

Hochschulmanagement

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

Schwerpunkt: Was taugen Rankings?

- University Commons: Kollektivressourcen als alternative Steuerungsperspektive für das Hochschulmanagement
 - Zur Ethik von Rankings im Hochschulwesen
Eine Betrachtung aus ökonomischer Perspektive
- Bewertung von Hochschulrankings – eine Beispielanalyse zu Methodik, Indikatoren und Effizienz
- Moderne Management-Anforderungen und akademische Grundleistungen: Eine förderliche Allianz für ein umfassendes Diversity Management
 - Vor- und Nachteile der W-Besoldung
 - Studiengangsbezogene Planspiele in der Oberstufe als Instrument zur Effizienzoptimierung des deutschen Hochschulwesens
- Vorschlag für ein Sitzuteilungsverfahren bei Verhältniswahl: Verfahren der wahrscheinlichsten Mindestsitzzahlen
 - Die Prämierung der „Halbstarken“: Begründung, Methodik, Aussagefähigkeit
- Weshalb orientieren sich Wissenschaftler an nicht validen Rankings?

2+3 | 2013

Herausgeberkreis

Rainer Ambrosy, Dr., Kanzler der Universität Duisburg-Essen

Thomas Behrens, Dr., Ministerialdirigent, Abteilungsleiter für Wissenschaft und Forschung, Hochschulen im Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern; ehem. Kanzler der Universität Greifswald

Alexander Dilger, Dr., Professor für Betriebswirtschaftslehre, Institut für Organisationsökonomik, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, ehem. Vorsitzender der wissenschaftlichen Kommission Hochschulmanagement im Verband der Hochschullehrer für Betriebswirtschaft e.V. (VHB)

Rudolf Fisch, Dr., Professor em., Deutsche Hochschule für Verwaltungswissenschaften Speyer

Herbert Grüner, Dr., Professor für Wirtschaftswissenschaften, Rektor der Hochschule für Künste Bremen, Vorsitzender der wissenschaftlichen Kommission Hochschulmanagement

Anke Hanft, Dr., Professorin für Weiterbildung, Leiterin des Arbeitsbereiches Weiterbildung und Bildungsmanagement (we.b), Institut für Pädagogik, Universität Oldenburg

Georg Krücken, Dr., Professor für Hochschulforschung, Fachbereich Gesellschaftswissenschaften, Leitung des Internationalen Zentrums für Hochschulforschung (INCHER), Universität Kassel

Stefan Lange, Dr., Referat Evaluation, Geschäftsstelle des Wissenschaftsrates, Köln

Jürgen Lüthje, Dr. Dr. h.c., ehem. Präsident der Universität Hamburg

Claudia Peus, Dr., Professorin für Forschungs- und Wissenschaftsmanagement, Technische Universität München

Heinke Röbbken, Dr., Professorin für Bildungsmanagement, Arbeitsbereich Weiterbildung und Bildungsmanagement, Institut für Pädagogik, Universität Oldenburg

Margret Wintermantel, Dr., Professorin für Sozialpsychologie, Präsidentin des DAAD, ehem. Präsidentin der Universität des Saarlandes

Wolff-Dietrich Webler, Dr., ehem. Professor of Higher Education, Bergen University (Norway), Ehrenprofessor der Staatl. Päd. Universität Jaroslawl Wolga, Leiter des IWBB - Institut für Wissenschafts- und Bildungsforschung Bielefeld

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

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

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

Impressum

Verlag, Redaktion, Abonnementsverwaltung:

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, E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de

Erscheinungsweise: 4mal jährlich

Redaktionsschluss dieser Ausgabe: 07.10.2013

Grafik:

Variation eines Entwurfes von Ute Weber Grafik Design, München. Gesetzt in der Linotype Syntax Regular

Abonnement/Bezugspreis:

Jahresabonnement: 68 Euro zzgl. Versandkosten
Einzelpreis: 17,25 Euro zzgl. Versandkosten

Druck:

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

Abobestellungen und die Bestellungen von Einzelheften

sind unterschrieben per Post oder Fax bzw. per E-Mail 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.

Hochschulmanagement

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

Einführung der geschäftsführenden Herausgeber

33

Organisations- und Managementforschung

Jetta Frost & Fabian Hattke
University Commons: Kollektivressourcen als alternative
Steuerungsperspektive für das Hochschulmanagement 35

Harry Müller
Zur Ethik von Rankings im Hochschulwesen
Eine Betrachtung aus ökonomischer Perspektive 41

Matthias Klumpp
Bewertung von Hochschulrankings – eine Beispiel-
analyse zu Methodik, Indikatoren und Effizienz 47

Stefan Heinemann & Karoline Spelsberg
Moderne Management-Anforderungen und
akademische Grundleistungen: Eine förderliche
Allianz für ein umfassendes Diversity Management 51

Alexander Dilger
Vor- und Nachteile der W-Besoldung 57

*Daniel Weimar, Joachim Prinz,
Volker Breithecker & Daniela Dähn*
Studiengangsbezogene Planspiele in der Oberstufe
als Instrument zur Effizienzoptimierung des
deutschen Hochschulwesens 60

Paul-Gerhard Martin
Vorschlag für ein Sitzzuteilungsverfahren bei
Verhältnisswahl: Verfahren der wahrscheinlichsten
Mindestsitzzahlen 67

Ewald Scherm & Ina Freyaldenhoven
Die Prämierung der „Halbstarken“:
Begründung, Methodik, Aussagefähigkeit 72

Alfred Kieser
Weshalb orientieren sich Wissenschaftler
an nicht validen Rankings? 79

Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

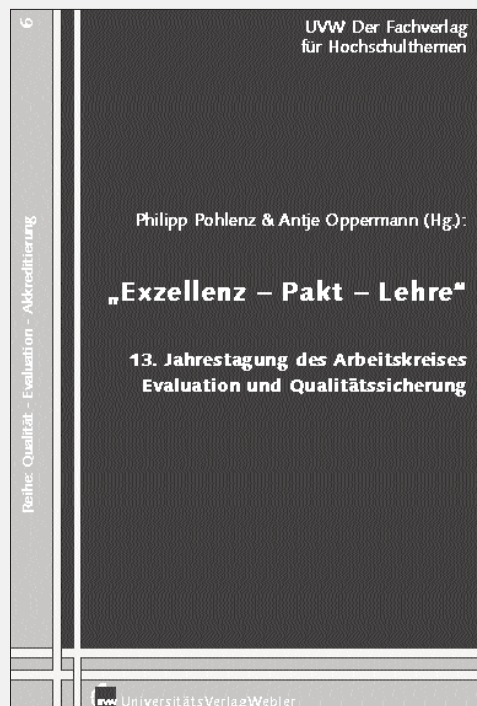
Hauptbeiträge der aktuellen Hefte
Fo, HSW, P-OE, QiW und ZBS IV

NEUERSCHEINUNGEN im UniversitätsVerlagWebler:

Philipp Pohlenz & Antje Oppermann Exzellenz – Pakt – Lehre

Reihe: Qualität - Evaluation - Akkreditierung

Unter dem Titel „Exzellenz – Pakt – Lehre“ veranstaltete der Arbeitskreis Qualitätsmanagement und Evaluation der Berliner und Brandenburger Hochschulen seine 13. Jahrestagung in Berlin (24./25. Mai 2012). Im Mittelpunkt der Veranstaltung standen Projekte, die in den jüngsten Förderprogrammen zur Steigerung der Qualität in Lehre und Studium initiiert wurden. Neben dem Bund-Länder Programm „Qualitätspakt Lehre“ ist hier insbesondere der Wettbewerb „Exzellente Lehre“ von Stifterverband und Kultusministerkonferenz zu nennen. Die Tagung stellte die Projektideen einer breiten Öffentlichkeit aus dem deutschsprachigen Hochschulwesen und der Hochschulpolitik vor. Der Tagungsband gibt darauf aufbauend Einblick in ausgewählte Vorhaben. Die thematische Vielfalt der dargestellten Projekte reicht von der Gestaltung der Studieneingangsphase über E-Learning Initiativen bis zu Projekten im Bereich des „Bologna-sensiblen“ Curriculumentwicklung. Durch die Diskussion erster Erfahrungen sollen die Projektideen bewusst zur Nachahmung in anderen Hochschulen anregen.



ISBN 10: 3-937026-84-3, ISBN 13: 978-3-937026-84-8, Bielefeld 2013, 200 Seiten, 34.90 Euro

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

demnächst erhältlich:

Gefährdungssituationen in der Beratungspraxis Amok – Gewalt – Suizidalität – Stalking

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

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

„Was glauben Sie denn, wer Sie sind? Wenn ich jetzt nicht sofort eine Antwort bekomme, dann...!“

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

Die Handlungsempfehlung soll sowohl „Neulingen“ in der Beratungstätigkeit als auch pädagogisch oder psychologisch gebildeten Fachkräften aus verschiedenen Beratungsfeldern helfen, mit solchen oder ähnlichen schwierigen Situationen besser umgehen zu können. Nach kurzen theoretischen Einführungen zu den Themen Aggression – Amok - Suizidalität – Stalking und Sexuelle Gewalt werden praxisnahe Informationen beispielsweise zur Gesprächsführung in schwierigen Beratungen, zur Beurteilung von gefährlichen Situationen oder zum Umgang mit suizidgefährdeten Klienten vermittelt. Weiterhin beinhaltet die Handlungsempfehlung Informationen zur Schweigepflicht, Hinweise zum Arbeitsschutz und Informationen zum Verhalten nach einem Vorfall.

Die Broschüre ist eine umfassende und praxisorientierte Arbeit, die in keinem Beratungsbüro fehlen sollte.

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

Seit nunmehr fünfzehn Jahren werden von der Wissenschaftlichen Kommission Hochschulmanagement des Verbandes der Hochschullehrer für Betriebswirtschaft Tagungen zur Thematik des Hochschulmanagements veranstaltet. Ziel der Tagung ist die Diskussion zwischen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern innerhalb und außerhalb von Hochschulen, die sich mit der Weiterentwicklung von Managementansätzen im Kontext von Hochschule beschäftigen. Die diesjährige Tagung 2013 wurde im Februar an der Universität Duisburg-Essen durchgeführt. An zwei Tagen wurde eine Reihe von Fachvorträgen diskutiert, die sechs thematischen Schwerpunkte umfasste: (1) Organisation und Management von Universitäten, (2) Besoldung und Forschungsleistungen von Wissenschaftlern, (3) Personalrekrutierung von Professor/innen, (4) Studiengangwahl, Hochschulwahl und Lernsoftware (5) Hochschulcontrolling und Hochschulranking sowie (6) High potential Students: Exzellenzinitiative, Stipendiat/innen und Studentische Hilfskräfte. Ein Teil der Vorträge wurden zu Beiträgen ausgearbeitet, eingereicht und positiv begutachtet. Sie werden in diesem Heft veröffentlicht bzw. folgen in den nächsten Ausgaben. Dank sei an der Stelle den Veranstalter und Vortragenden der Tagung sowie den Gutachtern gesagt!

Im ersten Beitrag widmen sich *Jette Frost* und *Fabian Hattke* dem **optimalen Zentralisierungsgrad deutscher Hochschuleinrichtungen**. Die Autoren betrachten die Ressourcenallokation aus der Perspektive von Kollektivgütern und arbeiten heraus, dass der Zentralisierungsgrad einer Hochschuleinrichtung von den selbstdefinierten „University Commons“ abhängt. Die Eigenschaften der zu erzeugenden Ressourcen (Ausschließbarkeit, Rivalität im Konsum) begründen, wann eine Abstimmung jenseits der dezentralen Teileinheiten notwendig ist, durch die Hochschulleitung initiiert wird oder zentral gebündelt erfolgt. Die Hochschulleitung ist gefordert die verschiedenen Zentralbereichsfunktionen so zu steuern, dass ein Portfolio an Commons entsteht, geteilt und genutzt wird. Probleme der Unterversorgung, Übernutzung und Unternutzung von Ressourcen werden minimiert.

Seite 35

Der zweite Aufsatz von *Harry Müller* beschäftigt sich mit einer **kritischen Betrachtung von Hochschulrankings und führt dazu ethische und ökonomische Argumente an**. Nach einem kurzen Abriss über die Bedeutung und Verwendung von Zeitschriftenrankings werden Auswirkungen auf das ökonomische Kalkül von Forschern skizziert. Darauf aufbauend werden existierende Qualitätskriterien diskutiert und ein Ausblick auf die zukünftige Wahrnehmung und Interpretation von Publikationserfolgen gegeben. Als zentrale Erkenntnis hält der Autor fest, dass nur ein ethisch reflektierter Umgang mit Rankings einen unerwünschten Paradigmenwechsel im Publikationsverhalten entgegen wirken kann.

Seite 41

Eine weitere Untersuchung zum Schwerpunkt „Rankings“ liefert *Matthias Klumpp* im dritten Beitrag des Heftes. Der Autor erörtert die **Bewertung von Hoch-**



Herbert Grüner



Joachim Prinz

schulrankings und illustriert methodische Grundlagen, Indikatoren und Effizienzparameter. Als Ergebnis hält der Autor fest, dass der Bedarf als auch die Möglichkeiten für eine Meta-Bewertung von Rankingsystemen vorhanden sind, da existierende und beliebte Rankings Ineffizienzen aufweisen.

Seite 47

Stefan Heinemann und *Karoline Spelsberg* durchleuchten im vierten Aufsatz **moderne Management-Anforderungen und akademische Grundleistungen an deutschen Hochschuleinrichtungen**. Das hochschulische Diversity Management wird als Konzept für den Führungsstil einer Hochschule diskutiert. Der Beitrag stellt heraus, dass ein derartiger Führungsstil ein geeignetes Management-Konzept ist, um die Stärken einer Expertenorganisation mit entsprechenden Marktchancen zu verbinden und Risiken zu minimieren.

Seite 51

Im fünften Aufsatz nimmt *Alexander Dilger* Stellung zu den **Vor- und Nachteile der W-Besoldung**. Der Beitrag beschäftigt sich mit einer theoretischen ex post Analyse der Einführung der W-Besoldungsstufen vor elf Jahren. Es wird herausgearbeitet, dass besonders die Hochschulleitungen durch die Einführung der W-Besoldung große Spielräume bei der Besoldung von Professoren gewonnen haben, was zu einer verbesserten Allokation von Wissenschaftlern auf Professuren geführt hat. Eingeführte Leistungszulagen erfüllen jedoch nur teilweise ihre erdachte Motivationsfunktion. Ferner bildet das neue System verschlechterte Rahmenbedingungen für Nachwuchswissenschaftler. Daher sollte der Fokus verstärkt auf langfristige Leistungsmaße gesetzt werden.

Seite 57

Der sechste Beitrag von *Daniel Weimar*, *Joachim Prinz*, *Volker Breithecker* und *Daniela Dähn* ist der Problematik ex ante studiengangsbezogener Unsicherheit von Studierenden gewidmet. Die Autoren legen die **Auswirkungen von Studienabbrüchen auf die Effizienz des deutschen Hochschulsystems dar und stellen mit Brettspielbasierten Planspielen in gymnasialen Oberstufen ein neues Instrument zum Abbau von studiengangsbezogener Unsicherheit vor**. Anhand einer empirischen Analyse kommen die Autoren zum Ergebnis, dass Planspiele mit dedizierten studiengangsrelevanten Inhalten die Entscheidung über ein späteres Studium beeinflussen. Dies könnte eine verbesserte Selektion in passende Studiengänge induzieren, Abbrecherquoten senken und die Effizienz des Hochschulsystems steigern.

Seite 60

Der siebte Aufsatz von *Paul-Gerhard Martin* präsentiert **mathematische Überlegungen hinsichtlich Sitzzuteilungsverfahren bei Verhältniswahlen in Rahmen von Hochschulgremien**. Dabei geht der Autor genauer auf die Verfahren der wahrscheinlichsten Mindestsitzzahlen ein. Ausgangspunkt sind Abstimmungen in Gremien mit wenigen Sitzen. Die bisher zur Sitzzuteilung bei Verhältniswahl gebräuchlichen Divisor- und Quotenverfahren (Reskalierungsverfahren) bieten für diese Schwelle nach Auffassung des Autors keine befriedigende Lösung. Als Alternative wird ein auf der Verteilungsanalyse basierendes Verfahren vorgestellt, welches die Nachteile einer tendenziösen Verzerrung nicht aufweist. **Seite 67**

Der achte Beitrag des vorliegenden Heftes stellt die Ausführungen von *Ewald Scherm* und *Ina Freyaldenhoven* zu Beurteilungsmechanismen von Hochschulmanagern vor. Unter dem Titel **„Die Prämierung der „Halbstarken“: Begründung, Methodik, Aussagefähigkeit“** wird die Bedeutung von Managementqualitäten der Hochschulleiter für den Erfolg der Bildungseinrichtung skizziert. Aufgrund der speziellen Organisationsstruktur von Hochschulen sehen die Autoren einen stärkeren Einfluss als bei nicht bildungsorientierten Organisationen und Wirtschaftsunternehmen. Dem entgegen sehen die Autoren jedoch eine erhöhte Schwierigkeit der Erfolgsmessung. Die Einführung von entsprechenden Rankings sehen die Autoren daher als logisch, kritisieren jedoch gleichzeitig die geringe Validität, sollten Objektivität und Beurteilungsmethoden in Zukunft nicht verbessert werden. **Seite 72**

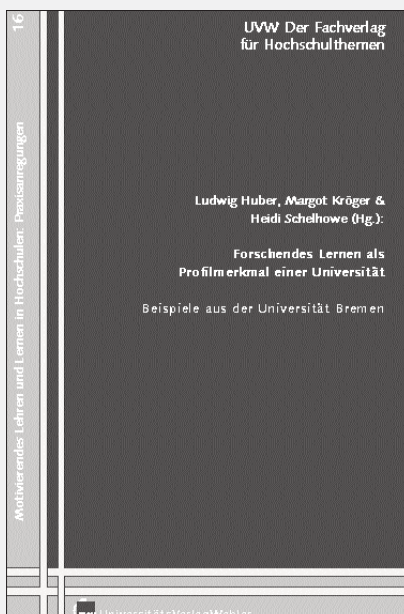
Alfred Kieser erörtert im letzten Aufsatz die Frage **„Weshalb orientieren sich Wissenschaftlicher nicht an validen Rankings?“**. Ausgehend von der Bedeutung von Rankings für die Karriere von Wissenschaftlern, kritisiert der Autor die Validität derartiger Outputbeurteilungen hinsichtlich der reflektierten Qualität. Hierzu werden Impact- wie auch Expertenrankings kritisch diskutiert. Hauptkritikpunkt ist der Versuch, Qualität in Quantität zu transferieren, was zwangsläufig zu Verzerrungen führt. Trotz derartiger Limitierungen, scheint die wissenschaftliche Gemeinschaft weiterhin nicht valide Rankings zu akzeptieren. Dies, so der Autor, ist die Folge aus den Möglichkeiten des „Gamings“ – Manipulationen von Rankings im Eigeninteresse. **Seite 79**

Die Autor/innen der vorliegenden Beiträge benennen und umschreiben aktuelle organisatorisch-institutionelle, personelle sowie didaktische Herausforderungen und diskutieren mögliche Lösungsansätze. Dabei wird deutlich, dass bestimmte Lösungsansätze durchaus kontrovers gesehen werden können – sowohl im konzeptionellen wie im Anwendungszusammenhang. Wir hoffen, dass die Beiträge den Leser/innen bestimmte Anregungen geben werden und laden bereits zur nächsten Tagung der Wissenschaftlichen Kommission ein, die an der Hochschule für Künste Bremen am 21./22. Februar 2014 stattfinden wird.

Herbert Grüner & Joachim Prinz

**Ludwig Huber, Margot Kröger & Heidi Schelhowe (Hg.):
Forschendes Lernen als Profilvermerkmal einer Universität. Beispiele aus der Universität Bremen**

Reihe: Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen: Praxisanregungen



3-937026-83-5, Bielefeld 2013
266 Seiten, 38.60 Euro

Forschendes Lernen spielt in der aktuellen Diskussion um universitäre Lehre eine bedeutsame Rolle als zentrales Konzept für die „Reform der Reform“ im Bologna-Prozess. Die Umsetzung dieses Anspruchs birgt für die Hochschulen jedoch weiterhin vielfältige Entwicklungsaufgaben, denen sie sich stellen müssen. Forschendes Lernen als Profilvermerkmal einer Universität auszuprägen, fordert ein umfassendes Programm über Einzelprojekte hinaus, das Anregungen zur Entwicklung und zu Austausch und Reflexion von Erfahrungen gibt und damit zu einer Lernkultur beiträgt, die der Vielfalt der Aufgaben und der Individuen entspricht.

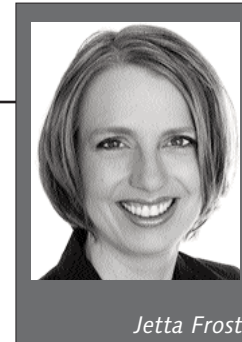
Dieser Band stellt dafür zum einen mit der Universität Bremen ein prominentes Beispiel für den Versuch einer im Exzellenzwettbewerb erfolgreichen Hochschule vor, ein solches Profil in ihrer Lehre zu entwickeln. Zum anderen präsentiert er ein reiches Spektrum anschaulicher Beispiele für die vielfältigen Formen, die Forschendes Lernen in der praktischen Umsetzung annehmen kann: im Rahmen eines universitätsinternen Förderungsprogramms wurden in den verschiedensten Fächern Projekte entwickelt, die Bachelorstudierende an aktuelle Forschungsfragen heranführen, ihnen eigenes Forschungshandeln ermöglichen oder sie in laufende Forschungsprojekte einbinden. Er erschließt mit diesen Praxisbeispielen reiches Material dafür, Erfahrungen mit dem Forschenden Lernen aus dem hochschulischen Alltag zu prüfen und das Konzept weiter auszubauen.

Umrahmt werden die zehn Projektberichte, die sowohl die Lehrevaluation als auch konkreten Fragen der Lehrorganisation aufgreifen, durch reflektierende Beiträge zum Stand und zur Perspektive des Forschenden Lernens, zur Geschichte des bremischen Projektstudiums und zu den studienstrukturellen Konsequenzen, die sich aus den Projekterfahrungen ergeben. Mit einer Methodenliste und Beispielen von Forschendem Lernen in der universitären Praxis bietet diese Publikation für interessierte Leserinnen und Leser das Handwerkszeug, um eigene innovative Handlungsansätze für die Lehre zu entwickeln.

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

Jetta Frost & Fabian Hattke

University Commons: Kollektivressourcen als alternative Steuerungsperspektive für das Hochschulmanagement¹



Jetta Frost



Fabian Hattke

Viele Universitäten sind einem zunehmenden Zentralisierungsdruck ausgesetzt. Jedoch ist die zentrale Bündelung und Bereitstellung von Ressourcen in Universitäten ein komplexes und kontrovers diskutiertes Unterfangen. Viele Gründe sprechen eher für eine dezentrale Organisation von Hochschulen. Der vorliegende Beitrag entwickelt mit dem Konzept der University Commons eine Steuerungsperspektive, die dem Hochschulmanagement eine alternative Orientierung bei (De-)Zentralisierungsentscheidungen geben kann. University Commons sind nutzenstiftende Aktivitäten- und Ressourcenbündel mit Kollektivguteigenschaften, deren Erstellung häufig zentral koordiniert oder zumindest initiiert werden muss. Die Frage, welche Ressourcen und Aktivitäten zentral oder dezentral gesteuert werden sollen, hängt von den in der Universität identifizierten University Commons ab.

1. Einleitung

Universitäten gelten als bürokratische Expertenorganisationen, die traditionell eine hohe Autonomie der einzelnen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler und geringe zentrale Steuerungsmöglichkeiten aufweisen (Mintzberg 1980). Sie sind der Archetyp eines lose gekoppelten Systems (Orton/Weick 1990; Weick 1976), das durch eine hohe Dezentralität gekennzeichnet ist. In den vergangenen Jahren haben sich in vielen Universitäten zunehmend Prinzipien des New Public Managements zur Steuerung durchgesetzt (Bleiklie/Lange 2010; Schimank 2005). Treiber dieser Entwicklung ist der gestiegene Wettbewerb um knappe Finanzmittel. Er macht erstens die Ausschöpfung von Skalen- und Verbund-Effekten notwendig (Boardman/Corley 2008; Gumpert 2000; Locker-Grütjen 2009; Peterson 2007). Diese werden durch die Bündelung von Aktivitäten, z.B. in Form von Studienbüros oder „Shared Services“, realisiert. Damit ist jedoch eine geringere Autonomie der individuellen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler verbunden, da die damit verbundenen Aktivitäten bereichsübergreifend abgestimmt werden müssen. Zweitens erfordert der Wettbewerb um knappe finanzielle Mittel Schwerpunktsetzungen und damit eine spezifische institutionelle Positionierung gegenüber anderen Forschungs- und Bildungseinrichtungen (Beerkens/Derwende 2006; Teichler 2002). Die Positionierung findet zunehmend durch ‚Leuchtturmprojekte‘ statt, deren Reputa-

tion durchaus auf die gesamte Universität abstrahlt. Die Förderung interfakultärer Graduiertenschulen und Exzellenzcluster in der Exzellenzinitiative sind hierfür ein aktuelles Beispiel. Die Folge ist ein Pendelschlag in Richtung einer stärkeren Zentralisierung von Universitäten. Die Hochschulforschung spricht in diesem Zusammenhang auch von der Entstehung eines organisationalen „Actorhood“ (Krücken/Meier 2006).

Solche Pendelschläge zwischen Dezentralisation und Zentralisation gehören seit über 100 Jahren zu den Dauerbrennern in der Organisationsforschung. Hier geht es darum, wie die Aufgabenverteilung und Gewährung von Entscheidungsbefugnissen innerhalb der Organisation gestaltet sein soll. Die organisatorische Herausforderung besteht darin, die Einzelentscheidungen und -aktivitäten dezentraler Einheiten auf ein übergeordnetes, zentrales Gesamtziel hin auszurichten (Frost/Morner 2010a, S. 33). Traditionellerweise ist dies Gegenstand von konzeptionellen Modellen, in denen das Verhältnis von Zentralisation und Dezentralisation als Optimierungsproblem zwischen verschiedenen Kostenkategorien betrachtet wird (Frese et al. 2012, S. 126). Die organisationssoziologisch geprägte Hochschulforschung diskutiert die Zentralisierung von Entscheidungskompetenzen primär vor dem Hintergrund gesellschaftspolitischer Zielsetzungen und gesetzlicher Rahmenbedingungen (Birnbäum 2004; de Boer et al. 2007; Hüther 2010; Krücken 2011; Mora 2001).

Doch was bedeutet dies für die Steuerungsperspektive des Hochschulmanagements? Sollen Universitäten künftig eher zentral oder dezentral organisiert sein? Lohnt es sich, bestimmte Ressourcen und Aktivitäten zu Shared Services und akademischen Schwerpunkten zu bündeln? Sind kleinere Zentralbereiche besser als größere? Und wann sollen die Fachbereiche oder Fakultäten über ihre disziplinären Grenzen hinweg zusammenarbeiten? Kurzum, für welche Steuerungsstrategie soll sich eine Universität entscheiden? Der vorliegende Beitrag widmet sich diesen Fragestellungen. Wir ergänzen die in der klassischen Organisations- und Hochschulforschung dominierenden Blickwinkel auf den optimalen (De-)Zentralisationsgrad um eine Ressourcenperspektive. Dazu nutzen wir die Forschung zu organisationsinternen öffentlichen Gütern und Kollektivressourcen (Frost/Morner 2005,

¹ Das Projekt wird gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (Förderkennziffer 01PW11018)

2010a, 2010b; Vining 2003) und wenden sie erstmals auf Universitäten an. Anhand einer empirischen Analyse illustrieren wir, dass es auch innerhalb von Universitäten spezifische öffentliche Güter und kollektive Ressourcen gibt. Wir bezeichnen sie als University Commons. Schließlich würde vermutlich kaum jemand bestreiten wollen, dass Universitäten mehr sind als die Summe der verschiedenen Studiengänge und unterschiedlichen Forschungsleistungen ihrer Mitglieder sind. Selbst die Minimaldefinition von Universitäten als „set[s] of activities held together by common parking lots“ (Mintzberg/Rose 2003, S. 286) inkludiert die Notwendigkeit gemeinsam genutzter Ressourcen. Je nachdem, welche University Commons eine Universität für sich identifiziert und welche strategische Relevanz sie diesen zumisst, entscheidet über die Frage, wie das Verhältnis von Zentralisation und Dezentralisation auszubalancieren ist und in welchem Umfang Aktivitäten und Ressourcen jenseits von Fachbereichs- und Fakultätsgrenzen zu bündeln sind.

Ziel dieses Beitrags ist es, den von Frost und Morner (2005, 2010a, 2010b) für multi-divisionale Organisationen wie Konzerne entwickelten Ansatz der Corporate Commons als Analyseinstrument für das Hochschulmanagement zu nutzen und damit die bisherige Zentralisierungsdebatte um eine alternative Steuerungsperspektive zu erweitern. Abschnitt 2 zeigt das Spektrum idealtypischer University Commons. Die dezentrale Erzeugung und Nutzung solcher Ressourcen ist jedoch mit Kollektivgutproblemen der Über- und Unter-Nutzung sowie der Unter-Bereitstellung verbunden. Es ist die Aufgabe der Hochschulleitung, das Verhältnis von Zentralisation und Dezentralisation so auszubalancieren, dass diese Probleme gelöst werden. Abschnitt 3 identifiziert aus den Organigrammen von 87 Universitäten die typischen zentralisierten Aktivitäten- und Ressourcenbündel. Wir zeigen, inwiefern sie die Grundlage für die Identifikation verschiedener University Commons bilden. Der vorliegende Beitrag gibt dem Hochschulmanagement in zweierlei Hinsicht Orientierung für Zentralisierungsentscheidungen. Erstens als Überblick und Benchmarking welche Aktivitäten- und Ressourcenbündel typischerweise zentral bereitgestellt werden. Zweitens, indem wir den Aufbau von University Commons als Zielgröße von (De-) Zentralisierungsentscheidungen legitimieren.

2. Von der Ressourcenbündelung zu kollektiven University Commons

In Universitäten werden – wie in jeder anderen Organisation auch – einige Aktivitäten und Aufgaben zentral und andere dezentral ausgeführt. Es lohnt sich, bestimmte Aufgaben und Ressourcen gemeinsam abzustimmen oder gar zentral zu koordinieren, wenn dadurch entweder Skalen- und Verbund-Effekte erzielt werden können oder aber bestimmte Schwerpunktsetzungen jenseits der dezentralen Bereich erfolgen sollen. Sobald bei einigen Teileinheiten einer Organisation der Eindruck entsteht, sich in Abstimmungsprozesse einzubringen, lohne sich nicht, und sie in der Folge ihre Kollaborationsbereitschaft vermindern, entsteht ein Kollektivgutproblem (Frost/Queißer 2007; Olson 1965). Die

Gefahr ist, dass zu wenige kollektive firmenspezifische Ressourcen erzeugt und systematisch genutzt werden. Sie werden von Frost und Morner (2005, 2010a, 2010b) als Corporate Commons bezeichnet. Die Erzeugung dieser firmenspezifischen Kollektivgüter muss den Konflikt zwischen individueller und kollektiver Rationalität überwinden, da Commons zwei Eigenschaften aufweisen (z.B. Cornes/Sandler 1996; Samuelson 1954). Erstens weisen Kollektivressourcen die Eigenschaft der Nicht-Ausschließbarkeit auf. Sobald die Güter einmal bereitgestellt sind, ist es folglich nur noch bedingt möglich, einzelne Organisationsmitglieder von der Nutzung der Ressourcen auszuschließen. Zweitens kennzeichnen Kollektivressourcen eine Nicht-Rivalität im Konsum, d.h. die Güter werden durch den Gebrauch nicht abgenutzt (Frost/Queißer 2007).

Frost und Morner (2005, 2010a, 2010b) wenden diese ursprünglich aus der politischen Ökonomie stammenden Definitionsmerkmale auf die Konzernmanagement- und Corporate-Parenting-Forschung an und argumentieren: Mit der Zunahme der Bedeutung wissensintensiver Leistungen steigt auch der Stellenwert von Corporate Commons in Konzernen. Corporate Commons sind firmenspezifische Kollektivgüter und notwendig für die Erzielung von Mehrwertpotentialen und die Erwirtschaftung von Skalen- und Scope-Effekten für den gesamten Konzern. Es ist dieser Mehrwert, weshalb sich unterschiedliche Akteure und Einheiten zu einer gemeinsamen Organisation zusammenschließen. Durch Commons ist die gesamte Organisation „mehr wert“ als die Summe seiner Teile. Genau dies kennzeichnet firmenspezifische Kollektivgüter: „Alle Organisationsmitglieder, alle organisatorischen Teileinheiten profitieren von diesen Corporate Commons, unabhängig davon, ob sie zu deren Erzeugung beigetragen haben oder nicht“ (Frost/Queißer 2007, S. 265). Commons machen das „Organisationsspezifische“, das „schwer Imitierbare“ eines Unternehmens aus. Damit sind sie *strategisch relevante Ressourcen* (Barney 1991; Rumelt 1984; Wernerfelt 1984). Diese Logik lässt sich auch auf Universitäten übertragen. Aus der Kombination der beiden definierenden Charakteristiken, Nicht-Rivalität im Konsum und Nicht-Ausschließbarkeit, lässt sich das Spektrum der University Commons in der Ressourcenmatrix ableiten, dargestellt in den Quadranten 2, 3 und 4 in Tabelle 1. Die Bereitstellung und Nutzung der Commons sind jedoch mit spezifischen Dilemmata verbunden.

Interne Poolressourcen sind durch Rivalität im Konsum und Nicht-Ausschließbarkeit gekennzeichnet. In Universitäten existieren zahlreiche Poolressourcen, beispielsweise bei der Nutzung gemeinsamer Personaldienstleistungen, dem Rechtsdienst oder IT-Support. Diese Shared Services werden von allen Fakultäten und Fachbereichen genutzt. Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der gepoolten Shared Services können ihre Aktivitäten aber immer nur zu einem Zeitpunkt für jeweils eine dezentrale Teileinheit erbringen. Deshalb rivalisieren die dezentralen Bereiche um deren Arbeitskapazität. Ohne Nutzungsregeln für die Shared Services haben dezentrale Bereiche einen Anreiz, möglichst viele Arbeitsschritte an sie zu delegieren. Daraus entsteht das Dilemma der Über-Nutzung von Poolressourcen, das auch als „trage-

Tabelle 1: Spektrum der University Commons

		Grad der Ausschließbarkeit	
		Hoch	Niedrig
Grad der Rivalität	Hoch	1 Private Ressourcen	2 Poolressourcen <i>Dilemma der Über-Nutzung</i> Shared Services
	Niedrig	3 Clubressourcen <i>Dilemma der Unter-Nutzung</i> Exzellenzcluster und Nachwuchsprogramme	4 Reine öffentliche Ressourcen <i>Dilemma der Unter-Bereitstellung</i> Institutionelle Reputation

Quelle: in Anlehnung an Frost & Morner (2010a, 2010b) und Vining (2003)

dy of the commons" bezeichnet wird (Dawes 1980; Hardin 1968).

Interne Clubressourcen stehen nur bestimmten Mitgliedern der Universität zur Verfügung, haben für diese jedoch keine Rivalität im Konsum. Organisieren sich die Mitglieder als Club, können sie Nicht-Mitglieder von der Ressourcennutzung ausschließen. In Universitäten gehören beispielsweise Exzellenzcluster oder spezielle Nachwuchsprogramme zu den Clubressourcen. Die eingeschränkte Rivalität ergibt sich aus der Möglichkeit zum Ausschluss: Der Zugang zu den Ressourcen der Clubs ist meist so regelt, dass eine ‚Überfüllung‘ verhindert wird. Clubs können allerdings einen Anreiz haben, ihre Ressourcen strategisch zurückzuhalten und stärker abzuschirmen, als es für die Universität als Ganzes sinnvoll wäre. Die Forschung diskutiert dieses Dilemma als „tragedy of the anticommons“, das zu einer Unter-Nutzung von Clubressourcen führt (Buchanan/Yoon 2000).

Reine Kollektivressourcen zeichnen sich durch Nicht-Rivalität und Nicht-Ausschließbarkeit aus. Das heißt, die Verfügbarkeit der Ressourcen nimmt bei einer Nutzung nicht ab und alle Teilbereiche bzw. Organisationsmitglieder profitieren von ihnen. Dazu gehören zum Beispiel ein erfolgreiches langjähriges Stakeholder-Management, z.B. mit den entsprechenden politischen Akteuren, oder die Reputation der gesamten Institution. Eine hohe Reputation ist für Universitäten ein bedeutender Faktor im Wettbewerb um knappe Finanzmittel, exzellente Wissenschaftler und internationale Studierende (Brockhoff 2003). Sie hat Abstrahlungseffekte auf alle dezentralen Teileinheiten, auch auf diejenigen, die selber wenig investiert haben. Eine institutionelle Reputation entsteht erst durch intensive Teamproduktion. Die Aufgabe des Hochschulmanagements besteht darin, die Kenntnisse der unterschiedlichen Einheiten zu integrieren und Kollaboration und Zusammenarbeit zu fördern. Kein dezentraler Bereich wird diese Ressourcen alleine herstellen, wenn alle anderen sie nutzen können, ohne sich an deren Bereitstellung bzw. an den dabei entstehenden Kosten beteiligen zu müssen. Bei der Generierung reiner Kollektivressourcen ist das Hochschulmanagement auf die Kooperationsbereitschaft der einzelnen Universitätsmitglieder angewiesen. Wenn sich zu viele der dezentralen Bereiche entscheiden, sich nicht zu beteiligen, würden keine reinen University Commons entstehen. Es besteht die Gefahr des „Undersupply“, d.h., es werden aus Perspektive der Gesamtuniversität zu wenige reine Kol-

lektivressourcen erzeugt (Miller 1992; Vining 2003).

3. Pool-, Club- und reine öffentliche Ressourcen in Universitäten

Die Entscheidung, wie die knappen Finanzmittel zur Ausschöpfung von Skalen- und Verbundeffekten und zur institutionellen Positionierung eingesetzt werden, hängt von den jeweils identifizierten bzw. angestrebten University Commons ab. Die zentrale Auf-

gabe des Hochschulmanagements besteht darin, die arbeitsteiligen Aktivitäten der Institute, Fachbereiche, Fakultäten und Zentralbereichsfunktionen so zu steuern, dass in der Universität das jeweils angestrebte Portfolio an Commons erzeugt, geteilt und genutzt wird. Doch wie erkennt nun eine Universität, welche Kollektivressourcen sie hat? Aus der Kollektivgutforschung wissen wir, dass die Dilemmata der Über- und Unter-Nutzung sowie das Dilemma der Unter-Bereitstellung nicht innerhalb der dezentralen Bereiche gelöst werden können. Dies ist ein Anlass, eben diese Aktivitäten und Ressourcen jenseits der dezentralen Teileinheiten zu bündeln und zu koordinieren. Erster Ansatzpunkt ist also die Analyse der Zentralbereichsfunktionen.

In der Organisationsforschung wird die Bedeutung solcher Zentralbereiche für die dezentralen, nachgeordneten Einheiten unter dem Begriff „Corporate Parenting Strategies“ diskutiert (Campbell et al. 1995; Ferlie/Pettigrew 1996). Zum Parent oder der Konzernmutter gehören neben den Leitungsorganen alle Funktionen, Stäbe, zentrale Einrichtungen und Shared Services, die einheitenübergreifende Aufgaben wahrnehmen (Goold/Campbell 2002). Sie beinhalten vor allem unterstützende Aktivitäten, die keinen direkten Kunden- oder Marktkontakt haben, sowie Querschnittsaufgaben, die aufgrund der Realisierung von Skalen- und Scope-Effekten außerhalb der dezentralen Einheiten gebündelt werden. Übertragen auf Universitäten bedeutet diese Parenting-Logik: Dezentral angesiedelt sind Institute, Fachbereiche und Fakultäten, die im Wesentlichen gegliedert nach wissenschaftlichen Disziplinen die Kernaufgaben in Lehre und Forschung wahrnehmen sowie ein gewisses Spektrum administrativ-technischer Unterstützungsaufgaben erbringen. Zentral angesiedelt sind alle bereichsübergreifenden Ressourcen- und Aktivitätenbündel, die durch den *University Parent* koordiniert werden.

Unsere Analyse der Organigramme von 87 deutschen Universitäten zeigt zusammenfassend in Tabelle 2, welche Parenting-Funktionen typischerweise auf der obersten Gliederungsebene zusammengefasst sind.² Die zentralen Verwaltungsreferate und -abteilungen sowie die zentralen Einrichtungen sind nach ihren Aufgaben klassifiziert.

² Die Daten wurden 2011/2012 erhoben und beinhalten ausschließlich staatliche Universitäten mit Promotions- und Habilitationsrecht.

Tabelle 2: Ressourcenbündelung in Universitäten

Ressourcenbündel der University Parents nach Aktivitäten	Spalte 1		Spalte 2	
	Verwaltungsreferate	Zentrale Einrichtungen	Verwaltungsreferate	Zentrale Einrichtungen
	Anzahl	in Prozent der Universitäten	Anzahl	in Prozent der Universitäten
Arbeitssicherheit & Infrastruktur	86	98,85%	8	9,20%
Beschaffung	19	21,84%	1	1,15%
Bibliothekswesen	3	3,45%	87	100,00%
Controlling & Qualitätsmanagement	44	50,57%	4	4,60%
Finanzen	87	100,00%	1	1,15%
Forschung	52	59,77%	324	100%
Gender & Diversity	9	10,34%	9	10,34%
Internationalisierung	31	35,63%	22	25,29%
Marketing & PR	31	35,63%	13	14,94%
Organisation & Entscheidungsunterstützung	52	59,77%	6	6,90%
Personalmanagement	87	100,00%	7	8,05%
Rechenzentrum & IT	25	28,74%	75	86,21%
Rechts- & Grundordnungsfragen	55	63,22%	1	1,15%
Strategie & Planung	28	32,18%	0	0,00%
Studium & Lehre	87	100,00%	354	100%
Wissens- & Technologietransfer	10	11,49%	28	32,18%
Wissenschaftliche Weiterbildung	5	5,75%	13	14,94%

N = 87 staatliche Universitäten mit Habilitationsrecht

Alle untersuchten Universitäten haben auf der zentralen Parenting-Ebene Verwaltungsreferate und zentrale Einrichtungen. Verwaltungsreferate sind z.B. Abteilungen für Finanzen, Büros für Studium und Lehre, die koordinierende Abstimmungstätigkeiten übernehmen, sowie Referate für Personalmanagement. Eine hochschulweite Koordination von Transferaktivitäten oder wissenschaftlicher Weiterbildung scheint hingegen für die meisten Universitäten eher von nachgelagerter Bedeutung. Als zentrale Einrichtungen führen alle Universitäten ein zentrales Bibliothekswesen sowie jeweils mehrere Forschungs- und Lehrinrichtungen (durchschnittlich 3,72 respektive 4,07 je Universität), die keinen Fakultäten oder Fachbereichen zugeordnet sind. Diese akademischen Einheiten umfassen z.B. interdisziplinäre Graduiertenschulen, Forschungslabors, medizinische Einrichtungen oder Sprach- und Lehrerbildungszentren. Bei allen untersuchten Universitäten sind auf der Parenting-Ebene sowohl Kontroll- und Unterstützungsaufgaben als auch wissenschaftliche Kernaufgaben in Forschung und Lehre zu finden. Dies macht deutlich: Je umfangreicher solche Kernaufgaben jenseits der dezentralen Einheiten – Fachbereiche oder Fakultäten – erbracht werden, desto größer ist der Steuerungseinfluss durch die Hochschulleitung. Welcher Zusammenhang besteht nun zwischen den identifizierten Funktionen der University Parents und dem Spektrum der University Commons? Dazu klassifizieren wir in Tabelle 2 die Ressourcenbündel der zentralen Verwaltungsreferate (Spalte 1) und der zentralen Einrichtungen (Spalte 2) entlang der definierenden Eigenschaften der University Commons.

