ein ‚Matthäus-Effekt‘ zunehmender Selbstverstärkung von Drittmitteln ist also auf der Antrags-ebene von Universitäten und für das Normalverfahren der DFG kaum auszumachen, vielmehr ist ein konstant sehr hohes Ausmaß der Ungleichverteilung zwischen den Institutionen zu beobachten.“ (Auspurg/Hinz/Güdler 2008, S. 679). Auch wenn sich hier aus Platzgründen auf die Länderverteilung konzentriert wurde und die Darstellung der Distribution von DFG-Mitteln nach Einrichtungen ausgeblendet blieb, gibt es natürlich Überschneidungen mit dieser Diskussion. Die aktuelle Debatte (Auspurg et al. 2008; Auspurg/Hinz/Güdler 2009; Jansen/Heidler/Görtz 2009; Münch 2007, 2009, 2010) hat dabei offen gelegt, dass die Beschränkung auf das Normalverfahren zu kurz greift, weil die Koordinierten Programme zunehmend wichtiger werden und hier eine Zentrierung auf wenige, in der Regel dann größere Universitäten durchaus vorliegt. Das ist bei der Verteilung nach Bundesländern genauso zu beobachten. Und die Diskussion um die Angemessenheit der DFG-Förderprinzipien hat weiter darauf aufmerksam gemacht, dass eine Konzentration der Mittel auf nur wenige Universitäten durchaus ineffizient sein könnte, weil die Forschungsproduktivität (etwa gemessen am Publikationsoutput) nicht damit zwingend mitwachsen muss, sondern vielleicht sogar sinkt (Münch 2010). Die Suche nach Alternativmechanismen zur Verteilung öffentlicher Forschungsmittel ist deshalb nicht nur legitim, sondern auch geboten. Noch einmal der Wissenschaftsrat dazu: „Noch nicht absehbar ist, ob das gegenwärtige System der Wissenschaftsför-

derung auch dann noch adäquat ist, wenn es - auch nach Auffassung der DFG - unterschiedliche Typen von Hochschulen geben wird: wie z.B. forschungsstarke Hochschulen mit internationaler Sichtbarkeit in ihrer ganzen Breite, solche mit herausragenden Profildbereichen, solche die sich auf die Aus- und Weiterbildung oder auf anwendungsnahe Forschung und Entwicklung konzentrieren“ (Wissenschaftsrat 2008, S. 15). In diesem Sinn wird angeregt, seitens der DFG auch in Deutschland ein ‚experimentelles‘ Programm nach US-Vorbild aufzulegen, das so die Nachhaltigkeit des Wissenschaftssystems steigern sollte.

Der Beitrag basiert auf dem Forschungsprojekt „Sicherung des Kreativitätspools, Verbesserung der Chancengleichheit: EPSCoR ein Vorbild für die DFG?“, das an der Universität Flensburg im Rahmen der BMBF-Initiative „Neue Governance der Wissenschaft - Forschung im Verhältnis von Wissenschaft, Politik und Gesellschaft“ durchgeführt wurde.

Literaturverzeichnis

- Auspurg, K./Hinz, T./Güdler, J. (2008): Herausbildung einer akademischen Elite? Zum Einfluss der Größe und Reputation von Universitäten auf Forschungsförderung. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*(4), S. 653-685.
- Auspurg, K./Hinz, T./Güdler, J. (2009): Gespensterdebatte oder was ist soziologische Aufklärung? Replik auf die Kommentare von Richard Münch sowie Dorothea Jansen, Richard Heidler und Regina von Görtz. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Jg. 61, S. 469-474.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2010): *Forschung und Innovation in Deutschland 2010*. Berlin.
- Deutsche Forschungsgemeinschaft (2003): *Förder-Ranking 2003. Institutionen - Regionen - Netzwerke. DFG-Bewilligungen und weitere Basisdaten öffentlich geförderter Forschung*. Bonn.
- Gemeinsame Wissenschaftskonferenz (2010): *Gemeinsame Forschungsförderung des Bundes und der Länder*. Bonn.
- Hauger, J. S. (2004): From Best Science Toward Economic Development: The Evolution of NSF's Experimental Program to Stimulate Competitive Research (EPSCoR). *Economic Development Quarterly*, Vol. 18, pp. 97-112.
- Jansen, D./Heidler, R./Görtz, R. v. (2009): Ungleiche Chancen im Wissenschaftssystem: Artefakt oder Realität? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Jg. 61, S. 363-467.
- Matthews, C. M. (2008): CRS Report for Congress. U.S. National Science Foundation: Experimental Program to Stimulate Competitive Research (EPSCoR). Washington DC.
- Münch, R. (2007): Die akademische Elite. Frankfurt/M.
- Münch, R. (2009): Kein Kartell, kein Monopol, keine Oligarchie? Wie die Soziologie zur Affirmationswissenschaft wird. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Jg. 61, S. 453-461.
- Münch, R. (2010): Der Monopolmechanismus in der Wissenschaft. Auf den Schultern von Robert K. Merton. *Berliner Journal für Soziologie*, Jg. 20, S. 341-370.
- Wissenschaftsrat (2008): *Stellungnahme zur Denkschrift der Deutschen Forschungsgemeinschaft: Perspektiven der Forschung und ihrer Förderung XII (2007 - 2011)*. Berlin.
- Wissenschaftsrat (2009): *Stellungnahme zu den Programmen Sonderforschungsbereiche und Forschungszentren der Deutschen Forschungsgemeinschaft*. Berlin.

■ **Nadin Fromm**, M.A., Mitglied des Promotionskollegs „Verantwortliche Hochschule“, E-Mail: nadin.fromm@uni-flensburg.de

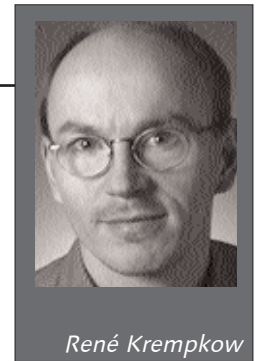
■ **Dr. Gerd Grözinger**, Professor für Sozial- und Bildungsökonomie, Universität Flensburg; Sprecher des von der Heinrich-Böll-Stiftung unterstützten Promotionskollegs „Verantwortliche Hochschule“, E-Mail: groezing@uni-flensburg.de

Ruth Kamm & René Krempkow

Ist leistungsorientierte Mittelvergabe im Hochschulbereich „gerecht“ gestaltbar?¹



Ruth Kamm



René Krempkow

Wenn es um Leistungs- und Qualitätsbewertungen sowie deren Vergleiche geht, wird oft auch deren Fairness bzw. Gerechtigkeit² diskutiert: „Fair ist der Vergleich nur zwischen Hochschulen, die mit Blick auf die Zielsetzungen, ihr Profil und ihre Strukturen wirklich vergleichbar sind.“, so Federkeil (2009, S. 7). Dagegen sagte der baden-württembergische Wissenschaftsminister Frankenberg³: „Es ist im Leben immer so, dass es keine gleichen Voraussetzungen gibt.“ Was als gerecht wahrgenommen wird, kann sich also auch zwischen Personen deutlich unterscheiden, die als Protagonisten der Leistungsorientierung im Hochschulbereich gelten. In diesem Beitrag sollen daher zur Erweiterung der Argumentationsbasis der Diskussion gerechtigkeits-theoretische Überlegungen eingebracht werden. Danach werden diese in den Kontext leistungsorientierter Hochschulsteuerungsinstrumente eingeordnet. Dass die Argumentation nicht nur theoretische Bedeutung hat, wird anschließend im empirischen Teil mithilfe zweier Praxisbeispiele und entsprechender Daten für einen häufig in der leistungsorientierten Mittelvergabe im Bereich Lehre verwendeten Indikator veranschaulicht. Vor dem Hintergrund der erst kürzlich hochschulpolitisch wieder geforderten Erhöhung des Stellenwertes der Lehre gilt unser Interesse dabei der Frage, welche Hochschulen günstigere und welche ungünstigere Ausgangsbedingungen haben, neben der Forschungsexzellenz auch bei Indikatoren für Lehrqualität zu punkten.

Dabei wird auch der Frage nachgegangen, welche Bedingungen erfüllt sein müssen, damit leistungsorientierte Steuerungsinstrumente als akzeptabel gelten können. Betrachtet werden erstens die Bedingungen, unter denen Instrumente zur Anwendung kommen. Ein zweiter Schwerpunkt liegt auf den Verfahren, d.h. der Funktionsweise der Instrumente und ihrer Anwendung. Drittens stellt die Wirkung der Instrumente eine Grundlage für die Ergebnisbewertung dar. Die Fragestellung wird aus theoretischer und empirischer Perspektive bearbeitet. Im theoretischen Teil wird in gerechtigkeits-theoretische Überlegungen eingeführt und ein Zusammenhang mit der Akzeptanz leistungsorientierter Steuerungsinstrumente aufgezeigt. Im empirischen Teil werden erste Versuche unternommen, diese Ergebnisse auf konkrete Steuerungsinstrumente in der Ebene Land – Hochschule anzuwenden und Empfehlungen für aus Gerechtigkeitsgesichtspunkten und Wirksamkeitserwartungen sinnvolle Weiterentwicklungsmöglichkeiten abzuleiten.

1. Gerechtigkeitsprinzipien

Nicht nur die politisch-gesellschaftliche Debatte um Gerechtigkeit ist breit gefächert und wird auf der Basis vielfältiger Gerechtigkeitsvorstellungen geführt. Gerechtigkeit wird auch aus der Perspektive verschiedener Wissenschaftsdisziplinen mit unterschiedlichen Schwerpunkten diskutiert (vgl. für einen Überblick z.B. Roman Herzog Institut 2009; Wegener 1995). Allgemeine Gerechtigkeitsprinzipien finden auch Eingang in die Diskussion der Akzeptanz und Wirksamkeit konkreter Verfahren wie der leistungsorientierten Mittelvergabe im Hochschulwesen. Ihren Ursprung haben die wichtigen Gerechtigkeitsprinzipien in normativen Gerechtigkeitstheorien. Diese zielen vornehmlich darauf ab, aus als allgemeingültig angenommenen Prinzipien Gerechtigkeitsvorstellungen abzuleiten, die sich auf Institutionen und institutionelle Regelungen für das Zusammenleben in großen, teilweise anonymen Gesellschaften anwenden lassen. Im Zentrum stehen kann die Durchsetzung von Gerechtigkeit in den allgemeinen Ausgangsbedingungen (Chancengleichheit), in den Verfahren des aufeinander bezogenen Handelns zwischen Personen (Verfahrensgerechtigkeit) oder in den darauf aufbauenden Handlungsergebnissen (Verteilungsgerechtigkeit) (vgl. Rawls 1975).

Entscheidend geprägt wurde die gerechtigkeits-theoretische Debatte des 20. Jahrhunderts durch egalitär liberale Ansätze: Institutionen gelten nach Rawls dann als gerecht, wenn sie zwei abstrakten Gerechtigkeitsprinzipien entsprechen. Nach dem *ersten*, vorrangigen *Prinzip gleicher Grundfreiheiten* verfügen alle Mitglieder einer Gemeinschaft über gleiche liberale Freiheitsrechte. Das *zweite*, nachgeordnete *Unterschiedsprinzip* erlaubt soziale und wirtschaftliche Differenzen, wenn davon die Gesellschaft als Ganze profitiert und kein Einzelner einen Nachteil erfährt (Rawls 1975, S. 81ff.).

¹ Für hilfreiche Anregungen und Hinweise danken wir Patricia Schulz und William Dinkel vom iFQ Bonn, Michael Heger von der Hochschule Aachen sowie dem HoFoNa-Arbeitskreis Organisationstheorien innerhalb der Gesellschaft für Hochschulforschung.

² Fairness ist aus unserer Sicht im hier verwendeten Sinn als Gerechtigkeit zu verstehen. Der vorliegende Beitrag befasst sich mit Gerechtigkeit, ohne die Begriffsunterschiede zwischen Fairness und Gerechtigkeit explizit zu thematisieren. Zu einer theoretisch fundierten begrifflichen Differenzierung objektiver Fairnessmaßstäbe und individueller und gemeinschaftlicher Gerechtigkeitsvorstellungen vgl. z.B. Rawls (1975).

³ Er sagte dies gegenüber der Badischen Zeitung vom 13.11.2009 zum Thema Exzellenzinitiative.

Angestrebt werden soll die Verbesserung der Ausgangsbedingungen der Personen mit angeborenen oder sozialen Nachteilen, damit Unterschiede tatsächlich allen zugute kommen können. Zudem sollen im Kontext des Unterschiedsprinzips nach der Idee der fairen Chancen Ämter und Positionen allen Mitgliedern einer Gesellschaft unabhängig von sozialer Herkunft o.ä. externen Kriterien offen stehen. Als Theorien, die nicht die Gleichheit als zentrale Gerechtigkeitsforderung in den Mittelpunkt stellen, sind vom *egalitären Liberalismus* zum Beispiel *libertäre Theorien* abzugrenzen (vgl. Krebs 2001). Ihre Ausgangsbasis bilden gleiche Freiheits- und Eigentumsrechte sowie bestimmte Verfahrensrechte. Alle darauf beruhenden Ergebnisse, die sich aus individuellem Handeln ergeben, sind als gerecht anzusehen, verwirklicht wird damit Leistungsgerechtigkeit. Umverteilungen innerhalb einer Gemeinschaft sind hingegen aus Gerechtigkeitserwägungen nicht zulässig, weil sie individuelle Eigentumsrechte verletzen (insbesondere Nozick 1974). Trotz der Unterschiede ist den verschiedenen liberalen Ansätzen die Frage inhärent, an welcher Stelle welche Art von Gleichheit gewährleistet werden muss. In libertären Theorien wird die Gleichheit in den Ausgangsbedingungen verfolgt. Verschiedene Ansätze des egalitären Liberalismus auf der anderen Seite unterscheiden sich im Verständnis von gleicher Freiheit. Sie kann anders als von Rawls definiert beispielsweise auch als Gleichheit der Lebensaussichten, d.h. der Verfügbarkeit über gleich viele Ressourcen, aufgefasst werden. Indem dem aristotelischen Grundsatz der formalen Gleichheit bzw. Gerechtigkeit gefolgt wird (Gleiches gleich und Ungleiches ungleich zu behandeln), finden unterschiedliche Ausgangsbedingungen von Personen/Gruppen auch in unterschiedlichen Verfahren/Instrumenten Berücksichtigung (vgl. auch Koller 1995).⁴

2. Gerechtigkeit im Kontext von LOM

Inwiefern sich die Gerechtigkeitsprinzipien der philosophisch-normativen Debatte und daran angelehnte Ergebnisse empirischer Forschung auf den hochschulischen Kontext übertragen lassen, wird in diesem Abschnitt untersucht. Zu beachten ist, dass auf der individuellen Ebene die Akzeptanz von Gerechtigkeitsprinzipien in der konkreten Anwendung und das daraus resultierende Handeln auch von der subjektiven Wahrnehmung der jeweiligen Ausgangssituation, des Verfahrens oder der Ergebnisse von Verfahren abhängen.⁵

Über lange Zeit war materielle Gleichbehandlung das zentrale Prinzip des Einsatzes von Steuerungsinstrumenten und der Mittelvergabe im deutschen Hochschulsystem. Gleiche Aufgaben wurden gleich bewertet und die Akteure entsprechend gleich ausgestattet, um die ihnen übertragenen Aufgaben erledigen zu können. Die Qualität der Aufgabenerfüllung - insbesondere im Bereich Lehre - wurde in den letzten Jahren zunehmend kritisch beurteilt. Für Außenstehende sind die Ermittlung und Bewertung der Bedarfe einzelner Akteure weitgehend intransparent. Beurteilungen aus (Verfahrens-)Gerechtigkeitsperspektive sind auf dieser Basis kaum möglich, denn die Verfahren erfüllen grundlegende Bedingungen hierfür nicht.

