

Qualität in der Wissenschaft

Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in
Forschung, Studium und Administration

Hochschulmanagement und Hochschulforschung – zwei Welten?

- Von peripheren Hochschulen lernen?
Überlegungen zur Personalstrategie von Hochschulen
- Universitätskultur als Hemmnis und Aktivierer
im strategischen Universitätsmanagement – Drei Thesen
- Die Öffnung der Hochschulen für beruflich Qualifizierte:
neue Erkenntnisse über politische Prozesse
 - Formative Studiengangevaluation:
erfolgreiche Verknüpfung der dokumentarischen
Evaluationsforschung, des Expertengesprächs
und universitärer Kennzahlen?

4

2012

Herausgeberkreis

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Lothar Zechlin, Dr., Professor für Öffentliches Recht und Politikwissenschaft, ehem. Rektor der Universität Duisburg-Essen, Vertreter der Agenturen im Akkreditierungsrat

Hinweise für die Autoren

In dieser Zeitschrift werden i.d.R. nur Originalbeiträge publiziert. Sie werden doppelt begutachtet. Die Autor/innen versichern, den Beitrag nicht zu gleicher Zeit an anderer Stelle zur Publikation angeboten zu haben. Beiträge werden nur dann angenommen, wenn die Autor/innen den Gegenstand nicht in vergleichbarer Weise in einem anderen Medium behandeln. Senden Sie bitte das Manuskript als Word-Datei und Abbildungen als JPG-Dateien per E-Mail an die Redaktion (Adresse siehe Impressum).

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

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

Impressum

Anschrift Verlag, Redaktion, Abonnentenverwaltung:

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

Satz: UVW, info@universitaetsverlagwebler.de

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

Redaktionsschluss dieser Ausgabe: 30.11.2012

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

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

Abonnement/Bezugspreis:

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

Abo-Bestellungen 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.

Erscheinungsweise: 4mal jährlich

Copyright: UVW UniversitätsVerlagWebler

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

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

Qualität in der Wissenschaft

Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in
Forschung, Studium und Administration

Einführung der geschäftsführenden Herausgeber

85

Forschung über Qualität in der Wissenschaft

Veit Larmann & Wenzel Matiaske
Von peripheren Hochschulen lernen?
Überlegungen zur Personalstrategie
von Hochschulen

86

Nora Krzywinski
Universitätskultur als Hemmnis und Aktivierer
im strategischen Universitätsmanagement –
Drei Thesen

93

Lena Ulbricht
Die Öffnung der Hochschulen für beruflich
Qualifizierte: neue Erkenntnisse über
politische Prozesse

99

Qualitätsentwicklung/-politik

Isabel Steinhardt & Kirsten Iden
Formative Studiengangevaluation:
erfolgreiche Verknüpfung der dokumentarischen
Evaluationsforschung, des Expertengesprächs und
universitärer Kennzahlen?

105

Rezension

Sandra Mittag, Rüdiger Mutz & Hans-Dieter Daniel
(2012): Institutionelle Qualitätssicherung auf dem
Prüfstand: Eine Fallstudie an der ETH Zürich
(Philipp Pohlenz & René Krempkow)

111

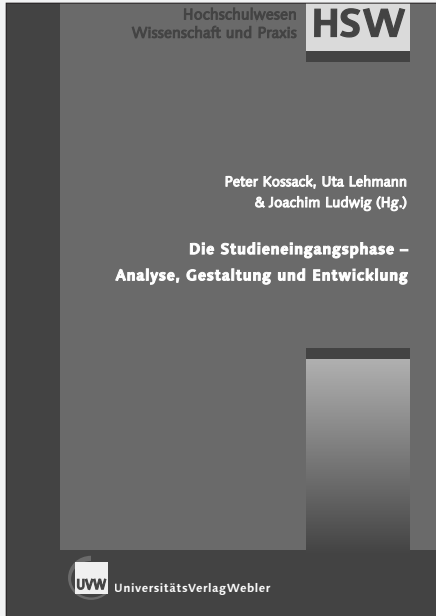
Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

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

IV

im UniversitätsVerlagWebler erhältlich:

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



Der vorliegende Band versammelt eine Reihe von Arbeiten, die im Kontext der Weiterentwicklung der Qualität von Lehre entstanden sind. Dabei wird im Besonderen die Studieneingangsphase als zentrale Übergangsstelle in Bildungsbiographien in den Blick genommen. Die Arbeiten reichen von der Vorstellung einer empirisch fundierten Analyse typischer Problemlagen in Studieneingangsphasen über die Darstellung von Instrumenten zur Entwicklung von Studieneingangsphasen bis hin zur kritischen Reflexion der Studieneingangsphasenpraxis.