Die *zentralen Verwaltungsreferate* stellen Poolressourcen für zentrale und dezentrale Einheiten bereit. Dabei erfüllen einige Referate zusätzlich eine Kontrollfunktion gegenüber nachgelagerten Einheiten. Diese Doppelrolle ist vor allem in den Bereichen Finanzen, Beschaffung, Strategie, Controlling, Gender, Organisation, Rechtsan-

gelegenheiten, Personalmanagement, Infrastruktur und Arbeitssicherheit sowie Studium und Lehre der Fall. Referate für wissenschaftliche Weiterbildung, Technologietransfer, Bibliotheken, IT, Marketing, Internationalisierung und Forschung fungieren selten als Kontrollinstanzen und sind meist reine Unterstützungsfunktionen. Sowohl die kontroll- als auch die dienstleistungsorientierten Verwaltungsreferate bündeln Aktivitäten, die durch Rivalität im Konsum und durch begrenzte Ausschließbarkeit gekennzeichnet sind und damit die Charakteristika von Poolressourcen aufweisen. Die Gebäude werden von allen Hochschulmitgliedern genutzt, Bibliotheken stellen Literatur für jede Statusgruppe bereit und die IT-Infrastruktur steht allen Hochschulmitgliedern zur Verfügung. Ohne eindeutige Zugriffsregeln kann es

jedoch schnell zu einer Über-Nutzung dieser Ressourcen kommen (Davis 2003; Frost/Morner 2010a). Darum wird der Zugriff auf Poolressourcen häufig eingeschränkt. In obigem Beispiel regeln Raumbesetzungspläne, Ausleihfristen sowie individualisierte IT-Rechte die Nutzung der Poolressourcen. Es ist die Aufgabe des Parents, diese Zugriffsregeln zu definieren und dafür Sorge zu tragen, dass sie umgesetzt und befolgt werden.

Universitäten nutzen ihre *zentralen Einrichtungen* dazu, um Clubressourcen und Poolressourcen bereitzustellen. Handelt es sich bei den zentralen Einrichtungen z.B. um Rechenzentren oder Bibliotheken, geht es um die Bereitstellung und Koordination von Poolressourcen in Form von Shared Services. Bei zentralen Einrichtungen, die den universitären Kernaufgaben von Forschung und Lehre dienen, stehen Clubressourcen im Vordergrund. Hier profitieren zunächst nur deren Mitglieder von den Ressourcen, z.B. dem Know-how, wie ein transdisziplinäres Postdoc-Kolleg funktionieren kann. Von diesem Wissen könnten auch andere Einheiten profitieren. Teilt der Club jedoch dieses Wissen nicht, sind die Ressourcen ‚unter-genutzt‘. Aufgabe des Hochschulmanagements ist es, die Zusammenarbeit zwischen den dezentralen Einheiten und des zentralen Clubs so zu steuern, dass der Know-how-Transfer und damit die Teilung der Ressourcen erfolgt.

Die empirische Analyse zeigt, dass in allen Universitäten Parenting-Funktionen dafür verantwortlich sind, organisationsspezifische Kombinationen von Pool- und Clubressourcen zentral bereitzustellen. Doch wann lohnt es sich, die Aktivitäten zu Shared Services und akademischen Schwerpunkten zu bündeln? Im Falle der Poolressourcen muss das Dilemma der Über-Nutzung gelöst, bei Clubressourcen die Unter-Nutzung überwunden werden, damit sich die intendierten Zentralisierungsvorteile einstellen können. Die Erzeugung reiner Kollektivressourcen kann aufgrund der öffentlichen Guteigen-

schaften weder ausschließlich dezentral noch ausschließlich zentral erfolgen. Deshalb können diese Ressourcen auch nicht durch die deskriptive Analyse von zentralen Ressourcenbündeln erfasst werden.

Die Herausforderung bei der Erzeugung reiner Kollektivressourcen liegt hingegen in der Überwindung der Probleme bei ihrer Erstellung. Kein dezentraler Bereich wird diese Ressourcen alleine herstellen, wenn alle anderen sie nutzen können, ohne sich an deren Bereitstellung bzw. an den dabei entstehenden Kosten beteiligen zu müssen. Bei der Generierung reiner Kollektivressourcen ist das Hochschulmanagement auf die Kooperationsbereitschaft der einzelnen Universitätsmitglieder angewiesen. Wenn sich zu viele der dezentralen Bereiche entscheiden, sich nicht zu beteiligen, würden keine reinen University Commons entstehen. Um die Erzeugung reiner Kollektivressourcen in ausreichendem Ausmaß zu gewährleisten, muss die (zentrale) Hochschulleitung die Kooperationsbereitschaft der (dezentralen) Teileinheiten erhöhen. Die Aufgabe des Hochschulmanagements besteht darin, die Kenntnisse der unterschiedlichen Einheiten zu integrieren und deren Zusammenarbeit zu fördern. Häufig initiiert die Hochschulleitung die dazu notwendigen Abstimmungsprozesse, steuert sie aber nicht zentral durch Richtlinien, sondern etabliert Formen konsensbasierter Selbstabstimmung.

4. Fazit

Der vorliegende Beitrag analysiert die Frage, wie zentral oder dezentral Universitäten sein sollen, aus einem alternativen Blickwinkel: der Kollektivgutperspektive. Je nachdem, welche University Commons eine Universität für sich als relevant definiert, bestimmt dies den (De-)Zentralisationsgrad einer Universität. Die damit verbundene Steuerungsperspektive stellt die Eigenschaften der zu erzeugenden Ressourcen in den Fokus der Analyse: den Grad der Ausschließbarkeit und den Grad der Rivalität im Konsum. Sie begründen, wann eine Abstimmung jenseits der dezentralen Teileinheiten notwendig ist, durch die Hochschulleitung initiiert wird oder aber zentral gebündelt erfolgt. Die Herausforderung für die Hochschulleitung besteht darin, die Aktivitäten der dezentralen Institute, Fachbereiche und Fakultäten sowie der verschiedenen Zentralbereichsfunktionen so zu steuern, dass in der Universität das jeweils angestrebte Portfolio an Commons erzeugt, geteilt und genutzt wird und die damit verbundenen Dilemmata der Unterversorgung, Über-Nutzung und Unter-Nutzung überwunden werden.

Poolressourcen fördern die Schaffung von Skalen- und Verbund-Effekten, wenn das Dilemma der Über-Nutzung gelöst wird. Dazu kann die Hochschulleitung durch zentrale Steuerung die Erstellungs- und Nutzungsbedingungen beeinflussen, indem sie regelt, wer welche Poolressourcen bereitstellt und zu welchen Konditionen die Nutzung der Poolressourcen erfolgt. Clubressourcen beinhalten für die Universität wichtiges Organisationswissen, das auch für andere Teileinheiten relevant sein könnte. Aus der Gesamtuniversitätsperspektive lohnt es sich, dieses spezifische Clubwissen zu teilen und nicht das Rad noch einmal in einer anderen Teileinheit neu er-

finden zu müssen. Die Herausforderung für die Hochschulleitung besteht darin, das Dilemma der Teilung und ungenügenden Ausnutzung („Unter-Nutzung“) von Clubressourcen zu überwinden. Dies erfolgt beispielsweise dadurch, dass die Hochschulleitung jenseits der dezentralen Teileinheiten Bereiche schafft, die als Plattform für die Wissensteilung fungieren.

Reine Kollektivressourcen ermöglichen es der Universität, aus Gesamtorganisationsperspektive Ergebnisse zu erzielen, die keines ihrer Mitglieder oder keiner ihrer Teilbereiche alleine erzeugen könnten. Sie basieren auf co-spezialisiertem Wissen, zu dem verschiedene Teileinheiten beigetragen müssen. Weil bei dieser Teamproduktion der Gesamtoutput jedoch nicht individuell zugeordnet werden kann, besteht die Gefahr der Unterversorgung, falls sich nicht genügend Mitglieder der Universität an deren Erstellung beteiligen. Die Aufgabe der Hochschulleitung besteht darin, die dafür notwendige Zusammenarbeit zu initiieren und fördern. Dazu etabliert sie Formen konsensbasierter Selbstabstimmung, die zwischen einer zentralen Steuerung und einer dezentralen, autonomen Entscheidungslogik ihre Wirkung entfalten. Im Ergebnis bedeutet die Zentralisierung von Ressourcenbündeln nicht, dass auch alle Entscheidungen zentral zulasten der dezentralen Teileinheiten getroffen werden. University Commons als alternative Steuerungsperspektive bedeutet vielmehr, dass die Hochschulleitung einen Mix aus Abstimmungsmechanismen nutzt, um die Generierung und Teilung strategisch relevanter University Commons zu fördern.

Literaturverzeichnis

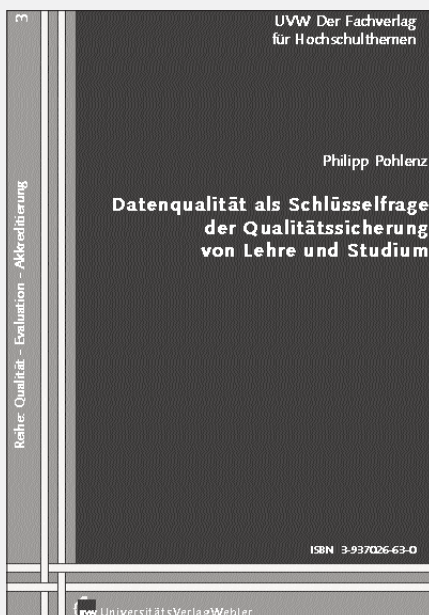
- Barney, J. (1991): „Firm resources and sustained competitive advantage“. In: *Journal of Management*, Vol. 17, No. 1, pp. 99-120.
- Beerkens, E./Derwende, M. (2006): „The paradox in international cooperation: Institutionally embedded universities in a global environment“. In: *Higher Education*, Vol. 54, No.1, pp. 61-79.
- Birnbaum, R. (2004): „The end of shared governance: Looking ahead or looking back“. In: *New Directions for Higher Education*, No. 127, pp. 5-22.
- Bleiklie, I./Lange, S. (2010): „Competition and Leadership as Drivers in German and Norwegian University Reforms“. In: *Higher Education Policy*, Vol. 23, No. 2, pp. 173-193.
- Boardman, P./Corley, E. (2008): „University research centers and the composition of research collaborations“. In: *Research Policy*, Vol. 37, No. 5, pp. 900-913.
- Brockhoff, K. (2003): *Management privater Hochschulen in Deutschland*. In: *Zeitschrift für Betriebswirtschaft*, 73 Jg., H. 3 (Ergänzungsheft), S. 1-23.
- Buchanan, J. M./Yoon, Y. J. (2000): „Symmetric Tragedies: Commons and Anticommons“. In: *Journal of Law and Economics*, Vol. 53, No. 1, pp. 1-13.
- Campbell, A./Goold, M./Alexander, M. (1995): „Corporate strategy - the quest for parenting advantage“. In: *Harvard Business Review*, Vol. 73, No. 2, pp. 120-132.
- Cornes, R./Sandler, T. (1996): *The Theory of Externalities, Public Goods, and Club Goods*. (2nd ed.), Cambridge.
- Davis, P. M. (2003): „Tragedy of the commons revisited: Librarians, publishers, faculty and the demise of a public resource“. In: *portal: Libraries and the Academy*, Vol. 3, No. 4, pp. 547-562.
- Dawes, R. M. (1980): „Social Dilemmas“. In: *Annual Review of Psychology*, Vol. 31, No. 1, pp. 169-193.
- De Boer, 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. (ed.): „New forms of governance in research organizations“. Dordrecht, pp. 137-152.
- Ferlie, E./Pettigrew, A. (1996): „The nature and transformation of corporate headquarters: a review of recent literature and a research agenda“. In: *Journal of Management Studies*, Vol. 33, No. 4, pp. 495-523.
- Frese, E./Graumann, M./Theuvsen, L. (2012): *Grundlagen der Organisation: Entscheidungsorientiertes Konzept der Organisationsgestaltung*. 10. Aufl., Wiesbaden.

- Frost, J./Queißer, C. (2007): Organisation zwischen Markt- und Hierarchieversagen: Öffentliche Güter als neuer Steuerungsimpuls. In: Jansen, S.A./Priddat, B.P./Stehr, N. (Hg.): Die Zukunft des Öffentlichen. Multidisziplinäre Perspektiven für eine Öffnung der Diskussion über das Öffentliche. Wiesbaden. S. 243-280.
- Frost, J./Morner, M. (2005): „Corporate commons: sustaining competitiveness through public goods in multidivisional firms“. In: International Journal of Learning and Change, Vol. 1, No. 1, pp. 28-45.
- Frost, J./Morner, M. (2010a): Konzernmanagement: Strategien für Mehrwert. Wiesbaden.
- Frost, J./Morner, M. (2010b): „Overcoming knowledge dilemmas: governing the creation, sharing and use of knowledge resources“. In: International Journal of Strategic Change Management, Vol. 2, No. 2-3, pp. 172-199.
- Goold, M./Campbell, A. (2002): „Parenting in complex structures“. In: Long Range Planning, Vol. 35, No. 3, pp. 219-243.
- Goold, M./Pettifer, D./Young, D. (2001): „Redesigning the corporate centre“. In: European Management Journal, Vol. 19, No. 1, pp. 83-91.
- Gumpert, P. J. (2000): „Academic restructuring: Organizational change and institutional imperatives“. In: Higher Education, Vol. 39, No. 1, pp. 67-91.
- Hardin, G. (1968): „The tragedy of the commons“. In: Journal of Natural Resources Policy Research, Vol. 162 (December), pp. 1243-1248.
- Hüther, O. (2010): Konflikte zwischen Hochschulräten und akademischen Selbstverwaltungsgremien? Ein Blick in die Landeshochschulgesetze. In: Hochschulmanagement, 5. Jg., H. 1, S. 15-21.
- Krücken, G. (2011): Soziologische Zugänge zur Hochschulforschung. In: die hochschule, 20. Jg., H. 2, S. 102-116.
- Krücken, G./Meier, F. (2006): „Turning the university into an organizational actor“. In: Drorori, G. S./Meyer, J. W./Hwang, H. (eds.): „Globalization and organization: world society and organizational change“. New York, pp. 241-257.
- Locker-Grütjen, O. (2009): Erfolgreiches Forschungsmanagement durch zentrale Einrichtungen. In: Hochschulmanagement, 4. Jg., H. 1, S. 17-20.
- Miller, G. (1992): Managerial Dilemmas. The Political Economy of Hierarchy. Cambridge UK: Cambridge University Press.
- Mintzberg, H. (1980): „Structure in 5's: A synthesis of the research on organization design“. In: Management Science, Vol. 26, No. 3, pp. 322-341.
- Mintzberg, H./Rose, J. (2003): „Strategic management upside down: Tracking strategies at McGill University from 1829 to 1980“. In: Canadian Journal of Administrative Sciences/Revue Canadienne des Sciences de l'Administration, Vol. 20, No. 4, pp. 270-290.
- Mora, J.-G. (2001): „Governance and management in the new university“. In: Tertiary Education and Management, Vol. 7, No. 2, pp. 95-110.
- Olson, M. (1965): „The logic of collective action“. New York.
- Orton, J. D./Weick, K. E. (1990): „Loosely coupled systems: A reconceptualization“. In: Academy of Management Review, Vol. 15, No. 2, pp. 203-223.
- Peterson, M. W. (2007): „The study of colleges and universities as organizations“. In: Gumpert, P. J. (Ed.): „Sociology of higher education“. Baltimore, pp. 147-184.
- Rumelt, R. P. (1984): „Toward a strategic theory of the firm“. In: R. Lamb (ed.): „Competitive strategic management“. Englewood Cliffs, pp. 556-570.
- Samuelson, P. A. (1954): „The pure theory of public expenditure“. In: The Review of Economics and Statistics, Vol. 36, No. 4, pp. 387-389.
- Schimank, U. (2005): „'New Public Management' and the academic profession: reflections on the German situation“. In: Minerva, Vol. 43, No. 4, pp. 361-376.
- Teichler, U. (2002): „Diversification of higher education and the profile of the individual institution“. In: Higher Education Management and Policy, Vol. 14, No. 3, pp. 177-188.
- Vining, A. R. (2003): „Internal market failure?: A framework for diagnosing firm inefficiency“. In: Journal of Management Studies, Vol. 40, No. 2, pp. 431-457.
- Weick, K. E. (1976): „Educational organizations as loosely coupled systems“. In: Administrative Science Quarterly, Vol. 21, No. 1, pp. 1-19.
- Wernerfelt, B. (1984): „A resource-based view of the firm“. In: Strategic Management Journal, Vol. 5, No. 2, pp. 171-180.

■ **Dr. Jetta Frost**, Professorin für Organisation und Unternehmensführung, Fakultät für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, Universität Hamburg,
E-Mail: jetta.frost@wiso.uni-hamburg.de

■ **Fabian Hattke**, Dipl.-Vw., wissenschaftlicher Mitarbeiter, Lehrstuhl für Organisation und Unternehmensführung, Fakultät für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, Universität Hamburg,
E-Mail: fabian.hattke@wiso.uni-hamburg.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

Reihe Qualität - Evaluation - Akkreditierung

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

Harry Müller



Harry Müller

Zur Ethik von Rankings im Hochschulwesen Eine Betrachtung aus ökonomischer Perspektive*

In der kontrovers geführten Debatte über den Sinn und Unsinn von Rankings und über die Validität bibliometrischer Indikatoren wird immer wieder auch auf un intendierte Konsequenzen von Rankings für das Wissenschaftssystem hingewiesen. Vor diesem Hintergrund wird sowohl deren Erstellung und Publikation als auch deren Verwendung im Rahmen von hochschulinternen oder hochschulpolitischen Entscheidungsprozessen zu einem ethischen Problem. Dem Informationsbedarf von Hochschulleitungen und externen Stakeholdern sowie dem Erkenntnisinteresse von Hochschulforschern steht die Forderung der Wissenschaftler nach akademischer Freiheit, die auch als eine Freiheit von einem ständigen Controlling durch Rankings verstanden werden kann, entgegen. Nur durch einen ethisch reflektierten Umgang mit Rankings kann vermieden werden, dass sich durch sie ein unerwünschter Paradigmenwechsel im Publikationsverhalten verfestigt, der nachträglich wohl nur noch schwer zu korrigieren sein dürfte.

1. Die Aktualität von Rankings

Die deutschsprachige Betriebswirtschaftslehre (BWL) wurde, wie auch ihre sozialwissenschaftlichen Schwesterdisziplinen, in den vergangenen Jahren Gegenstand methodologisch vielfältiger Rankings. Auch wenn das Handelsblatt-BWL-Ranking (Müller/Storbeck 2009) das in jüngster Zeit am meisten diskutierte Projekt ist, existieren zahlreiche, methodologisch anders konstituierte Alternativen. Laut Dilger (2010, S. 92) sind Rankings Verfahren, mit denen „ganz allgemein Beobachtungseinheiten nach einem Kriterium in eine Reihenfolge gebracht“ werden. Entlang dieser beiden Charakteristika, nämlich (1) welche Beobachtungseinheiten (2) nach welchem Kriterium gerankt werden, lässt sich die Vielzahl der in den vergangenen Jahren diskutierten Rankingansätze systematisieren. Dabei kann zudem noch zwischen Forschungs- und Lehrrankings differenziert werden, wobei im Rahmen der folgenden Betrachtung vornehmlich erstgenannte im Fokus stehen sollen. Abbildung 1 struk-

turiert eine exemplarische Auswahl der in den Wirtschaftswissenschaften derzeit am meisten diskutierten Ansätze gemäß den obengenannten Dimensionen. In der Orientierung an Rankings und anderen Verfahren zur Messung von Forschungs- und Lehrleistungen manifestiert sich ein allgemeiner Paradigmenwechsel im Hochschulmanagement. Während traditionell ein inputorientiertes, verwaltungsmäßiges Steuerungsmodell an Hochschulen dominierte, wurden in den letzten Jahren verstärkt Konzepte des New Public Management auf den Hochschulbereich übertragen (Lange 2008). Hierbei werden zur Steuerung anstatt der Inputfaktoren der Output oder der Outcome betrachtet. Zur Begründung wird auf die Neue Institutionenökonomik verwiesen, gemäß der die untergebenen Stellen aufgrund ihres Informationsvorsprungs am besten dazu befähigt seien, die Mittel zur Erreichung der vorgegebenen Ziele (Output) zu wählen, anstatt auch diese ex ante zu definieren, wie dies bei der Inputsteuerung der Fall ist. Die Universität und ihre Beschäftigten würden durch den Wandel von der Input- zur Outputsteuerung von bürokratischen und veraltungstechnischen Vorgaben „entfesselt“ (Müller-Böling 2000) und sollen auf diese Weise zu größeren Leistungen befähigt werden. Die Ideen des New Public Management bilden den theoretischen Hintergrund für viele hochschulpolitische Reformen der letzten Jahre wie etwa die Einführung der W-Besoldung

Abbildung 1: Typologie von Rankings mit ausgewählten Beispielen

		Rankingkriterium				
		Lehre		Forschung		
		Lehrevaluation/ Befragung	Verdienst Absolventen	(Zeitschriften-) Publikationen	Zitationen	Drittmittel
Beobachtungseinheit	Einzelne Personen	Lehrpreis der Fakultät		Handelsblatt	Podsakoff u. a. (2008)	
	Fachbereiche	CHE-Ranking, Wirtschaftswoche	Financial Times Ranking	Wolf/Rohn/Macharzina (2006), Handelsblatt	Müller (2012b)	
	Hochschulen			Shanghai Ranking ¹	Podsakoff u. a. (2008)	DFG Förderatlas
	Länder	CHE-Länderranking			Müller (2012b)	

* Ich danke Alexander Dilger und den Teilnehmer/innen des gemeinsamen Workshops der wissenschaftlichen Kommissionen „Wissenschaftstheorie und Ethik in der Wirtschaftswissenschaft“ und „Hochschulmanagement“, der vom 16.-18.2.2012 an der Freien Universität in Berlin stattfand, für wertvolle Hinweise und Kommentare.

¹ Das Shanghai-Ranking ist multidimensional und berücksichtigt neben der Anzahl der Veröffentlichungen auch deren Zitationen und weitere Kriterien.

(Blomeyer 2007) und pauschalierter Budgets oder die Nutzung von Zielvereinbarungen.

Kritikerinnen und Kritiker² sehen in diesem Paradigmenwechsel jedoch auch Gefahren: Die Outputorientierung des Managements erfordere ein immer größeres Maß an Mess- und Kontrollsystemen, deren Betrieb nicht nur Ressourcen verschlinge, sondern auch das Funktionieren sozialer Systeme direkt behindere. Power (1997), der dieses Problem gesamtgesellschaftlich untersucht, sieht darin eine Entwicklung zur „Audit Society“. In Bezug auf den Hochschulkontext argumentieren Kritiker, dass die klassische Universitätsidee sowohl durch Rankings als auch durch hochschulinterne Leistungsvergleiche beschädigt werde (Erne 2007).

Im Hinblick auf die Forschungsleistungen begann die Evaluation der Outputs in den englischsprachigen Naturwissenschaften, die in der Bibliometrie nach wie vor eine Vorreiterrolle einnehmen. Mit der Entwicklung des *Science Citation Index* wurde Garfield (1964) zum Pionier der Bibliometrie, die sich dann in den Folgejahren in die Geistes- und Sozialwissenschaften zunächst des englischen Sprachraums und später dann auch in die nicht genuin englischsprachigen Wissenschaftslandschaften Kontinentaleuropas ausbreitete. Aus der Perspektive der deutschsprachigen Wirtschafts- und Sozialwissenschaften sind die Naturwissenschaften und der angloamerikanische Sprachraum in der beschriebenen Entwicklung also voraus, was den Vorteil hat, dass sowohl mögliche positive als auch negative Effekte der zunehmenden Outputorientierung in Bezug auf Forschungsleistungen mit einem Blick ins Ausland exemplarisch betrachtet werden können, noch bevor entsprechende Instrumente hierzulande praktisch etabliert werden. Für die empirische Untersuchung von Publikationen, Autoren und Institutionen mittels statistischer Verfahren hat sich die Bibliometrie als Spezialwissenschaft herausgebildet.

2. Rankings verändern Verhalten

Sowohl die Befürworter der beschriebenen Entwicklung als auch ihre Kritiker unterstellen, dass Rankings das Verhalten der Gerankten zum Guten oder zum Schlechten verändern. Auch wenn in vielen Fällen kein direkter Bezug zwischen den Erstellern von Rankings und den gerankten Personen oder Institutionen besteht, erzeugen Rankings bisweilen unintendierte Anreize zur Verhaltensänderung. Obwohl Rankingergebnisse auf den ersten Blick unpolitisch erscheinen und vielleicht aus ganz anderen Gründen, etwa dem Erkenntnisinteresse von Hochschulforschern, motiviert sind, können von ihnen starke Anreize ausgehen, weil sie Reputation auf die gerankten Personen oder Hochschulen verteilen. Dadurch kann ein Motivationseffekt erzeugt werden, der die Gerankten zu intensiveren Leistungen anspornt.

Demgegenüber stehen jedoch Anreize zu Verhaltensanpassungen mit negativen Folgen. So wird in der angloamerikanischen Literatur darauf hingewiesen, dass die Dominanz der Publikationsstrategie über den Inhalt eine Folge der Outputorientierung sei (Lawrence 2007, Todd/Ladle 2008). Die Ergebnisse eines Forschungsprojekts würden in so viele Zeitschriftenbeiträge wie möglich zerteilt, um die Zahl der Publikationen zu maximie-

ren. Diese auch als „Salomitaktik“ bezeichnete Strategie wirkt sich nicht nur in publikationsbasierten, sondern auch in zitationsbasierten Rankings (zur Differenzierung siehe Müller 2012a) positiv auf das Ergebnis aus, weil jeder einzelne Zeitschriftenbeitrag auch einzeln zitiert werden kann und ggf. sogar muss, wenn sich ein anderer Beitrag fundiert mit dem (aus strategischen Gründen fragmentierten) Gesamtwerk auseinandersetzen möchte. Daneben kann die Outputorientierung dazu führen, dass risikoärmere Forschungsprojekte attraktiver erscheinen als solche mit sehr ungewissem Ergebnis. Zeitschriftengutachter haben typischerweise eine Präferenz für am Status quo orientierte Arbeiten, während wirklich bahnbrechende Erkenntnisse von ihnen nur schwer als solche zu erkennen sind und oftmals zu Unrecht aussortiert werden (Benos 2007). Ebenso ist die Orientierung an Wissenschaftsmode (Crane 1969) im Hinblick auf Rankings attraktiv, da mit viel Aufmerksamkeit gerechnet werden kann, die sich in Publikationsgelegenheiten und später in Zitationen niederschlägt.

In einem gewissen Maße wäre auch eine sachlich unbegründete Arbitrage hin zu Forschungsfeldern mit besser gerankten Zeitschriften oder höheren Zitationsraten möglich: Zwar wird deswegen beispielsweise kein Historiker zu medizinischen Themen publizieren; einer medizinischen Forschungsarbeit wird aber in auf Impact-Faktoren basierenden Rankings ein viel höheres Gewicht beigemessen, wenn sie statt in einer historischen in einer medizinischen Fachzeitschrift erscheint, weil die Impact-Faktoren in den Naturwissenschaften aufgrund der unterschiedlichen Publikations- und Zitationskulturen bis zu zehnmal höher sind als in den Geisteswissenschaften (Althouse u. a. 2009). Dieser Bewertungsunterschied wäre nicht durch einen Leistungsunterschied begründet, sondern lediglich das Ergebnis strategischen Publizierens. Eine solche interdisziplinäre Arbitrage dürfte zwar nur in Ausnahmefällen wie dem hier skizzierten möglich sein, innerhalb eines Fachs ist das Problem jedoch ungleich relevanter: Beispielsweise existieren auch innerhalb der Betriebswirtschaftslehre unterschiedliche Publikations- und Zitationskulturen in den jeweiligen Teilfächern (Dilger/Müller 2012). Weil die Betriebswirte oftmals in mehr als einem Teilfach tätig sind, besteht hier weit mehr Spielraum für mögliche Fehlanreize.³

Wenn strategische Überlegungen bzgl. der Publikationsmedien die Inhalte eines Forschungsprojekts dominieren, handelt es sich um unethisches Verhalten, weil das Streben nach Wissen und Wahrheit nicht mehr primäres Ziel ist, sondern durch die strategische Orientierung an

² Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird im Folgenden das generische Maskulinum verwendet, das die weibliche Form jeweils mit berücksichtigt.

³ Diese ergeben sich jedoch nicht nur bei zitationsbasierten Rankings, sondern insbesondere auch aus dem Jourqual-2 Zeitschriftenranking des Verbands der Hochschullehrer für Betriebswirtschaft (VHB), das beispielsweise im Teilfach Hochschulmanagement kein mit A+ oder A bewertetes Publikationsorgan ausweist und nur eine einzige mit B gerankte Zeitschrift enthält, während im Marketing vier Zeitschriften mit A+, sechs mit A und elf mit B bewertet sind. Da das Jourqual-Ranking nicht nur Reputation zuweist, sondern auch im hochschulinternen Controlling bzw. in kumulativen Promotions- und Habilitationsverfahren Verwendung findet, setzt es einen inhaltlich unbegründeten (Fehl-)Anreiz, z.B. Themen des Hochschulmanagements zu meiden, weil damit keine Spitzenplatzierungen erreichbar sind.

Rankings eingeschränkt wird. Davon abzugrenzen ist Betrug, das vorsätzliche Überschreiten juristischer Grenzen. Diese Grenzen müssen nicht immer durch Gesetze definiert sein, wie am Beispiel des Plagiats deutlich wird. Es verstößt nicht nur gegen die Praxis guter Wissenschaft, sondern auch gegen die Promotions- oder Habilitationsordnungen der jeweiligen Hochschulen, i.d.R. gegen die vertraglichen Vereinbarungen zwischen Autor und Verlag und z.T. sogar gegen das Urheberrecht. Ähnliches gilt für fingierte Daten oder manipulierte Statistiken bei empirischen Arbeiten, die ebenfalls als Betrug zu bezeichnen sind. Beide Phänomene wurden in der jüngsten Vergangenheit auch im Zusammenhang mit Rankings öffentlich: So wurden einem im Handelsblatt-VWL-Ranking prominent platzierten Ökonomen wiederholt Selbstplagiate nachgewiesen, während ein vom Handelsblatt gefeierter Betriebswirt inzwischen mehrere Veröffentlichungen widerrufen musste, nachdem ihm zumindest Unrichtigkeiten in der zugrunde liegenden Empirie nachgewiesen worden waren. Derartige Fehlverhalten wird durch Rankings belohnt, sofern die Unregelmäßigkeiten, wie in den beiden genannten Beispielen, nicht später öffentlich angeprangert werden. Jedenfalls dürfte es kein Zufall sein, dass die beiden Genannten im Ranking so prominent platziert sind, erleichtern doch die ihnen vorgeworfenen Arbeitsmethoden die Produktion einer Vielzahl von Veröffentlichungen. Auf diese Weise setzen Rankings nicht nur Fehlanreize im Hinblick auf die Themenfindung und auf bestimmte Publikationsstrategien, sondern reizen auch zu betrügerischem Verhalten an, auch wenn dies ihrem eigentlichem Ziel, Forschungsleistungen mess- und vergleichbar zu machen, vollkommen zuwiderläuft. Die Situation ist vergleichbar mit Wettbewerben im Sport, die ebenfalls Spitzenleistungen hervorbringen sollen, damit aber zugleich Anreize für Doping schaffen.

Wenn Rankings das Wissenschaftssystem in unvoreilhafter Weise verändern können, weil sie potenziell schädliche Verhaltensanreize setzen, folgt daraus die Frage nach ethischen Prinzipien bei ihrer Erstellung und im Umgang mit ihren Ergebnissen. Weil Rankingergebnisse auf die Wissensproduktion, die sie abbilden sollen, zurückwirken, besteht seitens der Ersteller oder Hochschulforscher hier eine Verantwortung für die möglichen Folgen. Aus diesem Grund sollen im nächsten Abschnitt zunächst die divergierenden Interessen der verschiedenen Stakeholder in diesem Prozess herausgearbeitet werden.

3. Der „Markt“ für Forschung

Aus der Sicht der ökonomischen Theorie sind Forschungsleistungen keine marktgängigen Güter, weil ihnen die typischen Eigenschaften von privaten Gütern (Teilbarkeit, Rivalität im Konsum etc.) in der Regel fehlen (Grossekketter 2007). Eine Analyse mit Hilfe des klassischen Marktmodells ist daher nicht möglich, schon weil es hier, außer im Falle der Auftragsforschung, keinen Preis gibt. Trotzdem lässt sich auch der wissenschaftliche Austausch als Interaktion von Anbietern und Nachfragern beschreiben. Die Autoren bieten ihre Forschungsergebnisse in ihren Publikationen zum Lesen an,

andere Wissenschaftler rezipieren die Ergebnisse und nutzen sie für ihre eigene Forschung. Diese Interaktion wird durch das wissenschaftliche Zitat des rezipierten Texts dokumentiert.

Betrachtet man die Struktur der Interaktionsbeziehungen näher, so können Aussagen im Hinblick auf die ggf. konkurrierenden Interessen der beteiligten Stakeholder gemacht werden. Vergleichsweise eindeutig ist der Fall der Auftragsforschung, bei dem die Antwort auf eine vom Auftraggeber gestellte Frage direkt entgolten wird. Der Nutzen fällt beim Auftraggeber direkt an und spiegelt sich in dessen Zahlungsbereitschaft. Ein wie auch immer geartetes Forschungsleistungsranking wäre in einem solchen Fall unnötig, weil die Bewertung durch den Markt vorgenommen wird. Die Qualität der Auftragsforschung liegt in der Nützlichkeit für den Auftraggeber, so dass eine externe Kontrolle durch Kollegen und auch die Veröffentlichung grundsätzlich verzichtbar sind.

Verglichen damit sind die Beziehungen im Bereich der Grundlagenforschung oder bei der Erforschung von Fragestellungen von allgemeingesellschaftlichem Interesse deutlich komplexer. Bei wissenschaftlichen Publikationen sind die Nachfrager oft ihrerseits wiederum Produzenten, die an Bestehendes anknüpfen und existierende Erkenntnisse ausbauen oder verwerfen. Der gesellschaftliche Nutzen der Wissenschaft fällt im Gegensatz zur Auftragsforschung extern an. Der Wissenszuwachs als Outcome des Forschungsprozesses kommt einer Vielzahl unterschiedlicher Akteure zugute, die sich zudem ex ante, also bevor das entsprechende Wissen erzeugt wurde, nicht bestimmen lassen. Der Wissenszuwachs hat also Kollektivgutcharakter, was in der volkswirtschaftlichen Theorie als Argument für dessen staatliche Finanzierung angeführt wird.

Aus der Sicht von Staat und Gesellschaft als Financiers der Forschung existiert ein Interesse an der Sichtbarmachung des Produktionsprozesses. Die Frage, wer wie viel zum Kollektivgut Forschung beiträgt, kann für die Akteure der Hochschulpolitik in den Ministerien wie auch für private Drittmittelgeber eine entscheidungsrelevante Information darstellen. Publikationsdaten, Rankings und Leistungsvergleiche können, sofern sie sachgerecht angewandt und interpretiert werden, in dieser Hinsicht nützliche Informationen bereitstellen. Daneben hat auch die Hochschulforschung ein genuin wissenschaftliches Interesse an der Erforschung der Forschenden.

Dieses Interesse kann jedoch im Konflikt mit der akademischen Freiheit der Forscher stehen. Akademische Freiheit kann nämlich auch als Freiheit von externer Rechenschaftspflicht verstanden werden (Wicks 2004, Nkomo 2009). Auch wenn Rankings und bibliometrische Untersuchungen nicht zur direkten, monetären Steuerung einzelner Wissenschaftler durch die Hochschulleitungen zum Einsatz kommen, können auch durch Dritte erstellte Rankings, die keine unmittelbaren materiellen Auswirkungen auf die Gerankten haben, deren intrinsische Motivation verdrängen (vgl. hierzu Frey 2003) oder Fehlanreize im Hinblick auf die zukünftige Publikationstätigkeit setzen (siehe oben).

Dieser Interessenkonflikt lässt sich nicht ohne Weiteres auflösen, denn auch wenn man etwa akademische Frei-

heit gegenüber den Aufsichtsinteressen der Hochschulpolitik strikt superior bewertete, bliebe der Konflikt mit der Hochschulforschung bestehen: Ein Verzicht auf Rankings und bibliometrische Untersuchungen wäre aus der Perspektive ihrer Kritiker ein Gewinn an akademischer Freiheit (Kieser 2010, 2012), für Teile der Hochschulforschung jedoch eine Form der Zensur. Das Argument, ein Verzicht auf Rankings führe zu einem Mehr an akademischer Freiheit, wäre also nicht ohne Einschränkung haltbar. Dieser fundamentale Interessenkonflikt zwischen der bibliometrischen Hochschulforschung und ihrem Erkenntnisobjekt lässt sich daher nicht logisch auflösen, sondern muss durch verantwortungsvolles Handeln stets neu austariert werden. Die Erstellung von Rankings und der Umgang damit werden auf diese Weise auch zu einer ethischen Frage.

4. Qualitätskriterien von Rankings

Generell lassen sich Rankings nicht abstrakt, sondern nur mit Bezug zu ihren z.T. selbst definierten Zielen bewerten (Dilger 2010). Dabei kann zunächst auf die allgemeinen Gütekriterien der Messtheorie zurückgegriffen werden, nämlich Objektivität, Reliabilität und Validität (Lienert/Raatz 1998). Ein Ranking sollte zunächst also unabhängig von der Person/Position des Erstellers sein. Zweitens darf die Messung nicht durch Zufallsereignisse beeinflusst werden, muss also reproduzierbar sein. Validität schließlich bedeutet, dass das Ranking tatsächlich das misst, was gemessen werden soll. Sie setzt Objektivität und Reliabilität voraus und ist das kritische der drei Gütekriterien, da es danach fragt, ob die im Ranking verwendeten Kennzahlen auch wirklich das messen, was gemessen werden soll. In diesem Sinne weist das Validitätserfordernis über den rein technischen Bereich der Messtheorie hinaus und definiert auch konzeptionelle Ansprüche an Rankings, nämlich die Wahl von geeigneten Kennzahlen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Kennzahlen nicht mit der zu messenden Leistung identisch sind, sondern mehr oder weniger gute Indikatoren darstellen. Ob die Produktivität eines Wissenschaftlers durch die Zahl seiner Zeitschriftenaufsätze approximierbar ist oder ob zu diesem Zweck andere Kennzahlen geeigneter erscheinen, wäre eine Fragestellung, anhand derer verschiedene Rankingansätze hinsichtlich ihrer Validität miteinander verglichen werden könnten.

Die Erfordernisse der Messtheorie stellen im Hinblick auf die Qualität von Rankings ein notwendiges, jedoch kein hinreichendes Kriterium dar. Aus ökonomischer Perspektive tritt die Anreizkompatibilität als weiteres Kriterium hinzu (zum Konzept siehe Milgrom/Roberts 1992). Sie bezieht sich auf die Auswirkungen des Rankings auf die Gerankten und fokussiert damit die oben beschriebenen Fehlanreize in Bezug auf das Publikationsverhalten (siehe Abschnitt 2). Nur wenn ein Ranking neben den eher technischen Kriterien der Messtheorie auch anreizkompatibel in Bezug auf alle Beteiligten ist, genügt es den wissenschaftsethischen Erfordernissen in einem strengen Verständnis derselben. Das Qualitätskriterium der Anreizkompatibilität soll mithin sicherstellen, dass Rankings keine negativen Auswirkungen auf das Erkenntnisobjekt haben.

Die Überlegungen machen deutlich, dass es Qualitätskriterien bedarf, um negative Auswirkungen von Rankings zu vermeiden oder zumindest einzugrenzen. Auch wenn ein umfassendes Bewusstsein die Folgen und Probleme von Rankings betreffend noch nicht zu existieren scheint, legte der Wissenschaftsrat (2004) konkrete Empfehlungen zum Umgang mit Rankings vor. Viele Punkte der Empfehlungen erscheinen unmittelbar einsichtig, sie adressieren jedoch nicht die Fehlanreize von Rankings. Die Empfehlungen lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Zielsetzung angeben
- Entscheidungsrelevante Objektdefinition wählen
- Leistungsdimensionen getrennt bewerten
- Leistungskriterien offen legen
- Indikatoren nach Leistungskriterien auswählen
- Hohe Datenqualität und optimale Auswertbarkeit anstreben
- Unabhängige Trägerschaft und Bewertung sicherstellen
- Wettbewerb und Autonomie wahren

Auch wenn die genannten Punkte in den Empfehlungen des Wissenschaftsrats wortreich erläutert werden, so lassen sie sich letztlich auf die drei Forderungen der allgemeinen Messtheorie zurückführen: Das Offenlegen von Zielsetzung und Kriterien, unabhängige Bewertung und Wahrung der Autonomie lassen sich im Punkt Objektivität zusammenfassen. Die Forderung nach Datenqualität und Auswertbarkeit ist Bestandteil der Reliabilität, während die Trennung der Leistungsdimensionen und die Auswahl der passenden Indikatoren die Validität der Messung erhöhen sollen.

Neben den bereits genannten Punkten empfiehlt der Wissenschaftsrat, bei der Präsentation der Ergebnisse Ranggruppen statt Ranglisten auszugeben und das Produkt dann Rating anstatt Ranking zu nennen. Beide Punkte zielen offenkundig auf die Rezeption von Rankings und müssen daher vor dem Hintergrund der implizierten Anreizwirkungen diskutiert werden. Dabei fällt zunächst auf, dass die Forderung nach Ranggruppen im Widerspruch zur ebenfalls geforderten hohen Datenqualität und der optimalen Auswertbarkeit steht und zudem die Nachprüfbarkeit des Ratings durch Außenstehende unmöglich macht. Schließlich zieht der Verzicht auf Rangplätze notwendigerweise auch einen Verzicht auf die Publikation der rangbildenden Indikatoren nach sich. Die Methodologie kann dann sowohl von Außenstehenden als auch von den Gerankten selbst nicht überprüft werden, das Rating würde gegen Kritik immunisiert. Dabei entbehrt es nicht einer gewissen Ironie, dass zur Begründung dieser Empfehlung auf die jeder Messmethode innewohnenden Ungenauigkeiten und Messfehler verwiesen wird, die eine exakte Zuweisung von Rangplätzen nach Ansicht des Wissenschaftsrats nicht vertretbar machten. Ist es doch gerade der Verzicht auf die Publikation der Einzelwerte, der die Methodik jeglicher Nachprüfbarkeit entzieht und auf diese Weise etwaige Messfehler und Ungenauigkeiten verschleiern.

Abgesehen davon erscheint die Forderung nach Ranggruppen statt Rangplätzen vor dem Hintergrund der in Wissenschaftsrangings typischerweise auftretenden Pa-

reto-Verteilung (Pareto 1896, siehe auch Hardy 2010) gleich doppelt unpassend. Die Pareto-Verteilung der Messergebnisse hat zur Folge, dass die Messwerte nur im Bereich der Spitzengruppe signifikant voneinander abweichen und die Differenzen zwischen den Rangplätzen zunehmend geringer werden. Bei der Verwendung von Ranggruppen werden in der Spitzengruppe, in der zwischen den einzelnen Plätzen Unterschiede messbar wären, Informationen verschenkt, während im Verlauf der Verteilung, wo sich die einzelnen Messwerte kaum noch unterscheiden, Differenzierungsmerkmale behauptet werden, wo keine sind. Nur bei einer Publikation der einzelnen Messwerte kann ein Leser deren zunehmend insignifikanten Unterschiede im Verlauf der Verteilung erkennen, während Ranggruppen an dieser Stelle einen anderen Eindruck erwecken können.

Die Verwendung von Ranggruppen ist schließlich auch nicht geeignet, die Folgen von Messfehlern oder Ungenauigkeiten auf der Ebene der Datenbasis abzumildern oder einzudämmen, wie an einem einfachen Beispiel zu erkennen ist: Werden etwa Ranggruppen in Zehnerschritten gebildet, so verlore ein Messfehler, der zur Vertauschung der Ränge 5 und 6 geführt hätte, an Bedeutung, denn beide Objekte wären dennoch korrekt der Ranggruppe zugeordnet. Eine Vertauschung der Plätze 10 und 11 jedoch führte zu umso größerem Schaden, da im Falle der Zehnerangruppen der Messfehler zehn Rangplätze statt nur eines Platzes betrüge. Im Erwartungswert ergibt sich daraus keine Differenz, denn der Verzicht auf mehrere kleine Fehler wird durch das Auftreten seltenerer, aber dafür größerer Abweichungen erkaufte. Die Verwendung von Ranggruppen statt Rangplätzen ist also nicht geeignet, die Auswirkungen von Messfehlern oder Ungenauigkeiten abzumildern.

Die vom Wissenschaftsrat propagierte Sprachregelung Rating statt Ranking erweist sich schließlich ebenfalls als problematisch. Ratings bezeichnen eine Beurteilung ohne Rangfolgenbildung (Everling 2010), insbesondere im Finanzwesen hinsichtlich der Kreditwürdigkeit von Schuldnern. Dieser Ansatz ist jedoch mit dem Konzept der Ranggruppen nur sehr bedingt vereinbar, denn während Ranggruppen ebenso wie Rangplätze einem Objekt jeweils eine relative Position zuweisen, beschreibt ein Rating eine absolut definierte Qualitätseinstufung und setzt eine vorab definierte Skala voraus. Eine solche Skala, wie sie für Kreditratings beispielsweise von AAA (ausfallsicher) bis D (Zahlungsausfall) definiert ist, sehen die Empfehlungen des Wissenschaftsrats jedoch nicht vor. Die Verwendung von Ranggruppen ersetzt eine solche Skala nicht, da sie stets eine relative Position beschreiben, während bei Ratings nicht notwendigerweise ein Objekt mit der besten und eines mit der schlechtesten Note bewertet werden muss. Vor diesem Hintergrund erscheint die Verwendung des Begriffs Rating als eine reine Sprachregelung, die anscheinend der Attribution von Qualität dienen soll. Auch dies ist jedoch inzwischen einigermaßen zweifelhaft, denn während der Begriff Rating im Erscheinungsjahr der Empfehlungen des Wissenschaftsrats (2004) noch mit Reputation verknüpft war, so haben die Ratingagenturen und ihre Kreditbeurteilungen im Zuge der Finanzkrise deutlich an Reputation eingebüßt. Ein Ranking, das be-

grifflich hier anknüpft, erschiene heute wohl weniger opportun.