Von der leistungsorientierten Mittelvergabe (LOM) erhofft man sich neben stärkerem Wettbewerb und höherer Qua-

lität der Aufgabenerfüllung höhere Transparenz und *Leistungsgerechtigkeit* der Mittelvergabe. Bedeutung und Verbreitung von leistungsorientierten Steuerungsinstrumenten haben im deutschen Hochschulsystem in den vergangenen Jahren zugenommen. Dies zeigt beispielsweise der zwischenzeitlich bundesweit flächendeckende Einsatz von LOM zwischen Staat und Hochschulen (König/Anger 2010; Nickel/Ziegele 2008; Leszczensky/Orr 2004). Die Untersuchung leistungsorientierter Hochschulsteuerungsinstrumente nimmt in der Hochschulforschung eine wichtige Stellung ein (vgl. z.B. den Sammelband von Bogumil/Heinze 2009; Kanzlerarbeitskreis 2009). Insbesondere die auf Governance-Ansätzen basierende Literatur betont die zunehmende Bedeutung dieser Instrumente, die den Charakter von Steuerung und Koordination im deutschen Hochschulwesen entscheidend verändern (vgl. für einen Überblick u.a. Lange 2009; de Boer/Enders/Schimank 2007). Anders als im traditionell durch Inputorientierung und staatliche Detailsteuerung geprägten System liegt das Augenmerk auf der Ergebnisorientierung. Hochschulen werden mehr Freiheiten eingeräumt, Zielvorgaben nach eigenem Ermessen effizient und effektiv zu erfüllen. Daher, so auch die Argumentation aus der Governance-Perspektive, verfügen Hochschulen in einigen Aspekten über erweiterte Handlungsspielräume.

In der Hochschulforschung wird bisher allgemein nicht sehr häufig in den Blick genommen, wie die neuen Steuerungsinstrumente auf der Meso-Ebene (Fakultäten/Fächer) von den Betroffenen eingeschätzt werden.⁶ Dabei, so das diesem Beitrag zugrunde liegende Argument, hängt die Funktionsfähigkeit von leistungsorientierten Steuerungsinstrumenten in hohem Maße auch davon ab, ob davon betroffene Akteure diese akzeptieren (vgl. Krempkow 2007, S. 232f.; Wottawa 2001, S. 153f.) und in erwarteter Form auf Anreize reagieren. Andernfalls besteht die Gefahr, dass sie Handlungsspielräume nutzen, indem sie die Instrumente „unterlaufen“ (Stock 2009, S. 18; Krempkow 2007, S. 63f.). Demnach dürften als gerecht angesehene Steuerungsinstrumente und -systeme eher dauerhaft Akzeptanz finden und die intendierten Wirkungen entfalten können als solche, die Ungerechtigkeitswahrnehmungen hervorrufen. Allerdings spielt das Leistungsprinzip als Gerechtigkeitsprinzip für die Bewertung von Forschungsleistungen seit langem eine zentrale Rolle. Die aus individuellen Forschungsleistungen resultierende Reputation in der Fachgemeinschaft ist für Wissenschaftler/innen von hoher Bedeutung (vgl. Osterloh/Frey 2008, S. 8). Sie ziehen einerseits ein hohes Maß an Motivation aus der forschungsbezogenen

⁴ Andere nichtegalitäre Theorien legen alternative Gerechtigkeitsstandards als absolut gültige Gerechtigkeitsanforderungen zugrunde, etwa die Verwirklichung humanistischer Grundwerte wie Zugang zu Nahrung und Gesundheitsversorgung für alle. In Ergänzung können zusätzliche Güter auf der Basis weiterer Prinzipien, z.B. Verdienst, Vorsorge für zukünftige Generationen oder Gleichverteilung, verteilt werden (vgl. Krebs 2001).

⁵ Für einen Überblick über die empirische Gerechtigkeitsforschung vgl. z.B. Mikula (2002) oder die entsprechenden Beiträge in Roman Herzog Institut (2009).

⁶ Ausnahmen bilden zum Beispiel eine qualitative Studie zur Wahrnehmung der leistungsorientierten Vergütung durch Professor/innen (vgl. Zeitlhöfler 2007), die jedoch die Mikroebene fokussiert; sowie zwei Studien von Minssen/Wilkesmann und Schröder, die aber kaum gerechtigkeitsrechtliche Überlegungen ansprechen (ausführlicher diskutiert in Krempkow 2007, S. 78f.).

Anerkennung, andererseits werden sie auch vornehmlich daran gemessen. Daher spielt die angemessene Sichtbarkeit über Publikationen oder Auszeichnungen und Preise eine zentrale Rolle (Frey/Neckermann 2009; Hornbostel 2002). Mit leistungsorientierten Steuerungsinstrumenten wird eine weitere Form der Bewertung und Honorierung im Hochschulsystem erbrachter Leistungen eingeführt, das Leistungsprinzip somit noch verstärkt. Idealtypisch besteht ein direkter Zusammenhang zwischen Aufgabenerfüllung und finanzieller Ausstattung bzw. nichtmonetärer Anerkennung der Leistungen. Die Mittelvergabe soll auf dem Grad der Erfüllung explizierter und kommunizierter externer Kriterien beruhen. Die Einführung von leistungsorientierten Steuerungsinstrumenten würde damit den Vergleich einzelner Akteure im Hochschulsystem ermöglichen. Demnach wird es beispielsweise möglich, besonders forschungsstarke oder in der Lehre starke Hochschulen zu identifizieren und diese ggf. zu belohnen und damit besonders zu fördern. Dies heißt im Umkehrschluss auch, dass das Prinzip der Gleichbehandlung aufgegeben wird. Im Mittelpunkt steht nicht mehr die materielle Gleichbehandlung bei gleicher Aufgabenzuweisung, sondern die Beurteilung von Leistungen. Vor diesem Hintergrund ist die Frage zu stellen, wie diese Reform (vgl. Lange 2009) aus gerechtigkeitsrechtlicher Perspektive zu bewerten ist und ob sie von den betroffenen Akteuren als (leistungs-)gerecht betrachtet und mitgetragen wird.

Auf der Basis der Gerechtigkeitstheorien ist erstens zu überlegen, wie die Ausgangsbedingungen gestaltet werden müssen, damit der Einsatz der Instrumente und daraus resultierende Ergebnisse als gerecht eingeschätzt werden können. Insbesondere ist zu klären, inwiefern Chancengerechtigkeit besteht. Zweitens sind zur Verwirklichung von Verfahrensgerechtigkeit die Instrumente selbst hinsichtlich ihrer Eigenschaften zu betrachten. Es ist auch danach zu fragen, für wen einzelne Verfahren gelten sollen. Denn im Sinne des aristotelischen Prinzips der formalen Gleichheit sollten für Akteure mit unterschiedlichen Ausgangsbedingungen unterschiedliche Verfahren angewandt werden. Zu den unterschiedlichen Ausgangsbedingungen zählen dabei etwa die Reputation von Hochschulen oder ihre Aufgabenschwerpunkte. Drittens schließlich ist darüber nachzudenken, wie mit den Ergebnissen umgegangen wird. Das ist insbesondere deshalb von Bedeutung, weil Allokationsentscheidungen auf der Basis von leistungsorientierten Steuerungsinstrumenten eine zyklische Wiederholung zugrunde liegt. Verteilungsergebnisse bilden oft gleichzeitig die Ausgangsbasis für die nächste Verteilungsrunde. Zusammenfassend heißt das, dass bei der Einführung von leistungsbezogenen Steuerungsinstrumenten zu bedenken ist, an welcher Stelle in den Ausgangsbedingungen oder im Verfahren der leistungsorientierten Mittelvergabe welche Formen von Gleichheit gewährleistet und welche Ungleichheiten berücksichtigt werden sollen.

Die empirische Forschung zur Gerechtigkeit verweist darauf, dass Gerechtigkeit kein objektiver Zustand ist (vgl. z.B. Mikula 2002, S. 257ff). Menschen besitzen ein Gerechtigkeitsempfinden, das sich aus verschiedenen Komponenten speist und mit der Reichweite und dem Gegenstand variieren kann. Unter Gerechtigkeitsgesichtspunkten beurteilt werden in der Regel Verteilungsergebnisse. Akzeptanz wird

v.a. erreicht, wenn die zugrunde liegenden Verfahren als gerecht beurteilt werden. Wer Verfahren und in der Folge die daraus resultierenden Ergebnisse akzeptiert, wird seltener mittel- oder langfristig in eine innerliche oder sogar nach außen getragene Verweigerungshaltung eintreten.⁷ Dies könnte auch für die Gestaltung von akzeptablen und damit potentiell wirksam(er)en leistungsorientierten Steuerungsinstrumenten im Hochschulbereich relevant sein.

3. Praxisbeispiele

Ein Ergebnis von Zeitlhöfler (2007, S. 119f.) ist, dass sich empfundene Ungerechtigkeit aufgrund vorhandener individueller Handlungsspielräume zwar häufig nicht negativ auf die individuell präferierten Aufgaben niederschlägt, allerdings stärker auf die *anderen* Aufgaben. Während Forschung für einen relativ großen Teil der Wissenschaftler zu den präferierten Aufgaben gehört, ist die Lehre eher zu den *anderen* Aufgaben zu zählen. Dies zeigen Analysen zu Wunsch und Wirklichkeit im Alltag von Hochschulmitgliedern (z.B. BuWiN 2008, S. 89; Krempkow 2007). Da hier sowohl intendierte als auch nichtintendierte Effekte in den Blick genommen werden sollen, bietet sich im Folgenden der hochschulische Aufgabenbereich Lehre an. Hinzu kommt: Leistungsanreize und Steuerungsinstrumente werden häufig auf der Makroebene (Bundesländer, Hochschulen – z.B. König 2010, Leszczensky/Orr 2004) oder auf der Mikroebene thematisiert (also als Anreize für einzelne Wissenschaftler, zum Beispiel im Rahmen der leistungsorientierten Besoldung – vgl. Zeitlhöfler 2007; Krempkow 2007, S. 59f.). Eher selten wurden bisher Informationen aus der Mesoebene (Fächer bzw. Studiengänge) einbezogen, was nachfolgend in einem der beiden Beispiele geschehen soll. Da die LOM in der Hochschulfinanzierung und in dieser auch die Lehre in vielen Bundesländern wie in der Vergangenheit in anderen OECD-Staaten zunehmendes Gewicht erhält (vgl. König u.a. 2010, Krempkow 2007, S. 73), ist künftig mit stärkerer Thematisierung der (Leistungs-)Gerechtigkeit von LOM zu rechnen. Je unterschiedlicher die Ausgangsbedingungen sind (vgl. WR 2008, S. 78; Krempkow u.a. 2010), desto stärker sollte entsprechend der vorgestellten Gerechtigkeitstheorien und empirischen Ergebnisse die Akzeptanz von LOM und damit ihre Wirksamkeit betroffen sein. Dass es sich dabei um kein rein theoretisches Szenario handelt, soll beispielhaft an einigen Daten zu unterschiedlichen Ausgangsbedingungen in der Lehre auf der Ebene von Hochschulen illustriert werden.

3.1 „Elite“-Universitäten vs. „Normal“-Universitäten in Deutschland

Ausgangspunkt ist der Vergleich der sog. „Elite“- mit „Normal“-Universitäten des INCHER Kassel⁸ bezüglich ihrer Ausgangsbedingungen und Ergebnisse im Hochschul-Wettbewerb. Bislang herrschte hierzu bei Befürwortern von LOM oft die (implizite) Annahme ähnlicher Ausgangsbedingungen innerhalb gleicher Hochschulart/Fächerkultur vor –

⁷ Daneben kann die Wahrnehmung weiterer mit Verfahren und Ergebnissen zusammenhängender Aspekte die Akzeptanz beeinflussen, etwa – vermittelt über die Arbeitszufriedenheit – Arbeitsbedingungen, Autonomieerleben oder Kontext (vgl. z.B. Krempkow 2007, S. 247f.).

oder die Annahme der Bedeutungslosigkeit von Unterschieden. Von LOM-Skeptikern wurden bisher v.a. Unterschiede im Leistungspotential („Studierfähigkeit“, z.B. gemessen an Abiturnoten) im Zusammenhang mit Leistungsbewertungen und Leistungsanreizen thematisiert. Denn diese könnten den „Output“ von Fakultäten/Fächern beeinträchtigen (vgl. ausführlicher zu dieser Diskussion Krempkow 2008). In jüngerer Zeit wurde auch die soziale Dimension der Studierenden wieder etwas häufiger thematisiert (z.B. *Herkunftsaspekte*: Bildungsherkunft, Geschlechtszugehörigkeit, Migrationshintergrund) und Aspekte, die sich als *besondere Lebenslagen* bezeichnen ließen (z.B. Eltern-/Schwangerschaft, Pflegebedürftigkeit Familienangehöriger, häufige Erwerbstätigkeit/Teilzeitstudium). Diese Aspekte werden z.T. unter dem Stichwort „Diversität“ diskutiert (u.a. zusammen mit Begabungsausschöpfung, vgl. Krempkow 2010). Aktuelle bundesweite Daten, welche vergleichende Analysen hierzu auf der Ebene einzelner Hochschulen/Fakultäten erlauben, gibt es bislang kaum.⁹

Derzeit sind nur aggregierte Daten des o.g. INCHER-Tabellenbandes nutzbar. Zwar sind hier Unterschiede zwischen „Elite“-Unis und „Normal“-Unis (d.h. zwischen in der 3. Linie der Exzellenzinitiative geförderten und den in der Exzellenzinitiative nicht geförderten Universitäten¹⁰) ausgewiesen, nicht aber die institutionelle Varianz.¹¹ Das Fazit zur Datenlage muss daher lauten: Bislang ist mit bundesweiten Daten nur eine deskriptive Bestandsaufnahme von Differenzen verfügbar und damit keine (kausale) Interpretation von Zusammenhängen. Als Desiderat ergeben sich daraus multivariate Zusammenhangsanalysen, auf die wir am Beispiel eines Bundeslandes noch zurückkommen. Zunächst sollen aber exemplarisch einige Ergebnisse zu den

Ausgangsbedingungen anhand des INCHER-Tabellenbandes vorgestellt werden: siehe Tabelle 1.