Abgesehen von den hier kritisch beurteilten Ranggruppen und der Benennungsfrage enthalten die Empfehlungen des Wissenschaftsrats jedoch viele wichtige Hinweise für eine Qualitätsverbesserung bei der Messung von Forschungsleistungen. Das Problem der unintendierten negativen Konsequenzen in Form von Fehlanreizen wird jedoch noch nicht in ausreichendem Maße adressiert. Auf der Grundlage der Empfehlungen des Wissenschaftsrats wäre eine breite Debatte wünschenswert, in die sich insbesondere die Ersteller von Rankings einbringen sollten, um den Kriterienkatalog für eine sachgerechte Forschungsleistungsmessung in dieser Dimension zu erweitern.

Derartige Überlegungen sollten sich zunächst am Horizont der Adressaten orientieren und die Möglichkeit einer Falsch- oder Überinterpretation der Ergebnisse bereits ex ante berücksichtigen. Je forschungsferner der Adressatenkreis, desto größer ist diese Gefahr einzuschätzen. Ein internes Bewerberranking im Rahmen eines Berufungsverfahrens wäre von diesem Einwand beispielsweise weniger betroffen als ein öffentliches Ranking wie das Handelsblatt-Ranking, das weit über die Grenzen des Fachs und der Wissenschaft hinaus rezipiert wird. An dieser Stelle ist eine Selbstbeschränkung hinsichtlich der publizierten Informationstiefe sinnvoll und in der Regel auch bereits Praxis. Daher veröffentlicht das Handelsblatt lediglich die Namen der 250 bestplatzierten Personen. Andere Autoren von Rankings schränken die Informationstiefe jedoch noch weit stärker ein. So nennen die Personenrankings von Dilger (2010) und Dilger/Müller (2012) jeweils nur die zehn Erstplatzierten. Das erscheint aus zwei Gründen sachgerecht: Erstens sinkt die Signifikanz der Rangdifferenzen im Verlauf der Verteilung (siehe oben), sodass dem genauen Rangplatz außerhalb der Spitzengruppe ohnehin kaum Informationswert zukommt. Da dieser Umstand aber vielen, insbesondere außerwissenschaftlichen Rezipienten kaum bekannt sein dürfte, verhindert der Verzicht auf die übrigen Rangplätze Fehlinterpretationen. Zweitens birgt die Namensnennung auf den mittleren und hinteren Plätzen die Gefahr eines negativen Motivationseffekts für die Genannten. Eine gewisse Bescheidenheit im Hinblick auf die Informationstiefe erscheint aus den genannten Gründen ethisch geboten, auch wenn dies notwendigerweise einen Verzicht auf die maximale Publicitywirkung bedeutet. Ebenso selbstverständlich sollte es für die Ersteller von Rankings sein, auf Limitationen hinsichtlich der Validität des eigenen Ansatzes hinzuweisen. Das erscheint schon aus dem Grunde angemessen, weil sich ein Wissenschaftsrating an den Qualitätsstandards seines Erkenntnisobjekts orientieren sollte, um im Urteil der Gerankten bestehen zu können.

5. Ausblick

Zu diskutieren ist schließlich, ob ein zentral (ggf. vom Wissenschaftsrat) erstelltes, gewissermaßen offizielles Ranking sinnvoll wäre. Ein solches Projekt könnte sich fachübergreifend an den Best Practices orientieren und

die technischen Kompetenzen des Wissenschaftsmanagements bzw. der Bibliometrie mit der inhaltlichen Expertise der jeweiligen Fächer verbinden. Abgesehen davon, dass ein solches Vorgehen nicht gegen den Widerstand der Fachvertreter durchsetzbar ist – man denke z.B. an die Ablehnung von Rankings durch die Fachverbände der Soziologen und Historiker – und in einem solchen Fall mangels interessierter Adressaten auch vollends überflüssig wäre, ist zu berücksichtigen, dass ein offizielles Ranking angesichts des derzeitigen Entwicklungsstandes der Methodologie durchaus Gefahren birgt. Wenn die Validität der angewandten Messinstrumente noch zu diskutieren ist, erzeugt Uniformität keinen Fortschritt, sondern verhindert eine produktive Debatte.

Die Akzeptanz eines Rankings kann seine mangelnde Validität nicht ersetzen. Vor diesem Hintergrund erscheinen vielmehr die Entwicklung von alternativen Verfahren und die Kritik daran geeignet zu sein, die Qualität von Rankings zu verbessern. Das gilt insbesondere, wenn man berücksichtigt, dass erfolgreiche Rankings einen Paradigmenwechsel fortifizieren können, der zunehmend irreversibel wird. Sobald sich die Gerankten bei ihrer Leistungserbringung an den Kriterien der Rankings orientieren, trägt dies zu einer Stabilisierung des Rankings und der Verdrängung von alternativen Messverfahren bei. Weil dieser Prozess allein durch die Akzeptanz der Rankings in der Zielgruppe getrieben wird und diese nicht notwendigerweise mit der Qualität des Verfahrens zusammenfallen muss, erscheint ein zu frühes Festlegen eines zentralen Standards wenig sinnvoll zu sein. Langfristig können Rankings die Realität, die sie messen wollen, selbst erzeugen, wenn sich die Gerankten mehr und mehr an den vom Ranking postulierten Leistungskriterien orientieren. Angesichts dessen besteht zum aktuellen Zeitpunkt wenig Bedarf nach einem offiziellen, allgemein akzeptierten Ranking; vielmehr sollte das Thema noch eine Weile Experimentierfeld der Hochschulforschung bleiben, bis sich – im wissenschaftlichen Wettbewerb – solide Qualitätsstandards und wissenschaftsethische Empfehlungen zum Umgang mit Rankings herausgebildet haben.

Literaturverzeichnis

- Althouse, B.M./West, J.D./Bergstrom, C.T./Bergstrom, T.C. (2009):* „Differences in Impact Factor Across Fields and Over Time“. In: *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, Vol. 60, No. 1, pp. 27-34.
- Benos, D.J. (2007):* „The Ups and Downs of Peer Review“. In: *Advances in Physiology Education*, Vol. 31, No. 2, pp. 145-152.
- Blomeyer, C. (2007):* Professorenbesoldung. Hamburg.
- Crane, D. (1969):* „Fashion in Science: Does It Exist?“. In: *Social Problems*, Vol. 16, No. 4, pp. 433-441.
- Dilger, A. (2010):* Rankings von Zeitschriften und Personen in der BWL. In: *Zeitschrift für Management*, 5. Jg., H. 1, S. 91-102.
- Dilger, A./Müller, H. (2012):* Ein Forschungsleistungsranking auf der Grundlage von Google Scholar. In: *Zeitschrift für Betriebswirtschaft*, 82. Jg., H. 10, S. 1089-1105.
- Erne, R. (2007):* „On the Use and Abuse of Bibliometric Performance Indicators: A Critique of Hix's 'Global Ranking of Political Science Departments'“. In: *European Political Science*, Vol. 6, No. 3, pp. 306-314.
- Everling, O. (2010):* Credit Rating. *Gabler Wirtschaftslexikon*, 17. Aufl., Wiesbaden.
- Frey, B.S. (2003):* „Publishing as Prostitution? Choosing Between One's Own Ideas and Academic Success“. In: *Public Choice*, Vol. 116, No. 1-2, pp. 205-223.
- Garfield, E. (1964):* „Science Citation Index – A New Dimension in Indexing“. In: *Science*, Vol. 144, No. 3619, pp. 649-654.
- Grossekettler, H. (2007):* Öffentliche Finanzen. In: *Bender, D. u. a. (Hg.): Vahlens Kompendium der Wirtschaftstheorie und Wirtschaftspolitik*. München, S. 561-721.
- Hardy, M. (2010):* „Pareto's Law“. *Mathematical Intelligencer*, Vol. 32, No. 3, pp. 38-43.
- Kieser, A. (2012):* JOURQUAL – der Gebrauch, nicht der Missbrauch, ist das Problem. In: *Die Betriebswirtschaft*, 72. Jg., H. 1, S. 93-110.
- Kieser, A. (2010):* Unternehmen Wissenschaft?. In: *Leviathan*, 38. Jg., H. 3, S. 347-367.
- Lange, S. (2008):* New Public Management und die Governance der Universitäten. In: *der moderne staat – Zeitschrift für Public Policy, Recht und Management*, 1. Jg., H. 1, S. 237-250.
- Lawrence, P.A. (2007):* „The Mismeasurement of Science“. In: *Current Biology*, Vol. 17, No. 15, pp. R583-R585.
- Lienert, G.A./Raatz, U. (1998):* Testaufbau und Testanalyse. Weinheim.
- Milgrom, P./Roberts, J. (1992):* Economics, Organization and Management. Englewood Cliffs, NJ.
- Müller-Böling, D. (2000):* Die entfesselte Hochschule. Gütersloh.
- Müller, A./Storbeck, O. (2009):* Ranking: Die BWL erfindet sich neu. In: *Handelsblatt* vom 20.5.2009.
- Müller, H. (2012a):* Zitationen als Grundlage von Forschungsleistungsrankings – Konzeptionelle Überlegungen am Beispiel der Betriebswirtschaftslehre. In: *Beiträge zur Hochschulforschung*, 34. Jg., H. 2, S. 68-92.
- Müller, H. (2012b):* „Towards Objectivity in Rankings: Using Citation Data to Assess the Research Performance of Higher Education Institutions“. In: *Journal of the World Universities Forum*, Vol. 5, No. 2, pp. 49-58.
- Nkomo, S.M. (2009):* „The Seductive Power of Academic Journal Rankings: Challenges of Searching for the Otherwise“. *Academy of Management Learning & Education*, Vol. 8, No. 1, pp. 106-121.
- Pareto, V. (1896):* Cours d'economie politique. Lausanne.
- Podsakoff, P.M./MacKenzie, S.B./Podsakoff, N.P./Bachrach, D.G. (2008):* „Scholarly Influence in the Field of Management: A Bibliometric Analysis of the Determinants of University and Author Impact in the Management Literature in the Past Quarter Century“. In: *Journal of Management*, Vol. 34, No. 4, pp. 641-720.
- Power, M. (1997):* The Audit Society: Rituals of Verification. New York.
- Todd, P.A./Ladle, R.J. (2008):* „Hidden Dangers of a 'Citation Culture'“. In: *Ethics in Science and Environmental Politics*, Vol. 8, No. 1, pp. 13-16.
- Wicks, D. (2004):* „The Institution of Tenure: Freedom or Discipline?“. In: *Management Decision*, Vol. 42, No. 5, pp. 619-627
- Wissenschaftsrat (2004):* Empfehlungen zu Rankings im Wissenschaftssystem. Hamburg.
- Wolf, J./Rohn, A./Macharzina, K. (2006):* Forschungsleistung in der deutschsprachigen Betriebswirtschaftslehre: Konzeption und Befunde einer empirischen Untersuchung. Wiesbaden.

■ Dr. Harry Müller, Assistent der Geschäftsführung, Arvato Infoscure GmbH in Baden-Baden, E-Mail: harrymueller@ymail.com

Matthias Klumpp



Matthias Klumpp

Bewertung von Hochschulrankings – eine Beispielanalyse zu Methodik, Indikatoren und Effizienz*

Generell haben Hochschulrankings einen zunehmenden Einfluss zum Beispiel in der Frage der Reputation und auch der Mittelverteilung (z.B. über Drittmittelakquisition) in Hochschulsystemen und rufen daher auch entsprechend einen hohen Diskussionsbedarf hervor (Shin/Toutkoushian 2012, van Vaught/Ziegele 2012, Jongbloed/Vossensteyn 2001). Insbesondere im Kontext der deutschen Exzellenzinitiative mit der Zielsetzung der Verbesserung der internationalen Sichtbarkeit herausragender deutscher Universitäten sind die Veröffentlichungen verschiedener Ranking-Ergebnisse in einem nationalen und internationalen Kontext von großer Bedeutung und verdienen daher eine eingehendere Betrachtung. Die hiermit aufgespannte Forschungsfrage der *Bewertung* von Hochschulrankings bewegt sich im Spannungsfeld der beiden folgenden Titelzitationen „*Ranking Season is here*“ (Altbach 2011, Titel, S. 2) und „*Do Rankings Reflect Research Quality?*“ (Frey/Rost 2008, Titel).

1. Einleitung

Hochschulrankings sind ein bedeutender Bestandteil der internationalen Entwicklungen im Hochschulwesen und können daher nicht ignoriert werden; gleichzeitig ist eine kritisch-konstruktive Distanz zu den Rankingangaben erforderlich. Dabei können die folgenden Details zu den inhaltlichen Fragen bezüglich der Hochschulrankings beschrieben werden:

(a) Im Bereich der *Untersuchungs- und Rankingmethodik* sind insbesondere die Fragen der Datengrundlage, Öffentlichkeit der Daten und die Frage der Kumulation bzw. Gewichtung der Einzelindikatoren als bewertungs- und qualitätsrelevant einzustufen. Als kritisches Beispiel kann das Times Higher Education (THE) Reputation Ranking 2012 benannt werden, dass Ergebniswerte von maximal 100 Punkten (Platz 1, Harvard University) vergibt – aber schon auf Platz 7 (Princeton University) nur noch 37,9 Punkte ausweist, was offensichtlich Fragen zur Mess- und Darstellungsquantifizierung aufwirft.

(b) Der Bereich der *Indikatoren* ist in der Regel derjenige mit dem offensichtlichsten Diskurspotenzial, was in der einschlägigen Literatur auch reflektiert wird (Barth/Vertinsky 1975, Cohn/Rhine/Santos 1989, Dundar/Lewis 1995, Glass/McKillop/O'Rourke 1998, Toutkoushian et al. 2003, Kocher/Luptacik/Sutter 2006, Ng/Li 2010, Sarrico et al. 2009, Sarrico 2010, Zangoueinezhad/Moshabaki 2011). Die Frage welche (multiplen) *Zielsetzungen* Hochschulen verfolgen und welche Outcome-Indikato-

ren für eine Leistungsmessung daher herangezogen werden können ist schlicht nicht einheitlich und abschließend zu beantworten sondern abhängig von Stakeholder-Perspektive (Hochschulpolitik, Hochschulleitung, Studierende, Forschende, Unternehmen etc.), Untersuchungs- und Informationszielsetzung des spezifischen Rankings sowie Kontext jeder einzelnen Hochschule (Genese, Historie, Standort, Ziel- und Finanzierungssystem). Hier muss jedoch neben der inhaltlichen Diskussion auch die Frage der *Datenverfügbarkeit* in eine realistische Bewertung mit einfließen. Die Frage der Hochschulelektion ist ebenfalls von großer Bedeutung, da beispielsweise häufig jüngere, private oder spezifische Hochschultypen (Fachhochschulen, Kunsthochschulen) in Rankingbetrachtungen außen vor bleiben. Eine Reaktion auf derartige Verzerrungseffekte ist die Publikation der „100 under 50“-Rankingliste von THE mit Institutionen unter 50 Jahren.

(c) Die zusätzliche Perspektive der *Effizienz* nimmt die Frage der Input-Output-Relation in den Blick, welche gerade für ökonomische und auch gesellschaftliche Bewertungen der Hochschulleistungen sehr bedeutsam sein kann (Bottomley/Dunworth 1974, Beasley 1995, Korhonen/Tainio/Wallenius 2001, Zheng/Steward 2002, Taylor/Harris 2004, Kempges/Pohl 2010, Worthington/Higgs 2011, Klumpp/Zelewski 2012), da es nicht nur auf die Kumulation von Output-Quantitäten ankommen kann („Masse-Paradigma“ der Hochschulexzellenz). Daher sollten ergänzende Berechnungen beispielsweise unter Rückgriff auf die Inputgrößen Budget oder Beschäftigtenzahl geranker Hochschulen vorgenommen werden, um eine Effizienzbewertung zu ermöglichen und Ranking-Aussagen gegebenenfalls zu relativieren. Diese Forschungsfrage einer *Meta-Evaluation* verschiedener Ranking-Auswertungen wird mittels einer vergleichenden Zusammenschau sowie einer Effizienzanalyse beantwortet. Insgesamt verfolgt die Untersuchung damit die Zwecksetzung, eine fundierte Aussage zur Qualität von Ranking-Systemen treffen zu können und die weitere Diskussion zu befruchten.

* Förderhinweis: Der Beitrag entstand im Rahmen des Projekts HELENA. Das Projekt HELENA wird mit Finanzmitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) innerhalb des BMBF-Förderprogramms „Wissenschaftsökonomie“ – Themenfeld „Governancestrukturen und Ressourcenallokation“ – gefördert und vom Projektträger im Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt e. V. – Umwelt, Kultur, Nachhaltigkeit – betreut (Förderkennzeichen 01PW1107). Der Autor dankt für die Unterstützung der Forschungsarbeiten.

2. Theorierahmen und Bewertungsschema

Für die Einordnung in die bestehenden Aussagen zur Frage der Bewertung von Rankings wurden die Prinzipien des CHE sowie die sogenannten IREG Principles ('Berlin Principles' auf der Grundlage des Verabschiedungsortes Berlin 2006 durch das IREG-Konsortium) herangezogen (Cheng/Liu 2008). Aus den darin vertretenen 16 Anforderungsbeschreibungen wurde eine konzentrierte Bewertungsliste erstellt, welche nachfolgend dargestellt ist und bei der Anwendung im zweiten Kapitel besprochen wird.

Kriterienübersicht auf der Basis der IREG Principles:

- Complementarity
- Orientation towards Purpose & Target Group
- Diversity Recognition & Consulting
- Clarity & Combination of Information Sources
- Specify Context, especially for Quality
- Transparent Methodology
- Relevant & Valid Indicators
- Outcome Indicators preferred to Input Indicators
- Show Indicators Weights and Limit Changes
- Objective Data Collection
- Audited & Verifiable Data
- Representative Date
- Quality Assurance
- Governance & Credibility
- Factor Transparency & Choice
- Communicate & Correct Errors

Daneben wurde der Anforderungsbereich der Effizienzanalyse als weiterer Bewertungsbereich herangezogen und in der Analyse berücksichtigt. Somit sind 21 Bewertungskriterien mit jeweils sieben Kriterien für die Bereiche Methodik, Indikatoren und Selektion vorhanden.

3. Qualitative Kriterienbewertung

Für die vorgeschlagene Meta-Bewertung auf der Grundlage der zusammengefassten 21 Meta-Kriterien wurden vier Rankings aus der aktuellen Diskussion beispielhaft bewertet, das CHE Ranking (Lehre 2011), das CHE Excellence Ranking (Schwerpunkt Forschung), das Times Higher Education (THE) Ranking 2012/2013 sowie das ARWU Ranking (Shanghai Ranking) 2012. Beispielhaft ist in Abbildung 1 die Bewertung aller 21 Kriterien für das CHE Hochschulranking dargestellt. Die nachfolgende Abbildung 2 zeigt weiterhin die zusammenfassende Synopse aller vier Meta-Bewertungen der angeführten Rankings in einer Vergleichssicht zu den drei Bewertungsbereichen, zur Veranschaulichung mit einem Ampel-Farbcode mit der Bedeu-

Abbildung 1: Qualitative Kriterienbewertung CHE Hochschulranking (2011, BWL/VWL)

	(a) Methodik	(b) Indikatoren	(c) Selektion
CHE Prinzipien	<input checked="" type="checkbox"/> Ranggruppen	<input checked="" type="checkbox"/> Multidimensionalität	<input checked="" type="checkbox"/> Fachbezogenheit <input checked="" type="checkbox"/> Perspektivenvielfalt
IREG Principles	<input checked="" type="checkbox"/> Complementarity	<input checked="" type="checkbox"/> Data Quality & Error Resilience	<input checked="" type="checkbox"/> Diversity Recognition & Consulting
	<input checked="" type="checkbox"/> Purpose & Target Group	<input checked="" type="checkbox"/> Clarity & Combination of Sources	<input checked="" type="checkbox"/> Governance & Credibility
	<input checked="" type="checkbox"/> Specify Context	<input checked="" type="checkbox"/> Output before Input Indicator Weights	<input checked="" type="checkbox"/> Representative Data
	<input type="checkbox"/> Transparent Meth. <input type="checkbox"/> Error Resilience	<input checked="" type="checkbox"/> Relevant & Valid <input checked="" type="checkbox"/> Ind. Transp. & Choice	<input type="checkbox"/> Audited & Verifiable Data
Efficiency Principle	<input type="checkbox"/> Zusammenfassung (ggf. optional)	<input type="checkbox"/> Berücksichtigung Inputs	<input type="checkbox"/> Möglichst alle HS (relative Effizienz)

tung „Dunkelgrau“ (bis zu zwei von sieben Kriterien erfüllt), „Weiß“ (drei bis fünf Kriterien erfüllt) sowie „Hellgrau“ (sechs oder sogar alle Kriterien erfüllt). Daraus geht hervor, dass das CHE Hochschulranking schon sehr gute Anforderungserfüllungen nach diesen Kriterien ausweist, während beispielsweise das Shanghai-Ranking noch hohes Verbesserungspotenzial aufweist. Interessant wird die Frage, ob das für 2014 erwartete neueste Ranking (U-Multirank der EU, erstellt von CHEPS und CHE) eine weitere Verbesserung im Sinne dieser Anforderungskriterien darstellen wird.

4. Beispielhafte Effizienzanalyse THE Ranking

Für die Effizienzanalyse wurde die etablierte und auch für den Hochschulbereich auf Grund der Multi-Kriterien-Kompatibilität sehr geeignete Data Envelopment Analysis (DEA)-Methode eingesetzt (Charnes/Cooper/Rhodes 1978, Homburg 2001, Luptacik 2004, Feng/Lu/Bi 2004, Kao/Hung 2008). Als quantitative Datenbasis der Effizienzanalyse wurden auf der einen Seite die Output-Indikatoren des THE Hochschulrankings 2012/2013 verwendet (fünf Leistungsbereiche Lehre, Internationale Orientierung, Drittmitteleinkommen, Forschungsstärke und Forschungseinfluss mit dem Maß der Zitationen). Als Input-Maßgröße wurde das Hoch-

Abbildung 2: Synopse Qualitative Kriterienbewertung

	(a) Methodik	(b) Indikatoren	(c) Selektion
CHE Hochschulranking (2011)	→	↑	→
CHE Excellence Ranking (2010)	→	→	↓
THE World Univer. Rankings 2012-13	↓	↑	↓
ARWU Ranking (Shanghai) 2012	↓	→	↓
U Multirank (EU) 2014	?	?	?

schulbudget (p.a., Jahr 2011) mit den entsprechenden Umrechnungen in Euro-Größen verwendet. Eine Beispielübersicht der ersten fünf Hochschulen zeigt Tabelle 1 – insgesamt 74 Datensätze für europäische Hochschulen konnten so aus den ersten 200 publizierten Datensätzen des THE Rankings ermittelt werden (daraus 84 europäische Universitäten).

Tabelle 2 zeigt die nach dieser DEA Berechnung 17 effizientesten Universitäten (aus 74), wobei ersichtlich wird, dass sowohl im THE Ranking sehr hoch platzierte als auch eher im Mittelfeld platzierte Universitäten wie Freiburg und die Technische Universität Dänemark als Effizienzführer ausgewiesen werden. Offensichtlich sind sowohl als sehr exzellent gerankte als auch im mittleren Leistungsbereich angesiedelte Hochschulen in der Lage,

Tabelle 1: Beispielhafter Datensatz für die Effizienzanalyse

	Overall Score	O1: Teaching	O2: International Outlook	O3: Industry Income	O4: Research	O5: Citations	I: Budget 2011 in €
University of Oxford, UK	93,7	89,7	88,7	79,8	98,1	95,8	1093538183,5
University of Cambridge, UK	92,6	91,2	83,6	59,1	95,6	96,2	942019644,7
Imperial College London, UK	90,6	88,0	91,4	87,5	90,9	93,0	837396247,1
University College London, UK	85,5	83,5	89,0	45,1	88,8	86,8	953219016,8
University of Edinburgh, UK	76,1	68,4	78,9	43,8	71,3	90,8	773930363,6

mit ihren Mitteln (Budgets) wirtschaftlich zu arbeiten. Dies wird durch die nachfolgende Korrelationsabbildung (Abbildung 3) bestätigt, was für die Untersuchungshypothese spricht, dass Leistungsexzellenz und Effizienz unabhängige Bewertungsgrößen für Hochschulen darstellen und nicht zwangsläufig miteinander korrelieren (der Pearson-Korrelationskoeffizient der THE Punktwerte mit den Effizienzwerten der analysierten 74 Universitäten beträgt 0,46).

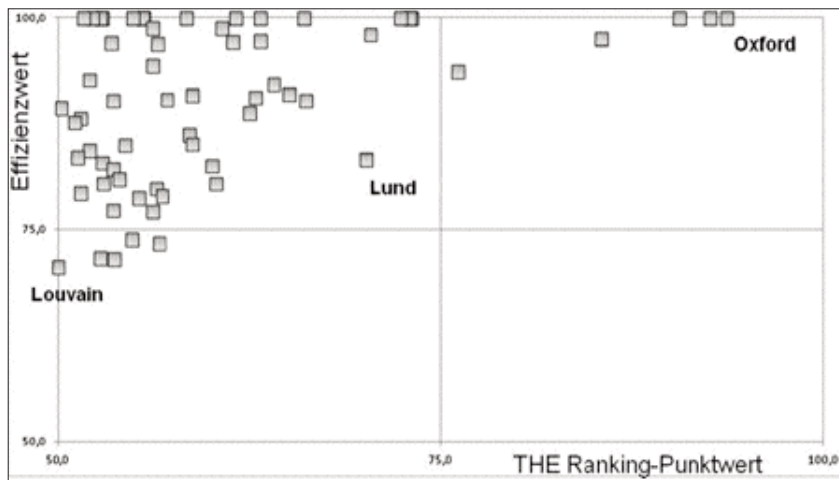
5. Zusammenfassung und Ausblick

Die dargestellten Forschungsergebnisse zeigen auf, dass sowohl Bedarf als auch Möglichkeiten für eine Meta-Bewertung von Rankingsystemen vorhanden sind. Insbe-

Tabelle 2: Daten der effizientesten europäischen Universitäten nach THE

	THE Ranking Position	Eff. Ranking Position	THE score	Eff. Score
University of Oxford, UK	1	1	93,7	100,0
University of Cambridge, UK	2	1	92,6	100,0
Imperial College London, UK	3	1	90,6	100,0
London School of Economics, UK	6	1	73,1	100,0
École Polytechnique Fédérale de Lausanne, CH	7	1	73,0	100,0
Karolinska Institute, SE	8	1	72,4	100,0
Katholieke Universiteit Leuven, BE	12	1	66,1	100,0
Wageningen University and Research Center, NL	16	1	63,2	100,0
Delft University of Technology, NL	19	1	61,6	100,0
Ghent University, BE	27	1	58,4	100,0
Eindhoven University of Technology, NL	36	1	55,6	100,0
Maastricht University, NL	37	1	55,5	100,0
Royal Holloway, University of London, UK	39	1	54,9	100,0
KTH Royal Institute of Technology, SE	50	1	52,9	100,0
Universität Basel, CH	51	1	52,8	100,0
Albert-Ludwigs-Universität Freiburg, DE	53	1	52,3	100,0
Technical University of Denmark, DK	56	1	51,7	100,0

Abbildung 3: Effizienz-THE-Korrelation der Hochschulen



sondere die beschriebene Effizienz-Betrachtung erscheint vor dem Hintergrund der zunehmenden Diskussion zur Zweck-Mittel-Effizienz im Hochschulsystem von hohem Wert für die Forschungs- und Konzeptdiskussion. Daher sollte unter anderem als weiterer Forschungsbedarf (neben Datengewinnung und qualitativer Bewertung) die Frage der Untersuchungsmethodik beispielsweise mit anderen Analysemethoden wie der Stochastik Frontier Analysis (SFA, Stevens 2005) verglichen bzw. ergänzt werden.

Literaturverzeichnis

- Altbach, P.G. (2011): Ranking Season is here. In: International Higher Education, No. 62 (Winter 2011), Boston, pp. 2-4.
- Barth, R.T./Vertinsky, I. (1975): The Effect of Goal Orientation and Information Environment on Research Performance: A Field Study. In: Organizational Behavior and Human Performance, Vol. 13, pp. 110-132.
- Beasley, J.E. (1995): Determining teaching and research efficiencies. In: Journal of the Operational Research Society, Vol. 46, pp. 441-452.
- Bottomley, A./Dunworth, J. (1974): Rate of Return Analysis and Economies of Scale in Higher Education. In: Socio-Economic Planning Sciences, Vol. 8, pp. 273-280.
- Charnes, A./Cooper, W./Rhodes, E. (1978): Measuring the efficiency of decision making units. In: European Journal of Operational Research, Vol. 2, pp. 429-444.
- Cheng, Y./Liu, N.C. (2008): Examining Major Rankings According to the Berlin Principles. In: Higher Education in Europe, Vol. 33, No. 2/3, Special Issue: University Rankings: Seeking Prestige, Raising Visibility and Embedding Quality, pp. 201-208.
- Cohn, E./Rhine, S.L.W./Santos, M.C. (1989): Institutions of Higher Education as Multi-Product Firms: Economies of Scale and Scope. In: The Review of Economics and Statistics, Vol. 71 (2), pp. 284-290.
- Dundar, H./Lewis, D.R. (1995): Departmental productivity in American universities: Economies of scale and scope. In: Economics of Education Review, Vol. 14, pp. 199-244.
- Feng, Y.J./Lu, H./Bi, K. (2004): An AHP/DEA method for measurement of the efficiency of R&D management activities in universities. In: International Transactions in Operational Research, Vol. 11, pp. 181-191.
- Frey, B.S./Rost, K. (2008): Do Rankings Reflect Research Quality?, Working Paper No 390, University of Zurich, October 2008, Zurich.
- Glass, J.C./McKillop, D. G./O'Rourke, G. (1998): A cost indirect evaluation of productivity change in UK universities. In: Journal of Productivity Analysis, Vol. 10, pp. 153-175.

Homburg, C. (2001): Using data envelopment analysis to benchmark activities. In: International Journal of Production Economics, Vol. 73 (1), pp. 51-58.

Jongbloed, B./Vossensteyn, H. (2001): Keeping up performances: An international survey of performance-based funding in higher education. In: Journal of Higher Education Policy and Management, Vol. 23, No 2, pp. 127-145.

Kao, C./Hung, H.-T. (2008): Efficiency analysis of university departments: An empirical study. In: Omega, Vol. 36, No. 4, pp. 653-664.

Kemppes, G./Pohl, C. (2010): The efficiency of German universities – some evidence from nonparametric and parametric methods. In: Applied Economics, Vol. 42, No. 16, pp. 2063-2079.

Klump, M./Zelewski, S. (2012): Economies of Scale in Hochschulen – Das Beispiel der Hochschulfusion Duisburg-Essen. In: Hochschulmanagement, 7. Jg., H. 2, S. 47-52.

Kocher, G.M./Luptacik, M./Sutter, M. (2006): Measuring Productivity of Research in Economics: A Cross-country Study Using DEA. In: Socio-Economic Planning Sciences, Vol. 40, pp. 314-332.

Korhonen, P./Tainio, R./Wallenius, J. (2001): Value efficiency analysis of academic research. In: European Journal of Operational Research, Vol. 130, pp. 121-132.

Luptacik, M. (2003): Data Envelopment Analysis als Entscheidungshilfe für die Evaluierung von Forschungseinheiten in der Universität. In: Ergänzungsheft 3/2003 der Zeitschrift für Betriebswirtschaft, S. 59-74.

Ng, Y.C./Li, S.K. (2000): Measuring the Research Performance of Chinese Higher Education Institutions: An Application of Data Envelopment Analysis. In: Education Economics, Vol. 8, pp. 139-156.

Sarrico, C.S. (2010): On Performance in Higher Education – Towards Performance Government. In: Tertiary Education and Management, Vol. 16, No. 2, pp. 145-158.

Sarrico, C.S./Teixeira, P./Rosa, M.J./Cardoso, M.F. (2009): Subject Mix and Productivity in Portuguese Universities. In: European Journal of Operational Research, Vol. 197, No. 2, pp. 287-295.

Shin, J.C./Totkoushian, R.K. (2012): The Past, Present, and Future of University Rankings. In: Shin, J.C./Totkoushian, R.K., Teichler, U. (eds.): University Rankings – Theoretical Basis, Methodology and Impact on Global Higher Education, Dordrecht et al., pp. 1-18.

Stevens, P.A. (2005): Stochastic Frontier Analysis of English and Welsh Universities. In: Education Economics, Vol. 13, No. 4, pp. 355-374.

Taylor, B./Harris, G. (2004): Relative efficiency among South African universities: A data envelopment analysis. In: Higher Education, Vol. 47 (1), pp. 73-89.

Toutkoushian, R./Porter, S./Danielson, C./Hollis, P. (2003): Using publication counts to measure an institution's research productivity. In: Research in Higher Education, Vol. 44, pp. 121-148.

Van Vaught, F.A./Ziegele, F. (2012): Multidimensional Rankings – The Design and Development of U-Multirank. Dordrecht.

Worthington, A.C./Higgs, H. (2011): Economies of scale and scope in Australian higher education. In: Higher Education, Vol. 61, pp. 387-414.

Zangouinezhad, A./Moshabaki, A. (2011): Measuring university performance using a knowledge-based balanced scorecard. In: Iran International Journal of Productivity and Performance Management, Vol. 60, No. 8, pp. 824-843.

Zheng, H.Y./Steward, A.A. (2002): Assessing the performance of public research universities using NSF/NCES data and data envelopment analysis technique. AIR Professional File 83, Tallahassee.

■ Dr. Matthias Klump, Professor für Logistik- & Dienstleistungsmanagement, FOM Hochschule Essen, Leiter der BMBF-Nachwuchsgruppe HELENA, Universität Duisburg-Essen, E-Mail: matthias.klump@pim.uni-due.de

Stefan Heinemann & Karoline Spelsberg

Moderne Management-Anforderungen und akademische Grundleistungen: Eine förderliche Allianz für ein umfassendes Diversity Management¹



Stefan Heinemann



Karoline Spelsberg

Hochschulen sehen sich heute vor viele Herausforderungen gestellt. Externe rechtliche Rahmenbedingungen, volatile Marktverfassungen, Nachfragedruck der immer heterogeneren Studierendenschaft, massive demographische Veränderungen und teilweise hochspezifische Regeln der „Wissenschaftsindustrie“ treffen oft auf Mittelknappheit, begonnene aber nicht (vollständig) vollzogene Verwaltungsreformen, innere Pluralität der Rationalitäten, immer neue Anforderungen in der Forschung und am Ende die gesellschaftliche Legitimationsfrage.

1. Einleitung

In diesem Beitrag wird zum einen die These vertreten, dass insbesondere unter den oben skizzierten Herausforderungen das hochschulische DiM (DiM)² als gleichsam „Führungsstil“ einer Hochschule ein geeignetes Konzept ist, um die Stärken einer Expertenorganisation mit den Marktchancen zu verbinden und entsprechende Risiken zu minimieren. Denn in jenen Herausforderungen stecken durchaus auch Positionierungschancen für Hochschulen und die hochschulspezifischen Möglichkeiten eines Wettbewerbsvorteils. Zum anderen wird in diesem Kontext der Paradigmenwechsel der Lehr- und Lernkultur ebenso positiv bewertet – an sich und als potentieller *Change*-Treiber (Vielfalt der Studierenden, partizipatorische Kultur Spelsberg 2013a) für mehr DiM an Hochschulen – wie eine angemessene Orientierung der Hochschulen an privatwirtschaftlich erprobten Managementmodellen (New University Management kritisch: Bahro/Strnad 2000) einen ebensolchen Eigensinn ergibt, aber mit den entsprechenden ökonomischen Argumenten (Chancen heben, Risiken minimieren, für Hochschulen Heinemann 2013) ebenso positiv auf ein deutlicheres DiM einzahlen dürfte.

Sind also moderne Management-Anforderungen und akademische Grundleistungen eine förderliche Allianz für ein umfassendes DiM? Diese Forschungsfragestellung ist von hoher wissenschaftlicher und praktischer Relevanz. Forschungsseitig ist soweit zu sehen dieser Zusammenhang bisher kaum adressiert worden. Dies mag nicht zuletzt damit zu tun haben, dass eine empirische Validierung kein einfaches Unterfangen sein dürfte (was auch hier nicht geleistet wird). Die DiM-Forschung nimmt derzeit entweder eher die Managementperspektive mit Blick auf Chancen und Risiken von externer und interner hochschulischer Diversität in den Blick (Vedder

2005; Krell/Wächter 2006), die Ethikperspektive, als die Frage nach der Legitimität des entsprechenden Umganges mit Vielfalt in Hochschulen oder den dritten Weg des Zueinanders von Managementanforderungen und normativer Ebene (Heinemann 2013).³ Gerade im (neben der hochschulischen Forschung) genuinen Bereich der Lehre als *akademische Grundleistung* liegen neuere *partizipatorische Impulsfelder* in einer sich verändernden Lehr- und Lernkultur, deren potenzielle positive Auswirkung *bottom-up* auf einen sich ebenfalls verändernden Hochschulmanagementstil bisher wenig thematisiert wurden. Ist es vernünftig anzunehmen, dass sich in einer Expertenorganisation das Hochschulmanagement *top-down*, m.a.W. weitgehend isoliert vom systemischen Anderen der Hochschule, weiter in Richtung „Management“ entwickelt, während gleichzeitig die Lehr- und Lernkultur sich zunehmend an den Lernenden und deren lebensweltlichen Kontexten (wozu auch die berufliche Dimension zählt) orientiert? Ist dann zu erwarten, dass DiM eine Insel bleibt?⁴ Diese Fragen sind nicht nur wissenschaftlich interessant, sondern auch hochschulpraktisch relevant: Hochschulmanager/innen sind heute Manager diverser Rationalitäten und nicht wenig spricht dafür, die entscheidenden Faktoren als potentielle Treiber eines DiM zu identifizieren, um sie in weiteren Schritten i.S. von Handlungsempfehlungen weiter auszuarbeiten.

Der vorliegende Beitrag skizziert zunächst ein heuristisches Modell der systematischen und zeitlichen Entwicklung von „Hochschulmanagement“, „DiM“ und

¹ Vorliegender Beitrag basiert (teilweise wörtlich) auf dem gleichlautenden Vortrag der beiden Autor/innen auf dem „15. Workshop Hochschulmanagement der Wissenschaftlichen Kommission Hochschulmanagement im Verband der Hochschullehrer für Betriebswirtschaft e.V. (VHB)“ am 22. Februar 2013 an der Universität Duisburg-Essen. Für die vielen wichtigen Anmerkungen und Kritiken des fachkundigen Auditoriums ist zu danken, ebenso für die klaren Hinweise der Gutachter; Fehler liegen alleine bei den Autor/innen.

² Nachfolgend soll immer von „DiM“ gesprochen werden, wenn spezifisch „hochschulisches Diversity-Management“ gemeint ist.

³ Die letztere Variante muss als die attraktivste erscheinen, da hier eine Einführung auf Ökonomie oder Ethik vermieden wird. Eine einseitige Konzentration wird dem Phänomen weder deskriptiv noch präskriptiv sicherlich gerecht. Hier wird ein trade-off greifbar, der schwer in Deckung zu bringen ist mit der Idee einer Hochschule als „Organisation zwischen Sein und Sollen“ (Heinemann 2013). Der Gegenentwurf, gerade in einer der normativen Grundorientierung der Hochschulen folgenden spezifischen Wertschätzung von Diversität auch ein wirtschaftliches Potenzial zu erkennen, ist wohl vielversprechender.

⁴ Wie viele andere Initiativen die sich am Ende den Weg durch die hochschulischen Institutionen nicht nachhaltig bahnen konnten.

„Lehr- und Lernkultur“ (2). Dabei werden das New University Management (2.1), der potenzieller Motor des „Selbstverständnis“ im Wandel in der Lehr- und Lernkultur (2.2) sowie das DiM in seinen positiven Erfolgspotenzialen (2.3) diskutiert. Ein Ausblick (3) versucht die Zusammenschau von DiM und Lehr- und Lernkultur als sich gegenseitig verstärkend. Abschließend werden im Fazit (4) die verschiedenen Diskurse als Ertrag der Überlegungen programmatisch-knapp zusammengeführt und die These zur Diskussion gestellt, dass trotz unterschiedlicher Herkünfte und Zusammenhänge jene Diskurse kompatible Beiträge darstellen, um das Konzept DiM an Hochschulen für den produktiven Umgang mit pluralen Rationalitäten zu nutzen.

2. Denkmodell: Mögliche Zusammenhänge aufdecken

Es wird hier in heuristischer Absicht vermutet, dass sich „Hochschulmanagement“, „hochschulisches DiM“ und „Lehr- und Lernkultur“ systematische und zeitliche Entwicklungstendenzen teilen. Zumindest ist *ex-post* eine gewisse kategoriale Vergleichbarkeit der entsprechenden Entwicklungen durchaus plausibel, während das hier vorgestellte *ex-ante*-Szenario sicher einer weiteren hier noch nicht geleisteten explorativen empirischen Begründung bedarf.

Abbildung 1: Skizze eines zeitlichen und systematischen vermuteten Zusammenhangs zwischen Hochschulmanagement, Lehr- und Lernkultur und DiM⁵



Quelle: eigene Darstellung

Er geht hier also lediglich um die Aufdeckung möglicher Zusammenhänge, eine Entdeckungsstrategie – ohne Kausalitäten zu behaupten. Obschon sich für die einzelnen Elemente „Zeitphase“/„inhaltlicher Bereich“ jeweils gute Belege finden, ist der Zusammenhang aller drei Elemente im Zeitverlauf hypothesenbildend-produktiv gemeint.

2.1 New University Management: Hochschulen in der „Management-Falle“?

Die „unternehmerische Steuerung des Nicht-Unternehmens Hochschule“ (Ambrosy/Heinemann 2011, S. 424) ist heute unter den oben bereits skizzierten Bedingun-

gen zur Kernherausforderung geworden: Eine Rückwendung zum alten Bürokratiemodell der Verwaltung ist ebenso wenig eine überzeugende Option, wie die unreflektierte Übernahme von Modellen der Unternehmensführung; „New Public Management“ hängt in der Umsetzung stark an Personen, die diverse Rationalitäten denken und in jenen zielführend handeln können. Mehr als bloß um eine „neue Steuerung“ geht es heute mit Compliance, Risikomanagement und Governance-Gestaltung zunehmend um tiefgreifende Umgestaltungen der hochschulischen Leistungszusammenhänge. Beispielfhaft wird im Risikomanagement (Dembeck/Heinemann 2011) deutlich, wie schwierig eine angemessene Beschreibung (geschweige denn Messung) der *differentia specifica* einer Mehrdimensionalitätsorganisation ist, die betriebswirtschaftlichen und wissenschaftlichen Standards genügt.

Eine Hochschule ausschließlich als Ort wirtschaftlicher Rationalität aus „Chance“ und „Risiko“ wie „In-“ und „Output“ zu deuten ist allerdings ebenso einseitig, wie die Identifikation von „Freiheit von Forschung und Lehre“ mit einer gewissen wirtschaftlichen Entspanntheit – nicht zuletzt im Lichte der Rechte der Solidargemeinschaft der investierenden Steuerzahler/innen sind „Wirtschaftlichkeit“ und „Freiheit“ zwei Normen von Verfassungsrang. Das gelingende Management von ökonomischer und transökonomischer Rationalität kann

mithin als wesentliche Aufgabe des Hochschulmanagements gelten. Moderne Hochschulmanager/innen müssen zudem damit zurechtkommen, dass der Gesetzgeber die Herausforderungen im Umgang mit pluralen Rationalitäten noch durch eine in Teilen diese Pluralität inkonsistent aufnehmende Gesetzes- und Verordnungslage verschärft.⁶ Hochschulen lassen sich nicht mehr nur durch den Landesrechnungshof (LRH) prüfen, sondern auch durch externe Wirtschaftsprüfungsunternehmen – und haben gleichzeitig nicht im Mindesten den rechtlichen Handlungsspielraum, der zum Umgang mit solchen ernstzunehmenden Aufgaben notwendig wäre. Jenseits der Administration ist im „harten Wissenschaftsbereich“ damit umzugehen, dass die Einwerbung und Umsetzung von Drittmittelprojekten heute keiner leicht zu durchschauenden Förderlogik mehr folgt und zudem durch die strukturelle Unterfinanzierung und oft fehlende Klarheit

⁵ Man darf wohl vermuten, dass der zeitliche und systematische Zusammenhang zwischen Hochschulmanagement, Lehr- und Lernkultur und DiM nicht nur zufällig ist.

⁶ In dem Entwurfspapier „Eckpunkte zu dem Entwurf eines Hochschulzukunftsgesetzes“ ist dem Thema „Diversity“ ein eigener Abschnitt gewidmet; es bleibt abzuwarten, wie sich am Ende die Normenlage und Umsetzung in der Hochschulrealität darstellt. Die Aufnahme ist vom Grundsatz zu begrüßen. http://www.wissenschaft.nrw.de/fileadmin/Medien/Dokumente/Hochschule/Hochschule_gestalten_NRW/Eckpunkte_Hochschulzukunftsgesetz.pdf (abgerufen am 30.04.2013). Die „Balance“ von Staat und „freier“ Hochschule spiegelt die oben angesprochene Spannung im Ordnungsrahmen.

mit Blick auf Transfer – oder auch steuerliche Fragestellungen – grenzfällig ausgestaltet ist. Wesentlich ist ebenfalls das Management neuer dynamischer Lehr- und Lernumgebungen jenseits der statisch-monokulturellen Hochschultraditionen.

Solch ein „multirationales Etwas“ zu „managen“ und gleichzeitig auf international ausgewiesenem Niveau zu forschen, eine für die vielgestaltigen Realitäten der Lebens- und Berufswelt anschlussfähige Lehre zu bieten und das alles mit einer grundsätzlichen Service- und Studierendenorientierung ist eine schwierige Aufgabe. Insofern sind *top-down*-Prozesse zwar einerseits wesentlich für einen nachhaltigen *Change*, andererseits werden jene Initiativen oft von der Basis nicht ausreichend mitgetragen und scheitern am „Schattenwiderstand“ der Verwaltung oder auch offenen Widerständen von Studierendenseite.

Doch mit einer Beschreibung von Problemen und Herausforderungen allein ist noch nicht genug getan. Es kommt auf Lösungsvorschläge an. Das mit dem DiM ein Hochschulmanagementstil und -konzept (wenn auch nicht vollständig ausgearbeitet so doch einsatzfähig) zur Verfügung steht, was sicher nicht alle beschriebenen Herausforderungen bewältigt aber doch für Vieles gute Mehrwerte liefert, beginnt sich erst langsam Bahn zu brechen. So gibt es beispielsweise aktuell kaum Wirkungsforschung zum DiM an Hochschulen.

2.2 Potenzieller Motor „Selbstverständnis“: Wandel in der Lehr- und Lernkultur

Neben dem Hochschulmanagement (*top-down*) kann aber auch *bottom-up* von neuen Lehr- und Lehrkulturen ein wichtiger Impuls zur Beförderung von DiM ausgehen. Insbesondere der Paradigmenwechsel, der als „Shift from Teaching to Learning“ bezeichnet wird (Wildt 2005; Spelsberg 2010), konkretisiert sich für Lehrende und Lernende in einer *partizipatorisch* geprägten und diversitätsorientierten Lehr- und Lernkultur; die *Diversität der Studierenden* soll mit Blick auf die geforderte Outcomeorientierung *produktiv* bei der Gestaltung von Studienprogrammen (Mesoebene) sowie didaktischer Konzepte (Mikroebene) berücksichtigt, gefördert und genutzt werden (Spelsberg 2013a). Um der Diversität der Studierenden und der Outcomeorientierung (i.S.v. Kompetenzorientierung) Rechnung zu tragen, ist es zum einen nicht nur erforderlich, begrifflich zu präzisieren, welches Diversitätsverständnis didaktischen Überlegungen zugrunde liegt, sondern es ist auch von zentraler Bedeutung, dass das Verständnis von Diversität über eine bloße Zustandsbeschreibung hinausgeht, um die *Multidimensionalität* nicht außer Acht zu lassen. So definieren Gardenzwart/Rowe (1994, S. 10) Diversität als „all of the ways that human beings are both similar and different“. Auch der Diversity-Pionier Thomas (1996) lenkt den Blick auf eine umfassende Sichtweise. Dazu erweitert er seine Definition um den simplen Terminus „similarities“. Er stellt fest, dass auch Gemeinsamkeiten und einheitliche Werte zu den Ausprägungen von Diversität gehören sollten (Thomas 1996, S. 5): „In other words, diversity is not synonymous with differences, but encompasses differences and similarities. It means

when making managerial decisions, you no longer have the option of dealing only with the differences or similarities present in the situation; instead, you must deal with both simultaneously. You may face many situations where choosing to consider only the differences or only the similarities is a legitimate option, but this is not the same as dealing with diversity.“

Nach Thomas (a.a.O.) ist Diversität nicht gleichzusetzen mit Vielfältigkeit und Unterschiedlichkeit, sondern beinhaltet alle individuellen Unterschiede wie auch alle vorhandenen Gemeinsamkeiten. Diversität tritt somit in vielfältiger Form und unterschiedlichsten Ausprägungen auf. Für die konkrete Umsetzung des „Shift from Teaching to Learning“ bedeutet dies, den Studierenden in Bezug auf bestimmte personenbezogene Merkmale wie Geschlecht, Alter oder nationale Herkunft *nicht* von vornherein bestimmte bzw. verallgemeinernde Verhaltensweisen, Fähigkeiten oder Lernpräferenzen zuzuschreiben. Vielmehr gilt es, ihnen *Handlungsmöglichkeiten* aufzuzeigen, damit sie *selbstbestimmte* Lernhandlungen ausführen, d.h. ihren jeweils eigenen Zielsetzungen nachgehen können. Um die perspektivisch radikale Lernendenzentrierung zu realisieren, besteht die Aufgabe der Lehrenden vornehmlich darin, die Studierenden beim Erreichen ihrer intendierten Lernergebnisse zu unterstützen, m.a.W. liegt der Schlüssel dazu in einem Wandel der „Rolle des Lehrenden zu der eines Arrangeurs, eines Moderators und eines Beraters im Lehr-Lern-Prozess“ (Arnold/Schüssler 1998, S. 130). Zusammenfassend kennzeichnen folgende Eckpunkte den Paradigmenwechsel:

- Für einen produktiven Umgang mit studentischer Diversität ist pädagogisch bei den Ressourcen und Potenzialen der Lernenden anzusetzen.
- Die Studierendenrolle verändert sich vom passiven Informationsempfänger hin zum aktiven und unabhängigen Lernenden. Die Lehrendenrolle verändert sich vom ‚sage on the stage‘ zum ‚guide by the side‘ (King 1993, S. 30).

Nach Wildt (2004, S. 169) sind die *didaktischen Merkmale* des „Shift from Teaching to Learning“ folgende:

- „Studierendenzentrierung (student centered approach), d.h. die Studierenden und ihre Lernprozesse stehen im Mittelpunkt,
- Veränderung der Lehrendenrolle weg von der Zentrierung auf Instruktion zum Arrangement von Lernumgebungen bzw. -situationen und Lernberatung
- Ausrichtung des Lernens auf Ziele bzw. Ergebnisse
- Förderung von selbst organisiertem und aktivem Lernen
- Beachtung motivationaler, volitionaler und sozialer Aspekte des Lernens
- Verbindung von Wissenserwerb und Erwerb von Lernstrategien.“

Die *Ziele und Werte*, die mit dem Shift einhergehen (Siebert 2001; Welbers/Gaus 2005), verweisen ferner auf eine Abkopplung von auf Employability bezogenen wohl zu enggeführten Kompetenzbegriff (Spelsberg 2013b, S. 60 für eine vollständigere Aufzählung):

- Selbstbestimmung und Selbstverantwortung im Denken und Handeln

- soziale Kompetenz
- Freiheit von Status- und dogmatischem Hierarchiedenken

Damit führt der Paradigmenwechsel nicht nur zu einem Wandel im Selbstverständnis auf Seiten der Lernenden und Lehrenden – der *Shift* bedingt diesen vielmehr, denn: Für einen erfolgreichen didaktischen Umgang mit der Diversität der Studierenden ist ein pädagogisches Selbstverständnis als Lernbegleiter/in unabdingbar (Spelsberg 2013a, S. 155ff.). Zugleich wird die im Bologna-Prozess geforderte Outcomeorientierung (i.S.v. Kompetenzorientierung) fokussiert.

Der aktuelle Umbruch des Hochschulwesens betrifft damit nicht nur die Frage nach modernen Management-Anforderungen, sondern auch das Aufbrechen gewachsener *Rollen-Strukturen* zugunsten einer *dynamischen* Lehr- und Lernsituation. Dazu ist es erforderlich, dass sich das Rollenverhältnis zwischen Lehrenden und Studierenden dahingehend ändert, dass Lehrende Lernprozesse beratend und moderierend begleiten. Lehrende sind „[a]t times (...) a guide on the side...at times a sage on the stage...-or, at other times, something in between in the role of an active moderator“ (Garrison/Anderson 2003, S. 81).⁷

Diese (neue) Lehrendenrolle, welche sich vor allem dadurch auszeichnet, dass Lehrende eine mütterliche Haltung einnehmen, um die Potenziale ihrer Studierenden zu erkennen und zu fördern und zugleich lenkend, aber nicht steuernd, den Lernprozess der Studierenden unterstützen, eröffnet die Möglichkeit, eine *partizipative* Lernkultur zu gestalten, die den Prozess des selbsttätigen Lernens nicht nur wirkungsvoll unterstützt, sondern diesen vielmehr bedingt. Im „Shift from Teaching to Learning“ wird anstelle von passiven Rezipient/innen von aktiven, selbstorganisierten Lernenden ausgegangen, die sich selbstständig Ziele setzen, Pläne und Strategien zu ihrer Verwirklichung erarbeiten, diese erproben und aus den Erfahrungen lernen. Betont wird folglich der Wechsel vom Konsumieren von tragem Wissen zum Produzieren von Artefakten, welche die Diversität der Lernenden und ihrer Kompetenzen sichtbar macht. Der Paradigmenwechsel nimmt damit die Lernendenverschiedenheit kompetenzorientiert in den Blick. Die Berücksichtigung der akademischen Grundleistungen aus dem „Shift from Teaching to Learning“ für ein hochschulisches DiM kann ferner nicht nur dazu beitragen, ein Managementkonzept umfassend anzustoßen und zu implementieren, indem Maßnahmen von Seiten des Hochschulmanagements initiiert wie auch Veränderungen in der Lehr- und Lernkultur aufgegriffen werden. Möglicherweise trägt eine damit seitens des Managements verbundene Anerkennung akademischer Grundleistungen auch dazu bei, eine produktive Managementkultur wirksam werden zu lassen, die einem grundsätzlich partizipatorisch-orientierten Muster folgt und damit dem Leitgedanken des DiMs gerecht wird: Die Wertschätzung der Vielfalt in der Einheit für eine längerfristige Veränderung der Organisationskultur und -struktur.

2.3 Managing Diversity: Diversity als hochschulischer Erfolgsfaktor?

„Diversity“ ist im hochschulischen Kontext seit langem ein Topos; mit der Universität Duisburg-Essen hat immerhin eine deutsche Hochschule sogar eine innovative Position in der Hochschulleitung für den Bereich „DiM“ geschaffen.⁸ Vielfalt wird produktiv!? Gilt dies auch in so speziellen Bildungsinstitutionen mit ihren vielen einzigartigen Stakeholdern wie Hochschulen? Immerhin sind Unternehmen zwar im Thema, aber doch vielleicht manchmal dem *diversity glamour* erlegen: Bei den „derzeitige[n] Prioritäten der Personalarbeit“ legen Personalverantwortliche in der Wirtschaft einen aktuellen Studie zufolge eher keinen strategischen Wert auf Vielfalt – „auf den hinteren Rängen liegen das DiM mit sechs Prozent“ (Kienbaum 2013). Wie steht es bei den Hochschulen? Lässt sich mit dem DiM ein attraktiver Kandidat auszeichnen für die Herausforderungen des Hochschulmanagements als Ganzes?

Mit dem Konzept des „DiM“ (Thomas/Ely 1996) lassen sich ggfs. Entwicklungschancen für den produktiven Umgang mit jenen pluralen Rationalitäten nutzen, die gleichzeitig eine wirtschaftliche, risikobezogene Bewertung nicht zu scheuen brauchen. Wo Diversität strukturell gelingt wird sie produktiv und bietet mehr Chancen als Risiken, ja sie wirkt eher risikoreduzierend – gerade in Hochschulen. Zum einen kann auf externe Rahmenbedingungen reagiert werden, wie sie zunehmend greifen (beispielsweise die Gleichstellungsstandards der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) oder die Offensive Chancengleichheit der Hochschulrektorenkonferenz (HRK)). Das Frauenförderung oft nur als Gleichstellungspolitik wirken kann ist seit den 1990er Jahren eine Hochschulrealität. Zum anderen sind auf der internen Ebene gerade die demographieaktiven Personalentwicklungsstrategien ohne eine Diversitätskomponente kaum machbar. Und damit geht eine *risikoadjustierte* Wahrnehmung von Chancen in Forschung und Lehre einher, die nur mit neuen Forscher/innen, Lehrkräften und administrativen Mitarbeiter/innen zu nutzen sind. Denn: Wenn alles „weniger, bunter und älter“ wird, ist auch mit einer neuen Wirkung in einem nur „loosely coupled“ (Weick 1976, S. 3) Mehr-rationalitätensystem zu rechnen. „Diversity“ ist der Idee der Hochschule zunächst sehr nah, „DiM“ daher eine Managementform, die ggf. der Hochschule eher wesensgemäß ist. Der besondere Fokus des Managementdenken- und handelns auf der Vermeidung von Einseitigkeiten unter gleichzeitiger Beachtung von Wirtschaftlichkeit und i.w.S. „Ergebnis“ ist ein „Managementstil“,

⁷ Und das eine spezifische Kompetenz im Bereich Diversity und Diversity Management auch selber wieder Teil einer hochschulischen Qualifizierung wird. Für den Bereich der betriebswirtschaftlichen Ausbildung jedenfalls finden sich erste empirische Hinweise, dass Diversity-Kompetenz-Erwerbserwartungen sehr hoch sind (Schulte/Heinemann 2013).

⁸ http://www.uni-due.de/diversity/ude_prorektorat.shtml (abgerufen am 30.04.2013) sowie das faktenreiche Diversityportal der Hochschule unter <http://www.uni-due.de/diversity/> (zuletzt besucht 30.04.2013). Als erste deutsche Hochschule wurde 2008 das Prorektorat für DiM eingerichtet und 2009 hat die Universität Duisburg-Essen als eine der ersten deutschen Universitäten die „Charta der Vielfalt“ Anfang 2009 unterzeichnet. Ebenfalls zu verweisen ist als gute Quelle für die diversityorientierte Kompetenzentwicklung an Hochschulen auf <http://www.komdim.de/start/> (abgerufen am 30.04.2013).

der als guter Kandidat für ein gelingendes Hochschulmanagement gelten kann; auch in „harten Bereichen“ wie Rechnungswesen oder IT.

Innovativität, Change und Vielfalt werden wesentliche Erfolgsfaktoren. Damit werden aber auch tendenziell eher neue Rationalitätsressorts entstehen, die gleichzeitig mit der unterliegenden Grundverspannung aus ökonomischer und transökonomischer Rationalität umzugehen haben. Es existieren also zwei Ebenen: Die Rationalitäten untereinander, die in ihrer Vielfalt wachsen werden, sowie die grundsätzliche Verspannung von Ökonomie und Nicht-Ökonomie. *Hier wird ein wesentliches Handlungsfeld für ein hochschulisches DiM liegen: In einer zunehmenden Vielfalt eine produktive Einheit zu ermöglichen, die sich aus dem Zueinander von Einheit und Vielfalt speist.* Mit „babylonischen Rationalitäten“ (Heinemann 2013) lässt es sich schwer managen, ein dezisionistisch-monorationales System ist deskriptiv weder erwartbar noch normativ wünschenswert.⁹ Das Verständnis für die moralischen Gründe i.S. der übergeordneten ethischen Reflexionen auf Menschen- und Freiheitsrechte, etc. (z.B. Antidiskriminierung, Gerechtigkeit, Teilhabe an Chancen, Freiheit, ...) ist dabei grundlegend normativ, die ökonomische Gründe i.S. ökonomischer Nutzen von Diversität an Hochschulen (Cox/Blake 1991; Heinemann 2013) deskriptiv zu sehen.

3. Ausblick: DiM und Lehr- und Lernkultur verstärken sich gegenseitig

Die Zeit der „Parallelwelten“ aus „Hochschulmanagement“, „DiM“ und „Lehr- und Lernkultur“ neigen sich dem Ende zu. Es ist bereits heute spürbar, dass sich die Bereiche gegenseitig beeinflussen und dies im hier beschriebenen Sinn auch zur gemeinsamen Bewältigung der einleitend genannten Herausforderungen sollten. Die Herausforderung und zugleich die Chance bestehen nunmehr darin, das Wissen und die Ressourcen, d.h. Management und akademische Grundleistungen produktiv zusammenzuführen, denn die Berücksichtigung akademischen Grundleistungen aus dem „Shift from Teaching to Learning“ für ein hochschulisches DiM kann dazu beitragen, ein Managementkonzept *umfassend* anzustoßen und zu implementieren, indem Maßnahmen von Seiten des Hochschulmanagements initiiert (*top-down*) wie auch Veränderungen in der Lehr- und Lernkultur aufgegriffen werden, die aus dem „Shift from Teaching to Learning“ resultieren (*bottom-up*). Möglicherweise trägt eine damit seitens des Managements auch verbundene *Anerkennung* akademischer Grundleistungen dazu bei, eine produktive Managementkultur wirksam werden zu lassen, die einem grundsätzlich partizipatorisch-orientierten Muster folgt und damit dem Leitgedanken des DiM gerecht wird: Die Wertschätzung der Vielfalt in der Einheit für eine längerfristige Veränderung der Organisationskultur und -struktur. Denn: DiM ist mehr als ein Maßnahmenpaket, das es abzuarbeiten gilt; es handelt sich vielmehr darum, das Bewusstsein für Vielfalt zu schärfen, um den produktiven Umgang mit pluralen Rationalitäten zu ermöglichen. DiM heißt immer auch *Change* und *Change* heißt heute und in Zukunft meistens DiM.

4. Fazit

Zusammenfassend zeigen die Ausführungen, dass DiM ein geeignetes Management-Konzept ist, um die Stärken einer Expertenorganisation mit entsprechenden Marktchancen zu verbinden und Risiken zu minimieren sowie dass die aus dem Paradigmenwechsel resultierenden Merkmale, Ziele und Werte potentielle Treiber sein können, um ein Managementkonzept *umfassend* anzustoßen und zu implementieren, denn: Um das Konzept DiM an Hochschulen für den produktiven Umgang mit pluralen Rationalitäten nutzen können, ist ein *top-down-Verfahren* seitens des Hochschulmanagements auf der Makroebene nicht ausreichend; es bedarf ebenso einer Kopplung mit *bottom-up*-Ansätzen (Stiferverband für die Deutsche Wissenschaft 2012). Für die Kopplung von *top-down*- und *bottom-up*-Ansätzen zur Ermöglichung einer *produktiven Einheit* ist es möglicherweise sinnvoll, im Kontext der hochschulischen Leistungszusammenhänge auch die *akademischen Grundleistungen*, die aus dem Paradigmenwechsel in der Lehr- und Lernkultur resultieren (Meso- und Mikroebene), aufzugreifen.

Literaturverzeichnis

- Ambrosy, R./Heinemann, S. (2011): Grundüberlegungen zu einem strategischen Liquiditätsmodell für Hochschulen. In: Breithecker, V./Lickfett, U. (Hg.): Handbuch Hochschulrechnungslegung, Berlin, S. 419-446.
- Arnold, R./Schüssler, I. (1998): Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen. Darmstadt.
- Bahro, M./Strnad, J. (2000): Hochschulen und New Public Management - Von der alma mater zum modernen Dienstleistungsunternehmen. In: Wissenschaftsmanagement 6 (Nr. 1), S. 11-16.
- Cox, T./Blake, S. (1991): Managing cultural diversity: implications for organizational competitiveness. In: The Executive, Vol. 5, No. 3, p. 45-56.
- Dembeck, H./Heinemann, S. (2011): Auf dem Weg zu einem hochschulischen Risikomanagement. In: Breithecker, V./Lickfett, U. (Hg.): Handbuch Hochschulrechnungslegung, Berlin, S. 477-529.
- Gardenswartz, L./Rowe, A. (1994): Diverse Teams At Work. Capitalizing on the Power of Diversity. Chicago
- Garrison, D.R./Anderson, T. (2003): E-Learning in the 21st Century. A Framework for Research and Practice. London/New York.
- Heinemann, S. (2013): Wenn nicht hier, wo dann? Die Hochschule als genuiner Ort für ein gelingendes DiM. In: Spelsberg, K. (Hg.): Gender 360°: Einsichten und Aussichten – ein interdisziplinärer Auftakt. Berlin/Münster (im Erscheinen).
- http://www.wissenschaft.nrw.de/fileadmin/Medien/Dokumente/Hochschule/Hochschule_gestalten_NRW/Eckpunkte_Hochschulzukunftsgesetz.pdf (abgerufen am 30.04.2013).
- http://www.uni-due.de/diversity/ude_prorektorat.shtml (abgerufen am 30.04.2013)
- <http://www.uni-due.de/diversity/> (abgerufen am 30.04.2013).
- <http://www.komdim.de/start/> (abgerufen am 30.04.2013).
- Kienbaum (2013): HR Trendstudie 2012 – Zusammenfassung abrufbar unter http://www.kienbaum.de/Portaldata/3/Resources/documents/downloadcenter/studien/human_resource_management/Ergebnisbericht_HR-Trendstudie2012_final.pdf
- King, A. (1993): From Sage on the Stage to Guide on the Side. In: College Teaching, Vol. 41, No. 1, p. 30-35.
- Krell, G./Wächter (2006): Diversity Management: Impulse aus der Personalforschung. München/Mering.
- Schulte, Frank P./Heinemann, S. (2013): Anders kennen, anders können – Die Erwartung der Vermittlung von Diversity-Kompetenz im Kontext anderer Kompetenzfacetten. In: Spelsberg, K. (Hg.): Gender 360°: Einsichten und Aussichten – ein interdisziplinärer Auftakt. Berlin/Münster (im Erscheinen).
- Siebert, H. (2001): Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung. Neuwied.

⁹ Damit ist freilich nichts darüber ausgesagt, inwieweit sich plurale Rationalitäten auf eine Vernunft hin gleichsam metaphysisch auflösen lassen.

Spelsberg, K. (2010): Diversität und neue Medien als didaktisches Prinzip. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 5 (2), Seite 25-46. Verfügbar unter: <http://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/download/7/8> (abgerufen am 30.04.2013).

Spelsberg, K. (2013a): Diversität als Leitmotiv. Handlungsempfehlungen für eine diversitäts- und kompetenzorientierte Didaktik. Münster/New York.

Spelsberg, K. (2013b): Kompetenzorientierung im Kontext von Lebenslangem Lernen an der Folkwang Universität der Künste. In: HRK (Hg.): Bühne frei – Musik und darstellende Künste an deutschen Hochschulen, Seite 59-60.

Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (2012): Vielfalt gestalten. Kernelemente eines Diversity-Audits für Hochschulen. Verfügbar unter: http://www.stifterverband.info/publikationen_und_podcasts/positionen_dokumentationen/vielfalt_gestalten/vielfalt_gestalten.pdf (abgerufen am 30.04.2013).

Thomas, R.R. (1996): Redefining diversity. New York.

Thomas, D.A./Ely, J.E. (1996): Making Differences Matter: A New Paradigm for Managing Diversity. In: Harvard Business Review, p. 79-90.

Vedder, G. (2005): Diversity Management – Quo vadis? In: Personal (5), S. 20-22.

Weick, K.E. (1976): Educational Organizations As Loosely Coupled Systems. In: Administrative Science Quarterly, 21, p. 1-19.

Welbers, U./Gaus, O. (2005): The Shift from Teaching to Learning. Konstruktionsbedingungen eines Ideals. Bielefeld.

Wildt, J. (2004): 'The Shift from Teaching to Learning' – Thesen zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studienstrukturen. In Ehlert, H./Welbers, U. (Hg.): Qualitätssicherung und Studienreform. Strategie- und Programmentwicklung für Fachbereiche und Hochschulen im Rahmen von Zielvereinbarungen am Beispiel der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf. Düsseldorf: S. 168-178.

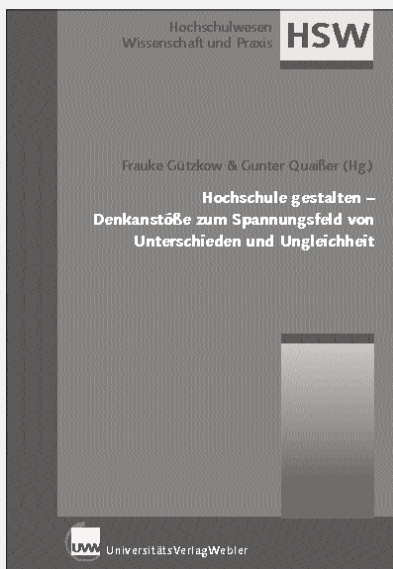
Wildt, J. (2005): Vom Lehren zum Lernen – hochschuldidaktische Konsequenzen aus dem Bologna-Prozess für Lehre, Studium und Prüfung. Verfügbar unter:

<http://www.ewft.de/files/Wildt-05-Vom%20Lehren%20zum%20Lernen-hochschuldidaktische%20Konsequenzen.pdf> (abgerufen am 30.04.2013).

■ **Dr. Stefan Heinemann**, Professor für Wirtschaftsethik und Public Management, Prorektor, Bereich Kooperationen, FOM Hochschule, Mitglied im Wissenschaftlichen Beirat des HKR NRW Hochschulkompetenzzentrums Rechnungswesen, Universität Duisburg-Essen, E-Mail: stefan.heinemann@fom.de

■ **Dr. Karoline Spelsberg**, AOR'in, wissenschaftliche Geschäftsführerin, Instituts für Lebenslanges Lernen und Gleichstellungs- und Rektorsbeauftragte für Gender & DiM, Folkwang Universität der Künste, E-Mail: Spelsberg@folkwang-uni.de

Frauke Gützkow/Gunter Quaißer (Hg.): Hochschule gestalten – Denkanstöße zum Spannungsfeld von Unterschieden und Ungleichheit



In der derzeitigen Bildungs-, Hochschul- und Wissenschaftspolitik werden Unterschiede als Ungleichheiten akzeptiert. Der Wandel zu Wettbewerbssystemen verstärkt auch beim Hochschulzugang die soziale Selektion. Hierarchien, Herkunfts-, Leistungs- und Konkurrenzprinzipien haben das politische Ziel der Chancengleichheit abgelöst – ein integrierendes Bildungssystem und breite gesellschaftliche Teilhabe stehen nicht mehr auf der Agenda. Bildungsabschlüsse funktionieren als Zuweisung und Legitimierung sozialer Ungleichheit. Trotz der Bildungsexpansion in den 1960er und 1970er Jahren haben sich Statusunterschiede eher verfestigt – soziokulturelle Mechanismen sind wirksamer als der Abbau formaler Selektionsmechanismen.

Mit den „Denkanstößen zum Spannungsfeld von Unterschieden und Ungleichheit“ in diesem Sammelband wollen soll aufgezeigt werden, wie Unterschiede zu Ungleichheiten und damit zu Ungerechtigkeiten führen und wie das Bildungswesen selbst Bildungsungleichheiten reproduziert – aber es werden auch Handlungsperspektiven aufgezeigt.

Mit Beiträgen von: Tino Bargel, Roland Bloch, Christa Cremer-Renz, Johannes Geffers, Frauke Gützkow, Kirsten Heusgen, Heike Kahlert, Sigrid Metz-Göckel, Christina Möller, Ramona Schürmann, Sandra Smykalla, Wolff-Dietrich Webler, Andrä Wolter und Carsten Würmann.

ISBN 13: 978-3-937026-80-0, ISBN 10: 3-937026-80-0, Bielefeld 2013, 195 Seiten, 29.95 Euro

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

Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

Alexander Dilger



Alexander Dilger

Vor- und Nachteile der W-Besoldung

Vor rund 10 Jahren wurde in Deutschland die W-Besoldung für Professoren eingeführt (durch das Gesetz zur Reform der Professorenbesoldung bzw. das Professorenbesoldungsreformgesetz vom 16. Februar 2002, welches dann sukzessive in Landesrecht umgesetzt wurde). Viele vorherige Erwartungen (Bulmahn 2000, Bundesministerium für Bildung und Forschung 2000a, Bundesministerium für Bildung und Forschung 2000b), aber auch Befürchtungen (Evers 2000, Kieser 2000, Reumann 2000, Eckardstein/Oechsler/Scholz 2001), die daran geknüpft waren, haben sich nicht erfüllt. Dabei ist ein Vergleich mit Idealbedingungen schwierig und unfair. Es ist unklar und strittig, für wen die Professorenbesoldung und das Hochschulsystem allgemein überhaupt ideal sein sollten, also ob z.B. eher für die Professoren oder die Studenten, deren zukünftige Arbeitgeber oder für die Steuerzahler, die Volkswirtschaft allgemein oder die Wissenschaft an sich (Dilger 2001, Dilger 2007). Leichter möglich und angemessener ist hingegen ein Vergleich mit dem vorherigen System der C-Besoldung für Professoren. Dabei ist die Rückkehr zur C-Besoldung keine ernsthafte Option, doch die bestehende W-Besoldung lässt sich verändern und auch verbessern.

1. Ökonomische Vorüberlegungen

Die Besoldung von Professoren hat wie auch der Lohn bei normalen Arbeitnehmern sowohl eine Allokations- als auch eine Motivationsfunktion (Lazear 1986, Lazear 1999). Dies bedeutet, dass die Höhe und Art der Bezahlung darauf wirkt, wer Professor wird und bleibt (Allokationsfunktion), und außerdem darauf, wie sich die vorhandenen Professoren engagieren (Motivationsfunktion). Dabei hat insbesondere die (voraussichtliche) Höhe der Besoldung eine starke Allokationswirkung, während die Art der Besoldung vor allem mit der Motivation verknüpft ist.

Insbesondere die Allokationswirkungen sind nicht allein auf die aktuellen Professoren beschränkt, sondern betreffen auch stark den wissenschaftlichen Nachwuchs. Zu niedrige und unsichere Besoldung schreckt vor allem die besten Studenten, Absolventen und Doktoranden ab, die in der Regel auch außerhalb des Hochschulbereichs sehr gute Beschäftigungschancen haben und ohnehin deutlich höhere Einkommen erzielen können. Wer außerhalb des Hochschulbereichs kaum eine Chance hat, wird sich hingegen auch von einer abgesenkten Besoldung nicht vom Streben nach einer Professur ab-

schrecken lassen. Auch die schon vorhandenen Professoren bleiben in der Regel an den Hochschulen, selbst wenn ihre Besoldung nicht weiter steigt, während sie meistens Bestandsschutz zumindest gegen nominale Einkommensverluste haben. Außerdem bestehen für die auf Lebenszeit verbeamteten Professoren Anreize, sich auf Nebenverdienstmöglichkeiten zu konzentrieren, wenn im Hauptamt kaum Möglichkeiten zur Verdienststeigerung existieren.

Für die Motivation der eingestellten Hochschullehrer ist die Art der Besoldung wichtig. Nach der ökonomischen Standardtheorie wird bei rein fixer Entlohnung, die angesichts der üblichen Verbeamtung auf Lebenszeit auch nicht durch eine mögliche Entlassung bedroht ist, nur das Nötigste oder schlimmstenfalls überhaupt nicht gearbeitet (Dilger 2001, S. 136, mit weiteren Nachweisen). Allerdings gibt es Hinweise darauf, dass (zu) niedrige variable Entlohnungselemente intrinsische Motivation verdrängen können, so dass ohne sie mehr und besser gearbeitet würde als mit ihnen (Deci/Ryan 1985, Dilger 2004, Frey 1994, Frey/Osterloh 2000, Gneezy/Rustichini 2000, Lepper/Greene 1978). Bei hohen variablen Anteilen überwiegt in der Regel der extrinsische Motivationszuwachs. Allerdings steigt auch das Risiko einer solchen Beschäftigung, weshalb aus Allokationsgründen typischerweise der Erwartungswert des unsichereren Einkommens entsprechend höher sein muss als bei weniger riskanter Entlohnung. Vor allem droht jedoch eine Konzentration allein auf die imperfekten Leistungsmaße, die zur Ermittlung des variablen Einkommens herangezogen werden. Bei den hochkomplexen und schwer messbaren Aufgaben von Hochschullehrern besteht dadurch die Gefahr, dass diese wesentliche Aufgabenteile nicht mehr erfüllen, um bei den gemessenen und einkommensrelevanten Komponenten umso besser abzuschneiden (Dilger 2001).

2. Das System der C-Besoldung

Im System der C-Besoldung für Hochschullehrer gab es vier Kategorien (C1 bis C4). Zum jeweils unterschiedlichen Grundgehalt kamen wie auch sonst im Öffentlichen Dienst üblich Dienstaltersstufen hinzu. Außerdem gab es standardisierte Berufungszulagen, die beim Wechsel der Hochschule etwas höher ausfielen als beim Verbleib an derselben Hochschule nach einem Ruf an eine andere. Für Leistungen an der eigenen Hochschule gab es hingegen keine variable Vergütung. Ein Wechsel

in die Hochschulleitung erlaubte eine höhere Vergütung auf Zeit.

Wer unter C berufen wurde, besitzt jetzt Bestandsschutz. Ein Wechsel in die W-Besoldung ist möglich und für Zulagen nötig. Das gilt auch für Berufungs- und Funktionszulagen. Allerdings kann ein höheres bzw. der C-Besoldung entsprechendes Grundgehalt ausgehandelt werden.

3. Neuerungen durch die W-Besoldung

Durch die Besoldungsreform wurden im Rahmen der W-Besoldung die Dienstaltersstufen abgeschafft. Dafür gibt es jetzt neben Berufungs- auch Leistungs- und Funktionszulagen. Diese sind frei verhandelbar. Allerdings ist der Vergaberahmen für alle Professorengehälter beschränkt. Für individuelle Bezüge gibt es eine Höchstgrenze, die nur in wenigen, gut begründeten Ausnahmefällen überschritten werden darf. Insgesamt ist die Spreizung der Besoldung nun größer, da einige mehr verdienen als früher und andere weniger. Wissenschaftliche Assistenten (C1) wurden als Stellenkategorie abgeschafft, dafür gibt es jetzt Juniorprofessoren (W1).

4. Vorteile

Im Wesentlichen gibt es fünf Vorteile der W-Besoldung gegenüber der C-Besoldung, die im Folgenden kurz benannt und beschrieben werden. Diesen Vorteilen stehen korrespondierende Nachteile gegenüber, die Gegenstand des nächsten Abschnitts sind.

Erstens kann die C-Besoldung in der W-Besoldung nachgebildet, aber auch verbessert werden. Es ist in dem neuen System also alles möglich, was im alten System ging, aber noch viel mehr. Die W-Besoldung gewährt den Hochschulen mehr Autonomie und Spielraum bei der Besoldung.

Zweitens lassen sich die Bezüge stärker an Knappheitsbedingungen anpassen. In manchen Fächern verdienen bereits Absolventen und auf jeden Fall Promovierte mehr als ihre Professoren an der Hochschule, zumindest wenn man nur die reguläre Besoldung und nicht auch Nebenverdienstmöglichkeiten betrachtet. In anderen Fächern gibt es kaum fachbezogene Arbeitsplätze, schon gar nicht mit der Bezahlung eines Hochschullehrers. In der C-Besoldung spielten diese unterschiedlichen hochschulexternen Alternativen allerdings fast keine Rolle. Nur die Zahl der Rufe führte hier zu Gehaltsunterschieden, wobei diese Zahl mehr von den Knappheits- und Kooperationsbedingungen im Hochschulsektor abhing als von den Verhältnissen außerhalb desselben. Nun ist eine marktmäßigere Besoldung möglich, wodurch auch auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt stark nachgefragte Fächer Professoren gewinnen und halten können. Zuvor drohte ein Professorenmangel ausgerechnet in den Fächern, wo Professoren am meisten benötigt werden. Drittens ist es in der W-Besoldung möglich, hochschulinterne Leistungen auch finanziell zu würdigen. In der C-Besoldung konnten besondere Leistungen in der Forschung, Lehre und Selbstverwaltung eigentlich nur über zusätzliche Rufe finanziell gewürdigt werden, während gerade Lehrleistungen kaum zu solchen Rufen beigetragen haben oder auch jetzt kaum zu Rufen führen.

Viertens bindet der Vergaberahmen faktisch oft nicht, so dass insgesamt im System der W-Besoldung mehr an Professoren gezahlt werden kann und auch gezahlt wird als bei der C-Besoldung.

Fünftens dürfen Juniorprofessoren selbständig forschen und lehren, was den Hochschulassistenten in dieser Form bzw. zumindest formal und je nach zuständigem Professor auch faktisch nicht möglich war.

5. Nachteile

Zum ersten Vorteil der W-Besoldung, dass Verbesserungen gegenüber der C-Besoldung möglich sind, gibt es den korrespondierenden Nachteil, dass es natürlich ebenso auch zu Verschlechterungen kommen kann. Bei Individuen ist die ökonomische Grundannahme, dass diese zusätzliche Spielräume und Freiheiten zu ihrem Vorteil nutzen werden, sich also nicht verschlechtern, sondern verbessern werden. Beim Zusammenspiel vieler Individuen oder bei Kollektivakteuren muss das aber nicht so sein. Zusätzliche Möglichkeiten können das Fehler- und Missbrauchspotential erhöhen. Außerdem können knappe Ressourcen in Verteilungskämpfen vergeudet werden.

Dem zweiten Vorteil der besseren Anpassungsmöglichkeiten an die Knappheitsbedingungen steht als notwendiger Nachteil eine Zunahme der Ungleichheit gegenüber. Professoren bekommen dann für vergleichbare Arbeit nicht mehr das gleiche bezahlt, weil irgendwo außerhalb der Hochschule die Arbeitsmarktbedingungen verschieden sind. Noch gewichtiger ist wohl die Eigenschaft der W-Besoldung, dass die reinen Grundgehälter zu niedrig sind, wie sogar höchstrichterlich festgestellt wurde (Bundesverfassungsgericht 2012). Die erforderliche Anpassung der Grundgehälter führte jedoch zu neuen Problemen, weil teilweise die gewährten Leistungszulagen zu 100% angerechnet wurden, die zuvor honorierte Leistung also finanziell nicht mehr honoriert wird (Deutscher Hochschulverband 2013).

Der dritte Vorteil, dass hochschulinterne Leistungen gewürdigt werden können, bringt die mit dem ersten Nachteil verknüpfte Gefahr von Selbstbedienung und Lobbyismus mit sich. Gerade in der Wissenschaft ist nicht offensichtlich, wer welche Leistungen erbringt und wie viel diese wert sind. Deshalb ist es möglich, Leistungen entweder vorzutauschen oder auf die Beurteiler und Mittelverteiler direkten Einfluss zu nehmen.

Der vierte Vorteil von insgesamt mehr Geld für Professoren ist unmittelbar mit der Gefahr verbunden, dass dieses Geld an anderer Stelle fehlt. Die Hochschulen bekommen insgesamt nicht mehr Geld, jedenfalls nicht vom Staat, so dass zusätzliche Professorengehälter z.B. bei der Bezahlung des wissenschaftlichen Nachwuchses fehlen könnten. Die Professoren haben den größten Einfluss in den Hochschulen und könnten diesen zur eigenen Verdienststeigerung zu Lasten anderer nutzen (was ähnlich auch für die gestärkten Hochschulleitungen und -verwaltungen gilt). Eine weitere Gefahr besteht darin, dass der gesetzlich verankerte Vergaberahmen plötzlich doch bindend werden könnte. Alle bereits ausgehandelten Gehälter genießen Bestandsschutz, doch für weitere Zulagen und Professoren könnte dann schlagartig das

Geld fehlen, so dass über viele Jahre nur noch nicht wettbewerbsfähige Grundgehälter gezahlt werden könnten (Universität Hohenheim 2012).

Dem fünften Vorteil der formal selbständigen Juniorprofessoren steht der Nachteil ihrer faktisch fortbestehenden Abhängigkeit gegenüber. Ihre reguläre Arbeitsbelastung ist sogar höher als bei den früheren wissenschaftlichen Assistenten, während sie weniger betreut und in Konfliktfällen auch weniger geschützt werden.

Allgemein lässt sich feststellen, dass das Risiko durch die W-Besoldung zugenommen hat, erst systemisch, wobei sich viele Risiken zum Glück nicht realisierten, nun individuell, wovon vor allem der wissenschaftliche Nachwuchs betroffen ist. Außerdem ist faktisch festzustellen, dass kaum eine Hochschule sinnvolle Leistungskriterien zur Vergabe von Leistungskriterien entwickelt hat, was jedoch auch sehr schwierig ist.

6. Fazit und Handlungsempfehlungen

Die Hochschulleitungen haben durch die Einführung der W-Besoldung große Spielräume bei der Besoldung von Professoren gewonnen. Damit haben sie die Möglichkeit, die Allokation von Wissenschaftlern auf Professuren zu verbessern, wovon marktgängige Fächer zu Lasten marktferner profitieren, was auch auf finanzkräftige Hochschulen und Bundesländer im Vergleich zu finanziell schlechter ausgestatteten zutrifft. Was die Motivation angeht, funktionieren Leistungszulagen mangels guter Kriterien oft nicht. Berufungszulagen, die seltener, aber wettbewerbsfähig im Rahmen von Berufungsverfahren und auf Grundlage von externen Beurteilungen und Rufen vergeben werden, erscheinen sinnvoller. Außerdem ist eine Konzentration auf langfristige Leistungsmaße empfehlenswerter als auf kurzfristige. Hier hatte das alte System also einen Vorteil bzw. sollten die Möglichkeiten der W-Besoldung nicht vollständig ausgeschöpft werden, sondern ist die Beschränkung der neuen Freiheiten auf eine Replikation des Bewährten besser.

Das insgesamt (noch) größere Risiko im Rahmen der W-Besoldung verglichen mit der C-Besoldung ist ein Problem, insbesondere für den wissenschaftlichen Nachwuchs. Es war schon immer mit einem hohen Risiko verbunden, ob ein Nachwuchswissenschaftler später auf eine Professur berufen wird (Weber 1919). Nun gibt es das zusätzliche Risiko, dass selbst bei einem Ruf die Stelle als Hochschullehrer schlechter bezahlt sein könnte als die Stelle eines Lehrers an allgemeinbildenden Schulen, der dafür weder promoviert werden musste noch zu habilitieren oder sonstige wissenschaftliche Leistungen nachzuweisen brauchte.

Der wissenschaftliche Nachwuchs braucht verlässliche Rahmenbedingungen und möglichst klare Berufungskriterien. Das grundsätzliche Risiko durch den Systemwechsel in der Besoldung ist nun vorbei, die Vor- und Nachteile der W-Besoldung sind jetzt offenbar. Allerdings bleibt das Risiko, dass es zu einem erneuten Systemwechsel kommen könnte, der z.B. die Grundgehälter noch weiter absenkt oder die Verbeamtung und damit den sehr starken Kündigungsschutz von Professoren für alle Neuberufenen abschafft. Diese Risiken kommen zu

den hohen wissenschaftsimmanenten Risiken einer Hochschulkarriere hinzu. Staat und Hochschulen sollten versuchen, diese Risiken zu senken, statt sie weiter zu erhöhen.