Es zeigte sich, dass in allen Dimensionen bei den „Elite“-Unis andere Ausgangsbedingungen als bei „Normal“-Unis zu finden sind. Dies gilt insbesondere für die Bildungsherkunft (Anteile Nichtakademikerväter differieren um 13 und mehr Prozentpunkte), in nicht ganz so hohem Maße auch für andere Aspekte. Noch größere Differenzen ließen sich

- ⁸ Diesen legte das INCHER Kassel mit einer Auswertung des bundesweiten Kooperationsprojektes Absolventenstudien als Tabellenband „Grundauswertung nach Förderung durch Exzellenzinitiative“ Anfang 2010 vor.
- ⁹ Grundsätzlich vorhandene Daten sind derzeit nicht als Scientific Use File (SUF) verfügbar. (Ausnahme: HIS-Absolventenpanel 1997, das aber keine Hochschulzuordnung ermöglicht). INCHER plant ein SUF für 2011.
- ¹⁰ Die vom INCHER als „Exzellenz-Universitäten“ bezeichneten in der 1. und 2. Förderlinie erfolgreichen Universitäten können hier aufgrund deutlich abweichender Fächerzusammensetzung nicht vergleichend betrachtet werden.
- ¹¹ Varianzen innerhalb der Gruppe der „Elite“-Universitäten waren immerhin exemplarisch anhand einer „Elite“-Universität untersuchbar. Diese ist zugleich eine der 6 Gewinner im Stifterverbands-Wettbewerb „Exzellenz der Lehre“ und damit ein besonders geeigneter Fall, um die Ausgangsbedingungen auch für die Lehre zu betrachten. Ergebnis war: Die Differenzen dieser Universität zum Schnitt der anderen „Elite“-Universitäten bzgl. ihrer Ausgangsbedingungen waren kleiner als zu „Normal“-Universitäten (vgl. Krempkow 2010).
- ¹² In Klammern und kleinerer Schrift wurde hier als Maß für die Bedeutsamkeit der Differenzen das Confidence Intervall angegeben (CI für das 95%-Alpha-Fehlerniveau). Dies bezeichnet die Zuverlässigkeit des angegebenen Wertes mit Hilfe des Bereiches, in dem sich dieser mit 95%iger Wahrscheinlichkeit bei wiederholter Befragung unter denselben Bedingungen befinden würde). Bei bedeutsamen Differenzen im Vergleich zu „Normal“-Unis wurden die Werte fettgedruckt hervorgehoben.
- ¹³ Kann auch als „Internationalität“ eingeordnet werden (Lenz u.a. 2006): keine eindeutige Bewertung möglich.
- ¹⁴ Die Bewertung von Studienabschlussnoten gestaltet sich schwierig, da die Notenvergabepraxis auch je nach Standort sehr unterschiedlich ausfallen kann (ausführlicher vgl. Lenz u.a. 2006; Krempkow 2007, S. 128f.).

Tabelle 1: Vergleich der Ausgangsbedingungen und Ergebnisse anhand des INCHER-Tabellenbandes

| INCHER-Tabellenband (bundesweites Kooperationsprojekt Absolventenbefragung - KOAB, Prüfungsjahr 2007 ca. 1 Jahr nach Abschluss, ohne Promovierte) | Bsp.-Uni: Freiburg (n=300) | „Elite“-Unis (n=7.000) | „Normal“-Unis (n=8.000) | Differenz „Normal“-„Elite“ |
|---|----------------------------------|------------------------|-------------------------|----------------------------|
| Ausgangssituation (externe Bedingungen/Input): | | | | |
| „Studierfähigkeit“: Abiturnote (arithm. Mittel) | 1,9 (+/-,06) ¹ | 2,1 | 2,4 | ,3 |
| Herkunft: Bildung (Nichtakademikerväter, in %) | 41 (+/-6) | 42 | 55 | 13 |
| Geschlechtszugehörigkeit (weiblich, in %) | 57 (+/-5) | 51 | 58 | 7 |
| Migrationshintergrund ² (Bildungsausländer, in %) | 4 (+/-2) | 7 | 3 | 4 |
| Bes. Lebenslagen: Elternschaft (Kinder i. Haush., in %) | 9 (+/-3) | 8 | 12 | 4 |
| Familiäre Gründe für Verlängerung der Studienzeit (z.B. Schwangerschaft, Kinder, Pflege von Angeh., Skala 1=in hohem Maße - 5 gar nicht, Wert 1+2 in %; [arithm. Mittel]) | 12; [4,4](+/-,2) | 11 ; [4,5] | 14; [4,3] | 3; [2] |
| Erwerbstätigkeit als Grund f. Verlängerung d. Studienzeit (Skala 1=in hohem Maße-5=gar nicht, Wert 1+2; [Mittel]) | 30 ; [3,5](+/-,2) | 30 ; [3,5] | 38; [3,3] | 8; [2] |
| Studienerfolg (Ergebnisse/Output): | | | | |
| Zeitperspektive: Studiendauer (mittl. Fachsemester) | 11 (+/-,3) | 11 | 10 | 1 |
| Abschluss Studium in der Regelstudienzeit (in %) | 39 (+/-5) | 38 | 38 | 0 |
| Leistungsperspektive: Abschlussnote (arithm. Mittel) ³ | 1,85 (+/-,06) | 1,8 | 1,9 | ,1 |
| Absolventenquote (analog Lenz u. a. 2006, in %; Daten: Uni Freiburg/amtliche Statistik) | 53 | k. A. | 33 | 20 |

Daten: Heidemann 2010

vermutlich zeigen, wenn vergleichbare Daten für Fachhochschulen vorlägen (z.B. differenziert nach Fächergruppen). Die aufgrund deutlich anderer Fächerzusammensetzung leider nicht vergleichbaren Zahlen aus dem INCHER-Tabellenband deuten darauf hin (z.B.: 65% Nichtakademikerväter, 17% familiäre Gründe für Studienverlängerung, 42% Erwerbstätigkeit während des Studiums). Würde man LOM-Skeptikern folgen, wäre dies – mit Ausnahme von Geschlechtszugehörigkeit und Migrationshintergrund (zu denen keine einheitlichen Thesen formulierbar sind) – günstiger für die „Elite“-Unis. Eine solche Sichtweise würde jedoch an dieser Stelle zu kurz greifen. Denn sie unterstellt Zusammenhänge zwischen Ausgangsbedingungen und Ergebnissen, die erst noch empirisch zu überprüfen wären. Für eine weitergehende Bewertung wäre also eine empirische Analyse der Zusammenhänge von Indikatoren zu Ausgangsbedingungen mit Indikatoren zu Ergebnissen von Studiengängen, z.B. der Absolventenquote, nötig¹⁵ (wie sie in leistungsorientierten Mittelvergabemodellen Anwendung findet). Dies ist aufgrund der fehlenden Verfügbarkeit bundesweiter Datensätze leider momentan nicht möglich. Hilfsweise soll daher nachfolgend auf bereits vorliegende Analysen innerhalb eines Bundeslandes zurückgegriffen werden. Dies erscheint auch deshalb angemessen, weil zahlreiche LOM-Verfahren in den Bundesländern zwischen den Hochschulen zur Anwendung kommen.

3.2 „Metropol-Universitäten“ vs. „Regional-Universitäten“ in Sachsen

Innerhalb Sachsens gibt es bislang keine „Elite“-Universität. Allerdings gibt es als aussichtsreich eingeschätzte Kandida-

ten, die in der nächsten Runde der Exzellenzinitiative einen Antrag eingereicht haben. Ein gemeinsames Merkmal der „Elite“-Universitäten und dieser sächsischen Universitäten ist, dass es überwiegend große, traditionsreiche Universitäten in großstädtischem Umfeld sind. Nach Lange (2009, S. 93) hatten sie in der Exzellenzinitiative bessere Startchancen als „Regional-Universitäten“¹⁶ – u.a. bezogen auf „Wettbewerbsvorteile bei der Gewinnung leistungsbereiter Studenten“. Daher sollen nachfolgend Differenzen sowie Zusammenhangsanalysen von „Metropol-Universitäten“ gegenüber „Regional-Universitäten“ anhand von Daten des Sächsischen Hochschulberichtes vorgestellt werden (siehe Tabelle 2). Auch für den Vergleich zwischen Metropol- und Regional-UNis zeigt sich, dass die Ausgangsbedingungen in fast allen Aspekten differieren. Darüber hinaus gilt dies überwiegend auch für die Prozessqualität (wenngleich in geringerem Ausmaß). Nachfolgend werden die Ergebnisse einer empirischen Analyse der Zusammenhänge von Ausgangsbedin-

- ¹⁵ Möglicherweise sind unterschiedliche Ausgangsbedingungen bedeutungslos, wenn sich kein Zusammenhang zu Output/ Outcome zeigt und damit gleichwertige Chancen bestehen. Bisher vorliegende Analysen zeigen jedoch Zusammenhänge (vgl. die in Krempkow u. a. 2010 genannten Studien).
- ¹⁶ Zur Verwendung dieses Begriffes vgl. auch Winter/Kreckel (2010, S. 13) sowie Schnell (2007, S. 12).
- ¹⁷ Durchschnittswerte gewichtet nach Studierendenzahl im Präsenzstudium 2005, In Klammern: Confidence Intervall (CI für 95%-Alphafehlerniveau, gerundet, Erläuterung siehe auch Fußnote 12).
- ¹⁸ Kann auch als „Internationalität“ eingeordnet werden (Lenz u.a. 2006): keine eindeutige Bewertung möglich.
- ¹⁹ Die Bewertung von Studienabschlussnoten gestaltet sich schwierig, da die Notenvergabepraxis auch je nach Standort sehr unterschiedlich ausfallen kann (ausführlicher vgl. Lenz u. a. 2006; Krempkow 2007, S. 128f.).

Tabelle 2: Vergleich von Ausgangsbedingungen, Prozessqualität und Ergebnissen anhand des Hochschulberichtes Sachsen

| Hochschulbericht Sachsen (Ergebnisse von Studierendenbefragung, bei Studienerfolg Hochschulstatistiken; grundständige Studiengänge ohne Promotion, alle Semester) | Metropol-Unis (CI) ¹ (n=3.000) | Regional-Unis (CI) (n=2.000) | Differenz Metropol-Regio-Unis |
|---|---|------------------------------|-------------------------------|
| Ausgangssituation (externe Bedingungen/Input): | | | |
| „Studierfähigkeit“: Abiturnote (arithm. Mittel) | 2,1 (+/-,05) | 2,4 (+/-,05) | -,3 |
| Herkunft: Bildungsherkunft (Nichtakademikerväter, in %) | 47 (+/-2) | 56 (+/-2) | 9 |
| Geschlechtszugehörigkeit (weiblich, in %) | 51 (+/-2) | 42 (+/-3) | 9 |
| Migrationshintergrund ² (Bildungsausländer, in %) | 3 (+/-1) | 2 (+/-1) | 1 |
| Bes. Lebenslagen: Elternschaft (Kinder vorhd., in %) | 4 (+/-1) | 4 (+/-1) | 0 |
| Belastung durch finanzielle Lage in der Studienzeit (Skala: 0 überhaupt nicht bis 6 stark, Wert 5+6, in %; [arithm. Mittel]) | 30; [3,0](+/-,1) | 32; [3,2](+/-,1) | 2; [,2] |
| Anteil von häufig Erwerbstätigen (d.h. durchschnittlich >10h je Woche, in %) und Dauer je Woche [in h, arithm. Mittel] | 10; [1,1](+/-,2) | 14; [1,9](+/-,2) | 4; [,5] |
| Anteil von Teilzeitstudierenden (Selbsteinstufung, in %) | 22 (+/-2) | 33 (+/-2) | 11 |
| Prozessqualität (interne Bedingungen/Process): | | | |
| Einschätzung Lehrqualität (Skala: 0-100, 100=positiv) | 61 (+/-,05) | 62 (+/-,05) | 1 |
| Einschätzung Studienbedingungen (Skala: 0-100, 100=positiv) | 61 (+/-,05) | 63 (+/-,05) | 2 |
| Einschätzung Bibliothekssituation (100er-Skala: 100=positiv) | 75 (+/-,05) | 76 (+/-,05) | 1 |
| Einschätzung Kompetenzförderung (100er-Skala, s.o.) | 68 (+/-,05) | 68 (+/-,05) | 0 |
| Studienerfolg (Ergebnisse/Output): | | | |
| Zeitspektive: Studiendauer (Durchschnitt Fachsemester) | 11,8 | 11,8 | 0 |
| Anteil Studierende in der Regelstudienzeit (in %) | 81 | 81 | 0 |
| Leistungsspektive: Abschlussnote (arithm. Mittel) ³ | 1,9 | 2,0 | 1 |
| Absolventenquote (in %) | 50 | 46 | 4 |

Daten: Krempkow 2008

gungen mit einem Indikator zum Output von Studiengängen am Beispiel der Absolventenquote²⁰ unter Kontrolle von Prozessqualitätsaspekten vorgestellt. Ähnliche Analysen erfolgten unter Einbeziehung weiterer Ergebnisindikatoren bereits zu einem früheren Zeitpunkt²¹ (vgl. Krempkow 2008, in dem auch online verfügbaren Beitrag findet sich eine ausführlichere Erläuterung der Variablen und der Analysemethode).

Als Ergebnisse werden in Tabelle 3 zentrale Kennwerte der Regressionsmodelle dargestellt.²² Die Ergebnisse der Analyse zeigen, dass neben der Fächerkultur auch die Bildungsherkunft²³ und die Frauenanteile mit den Absolventenquoten der Studiengänge zusammenhängen, und zwar meist stärker als mit Indikatoren der Prozessqualität. Dies gilt am stärksten im hier aufgrund seiner größten Erklärungskraft favorisierten Modell 1, aber darüber hinaus relativ stabil in den drei weiteren dargestellten alternativen Modellen (Modelle 2 bis 4, mit Einbeziehung zusätzlicher Variablen). Statistisch signifikante Ergebnisse sind fettgedruckt dargestellt. Wenn nun die Absolventenquoten (zumindest in Sachsen, wahrscheinlich auch anderswo) tatsächlich z.T. stärker mit Ausgangsbedingungen zusammenhängen als mit der Prozessqualität (die im Gegensatz zu den meisten Ausgangsbedingungen immerhin teilweise beeinflussbar ist), dann können Leistungsbewertungen und die leistungsorientierte Mittelvergabe anhand von Absolventenquoten nicht als leistungsgerecht wahrgenommen werden. Denn wenn dies im Verfahren nicht berücksichtigt wird, kann es als mangelnde Berücksichtigung des Grundsatzes der Verfahrensgerechtigkeit angesehen werden, „Gleiches gleich und Ungleiches ungleich“ zu behandeln.

4. Ausblick

Die empirischen Ergebnisse aus dem vorangegangenen Abschnitt lassen eine doppelte Gefahr erkennen: Sowohl die Chancengerechtigkeit, als auch die Verfahrensgerechtigkeit könnten als ungenügend eingeschätzt werden, sofern un-

terschiedliche Ausgangsbedingungen verschiedener Hochschulen in der zunehmend leistungsorientierten Mittelvergabe nicht berücksichtigt werden. Es gäbe durchaus mögliche Lösungen für die geschilderte Problematik. Unter Umständen könnte die Differenzierung nach Hochschulen mit ähnlichen Ausgangsbedingungen bzw. nach Hochschultypen die Basis für die Bildung ähnlicher Gruppen darstellen, so dass sich für Hochschulen relativ gleichwertige Ausgangsbedingungen gestalten ließen. Exemplarisch zeigt dies der Entwurf der europäischen Hochschul-Klassifikation, die in 14 Dimensionen Aspekte wie „determination of predominant fields of study“ und „regional engagement“ einbezieht (CHEPS 2009, S. 22f.). Auch das INCHER und das CHE planen die Bildung von Gruppen ähnlicher Hochschulen für künftige Ergebnisvergleiche. Zudem stellte Rip im März 2010 auf der Konferenz „The Changing Governance of Research“ in Speyer eine Einteilung in „Classical Elite-Universities“, „Enterprising Universities“ und „Niche occupying Universities“ vor.

Eine mögliche Alternative zu solchen Gruppenbildungen stellt der (rechnerische) Ausgleich unterschiedlicher Ausgangsbedingungen bei Leistungsbewertungen und Leistungsanreizen mit Bonussystemen dar, wie es z.B. für finnische Schulen mit erhöhten Anteilen an sozial benachteilig-

²⁰ Relation Absolventen-/Anfängerzahl vor dem der durchschnittlichen Studiendauer entsprechendem Zeitraum.

²¹ Hier wurden im Vergleich zu Krempkow (2008) die neu gebildeten Variablen Metropol-Universitäten (Dresden+Leipzig=1 vs. Chemnitz+Freiberg=0), Bildungsherkunft und Bildungsausländeranteil zusätzlich einbezogen. Für „Besondere Lebenslagen“ liegen die Daten leider nicht auf Studiengangsebene vor. Zudem sind die Differenzen meist geringer. Daher wurden diese nicht ins Regressionsmodell einbezogen.

²² Das korrigierte R-Quadrat in der zweiten Zeile der Tabelle 3 steht als Maß für die Erklärungskraft der Modelle. Die standardisierten Beta-Koeffizienten in den nachfolgenden Zeilen sind ein vergleichbares Maß für die Erklärungskraft der einzelnen Variablen. Für alle gilt: Je näher am Wert 1, desto aussagekräftiger sind die Ergebnisse. Für Detail-Erklärungen hierzu vgl. einschlägige Lehrbücher zu multivariaten Analysemethoden.

²³ Bildungsherkunft und Kompetenzförderung sind als einzige Variablen nur in zwei Modellen (marginal) signifikant und damit weniger stabil.

Tabelle 3: Zusammenhangsanalyse von Ausgangsbedingungen, Prozessqualität und Absolventenquote, (**/*/+ = signifikant auf dem 1-/5-/10-Prozent Niveau)

| Multiple lineare Regression mit Daten aus Studierendenbefragung und Hochschulstatistik (vgl. Krempkow 2008; hier nur Univ., standardisierte Beta-Koeffizienten) | Modell 1 | Modell 2 | Modell 3 | Modell 4 |
|---|------------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|
| <i>Anzahl einbezogener Studiengänge (nur Univ.): n=92</i> | <i>Korr. R² = .34**</i> | <i>Korr. R² = .34**</i> | <i>Korr. R² = .33**</i> | <i>Korr. R² = .33**</i> |
| Metropol-Universität (1/0) | -,11 | -,13 | -,15 | -,14 |
| Fächerkultur (Ing./Naturwiss. (=1) vs. Geisteswiss. (=0)) | .28* | .28* | .28* | .30* |
| Anzahl Studienanfänger im 1. Fachsemester | -,09 | -,10 | -,09 | -,09 |
| Bildungsherkunft (Anteil Väter mit HSA, %) | .17* | .16* | .14 | .15 |
| Abiturnote (Mittelwert) - Umfrage | - | - | -,06 | -,06 |
| Frauenanteil (in %) | .39** | .40** | .39** | .40** |
| Bildungsausländeranteil (in %) | - | -,08 | -,08 | -,08 |
| Studienbedingungen (100er Skala, 100=positiv) | .35* | .36* | .37* | .40* |
| Bibliothekssituation (100er Skala, 100=positiv) | -,31* | -,30* | -,31* | -,32** |
| Kompetenzförderung (100er Skala, 100=positiv) | .27* | .26* | .24 | .16 |
| Lehrqualität (100er Skala, 100=positiv) | - | - | - | .09 |

ten Kindern oder bei britischen Universitäten mit erhöhten Anteilen an „nontraditional students“ bereits erfolgte.²⁴ Die Chancen und Risiken solcher Differenzierungsvarianten wurden bisher allerdings kaum diskutiert (zu einigen Aspekten vgl. Krempkow u.a. 2010). Obwohl solche Entwicklungsarbeiten noch am Anfang stehen, können in ihnen Möglichkeiten gesehen werden, auf immer wieder (und mit steigenden Anteilen von Leistungsbudgets an den Gesamtbudgets auch drängender) aufkommende Fragen und Diskussionen zur (Leistungs-)Gerechtigkeit von leistungsorientierten Steuerungsinstrumenten an Hochschulen künftige Antworten zu liefern.

Dennoch bleiben zahlreiche Fragen offen, die mit den diskutierten Punkten zusammenhängen, aber hier nicht weiter bearbeitet werden konnten. Zu fragen ist, ob es neben der politisch intendierten vertikalen Differenzierung in der Forschung (in „Elite“-Unis vs. andere) einen Trend gibt, der aufgrund unterschiedlicher Ausgangsbedingungen in Forschung und Lehre auf eine Polyvalenz der einen und die relative Monovalenz der anderen Hochschulen („Niche occupying Universities“) hinausläuft. Oder gibt es neben der vertikalen Differenzierung auch einen Trend zu stärkerer horizontaler Differenzierung des Hochschulsektors z.B. in forschungsorientierte neben lehrorientierten Universitäten in Deutschland, wie beispielsweise mit Blick auf die Exzellenzinitiative und die im Gegensatz dazu eher kompensatorisch wirkenden Wettbewerbe zur Förderung der Lehr-Exzellenz vermutet wird (vgl. Ash 2010²⁵)? Davon, welche (evtl. versteckte) Differenzierung in welchem Ausmaß bereits existiert, hängt die Anzahl möglicherweise bereits existierender Gruppen von ähnlichen Hochschulen ab, die „nur“ noch explizit gemacht werden müsste. Dies gilt alternativ auch für die Art von Bonusssystemen, die u.U. zu schaffen wären. Darüber hinaus wären solche Fragen auch in einem gesellschaftlichen Aushandlungsprozess zu verorten, um Zielprioritäten zu klären. Denn was ist zu erwarten, wenn bei steigenden Leistungsbudgetanteilen in den Leistungsanreizsystemen wie schon in mehreren Bundesländern geschehen die Absolventenquoten eine große finanzielle Rolle spielen - und diese Erfolgsquoten negativ mit dem (ggf. hohen) Anteil von Nichtakademikerkindern zusammenhängen? Dann werden rational kalkulierende Hochschulleitungen kaum dem zugleich politisch intendierten Ziel der Erhöhung der sozialen Diversität der Studierenden entsprechen können - und aus dem Blickwinkel von Gerechtigkeitsfragen wollen. Daran würde sich unter diesen Voraussetzungen erst etwas ändern, wenn das gesamtgesellschaftliche Ziel der sozialen Diversität auch im Mittelverteilungsverfahren eine höhere Priorität erhält. Ihre Priorisierung durch die Hochschul- oder Fakultätsleitung ohne flankierende finanzielle Anreize würde in einem solchen System mit hoher Wahrscheinlichkeit als „ungerecht“ empfunden, weil sie mit Verlusten an Ressourcen und damit auch an Gestaltungsspielräumen (sowie bei Veröffentlichung von Ranglisten/Leistungsvergleichen auch an Reputation) bei den Hochschul- und Fakultätsmitgliedern verbunden wäre. Dies gilt insbesondere, wenn die Institutionsmitglieder diese Entscheidung wegen fehlender Transparenz ggf. nicht nachvollziehen können und bei ihrem Zustandekommen nicht mitwirken konnten. Die vorgestellten theoretischen Annahmen lassen vermuten, dass sozialer Di-

versität dann eine wichtigere Rolle zukommen würde, wenn sie ein wichtiges Element des gemeinsamen Verständnisses des Gerechten darstellen würde. Ist dies aufgrund unterschiedlicher subjektiver Gerechtigkeitsvorstellungen nicht der Fall, kann versucht werden, über die Verbesserung von Verfahren die Akzeptanz zu erhöhen. Die empirische Forschung bietet Ansatzpunkte dafür, wie Leistungsanreize und ihre Implementationsprozesse gestaltet werden können, damit sie häufiger als „gerecht“ empfunden werden, Akzeptanz und letztlich Wirksamkeit entfalten können.

²⁴ Statistisch fundiert werden könnten solche Bonusssysteme evtl. mittels Berechnung von Residuen oder Generalisierten Linearen Modellen (Literatur dazu vgl. Krempkow u. a. 2010).

²⁵ Ash (2010, S. 264) schreibt auch: „Doch schon mit den Antworten auf die Auslobung des Wettbewerbs der drei Förderlinien war eines der Kernziele des ganzen Unternehmens, eine funktionale Differenzierung der Hochschullandschaft – genauer: die Sichtbarmachung der an sich bereits gegebenen Differenzierung – bereits verwirklicht worden, denn mehrere Dutzend Institutionen bewerben sich gar nicht erst um diese Mittel und zeigten damit, dass sie sich nicht in erster Linie als Orte der Spitzenforschung begreifen (können).“

Literaturverzeichnis

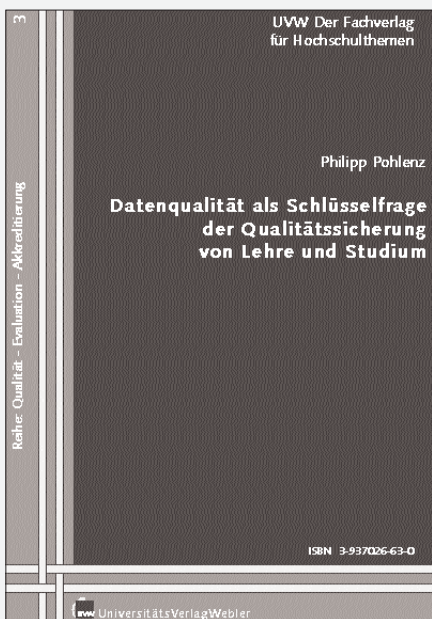
- Arbeitskreis der deutschen Universitätskanzler/innen „Leistungsorientierte Mittelvergabe und Zielvereinbarungen“ (Kanzlerarbeitskreis) (2009):* Empfehlungen zur Gestaltung von Steuerungssystemen auf der Ebene Land/Hochschule. Online: [www.uni-kanzler.de/Dateien/UAK1_Publikation-1\(1\).pdf](http://www.uni-kanzler.de/Dateien/UAK1_Publikation-1(1).pdf) [Stand: 12.04.2009].
- Ash, M. G. (2010): Welcher (implizite) Universitätsbegriff steckt hinter der Exzellenzinitiative? Spitzenforschung, intensive Lehre, Qualitätskultur., In: Leibfried, S. (Hg.): Die Exzellenzinitiative. Zwischenbilanz und Perspektiven. Frankfurt/New York S. 261-267.
- Bogumil, J./Heinze, R. G. (Hg.) (2009): Neue Steuerung von Hochschulen. Eine Zwischenbilanz. Berlin.
- Boer, de H./Enders, J./Schimank, U. (2007): On the Way Towards New Public Management? The Governance of University Systems in England, the Netherlands, Austria and Germany, In: Jansen, D. (Hg.): New Forms of Governance in Research Organizations - Disciplinary Approaches, Interfaces and Integration. Dordrecht. pp. 137-151.
- Bundesbericht *Wissenschaftlicher Nachwuchs* (2008): www.buwin.de [Stand: 4.2.2010].
- CHEPS (2009): Mapping Diversity. Developing an European Classification of HEI. Enschede.
- Colquitt, J. A. (2001): Justice at the Millennium. A Meta-Analytic Review of 25 Years of Organizational Justice Research. In: Journal of Applied Psychology. Vol. 86/No. 3, pp. 425-445.
- Federkeil, G. (2009): EU fördert Entwicklung eines Konzeptes für globales Ranking. In: CHECKUP des Centrum für Hochschulentwicklung Nr. 1/2009. S. 7.
- Frey, B. S./Neckermann, S. (2008): Academics Appreciate Awards. A New Aspect of Incentives in Research. Institute for Empirical Research in Economics. University of Zurich. Working Paper No. 400. www.iew.unizh.ch/wp/iewwp400.pdf [Stand: 10.12.2009].
- Heidemann, L. (2010): Tabellenband „Grundauswertung nach Förderung durch Exzellenzinitiative“. Kooperationsprojekt Absolventenstudien (KOAB) des INCHER Kassel (Hg.).
- Hornbostel, S. (2002): Ehre oder Blechsegel? Das Auszeichnungswesen der DDR. In: Best, H./Gebauer, R. (Hg.): (Dys)funktionale Differenzierung? Rekrutierungsmuster und Karriereverläufe von DDR-Funktionseleiten. Jena/Halle: SFB 580 Mitteilungen; Heft 3. S. 33-39. Online: <http://www.sfb580.uni-jena.de/veroeffentlichungen/zeitschrift/heft3.pdf> [Stand: 4.2.2010].
- König, K./Anger, Y. (2007): Vertragsförmige Vereinbarungen in der externen Hochschulsteuerung. Bundesweite Übersicht. Institut für Hochschulforschung Wittenberg. Oktober 2007, Aktualisiert im April 2010.
- Koller, P. (1995): Soziale Gleichheit und Gerechtigkeit. In: Müller, H.P./Wegener, B. (Hg.): Soziale Ungleichheit und soziale Gerechtigkeit. Opladen. S. 53-79.
- Krebs, A. (2001): Gleichheit oder Gerechtigkeit. Die Kritik am Egalitarismus. In: Nimitz, C. (Hg.): GAP-Proceedings 4. Paderborn. S. 563-575.