Literaturverzeichnis

- Bulmahn, E. (2000):* „Mut zur Veränderung: Deutschland braucht moderne Hochschulen; Vorschläge für eine Reform“, Bonn.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2000a):* „Hochschuldienstrecht für das 21. Jahrhundert: Das Konzept des BMBF“, Bonn.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2000b):* „Bericht der Expertenkommission ‚Reform des Hochschuldienstrechts‘“, Bonn.
- Bundesverfassungsgericht (2012):* „W 2-Besoldung der Professoren in Hessen verfassungswidrig“, Pressemitteilung Nr. 8/2012 vom 14. Februar 2012, Karlsruhe, im Internet unter <http://www.bundesverfassungsgericht.de/pressemitteilungen/bvg12-008.html> (letzter Abruf am 31.05.2013).
- Deci, E. L./Ryan, R. M. (1985):* „Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior“, New York.
- Deutscher Hochschulverband (2013):* „DHV klagt gegen W-Besoldung und fordert Reform der Reform“, Pressemitteilung vom 18.03.2013, Bonn, im Internet unter <http://www.hochschulverband.de/cms1/pressemitteilung+M5981cd6ac41.html> (letzter Abruf am 31.05.2013).
- Dilger, A. (2001):* „Was lehrt die Prinzipal-Agenten-Theorie für die Anreizgestaltung in Hochschulen?“, Zeitschrift für Personalforschung 15, S. 132-148.
- Dilger, A. (2004):* „Negative Wirkungen verstärkter Anreize aus ökonomischer Sicht“, Journal für Betriebswirtschaft 54, S. 16-23.
- Dilger, A. (2007):* „German Universities as State-sponsored Co-operatives“, management revue (International Review of Management Studies) 18, S. 102-116.
- Evers, H. (2000):* „Stellungnahme: zu den Vorstellungen der Expertenkommission ‚Reform des Hochschuldienstrechts‘ zur Einführung eines wettbewerbsfähigen und leistungsorientierteren Besoldungssystems für die Professorinnen und Professoren an den Hochschulen des Bundes und der Länder“, Gummersbach.
- Frey, B. S. (1994):* „How Intrinsic Motivation Is Crowded Out and In“, Rationality and Society 6, S. 334-352.
- Frey, B. S./Osterloh, M. (2000):* „Managing Motivation: Wie Sie die neue Motivationsforschung für Ihr Unternehmen nutzen können“, Wiesbaden.
- Gneezy, U./Rustichini, A. (2000):* „Pay Enough or Don't Pay at All“, Quarterly Journal of Economics 115, S. 701-810.
- Kieser, A. (2000):* „Presseerklärung: Führende Unternehmensberatung bescheinigt ‚Reform‘ des Hochschuldienstrechts demotivierende Effekte und extreme Wettbewerbsfeindlichkeit“, Mannheim.
- Lazear, E. P. (1986):* „Salaries and Piece Rates“, Journal of Business 59, S. 405-431.
- Lazear, E. P. (1999):* „Personnel Economics: Past Lessons and Future Directions: Presidential Address to the Society of Labor Economists, San Francisco“, Journal of Labor Economics 17, S. 199-236.
- Lepper, M. R./Greene, D. (Hg.) (1978):* „The Hidden Costs of Reward: New Perspectives on the Psychology of Human Motivation“, New York.
- Reumann, K. (2000):* „Viele Verlierer: Warum Professoren die Eckpunkte für eine Besoldungsreform ablehnen“, Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 23. September 2000, S. 12.
- Universität Hohenheim (2012):* „Mit sofortiger Wirkung: Rektorat beschließt Neuregelungen für Professoren-Zulagen“, Pressemitteilung vom 23.04.2012, Hohenheim, im Internet unter <https://www.uni-hohenheim.de/news/mit-sofortiger-wirkung-rektorat-beschliesst-neuregelungen-fuer-professoren-zulagen-2> (letzter Abruf am 31.05.2013).
- von Eckardstein, D./Oechsler, W. A./Scholz, C. (2001):* „Personalmanagement und Dienstrechtsreform an deutschen Hochschulen – eine kritische Analyse“, Zeitschrift für Personalforschung 15, S. 5-17.
- Weber, M. (1919):* „Wissenschaft als Beruf“, München und Leipzig.

■ Dr. Alexander Dilger, Professor für Betriebswirtschaftslehre, Direktor am Institut für Organisationsökonomik, Universität Münster, E-Mail: alexander.dilger@uni-muenster.de

*Daniel Weimar, Joachim Prinz,
Volker Breithecker & Daniela Dähn*

Studiengangsbezogene Planspiele in der Oberstufe als Instrument zur Effizienzoptimierung des deutschen Hochschulwesens

Auf der Suche nach einem geeigneten Studiengang sind potenzielle Studierende mit zwei Arten von Unsicherheiten konfrontiert: zum einen hinsichtlich der passenden Hochschulinstitution und zum anderen bezüglich des passenden Studiengangs (Rückert 2006, S. 106). Im Ergebnis resultieren beide Unsicherheiten in Fehlallokationen zwischen Student, Hochschuleinrichtung und Studiengang. Studienabbrüche in Verbindung mit derartigen Fehlallokationen (Heublin, et al. 2010) verursachen „versunkene Kosten“ und reduzieren die Effizienz des Hochschulwesens in Anbetracht der durchschnittlichen Kosten pro Studienabschluss. Vor dem Hintergrund restriktiver Haushaltsbudgets deutscher Hochschuleinrichtungen und der anhaltenden Intensivierung des internationalen Hochschulwettbewerbs, erscheint diese Effizienzproblematik diskussionswürdig (Hansen et al. 2000, S. 24). Der vorliegende Beitrag nähert sich der Thematik über die Reduktion studiengangsbezogener Unsicherheiten anhand von Planspielen in der gymnasialen Oberstufe. Neben der theoretischen Motivation werden Daten aus einer Planspielsimulation mit 125 Schülern präsentiert und anschließend empirisch analysiert.

1. Einleitung

Unter der Annahme, dass Fehlallokationen zwischen Student, Hochschuleinrichtung und Studiengang auf ex ante Unsicherheiten potenzieller Studierender basieren, sollten bestehende Informationsasymmetrien (Akerlof, 1970) vor der Wahl der Hochschulinstitution und des Studiengangs minimiert werden. Eine passende Beschreibung liefert James (2000, S. 87): „The entry to university has been described as a courtship, in which both parties are making decisions: the prospective student, about the relevance, prospects, personal fit, and attainability of preferred courses and universities; the university, about the social and academic potential of applicants. Both parties in this courtship rely heavily on information“. Im Fall vollständiger Information würden sich Schüler nur in Studiengänge selektieren, welche die Erwartungen exakt abbilden. Die Entscheidung zum Studienabbruch wäre nur noch durch externe Schocks geprägt. Infolgedessen sinken die Kosten pro Studienplatz und die Ausbildungseffizienz steigt (Rücker 2009). Im Anwerbeprozess um Studenten versuchen Hochschulen bereits ex ante hochschulbezogene Unsicherheit bereits gezieltes „Signalling“ (Spence 1973) und Marke-



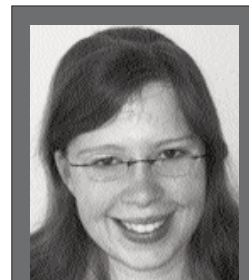
Daniel Weimar



Joachim Prinz



Volker Breithecker



Daniela Dähn

ting-Maßnahmen zu reduzieren (Hemsley-Brown/Oplatka 2006). Entgegen diesen existierenden Möglichkeiten zum Abbau hochschulbezogener Unsicherheit sind interaktive Wege zur Reduktion studiengangsbezogener Unsicherheit rar. Existierende Projekte bieten lediglich deskriptive Beschreibungen der Studieninhalte (Gensch/Sandfuchs 2007, S. 26).

Als alternative Möglichkeit zum Abbau studiengangsbezogener Unsicherheit untersucht der vorliegende Beitrag den Einsatz studiengangsspezifischer Planspiele mit Schülern der gymnasialen Oberstufe. Im Kern der Untersuchung steht die Fragestellung, ob das Durchlaufen des Spielprozesses die Entscheidung, ein betriebswirtschaftliches (BWL) Studium anzustreben, beeinflusst. Anhand einer geordneten Probit Regression (n=239) wird der Einfluss der Spielteilnahme auf das Interesse an einem wirtschaftswissenschaftlichen Studium untersucht. Zur Herleitung der Arbeitshypothesen werden im Folgenden zunächst theoretische Grundlagen diskutiert. Im Anschluss wird das Planspielkonzept skizziert und die empirischen Resultate präsentiert.

2. Theoretische Grundlagen

2.1 Studienabbrüche und die Effizienz des deutschen Hochschulwesens

Der aktuellen Literatur folgend, befinden sich Hochschulen in einem Transformationsprozess von rein wissenschaftsorientierten Gruppierungen (Buck-Bechler 2000, S. 33) und staatlichen Bildungsbehörden, hin zu marktwirtschaftlich geprägten Dienstleistern (Marettek/Barna 2010, S. 3). Im Zentrum der hochschulischen Leistungserstellung stehen die Vermittlung von fach- und sozialspezifischen Schlüsselkompetenzen zur Steigerung der Beschäftigungsfähigkeit (Esslinger/Vogler 2009, S. 77) der Studierenden. Aus Sicht des Arbeitsmarktes findet sich in der leistungs- und fachbezogenen

Filterung der Studierenden (Arrow 1973) eine weitere Kernaufgabe des Hochschulsystems.

Basierend auf dieser anhaltenden Ökonomisierung des Hochschulwesens, sehen sich die einzelnen Institutionen – ähnlich gewinnmaximierenden Unternehmungen – verstärkt mit den Interessen verschiedenartiger¹ Stakeholder konfrontiert (Esslinger/Vogler 2009, S. 77; Freeman 1984). Diese richten die Leistungsbewertung der Hochschulinstitution primär an konkreten Erfolgsmaßen aus. Als Ansatzpunkt für derartige Erfolgsmessungen werden Effizienz und Effektivitätsebenen definiert (Kirchhoff-Kestel 2009, S. 71; Sperlich/Spraul 2007, S. 3). Stakeholder von Hochschulinstitutionen präferieren dabei Effizienzsteigerungen (Küpper 2002, S. 930). Daneben verlangt die steigende Wettbewerbsintensität auf dem internationalen Bildungsmarkt eine strikt effizienzgesteuerte Ausrichtung des Hochschulmanagements (Hansen et al. 2000, S. 24). Infolgedessen wurde mit der Effizienzreform des deutschen Hochschulsystems die effizienz- und leistungsorientierte Steuerung des Bildungssystems offiziell kodifiziert (Küpper 2009, S. 54).

Während marktwirtschaftlich agierende Unternehmungen ihre Effizienzparameter an ökonomischen Erfolgskennzahlen ausrichten, verfolgen deutsche Hochschulen – aufgrund des staatlichen Bildungsauftrages – nicht monetäre Effizienzmaße (Küpper 2002, S. 930). Als geeignete Parameter gelten die Abbrecherquote/Absolventenquote, die Studiendauer und die Ressourceneffizienz² (Kirchhoff-Kestel 2009, S.75; Sperlich 2008, S. 50). Unter Berücksichtigung jährlicher Mehrkosten von 2,2 Mrd. Euro in Verbindung mit Studienabbrechern (Rückle 2009, S. 230) ist es nicht verwunderlich, dass die Quote der Studienabbrecher als Haupttreiber der „Kosten je Absolvent“ im Managementkalkül öffentlicher Hochschulen von zentraler Bedeutung ist. Die „Kosten je Absolvent“ wiederum gehen in die Kostenkalkulation bevorstehender Gesetzesänderungen oder als Bemessungsgrundlage für die Einführung neuer Studiengänge ein (Kirchhoff-Kestel/Schule 2006, S. 110; Küpper 2002, S. 938; Rückle 2009, S.299). Ferner gewinnen diesartige quantitative Leistungsdaten im aktuellen Budget-Verteilungssystem der Länder an die Hochschulen zunehmend an Bedeutung – je effizienter die Hochschule agiert, desto mehr Zuschüsse werden aus den Ländermitteln bereitgestellt (Jaeger et al. 2007, S. 9). Aus der Effizienzperspektive des Hochschulsystems erscheint es daher relevant, die Treiber von Studienabbrüchen zu hinterfragen und entsprechende Lösungsansätze zur Reduktion von frühzeitigen Studienaustritten zu entwickeln.

2.2 Studienabbrüche und Unsicherheiten bei der Studienplatzwahl

Ökonomisch gesehen sind Studierende Humankapitalinvestoren (Becker 1962; Schultz 1961) mit dem Ziel, arbeitsmarktrelevante Fähigkeiten auszubauen und das Abschlusszeugnis als lohnsteigerndes Signal zu erwerben (Arrow 1973, S. 215; Lazear 2007, S. 98; Spence 1973, S. 356). Ferner ist der Aufbau sozialer Kompetenzen (Blaug 1985, S. 18; Fabel et al. 2002, S. 512) und die Erweiterung des bestehenden Sozialkapitals (Coleman 1988) als Investitionsmotivation zu nennen.

Während der erfolgreiche Hochschulabschluss das Lebenseinkommen positiv beeinflusst und die Humankapitalinvestition als erfolgreich gilt, mindern Studienabbrüche die individuelle Bildungsrendite durch „versunkene Kosten“ (Studiengelder, Kursgebühren, Materialien) und Opportunitätskosten aus entgangenem Einkommen (Wolter/Weber 2005, S. 38). Intuitiv wird klar, dass Studenten als Nutzenmaximierer eine Studienfach-Studienort-Kombination wählen sollten, welche durch maximale Passfähigkeit³ ein erfolgreiches Studium in Aussicht stellt (Lewin/Lischka 2004b). Jedoch ist das Gut „Studium“ durch eine komplexe Struktur charakterisiert. Zum einen kann die Passfähigkeit anhand quantitativer Merkmale (Studieninhalte, Ambiente, Reputation der Hochschule) abgeschätzt werden, was ein Studium als Suchgut (Stigler 1962) erscheinen lässt. Zum anderen ist aber auch von Erfahrungsgütern (Nelson 1970) die Rede, da die wahre Passfähigkeit erst nach einer bestimmten Studienphase eingeschätzt werden kann. Zentral ist dabei, dass Studierende nicht über die Option einer Probezeit verfügen, in welcher die Passfähigkeit „kostenfrei“ erprobt werden kann (Moogan et al. 1999, S. 213).

Unter Berücksichtigung aktueller Abbrecherquoten an deutschen Hochschulen (23% Diplom, 28% Bachelor, Heublein et al. 2012, S. 1) in Verbindung mit den Hauptmotiven des Abbruchs (inhaltliche Anforderungen des Studiums 20%, mangelnde Studienmotivation 18%, schlechte Studienbedingungen 12%, 10% Neuorientierung Heublein et al. 2010, S. 19ff.), liegt die Annahme nahe, dass die Passfähigkeit des Studiengangs bzw. der Hochschule ex ante nicht vollständig absehbar ist. Informationsasymmetrien (Akerlof 1970) aufgrund von Unsicherheiten im Rahmen der Erfahrungsgutcharakteristika scheinen vorzuliegen (Nelson 1970). Wären Studienanfänger ex ante vollständig informiert und Unsicherheit nicht vorhanden, würden nur exogene Schocks die Studienabbruchsmotive beeinflussen (finanzielle Situation, Prüfungsversagen, Neuorientierung, familiäre Probleme, Krankheit; Heublein et al. 2010, S. 19).

Unter Annahme von ex ante Unsicherheit bei Studienanfängern und unter Einbeziehung der erwähnten Studienabbruchsmotive, lassen sich mit *studiengangsbezogener* und *hochschulbezogener Unsicherheit* zwei Hauptgründe⁴ von Studienabbrüchen identifizieren. Als studiengangsbezogene Unsicherheiten werden im Folgenden Informationsdefizite hinsichtlich des Studiengangs wie Inhalte, Struktur und Leistungsniveaus verstanden. Hochschulbezogene Unsicherheit steht dagegen in Verbindung mit hochschulbezogenen Kriterien (Rückert 2006, S. 106). Dazu zählen lebensbezogene Unsicherheiten (Atmosphäre der Hochschule, Freizeitmöglichkei-

¹ Zum Stakeholderportfolio von Hochschulen (können) zählen: Bund, Länder, Forschungsförderer, Studierende, Regionalpolitik, regionale Wirtschaft, Öffentlichkeit, potentielle Arbeitgeber der Studenten (Kirchhoff-Kestel/Schulte 2006, S. 108).

² Zum Beispiel Raum- und Dozentenauslastung.

³ „Passfähigkeit wird verstanden als möglichst hohe Übereinstimmung individueller Kompetenzen der Studienanfänger/innen mit den grundlegenden und spezifischen Anforderungen eines Studiums, differenziert nach Inhalt und Profil“ (Lewin/Lischka 2004a, S. 87).

⁴ Aufgrund der finanziellen Ausgestaltung des deutschen Hochschulwesens besteht, im Gegensatz zu angelsächsischen Hochschulsystemen, keine gebührenbezogene Unsicherheit (Rolfe 2003, pp. 42).

ten, soziale Netzwerke) und ausbildungsbezogene Unsicherheiten wie Lehr- und Forschungsqualität, Ausstattung der Universität und Lebenshaltungskosten (Fabel et al. 2002, S. 510). Beide Arten der Unsicherheit sollten positiv mit der Studienabbruchwahrscheinlichkeit korrelieren. Folglich – und im Einklang mit dem Ansatz der Such- und Erfahrungsgüter – sind Studierende an einer Maximierung der Passfähigkeit respektive Minimierung der Abbruchwahrscheinlichkeit interessiert.

2.3 Existierende Möglichkeiten von ex ante Unsicherheitsreduktion

Ausweislich vorangegangener Kapitel haben Hochschule und Studierende gleichermaßen Anreize zur Minimierung der Abbruchsquoten. Da der frühzeitige Studienabbruch primär auf hochschulbezogener und studiengangsbezogener Unsicherheit basiert (Kapitel 2.2), sind Hochschulinstitution und potenzielle Studierende an der Erhöhung der Passfähigkeit durch ex ante Unsicherheitsreduktion interessiert (Lewin/Lischka 2004b). Möglichkeiten die Passfähigkeit zu steigern, bestehen in der Nutzung geeigneter Informations- oder Selektionsinstrumente vor Studieneinschreibung.

Zu den weitverbreitetsten Selektionsinstrumenten zählen die Abiturnote, Auswahlgespräche und Aufnahmetests (Trost 2005; Rindermann 2005; Sperlich 2008). Abgesehen vom geringen Selektionsnutzen oben genannter Verfahren (Hornke/Zimmerhofer 2005, S. 146), bleibt zu bedenken, dass die Nachfrage nach derartigen Tests zusätzliche Kosten verursacht. Da diese Nachfrage wiederum durch ex ante studiengangsbezogene Unsicherheiten verzerrt ist, entstehen Ineffizienzen. Zudem dienen diese Verfahren nicht zur Reduktion hochschulbezogener Unsicherheit. Gut selektierte Studierende erhalten die Zulassung, beenden jedoch aufgrund fehlender Passfähigkeit mit der Institution das Studium frühzeitig.

Neben der Etablierung von Selektionsinstrumenten gilt die Distribution von geeigneten Informationen über verschiedene Informationsinstrumente als elementar für den Abbau von ex ante Unsicherheiten potenzieller Studierender (Moogan 2011, S. 583; Küpper 2009, S. 60). Zur Reduktion hochschulbezogener Unsicherheit gelten Hochschul-Marketingstrategien (Prospekte, Informationstage, Anzeigen, Werbespots, Websitebeiträge) durch eine nachhaltige Profilbildung als zielführend (Hemsley-Brown/Oplatka 2006; Moogan 2009; Stemmler 2005, S. 126). Als Nachteil dieser deskriptiven Informationsvermittlung ist die verzerrt positivierte Darstellung zu nennen, welche Unsicherheiten nur temporär reduziert. Weiterhin dienen reine Informationsbroschüren vor allem hochschulbezogenen Unsicherheiten und greifen über Modularhefte und Studieninformationsbroschüren nur rudimentär die bestehenden Defizite hinsichtlich studiengangsbezogener Unsicherheit auf.

Als Lösungsansatz zur Reduzierung von Unsicherheit präferiert die bestehende Literatur voruniversitäre Instrumente. Diese reduzieren bestehende Informationsasymmetrien vor konkreten hochschul- und studiengangsbezogenen Aktionen und erhöhen die Passfähigkeit für universitätsseitige Selektionstests (Rückert 2006, S. 1079). Daher wird gefordert, eine derartige Vorselektion bereits an höheren Schulen zu beginnen (Gensch/Sandfuchs

2007, S. 30; Rückert 2006, S. 111). Sperlich (2008, S. 53) führt hierzu aus: „Durch gezielte Ansprache interessanter Bewerber [...] wie Maßnahmen an Schulen ließe sich die Passfähigkeit zudem steigern“ und empfiehlt explizit die Forschung hinsichtlich individueller Ansprachen potentieller Studierender. Substanziell ist die verbesserte Selbstselektion auf passende Studiengänge, da Selbstselektionsverläufe – in Bezug auf Hochschulsysteme – eine höhere Nachhaltigkeit gegenüber „künstlichen“ Selektionsmechanismen besitzen (Lewin/Lischka 2004a, S. 88). Darüber hinaus ist die Selbstselektion auf Basis von Studieninhalten in der Form zu präferieren, als dass hochschulbezogenes Wissen die später benötigte Berufsfähigkeit besser abbildet als schulischer Lernstoff und daher die Filterleistung des Hochschulsystems positiv beeinflusst (Arrow 1973, S. 215).

Obwohl die Vorteile von ex ante Unsicherheitsreduktion durch schulbasierte Aktionen bekannt scheinen, verwundert der geringe Umfang des existierenden Projektportfolios. Bisher sind lediglich Beratungstage, Professorenbesuche oder Schnuppertage verbreitet (Gensch/Sandfuchs 2007, S. 26). Diese reduzieren Unsicherheiten hinsichtlich der Institution, bieten allerdings keine aktive Auseinandersetzung mit konkreten Lerninhalten. Empirisch wird vorangehende Argumentation von einer Studie an höheren Schulen in Österreich gestützt, welche einen signifikant positiven Einfluss von Beratungstest auf die spätere Studienabbruchsquote aufzeigt (Brandstätter et al. 2002). Konkret – und damit die Ausführungen dieses Kapitels unterstützend – führen die Autoren aus: „Eine Folge davon [Studienberatungstests] ist die Wahl eines passenden Studiums oder auch der Verzicht auf ein Studium“ (Brandstätter et al. 2002, S. 26).

3. Planspiele als Instrument zu Reduktion vorvertraglicher Unsicherheit

3.1 Konzept und Hypothesen

Obwohl bereits zahlreiche Selektions- und Informationsinstrumente zur Erhöhung der Passfähigkeit zwischen Student, Studiengang und Universität bestehen (Kapitel 2.3), deuten aktuelle Abbrecherquoten (23% – 28%) auf fortwährende Fehlallokationen hin. Bestehende Instrumente scheinen an ihre Grenzen zu stoßen. Ansätze für Aktionen an höheren Schulen sind selten und agieren nur auf einer Ebene von hochschulbezogenen und studiengangsbezogenen Informationsasymmetrien. Eine aktive Auseinandersetzung mit Studieninhalten bietet kein Ansatz.

Aus diesem Grund wurde an der Universität Duisburg-Essen ein planspielbasierter Ansatz zur Unsicherheitsreduktion entwickelt. Im Rahmen eines Planspieltages werden Schüler der gymnasialen Oberstufe an die ausführende Universität eingeladen und setzen sich, unter Aufsicht von Lehrpersonal, mit konkreten Studieninhalten spielerisch auseinander. Der Vorteil gegenüber existierenden Informationskonzepten ist an vier Punkten auszumachen:

(1) im Gegensatz zu Berufsinformationstagen oder Modulheften findet ein aktives Auseinandersetzen mit den Studieninhalten statt; gleichzeitig lernen die

Schüler die Hochschulinstitution und das Lehrpersonal kennen;

- (2) Schüler nehmen obligatorisch teil und sind so „gezwungen“ sich mit Studieninhalten auseinander zu setzen. Dies erscheint trivial, erhält aber Relevanz, da empirische Ergebnisse zeigen, dass nicht alle Studienanfänger vorhandene Informationsquellen nutzen und sich in unpassende Studiengänge selektieren (Greenbank 2009, S. 268);
- (3) die spielerische Vermittlung von Lerninhalten in Schulen wirkt, entgegen der reinen Informationsvermittlung, motivations- und verständnisfördernd auf Schüler (z.B. Ke/Grabwoski 2007; Papastergiou 2009; Rosas et al. 2003);
- (4) der Einsatz an Schulen würde es den Universitäten ermöglichen bereits frühzeitig Top-Talente anzusprechen und gezielt an die eigene Universität zu führen.

Im Hinblick auf die Effizienzsteigerung des Hochschulwesens ist zu hinterfragen, ob das aktive und spielerische Umfeld die Studienentscheidung beeinflusst. Nachvollziehbar wäre die Argumentation, dass sich nur studienaffine Schüler tiefergehend in das Spiel einbringen und deshalb keine Informationsasymmetrien aufgebaut werden. Zur Klärung dieser Problematik wird eine empirische Herangehensweise favorisiert: „effizienz- und effektivitätsorientierte betriebswirtschaftliche Perspektive erfordert wegen der Spezifika hochschulischer Aufgaben eine [...] empirisch reflektierte Herangehensweise“ (Kirchoff-Kestel und Schulte (2006, S. 76). Konkret ist zu hinterfragen, ob die Durchführung des Planspiels das Interesse an einem bestimmten Studienfach signifikant beeinflusst oder nicht. Folgende Hypothese soll daher empirisch überprüft werden:

H1: Wenn Schüler an einem Planspiel teilnehmen, dann ist ein signifikanter Einfluss auf das Interesse am Studiengang zu beobachten.

Sollte H1 Bestätigung finden, reduzieren Planspiele ex ante studienbezogene Unsicherheiten und steigern die Effizienz des deutschen Hochschulsystems. Entgegen existierenden studienbezogenen Sicherheiten (konkrete Vorstellungen über ein späteres Studienfach) aufgrund von schulischen Lehrveranstaltungen, ist anzunehmen, dass Schüler der gymnasialen Oberstufe geringfügige bis keine Informationen gegenüber konkreten Hochschulen besitzen. Ein Vergleich der hochschulbezogenen Unsicherheit vor und nach dem Spiel ist daher nicht möglich. Überlegungen zum Abbau von hochschulbezogener Unsicherheiten verbleiben – im Rahmen dieser Arbeit – theoretisch fundiert.

3.2 Datenerhebung und Motivation

Zur Überprüfung der Arbeitshypothese H1 wurden Daten im Rahmen einer Planspielserie der Mercator School of Management der Universität Duisburg-Essen aus dem Wintersemester 2011/2012 erhoben. 125 Schüler der zehnten bis dreizehnten gymnasialen Ober-

stufe wurden an die Universität Duisburg-Essen eingeladen, um neben Informationsveranstaltungen über die Fakultät an dem Brettspielbasierten Unternehmensplanspiel „Ökonomikus Basics“⁵ teilzunehmen. Ziel war die Unsicherheitsreduktion gegenüber dem Studiengang Betriebswirtschaftslehre (BWL). Die Teilnehmer setzten sich aus fünf Duisburger Gymnasien zusammen. Die Schüler wurden im Vorfeld und nach Durchführung des Planspiels über ihre Einstellung gegenüber dem Fach „Betriebswirtschaftslehre“ befragt. Das Zusammenführen von ex ante und ex post Antworten auf den jeweiligen Schüler war nicht realisierbar. Die Fokussierung auf den wirtschaftswissenschaftlichen Bereich⁶ gestaltet sich dahingehend interessant, als dass die BWL mit 16,7% (398.027) die größte Studierendenschaft an deutschen Hochschulen stellt (Wintersemester 2011/2012; Statistisches Bundesamt 2012, S. 36). Die Abbrecherquoten sind im Vergleich zu anderen Studiengängen zwar unterdurchschnittlich (Tabelle 1), jedoch deuten 27% im Bachelor-Studiengang auf nicht vernachlässigbare Fallzahlen hin, zumal mit Leistungsproblemen und mangelnder Studienmotivation die Hauptgründe in studienbezogener Unsicherheit zu finden sind (Heublein et al. 2010, S. 151).

Tabelle 1: Studienabbruchquoten 2010 – Auszug aus Heublein et al. (2012)

	Bachelor (in %)	Diplom/Magister (in %)
Wirtschaftswissenschaften	27	20
Informatik	47	32
Ingenieurwissenschaften	48	29
Naturwissenschaften	39	25
Sprach/Kulturwissenschaften	32	33
Gesamtdurchschnitt	35	24

3.3 Deskriptive Statistik und Methodik

Als abhängige Variable (BWL_STUDIUM) dient die Aussage „Ich kann mir vorstellen, Betriebswirtschaftslehre zu studieren“, erhoben auf einer Skala von 1 („trifft nicht zu“) bis 5 („trifft zu“). Die Dummy-Variablen (NACHHER) kontrolliert, ob die Einschätzung des BWL-Interesses vor oder nach Durchführung des Planspiels abgegeben wurde. Außer diesen zwei Hauptvariablen wurden einige Kovariaten erhoben. Neben dem Alter (ALTER), Geschlecht (MÄNNLICH) und der Klassenstufe (KLASSE), bietet die Berücksichtigung fixer Schuleffekte (Schuldummies) einen interessanten Einblick, da sich unter den Schulen ein reines Mädchengymnasium befand (SCHULE_E). Eine Übersicht über die Variablen bietet Tabelle 2.

Ausweislich der Ergebnisse aus Tabelle 2, ist das BWL-Studieninteresse unterdurchschnittlich (MW=2.37). Die Abweichung von 0,50 auf 0,49 in der Variable VORHER ist einigen Datenkorrekturen geschuldet. Teilweise wurden auf den Fragebögen das Alter oder das Geschlecht

⁵ Im Zuge des Brettspiels „Ökonomikus Basics“ übernehmen Gruppen mit zwei bis fünf Personen die Geschäftsleitung eines Produktionsunternehmens mit den Abteilungen Einkauf, Produktion, Marketing, Finanz- und Rechnungswesen sowie Verkauf.

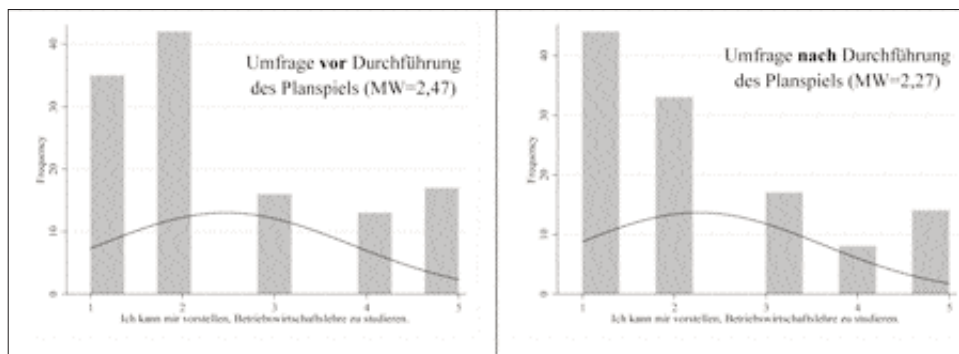
⁶ BWL, Wirtschaftswissenschaften, Wirtschaftsingenieurwesen, Wirtschaftsinformatik, Internationale Betriebswirtschaft (Heublein et al. 2010, S. 151).

Tabelle 2: Variablenübersicht (n=239)

Variable	Beschreibung	MW	MIN	MAX
BWL_STUD	Ich kann mir vorstellen, Betriebswirtschaftslehre zu studieren“	2.37	1	5
NACHHER	Zeitpunkt der Befragung, 1 = Befragung nach Durchführung des Spiels	0.49	0	1
MÄNNLICH	Geschlecht, 1= männlich	0.51	0	1
ALTER	Alter des Schülers	17.22	15	19
KLASSE	Klassenstufe des Schülers	11.74	10	13
SCHULE_A	Gymnasium A	0.15	0	1
SCHULE_B	Gymnasium B	0.28	0	1
SCHULE_C	Gymnasium C	0.17	0	1
SCHULE_D	Gymnasium D	0.15	0	1
SCHULE_E	Gymnasium E	0.25	0	1

vergessen. Der in der Analyse verwendete bereinigte Datensatz enthält daher 239 Schülerbewertungen – 123 vor dem Planspiel und 116 nach dem Planspiel. Bereits mit Blick auf die Verteilung der abhängigen Variable BWL-STUD ist eine Einstellungsveränderung gegenüber einem betriebswirtschaftlichen Studium durch die Teilnahme am Planspiel zu vermuten (Abbildung 1).

Abbildung 1: Histogramm der abhängigen Variablen



Zum multivariaten Test des Planspieleinflusses und zur Berücksichtigung der ordinalen Struktur der abhängigen Variable wird eine geordnete Probit-Regression (OPROBIT) präferiert.⁷ Diese wird mit Ergebnissen einer linearen Regression (OLS) kontrastiert. Da von Verzerrungen der Standardfehler aufgrund von schulspezifischen Vorgaben auszugehen ist, werden die Ergebnisse mit geclusterten Standardfehlern berechnet (Stock/Watson 2012, S. 406). Den OLS-Berechnungen liegt folgendes Regressions-Modell zu Grunde:

$$BWL_STUD = \alpha_0 + \alpha_1 NACHHER + \alpha_2 MÄNNLICH + \alpha_3 ALTER + \alpha_4 KLASSE + \sum_{i=1}^5 \alpha_5 SCHULE_i + \varepsilon$$

3.4 Ergebnisse und Diskussion

Die Ergebnisse zur Ermittlung des Einflusses einer Planspielteilnahme auf das individuelle Studiengangsinteresse sind Tabelle 3 zu entnehmen. Kritische Multikollinearität liegt nicht vor (Max. VIF_{OLS}= 2.49). Ausweislich beider Modellschätzungen beeinflusste die Durchführung des Planspiels das Interesse ein BWL-Studium zu beginnen signifikant negativ. Folglich besaßen die Schüler zu positive Erwartungen über den Studiengang. Ursache könnte die „einfachen“ Inhalte des Schulfachs Wirtschaft sein, aufgrund dessen die Schüler ein spezifisches Wirtschaftsstudium präferieren. Die Durch-

führung des Planspiels legte jedoch detailliertere Anforderungen an den Studiengang offen und führt daher zu einer signifikanten Unsicherheitsreduktion. Der negative Einfluss könnte zudem auf den Ruf der BWL als „Dismal Science“ (Carlyle 1849, S. 531) zurückzuführen sein, was im Lichte aufgedeckter Realitätsferne der BWL (Finanzkrise 2009; Hering et al. 2010, S.) verstärkend wirken könnte. Die Leithypothese H1 ist somit zu bestätigen. Die Durchführung eines Planspiels führt zu einer signifikanten Veränderung des Studieninteresses was auf verminderte Informationsasymmetrien zurückzuführen ist (Kapitel 2). Obwohl die Varianzaufklärung (R²) mäßig erscheint, sind aufgrund des Experimentalcharakters Verzerrungen aufgrund eines „Omitted Variable Bias“ auszuschließen. Es ist daher davon auszugehen, dass die durch NACHHER erklärte Varianz exogen ist und der signifikante Einfluss nicht abhängig von R² ist.

Es ist weiterhin zu erwähnen, dass einige Treiber des Studieninteresses zwischen den präsentierten Modellen variieren. Entgegen der metrischen Interpretation der abhängigen Variable (OLS) enthält das ordinale Modell signifikant höheres Interesse von männlichen Schülern an einem BWL Studium. Die genauere Betrachtung des Mädchengymnasiums (SCHULE_E) bestätigt dies. Im Vergleich zu SCHULE_A und SCHULE_B scheinen Schüler des Mädchengymnasiums signifikant weniger an BWL interessiert zu sein. Der nicht signifikante Einfluss von Klasse und Alter legt die Erkenntnis nahe, dass Schüler bis zur 13. Klasse keine Informationsvorteile bezüglich eines zukünftigen Studiums aufbauen konnten. Es könnte überlegt werden, Planspiele bereits in niedrigeren Klassenstufen einzusetzen, so dass Schüler aufgrund der Erfahrungen mit dem Planspiel ihr Studieninteresse bereits in der Wahl der Leistungskurse abbilden. Dies hätte einen zusätzlichen positiven Einfluss auf den Studienerfolg (Fries 2002, S. 49). Es ist darauf hinzuweisen, dass aufgrund des Planspiels – wie im präsentierten Fall – das Interesse an einem Studiengang sinken kann. Entgegen den Zielen des Fachbereichs ist dies aus Perspektive des Gesamtsystems wünschenswert, da die Ressourcenallokation verbessert wird. Es ist zu überdenken, ob derartige Planspiele daher von zentralen Organisationen begleitet werden sollten. Einheitliche Planspiele, durchgeführt von universitätsexternen Institutionen würden außer-

⁷ Es wird angenommen, dass die Verteilung des "wahren" aber latenten BWL Interesses aufgrund des zentralen Grenzwertsatzes einer Normalverteilung gleicht. Daher wird die geordnete Probit-Regression einer geordneten Logit Regression vorgezogen (Kennedy 2008, S. 245f.). Gleichwohl, sind die Ergebnisse eines geordneten Logit-Modells in den Kernpunkten kongruent mit den in diesem Artikel präsentierten OPROBIT Resultaten.

Tabelle 3: Ergebnisse „Ordered Probit“ Regression

AV: <i>BWL_STUD</i>	OLS	OPROBIT
NACHHER	-0.219 (-2.20)*	-0.214 (-2.73)***
MÄNNLICH	0.597 (1.96)	0.542 (2.05)**
ALTER	-0.02 (-0.09)	-0.009 (-0.06)
KLASSE	0.443 (0.95)	0.364 (1.06)
SCHULE_A	0.418 (1.52)	0.377 (1.73)*
SCHULE_B	0.444 (2.01)	0.386 (2.20)**
SCHULE_C	0.062 (0.37)	0.02 (0.16)
SCHULE_D	0.167 (0.68)	0.157 (0.81)
SCHULE_E	Ref.	Ref.
Konstante	-2.901 (-1.34)	-
R ²	0.14	0.06

Anmerkung: Dargestellt sind nicht standardisierte Koeffizienten; t-Werte in Klammern; Berechnung mit geclusterten Standardfehlern auf Basis der Schul-ID; *p<.1; **p<.05; ***p<.01.

dem die breite Einführung wirtschaftlicher gestalten und die Akzeptanz erhöhen (Westmeyer 2005, S. 143). Wenngleich die präsentierten Ergebnisse verheißungsvoll sind, sei auf die eingeschränkte Verwertbarkeit der Ergebnisse verwiesen. Leider konnte das Planspiel bisher nur einmal durchgeführt werden, da entsprechende Geldressourcen für derartige „Experimente“ knapp bemessen sind. Zur Verifizierung der Resultate sollten Folgeexperimente die Fallzahl vergrößern (u.a. Kooperation mit weiteren Hochschulinstitutionen) und eine langfristige Panelstruktur aufbauen. Gemäß dem Experiment von Brandstätter et al. (2002) kann eine endgültige Aussage über die Wirkung derartiger Planspiele erst unter Berücksichtigung einer mehrjährigen Beobachtung der Schüler – vor und während des Studiums – gegeben werden.

4. Fazit

Der vorliegende Beitrag beschäftigte sich mit der Einführung von hochschulseitigen Planspielen an höheren Schulen, zur Reduzierung von ex ante Unsicherheit potenzieller Studierender. Zur Herausarbeitung der letztendlichen Ergebnisse wurde die Bedeutung von ex ante Unsicherheitsreduktion für die Effizienzsteigerung des deutschen Bildungssystems dargestellt. Basierend auf empirischen Studien zu Abbruchmotiven deutscher Studierender wurden studiengangs- und hochschulbezogene Unsicherheit als zentrale Treiber von frühzeitigen Studienabbrüchen identifiziert. Die Bedeutung für die Effizienz des Hochschulsystems wurde skizziert. Angesichts fortwährender Abbrecherquoten (23% – 25%) scheinen bestehende Instrumente der Unsicherheitsreduktion nicht mehr ausbaufähig. Die vorliegende Studie präsentierte daher ein Konzept zur Kooperation zwischen Hochschulen und höheren Schulen. Im Rahmen von studiengangsbezogenen Planspielen in Verbindung mit einem Informationstag an der ausführenden Universität wurde ein Einfluss auf ex ante Unsicherheiten von Studien theoretisch erörtert. Eine empirische Analyse bestätigte einen signifikanten Einfluss von Planspielen auf das Studieninteresse der Schüler. Gekoppelt mit ausreichend hochschulbezogenen Informationen könnte die Unsicherheit von Schülern durch Planspiele vor Studieneinschreibung reduziert und die

Effizienz des deutschen Hochschulsystems verbessert werden.

Zukünftiger Forschungsbedarf auf dem Gebiet des präsentierten Planspielkonzeptes ist im Aufbau einer Panelstudie zu sehen. Ferner ist die Entwicklung und Durchführung von Planspielen für weitere Studiengänge zu forcieren, um eine gesamtheitliche Aussage über die Wirkung von Planspielen zuzulassen. Infolge zusätzlicher Kosten für derartige Planspiele ist überdies eine Kosten-Nutzen-Analyse für das Hochschulsystem durchzuführen. Zwar könnten verringerte Unsicherheiten in sinkenden Kosten für Selektionsmaßnahmen (Einstellungstests) und Studienabbrecher resultieren, jedoch könnten die Mehrkosten für Planspiele die Kosteneinsparungen übersteigen. Die Erweiterung des Planspiels um einen nachfolgenden Abschlusstest könnte die Erfahrung einer konkreten Studiensituation aufbauen und weitere Informationsasymmetrien abbauen.

Literaturverzeichnis

- Akerlof, G. (1970): The Market for Lemons: Quality Uncertainty and the Market Mechanism. *The Quarterly Journal of Economics*, 84 (3), 488-500.
- Arrow, K. (1973): Higher Education as a Filter. In: *Journal of Public Economics*, Vol. 2, pp. 193-216.
- Becker, G. S. (1962): Investment in human capital: A theoretical analysis. In: *Journal of Political Economy*, Vol. 70, No. 5, pp. 9-49.
- Blaug, M. (1985): Where are we now in the economics of education?. In: *Economics of Education Review*, Vol. 4, No. 1, pp. 17-28.
- Brandstätter, H./Grillich, L./Farthofer, A. (2002): Studienverlauf nach Studienberatung. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, Jg. 16, H. 1, S. 15-28.
- Buck-Bechler, G. (2000): Hochschule zwischen fremdgesteuertem Veränderungsdruck und selbstgesteuerten Entwicklungskonzepten. In: *Beiträge zur Hochschulforschung*, H. 1/2, S. 31-45.
- Carlyle, T. (1849): Occasional Discourse on the Negro Question. *Fraser's Magazine for Town and Country*.
Online-Access: <http://www.efm.bris.ac.uk/het/carlyle/occasion.htm>.
- Coleman, J.S. (1988): Social Capital in the Creation of Human Capital. In: *American Journal of Sociology*, Vol. 94, pp. 95-120.
- Esslinger S./Vogler O. (2009): Betreuung von Studierenden: Eine Werkstattbericht über Beteiligung, Befähigung, Integration und Employability. In: *Hochschulmanagement*, 4. Jg., H. 3, S. 77-83.
- Fabel, O./Lehman, E./Warning, S. (2002): Der relative Vorteil deutscher wirtschaftswissenschaftlicher Fachbereiche im Wettbewerb um studentischen Zuspruch: Qualität des Studiengangs oder des Studienortes?. In: *Zeitschrift für Betriebswirtschaft*, Jg. 54, S. 509-526.
- Franck, E. (1999): Hochschul-Rankings und die „Filterleistung“ des Hochschulsystems. *Die Betriebswirtschaft*, Jg. 61, S. 143-145.
- Freeman, R.E. (1984): *Strategic Management: A Stakeholder Approach*. Boston: Pitman (Harper and Row).
- Fries, M. (2002): Abitur und Studierenerfolg. Welchen „Wert“ hat das Abitur für ein erfolgreiches Studium?. In: *Beiträge zur Hochschulforschung*, Jg. 24, H. 1, S. 30-51.
- Gensch K./Sandfuchs, G. (2007): Den Einstieg in das Studium erleichtern: Unterstützungsmaßnahmen für Studienanfänger an Fachhochschulen. In: *Beiträge zur Hochschulforschung*, Jg. 29, H. 2, S. 6-37.
- Greenbank, P. (2009): Foundationdegree students and their educational decision-making. In: *Education + Training*, Vol. 51, No. 4, pp. 259-271.
- Hansen, U./Hennig-Thurau, T./Langer, M. (2000): Qualitätsmanagement von Hochschulen: Faculty-Q als Erweiterung von TEACH-Q. In: *Die Betriebswirtschaft DBW*, Jg. 60, H. 1, S. 23-38.
- Hemsley-Brown, J./Oplatka, I. (2006): Universities in a competitive global marketplace: A systematic review of the literature on higher education marketing. In: *International Journal of Public Sector Management*, Vol. 19, No. 4, pp. 316 - 338.
- Hering, T./Olbrich, M./Rollberg, R. (2010): Zur angelsächsischen Bewertungstheorie als Mitursache der Finanzkrise. In: Keuper, F./Neumann, F. (Hg.): *Corporate Governance, Risk Management und Compliance*. Wiesbaden.