- Krempkow, R. (2007):* Leistungsbewertung, Leistungsanreize und die Qualität der Hochschullehre. Konzepte, Kriterien und ihre Akzeptanz. Bielefeld.
- Krempkow, R. (2008):* Studienerfolg, Studienqualität und Studierfähigkeit. Eine Analyse zu Determinanten des Studienerfolgs in 150 sächsischen Studiengängen. In: Die Hochschule 1/2008. S. 91-107. Online: www.hof.uni-halle.de/journal/texte/08_1/Krempkow_Studienerfolg.pdf [Stand: 24.8.2010].
- Krempkow, R. (2010):* Diversität und Fairness in der Leistungsbewertung: Neue Anforderungen an Datenerhebung und Monitoring in Hochschulen. Beitrag zur 11. Tagung des Arbeitskreises Evaluation und Qualitätssicherung Berliner und Brandenburger Hochschulen, 22.-23.03.2010. Berlin.
- Krempkow, R./Vissering, A./Wilke, U./Bischof, L. (2010):* Absolventenstudien als outcome evaluation. In: Sozialwissenschaften und Berufspraxis 1/2010, S. 43-63.
- Lange, S. (2009):* Die neue Governance der Hochschulen: Bilanz nach einer Reform-Dekade. In: Hochschulmanagement 4/2009. S. 87-96.
- Leszczensky, M./Orr, D. (2004):* Staatliche Hochschulfinanzierung durch indikatorgestützte Mittelverteilung. Dokumentation und Analyse der Verfahren in 11 Bundesländern. HIS Kurz-Information A2/2004. Hannover.
- Lenz, K./Krempkow, R./Popp, J. (2006):* Sächsischer Hochschulbericht 2006. Dauerbeobachtung der Studienbedingungen und Studienqualität im Freistaat Sachsen. Dresden: Sächs. Kompetenzzentrum für Bildungs- und Hochschulplanung der TU Dresden.
- Mikula, G. (2002):* Gerecht und ungerecht: Eine Skizze sozialpsychologischer Gerechtigkeitsforschung. In: Held, M./Gubon-Gilke, G./Sturn, R. (Hg.): Normative und institutionelle Grundfragen der Ökonomik. Jahrbuch 1. Gerechtigkeit als Voraussetzung für effizientes Wirtschaften. Marburg. S. 257-278.
- Nickel, S./Ziegele, F. (Hg.) (2008):* Bilanz und Perspektiven der leistungsorientierten Mittelverteilung – Analysen zur finanziellen Hochschulsteuerung. Gütersloh.
- Nozick, R. (1974):* Anarchy, State, and Utopia. New York.
- Osterloh, M./Frey, B. S. (2008):* Anreize im Wissenschaftssystem. Universität Zürich und CREMA – Center for Research in Economics, Management and the Arts, Switzerland. https://www.uzh.ch/iou/orga/ssl-dir/wiki/.../Anreize_final_12.9.08.pdf [Stand: 10.12.2009].
- Rawls, J. (1975):* Eine Theorie der Gerechtigkeit. Frankfurt am Main.
- Roman Herzog Institut (Hg.) (2009):* Was ist Gerechtigkeit – und wie lässt sie sich verwirklichen? Antworten eines interdisziplinären Diskurses. München.
- Schatz, W./Woschnack, U. (2007):* Qualität in Lehre und Studium – über die Notwendigkeit expliziter Qualitätskonzepte an Hochschulen. In: Qualität in der Wissenschaft 4/2007. S. 95-103.
- Schnell, R. (2007):* Regionaluniversität. Gelungener Brückenschlag zwischen Wirtschaft, Wissenschaft und Kultur. In: Hochschule innovativ 18, S. 12-13.
- Stock, M. (2009):* Politische Steuerung und Hochschulentwicklung unter föderalen Bedingungen. Stand der Forschung und theoretischmethodologische Vorüberlegungen für eine empirische Untersuchung. HoF-Arbeitsbericht Nr. 04/2009. Wittenberg.
- Winter, M./Kreckel, R. (2010):* Wettbewerbsfähigkeit durch Kooperation? Forschung 1/2010, S. 8-14.
- Wissenschaftsrat (2008):* Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium. Online: www.wissenschaftsrat.de/texte/8639-08.pdf [Stand 23.4.2010].
- Wottawa, H. (2001):* Qualitätsmanagement durch Zielvereinbarung. In: Spiel, Cristiane (2001) (Hg.): Evaluation universitärer Lehre – zwischen Qualitätsmanagement und Selbstzweck. Münster.
- Zeithöfler, I. (2007):* Gerechtigkeit in Organisationen. Eine empirische Studie zur leistungsorientierten Besoldung von Professor/innen. München/Mehring.

■ **Ruth Kamm**, Projektkoordinatorin des Mentoring-Programms via:mento, Christian-Albrechts-Universität zu Kiel; Doktorandin an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg, E-Mail: rkamm@gb.uni-kiel.de

■ **Dr. René Krempkow**, Institut für Forschungsinformation und Qualitätssicherung Bonn (iFQ), E-Mail: krempkow@forschungsinfo.de

Philipp Pohlenz:
Datenqualität als Schlüsselfrage der Qualitätssicherung von Lehre und Studium



Hochschulen wandeln sich zunehmend zu Dienstleistungsunternehmen, die sich durch den Nachweis von Qualität und Exzellenz gegen ihre Wettbewerber durchsetzen müssen. Zum Vergleich ihrer Leistungen werden verschiedene Evaluationsverfahren herangezogen. Diese stehen jedoch vielfach in der Kritik, bezüglich ihrer Eignung, Leistungen der Hochschulen adäquat abzubilden. Verfahren der Evaluation von Lehre und Studium wird vorgeworfen, dass ihre Ergebnisse bspw. durch die Fehlinterpretation hochschulstatistischer Daten und durch die subjektive Färbung studentischer Qualitätsurteile verzerrt sind. Im Zentrum des vorliegenden Bandes steht daher die Untersuchung von potenziellen Bedrohungen der Aussagefähigkeit von Evaluationsdaten als Steuerungsinstrument für das Management von Hochschulen.

ISBN 3-937026-63-0, Bielefeld 2009,
 170 Seiten, 22.80 Euro

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

Reihe Qualität - Evaluation - Akkreditierung

Philipp Pohlenz & Markus Seyfried

Integrierte Analyse von Studierendenurteilen und hochschulstatistischen Daten für eine evidenzbasierte Hochschulsteuerung



Philipp Pohlenz



Markus Seyfried

Verfahren der Leistungsbeurteilung, die auf statistischen Indikatoren oder studentischen Befragungsdaten beruhen sind Gegenstand einer anhaltenden Kontroverse. Ihnen wird vorgeworfen, dass sie Gerechtigkeitslücken bei der Beurteilung und Honorierung von Hochschulleistungen aufreißen, sofern nicht sicher gestellt ist, dass sie diese in belastbarer Weise widerspiegeln. Der Beitrag zeigt anhand der kombinierten Analyse von Befragungs- und Hochschulstatistikdaten, inwieweit durch diese Daten ein zutreffendes Bild der Realität in der Bewertung von Lehre und Studium gezeichnet werden kann.

1. Ausgangspunkt

Indikatoren zur Beschreibung von Hochschulleistungen gewinnen stetig an Bedeutung für die Hochschulsteuerung. Sowohl zur Rechenschaftslegung von Hochschulen, als auch zur internen Qualitätssicherung und -entwicklung werden belastbare Daten gebraucht, die ein verlässliches Bild zur Aufgabenerfüllung der Hochschulen zeichnen. Die in diesem Zusammenhang eingesetzten Daten stammen sowohl aus der amtlichen Hochschulstatistik (z.B. zur Ermittlung von Abbrecher- und Absolventenquoten) als auch aus studentischen Befragungen zu ihrer Einschätzung der Studienqualität. Gerade diese Befragungsdaten sind Gegenstand einer anhaltenden Diskussion, die sich auf die Eignung der erhobenen Daten für Zwecke der Hochschulsteuerung bezieht (vgl. zusammenfassend Pohlenz 2009).¹

Kritik und Skepsis bezieht sich auf die Qualität der Erhebungsinstrumente (insbesondere hinsichtlich der Operationalisierung des theoretisch schwer greifbaren Konstrukts „Lehrqualität“ in studentischen Zufriedenheitsurteilen) sowie auf die Qualifikation der Studierenden als sachkundige Beurteiler der Lehre. Aber auch die Auswertung und Interpretation sowie die Darstellung der Befragungsergebnisse ist Gegenstand der methodischen Kritik an den landläufig eingesetzten Verfahren (siehe z.B. Kromrey 1999; 2003).

Hintergrund der Debatte ist auch, dass Daten meistens eher in einer beschreibenden als in einer erklärenden Perspektive genutzt werden (Veres/Mihály 2007: 29). Einflussfaktoren kritischer Qualitätsurteile der Studierenden bleiben vielfach unerkannt, bzw. werden mit unterkomplexen Verfahren untersucht. Die produzierten Informationen werden daher selten effektiv für Steuerungsprozesse genutzt. Ihre Funktion wird dann hauptsächlich als Instrument zur Bedie-

nung externer Anforderungen, beispielsweise in Akkreditierungsverfahren wahrgenommen. Der Nutzen für die interne Qualitätsentwicklung wird dagegen vielfach skeptisch gesehen. Sowohl studentische Befragungsdaten als auch Leistungsindikatoren sind mit dem Einwand konfrontiert, dass sie Gerechtigkeitslücken bei der Beurteilung von Lehre und Studium produzieren, sofern nicht sicher gestellt ist, dass sie den beurteilten Gegenstand in zuverlässiger und fairer Weise, methodisch korrekt abbilden (Pohlenz 2009).

Umso wichtiger ist es darüber nachzudenken, wie sich die Güte der genutzten Daten und Informationen im Hinblick auf den Untersuchungsgegenstand bestimmen lässt und in welcher Weise das bislang eingesetzte Instrumentarium ggf. weiterentwickelt werden muss. Die Akzeptanz der eingesetzten Verfahren zur Qualitäts- bzw. Leistungsbeurteilung als angemessene und wissenschaftsadäquate Instrumente kann als unbestrittene Voraussetzung für deren erfolgreiche Nutzung für die Hochschulentwicklung angesehen werden.

Zwar gibt es bereits eine Vielzahl von Untersuchungen, die sich kritisch mit Testgütekriterien und psychometrischen Eigenschaften von studentischen Befragungsdaten beschäftigen (z.B. Prisching 2009: 160, Lück 2009, Braun 2008, zusammenfassend Pohlenz 2009). Die entsprechenden Analysen ziehen jedoch nur sehr bedingt den Kontext ein, innerhalb dessen die Studierenden ihre Qualitätsurteile fällen. So sind die verschiedenen Ausstattungssituationen von Hochschulstandorten oder auch von Fachbereichen an einem Standort üblicherweise kaum der Referenzrahmen für die Interpretation von Erhebungsdaten oder der entsprechenden Auswertungen zur Frage der Validität und Reliabilität. Strukturelle Parameter der Hochschulen sind zumeist nicht Bestandteil der entsprechenden Erhebungsinstrumente, vermutlich deshalb, weil sie den Befragten schlichtweg nicht bekannt sind. Typischerweise erhobene Urteile zum „Lernklima“ – beispielsweise abgebildet als Beurteilung der Angemessenheit der Anzahl teilnehmender Studierenden in den Lehrveranstaltungen – werden entsprechend nicht vor dem Hintergrund der objektiven Ausstattungssituation der Hochschule oder des Fachbereichs interpretiert. Eine

¹ Dazu gehören insbesondere die Validität, Reliabilität und Kontextsensitivität der erhobenen Daten. Für diese Aspekte gibt es Verfahren, mit deren Hilfe die Güte des Erhebungsinstrumentes überprüft werden kann (etwa über Pre-Tests der Erhebungsinstrumente und hier mit Hilfe von Faktorenanalysen, Cronbachs alpha, Mittelwertvergleichen, etc.).

solche Einschätzung der Erhebungsdaten wird vermutlich implizit vorgenommen. Eine systematische Untersuchung der Urteilswirksamkeit von Ausstattungsparametern, die außerhalb des Einflussspielraums der Hochschulen liegen ist jedoch derzeit eher die Ausnahme, als die Regel.

Gerade im Zusammenhang mit einer wettbewerbsorientierten Beurteilung der Leistungsfähigkeit von Hochschulstandorten und einzelnen Studiengängen scheint es aus vorliegender Sicht aber mehr als angezeigt zu sein, die unterschiedlichen Voraussetzungen, unter denen Studierende zu ihren Qualitätsurteilen kommen, in die Nutzung dieser Urteile für Steuerungsentscheidungen einzubeziehen.

Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich daher mit studentischen Befragungen zur Studienzufriedenheit und hier insbesondere mit der Frage, inwieweit die Einschätzungen der Befragten mit externen Umständen und Ausstattungssituationen der Hochschulen korrespondieren.

Der Fokus liegt vor allem auf aggregierten hochschulstatistischen Grunddaten, die als Indikatoren für Rahmenbedingungen des Studiums herangezogen werden. Als Datenbasis steht eine Befragung Studierender zu ihrer Zufriedenheit mit dem Studium an der Universität Potsdam zu Verfügung, die Anfang 2010 basierend auf dem Studienqualitätsmonitor der HIS-GmbH Hannover durchgeführt wurde.²

2. Datengrundlage und Vorgehensweise

An der Befragung beteiligte sich rund ein Viertel der Studierenden (ca. 4.700 Studierende). In die nachfolgend berichteten Auswertungen wurden die Daten von 18,5% der Studierenden einbezogen. Das entspricht einer Anzahl von $n = 3.754$ Personen.

Im Rahmen der Befragung wurden die studentischen Zufriedenheitsurteile zu verschiedenen Aspekten abgefragt: (i) Angaben zum individuellen Studiengang (Fächerwahl, etc.), (ii) Betreuungssituation, (iii) Lehrangebot, (iv) Studienverlauf, (v) Rahmenbedingungen des Studiums, (vi) Beratungs- und Serviceleistungen der Universität, (vii) Globalurteil zur studentischen Zufriedenheit. Ein erster Ergebnisbericht zu den deskriptivstatistischen Auswertungen wurde der Hochschulöffentlichkeit vorgelegt und auf den Internetseiten der Universität publiziert (Pohlentz 2010).³

Die Betrachtung der entsprechenden Ergebnisse fördert zu Tage, dass grosso modo die Studierenden der mathematisch-naturwissenschaftlichen sowie der humanwissenschaftlichen Fächer eine höhere Zufriedenheit mit dem Studium zu Protokoll geben, als die Kommilitoninnen und Kommilitonen der geistes-, sozial- und rechtswissenschaftlichen Fächer.

Würde man aus diesem Befund unmittelbar den Schluss ziehen, dass die Studienqualität an der Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Fakultät besser sein muss, als an den Nachbarfakultäten, wäre der oben skizzierte Vorwurf gerechtfertigt, dass studentische Befragungsdaten, bzw. die Art ihrer Interpretation, Gerechtigkeitslücken aufreißt, wenn die entsprechenden Ergebnisse bei der Honorierung von Leistungen der Bereiche zum Einsatz kommen. Ein zweiter Blick auf die Ergebnisse zeigt nämlich, dass die Unterschiede bei der Studienzufriedenheit nicht so sehr zwischen den Fächern variieren, sondern vielmehr zwischen den verschiedenen Abschlussarten: So kritisieren insbeson-

dere Studierende der Zwei-Fach Bachelor-Studiengänge studienorganisatorische Probleme. Gleiches gilt für das Lehramts-Studium, in dem ebenfalls mehrere Studienfächer parallel studiert (und mit den erziehungswissenschaftlichen Fächern kombiniert) werden.

Damit korrespondierend ist die Studienzufriedenheit der Studierenden aus mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern insbesondere in den Ein-Fach Bachelor-Studiengängen ausgeprägt. Kandidatinnen und Kandidaten des Lehramts sind dagegen auch in der Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Fakultät mit Faktoren belastet, die zu einer kritischen Beurteilung der Studienbedingungen führen. Der Anteil Studierender in Zwei-Fach-Bachelor-Studiengängen ist an der Philosophischen Fakultät am höchsten und fällt an der Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Fakultät vergleichsweise gering aus. Entsprechend wenig überraschend ist die beschriebene Befundlage, die aber bei einer oberflächlichen Betrachtung nicht angemessen berücksichtigt wird.

Dies stützt eine eher skeptische Argumentation, die sich gegen die Verwendung von studentischen Befragungsdaten in Prozessen der Hochschulsteuerung ausspricht. In der Tat sind Fehlurteile und potenziell Fehlsteuerungen absehbar, wenn an das Ergebnis einer höheren studentischen Zufriedenheit in der einen oder anderen Fakultät Leistungsbeurteilungen geknüpft werden. Vermutlich würde dadurch die Akzeptanz studentischer Befragungsdaten weiter beeinträchtigt und ihre Erhebung als Instrument der Qualitätssicherung entsprechend diskreditiert werden.