- Heublein, U./Hutzsch, C./Schreiber, J./Sommer, D./Besuch, G. (2010): Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen. HIS, Projektbereich, Januar 2010.
- Heublein, U./Richter, J./Schmelzer, R./Sommer, D. (2012): Die Entwicklung der Schwund und Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. HIS, Projektbereich, Mai 2012.
- Hornke, L.F./Zimmerhofer, A. (2005): Profilbildung von Hochschulen und Studierenden als Aufgabe der Studierendenauswahl. In: Psychologische Rundschau, Jg. 56, S. 146-148.
- Jaeger, M./Dannenberger, M./Wülbern, K. (2007): Formelgebundene Mittelvergabe innerhalb der Fakultäten: Ausgestaltungstrends und Umsetzungsbeispiele. In: Hochschulmanagement, 2. Jg., H. 1, S. 9-14.
- James, R. (2001): How school-leavers chose a preferred university course and possible effects on the quality of the school-university transition. In: Journal of Institutional Research Australia, Vol. 9, No. 1, pp. 78-88.
- Ke, F./Grabowski, B. (2007): Game playing for maths learning: Cooperative or not?. In: British Journal of Educational Technology, Vol. 38, No. 2, pp. 249-259.
- Kennedy, P. (2008): A Guide to Econometrics. Cambridge (Massachusetts).
- Kirchhoff-Kestel, S. (2009): Integriertes Kosten- und Leistungsmanagement in Hochschulen: Konzeptionelle Überlegungen zu einer Balanced Scorecard mit Wissensbilanz-Elementen. In: Hochschulmanagement, 4. Jg., H. 3, S. 70-76.
- Kirchhoff-Kestel, S./Schulte, R. (2006): Konzeptionelle Grundlagen des Hochschulmanagements. In: Hochschulmanagement, 2. Jg., H. 3, S. 74-79.
- Küpper, H. (2002): Konzeption einer Perioden-Erfolgsrechnung für Hochschulen. In: Zeitschrift für Betriebswirtschaft, Jg. 72, H. 9, S. 929-951.
- Küpper, H. (2009): Effizienzreform der deutschen Hochschulen nach 1990 - Hintergründe, Ziele, Komponenten. In: Beiträge zur Hochschulforschung, Jg. 31, H. 4, S. 50-75.
- Lazear E. P./Shaw, K. H. (2007): Personnel Economics: The Economist's View of Human Resources. In: Journal of Economic Perspectives, Vol. 21, No. 4, pp. 91-114.
- Lewin, D./Lischka, I. (2004a): Passfähigkeit - ein neuer Ansatz für den Hochschulzugang. In: Die Hochschule, Jg. 13, H. 2, S. 81-95.
- Lewin, D./Lischka, I. (2004b): Passfähigkeit beim Hochschulzugang als Voraussetzung für Qualität und Effizienz von Hochschulbildung, Arbeitsbericht, Institut für Hochschulforschung, MLU Halle-Wittenberg.
- Marettek, C./Barna A. (2010): Aktuelle Probleme des Hochschulmanagements im Rahmen der „deregulierten Hochschule“. In: Hochschulmanagement, 5. Jg., H. 1, S. 3-14.
- Moogan, Y.J. (2011): Can a higher education institution's marketing strategy improve the student-institution match?. In: International Journal of Educational Management, Vol. 25, No. 6, pp. 570-589.
- Moogan, Y.J./Baron, S./Harris, K. (1999): Decision-Making Behaviour of Potential Higher Education Students. In: Higher Education Quarterly, Vol. 53, No. 3, pp. 211-228.
- Nelson, P. (1970): Information and Consumer Behavior. In: Journal of Political Economy, Vol. 78, No. 2, pp. 311-329.
- Papastergiou, M. (2009): Digital game-based learning in high-school computer science education: Impact on educational effectiveness and student motivation. In: Computers and Education, Vol. 52, No. 1, pp. 1-12.
- Rindermann, H. (2005): Für ein bundesweites Auswahlverfahren von Studienanfängern über Fähigkeitsmessung. In: Psychologische Rundschau, Jg. 56, S. 127-129.
- Rolfe, H. (2003): University Strategy in an Age of Uncertainty: The Effect of Higher Education Funding on Old and New Universities. In: Higher Education Quarterly, Vol. 57, No. 1, pp. 24-47.
- Rosas, R./Nussbaum, M./Cumsille, P./Marianov, V./Correa, M./Flores, P. (2003): Beyond nintendo: Design and assessment of educational video games for first and second grade students. In: Computers and Education, Vol. 40, No. 1, pp. 71-94.
- Rückert, H. (2006): Passfähigkeit oder Complexity Perception. In: Zeitschrift für Beratung und Studium, Jg. 1, H. 4, S. 106-112.
- Rückle, D. (2009): Zu Definition und Ermittlung der Kosten eines Studienplatzes. In: Wagner, F./Schilbach, T./Schneider, D. (Hg.): Private und öffentliche Rechnungslegung.
- Schultz, T.W. (1961): Investment in Human Capital. In: The American Economic Review, Vol. 51, No. 1, pp. 1-17.
- Spence, M. (1973): Job Market Signaling. In: The Quarterly Journal of Economics, Vol. 87, pp. 355-374.
- Sperlich, A. (2008): Managementaufgabe Studierendenauswahl - Private Hochschulen als Pioniere. In: Hochschulmanagement, 3. Jg., H. 2, S. 50-54.
- Sperlich, A./Spraul, L. (2007): Students as Active Partners: Higher Education Management in Germany. In: The Innovation Journal: The Public Section Innovation Journal, Vol. 12, No. 3; pp. 2-19.
- Spraul, L. (2007): Anwendungsfelder der Bildungsrendite als Zielgröße für das Hochschulmanagement. In: Hochschulmanagement, 2. Jg., H. 2, S. 35-39.
- Statistisches Bundesamt (2012): Studierende an Hochschulen - Wintersemester 2011/2012. Fachserie 11, Reihe 4.1, Wiesbaden.
- Stemmler, G. (2005): Studierendenauswahl durch Hochschulen: Ungewisser Nutzen. In: Psychologische Rundschau, Jg. 56, S. 125-127.
- Stigler, G.J. (1962): Information in the Labour Market. In: Journal of Political Economy, Vol. 70, pp. 94-105.
- Stock, J. H./Watson, M. M. (2012): Introduction to Econometrics. 3th. Edition, Pearson.
- Trost, G. (2005): Studierendenauswahl durch die Hochschulen: Welche Verfahren kommen prinzipiell in Betracht, welche nicht?. In: Psychologische Rundschau, Jg. 56, S. 138-140.
- Westmeyer, H. (2005): Einige Grundsätze zum Vorgehen bei der Auswahl von Studierenden. In: Psychologische Rundschau, Jg. 56, S. 142-144.
- Wolter, S./Weber, B. (2005): Bildungsrendite - ein zentraler ökonomischer Indikator des Bildungswesens. In: Die Volkswirtschaft, Jg. 78, H. 10; S. 38-42.

- **Daniel Weimar**, Dipl.-Kaufmann, wissenschaftlicher Mitarbeiter, Lehrstuhl für Allgemeine Betriebswirtschaftslehre, Mercator School of Management, Universität Duisburg-Essen, E-Mail: daniel.weimar@uni-due.de
- **Dr. Joachim Prinz**, Professor für Allgemeine Betriebswirtschaftslehre, Mercator School of Management, Universität Duisburg-Essen, E-Mail: joachim.prinz@uni-due.de
- **Dr. Volker Breithecker**, Professor für Betriebswirtschaftliche Steuerlehre, Mercator School of Management, Universität Duisburg-Essen, E-Mail: volker-breithecker@uni-due.de
- **Daniela Dähn**, B. Sc., verfasste eine Abschlussarbeit zur Thematik am Lehrstuhl für Betriebswirtschaftliche Steuerlehre, E-Mail: daniela_daehn@yahoo.de

Paul-Gerhard Martin



Vorschlag für ein Sitzzuteilungsverfahren bei Verhältniswahl: Verfahren der wahrscheinlichsten Mindestsitzzahlen

Den Mitgliedergruppen sind in den Hochschulgremien i.d.R. feste Sitzzahlen an Wahlmitgliedern zugeteilt, und diese Sitzzahlen können sehr klein sein. Sofern eine solche kleine Sitzzahl nicht nur 1 beträgt, sich um die Sitze aber mehrere Listen bewerben, kann das bei Verhältniswahl durch die jeweilige Wahlordnung vorgeschriebene Verfahren der Sitzzuteilung eine entscheidende Rolle spielen. Wenn beispielsweise im Senat die Gruppe „Wissenschaftlicher Dienst“ mit drei Wahlmandaten vertreten ist, für die zwei konkurrierende Listen zur Wahl stehen, liegt es an der Höhe der Schwelle für die Zuweisung des ersten Sitzes, ob die stimmenärmere Liste einen Sitz erhält oder nicht. Die zur Sitzzuteilung bei Verhältniswahl gebräuchlichen Divisor- und Quotenverfahren (in der Folge unter Reskalierungs-Verfahren zusammengefasst) bieten für diese Schwelle nach Auffassung des Autors keine befriedigende Lösung. Als Alternative wird ein auf der Verteilungsanalyse basierendes Verfahren vorgestellt. Zunächst werden die üblicherweise verwendeten Verfahren kurz skizziert¹, bevor das neue Verfahren mathematisch hergeleitet und begründet wird. Dieser Formelteil ist zwar für die Herleitung unumgänglich, nicht aber für das Verständnis des Verfahrens selbst, das sich in einem Satz beschreiben lässt. Die einheitlich verwendeten Symbole sind: N Gesamtzahl der gültigen Stimmen, n_i Zahl der auf Liste i entfallenen Stimmen, S Gesamtzahl an Sitzen, s_i Zahl der auf Liste i entfallenden Sitze. Alle Verfahren werden demonstriert für folgende Beispielsverteilung: $N = 300$; $n_1 = 170$; $n_2 = 90$; $n_3 = 40$; $S = 6$.

1. Reskalierungs-Verfahren

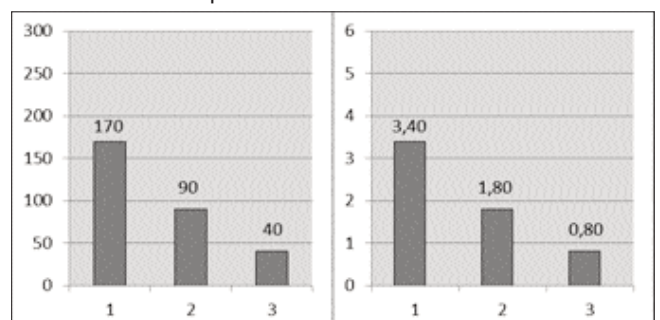
Der Grundgedanke hierbei ist, die Zahlenverhältnisse der sich zu N summierenden n_i durch Anwendung geeigneter Skalierungsfaktoren auf sich zu S summierende s_i zu übertragen.

Die naheliegende Reskalierung der einzelnen Stimmenzahlen n_i im Verhältnis S/N (der Skalierungsfaktor ist im Beispiel also $6/300 = 0,02$) führt i.d.R. zu nicht-ganzzahligen Ausdrücken. Die resultierenden Werte summieren sich zwar zu S (6), können aber nicht direkt als s_i -Werte übernommen werden (siehe Abbildung 1).

1.1 Divisorverfahren mit Abrunden (Verfahren nach Jefferson)

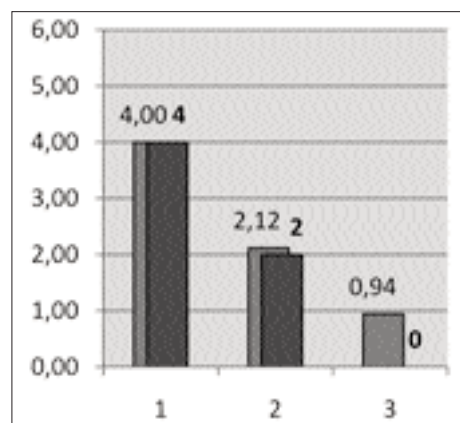
Statt des Faktors S/N wird der kleinste Faktor ermittelt, für den sich die ganzzahligen Teile der resultierenden Werte

Abbildung 1: Stimmzahlen und theoretische Sitzansprüche



auf S summieren. Im Beispielsfall ist dieser Faktor $4/170$. Die s_i ergeben sich aus den ganzzahligen Teilen; das Jefferson-Verfahren führt also zur Sitzverteilung $4 / 2 / 0$ (siehe Abbildung 2). Dieses Verfahren ist äquivalent zum Höchstzahl-Verfahren nach d'Hondt, bei dem die n_i durch 1, 2, 3, ... dividiert und aus den sich dabei ergebenden Werten die S größten als Höchstzahlen ermittelt werden.

Abbildung 2: Verfahren nach Jefferson/d'Hondt



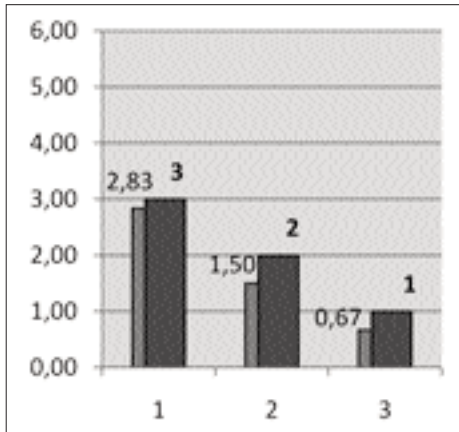
1.2 Divisorverfahren mit Standardrundung (Verfahren nach Webster)

Bei diesem Verfahren wird der kleinste Faktor gesucht, für den die Summe der auf ganze Zahlen (auf- oder ab-)

¹ vertiefende Informationen sind z.B. unter <http://www.wahlrecht.de/verfahren/index.html>; <http://www.jdawiseman.com/papers/electsys/apportionment.html> oder bei <http://www.math.uni-augsburg.de/stochastik/pukelsheim/> zu finden.

gerundeten Einzelwerte gleich S ist. Im Beispielfall ist dieser Faktor $1,5/90$. Die s_i ergeben sich aus den auf ganze Zahlen gerundeten Werten; das Webster-Verfahren führt also zur Sitzverteilung **3 / 2 / 1** (siehe Abbildung 3). Dieses Verfahren ist äquivalent zum *Höchstzahl-Verfahren nach Sainte-Laguë*, bei dem die n_i durch $0,5; 1,5; 2,5; \dots$ dividiert und aus den sich dabei ergebenden Werten die S größten als Höchstzahlen ermittelt werden.

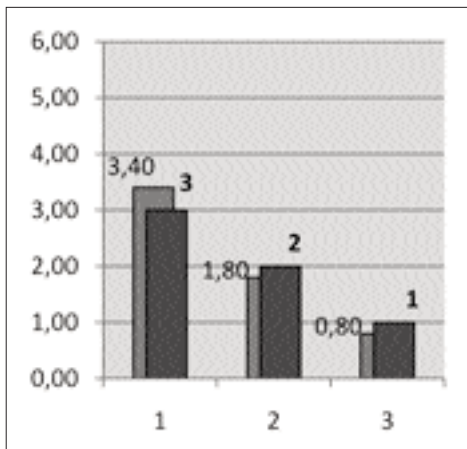
Abbildung 3: Verfahren nach Webster/Sainte-Laguë



1.3 Quotenverfahren mit Restausgleich nach größten Bruchteilen (Hare-Niemeyer)

Dieses zweistufige Verfahren geht direkt von der Reskalierung mit dem Faktor S/N aus. Im ersten Schritt erhält jede Liste die dem ganzzahligen Anteil des re-skalierten Werts entsprechende Anzahl von Sitzen. Im Beispiel sind dies **3 / 1 / 0** Sitze. Die verbleibenden Sitze werden im zweiten Schritt an die Listen mit den größten Dezimalresten vergeben. Im Beispiel sind dies die Listen 2 und 3 mit einem Dezimalrest von jeweils $0,8$. Die endgültige Verteilung ist also **3 / 2 / 1** (siehe Abbildung 4). Stehen nur zwei Listen zur Wahl, ist das Verfahren äquivalent zu den Verfahren nach Webster bzw. Sainte-Laguë.

Abbildung 4: Verfahren nach Hare-Niemeyer



2. Verteilungsanalysen

Bei diesem Ansatz werden die Stimmzahlen nicht direkt in Sitzzahlen umgerechnet, sondern als eine Grundgesamtheit betrachtet, aus der eine Auswahl vom Um-

fang S gezogen wird. Gesucht wird diejenige Auswahl bzw. Verteilung, die die Grundgesamtheit am besten repräsentiert².

2.1 Häufigste Verteilung bei Ziehung ohne Zurücklegen (modifiziertes d'Hondt-Verfahren)

Die Wahrscheinlichkeit für eine beliebige Kombination der $s_i (i=1\dots j)$ ergibt sich nach der verallgemeinerten Hypergeometrischen Verteilung als

$$p = \frac{\prod_{i=1}^j \binom{n_i}{s_i}}{\binom{N}{S}} \quad \text{mit} \quad \binom{n_i}{s_i} = \frac{n_i!}{s_i!(n_i - s_i)!} \quad \text{etc.}$$

Gesucht wird die Kombination, für die p maximal ist, also die Kombination mit der höchsten Auswahlwahrscheinlichkeit. Da der Nenner unabhängig von den s_i ist, ist der größtmögliche Wert für den Zähler zu suchen. Die Optimierung erfolgt schrittweise so, dass im Zähler unter allen in Frage kommenden Faktoren der größte gewählt wird.

s_i^* sei die Anzahl der zu einem bestimmten Zeitpunkt von Liste i bereits gezogenen Elemente.

Da
$$\binom{n_i}{s_i^*} = \frac{n_i!}{s_i^*(n_i - s_i^*)!}$$

und
$$\binom{n_i}{s_i^*+1} = \frac{n_i!}{(s_i^*+1)(n_i - s_i^* - 1)!}$$

, ist der Faktor, um den sich der Zähler bei Ziehung eines weiteren Elements der Liste i verändert, gleich

$$\frac{s_i^*(n_i - s_i^*)}{(s_i^*+1)(n_i - s_i^* - 1)} = \frac{(n_i - s_i^*)}{(s_i^*+1)}$$

Unter allen $(n_i - s_i^*)/(s_i^*+1)$ für $i=1\dots j$ ist das größte zu wählen (Höchstzahl). Dieses Verfahren entspricht also einer Modifikation des Höchstzahlverfahrens nach d'Hondt, wobei nicht die unveränderten Stimmzahlen durch $1, 2, 3, \dots$ dividiert werden, sondern die Stimmzahlen um 0 vermindert und durch 1 dividiert, um 1 vermindert und durch 2 dividiert, um 2 vermindert und durch 3 dividiert ... werden. Die resultierende Sitzverteilung ist im Beispiel **4 / 2 / 0** (siehe Tabelle 1).

2.2 Häufigste Verteilung bei Ziehung mit Zurücklegen

Wenn die Elemente unmittelbar nach ihrer Ziehung wieder „zurückgelegt“ werden, ändert sich die Auswahlwahrscheinlichkeit für eine bestimmte Verteilung zur Multinomialverteilung

$$p = \frac{\prod_{i=1}^j n_i^{s_i} / s_i!}{N^S / S!}$$

² Bei den genannten Verfahren mit Verteilungsanalyse wird der Begriff Wahrscheinlichkeit verwendet. Es ist zu beachten, dass es sich nicht um unsichere oder unscharfe Größen handelt, oder um die zufällige Auswahl von Stimmen und Sitzen, sondern um exakt bestimmbare (relative) Häufigkeiten.

(jeweils Division durch die Anzahl der Permutationen, da die Reihenfolge irrelevant ist). Die schrittweise Maximierung des Zählers erfolgt durch Identifikation des größten aller j möglichen Faktoren $n_i / (s_i^*+1)$ bei Übergang von s_i^* nach s_i^*+1 (Höchstzahl). Dies entspricht exakt dem Höchstzahlverfahren nach d'Hondt. Die resultierende Sitzverteilung ist im Beispiel wieder 4 / 2 / 0. Für den (üblicherweise zu erwartenden) Fall $N \gg S$ führen beide Verfahren i.d.R. zum selben Resultat. Wird aber im Beispiel statt mit den Stimmzahlen 170 / 90 / 40 mit 17 / 9 / 4 gerechnet, führt das originale d'Hondt-Verfahren (zwingläufig) zu einem unveränderten Ergebnis, während sich beim modifizierten Verfahren die Sitzverteilung 3 / 2 / 1 ergibt.

Tabelle 1: Resultierende Sitzverteilung

i	1	2	3
s_i^*	0	0	0
$n_i - s_i^*$	170	90	40
$(n_i - s_i^*) / (s_i^*+1)$	170	90	40
s_i^*	1	0	0
$n_i - s_i^*$	169	90	40
$(n_i - s_i^*) / (s_i^*+1)$	84,5	90	40
s_i^*	1	1	0
$n_i - s_i^*$	169	89	40
$(n_i - s_i^*) / (s_i^*+1)$	84,5	44,5	40
s_i^*	2	1	0
$n_i - s_i^*$	168	89	40
$(n_i - s_i^*) / (s_i^*+1)$	56	44,5	40
s_i^*	3	1	0
$n_i - s_i^*$	167	89	40
$(n_i - s_i^*) / (s_i^*+1)$	41,75	44,5	40
s_i^*	3	2	0
$n_i - s_i^*$	167	88	40
$(n_i - s_i^*) / (s_i^*+1)$	41,75	29,33	40

2.3 Wahrscheinlichste Mindestsitzzahlen (WMS)

Das (modifizierte) Verfahren nach d'Hondt identifiziert korrekt die am häufigsten vorkommende, d.h. wahrscheinlichste unter allen möglichen Verteilungen. Die Wahrscheinlichkeit für die Verteilung 4 / 2 / 0 beträgt im Beispielfall beim modifizierten Verfahren 13,97%. Die Verteilung mit der nächsthöheren Wahrscheinlichkeit (13,38%) ist 3 / 2 / 1. Somit scheint es gerechtfertigt, Liste 3 keinen Sitz zuzuweisen. Allerdings summieren sich die Wahrscheinlichkeiten aller Verteilungen, in denen Liste 3 ohne Sitz bleibt, nur auf 42,05%. Die Wahrscheinlichkeit, dass Liste 3 mindestens einen Sitz erhält, beträgt also fast 58%. Diese Überlegungen führen zum Verfahren der wahrscheinlichsten Mindestsitzzahlen: Beginnend mit der Anzahl der für einen Wahlvorschlag höchstens erreichbaren Sitze (S bei $n_i \geq S$; sonst n_i) und absteigend bis 1 wird die Wahrscheinlichkeit errechnet, genau die jeweilige Sitzzahl zu erreichen. Die Wahrscheinlichkeit p für eine bestimmte Sitzzahl s_i errechnet sich nach der Hypergeometrischen Verteilung als:

$$p = \frac{\binom{n_i}{s_i} \binom{N-n_i}{S-s_i}}{\binom{N}{S}} \text{ mit } \binom{n_i}{s_i} = \frac{n_i!}{s_i!(n_i-s_i)!} \text{ etc.}$$

Die Wahrscheinlichkeit z , eine bestimmte Sitzzahl *mindestens* zu erreichen, ergibt sich aus der Summe der Wahrscheinlichkeiten, genau diese oder eine höhere Sitzzahl zu erreichen. Unter den absteigend der Größe nach sortierten S Höchstzahlen ausgesondert. Jeder Wahlvorschlag erhält so viele Sitze, wie Höchst-

zahlen auf ihn entfallen. Im Beispiel ist die Wahrscheinlichkeit für Liste 1, sechs Sitze zu erreichen:

$$\left(\frac{170!}{6!164!} \right) / \left(\frac{300!}{6!294!} \right) = 0.0318$$

Die Wahrscheinlichkeit, genau fünf Sitze zu erreichen, beträgt

$$\left(\frac{170! \cdot 130!}{5!165! \cdot 1!129!} \right) / \left(\frac{300!}{6!294!} \right) = 0.1506$$

und die Wahrscheinlichkeit, mindestens fünf Sitze zu erreichen, folglich $0,0318 + 0,1506 = 0,1824$. Entsprechend werden die Wahrscheinlichkeitswerte z für die weiteren Mindestsitzzahlen berechnet. Die 6 größten dieser Werte werden ermittelt; für jede der so ermittelten Höchstzahlen erhält der betreffende Wahlvorschlag einen Sitz. Die resultierende Sitzverteilung ist 3 / 2 / 1 (siehe Tabelle 2).

3. Vergleich der Verfahren

3.1 Bevorzugung/Benachteiligung kleiner Gruppen

Das Verfahren nach d'Hondt (Jefferson) hat die klare Tendenz, mehrheitserhaltend zu wirken, d.h. kleineren Gruppen erst sehr spät einen Sitz zuzugestehen, während die Verfahren nach Sainte-Laguë (Webster) und Hare-Niemeyer kleine Gruppe bevorzugen, d.h. ihnen schon früh den ersten Sitz zuweisen. Im Fall von zwei konkurrierenden Listen erhält bei d'Hondt die kleinere Liste erst ab einer Stimmzahl einen Sitz, bei der die Wahrscheinlichkeit, mindestens einen Sitz zu erreichen bereits ca. 60% beträgt. Umgekehrt reicht beim Verfahren nach Sainte-Laguë für einen Sitz schon eine Stimmzahl, bei der die Wahrscheinlichkeit, mindestens einen Sitz zu erreichen, nur ca. 40% beträgt. Für den 2-Listen-Fall sind die Verfahren nach Sainte-Laguë (Webster) und Hare-Niemeyer identisch. Beim vorgeschlagenen Verfahren der wahrscheinlichsten Mindestsitzzahlen ist die Schwelle im 2-Listen-Fall exakt 50%. Für höhere Sitzzahlen nähern sich die Wahrscheinlich-

Tabelle 2: Resultierende Sitzverteilung

Sitze	Liste 1	Liste 2	Liste 3
mindestens 1	$z = 0,9938$ (1)	0,8849 (3)	0,5795 (6)
mindestens 2	0,9433 (2)	0,5816 (5)	0,1838
mindestens 3	0,7738 (4)	0,2541	0,0331
mindestens 4	0,4749	0,0685	0,0034
mindestens 5	0,1824	0,0102	0,0002
6	0,0318	0,0006	0,0000

keiten bei d'Hondt von oben der 50%-Marke, bei Sainte-Laguë von unten.³

3.2 Sitzzahlen bei absoluter Mehrheit der Stimmen

Es kann erwünscht oder geboten sein, einer Liste, die die absolute Mehrheit der Stimmen erhalten hat, auch die absolute Mehrheit der Sitze zuzusprechen. Bei d'Hondt (Jefferson) ist dies gewährleistet. Verfahren, die kleine Gruppen tendenziell bevorzugen, können hier dagegen zu Sitzverteilungen ohne absolute Mehrheit führen. Um dies zu verhindern war beispielsweise beim für die Bundestagswahlen vor 2008 eingesetzten Hare-Niemeyer-Verfahren ein Zwischenschritt eingefügt, der bei absoluter Stimmenmehrheit auch absolute Mandatsmehrheit garantiert hätte. Auch beim vorgeschlagenen Verfahren der wahrscheinlichsten Mindestsitzzahlen kann es (theoretisch) zum Verfehlen der Sitzmehrheit kommen; eine ggf. gewünschte Ergänzung des Verfahrens ist denkbar, allerdings ist nach Auffassung des Autors bei kleinen Sitzzahlen das Mehrheitserhaltungsgebot nicht angebracht.

3.3 „Alabama-Paradoxon“

Wenn eine Liste bei Erhöhung der Gesamtsitzzahl und ansonsten gleichbleibenden Bedingungen einen Sitz verliert, spricht man vom Alabama-Paradoxon. Dieses Phänomen ist bekannt für das Hare-Niemeyer-Verfahren, es kann aber auch beim WMS-Verfahren auftreten. Bei den anderen Verfahren ist es ausgeschlossen.

3.4 Berücksichtigung der absoluten Stimmzahlen

Bei allen bekannten Verfahren kommt es nur auf die Verhältnisse der Stimmzahlen an. Dies gilt sowohl für die Reskalierung als auch für das „Ziehen mit Zurücklegen“ bei der alternativen Beschreibung des d'Hondt-Verfahrens. Das modifizierte d'Hondt- und das WMS-Verfahren berücksichtigen auch die absoluten Zahlen und damit einen größeren Teil der Information der Grundgesamtheit (neben „Liste 1 hat 4,25 mal so viel Stimmen wie Liste 3“ auch „Liste 1 hat 130 Stimmen mehr als Liste 3“). Deshalb kann es hier bei gleichen Relationen aber unterschiedlichen Stimmzahlen zu unterschiedlichen Ergebnissen kommen. Außerdem berücksichtigen die Divisorverfahren nur die Stimmzahlen derjenigen Listen, die mindestens 1 Sitz erhalten, während WMS alle Stimmen einbezieht.

3.5 Praktikabilität/Transparenz

Die Verfahren nach d'Hondt, Sainte-Laguë und Hare-Niemeyer sind auch für Laien sehr einfach durchzuführen. Die Verfahren nach Jefferson und nach Webster sind ebenfalls einfach und plausibel, aber nicht so nahe liegend wie die jeweils äquivalenten Verfahren (d'Hondt

bzw. Sainte-Laguë). Auch das modifizierte Verfahren nach d'Hondt ist einfach zu handhaben, wie bei den anderen Höchstzahlverfahren (d'Hondt, Sainte-Laguë) erschließt sich die mathematische Rechtfertigung aber nicht sofort, während das

Verfahren nach Hare-Niemeyer intuitiv als „gerecht“ empfunden wird. Für das vorgeschlagene Verfahren der wahrscheinlichsten Mindestsitzzahlen (WMS) gibt es keine ähnlich einfache Rechenvorschrift wie für die übrigen Verfahren. Der Grundgedanke ist klar und plausibel, aber die mathematische Umsetzung für Laien nur schwer nachzuvollziehen.

4. Bewertung unter Berücksichtigung der Besonderheiten bei Hochschulwahlen

Die bekannten Verfahren sind – auch bei einer großen Zahl von Wählern, Listen und Sitzen – einfach durchzuführen und leicht nachzuvollziehen. Eine objektive Repräsentativität ist aber durch willkürliche Festlegungen (Schwelle für einen weiteren Sitz bei $x+1$ oder bei $x+0,5$) fraglich. Zudem sind empirisch ermittelte Korrekturfaktoren (erster Divisor beim modifizierten Sainte-Laguë-Verfahren 0,7 statt 0,5) unbefriedigend. Beim Hare-Niemeyer-Verfahren und beim WMS-Verfahren kann es vorkommen, dass sich bei Erhöhung der Gesamtsitzzahl S die Sitzzahl einer Liste verringert („Alabama-Paradoxon“) – was allerdings irrelevant ist, wenn die Sitzzahl vor der Wahl feststeht und innerhalb der Amtsperiode unveränderlich ist.

Die Begründung des d'Hondt-Verfahrens mit dem verteilungsanalytischen Ansatz als Feststellung der Verteilung mit der höchsten Auswahlwahrscheinlichkeit ist plausibel. Allerdings ist die absolute Häufigkeit dieser wahrscheinlichsten Verteilung unter allen möglichen Verteilungen nur für sehr kleine Zahlen von Sitzen und von Listen so groß, dass man von echter Repräsentativität sprechen kann. Die Modifikation des d'Hondt-Verfahrens ändert daran nichts, überträgt den verteilungsanalytischen Ansatz aber besser.

Das WMS-Verfahren ist das mathematisch aufwändigste und ist am wenigsten leicht nachvollziehbar. Die zugrunde liegende Idee ist allerdings plausibel und mathematisch eindeutig abzubilden; das Verfahren kommt zudem ohne willkürliche Festlegungen aus.

Für die nach dem WMS-Verfahren ermittelte Sitzverteilung gilt: Wenn alle für die Menge der gültigen Stimmen N möglichen Teilmengen mit einer der Gesamtsitzzahl S entsprechenden Anzahl an Elementen betrachtet werden, so gibt es mehr, bei denen auf Liste i mindestens s_i Sitze entfallen, als solche, bei denen auf Liste j mehr als s_j Sitze entfallen (für alle i und j).

³ Für das Verfahren nach Sainte-Laguë gibt es eine Modifikation, wonach als erster Teiler nicht 0,5 sondern 0,7 verwendet wird. Dadurch wird im 2-Listen-Fall für einen Sitz eine Stimmzahl erforderlich, bei der die Wahrscheinlichkeit für mindestens einen Sitz etwas über 50% liegt. Bei zwei Listen entspricht WMS einem Divisorverfahren mit Divisor $x + \sqrt{2}/2$ ($x=0, 1, 2, \dots$), die Schwelle für den ersten Sitz liegt also nahe bei 0,7.

Diese objektive Auswahl schließt in allen Schritten die vollständige Grundgesamtheit ein (bei Hare-Niemeyer nur im ersten Schritt; bei d'Hondt und Sainte-Laguë gar nicht, da hier nur die Relationen der Listen untereinander betrachtet werden) und berücksichtigt auch die absoluten Stimmenzahlen (im Gegensatz zu allen bekannten Verfahren).

Das WMS-Verfahren hat wie beschrieben den Nachteil, wesentlich komplexer zu sein als die anderen Verfahren. Bei einer Wahl mit mehreren Millionen Wählerstimmen, vielen Listen und mehreren hundert Sitzen ist das Ergebnis für einen durchschnittlichen Wähler nicht mehr nachvollziehbar (im Sinne von reproduzierbar). Bei Wahlen von Hochschulgremien sind die Rahmendaten völlig andere, am Beispiel der Universität Stuttgart:

- maximale Stimmenzahl ca. 20.000 (Erfahrungswert)
- maximal 4 Listen (Erfahrungswert)
- maximale Sitzzahl 9 (vorkommende Sitzzahlen: 3, 6, 7, 9)
- Sitzzahl steht vor Auszählung fest (Alabama-Paradoxon irrelevant)

Bei diesen Größenordnungen können die auftretenden Terme der Hypergeometrischen Verteilung selbst mit einem Taschenrechner problemlos berechnet werden. Das Verfahren ist zwar für die Wähler nicht so leicht nachzuvollziehen und die Ergebnisse sind nicht so leicht zu überprüfen wie bei den Verfahren nach d'Hondt, Hare-Niemeyer oder Sainte-Laguë, im Hochschulbereich sollte aber auch ein komplexeres Verfahren vermittelbar und akzeptabel sein.

5. Zusammenfassung

Gerade bei kleinen Sitzzahlen ist das Verhalten eines Auswahlverfahrens bezüglich der Vergabe des ersten Sitzes an eine kandidierende Liste von großer Bedeutung. Die bekannten Verfahren bevorzugen hier tendenziell entweder stimmenstarke (d'Hondt) oder stimmenschwache Listen (Sainte-Laguë, Hare-Niemeyer). Deshalb wird ein Verfahren vorgeschlagen, das mittels Verteilungsanalyse die Sitzverteilung der wahrscheinlichsten Mindestsitzzahlen (WMS) bestimmt, und das nach Überzeugung des Autors die genannten Nachteile einer tendenziösen Verzerrung nicht aufweist.

Unabhängig davon, dass eine fundierte mathematische Analyse des Verfahrens noch aussteht, wird angeregt, anhand konkreter Fallbeispiele aus zurückliegenden Hochschulwahlen die Relevanz des Sitzzuteilungsverfahrens bei Verhältniswahl im Vergleich verschiedener Verfahren zu prüfen. Ein Excel-Rechenblatt mit den Standardverfahren d'Hondt und Sainte-Laguë sowie mit dem hier vorgestellten Verfahren der wahrscheinlichsten Mindestsitzzahlen (WMS) kann unter www.universitaetsverlagwebler.de/Rechenblatt.xls geladen werden.

■ Dr. Paul-Gerhard Martin, Leiter der Abteilung Berichtswesen/Kapazitätsrechnung, Universität Stuttgart, E-Mail: paul-gerhard.martin@verwaltung.uni-stuttgart.de

Annette Nauerth, Ursula Walkenhorst, Renate von der Heyden, Simone Rechenbach (Hg.): Hochschuldidaktik in Übergängen - Eine forschende Perspektive

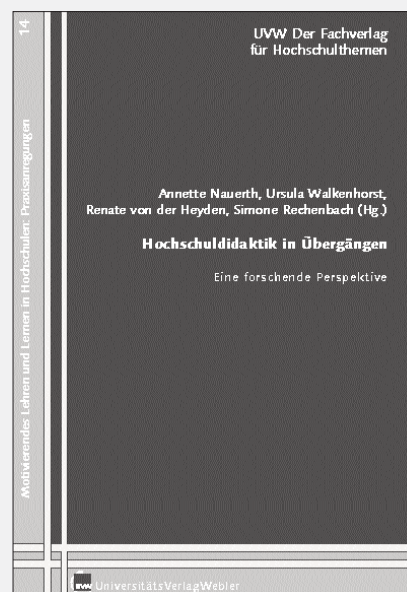
Reihe: Motivierendes Lehren und Lernen in
Hochschulen: Praxisanregungen

Übergänge in ein unbekanntes System sind mit Unsicherheiten und Lernbedarfen verbunden. Am Beispiel von Studiengängen für Gesundheitsfachberufe an der FH Bielefeld wird das Erleben der Studierenden und Absolventen in den Übergängen in das Studium bzw. in den Beruf dargestellt.

Die Erfahrungen wurden genutzt, spezifische Unterstützungsangebote zu entwickeln. Die entsprechenden Konzeptionen und Evaluationsergebnisse werden für die Einführungswochen mit den integrierten Tutorien und der Arbeit mit Portfolios beschrieben. Im Hinblick auf den Übergang in den Beruf werden ein Mentoring- sowie ein Berufseinsteiger-Programm diskutiert.

Das vorliegende Buch beruht auf Ergebnissen eines Forschungsprojektes im Rahmen der BMBF Förderlinie „empirische Bildungsforschung“.

3-937026-79-7, Bielefeld 2012
360 Seiten, 39.80 Euro



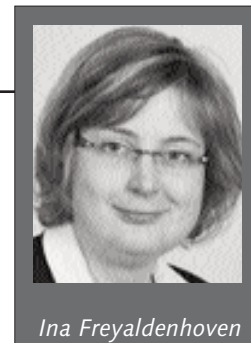
Bestellung - E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Ewald Scherm & Ina Freyaldenhoven

Die Prämierung der „Halbstarken“: Begründung, Methodik, Aussagefähigkeit



Ewald Scherm



Ina Freyaldenhoven

Die Reformen der letzten Jahre haben in allen Bundesländern dazu geführt, dass die Hochschulen, insbesondere die Universitäten, einen (großen) Schritt in Richtung einer normalen Organisation gemacht haben bzw. machen mussten. Die – mehr oder weniger – große Autonomie führt dazu, dass sie Ziele mit den Ministerien vereinbaren (müssen) und die Verantwortung für die Erreichung dieser Ziele tragen. Da in einer autonomen Organisation mit eigenen Zielen zahlreiche Managementaufgaben zu erfüllen sind, wurden konsequenterweise die Leitungsorgane – vor allem Rektorate bzw. Präsidien, aber auch Dekane – gestärkt. Mitunter ist zwar nur von „Halbstarken“ die Rede, da es „diese Reformen (...) vielerorts nicht vom Papier in die Realität geschafft haben“ (Bebner 2013, S. 71). Auf den ersten Blick lässt sich somit eine Ähnlichkeit des Top-Managements von Unternehmen und Universitäten vermuten, auch wenn diese auf den zweiten Blick gar nicht mehr so groß ist – doch dazu später.

In der Wirtschaft gehört es schon seit langem zum Alltag, Unternehmen zu „ranken“, Konzepte zu prämiieren und nicht zuletzt Top-Manager zu bewerten. Sei es, dass man sie landes- oder weltweit in Ranglisten bringt oder die Frage stellt, ob sie im Vergleich untereinander oder mit dem Unternehmenserfolg zu viel oder – seltener – zu wenig verdienen. Da überrascht es dann auch nicht, dass mit der Organisationswerdung von Hochschulen gerade das Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) sich in Verbindung mit der Financial Times Deutschland (FTD) auf die Suche nach den Top-Managern an Hochschulen macht. Schon eher verwundert das Bestreben des Deutschen Hochschulverbands (DHV), eine analoge Rangliste zu erstellen.

Von „Wunderheilern“, „Alphatieren“, „Leiten statt verwalten“ usw. war in der FTD die Rede und man fragt sich: Was steckt hinter dieser Kandidatenkür? Im Grunde doch die Annahme, dass die Rektoren bzw. Präsidenten von zentraler Bedeutung für den Erfolg einer Hochschule sind. Und mit dieser Annahme stehen CHE/FTD und DHV nicht allein, selbst die Kritiker sehen das nicht grundsätzlich anders, auch wenn sie den umgekehrten Effekt herausstellen und von den Rektoren als dem „Ruin“ (Kaube 2007) oder abgeschwächt dem „Risiko“ (Zechlin 2011) der Universitäten sprechen oder die „Macht der Rektorate“ (Kühl 2011) kritisch sehen.

1. Upper-Echelon-Theorie und unternehmerische Universität

Zu dem Zusammenhang zwischen Top-Managern und Erfolg von Unternehmen gibt es eine gewisse Forschungstradition. Hambrick und Mason verfassten bereits 1984 einen Aufsatz, in dem sie den Einfluss des Top-Managements auf die strategische Wahl und damit letztendlich auch auf den Erfolg des Unternehmens systematisiert haben. Diese sog. Upper-Echelon-Theorie zählt inzwischen zu den umfangreich entwickelten Theorien des Strategischen Managements und hat zu zahlreichen empirischen Studien inspiriert (vgl. Denis u.a. 2011, S. 73).

Zurückgreifend auf die „Ideen der beschränkten Rationalität“ von Cyert/March (1963) bzw. March/Simon (1958) gingen Hambrick/Mason davon aus, dass die kognitive Begrenzung des Menschen dazu führt, dass Manager in komplexen Situationen die Umwelt nur verzerrt wahrnehmen. Wie sie diese wahrnehmen, interpretieren und daraus ihre strategischen Entscheidungen ableiten, hängt stark von ihrem persönlichen Hintergrund ab. Und da der Erfolg des Unternehmens zum großen Teil von den durch das Management getroffenen strategischen Entscheidungen beeinflusst wird, liegt es nahe, die Persönlichkeit der Manager näher zu betrachten, wenn man verstehen will, warum ein Unternehmen erfolgreich war oder auch nicht.

In der ursprünglichen Fassung von 1984 beschränkten sich Hambrick/Mason auf die Analyse von Top-Management-Teams und betrachteten keine Einzelpersonen, da sie davon ausgingen, dass Entscheidungen häufig nicht isoliert, sondern in Interaktion mit anderen Personen getroffen werden (vgl. Denis u.a. 2011, S. 73). Bezogen auf die persönlichen Top-Management-Charakteristika unterschieden sie zwischen beobachtbaren und psychologischen Variablen. Bei Ersteren handelte es sich um demografische Merkmale wie beispielsweise Alter, Berufserfahrung oder formale Bildung, während unter Letzteren die „Werte“ und die „Kognitive Basis“ zusammengefasst wurden (vgl. Bresser 2010, S. 37).

Inspiriert durch die Arbeiten von Hambrick/Mason, haben diverse Forscher den Zusammenhang zwischen den persönlichen Eigenschaften von Top-Management-Teams, ihren Entscheidungen und dem Erfolg des Unternehmens näher untersucht (vgl. z.B. Kinuu u.a. 2012, S. 698).

Viele der Studien konnten den Zusammenhang zwischen Top-Management-Charakteristika, wie z.B. Alter, bisheriger fachlicher Laufbahn und Berufserfahrung, Ausbildung, sozio-ökonomischer Hintergrund und finanzieller Situation, den strategischen Entscheidungen und letztendlich auch dem Unternehmenserfolg empirisch bestätigen. Auch eine heterogene Zusammensetzung des Top-Management-Teams führte zu tendenziell besseren Ergebnissen. Darüber hinaus schienen Ethnizität und geschlechtliche Zusammensetzung von Bedeutung zu sein (vgl. zur Übersicht z.B. Kinuu u.a. 2012).

In der Folge erweiterte und verfeinerte man die ursprüngliche Theorie. So bereicherten Finkelstein, Hambrick und Mooney die Theorie um zwei wichtige Modulatoren – den Entscheidungsspielraum der Manager (vgl. Hambrick/Finkelstein 1987) und die Beanspruchung der Manager durch ihre Tätigkeit (vgl. Hambrick/Finkelstein/Mooney 2005). Es konnte nachgewiesen werden, dass der Einfluss der persönlichen Eigenschaften auf die strategische Wahl und den Erfolg des Unternehmens mit erweitertem Entscheidungsspielraum zunahm, während sie bei Managern mit geringem Entscheidungsspielraum kaum noch eine Rolle zu spielen schienen. Zudem griffen Manager, die durch ihre Arbeit stärker beansprucht wurden und unter einem erhöhten Druck standen, eher auf persönliche Erfahrungen und Denkmuster zurück als Manager, denen es möglich war, die Situation gründlicher zu analysieren und zu bewerten. Mit der Beanspruchung steigt somit der Stellenwert der persönlichen Eigenschaften (vgl. Hambrick 2007, S. 335).

Spätere Studien beschränkten sich nicht mehr nur auf die Betrachtung von Top-Management-Teams; inzwischen konnte der Einfluss der Persönlichkeit von Einzelpersonen auf strategische Entscheidungen und den Unternehmenserfolg belegt werden.

Auch wenn die Ursprünge der Upper-Echelon-Theorie auf das Jahr 1984 zurückgehen, hat sie bis heute nicht an Relevanz verloren. Da ihre Eigenschaften Auswirkungen auf den Unternehmenserfolg haben, verwundert es nicht, dass Top-Managern besondere Aufmerksamkeit geschenkt wird.