Um dies zu vermeiden, erscheint es angezeigt, studentische Befragungsdaten durch ihre Verknüpfung mit Strukturdaten der Hochschule (also Kennziffern aus der Hochschulstatistik) extern zu validieren. Es stellt sich die Frage, inwieweit hochschulstatistische Kennziffern Zusammenhänge mit Studierendenurteilen aufweisen. Dieser Frage wird im Folgenden nachgegangen, um zu überprüfen, inwieweit sich – mehr oder weniger – objektiv beschreibbare Ausstattungssituationen in den studentischen Befragungsdaten widerspiegeln.

Dabei war es zunächst wichtig die Kennziffern danach auszuwählen, inwieweit sie eine inhaltlich begründete Zuordnung zu bestimmten Konstrukten aus der Studienzufriedenheitsbefragung ermöglichen. In die Betrachtung einbezogen wurden daher die Betreuungsrelation (Zahl der Studierenden je Professorin bzw. Professor), der Anteil von Prüfungen, die in einem Zweit- oder Drittfach abgelegt wurden (zur Berücksichtigung der besonderen Prüfungsbelastung Studierender in Kombinationsstudiengängen) sowie die Höhe der eingeworbenen Drittmittel in den Lehrbereichen.

Als Untersuchungseinheiten wurden aufgrund der Datenverfügbarkeit geclusterte Studienfächergruppen ($n = 21$) gewählt.⁴ Eine Einzelfallbetrachtung erfolgt nicht, da es auch betrachtete Subgruppen Studierender gibt, in denen die Fallzahl sehr gering ist. Dementsprechend bestand die

² Informationen zum Studienqualitätsmonitor unter http://www.his.de/abt2/ab21/sqm/index_html (zuletzt 24.10.2010).

³ Der vollständige Ergebnisbericht ist unter: https://www.pep.uni-potsdam.de/media/reports/up_vollerhebung_kurzbericht_100419_final.pdf (zuletzt 24.10.2010) einzusehen.

Gefahr bei einer Betrachtung von einzelnen Studienfächern, Einzelfällen ein zu hohes Gewicht einzuräumen.⁵

Für die Analysen werden zunächst Fragenblöcke indexiert, die in der Befragung zur Studienzufriedenheit die Betreuungssituation, die Beeinträchtigung des Studiums durch äußere Faktoren sowie den Forschungsbezug der Lehre thematisierten.

Der Index zu den Betreuungsleistungen beinhaltet Bewertungen auf einer fünfstufigen Skala von 1 („Sehr schlecht“) bis 5 („Sehr gut“). Er speist sich aus Fragen zu

- Kontaktmöglichkeiten,
- zur Erreichbarkeit der Lehrenden,
- zur Betreuung bei Praktika, zu Hilfestellungen bei Auslandsaufenthalten,
- zur Unterstützung bei der Klausur- und Prüfungsvorbereitung,
- zu Rückmeldungen über erbrachte Studienleistungen und Lernfortschritten
- sowie zum Engagement der Lehrenden für die Belange der Studierenden.

Der Index zu den Beeinträchtigungen während des Studiums beinhaltet Bewertungen auf einer fünfstufigen Skala von 1 („Nie“) bis 5 („Sehr häufig“). Er bezieht sich auf Aspekte wie

- große Teilnehmerzahlen,
- den Ausfall wichtiger Lehrveranstaltungen,
- das Prozedere bei Anmeldungen zu Lehrveranstaltungen und Prüfungen,
- Verlängerung der Studienzzeit wegen nicht belegbaren Wahlpflichtveranstaltungen und
- die Beeinträchtigung der Studiensituation durch Pendeln zwischen den Universitätsstandorten.

Der dritte eingesetzte Index beschreibt den Forschungsbezug der Lehre. Die einzelnen Items mussten auf einer fünfstufigen Skala von 1 („Unwichtig“) bis 5 („Sehr wichtig“) bewertet werden. Hierbei geht es vor allem darum,

- inwieweit in den Lehrveranstaltungen durch die Studierenden ein konkreter Forschungsbezug identifiziert wird (etwa durch spezielle Veranstaltungsbestandteile) und
- inwieweit die Möglichkeit gegeben ist, selbst zu forschen (bspw. im Rahmen von Lehrforschungsprojekten).

Dabei lassen sich schon a priori verschiedene Annahmen zu den Zusammenhängen treffen. So ist beispielsweise davon auszugehen, dass eine hohe Betreuungsrelation vermutlich mit einer eher schlechteren Bewertung der Betreuungssituation korrespondiert. Unter Berücksichtigung der hier vorgestellten Codierungen wird daher ein negativer Zusammenhang erwartet. Demgegenüber lässt sich für die Betrachtung des Anteils der Prüfungen im zweiten und dritten Fach in Verbindung mit der Häufigkeit von Beeinträchtigungen ein positiver Zusammenhang erwarten. Diese Vermutung liegt darin begründet, dass Beeinträchtigungen vor allem dort besonders zu Tage treten, wo das Studium mehrerer Fächer koordiniert werden muss.

Für den Zusammenhang zwischen den Drittmitteln und der Bewertung des Forschungsbezuges in der Lehre wird ebenfalls ein positiver Zusammenhang erwartet, da die Drittmittelaktivitäten vor allem dort sehr stark in die Lehre trans-

portiert werden (können), wo drittmittelgeförderte Forschung stattfindet. Es wird angenommen, dass sich dies in der Beurteilung der Lehrpraxis durch die Studierenden widerspiegelt.

3. Ergebnisse

Tabelle 1 verdeutlicht die Zusammenhänge zwischen den Studierendurteilen und den Daten aus der Hochschulstatistik. Abgesehen vom Anteil der Prüfungen im zweiten und dritten Fach (gemessen als Anteil an der Gesamtzahl aller abgelegten Prüfungen) korrelieren die Parameter mittel bis stark mit dem entsprechenden Index für die Betreuungsleistungen bzw. den Forschungsbezug der Lehre. Die Vorzeichen entsprechen abgesehen vom Anteil der Prüfungen im Zweit- und Drittfach ebenfalls den Erwartungen, d.h. hohe Betreuungsrelationen – viele Studierende je Professor – gehen mit einer negativen Beurteilung der Betreuungsleistungen einher.

Tabelle 1: Korrelationen zwischen Strukturindikatoren und Studierendurteilen

| | Stud. je Prof. (2009) | P-Anteil 2./3. Fach (PJ 2009) | Drittmittel 2007 |
|--|-----------------------|-------------------------------|------------------|
| Index zu Betreuungsleistungen | -0,66 | | |
| Index zu Beeinträchtigungen im Studium | | 0,01 | |
| Index zum Forschungsbezug der Lehre | | | 0,40 |

Quelle: Befragung zur Studierendenzufriedenheit, Universität Potsdam 2010

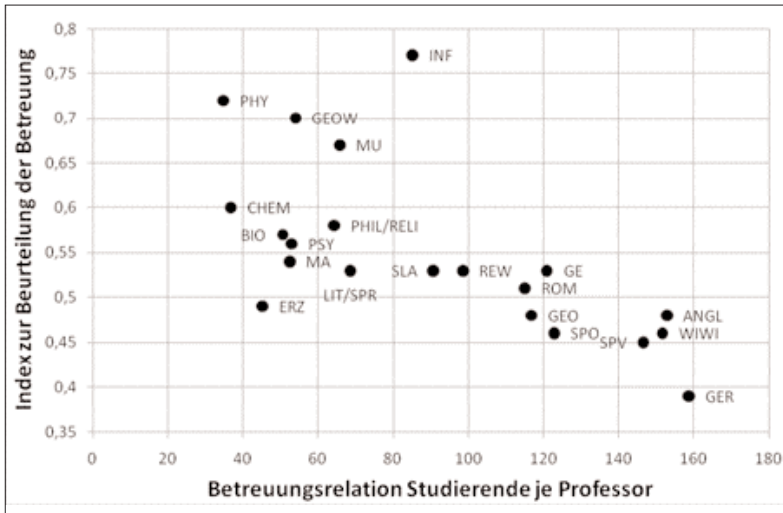
Bei den Drittmitteln ist dies umgekehrt: je höher das Drittmittelvolumen im Lehrbereich ist, desto stärker fällt die Zustimmung der Studierenden zu einer forschungsbezogenen Lehrpraxis aus. Abbildung 1 zeigt exemplarisch den Zusammenhang zwischen Betreuungsrelation und der Beurteilung der Betreuungssituation.

Die gewählte Vorgehensweise ist freilich mit Limitationen verbunden. Diese bestehen darin, dass Aussagen zur kausalen Verknüpfung der einzelnen Parameter und der entsprechenden Wirkungsrichtung fehlen und dass natürlich durch die reine Höhe des Drittmittelvolumens keine Aussage auf die Art der damit ermöglichten wissenschaftlichen Praxis in Forschung und Lehre getroffen werden kann. Nichtsdestotrotz liefern die Befunde wichtige Hinweise. Diese lassen sich in der These verdichten, dass die studentischen Zufriedenheitsurteile durchaus einen rationalen Beurteilungskern haben, dass sich also beispielsweise ein gelungener Transfer von Forschung in die Lehre den Studierenden durchaus auch als solcher darstellt. Der vielfach erhobene Vorwurf, Studierende seien nicht geeignet, den Forschungsbezug der Lehre

⁴ Diese Untersuchungseinheiten sind zwar zweifelsohne problematisch, sie empfehlen sich jedoch, weil die Datenbestände in höchst unterschiedlichen Aggregaten vorlagen und eine Dissaggregation (auf der Ebene von einzelnen Studienfächern) für bestimmte Parameter (etwa Betreuungsrelationen) nicht sinnvoll möglich war. Die Klassifikation nach Studienfächergruppen entspricht der vom statistischen Bundesamt vorgegeben Gruppierung.

⁵ Eine Gewichtung der Fälle kam hier ebenfalls nicht in Betracht, da gerade bei Gruppen mit sehr wenigen Fällen die Gefahr bestand die Gewichte der Studierendurteile – etwa anhand der Häufigkeitsverteilung aller Studierenden – fehlzuspezifizieren.

Abbildung 1: Zusammenhang von Betreuungsrelation und Beurteilung der Betreuung



Quelle: Befragung zur Studierendenzufriedenheit, Universität Potsdam 2010

Zeichenerklärung: ANGL = Anglistik; BIO = Biologie/Biochemie/Biowissenschaft; CHEM = Chemie/Biochemie; ERZ = Erziehungswissenschaft; GE = Geschichte; GEO = Geographie/Geoökologie; GEOW = Geowissenschaften; GER = Germanistik; INF = Informatik/Softwaresystemtechnik; KU = Kunst, Kunstwissenschaft; LIT/SPR = Allgemeine und vergleichende Literatur- und Sprachwissenschaft; MA = Mathematik; MU = Musik(einschließlich Musikwissenschaft); PHIL/RELI = Philosophie/Religionswissenschaft; PHY = Physik; PSY = Psychologie; REW = Rechtswissenschaft; ROM = Romanistik; SLA = Slawistik; SPO = Sportwissenschaft; SPV = Sozial-, Politik-, Verwaltungswissenschaft; WIWI = Wirtschaftswissenschaft

zu beurteilen, weil sie keinen Einblick in die Forschungsaktivität haben, wird dadurch zumindest anzweifelbar.

4. Globale Zufriedenheitsurteile als relevante Beurteilungskomponente?

In einem nächsten Schritt versuchen wir das „globale Zufriedenheitsurteil“ der Studierenden durch die Indizes, die wir aus den Befragungsdaten gebildet haben sowie durch die hochschulstatistischen Strukturdaten zu erklären. Mit dem studentischen Globalurteil ist die Frage nach der Zufriedenheit mit dem Studium insgesamt gemeint. Dieses wurde ebenfalls in einer fünfstufigen Skala von „Sehr unzufrieden“ (1) bis „Sehr zufrieden“ (5) abgebildet.

Im Folgenden berichten wir drei Regressionsmodelle, die jeweils eine eigene Modellspezifik haben (nur studentische Zufriedenheitsurteile, nur hochschulstatistische Strukturdaten und ein kombiniertes Modell). Die Regressionsmodelle werden wiederum für die 21 Fächergruppen geschätzt. Die Signifikanzwerte werden hier zur Beschreibung der Modellgüte genutzt und nicht für mögliche Inferenzschlüsse auf die Grundgesamtheit.⁶

In Tabelle 2 sind die Ergebnisse der Berechnungen dargestellt. Dabei zeigt sich für das erste Modell ein bemerkenswert hoher Erklärungsbeitrag der einzelnen Indizes für die Varianz im Gesamturteil der Stu-

dierenden zu ihrer Zufriedenheit mit den Studienbedingungen.⁷ Insgesamt werden rund 79% der Varianz erklärt ($r^2_{\text{korrig}} = 0,79$), wobei der Index für die Wahrnehmung des Forschungsbezuges den geringsten Erklärungsbeitrag leistet. Den stärksten Effekt auf die Gesamtbeurteilung haben die aggregierten Urteile zur Beeinträchtigung der Studiensituation. Darüber hinaus weisen die einzelnen Koeffizienten die erwarteten Vorzeichen auf (siehe oben).

Der Erklärungsbeitrag des zweiten Modells liegt zwar deutlich darunter, dennoch werden immerhin noch 30% der Varianz durch die einbezogenen Strukturvariablen aufgeklärt ($r^2_{\text{korrig}} = 0,30$). Ein Blick auf die Beta-Koeffizienten zeigt zudem, dass die Betreuungsrelation einen nennenswerten bereinigten Effekt auf das Gesamturteil der Studienzufriedenheit hat. Die eingeworbenen Drittmittel hingegen zeigen keinen Einfluss auf die Studienzufriedenheit. Der Befund eines Zusammenhangs zwischen den Drittmittelvolumina und der studentischen Wahrnehmung eines Forschungsbezuges der Lehre ist wohlmöglich nicht als Determinante für die Gesamtzufriedenheit der Studierenden zu werten, entfaltet aber, wie oben beschrieben Wirkung bei der Erklärung der studentischen Wahrnehmung des Forschungsbezuges der Lehre. Auch für dieses Modell weisen alle Koeffizienten die erwarteten Vorzeichen aus. Im kombinierten Regressionsmodell zeigen er-

⁶ Die Regressionssschätzung für Stichproben mit geringen Fallzahlen ist etwas problematisch, obgleich sich beispielsweise weite Teile der vergleichenden Politikwissenschaft genau mit derartigen Modellen befassen. Hier handelt es sich oftmals nur um Fallzahlen von $n = 30$ oder weniger (i.d.R. OECD-Staaten oder EU-Staaten, vgl. etwa exemplarisch Hallerberg/von Hagen 1998, 1999). Diese durchaus fragwürdige Praxis stellt entsprechende Herausforderungen an die weiterführenden Überprüfungen und Untersuchungen. Allerdings können diese Fragestellungen an dieser Stelle nicht im Einzelnen vertiefend behandelt werden, daher sei hier auf die Literatur zu diesem Thema verwiesen (vgl. etwa Jann 2006; 2009).

⁷ Allerdings ist dieses Ergebnis insofern nicht verwunderlich, das es sich um ein von der HIS entwickeltes, d.h. vor allem im Hinblick auf Validität und Reliabilität bereits ausführlich getestetes Befragungsinstrument handelt. Die Ergebnisse sind somit Ausdruck einer entsprechenden Konstruktvalidität.

Tabelle 2: Regressionsmodelle nach Indizes und Makrodaten

| | Modell 1 Studierendurteile | | | Modell 2 Strukturdaten | | | Modell 3 kombiniertes Modell | | |
|-------------------------------|----------------------------|---------|------|------------------------|-------|-------|------------------------------|---------|------|
| | SE | Beta | Sig. | SE | Beta | Sig. | SE | Beta | Sig. |
| Betreuungsindex | 0,09 | 0,34* | 0,02 | | | | 0,10 | 0,35* | 0,02 |
| Beeinträchtigungsindex | 0,06 | -0,64** | 0,00 | | | | 0,05 | -0,65** | 0,00 |
| Forschungsbezug Index | 0,08 | 0,03 | 0,80 | | | | 0,08 | 0,05 | 0,61 |
| P-Anteil 2./3. Fach (PJ 2009) | | | | 0,06 | -0,29 | 0,16 | 0,03 | -0,26* | 0,02 |
| Stud. je Prof. (2009) | | | | 0,00 | -0,55 | 0,02* | 0,00 | 0,03 | 0,82 |
| Drittmittel 2007 | | | | 0,00 | 0,02 | 0,93 | 0,00 | -0,06 | 0,61 |
| N | 21 | | | 21 | | | 21 | | |
| r ² | 0,823 | | | 0,407 | | | 0,883 | | |
| r ² korrig. | 0,794 | | | 0,303 | | | 0,832 | | |

Quelle: Befragung zur Studierendenzufriedenheit, Universität Potsdam 2010 sowie Dezernat 1, Universität Potsdam

wartungsgemäß die Beurteilung der Betreuungsleistungen und die wahrgenommenen Beeinträchtigungen des Studiums sehr starke Effekte auf die Gesamtzufriedenheit. Demgegenüber verliert die (hochschulstatistisch gemessene) Betreuungrelation deutlich an Erklärungskraft, was nicht zuletzt daran liegt, dass die Zusammenhänge mit den Studierendenurteilen zur Betreuung (siehe Tabelle 1) auf eine entsprechend hohe Multikollinearität schließen lassen. Demgegenüber verliert aber der Anteil von Prüfungen im Zweit- und Drittfach kaum an Bedeutung. Die Erklärungskraft des Gesamtmodells erhöht sich gegenüber dem ersten Modell allerdings nur marginal um rund 4%. Die Beta-Koeffizienten der Indizes geben im Gesamtmodell erneut die erwarteten Vorzeichen wieder. Für die hochschulstatistischen Daten haben sich zwei Vorzeichen gegenüber dem Ursprungsmodell verändert, obgleich die Effekte hier so gering sind, dass von keinem eindeutigen Zusammenhang gesprochen werden kann.

Die Ergebnisse geben somit Anhaltspunkte dafür, dass der Einbezug externer Urteils-komponenten einen (wenn auch geringen) Erkenntniszuwachs für die Erklärung studentischer Zufriedenheitsurteile bedeuten kann. Dies führt aber letztendlich zu der wichtigen Erkenntnis, dass die studentischen Zufriedenheitsurteile gerade nicht, wie vielfach vermutet und kritisiert, ausschließlich auf einer subjektiv verzerrten Basis zu Stande kommen. Vielmehr wird das Urteil durch begründete Urteilkategorien mitbestimmt und lässt sich entsprechend durchaus als Spiegel der Realität des Studienalltages beschreiben.

5. Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Die vorgestellten Ergebnisse verdeutlichen, dass Studierendenurteile durchaus in engem Zusammenhang mit relevanten Indikatoren von Lehre und Studium stehen. Dies wird als Indiz dafür gewertet, dass Studierende dazu in der Lage sind, adäquate Urteile zu Lehre und Studium zu treffen. Negative studentische Urteile zu Betreuungsleistungen der Hochschule bzw. der Studienfächer sind demnach nicht etwa Ausdruck einer generellen Unzufriedenheit oder „prinzipiellen Systemkritik“, sondern spiegeln zuverlässig die diesbezüglichen Problemlagen wider.

Allerdings ist entscheidend, dass die Studierendenurteile durch die Interpretation nicht zu einer unmittelbaren Leistungsbeurteilung überhöht werden. Sie sollten vielmehr zum Anlass genommen werden, erneut darauf hinzuweisen, dass der Spielraum für die Leistungserbringung eben maßgeblich durch extern verantwortete und zu verantwortende Rahmenbedingungen gesetzt wird. Anliegen des Beitrages ist es eher darauf hinzuweisen, dass Studierendenurteile als Gegenstand von Leistungsbeschreibungen – und bei aller gebotener Vorsicht: Leistungsbeurteilungen, nicht per se zu Fehlurteilen führen müssen, weil sie subjektiv verzerrt sind. Entsprechend stellen sie auch nicht per se Bedrohungen der Gerechtigkeit von Leistungsbeurteilungen dar.

Allerdings ist eine weitere Schärfung des Instrumentariums angezeigt, um die Aussagefähigkeit und damit die Akzeptanz der Ergebnisse im Wissenschaftsbetrieb zu erhöhen. Wie bereits erwähnt, sind auch die hier eingesetzten Auswertungsansätze durchaus in ihrer Aussagefähigkeit limitiert. In diesem Sinne wäre eine stärkere Einbettung von

studentischen Befragungsdaten in den Kontext, in dem sie durchgeführt werden, zu fordern.

Dies impliziert die Durchführung von weitergehenden Untersuchungen (wie etwa Interviews o.ä.), um zusätzliche Informationen zur validen Beschreibung der Studienrealität zu generieren. Dies bedeutet insbesondere auch – wie im vorliegenden Beitrag angeregt – sich stärker mit Strukturen und Rahmenbedingungen zu beschäftigen, ohne dabei in ein von Teichler (2002) beschriebenes „Wirr-warr“ hineinzugeraten (Teichler 2002, S. 39). Die simultane Untersuchung von individuellen Befragungsdaten und aggregierten Informationen auf der Ebene von Studienfächern spricht dafür, auch methodisch die Mehrebenenstruktur der Daten besser zu berücksichtigen, als dies derzeit in der landläufigen Praxis der Qualitätssicherung von Lehre und Studium der Fall ist. Im Kontext der methodischen Weiterentwicklung von Analyseansätzen ist darüber hinaus die Bedeutung von Zeiteffekten zu erwähnen.

Literaturverzeichnis

- Braun, E. (2008): Das Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte studentische Kompetenzen. Göttingen.
- Hallerberg, M./Hagen, J. von (1998): Electoral Institutions and the Budget Process, in Kiichiro Fukasaku and Ricardo Hausmann (Eds.): Democracy, Decentralisation, and Deficits in Latin America. Paris.
- Hallerberg, M./Hagen, J. von (1999): Electoral Institutions, Cabinet Negotiations, and Budget Deficits in the EU, In: Poterba, J./Hagen, J. von (Eds.): Fiscal Institutions and Fiscal Performance, Chicago.
- Jann, B. (2006): Diagnostik von Regressionsschätzungen bei kleinen Stichproben. In: Diekmann, A. (Hg.): Methoden der Sozialforschung, Sonderheft 44 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, S. 421-452.
- Jann, B. (2009): Diagnostik von Regressionsschätzungen bei kleinen Stichproben (mit einem Exkurs zu logistischer Regression). In: Kriwy, P./Gross, C. (Hg.): Klein aber fein! Quantitative empirische Sozialforschung mit kleinen Fallzahlen, S. 93-125.
- Kromrey, H. (1999): Von den Problemen anwendungsorientierter Sozialforschung und den Gefahren methodischer Halbbildung. In: Sozialwissenschaften und Berufspraxis, Jg. 22/H. 1, S. 58-77.
- Kromrey, H. (2003): Qualität und Evaluation im System Hochschule. In: Stockmann, R. (Hg.): Evaluationsforschung, 2. Auflage, Opladen, S.233-258.
- Lück, S. (2009): Studentische Modulevaluation: Methoden, Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus statistischer Sicht. Hamburg.
- Pohlenz, P. (2010): Studienzufriedenheit an der Universität Potsdam. Erster Ergebnisbericht zur hochschulweiten Befragung Studierender im WiSe 2009/2010. Zentrum für Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium. S. 1-20 Im Internet unter: https://www.pep.uni-potsdam.de/media/reports/up_vollerhebung_kurzbericht_100419_final.pdf [letzter Zugriff: 07.09.2010].
- Pohlenz, P. (2009): Datenqualität als Schlüsselfrage der Qualitätssicherung von Lehre und Studium. Bielefeld.
- Prisching, M. (2009): Die Vermessung der wissenschaftlichen Landschaft. In: Kellermann, P./Boni, M./Meyer-Renschhausen, E. (Hg.): Zur Kritik europäischer Hochschulpolitik. Wiesbaden, S. 148-162.
- Teichler, U. (2002): Die Zukunft der Hochschulen in Deutschland. Was sich aus der Perspektive der Hochschulforschung dazu sagen lässt. Die Hochschule, 1, S.29-45.
- Zoltán, V./Mihály, N. (2007): Paradoxie der Qualität und der Erforschung der Zufriedenheit an Hochschulen. Update Forschung und Wissenschaft, Heft 4, Sommersemester 2007, Fachhochschule Mainz, S. 29-31.

■ Dr. Philipp Pohlenz, Geschäftsführer Zentrum für Qualitätsentwicklung, Leiter der Servicestelle für Lehrevaluation, Universität Potsdam, E-Mail: philipp.pohlenz@uni-potsdam.de

■ Dr. Markus Seyfried, wissenschaftlicher Mitarbeiter, Zentrum für Qualitätsentwicklung, Universität Potsdam sowie Lehrstuhl für Politikwissenschaft, Verwaltung und Organisation Universität Potsdam, E-Mail: seyfried@uni-potsdam.de

6. Jahrestagung der Gesellschaft für Hochschulforschung (GfHf) zum Thema „Wettbewerb und Hochschulen“

Vom 11. bis 13. Mai 2011 findet in Wittenberg die 6. Jahrestagung der GfHf statt. Ausgerichtet wird sie vom Institut für Hochschulforschung (HoF).

Hierfür startet die GfHf einen Call for Papers.

Wettbewerb hat sich in den letzten Jahrzehnten zu einer zentralen Leitvorstellung im Hochschulbereich entwickelt. Nicht nur im hochschulpolitischen Diskurs rangiert Wettbewerb unter den zentralen Topoi, sondern auch in der Hochschulpraxis: Immer mehr Verfahren werden eingesetzt, die einen Wettbewerbsdruck unter den Hochschulen und Hochschulangehörigen erzeugen und damit für Effizienz-, Leistungs- und Qualitätsgewinne sorgen sollen. Der Wettbewerb bzw. der Wettbewerbsgedanke ist auf den verschiedenen Ebenen zunehmend präsent:

- Auf internationaler Ebene konkurrieren die nationalstaatlichen Hochschulsysteme miteinander. Im Kontext des Bologna- und Lissabon-Prozesses wurde gar ein Wettstreit zwischen Kontinenten thematisiert. Viele Hochschulen verorten sich selbst im internationalen Wettbewerb und verstehen sich als „global player“ bzw. es werden derartige Ansprüche an sie herangetragen.
- Auf der Ebene der Bundesländer sollte insbesondere die Föderalismusreform von 2006 für mehr Wettbewerb zwischen den Bundesländern sorgen. Indem den Ländern mehr Regelungskompetenzen zugesprochen wurden, sollte ein „Wettbewerbsföderalismus“ an die Stelle des „kooperativen Föderalismus“ treten.
- Auf der Ebene der Organisationen stehen die Hochschulen im Wettbewerb zueinander: Sie konkurrieren um Wissenschaftspersonal, um Dritt- und Fördermittel, Studienanfänger/innen, Studienwechsler/innen etc. Private Hochschulen versuchen, sich gegen die öffentlich-rechtlichen zu behaupten. Fakultäten, Fachbereiche, Depart-

ments, Institute und Seminare stehen in Konkurrenz zueinander – sowohl innerhalb der eigenen Hochschule als auch hochschulübergreifend.

- Auf personaler Ebene wetteifern die Wissenschaftler/innen um Geltungsansprüche wissenschaftlicher Erklärungen und Deutungen, um materielle, finanzielle und räumliche Ressourcen, um Stellen, Reputation, Kontakte, Titel, Preise, Auszeichnungen und die Studierenden um Studienplätze, finanzielle Fördermöglichkeiten, Beschäftigungsmöglichkeiten an der Hochschule etc.

Auf der Jahrestagung der Gesellschaft für Hochschulforschung 2011 sollen diese Entwicklungen im Hochschulbereich auf den verschiedenen Ebenen, national wie international in ihrer Breite und Vielschichtigkeit erörtert werden. Vortragsvorschläge hierzu sind herzlich willkommen. Besonderes Interesse besteht an Beiträgen, die ihre empirischen Ergebnisse fallübergreifend und theoretisch reflektieren. Darüber hinaus besteht die Möglichkeit, Beiträge zu weiteren Themen der Hochschulforschung einzureichen („open track“).

Wenn Sie mit einem Vortrag an der Tagung teilnehmen möchten, reichen Sie bitte bis 28. Januar 2011 ein Abstract ein (max. 350 Worte).

Bitte senden Sie Ihr Abstract an folgende Adresse:
institut@hof.uni-halle.de

Die Rückmeldung über die Annahme oder Ablehnung der Beiträge erfolgt bis zum 28. Februar 2011.

Das vorläufige Programm ist ab Anfang März 2011 im Internet verfügbar unter: <http://www.hochschulforscher.de>

im Verlagsprogramm erhältlich:

Wim Görts (Hg.): Projektveranstaltungen in Mathematik, Informatik und Ingenieurwissenschaften

ISBN 3-937026-00-2, Bielefeld 2003, 142 Seiten, 18.70 Euro

Wim Görts (Hg.): Projektveranstaltungen in den Sozialwissenschaften

ISBN 3-937026-01-0, Bielefeld 2003, 98 Seiten, 14.00 Euro

Wim Görts (Hg.): Projektveranstaltungen - und wie man sie richtig macht

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

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

Ulrich-Teichler-Preis für hervorragende Dissertationen in der Hochschulforschung

Die 2006 gegründete Gesellschaft für Hochschulforschung verleiht im Rahmen ihrer sechsten Jahrestagung 2011 zum vierten Mal die von Prof. Dr. Dr. h.c. Ulrich Teichler gestifteten Nachwuchspreise:

Ulrich-Teichler-Preis für hervorragende Dissertationen in der Hochschulforschung Preis der Gesellschaft für Hochschulforschung für hervorragende Abschlussarbeiten (Diplom, Master)

Die Gesellschaft für Hochschulforschung möchte mit den Nachwuchspreisen besonders wichtige Arbeiten junger Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in der Öffentlichkeit herausstellen. Die prämierten Arbeiten sollen einen fundierten Beitrag zur fachlichen und professionellen Weiterentwicklung der Hochschulforschung als Disziplin leisten. Zu den Kriterien der Preisvergabe zählt der Erkenntnisgewinn für die Hochschulforschung in theoretischer, methodischer oder empirischer Hinsicht. Außerdem wird Wert auf die Relevanz der Forschungsergebnisse für die Hochschulpraxis gelegt.