Für Hochschulen fehlt die empirische Bestätigung des Zusammenhangs von Top-Management-Charakteristika und Erfolg (noch), jedoch gibt es Grund zur Annahme, dass Rektoren/Präsidenten nicht weniger, sondern tendenziell mehr Einfluss auf den Erfolg ihrer Hochschule haben. Dazu muss man sich nur die organisatorischen Besonderheiten von Hochschulen, insbesondere Universitäten, ansehen. Erstens lassen sie sich als Expertenorganisationen kennzeichnen, in denen Wissenschaftler professionelle Tätigkeiten ausüben, die sich kaum hierarchisch steuern lassen und für die ein hohes Maß an individueller Autonomie grundgesetzlich gewährleistet ist. Darüber hinaus sind Wissenschaftler stark mit ihrer Disziplin verbunden, während Ruf und Erfolg der Hochschule stark von ihren Wissenschaftlern abhängen. Zweitens zielt Forschung auf die Generierung neuen Wissens und ist deshalb nur sehr begrenzt planbar und häufig nur sehr viel später bewertbar. Drittens sind Universitäten nicht wie Unternehmen hochgradig arbeitsteilig organisiert und auf klare Ziele ausgerichtet, sondern durch eine Vielzahl lose gekoppelter Organisationseinheiten

und dadurch nur begrenzte Integration der Wissenschaftler in die Organisation geprägt. Viertens bietet die W-Besoldung keine hinreichende Flexibilität, um nennenswerte materielle Anreize zu bieten und darüber Steuerungseffekte zu erzielen.

Man kann als Schlussfolgerung daraus festhalten, dass dem Top-Management in Hochschulen von dem üblichen Steuerungsinstrumentarium, das man aus Unternehmen kennt, nur wenig verbleibt. Wenn eine verbindliche strategische und operative Planung, eine klare Hierarchie und formale organisatorische Regeln sowie Anreizsysteme weitgehend fehlen, bleibt nur noch das Begeistern, Überzeugen, Mitnehmen, Kommunizieren usw., von dem in den Berichten über die erfolgreichen Hochschulmanager oder in Interviews von diesen selbst die Rede ist. Es läuft also auf die Interaktion der Top-Manager mit ihren Wissenschaftlern hinaus, d.h. auf die direkte, interaktive Führung. Im angelsächsischen Bereich hat man diese Bedeutung der Führung seit längerem erkannt, so dass es umfangreiche Forschung zu dem Thema „leadership in higher education“ gibt. Damit lässt sich die Frage, ob Rektoren/Präsidenten einen (Miss-)Erfolgsfaktor für Hochschulen darstellen, recht eindeutig mit ja beantworten. Es ist daher nicht unberechtigt, diese Top-Manager bzw. ihre Leistung zu bewerten.

2. „Hochschulmanager des Jahres“ (m/w) und „Rektor des Jahres“: Zwei Rankings

2.1 Unterschiedliche Vorgehensweisen von CHE/FTD und DHV

Obwohl das Anliegen der beiden Rankings in der Beurteilung/Bewertung der „Managerqualitäten“ der Hochschulleitungen liegt, gehen CHE/FTD und DHV verschiedene Wege und kommen zu unterschiedlichen Ergebnissen.

Ein erster Unterschied besteht hinsichtlich der Auswahl der Rektoren/Präsidenten die in die Bewertung einbezogen werden. Das CHE und die FTD betrachten alle Rektoren und Präsidenten der staatlich anerkannten Universitäten und Fachhochschulen, die Fächer anbieten, die im Hochschulranking des CHE berücksichtigt werden (vgl. CHE 2013, o. S.).

Demgegenüber beschränkt sich der DHV auf die Rektoren der Universitäten und gleichgestellten Hochschulen, die zum Befragungszeitpunkt mindestens hundert Tage im Amt sind und deren Amtszeit ebenfalls nicht in einem zeitlichen Rahmen von einem Monat vor oder nach der Verleihung des Preises endet (vgl. Krüger/Rudinger 2009, S. 260-261). Am deutlichsten wird der Unterschied zwischen den Rankings allerdings bei der Betrachtung der Vorgehensweisen. CHE/FTD gehen mehrstufig vor. Unter allen im CHE-Hochschulranking erfassten Hochschulen ermittelt das CHE zunächst eine Vorauswahl mittels indikatorgestützter Analyse (vgl. CHE 2013, o. S.). Die Indikatoren beziehen sich auf diverse Bereiche wie Internationalisierung, Kapazitätsausbau, Wettbewerb, Familie und Gleichstellung, Forschung und Lehre. Mit Hilfe der Indikatoren soll es ermöglicht werden, positive Veränderungen aufzuzeigen und auch kleinere Hochschulen mit signifikanten Änderungen einzubeziehen. Um Fachhochschulen und Universitäten miteinander vergleichbar zu machen, wird dabei für jede Hochschule der Anteil der

erreichten Punkte an der für ihren Hochschultyp erreichbaren Gesamtpunktzahl berechnet.

Die Rektoren und Präsidenten, die auf Grund der Indikatoranalyse in die engere Auswahl kommen, erhalten in einem zweiten Schritt einen Fragebogen zu managementbezogenen Aspekten bzw. zu ihrem Führungsstil. Evaluiert und ergänzt werden die gegebenen Antworten durch Peers, hauptsächlich Hochschulratsvorsitzende und weitere Mitglieder der Hochschulleitung.

Eine sechsköpfige Jury, bestehend aus Vertretern des CHE, der FTD, externen Sachverständigen aus Wissenschaft und Wirtschaft sowie dem Vorjahressieger, ermittelt auf Basis der Indikatoranalyse und der Antworten auf der Befragung den „Hochschulmanager des Jahres“ (m/w) (vgl. CHE 2013, o. S.). Bei dieser Vorgehensweise werden also, neben den Fragebögen, Outputmaße (Indikatoren) zur Entscheidungsfindung herangezogen.

Veröffentlicht werden von sowohl dem CHE als auch der FTD zunächst die sechs nominierten Rektoren und Präsidenten, die es in die Endausscheidung geschafft haben. Die Preisverleihung erfolgt zu einem späteren Zeitpunkt an den „Hochschulmanager des Jahres“ (m/w) auf der FTD-Konferenz „Hochschulmanagement“. Abschließend wird ein Bericht über den Sieger veröffentlicht.

Der DHV stützt sich demgegenüber bei seiner Bewertung auf die Eigenschaften der „Universitätsmanager“. Dazu erhalten die Mitglieder des DHV per E-Mail einen Fragebogen, um den Rektor ihrer Universität zu bewerten. Die Mitglieder haben dabei zunächst die Möglichkeit, aus einer Liste von 18 Eigenschaften die fünf wichtigsten auszuwählen, über die der Rektor unbedingt verfügen sollte (vgl. z.B. Krüger/Rudinger 2012, S. 292). In den Jahren 2009 bis 2012 haben jährlich mehr als 3.000 Mitglieder diese Möglichkeit wahrgenommen und ihren Rektor bewertet. Die zur Auswahl gestellten Eigenschaften wurden vor der ersten Befragung rational-deduktiv entwickelt; ein erster Katalog von Eigenschaften stammte aus einer Einzelfallstudie, die zusammen mit Experten erweitert (vgl. Krüger/Rudinger 2009, S. 260) und abschließend im Vorstand des DHV kritisch diskutiert und angepasst wurde.

In einem zweiten Schritt erhalten die Mitglieder die Möglichkeit, ihren Rektor bezüglich der 18 Eigenschaften auf einer Skala von 1 (sehr stark ausgeprägt) bis 6 (sehr schwach ausgeprägt) zu beurteilen. Bei der Auswertung der Fragebögen dienen die fünf zuerst ausgewählten Eigenschaften als Gewichte bei der Berechnung der Gesamtnote der Rektoren; das jeweilige Gewicht bestimmt sich nach dem Anteil der Häufigkeit, mit der die jeweilige Eigenschaft von den Teilnehmern einer Universität ausgewählt wurde. Die fünf Eigenschaften, die am

häufigsten ausgewählt wurden, können auch als eine Art Anforderungsprofil an den Rektor einer Universität aus der Sicht der Befragten interpretiert werden. Die Gesamtnote ergibt sich aus der Summe der gewichteten Durchschnittsnoten der einzelnen Eigenschaften.

Daneben haben die Befragten die Möglichkeit, eine Bewertung mittels Schulnoten vorzunehmen. Diese hat zwar keinen Einfluss auf die Gesamtbewertung, wird jedoch dem Rektor/Präsidenten und den Mitgliedern der Universität zur eigenen Information zur Verfügung gestellt.

Berücksichtigt werden, vor allem aus statistischen Gründen, nur Universitäten, in denen mindestens 30 Stimmen abgegeben wurden. Veröffentlicht wird ein Ranking mit Universität, Name und Gesamtnote des Rektors; lediglich das „letzte Drittel der Platzierungen“ wird alphabetisch nach Universitäten und ohne Note angegeben, um zu vermeiden, dass besonders schlecht bewertete Universitäten von politischer Seite Nachteile erfahren (vgl. Krüger/Rudinger 2012, S. 293). Weiterhin veröffentlicht der DHV auch die Befragungsergebnisse zu den einzelnen Eigenschaften. Angegeben werden dabei die gewählten Eigenschaften nach ihrer Wichtigkeit, also nach dem Anteil ihrer durchschnittlichen Nennungen über alle Universitäten. Ergänzt werden diese Angaben durch die minimalen und maximalen Nennungen jeweils einer Universität sowie den mittleren Vorjahreswert zum Vergleich. Zudem werden die mittleren Bewertungen je Eigenschaft über alle Rektoren angeführt, einschließlich der besten und schlechtesten Bewertung eines Rektors. Zur Vergleichbarkeit werden auch hier die durchschnittlichen Vorjahreswerte aufgeführt.

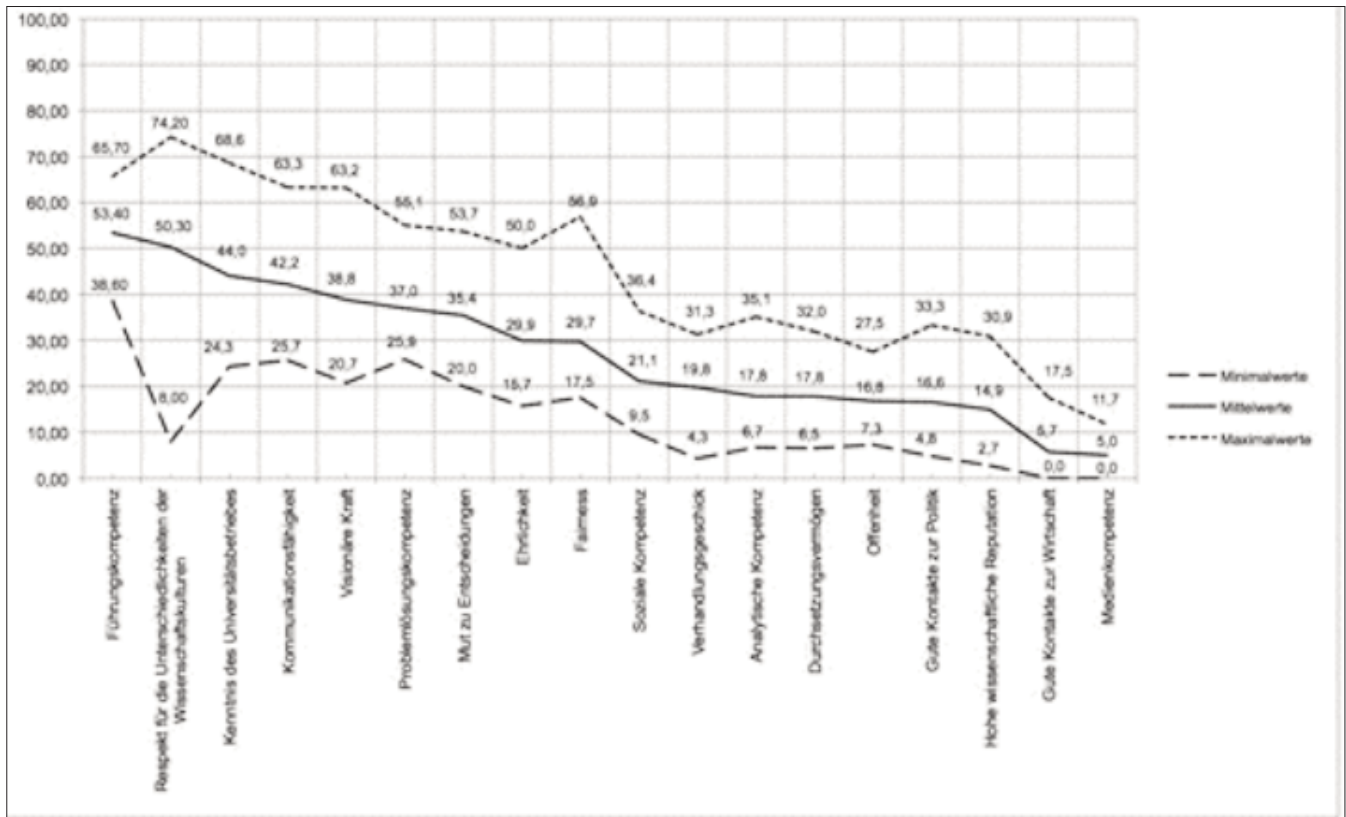
2.2 Gleiches Ziel, unterschiedliche Sieger

Vergleicht man die Ergebnisse der beiden Bewertungsverfahren, so lassen sich kaum Übereinstimmungen hinsichtlich der gewählten Rektoren/Präsidenten feststellen (s. Tabelle 1). Lediglich Prof. Dr. Dr. h.c. mult. Wolfgang A. Herrmann von der TU München wurde sowohl von CHE/FTD (im Jahr 2009) als auch vom DHV (im Jahr 2012) zum „Hochschulmanager/Rektor des Jahres“ gekürt. Die restlichen durch das CHE und die FTD gewählten „Hochschulmanager des Jahres“ (m/w) von 2008, 2010, 2011 und 2012 schafften es nicht unter die besten 9 der vom DHV gewählten Rektoren. Unter den „Gewinnern“ des DHV-Rankings schaffte es Prof. Dr. Lambert T. Koch (Sieger des Jahres 2011 und Zweitplatziertes in den Jahren 2010, 2012 und 2013) von der Universität Wuppertal als einziger Bestplatziertes, im Jahr 2012 unter die sechs nominierten des CHE/FTD-Rankings zu kommen.

Tabelle 1: Hochschulmanager Rektoren des Jahres von 2009-2013

Jahr	CHE/FTD-Ranking	Rang in DHV-Ranking					DHV-Ranking	Nominiert von CHE/FTD?
	Gewählte „Hochschulmanager des Jahres“ (m/w)	2009	2010	2011	2012	2013	Gewählte „Rektoren des Jahres“	
	Name und Hochschule						Name und Hochschule	
2008	Prof. Dr. Dieter Lorenz, FU Berlin	13	12	11	10			
2009	Prof. Dr. Wolfgang A. Herrmann, TU München	8	6	7	1	3	Prof. Dr. Einar Weier, Universität Bochum	Nein
2010	Prof. Dr. Sabine Kunst, Universität Potsdam	-	-	19	-	-	Prof. Dr. Wolfgang Schareck, Universität Rostock	Nein
2011	Prof. Dr. Gunter Schweiger, Hochschule Ingolstadt	-	-	-	-	-	Prof. Dr. Lambert T. Koch, Universität Wuppertal	Ja
2012	Prof. Dr. Wilfried Müller, Universität Bremen	14	11	-	14	-	Prof. Dr. Dr. h.c. mult. Wolfgang A. Herrmann, TU München	Ja
2013							Prof. Dr. Jan-Hendrik Obertz, HU Berlin	Nein

Abbildung 1: Prozentualer Anteil der Auswahl der Eigenschaften



Auch die vom DHV veröffentlichten Befragungsergebnisse zu den ausgewählten Eigenschaften lassen einige interessante Schlussfolgerungen zu. Betrachtet man die prozentualen Nennungen einer Eigenschaft, so wurde beispielsweise im Jahr 2013 die im Durchschnitt mit insgesamt 53,4% am häufigsten gewählte Eigenschaft „Führungskompetenz“ von den Mitgliedern einer Universität nur zu 38,6% ausgewählt, bei einer anderen Universität waren es hingegen 65,7%. Bei der durchschnittlich mit 50,3% am zweithäufigsten gewählten Eigenschaften „Respekt für die Unterschiedlichkeit der Wissenschaftskultur“ waren die Unterschiede zwischen den Universitäten noch größer; an einer Universität hielten diese Eigenschaft nur 8% der Befragten für wichtig, an einer anderen fast 74,2% (s. Abbildung 1). Zwischen den einzelnen Universitäten scheint es also eine deutlich unterschiedliche Bewertung der Wichtigkeit einzelner Eigenschaften zu geben; je nach betrachteter Universität ergibt sich dementsprechend eine andere Rangfolge der ausgewählten Eigenschaften.

Auch bei den pro Eigenschaft gegebenen Noten unterscheiden sich die Universitäten deutlich. Betrachtet man die Eigenschaft „Führungskompetenz“, lag 2013 die durchschnittliche Bewertung bei 2,82; die schlechteste Benotung für einen Rektor bei 3,85, die beste bei 1,67 (s. Abbildung 2).

Insgesamt haben in den Jahren 2009 bis 2013 die Rektoren, wenn man alle Eigenschaften einbezieht, eine durchschnittliche Bewertung von 2,80 erhalten, was einer „befriedigenden Leistung“ entspricht. Die beste Bewertung lag bei 2,40 („Kenntnis des Universitätsbetriebes“), die schlechteste bei 2,98 („Visionäre Kraft“) (s. Abbildung 3).

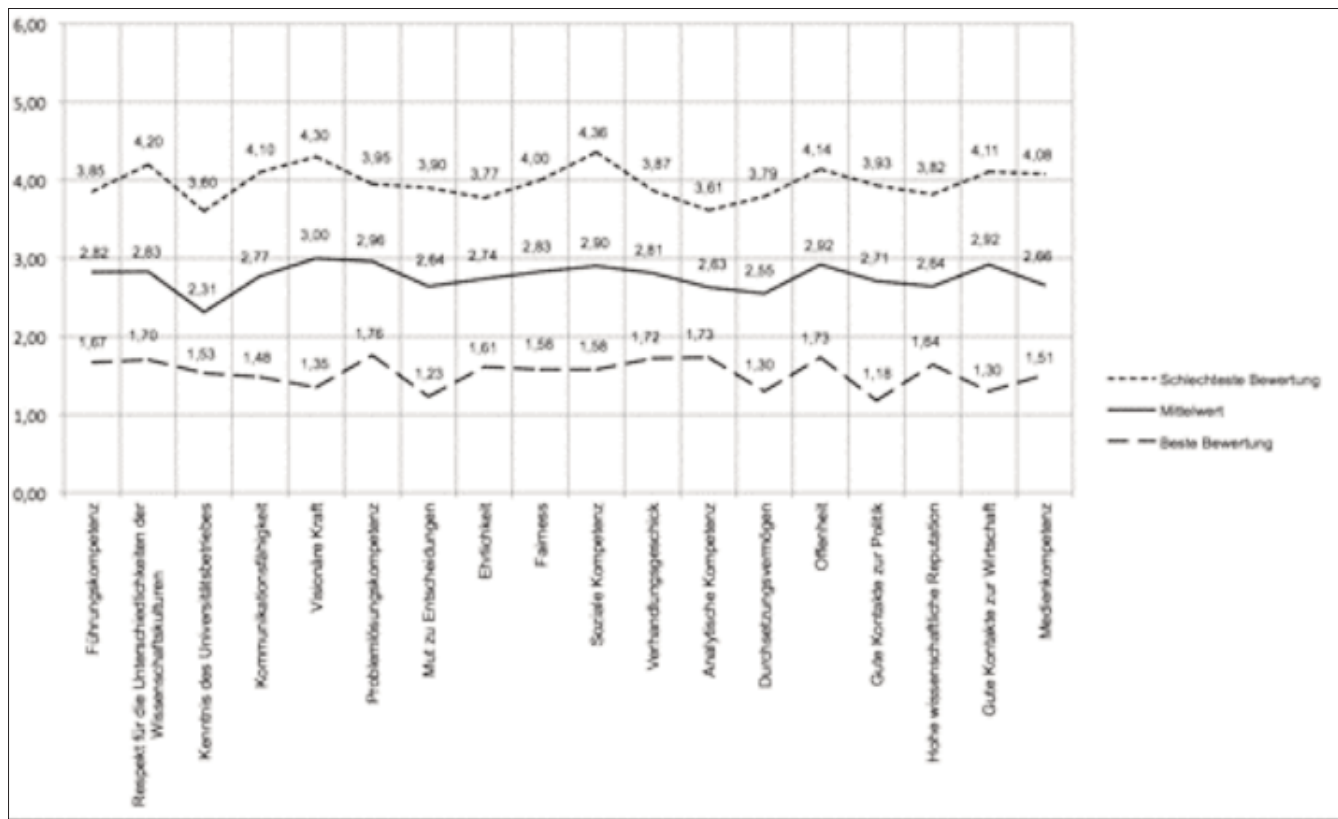
3. Aussagefähigkeit der Ergebnisse

Um die Aussagefähigkeit der Ergebnisse besser beurteilen zu können, ist eine genauere Analyse der beiden Auswahlverfahren notwendig.

Im Grunde genommen handelt es sich bei beiden Vorgehensweisen um Leistungsbeurteilungen, wie sie in Unternehmen schon seit vielen Jahren üblich sind. Bei diesen soll die (beobachtbare) Leistung eines Mitarbeiters auf der Grundlage von arbeitsplatzrelevanten Leistungs- und Verhaltenskriterien festgestellt werden. Als mögliche Varianten kommen output- oder inputorientierte Beurteilungen zum Tragen. Während bei der outputorientierten Beurteilung das Arbeitsergebnis zur Beurteilung herangezogen und mit Hilfe eines Soll-Ist-Vergleiches die Leistung beurteilt wird, geht man bei einer inputorientierten Beurteilung davon aus, dass Eigenschaften, Qualifikationen und Verhalten der Mitarbeiter einen maßgeblichen Einfluss auf deren Leistung haben. Ebenfalls kann man die verschiedenen Verfahren zur Beurteilung der Leistung dahingehend unterscheiden, ob es sich um eine hierarchische Beurteilung handelt, bei der die Beurteilung durch den Vorgesetzten erfolgt („Mitarbeiter-/Untergebenen-Beurteilung“), oder um eine nicht-hierarchische, bei der entweder der Vorgesetzte durch Mitarbeiter („Vorgesetztenbeurteilung“), Kollegen auf gleicher Hierarchieebene („Gleichgestelltenbeurteilung“) oder die eigene Leistung („Selbstbeurteilung“) bewertet werden soll (vgl. Scherm/Süß 2010, S. 68-70).

Der DHV fokussiert bei seinen Bewertungen auf die Eigenschaften der Rektoren, die Beurteilung erfolgt damit

Abbildung 2: Bewertung der Rektoren im Jahr 2013

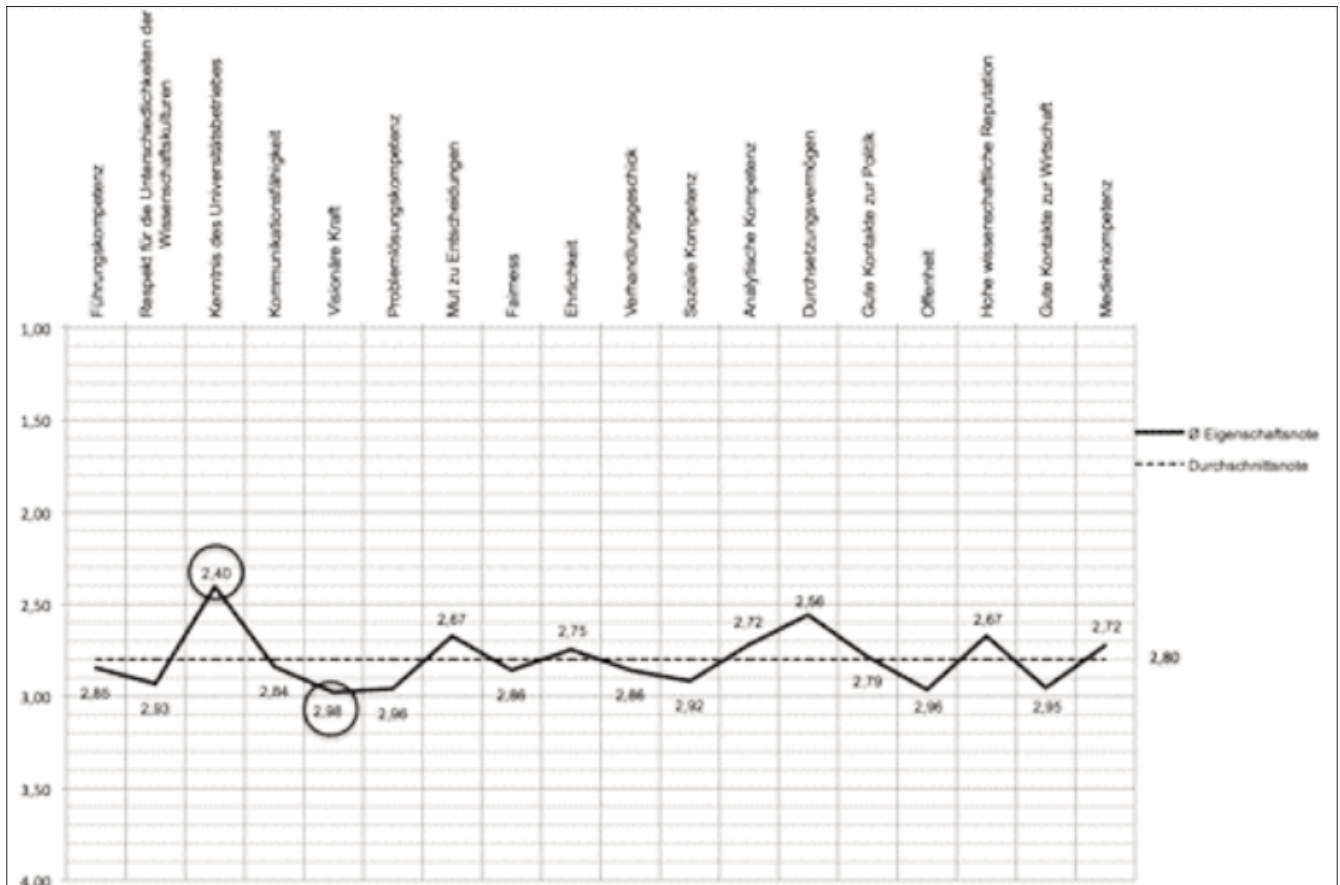


inputorientiert. Damit wird, ähnlich wie bei der oben angeführten Upper-Echelon-Theorie, davon ausgegangen, dass sich die Eigenschaften der Rektoren auf ihre Leistung und damit auch mittelbar auf den Erfolg der Universität auswirken. Als Beurteiler fungieren in diesem Fall die Professoren der jeweiligen Universitäten; die Beurteilung erfolgt nicht-hierarchisch in Form einer „Vorgesetztenbeurteilung“. Durchgeführt wird die Beurteilung mittels eines Fragebogens. Dabei haben die Professoren zunächst die Möglichkeit, durch die Auswahl „fünf wichtigster Eigenschaften“ eine Gewichtung vorzunehmen und können damit entscheiden, über welche Eigenschaften ein Rektor ihrer Meinung nach verfügen sollte. Demgegenüber nehmen CHE und FTD eine outputorientierte Beurteilung vor, indem sie versuchen, die Rektoren/Präsidenten nach ihren (Arbeits-)Ergebnissen zu bewerten. Die Beurteilung erfolgt mehrstufig und aus unterschiedlichen Perspektiven, ähnlich eines 360-Grad-Feedbacks. Nachdem mittels einer indikatorgestützten Analyse eine Vorauswahl getroffen wurde, erhalten die Rektoren und Präsidenten einen Fragebogen zu managementbezogenen Aspekten und ihrem Führungsstil. Die Rektoren/Präsidenten bewerten somit im Rahmen einer „Selbstbeurteilung“ ihre eigene Leistung. Die Evaluation erfolgt nach Angaben des CHE durch „Peers“ der Rektoren/Präsidenten, also in Form einer „Gleichgestelltenbeurteilung“. In einem letzten Schritt ermittelt eine Jury aus Vertretern des CHE, der FTD und externen Sachverständigen aus Wissenschaft und Wirtschaft sowie dem Vorjahressieger den „Hochschulmanager des Jahres“ (m/w). Die bisherigen Beurteilungen werden durch die Sichtweise Externer ergänzt.

Doch es stellen sich verschiedene Fragen: Messen diese Beurteilungen/Rankings wirklich das, was sie messen sollen? Und wie aussagekräftig sind die Ergebnisse? Um zu Antworten darauf zu gelangen, werden verschiedene Anforderungen an Beurteilungsverfahren gestellt. Sie müssen Gütekriterien genügen, insbesondere hinsichtlich der Objektivität und Validität der Ergebnisse (vgl. Scherm/Süß 2010, S. 84).

Die inputorientierte Vorgehensweise des DHV erscheint zunächst keineswegs abwegig, da eine ergebnisbezogene Beurteilung im Hochschulbereich mit diversen Schwierigkeiten verbunden ist. Die Durchführung der Bewertung erfüllt allerdings nicht vollständig die an sie gestellten Anforderungen. Generell kann davon ausgegangen werden, dass bei einer Beurteilung eines Vorgesetzten durch seine Mitarbeiter nicht notwendigerweise objektive Urteile abgegeben werden und die Aussagekraft der Ergebnisse dadurch eingeschränkt ist. Aus diesem Grund wird die Vorgesetztenbeurteilung häufig durch eine „Selbstbeurteilung“ ergänzt (vgl. Scherm/Süß 2010, S. 80-81), die in diesem Falle aber nicht vorgenommen wurde. Um die Vergleichbarkeit der Ergebnisse zu gewährleisten, sollten zudem für alle Beurteilten die gleichen Merkmale angewendet werden. Eine Gewichtung kann in Ausnahmefällen notwendig sein, um unterschiedlichen Anforderungen gerecht zu werden (vgl. Scherm/Süß 2010, S. 74-75). Durch die Auswahl der „fünf wichtigsten Eigenschaften“ wird vom DHV zwar eine freie Gewichtung der Beurteilungsmerkmale ermöglicht, die universitätsübergreifende Vergleichbarkeit der Ergebnisse allerdings erschwert bzw. gänzlich verhindert. Zudem kann davon ausgegangen werden, dass

Abbildung 3: Durchschnittliche Bewertung der Rektoren von 2009-2013



die Anforderungen an Rektoren an allen Universitäten vergleichbar sind, eine Anpassung mittels Gewichtung somit nicht erforderlich ist. Weiterhin muss kritisch hinterfragt werden, ob Professoren überhaupt geeignet sind, Rektoren zu bewerten. Die meisten von ihnen haben wenig persönlichen Kontakt zu „ihrem Rektor“ und haben dadurch Schwierigkeiten, ihn anhand persönlicher Eigenschaften zu beurteilen. Zudem sprechen situative Rahmenbedingungen gegen eine ausreichende Validität der Bewertungen. Professoren ist die Management-Situation, in der sich Rektoren befinden, unbekannt. Die Aufgaben und Anforderungen, die sich hieraus ergeben, können von ihnen deshalb nicht wahrgenommen und die Rektoren auch nicht zu managementbezogenen Eigenschaften bewertet werden. Eine spezielle Vorbereitung/Schulung der Professoren, wie sie in Unternehmen vor einer solchen Bewertung durchgeführt würde, erfolgte ebenfalls nicht. Bewertungsfehler durch die Professoren werden aus diesen Gründen häufiger vorkommen. Die Zielsetzung des DHV, Rektoren unterschiedlicher Universitäten hinsichtlich ihrer managementbezogenen Eigenschaften zu bewerten und untereinander zu vergleichen, wird durch die Art der Durchführung der Beurteilung nicht erreicht.

Auch die Vorgehensweise der Bewertung durch CHE/FTD muss kritisch hinterfragt werden. Der Versuch, mit einer Art 360-Grad-Feedback verschiedene Perspektiven in die Beurteilung mit einzubeziehen, ist sicherlich positiv zu bewerten, nicht aber die Art der Umsetzung. Ob eine Vorauswahl mittels indikatorgestützter Analyse

auf Basis des CHE-Hochschulrankings erfolgen sollte, lässt sich noch unterschiedlich beurteilen, nicht aber die nachfolgenden Bewertungsschritte. Die Ergänzung der „Selbstbeurteilung“ der Rektoren/Präsidenten durch Einbezug weiterer Beurteilungsverfahren erscheint zunächst sinnvoll, da die Bewertung der eigenen Leistung kaum objektiv erfolgen kann. Die Evaluation bzw. Ergänzung dieser „Selbstbeurteilung“ erfolgt nach Aussage von CHE/FTD durch die „Peers“ der Rektoren/Präsidenten, hauptsächlich durch Hochschulratsvorsitzende und weitere Mitglieder der Hochschulleitung. Während die Mitglieder der Hochschulleitung noch als „Peers“ angesehen werden können und deshalb geeignet erscheinen, eine „Gleichgestelltenbeurteilung“ durchzuführen, ist dies bei den Hochschulratsvorsitzenden nicht der Fall. Einerseits handelt es sich bei diesen nicht um „Peers“ der Rektoren/Präsidenten; sie sind diesen vielmehr hierarchisch übergeordnet. Ihre Bewertung kann daher eher als „Mitarbeiter-/Untergebenen-Beurteilung“ angesehen werden. Andererseits können nur universitäts-externe Mitglieder Vorsitzende des Hochschulrates werden, was die Eignung zur Beurteilung der managementbezogenen Fähigkeiten eines „Hochschulmanagers“ einschränkt. Das wird noch dadurch verstärkt, dass die Hochschulratsvorsitzenden zwar ein Informationsrecht gegenüber der Hochschulleitung haben, die Beschaffung der entsprechenden Informationen in der Praxis allerdings aus diversen Gründen mit Schwierigkeiten verbunden ist. Auch die abschließende Beurteilung durch die sechsköpfige Jury erfüllt nicht vollständig die

Anforderungen einer sachgemäß durchgeführten Leistungsbeurteilung. Ob Vertreter des CHE und der FTD sowie die externen Sachverständigen aus Wirtschaft und Wissenschaft in der Lage sind, ein valides Urteil über Rektoren/Präsidenten abzugeben, erscheint fraglich. Lediglich der Vorjahressieger könnte dazu geeignet sein. Die Objektivität der Vertreter des CHE muss ebenfalls angezweifelt werden, da die Auswahl des „Siegere“ zum Teil auf den Ergebnissen des CHE eigenen Hochschul-Rankings vorgenommen wird. Vertreter des CHE sind somit sowohl im ersten als auch im dritten „Auswahlschritt“ involviert. Bei einem (vollständigen) 360-Grad-Feedback wäre es weiterhin notwendig, die Perspektive der „Kunden“ einzubeziehen. Da nach der Vorauswahl mittels indikatorgestützter Analyse bereits eine Selektion der Rektoren/Präsidenten erfolgt, ist die Multiperspektivität, die das 360-Grad-Feedback gerade ausmacht, nicht mehr gegeben.

4. Schlussfolgerung

Im Zuge der jüngsten Reformen sind den Hochschulen, und dabei insbesondere den Rektoraten und Präsidien als deren Leitungsorganen, weitreichende Entscheidungskompetenzen zur Stärkung ihrer institutionellen Autonomie übertragen worden. Sie sind nunmehr dafür verantwortlich, die internationale Anschlussfähigkeit sicherzustellen, die hochschulische Leistungserstellung angesichts knapper öffentlicher Mittel an Effizienzkriterien auszurichten und die Bildung hochschulspezifischer Profile voranzutreiben, um auf Dauer im Wettbewerb bestehen zu können. Es steht somit außer Frage, dass die Top-Manager in Hochschulen einen Einfluss auf den Erfolg der Hochschule haben. Die organisatorischen Spezifika geben zudem Grund zu der Annahme, dass dieser Einfluss noch stärker ausgeprägt ist als bei Wirtschaftsunternehmen. Allerdings erschweren gerade die organisatorischen Spezifika die Erfolgsmessung von Hochschulen und damit verbunden auch die Leistungsbeurteilung der Top-Manager. Während in erwerbswirtschaftlichen Unternehmen die Erfolgsmessung häufig mit Hilfe (monetärer) Kennzahlen und Indikatoren erfolgt, ist bei Hochschulen ein Rückgriff auf monetäre Größen nicht möglich und eine Bewertung über Märkte damit ausgeschlossen. Die Versuche der Beurteilung/Bewertung der „Managerqualitäten“ der Hochschulleitungen und die Erstellung entsprechender Ranglisten erscheint daher nicht abwegig. Diese Beurteilungsversuche bleiben aber weit hinter einer validen Leistungsbeurteilung zurück. Aufgrund der dadurch verfälschten Ergebnisse sind selbst dysfunktionale Effekte nicht ausgeschlossen. Um valide Aussagen treffen zu können, muss vor allem die Objektivität der Beurteilung verbessert und eine korrekte Durchführung der Beurteilungsverfahren sichergestellt werden. Ein entsprechender Nachholbedarf besteht bei beiden Rankings. Da das Informationsinteresse bezüglich der Erfolge der Hochschulmanager zunehmen wird, ist nicht auszuschließen, dass sich die Anzahl der Rankings im Hochschulbereich ebenso erhöht, wie das in anderen Bereichen zu beobachten ist. Dass allerdings weitere, nicht valide Rankings zieldienlich sind, kann bezweifelt werden. Besser wäre es

dann schon, ein valides Ranking zu entwickeln und damit dem Informationsinteresse gerecht zu werden. Ob man dabei eine input- oder outputorientierte Sichtweise verfolgt, wird noch zu entscheiden sein, beides hätte seine Berechtigung. Wie die Ergebnisse der auf der Upper-Echelon-Theorie aufbauenden Studien zeigen, haben Top-Management-Charakteristika einen Einfluss auf den Unternehmenserfolg. Die Eigenschaften, Qualifikationen oder auch das Verhalten können somit durchaus als Grundlage für die Beurteilung dienen. Ebenso können die (Arbeits-)Ergebnisse zur Beurteilung herangezogen werden, wie die in der Wirtschaft häufig durchgeführten Erfolgsmessungen mittels outputorientierter (Erfolgs-)Kennzahlen schon bewiesen haben.

Literaturverzeichnis

- Berbner, B. (2013): Die Halbstarke. In: Die Zeit, Nr. 09, Hamburg, 21.2.2013, S. 71-72
- Bresser, R. K. F. (2010): Strategische Managementtheorie, 2. Aufl., Stuttgart
- Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) (2013): Hochschulmanager des Jahres, http://www.che.de/cms/?getObject=260&strAction=show&PK_Projekt=904&getLang=de, 15.02.2013
- Cyert, R. M./March, J. G. (1963): A Behavioral Theory of the Firm, Englewood Cliffs, NJ
- Denis, J.-L./Kisfalvi, V./Langley, A./Rouleau, L. (2011): Perspectives on Strategic Leadership. In: Bryman, A./Collinson, D./Grint, K./Jackson, D./Uhl-Bien, M. (Hg.): The SAGE Handbook of Leadership, London u.a., S. 71-75
- Hambrick, D. C. (2007): Upper Echelons Theory. An Update, In: The Academy of Management Review, Vol. 32, No. 2, pp. 334-343
- Hambrick, D. C./Finkelstein, S. (1987): Managerial Discretion. A Bridge between Polar Views of Organizational Outcome, In: Research in Organizational Behavior, Vol. 9, pp. 369-406
- Hambrick, Donald C./Finkelstein, S./Mooney, A. C. (2005): Executive Job Demands. New Insights for Explaining Strategic Decision and Leader Behaviors, In: The Academy of Management Review, Vol. 30, No. 3, pp. 472-491
- Hambrick, D. C./Mason, P. A. (1984): Upper Echelons. The Organization as a Reflection of Its Top Managers, In: The Academy of Management Review, Vol. 9, No. 2, pp. 193-206
- Kaube, J. (2007): Mit Feuer gegen den Beton. Der Ruin der Universität sind die Rektoren: Der Philosoph Reinhard Brandt wird siebzig, In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, Nr. 83, Frankfurt, 10.04.2007, S. 39
- Kinoo, D./Murgor, P./Walter, O./Letting, N./Aosa, E. (2012): Upper Echelons Theory and Research. A review of theory and empirical literature 28 years later, In: Prime Journal of Business Administration and Management (BAM), Vol. 10, No. 2, pp. 697-703
- Kühl, S. (2011): Die neue Macht der Präsidien und Rektorate, In: Süddeutsche Zeitung, Nr. 234, München, 11.10.2011, S. 11
- Krüger, T./Rudinger, G. (2009): Rektor und Wirtschaftsminister des Jahres 2009. Ergebnisse des DHV-Rankings. In: Forschung & Lehre, H. 4, S. 260-263
- Krüger, T./Rudinger, G. (2012): Rektor und Wirtschaftsminister des Jahres 2012. Ergebnisse des DHV-Rankings, In: Forschung & Lehre, H. 3, S. 292-295
- March, J./Simon, H. (1958): Organizations, New York
- Scherm, E./Süß, S. (2010): Personalmanagement, 2. Aufl., München
- Zechlin, L. (2012): Zwischen Interessenorganisation und Arbeitsorganisation? Wissenschaftsfreiheit, Hierarchie und Partizipation in der 'unternehmerischen Hochschule', In: Wilkesmann, U./Schmid, C. J. (Hg.): Hochschule als Organisation, Wiesbaden, S. 41-59.

- Dr. Ewald Scherm, Lehrstuhl für BWL, insb. Organisation und Planung, FernUniversität Hagen, Fakultät für Wirtschaftswissenschaft, E-Mail: Ewald.Scherm@FernUni-Hagen.de
- Ina Freyaldenhoven, Dipl.-Kauffrau, wissenschaftliche Mitarbeiterin, Lehrstuhl für Betriebswirtschaftslehre, insb. Organisation und Planung, FernUniversität in Hagen, E-Mail: Ina.Freyaldenhoven@FernUni-Hagen.de

Alfred Kieser



Alfred Kieser

Weshalb orientieren sich Wissenschaftler an nicht validen Rankings?¹

Zeitschriftenrankings dienen dazu, wissenschaftliche Aufsätze nach Maßgabe der Qualität der Zeitschriften, in denen sie erschienen sind, zu gewichten. Sie haben einen großen Einfluss – vor allem auf die Karrieren von Nachwuchswissenschaftlern – obwohl ziemlich offensichtlich ist, dass sie nicht valide sind. Der Aufsatz geht der Frage nach, weshalb Wissenschaftler, auch solche, die in ihrer Forschung sozialwissenschaftliche Maße auf anerkannte Weise einsetzen, invalide Rankings akzeptieren. Auf der Basis einer Analyse eines, von einer wissenschaftlichen Vereinigung erstellten, auf Expertenurteilen beruhenden Rankings kommt er zu dem Ergebnis, dass (nicht nur einzelne) Wissenschaftler vor allem dann geneigt sind, nicht valide Rankings zu akzeptieren, wenn sie Möglichkeiten wahrnehmen, Rankings im Sinne ihrer Interessen zu beeinflussen. Ein solches Verhalten ist aber nicht nur im Hinblick auf wissenschaftsethische Prinzipien problematisch, es hat auch negative Auswirkungen auf das Forschungssystem.

1. Zur Problematik der Validität von Forschungsrankings

Seine Ernennung zum *Distinguished Scholar* der *Organization and Management Theory Division* der *Academy of Management* im Jahre 2010 – eine der höchsten Auszeichnungen für Managementwissenschaftler – veranlasste Joel Baum zu einer Philippika gegen das mit Impact Faktoren operierende Ranking von Thomson Reuters. Diese schloss mit folgenden Sätzen:

„Typically, a measure found to be ill-conceived, unreliable, and invalid will fall into disrepute and disuse among the members of a scientific community. Remarkably, this has not been the case with the IF [Impact Factor] among organization theorists ... [I]ts expanding use has the potential to distort researcher and editorial behavior in ways that are highly detrimental to the field. It is curious that we would choose to rely upon such a non-scientific method as the IF to evaluate the quality of our work. More curious is that we would do so as unquestioningly as we have. Why we have done so is not entirely clear. But that we need to stop it.“ (Baum 2011, S. 464)

Impact Faktoren messen die Qualität von Zeitschriften auf der Basis von Zitationen. Baum zufolge ist die Erfassung des wissenschaftlichen Werts einer Zeitschrift mittels Impact Faktoren nicht valide, weil Zitationen in fast allen Zeitschriften einer extrem schiefen Verteilung unterliegen – wenige Aufsätze werden sehr häufig zitiert, die meisten aber gar nicht oder nur ein- oder zweimal –

und es deshalb nicht zulässig ist, von einer durchschnittlichen Zitierhäufigkeit auf die Qualität einer Zeitschrift zu schließen (Adler et al. 2008; Macdonald und Kam 2011; Osterloh und Frey 2013).

Die folgenden Ausführungen gehen der von Baum aufgeworfenen Frage nach, weshalb Wissenschaftler nicht valide Rankings akzeptieren, obwohl sie in ihrer eigenen Forschung oder als Gutachter nicht valide Maße niemals durchgehen lassen würden.

2. Zur Manipulationsanfälligkeit von auf Expertenschätzungen basierenden Rankings

Neben den erwähnten Impact Faktoren gibt es noch Rankings der Qualität von Zeitschriften, die auf Einschätzungen von Experten beruhen. Dieser Ansatz hat den gravierenden Nachteil, „dass Perzeptionsdefizite und -verzerrungen nicht ausgeschlossen werden können. Es kann nicht davon ausgegangen werden, dass die Experten alle Journale gleichermaßen kennen und beurteilen können; auch kann nicht ausgeschlossen werden, dass sie bestimmte Journale, etwa in ihrem eigenen Teilgebiet oder solche in denen sie zu publizieren hoffen oder publiziert haben, bewusst oder unbewusst bevorzugen.“ (Schulze et al. 2008, S. 288). In anderen Worten: Auf Expertenurteilen beruhende Zeitschriftenrankings sind anfällig für strategisches Verhalten der Befragten. Unter dem Regime des Rankings von Thomson Reuters können Autoren lediglich ihre Aufsätze so trimmen, dass sie „rankinggerechte“ Attribute aufweisen (auf Mainstream-Theorien basieren, die Zeitschrift, in der um Veröffentlichung nachgesucht wird, häufig zitieren, Autoren zitieren, die generell häufig zitiert werden, usw.) und dadurch Gutachter beeindrucken. Bei Rankings, die auf Expertenurteilen basieren, kann es sein, dass prospektive Autoren als Experten zur Beurteilung der Qualität von Zeitschriften zum Einsatz kommen, und so dazu beitragen können, dass von ihnen präferierte Zeitschriften berücksichtigt und hoch gewichtet werden. Und weil das so ist, konfrontieren solche Rankings Wissenschaftler in besonderer Weise mit dem Dilemma, sie aus der Perspektive des Wissenschaftlers wegen nicht valider Messungen abzulehnen oder die gebotenen Manipulationsmöglichkeiten zur Wahrung eigener Interessen zu nutzen.

Im Folgenden soll das Verhalten von Wissenschaftlern angesichts dieses Dilemmas am Beispiel des Rankings

¹ Dieser Aufsatz war Grundlage eines Artikels, der zu einem Teil der hier enthaltenen Inhalte am 14.08.2013 in der FAZ erschienen ist.

JOURQUAL (die Bezeichnung ist nicht mit „Qual des Tages“, sondern mit Journal-Qualität zu assoziieren), das im Auftrag des Verbands der Hochschullehrer für Betriebswirtschaft (VHB) erstellt wurde, laufend weiterentwickelt und administriert wird (Hennig-Thurau et al. 2004; Schrader und Hennig-Thurau 2009), diskutiert werden: Habilitierte Mitglieder und Habilitierende im VHB werden zur Erstellung dieses Rankings in Online-Befragungen angehalten, zunächst Zeitschriften zu nominieren, die sie als wichtig für ihr Fach einschätzen. In einer zweiten Stufe, wenn die Liste steht, wobei pro Zeitschrift eine Mindestzahl an Nominierungen und Bewertungen erreicht sein muss, sollen sie den in der Liste enthaltenen Zeitschriften Bewertungen zwischen 1 und 10 zuordnen, die zu Einstufungen der Zeitschriften als A- (beste Bewertung), B-, C- oder D-Zeitschriften führen. Es ist anzunehmen, dass Befragte es wichtig finden, solche Zeitschriften zu nominieren und gut zu bewerten, in denen sie veröffentlicht haben oder planen, dies zu tun. Auch ist es wohl ihr Interesse, möglichst viele Zeitschriften ihres Fachs auf die Liste zu bringen, um so dessen Bedeutung deutlich zu machen.

Die Befragten sollen den Instruktionen zufolge nur Zeitschriften bewerten, in denen sie mindestens einen Artikel in den letzten fünf Jahren gelesen haben. Ob sie sich an diese Anweisung halten, kann jedoch nicht überprüft werden – eine Möglichkeit zur Manipulation. Im Übrigen ist es ziemlich egal, ob jemand eine Zeitschrift bewertet, in der er nur alle fünf Jahre einen Aufsatz zur Kenntnis nimmt, oder eine Zeitschrift, in der er noch nie einen Aufsatz gelesen hat. Aufgrund der erwähnten extrem schiefen Verteilung von Zitationen ist anzunehmen, dass die wissenschaftliche Qualität von Aufsätzen – wie immer gemessen – generell extrem schief verteilt ist, was die Einschätzung einer durchschnittlichen Qualität zu einer ziemlich unsinnigen Übung werden lässt. Es gibt viele Gründe, weshalb Befragte die Qualität einer Zeitschrift gut oder schlecht bewerten: Man konnte eigene Aufsätze in ihr veröffentlichen bzw. eingereichte Manuskripte wurden abgelehnt, man wurde als Gutachter herangezogen bzw. nicht herangezogen, obwohl das in einigen Fällen sehr naheliegend erschien, war oder ist Herausgeber oder schätzt zumindest die Herausgeber bzw. hat zu den Verantwortlichen dieser Zeitschrift nie Kontakt gehabt und ist von ihnen auch nicht sonderlich beeindruckt, hat registriert, dass viele geschätzte Kollegen in dieser Zeitschrift besonders häufig bzw. so gut wie nie veröffentlichten, usw. Mit der Qualität veröffentlichter Aufsätze haben alle diese Gründe nicht viel zu tun, vielmehr handelt es sich um strategische Überlegungen.

3. Rankings vermessen die Forschung nicht, sie verändern sie

Rankings verändern die Forschung, indem sie Wissenschaftler zu der Überlegung bringen, ob nicht das Jagen nach Punkten der Karriere zuträglicher ist als das Bemühen um gute Forschung. Ranking-Punkte erzielt man mit größerer Sicherheit mit Forschung, die das Bewährte variiert, als mit Forschung, die überraschende, bahnbrechende Ergebnisse produziert. Solche For-

schung dauert länger und sie zu veröffentlichen ist schwieriger, weil die Gutachter, die über die Veröffentlichung entscheiden, häufig nicht in der Lage sind, das bahnbrechend Neue zu würdigen. So wurden etwa zur Veröffentlichung eingereichte Aufsätze etlicher Nobelpreisträger über viele Jahre hinweg abgelehnt, weil als „revolutionäre“ Wissenschaft nicht in das Raster der „normalen“ Wissenschaft passend, sie gar infrage stellend (Gans und Shepherd 1994).

Verbreitet sind Tricks, mit denen Punktejäger ihre Ausbeute zu steigern suchen (Frey und Osterloh 2011; Kieser 2010; Macdonald und Kam 2007): Sie verteilen die Veröffentlichung der Ergebnisse eines Forschungsprojekts auf so viele Aufsätze wie möglich, zitieren Forscher, die berühmt sind, auf jeden Fall die Herausgeber und potentielle Gutachter, laden berühmte Kollegen ein, als Koautoren zu fungieren, ohne ihnen viel Input abzuverlangen, denn berühmte Koautoren erhöhen die Veröffentlichungschancen eines Aufsatzes. Die Herausgeber neigen dazu, ihnen wohlgesinnte Gutachter zuzuweisen, denn prominente Autoren steigern die Reputation der Zeitschrift.

Nicht nur die Veröffentlichungschancen innovativer Forschung sinken unter dem Regime von Rankings, sondern auch die praxisorientierter Forschung. Für ein Fach wie die BWL ist das fatal. Zeitschriften für Praktiker werden generell als wissenschaftlich weniger bedeutend angesehen, weil man diese Leser nur sehr eingeschränkt mit Theorien und Methoden konfrontieren kann. Hoch gerankte internationale Management-Zeitschriften, die Standards setzen, ziehen nur Wissenschaftler und keine Praktiker als Gutachter heran, was dazu führt, dass diese Zeitschriften ausnahmslos stark theoretisch orientierte und methodisch anspruchsvolle Aufsätze enthalten – und von Praktikern nicht gelesen werden.

Vom Herausputzen eines Manuskripts für die Ranking-Welt zum Frisieren von Forschungsergebnissen ist es nur ein kleiner Schritt. In einer aktuellen Ausgabe berichtet das angesehene Wirtschaftsmagazin *Businessweek*, dass seit 2010 bereits 78 Aufsätze deutscher Wissenschaftler von Zeitschriften wegen Unkorrektheiten nach der Veröffentlichung zurückgezogen wurden – relativ mehr als in anderen Ländern – und führt das auf einen besonders starken Veröffentlichungsdruck zurück (Matlack 2013). Fälle wissenschaftlichen Fehlverhaltens dieser Art werden von Rankingbefürwortern unter Hinweis auf die Wirksamkeit akademischer Ethiksysteme gerne als Einzelfälle bezeichnet (so z.B. von Sureth und zu Knyphausen-Aufseß 2012). Die von *Businessweek* veröffentlichten Zahlen zeigen jedoch, dass solche Fälle nicht ganz so „vereinzelt“ sind. Fehlverhalten zur Steigerung des Forschungsausgangs ist aber nicht nur in Deutschland stark verbreitet. Befragt, welches Verhalten sie als Folge des von Rankings ausgehenden Drucks beobachten, registrierten 78 Prozent der in einer Studie befragten amerikanischen Wissenschaftler das Verhalten „Selektion solcher Ergebnisse, die eine Hypothese unterstützen, und Unterdrückung der übrigen“ (Bedeian et al. 2010). Das Verhalten „Verwendung der Ideen anderer ohne Genehmigung oder Zitierung“ beobachteten 72 Prozent, das Verhalten „Erfindung von Ergebnissen“ immerhin noch 27 Prozent.

4. Vergleiche von nicht Vergleichbarem und Manipulationen führen zu falschen Ressourcenzuordnungen

JOURQUAL bringt Zeitschriften wie das *Finanz-Archiv* und das *European Journal of Operational Research* in eine Rangfolge. In diesen beiden Zeitschriften werden aber ganz unterschiedliche Probleme mit ganz unterschiedlichen Theorien und Methoden für ganz unterschiedliche Leserkreise abgehandelt. Die Aufnahme solcher unvergleichbaren Zeitschriften führt zu nicht gerechtfertigten Ressourcenzuteilungen. Steuerlehre, eine Unterdisziplin der BWL, hat beispielsweise in JOURQUAL kein einziges A-Journal, sondern lediglich fünf B-Journale für sich reklamieren können. Mit sieben A-Zeitschriften schneidet Marketing immer besser ab als Steuerlehre. Niemand wird jedoch ernsthaft behaupten wollen, dass Marketingprofessoren klüger und engagierter sind als ihre Kollegen in der Steuerlehre. Deshalb soll JOURQUAL zukünftig Ranglisten von Zeitschriften getrennt nach Subdisziplinen (Finanzierung, Management, Marketing usw.) erstellen. Denn „Ziel von JOURQUAL ist natürlich nicht, in den Wettbewerb betriebswirtschaftlicher Teildisziplinen einzugreifen“, verkündet der VHB, nachdem er fast 10 Jahre lang genau das getan hat (o. Verf. 2012). Rankings für Subdisziplinen sind aber nicht von vornherein sinnvoll, weil sich viele Zeitschriften nicht eindeutig Disziplinen zuordnen lassen. Und Zeitschriften, die sich einer Disziplin zuordnen lassen, können trotz Zugehörigkeit zu einer Subdisziplin unterschiedliche theoretische und methodische Ansätze verfolgen, unterschiedliche Wissenschaftlergruppen ansprechen und deshalb ebenfalls nicht vergleichbar sein. Im Übrigen haben die Mitglieder der Scientific Community einer Subdisziplin auch ohne Konsultation von Rankings eine Meinung darüber, welche Zeitschriften ihrer Fachrichtung gut oder nicht so gut sind.

Man kann den Verdacht nicht von der Hand weisen, dass die für JOURQUAL Befragten nicht nur durch die Nominierung von Zeitschriften, sondern auch durch koordinierte Aktionen Einfluss auf Ergebnisse nehmen. So weisen das *Journal of Management* und das *Journal of Management Studies* in dem Ranking von Thomson Reuters recht beachtliche Impact-Faktoren von 4,6 bzw. 4,3 auf. In JOURQUAL erreichen beide indes nur den Rang von B-Journalen. Das *Journal of Service Research* und das *Journal of Retailing*, zwei Marketing-Zeitschriften, haben beide einen Impact Faktor von 2,7. Die für JOURQUAL wertenden (Marketing-?) Wissenschaftler haben jedoch beiden den Rang von A-Journalen verschafft...

5. Weshalb akzeptieren Wissenschaftler unwissenschaftliche Rankings?

Qualität der Wissenschaft ist etwas Qualitatives. Rankings versuchen, Qualität in Quantität zu übersetzen. Das kann nicht funktionieren. Qualitätsurteile in der Wissenschaft enthalten immer subjektive Momente und bleiben im Diskurs der Wissenschaft deshalb unausweichlich in einem gewissen Umfang kontrovers und diffus. Indem sie eindeutige Rangfolgen ermitteln, versuchen Rankings über diesen Umstand hinwegzutäuschen.

Ihre Simplifizierung macht sie attraktiv. Angemessen wäre es jedoch, in wissenschaftlichen Diskursen verantwortungsvoll mit kontroverser und diffuser Information zur Qualität wissenschaftlicher Leistungen umzugehen. Das konnten Wissenschaftler, bevor Rankings populär wurden. Vielleicht könnten sie es wieder, zöge man Rankings aus dem Verkehr.

Die Chancen dafür stehen nicht gut. Rankings sind in einem hohen Maße institutionalisiert. Abiturienten, Politiker, Arbeitgeber, Eltern und Universitätspräsidenten haben sich darauf eingerichtet, dass für ihre Einschätzungen und Entscheidungen Rankings zur Verfügung stehen. Diejenigen, die auf die methodischen Schwächen von Rankings aufmerksam machen – und das sind nicht wenige – tragen, wenn sie nicht deren Abschaffung bewerkstelligen, paradoxerweise zur Verfestigung der Institutionalisierung bei (Sauder und Espeland 2009). Zum Beispiel: Immer mehr Vereinigungen fordern ihre Mitglieder auf, sich nicht mehr am CHE Ranking zu beteiligen (o. Verf. 2013a). Wenn diejenigen Studienfächer an Universitäten, die diesem Aufruf Folge leisten, Nachteile in Kauf nehmen müssen, etwa weil sich weniger Studierende einschreiben und/oder Ressourcen gekürzt werden, wird das CHE einige Änderungen an der Methodik vornehmen, die Studienfächer werden die Validität nach den Änderungen akzeptabel finden und das CHE wird, gestärkt durch die Überwindung der Kritiker, die Rankings auch dort wieder fortsetzen, wo sie von einer Reihe von Institutionen eine Weile boykottiert worden waren. Mehr als 300 Hochschullehrer der Betriebswirtschaft boykottierten im letzten Jahr das auf JOURQUAL zurückgreifende Handelsblattranking, einem Aufruf Margit Osterlohs und des Autors folgend (Kieser und Osterloh 2012). Dass die Mitglieder einer der größten Kommissionen innerhalb des VHB einstimmig dafür gestimmt haben, sich nicht mehr am „offiziellen“ Ranking ihres Verbands zu beteiligen, wird längerfristig ebenfalls keine größeren Folgen haben, solange die Mehrheit der Kommissionen JOURQUAL weiter akzeptiert. Eine Reihe hochrenommierter Wissenschaftsorganisationen, unter ihnen die die Wissenschaftszeitung *Science* herausgebende, hat die *San Francisco Declaration on Research Assessment* (DORA) unterzeichnet, in der auf dramatische Messfehler von Rankings und dadurch ausgelöste Fehlsteuerungen verwiesen wird. Die zentrale Empfehlung lautet: „Do not use journal-based metrics, such as Journal Impact Factors, as a surrogate measure of the quality of individual research articles, to assess an individual scientist's contribution, or in hiring, promotion, or funding decisions“ (o. Verf. 2013b). Sie wird vielleicht dazu führen, dass Rankings häufiger nur noch „unterm Tisch“ zu Bewertungen von Bewerbern auf akademische Positionen herangezogen werden. Die sich auf einer starken Institutionalisierung und auf Vereinfachung stützende Durchsetzungskraft von auf Personen angewandten Rankings ist sehr stark, so dass ein Verzicht auf diese Information nicht wahrscheinlich ist.

Dass JOURQUAL als „offizielles Ranking“ eines wissenschaftlichen Verbandes auftritt, ergibt eine besondere Situation. In gewisser Weise steht der Verband für die Angemessenheit der Methode, die Validität der Mes-

sung. Auf der anderen Seite sind die methodischen Mängel offensichtlich (Kieser 2012).

Die Erklärung, warum sich trotz der fehlenden Validität kein stärkerer Widerstand gegen JOURQUAL innerhalb des Verbandes und im Fach der BWL insgesamt bemerkbar macht, ist wohl darin zu suchen, dass es deutsche Zeitschriften berücksichtigt, die in dem Ranking von Johnson Reuters so gut wie nicht präsent sind, und Bewerber auf ausgeschriebene Hochschulpositionen deshalb befürchten, dass bei einer Einstellung von JOURQUAL ihre deutschsprachigen Publikationen weniger Beachtung fänden. Vor allem aber finden die VHB-Mitglieder die von JOURQUAL gebotenen vielfältigen Möglichkeiten des „Gamings“ attraktiv. Dass dem so ist, erfuh der Autor, als er Leiter Wissenschaftlicher Kommissionen des VHB mit der Frage kontaktierte, ob sie nicht bereit seien, in ihren Kommissionen einen Boykott von JOURQUAL zu initiieren. Einige Leiter fühlten sich veranlasst zu erklären, weshalb sie einen solchen Vorstoß als aussichtslos betrachten: vor allem wegen der gebotenen Möglichkeiten des Gamings. Gaming umfasst „cynical efforts to manipulate the rankings data without addressing the underlying condition that is the target of measurement“ (Sauder und Espeland 2009, S. 76). Was Sauder und Espeland (2009) in Bezug auf Law Schools amerikanischer Universitäten, die ihre Daten auf Teufel komm raus manipulieren, ausführen, trifft unter dem Diktat von Rankings auch auf einzelne Wissenschaftler zu: „[G]aming offers a chance to protect one's school [or one's research, A.K.] from the penalties of a poor ranking and, reassuringly, to do something in the face of great uncertainty.“ (ebd., S. 77) Rankings ändern das akademische Spiel grundlegend (Münch 2011), und in dem neuen Spiel erscheinen manipulative Maßnahmen im Hinblick auf die unzureichende Validität zu einem gewissen Grad als angemessen. Manipulationen sind eine Form des Widerstands, aber eine, die zugleich die Herrschaft der Rankings festigt: „Efforts to manage the numbers, while hardly an endorsement of rankings, is a form of begrudging accommodation. This intimacy breeds neither contempt nor complacency, but rather discipline that is increasingly self-imposed and immaterialized, a process that naturalizes rankings.“ (ebd., S. 77) Selbst auf so tönernen Füßen stehende Rankings wie JOURQUAL. Dennoch: Das Problem, wie viel schlechte Methodik man in Kauf zu nehmen bereit ist, um Manipulationsmöglichkeiten nutzen zu können, ist letztlich eine wissenschaftsethische Frage – eine sehr unangenehme.

6. Schluss

Zeitschriftenrankings messen die Qualität von Zeitschriften auf eine nicht valide Weise. Dies gilt gleichermaßen für auf Zitationen wie auf Expertenurteilen beruhende Rankings. Letztere bieten aber mehr Manipulationsmöglichkeiten. Es gibt Anzeichen dafür, dass Wissenschaftler unter dem Eindruck, ihre Karrierechancen durch Manipulationen verbessern zu können, bereit sind, nicht valide Rankings zu akzeptieren. Ob ihr Kalkül jedoch aufgeht, ob sich manipulierende Wissenschaftler nicht gegenseitig um ihre Chancen bringen, und ob nicht dem

Wissenschaftssystem durch Rankings Schaden zugefügt wird, ist eine andere Frage. Auch wissenschaftsethische Fragen sind zu berücksichtigen. Und nicht zuletzt ist zu befürchten, dass Manipulationen von Rankings und der Einsatz von Tricks zur Erhöhung der Veröffentlichungschancen von Aufsätzen die Schwelle für Datenmanipulationen senken.

Literaturverzeichnis

- Adler, R./Ewing, J./Taylor, P.: Citation statistics: A report from the Joint Committee on Quantitative Assessment of Research (IMU, ICIAM, IMS), aufgerufen am 15.08.2013 unter <http://www.mathunion.org/fileadmin/IMU/Report/CitationStatistics.pdf>
- Baum, J.A. (2011): Free-riding on power laws: Questioning the validity of the Impact Factor as a measure of research quality in organization studies. In: *Organization*, Vol. 18 2011, S. 449-466.
- Bedeian, A.G./Taylor, S.G./Miller, A.N. (2010): Management science on the credibility bubble: Cardinal sins and various misdemeanors. In: *Academy of Management Learning & Education*, Vol. 9 2010, S. 715-725.
- Frey, B.S./Osterloh, M. (2011): Ranking Games. Arbeitspapier Universität Zürich, Zürich.
- Gans, J.S./Shepherd, G.B. (1994): How are the mighty fallen: Rejected classic articles by leading economists. In: *Journal of Economic Perspectives*, Vol. 8 1994, S. 165-180.
- Hennig-Thurau, T./Walsh, G./Schrader, U. (2004): VHB-JOURQUAL: Ein Ranking von betriebswirtschaftlich-relevanten Zeitschriften auf der Grundlage von Expertenurteilen. In: *Zeitschrift für betriebswirtschaftliche Forschung*, Jg. 56 2004, S. 520-543.
- Kieser, A. (2010): Unternehmen Wissenschaft? In: *Leviathan. Zeitschrift für Sozialwissenschaft*, Bd. 38 2010, S. 347-367.
- Kieser, A. (2012): JOURQUAL – der Gebrauch, nicht der Missbrauch, ist das Problem Oder: Warum Wirtschaftsinformatik die beste deutschsprachige betriebswirtschaftliche Zeitschrift ist. In: *Die Betriebswirtschaft*, Jg. 72 2012, S. 93-110.
- Kieser, A./Osterloh, M. (2012): „Den Unfug schnell beenden“ - Professoren boykottieren das BWL-Ranking des Handelsblatts. In: *Forschung & Lehre*, Jg. 19 2012, S. 820-821.
- Macdonald, S./Kam, J. (2007): Ring a ring o' roses: Quality journals and gamesmanship in management studies. In: *Journal of Management Studies*, Vol. 44 2007, S. 640-655.
- Macdonald, S./Kam, J. (2011): The skewed few: people and papers of quality in management studies. In: *Organization*, Vol. 18 2011, S. 467-475.
- Münch, R. (2011): Akademischer Kapitalismus. Über die politische Ökonomie der Hochschulreform. Berlin.
- o. Verf.: VHB JOURQUAL 3.0 – Weiterentwicklung von VHB-JOURQUAL (erstes Download), aufgerufen am 15.08.2013 unter <http://winwiwi.uni-bayreuth.de/read.php?4,304,317#msg-317>.
- o. Verf. (2013a): Weitere Fachgesellschaften boykottieren CHE-Ranking. In: *Forschung & Lehre*, Jg. 20 2013a, S. 526.
- o. Verf.: San Francisco Declaration on Research Assessment, aufgerufen am 15.08.2013 15.08.2013 unter <http://am.ascb.org/dora/>.
- Osterloh, M./Frey, B.S. (2013): Heißt „gut“ publiziert auch „gute“ Publikation? Über die Rolle des Impact Factors in der Wissenschaft. In: *Forschung & Lehre*, Jg. 20 2013, S. 546-547.
- Sauder, M./Espeland, W.N. (2009): The discipline of rankings: Tight coupling and organizational change. In: *American Sociological Review*, Vol. 74 2009, S. 63-82.
- Schrader, U./Hennig-Thurau, T. (2009): VHB-JOURQUAL2: Method, results, and implications of the German Academic Association for Business Research's journal ranking. In: *BuR – Business Research Official Open Access Journal of VHB*, Vol. 2 2009, S. 180-204.
- Schulze, G.G./Warning, S./Wiermann, C. (2008): Zeitschriftenrankings für die Wirtschaftswissenschaften – Konstruktion eines umfassenden Metaindexes. In: *Perspektiven der Wirtschaftspolitik*, Jg. 9 2008, S. 286-305.

■ Dr. Dr. h.c. mult. Alfred Kieser, Prof. em., Fakultät für BWL, Universität Mannheim, Professor für Managementtheorie und Vizepräsident Forschung, Zeppelin Universität Friedrichshafen, E-Mail: alfred.kieser@zu.de

Peter Dyrchs Didaktik für Juristen

Eine Annäherung an die Kunst des juristischen Lehrens

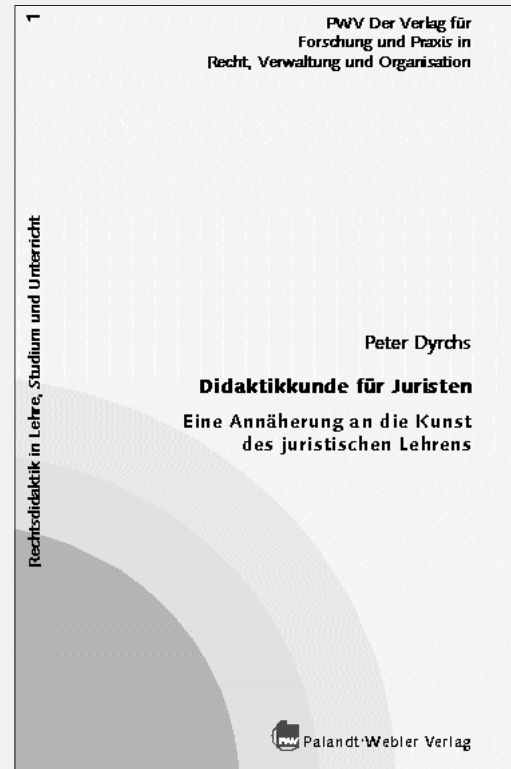
In der Regel wird das juristische Lehren über die Methode des „Trial-and-Error“ gelernt. Das vorliegende, sehr engagiert geschriebene Buch eines die Lehre liebenden und an den Studierenden interessierten Praktikers will dazu beitragen, diesen Zustand durch systematische, klar strukturierte Annäherung zu ändern.

Auf 337 Seiten wird eine Fülle begründeter und vom Verfasser in Jahrzehnten praktisch erprobter Tipps und Ratschläge angeboten, um zu einer effizienteren und studierfreundlichen Gestaltung in der juristischen Lehre zu kommen. Praktische Checklisten für die Planung, Durchführung und Nachbereitung sowie umfangreiche Evaluationsideen für die juristischen Lehr-/Lernveranstaltungen machen das Buch zu einem bald unentbehrlichen Ratgeber für die juristische Lehrkunst.

Es möchte all jenen Mutigen, die sich passioniert und verantwortungsbewusst in das aufregende Abenteuer des juristischen Lehrens gestürzt haben, eine Reflexionshilfe und ein Methodenrepertoire bieten. Der Band hilft jenen, darüber nachzudenken, wie sie für ihre Studierenden den juristischen Lehr-Lern-Prozess bestmöglich gestalten können. Er soll dazu beitragen, eine „Berufswissenschaft des juristischen Lehrens zu formulieren“. Der Autor wünscht sich, dass Sie am Ende hoffentlich denken: „So habe ich es bisher nicht gesehen. Interessant! Probier' ich mal aus!“

Der Band hat das nordrhein-westfälische Justizministerium derartig überzeugt, dass es ihn in einer Sonderauflage kostenlos an alle Lehrkräfte für Rechtskunde an den Schulen in NRW verteilt hat.

Adressaten dieses Bandes: Weibliche und männliche Professoren, Dozenten, lehrende wissenschaftliche Mitarbeiter, Rechtskundeführer, Tutoren, Arbeitsgemeinschaftsleiter und Ausbilder.



Der Autor war Staatsanwalt und Richter am Landgericht Köln, verfügt über mehr als 25 Jahre Lehr-erfahrung (Fachhochschule für Rechtspflege NRW) und ist Autor zahlreicher juristischer Einführungs-werke.

ISBN 10: 3-937026-81-9,
ISBN 13: 978-3-937026-81-7,
337 Seiten,
44.60 Euro zzgl. Versandkosten



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

Anzeige

Zwei postgraduale Studienprogramme für erweiterte berufliche Chancen

- *Diploma in Higher Education Development*
- *Diploma in Science Management*
(*Organizational and Change Management*)

Die Förderung von Forschung, Lehre sowie ihrer Institutionen als Ihr Berufsfeld?

Wissenschaftsmanagement – Wissenschaftsförderung – Akademische und administrative Personal- und Organisationsentwicklung – fundierte Ausbildung von Moderator/innen und Berater/innen

Eine Aus- und Weiterbildungschance sowohl für

- Anfänger/innen, die eine attraktive und praktische Vorbereitung suchen, als auch für
- berufserfahrene Praktiker, die nachträgliche Grundlegung und Weiterbildung suchen.

Sie orientieren sich noch und erwägen Alternativen zur akademischen Karriere?

Forschung und Lehre sind als Berufsfeld verlockend.

Aber es ist unsicher, ob Sie als Wissenschaftler/in dort bleiben können.

Neben diesem Ziel sollten Sie sich daher rechtzeitig mit sehr überschaubarem Aufwand ein zweites Standbein aufbauen – eine zweite Existenz.

Vielleicht finden Sie es tatsächlich attraktiver, Wissenschaft (insbesondere Forschung und Lehre, Weiterbildung) zu ermöglichen, zu fördern, zu organisieren, Wandel zu begleiten – zu managen. Dabei reicht das Spektrum von der Steuerung wissenschaftlicher Einrichtungen bis zum professionellen Programmaufbau und der Moderation hochschulinterner Weiterbildung im Rahmen von Personal- und Organisationsentwicklung (mit der Variante "professioneller Hochschuldidaktik").

Sie sind an diesem Feld "Wissenschaftsförderung, Personal- und Organisationsentwicklung, Steuerung von wissenschaftlichen Einrichtungen" (i.w.S.) interessiert? Schon entschlossen, in diesem Feld neu Fuß zu fassen?

Variante A

Das IWBB bietet Ihnen dafür die beiden o.g., eng verknüpften Studienprogramme. Es handelt sich um ein berufsbegleitendes Studium im Umfang eines Masterstudiums, das durch die Anerkennung von Voraktivitäten reduziert werden kann. Auch Abschnitte werden zertifiziert.

Sie gewinnen damit in einem stürmisch wachsenden Arbeitsmarkt-Segment eine hervorragende Basis für eine haupt- oder nebenberufliche Tätigkeit, z.B. (zunächst) als Referent/in (o.ä.) in Hochschule und Wissenschafts(förder-)organisationen oder Moderator/in in hochschul-/wissenschaftsbezogener Weiterbildung.

Variante B

Sie sind bereits berufserfahren und haben Funktionen in der Organisation, Förderung, Unterstützung von Wissenschaft (im weiten Sinne: Wissenschaftsmanagement) übernommen?

Sie wollen sich weiter fundieren bzw. professionalisieren? Ihre Kompetenz erweitern?

Für über 30 einschlägige Funktionen in Hochschulen, Forschungszentren und Förderorganisationen gab es bisher keine oder erst wenige Ausbildungsmöglichkeiten – mit erheblichen Qualitätsdifferenzen. Nun gibt es Abhilfe.

Das IWBB bietet Ihnen zwei funktional angepasste Profile mit insgesamt 5 Spezialisierungsmöglichkeiten, die sich inhaltlich und zeitlich hochgradig individuell auf Ihre Bedürfnisse und Voraussetzungen einstellen lassen. Die berufsbegleitenden Programme sind nicht semestergebunden, können jederzeit beginnen. Leiter des Studienprogramms ist Prof. Dr. Wolff-Dietrich Webler.

Ist Ihr Anfangsinteresse geweckt?

Dann holen Sie sich nähere Informationen über unsere Webseite www.iwbb.de oder wenden sich direkt an das IWBB bzw. den Studiengangsleiter unter webler@iwbb.de.

IWBB, Bündlerstraße 1-3, 33613 Bielefeld.



IWBB

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

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

Liebe Leserinnen und Leser,

nicht nur in dieser lesenden Eigenschaft (und natürlich für künftige Abonnements) sind Sie uns willkommen. Wir begrüßen Sie im Spektrum von Forschungs- bis Erfahrungsberichten auch gerne als Autorin und Autor.

Der UVW trägt mit seinen Zeitschriften bei jahresdurchschnittlich etwa 130 veröffentlichten Aufsätzen erheblich dazu bei, Artikeln in einem breiten Spektrum der Hochschulforschung und Hochschulentwicklung eine Öffentlichkeit zu verschaffen.

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

- Politik, Entwicklung und strukturelle Gestaltung von Leitungskonzepten für Hochschulen und Wissenschaftseinrichtungen,
- Organisations- und Managementforschung,
- Anregungen für die Praxis/Erfahrungsberichte, aber ebenso
- Rezensionen, Tagungsberichte, Interviews oder im besonders streitfreudigen Meinungsforum.

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

Anzeigenannahme für die Zeitschrift „Hochschulmanagement“

Anzeigenpreise: auf Anfrage beim Verlag

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

Kontakt: UVW-UniversitätsVerlagWebler, Der Fachverlag für Hochschulthemen,
Bünder Straße 1-3 (Hofgebäude), 33613 Bielefeld,

Fax: 0521 - 92 36 10-22, E-Mail:info@universitaetsverlagwebler.de

Hauptbeiträge der aktuellen Hefte Fo, HSW, P-OE, QiW 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

Fo 1+2/2013
Strategische Partnerschaften zwischen wissenschaftlichen Einrichtungen

In eigener Sache
Christiane Neumann, Generalsekretärin der Leibniz-Gemeinschaft, engagiert sich in der Herausgabe der Zeitschrift Forschung

Forschungsentwicklung/-politik

Fo-Gespräch mit Reinhard Hüttl, Vorsitzender der Steuerungsgruppe „Forschungsrating des Wissenschaftsrates“, zum Thema Rankings und Ratings, insbesondere im Kontext des Wissenschaftsrates

Elena Wilhelm
Strategische Forschungsentwicklung durch Peer Review Evaluation von Forschung an Fachhochschulen

Wolff-Dietrich Webler
Strategische Partnerschaften zwischen wissenschaftlichen Einrichtungen – insbesondere in der Forschung

Was macht die UAMR als Modell strategischer Partnerschaft so attraktiv?

UAMR-Chronologie

Fo-Gespräch mit Ulrich Radtke, Rektor der Universität Duisburg-Essen

Fo-Gespräch mit Elmar W. Weiler, Rektor der Ruhr-Universität Bochum

Fo-Gespräch mit Rainer Ambrosy, Kanzler der Universität Duisburg-Essen

Fo-Gespräch mit Andrzej Górak, Prorektor Forschung der TU Dortmund, Professor für Thermische Verfahrenstechnik

UAMR-Kooperationsvereinbarung

Ziele und Strategie der UAMR

Rezension
Sandra Mittag, Rüdiger Mutz & Hans-Dieter Daniel (2012): Institutionelle Qualitätssicherung auf dem Prüfstand: Eine Fallstudie an der ETH Zürich
(Uwe Schmidt)

HSW

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

HSW 4/2013
Praxisbezüge und Berufsbefähigung

Hochschulforschung

Wilfried Schubarth, Andrea Kopp, Andreas Seidel & Juliane Ulbricht
Praxisphasen als Beitrag zur Erhöhung der Berufsbefähigung im Studium.
Ergebnisse und Empfehlungen des Projekts „Professionalisierung von Praxisphasen in außeruniversitären Lernorten“ (ProPrax)

Andrea Pelzeter & Philip Schmidt
Wissensteilungsverhalten von Studierenden in Praxisphasen – Analyse von Einflussfaktoren

Karl-Heinz Gerholz & Katrin B. Klingsieck
Employability und Prokrastination aus einer hochschuldidaktischen Perspektive

Hochschulpraxis

Wolff-Dietrich Webler
Die Vorlesung – eine ausbaufähige Lernveranstaltung (II). Optimierung frontaler, darbietender Lehrmethodik als Didaktik (zu) großer Lehrveranstaltungen – und Ablösung der Vorlesung durch Alternativen|

P-OE

Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung

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

POE 2+3/2013
(Vorschau)

Gleichheitsansprüche in Hochschulen

Balthasar Eugster & Peter Tremp
Organisierte Beziehungen in Universitäten: Das Beispiel «Forschendes Lernen»

Markus Weil
„Academic Apprenticeship“ als didaktische Antwort auf die Rhetorik der Wissenschaftsgemeinschaft

Ulrike Hanke
Möglichkeiten und Grenzen symmetrischer Kommunikation in kooperativen Lehrsettings

Kathrin Futter
Gemeinsame Entwicklung von Lehrexpertise durch Coaching?

Kerrin Riewerts, Petra Weiß & Janina Lenger
Lehre forschungsnah konzipieren – Fortbildungsprogramme an der Universität Bielefeld

Ousmane Gueye
Einige Überlegungen zur Berücksichtigung der Hochschuldidaktik im senegalesischen Bildungssystem

Wolff-Dietrich Webler
Über „Gleichheit in der Wissenschaft“ – Ein Essay

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

QiW 2/2013

Diversity Management und
Diversität in der Wissenschaft**Qualitätsentwicklung/-politik***Petra Kehr &
Carmen Leicht-Scholten*Diversity in der Hochschule –
in der Mitte angekommen oder
zwischen allen Stühlen?**Forschung über Qualität
in der Wissenschaft***Claudia Finger*Diversität im Ausland? –
Die soziale Selektivität
studentischer Mobilität im
Rahmen des Bologna Prozesses*Anna Katharina Jacob*Diversität unter Wissenschaftlern
an deutschen Hochschulen**ZBS****Zeitschrift für
Beratung und Studium**

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

ZBS 3/2013

Neue Lehrkonzepte und
Lernberatung**Neue Lehrkonzepte und
Lernberatung: Theorie und Praxis***Tanja Gabriele Baudson*
Bausteine für ein studierendenorientiertes
Bachelor-Studium – ein Pilotversuch*Lisa Lüdders & Mark Heckmann*
Bausteine für ein studierendenorientiertes
Lehrkonzept für das Fach
Statistik in den Sozial- und Human-
wissenschaften*Gerhart Rott*Das Zusammenwirken wissenschaftlicher
Erkenntnisse mit Lernberatung
im studierendenzentrierten Studium –
Ein Beispiel aus einer
Sommeruniversität im Kosovo*Julian Hanebeck & Daniela Maas*
Lernberatung in der Studieneingangs-
phase: Das Kleingruppenkonzept der
Bergischen Universität Wuppertal am
Beispiel des Faches Anglistik/Amerikanistik*Julia Sievers*Entwicklung einer strukturierten
Studieneingangsphase – Erfahrungen
aus dem Bachelor Politikwissenschaft
an der Universität Bremen*Anna Katharina Schnell*Die Coach-Ausbildung der Studier-
werkstatt der Universität Bremen
Chancen und erste Herausforderungen
– ein Bericht aus der Praxis**Tagungsberichte**nfb-Konferenz 2013: Beratung im
Lebenslauf – Bestandsaufnahme und
Überprüfung*Karin Gavin-Kramer*

GIBeT-Herbsttagung 2013:

ZSB als „Spinne im Netz“
Karin Gavin-Kramer**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.deoder 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

Reihe: Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen: Praxisanregungen demnächst im UVW erhältlich :

Gutenberg Lehrkolleg der Johannes Gutenberg-Universität Mainz (Hg.): GLK-Tagungsband

Teaching is Touching the Future – Emphasis on Skills

Am 29. und 30. November 2012 veranstaltete das Gutenberg Lehrkolleg der Johannes Gutenberg-Universität Mainz die internationale Tagung "Teaching is Touching the Future – Emphasis on Skills".

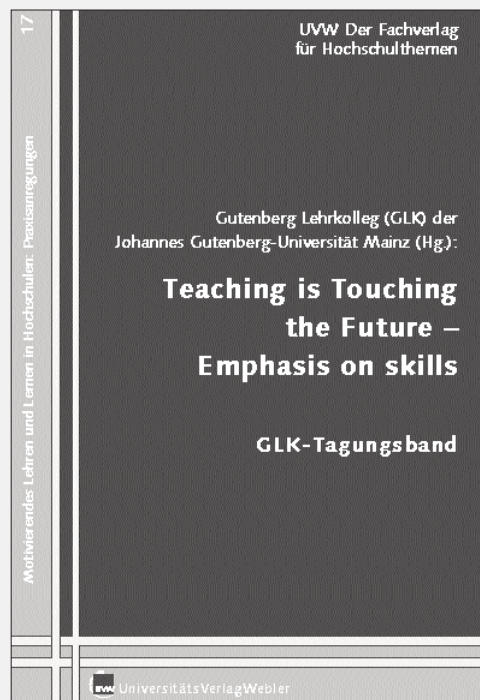
Im Rahmen dieser Tagung wurde die Neuorientierung der akademischen Lehr- und Lernformen an deutschen Hochschulen diskutiert, bei der die Lernerzentrierung in den Fokus rückt.

Mit Vorträgen und Postern wurden Forschungsergebnisse und Umsetzungsbeispiele zum "shift from teaching to learning" vorgestellt und fachspezifisch wie fachübergreifend erörtert.

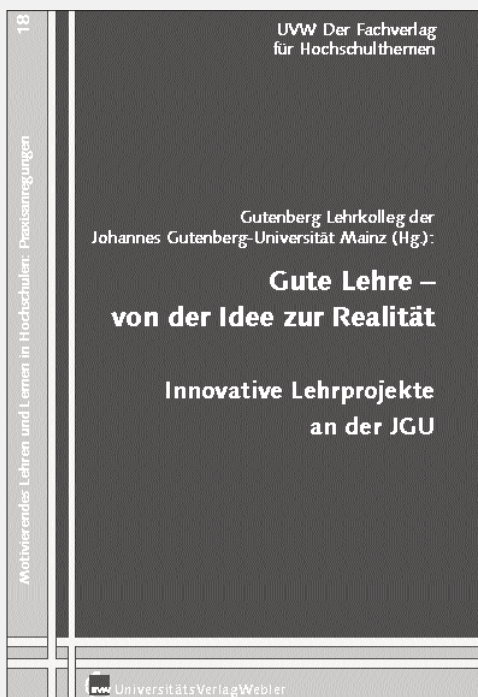
Der vorliegende Sammelband beinhaltet die Tagungsbeiträge in schriftlicher Form. Zu Themen wie Kompetenzmessung/-modellierung, Kompetenzen der Lehrenden, Kompetenzorientiertes Prüfen oder Vermittlung von Schlüsselqualifikationen/überfachliche Kompetenzentwicklung werden verschiedene Ansätze einer Kompetenzorientierung im Kontext von Studien- und Lehrveranstaltungsplanung präsentiert.

Auch werden neue Herausforderungen deutlich, die sich durch die notwendige Abstimmung von Lernzielen, Lehr- und Lernmethoden sowie Prüfungsformen ergeben.

Bielefeld 2013, ISBN 13: 978-3-937026-85-5, 435 Seiten



Gutenberg Lehrkolleg der Johannes Gutenberg-Universität Mainz (Hg.): Gute Lehre – von der Idee zur Realität Innovative Lehrprojekte an der JGU



Exzellenz in der Lehre ist ein Schlüsselfaktor, wenn es um die Attraktivität einer Hochschule geht. Steigende Studierendenzahlen und die Anforderungen der Wissensgesellschaft – gekennzeichnet durch Informationsflut, Globalisierung und Wettbewerb – bewirken einen Wandel an den Hochschulen und verlangen eine Neuorientierung in den Lehr- und Lernformen sowie eine Optimierung von Lernprozessen.

In diesem Sammelband werden innovative methodisch-didaktische Konzepte, die vom Gutenberg Lehrkolleg der Johannes Gutenberg-Universität Mainz gefördert wurden, vorgestellt, ihr Modellcharakter und ihre Wirkung für die Lehrpraxis evaluiert: von der Trainingsapotheke am Institut für Pharmazie und Biochemie über die Konzeption neuartiger E-Übungsaufgaben für mathematische Service-Lehrveranstaltungen bis hin zur Entwicklung eines Klang-Licht-Bootes für die Luminale 2012 in Frankfurt. So entsteht ein Überblick über die Vielfältigkeit kreativer Lehrideen sowie deren Nachhaltigkeit, Übertragbarkeit und Potential für hochschulweite Strukturveränderungen.

Bielefeld 2013, ISBN 13: 978-3-937026-86-2, 205 Seiten

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