Der Preis für die prämierte Dissertation besteht aus einem Druckkostenzuschuss in Höhe von maximal 2.000 Euro sowie zusätzlich einem Preisgeld von 1.000 Euro. Die Höhe des Preisgeldes für die prämierte Abschlussarbeit beträgt 1.000 Euro.

Die Preise werden an Doktorandinnen und Doktoranden sowie Absolventinnen und Absolventen von Hochschulen aus dem deutschsprachigen Raum (D, A, CH, LI) verliehen. Die Verfasserinnen und Verfasser müssen keine Mitglieder der Gesellschaft für Hochschulforschung sein. Die Arbeiten (deutsch oder englisch) müssen zum Zeitpunkt der Einrei-

chung abgeschlossen und begutachtet sein; eingereicht werden können Arbeiten, die in den Jahren 2009 und 2010 abgeschlossen und begutachtet wurden. Vorschlagsberechtigt sind sowohl die Verfasserinnen und Verfasser der Arbeiten selbst als auch Personen, die mit der Arbeit gut vertraut sind. Die Wiedereinreichung von Arbeiten aus Vorjahren ist nicht möglich.

Vorschläge für die Prämierung 2011 können ausschließlich in elektronischer Form bis zum 31. Januar 2011 beim Vorstand der Gesellschaft für Hochschulforschung eingereicht werden. Vorschläge sollen – neben der vorgeschlagenen Arbeit und unter Angabe ihrer Bewertung – ein einseitiges Abstract der Arbeit und zusätzlich ein wertendes Gutachten enthalten. Über die eingereichten Arbeiten entscheidet eine Jury, die aus Mitgliedern der Gesellschaft für Hochschulforschung besteht.

Die Prämierung der Arbeiten der Preisträgerinnen und Preisträger erfolgt im Rahmen der 6. Jahrestagung der Gesellschaft zum Thema „Wettbewerb und Hochschulen“, die vom 11. bis 13. Mai 2011 in Wittenberg stattfinden wird.

Kontakt:

Gesellschaft für Hochschulforschung
Vorstandsmitglied Dr. Anke Burkhardt
Institut für Hochschulforschung Wittenberg
an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
(HoF Wittenberg)
Collegienstr. 62
D-06886 Lutherstadt Wittenberg
E-Mail: anke.burkhardt@hof.uni-halle.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 Autor/in.

Wenn das Konzept der „Qualität in der Wissenschaft“ Sie anspricht - wovon wir natürlich überzeugt sind - dann freuen wir uns über Beiträge von Ihnen in den ständigen Sparten

- Qualitätsforschung,
- Qualitätsentwicklung/-politik,
- Anregungen für die Praxis/Erfahrungsberichte, aber ebenso
- Rezensionen,
- Tagungsberichte,
- Interviews.

Die Hinweise für Autorinnen und Autoren finden Sie unter: www.universitaetsverlagwebler.de.

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

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

Fo

Forschung

Politik - Strategie - Management

Forschung 2+3/2010

Forschungsgespräche

Fo-Gespräch mit Jürgen Schlegel über europäische Forschungsförderung

Forschungspolitik/
Forschungsentwicklung

Wilhelm Krull

Crisis - Competition - Creativity.
Changes in German and European
Higher Education, Research and
Technological Development

Anette C. Hurst & Dietmar Wechsler
Wissenschaftsmanagement als zentra-
ler Innovationsfaktor: Gestaltung vs.
Verwaltung

Christoph Mandl

Innovation and Research Programmes,
Time for an Uncoupling: 11 Theses

Volker Uhl

Change Management der Administra-
tion des Heinrich-Pette-Instituts für
experimentelle Virologie und
Immunologie an der Universität
Hamburg

Wolff-Dietrich Webler

Forschungsportfolio und Lehrportfolio
als neue Grundlagen für Berufungen in
Professorenämter

HSW

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

HSW 4+5/2010

Das Bachelor-Studium braucht eine neue
Studieneingangsphase! Studierfähigkeit für
ein frei(er)es Studium

Hochschulentwicklung/-politik

Ludwig Huber

Anfangen zu Studieren - Einige Erinnerun-
gen zur „Studieneingangsphase“

Wolff-Dietrich Webler

Eingangsphase zu welchem Ausgang? –
Studienziele und deren anteilige Einlösung
in der Studieneingangsphase

Birgit Hilliger, Peter Kossack,

Uta Lehmann & Joachim Ludwig
Die bedarfsorientierte Weiterentwicklung
von Studieneingangsphasen: Ein Projektbe-
richt aus der Universität Potsdam

Robert W. Jahn, Juliane Fuge &

Matthias Söll
Macht Mentoring aus Lehrjahren Herren-
jahre? Evaluationsergebnisse der Imple-
mentation eines Team-Mentoringkonzepts
für Studienanfänger

*Renate von der Heyden, Annette Nauerth
& Ursula Walkenhorst*

Gelungende Transitionen an den Schnitt-
stellen Schule - Studium und Studium -
Beruf durch anschlussfähige Interventionen
in der Hochschuldidaktik

Judith Bündgens-Kosten & Michael Kerres

Öffnung von Hochschule: Auch für Kinder
und Jugendliche?

Hochschulforschung

Marold Wosnitza & Susan Beltman

Wer redet mit bei der Studienwahl?
Der Einfluss Anderer auf die Entscheidung
Lehramt oder Ingenieurwissenschaften zu
studieren

Peer Pasternack

Theorie-Praxis-Verflechtung in der
frühpädagogischen Ausbildung
Das Zentralproblem der Akademisierung
des Erzieher/innen-Berufs

Anregungen für die Praxis/
Erfahrungsberichte

Britta Fischer

Qualität der universitären Lehrerbildung –
eine Herausforderung für deutsche
Hochschulen

HM

Hochschulmanagement

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

HM 4/2010

„Einfach reinschmeißen - Gute halten
das aus ...“ - Über die Integration
Neuberufener in die Hochschule

Organisations- und
Managementforschung

Elke Wild, Fred Becker,

Ralph Stegmüller & Wögen Tadsen

Die Personaleinführung von
Neuberufenen – systematische Be-
trachtungen zum
Human Resource Management
von Hochschulen

Martin Mehrrens

Die Neuen sind die Hoffnungsträger!
Das Fördern und Begleiten der
Neuberufenen ist ein wirkungsvoller
Beitrag zur Gestaltung des Wandels
in der Universität Bremen

Malte Schophaus

Coaching für Wissenschaftler/innen
Ein landesweiter Coach-Pool als
Modell für systematische
Personalentwicklung

Matthias Klumpp

Die neuen Akteure im Hochschulma-
nagement: Hochschulprofessionen

Anregungen für die
Praxis/Erfahrungsberichte

Ricarda Mletzko & Miriam Rauer

Gut ankommen und Fahrt aufnehmen

P-OE

Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung

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

POE 2+3/2010

Schweizer Zertifikatsprogramme zum Auf- und Ausbau der Lehrkompetenz

Personal- und Organisationsentwicklung, -politik

Wolff-Dietrich Webler
Schweizer Zertifikatsprogramme zum Auf- und Ausbau der Lehrkompetenz - Teil I: Vergleichsrahmen

Vera Roth, René Schegg & Gerhild Tesak
Die Programme der Educational Staff Development Unit (ESDU) im Vizerektorat Lehre der Universität Basel

Silke Wehr
Weiterbildungsstudiengang Hochschullehre – „Certificate of Advanced Studies in Higher Education“ – der Universität Bern

Michel Comte
Hochschuldidaktisches Programm „Ouverture“ an der Universität Luzern

Marc Horisberger & Brigitta K. Pfäffli Tanner
Das Qualifizierungsprogramm im Bereich Lehrkompetenz der Hochschule Luzern

Heinz Bachmann
Certificate of Advanced Studies in Hochschuldidaktik der Zürcher Fachhochschule

Peter Tremp
Geordnete Vielfalt – Das hochschuldidaktische Weiterbildungsangebot der Universität Zürich

Wolff-Dietrich Webler
Schweizer Zertifikatsprogramme zum Auf- und Ausbau der Lehrkompetenz Teil II: Ein Vergleich untereinander und mit deutschen Programmen

Christine Johannes & Tina Seidel
Professionelles Lernen von Anfängern in der Hochschullehre – Erwartungen und Vorstellungen über Hochschullehre im Rahmen des Projekts LehreLernen

Projekt GUUGLE:
„Gut und gerne lernen und lehren“ Hochschule Bremerhaven

ZBS

Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

ZBS 3/2010

Zur Geschichte der Psychologischen Beratung an deutschen Hochschulen im 20. Jahrhundert

Beratungsentwicklung/-politik

Franz Rudolf Menne & Wilfried Schumann
Teil II: Skizzen zur Entwicklung der Psychologischen Beratung innerhalb der Zentralen Studienberatung
Teil III: Zur Entwicklung der Beratung in eigenständigen Psychologischen Beratungsstellen nach 1980 - Paradigmenwechsel von der Psychotherapie zur Beratung nach 1990

Franz Rudolf Menne & Peter Schott
„Hallo, hier ist die Nightline“ - Entwicklung, Möglichkeiten und Grenzen eines weiteren Hilfsangebotes an deutschen Hochschulen

Vivian Wendt
Die Studentische Telefon- und E-Mail-Seelsorge in Hamburg (=STEMS)

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Ilke Kaymak, Cordula Meier, Gabriele Nottebrock, Jutta Vaihinger & Angelika Wuttke
Endspurt – Studienabschlussunterstützung für „Langzeitstudierende“ an der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf

Ernst Frank
Studieren im Ausland – Betrachtungen aus psychologischer Sicht



Für weitere Informationen

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

oder sonstigen Fragen, besuchen Sie unsere Verlags-Homepage:

www.universitaetsverlagwebler.de

oder wenden Sie sich direkt an uns:

E-Mail:
info@universitaetsverlagwebler.de

Telefon:
0521/ 923 610-12

Fax:
0521/ 923 610-22

Postanschrift:
UniversitätsVerlagWebler
Bünder Straße 1-3
33613 Bielefeld

Christa Cremer-Renz & Bettina Jansen-Schulz (Hg.):

Innovative Lehre – Grundsätze, Konzepte, Beispiele der Leuphana Universität Lüneburg

Mit dem Wettbewerb „Leuphana-Lehrpreis“ sucht die Leuphana Universität Beispiele für innovative Lehrveranstaltungen mit überzeugenden Konzepten und lernmotivierenden Lehr- Lernarrangements, um mehr Studierende für Präsenzveranstaltungen zu begeistern und Lehrende zu gewinnen, ihrem Lehr-Lernkonzept stärkere Aufmerksamkeit entgegen zu bringen.

Nicht nur die Kunst der verbalen und visuellen Präsentation macht eine gute Lehrveranstaltung aus, sondern gerade auch die Darbietung des Fachwissens und die besondere Bedeutung der Aktivierung, Motivierung und Kompetenzentwicklung der Studierenden. Das Schaffen kompetenter Arbeitsbeziehungen sowie die Förderung der Selbstorganisation der Studierenden und ihre Befähigung zur verstärkten Verantwortungsübernahme für den eigenen Lernprozess zeichnen gute Lehre aus.

Mit dem Lehrpreis belohnt die Hochschule besonders herausragende innovative Lehrveranstaltungen der verschiedenen Disziplinen mit unterschiedlichsten innovativen Veranstaltungsformen: Vorlesung, Seminar, Kolloquium, Projekt und Übungen, Exkursionen. Alle stellen Grundmuster didaktischen Handelns dar, die oft in vielfacher Mischform und Kombinatorik den Lernenden ein Angebot unterbreiten, die vielfältigen Lernaufgaben optimaler zu bewältigen.

In diesem Band werden zehn prämierte Lehrveranstaltungen aus drei Jahren (2007, 2008, 2009) präsentiert. Umrahmt werden die Beispiele von Texten zu Grundlagen guter und genderorientierter Lehre, der Entwicklung von Hochschuldidaktik und in dem Zusammenhang der Lehrpreisentwicklung, zur hochschulpolitischen Position von Lehre im Wissenschaftsbetrieb und von Perspektiven von Studierenden und hochschuldidaktischer Forschung.

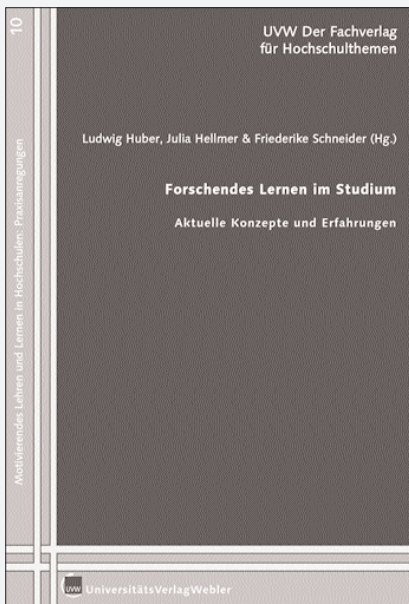


ISBN 3-937026-62-2, Bielefeld 2010,
ca. 325 Seiten, 39.80 Euro

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

**Motivierendes Lehren und Lernen
in Hochschulen: Praxisanregungen**

Ludwig Huber, Julia Hellmer & Friederike Schneider (Hg.): Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen



Das Konzept des Forschenden Lernens, das vor 40 Jahren von der Bundesassistentenkonferenz ausgearbeitet wurde und weithin großes Echo fand, gewinnt gegenwärtig erneut an Aktualität. Im Zusammenhang mit dem „Bologna-Prozess“ werden Anforderungen an die Entwicklung allgemeiner Kompetenzen der Studierenden gestellt, zu deren Erfüllung viel größeres Gewicht auf aktives, problemorientiertes, selbstständiges und kooperatives Arbeiten gelegt werden muss; Forschendes Lernen bietet dafür die einem wissenschaftlichen Studium gemäße Form.

Lehrenden und Studierenden aller Fächer und Hochschularten, die Forschendes Lernen in ihren Veranstaltungen oder Modulen verwirklichen wollen, soll dieser Band dienen. Er bietet im ersten Teil Antworten auf grundsätzliche Fragen nach der hochschuldidaktischen Berechtigung und den lerntheoretischen Gründen für Forschendes Lernen auch schon im Bachelor-Studium. Im zweiten Teil wird über praktische Versuche und Erfahrungen aus Projekten Forschenden Lernens großenteils aus Hamburger Hochschulen berichtet. In ihnen sind die wichtigsten Typen und alle großen Fächerbereiche der Hochschulen durch Beispiele repräsentiert. Die Projekte lassen in ihrer Verschiedenartigkeit die unterschiedlichen Formen und Ausprägungsgrade erkennen, die Forschendes Lernen je nach Fach annehmen kann (und auch muss); zugleich zeigen sie die reizvolle Vielfalt möglicher Themen und Formen. Im dritten Teil werden in einer übergreifenden Betrachtung von Projekten zum Forschenden Lernen Prozesse, Gelingensbedingungen, Schwierigkeiten und Chancen systematisch zusammengeführt.

Insgesamt soll und kann dieses Buch zu immer weiteren und immer vielfältigeren Versuchen mit Forschendem Lernen anregen, ermutigen und helfen.

ISBN 3-937026-66-5, Bielefeld
2009, 227 Seiten, 29.60 Euro

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

**Motivierendes Lehren und Lernen
in Hochschulen: Praxisanregungen**