Vor dem Hintergrund der Umstellung von Studiengängen im Zuge des Bologna-Prozesses geben die Beiträge Einblick zu aktuellen Anforderungen und Problemstellungen, mit denen Studiengangplanende, Hochschullehrende wie auch Studierende in der Studieneingangsphase konfrontiert sind. Darüber hinaus werden für eine Entwicklung von Studiengängen und die Gestaltung der Hochschullehre relevante Potentiale und Handlungsmöglichkeiten aufgezeigt.

ISBN 10: 3-937026-77-0, Bielefeld 2012, 165 Seiten, 19.80 Euro

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

Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

Sandra Mittag, Rüdiger Mutz & Hans-Dieter Daniel:

Institutionelle Qualitätssicherung der Lehre auf dem Prüfstand: Eine Fallstudie an der ETH Zürich

Reihe: Qualität - Evaluation - Akkreditierung

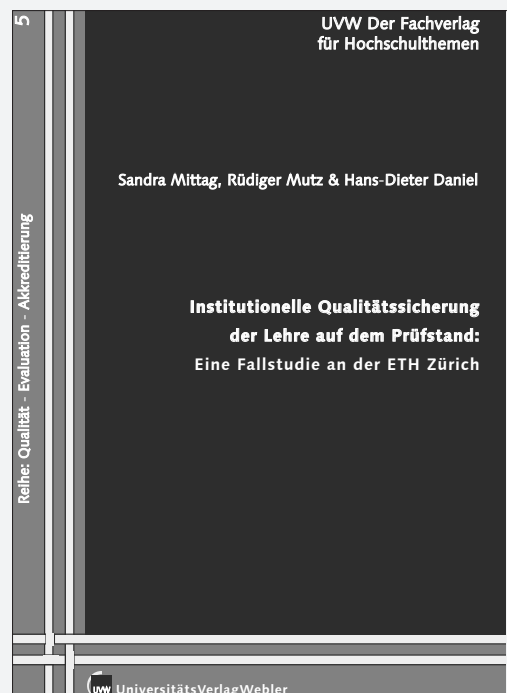
Im Rahmen der vorliegenden Studie wurde das Qualitätssicherungssystem der ETH Zürich im Bereich Lehre einer umfassenden Meta-Evaluation unterzogen.

Das Qualitätssicherungssystem stützt sich auf die vier Instrumente Lehrveranstaltungsbeurteilung, Absolventenbefragung, Selbstevaluation und Peer Review.

Die Ergebnisse zeigen unter anderem, dass die ETH Zürich über etablierte Qualitätssicherungsinstrumente verfügt, die weitestgehend akzeptiert sind.

Allerdings bestehen bei allen vier Instrumenten Optimierungspotentiale.

ISBN 3-937026-74-6, Bielefeld 2012, 115 S.,
19.50 Euro zzgl. Versandkosten



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

Angehörige der Hochschulforschung sollen „Problemhorizonte erweitern bzw. überschreiten“ (Pasternack 2006). Dagegen wird vom Hochschulmanagement oft gefordert, dass es schnell, effizient, dabei zugleich kommunikativ und neuerdings auch wissenschaftsbasiert Lösungen konkreter Probleme beiträgt (Scholkmann u.a. 2008, Krempkow 2010). Können diese zwei Welten zusammenkommen? Sie können! Dies zeigten Beiträge eines Panels zum Hochschulmanagement auf der Jahrestagung 2012 der Gesellschaft für Hochschulforschung in Wien sowie weitere in dieser Ausgabe versammelte Beiträge. Möglich geworden ist dies auch durch die zu beobachtende Entwicklung, dass inzwischen viele ehemals in der Hochschulforschung Tätige oder Promovierende den Weg in Positionen fanden, die überwiegend oder zu größeren Teilen eher dem Hochschulmanagement zugeordnet werden können. Sie vereinen also in ihrer Person Hochschulmanagement und Hochschulforschung. Es ist sicher nicht immer einfach, in zwei nach eigenen Rationalitäten funktionierenden Kommunikationslogiken zu arbeiten. Aber diese Situation eröffnet zugleich die Chance, Wissensbestände der Hochschulforschung im Hochschulmanagement zu nutzen – und umgekehrt. Einen Ausschnitt der Möglichkeiten möchte das vorliegende Heft vorstellen.

Veit Larmann und Wenzel Matiaske exemplifizieren anhand einer Fallstudie die Personalstrategie einer Hochschule, erörtern ihre Erfolgchancen und Übertragbarkeit. Sie gehen davon aus, dass sich Organisationen ihrer theoretischen Perspektive zufolge an kritischen Ressourcenabhängigkeiten orientieren. Im Fall von Organisationen, die wie Hochschulen in besonderer Weise von Humanressourcen abhängig sind, sollte dem entsprechend eine Personalstrategie erkennbar sein. Sie skizzieren hierzu den Bedarf der Hochschulforschung sowie des -managements bezüglich strategischer Überlegungen zum (akademischen) Personal. An ihrem Fallbeispiel zeigen sie, wie eine Hochschule bei der Lösung des Personalproblems eine erfolgreiche Strategie entwickelt. Die damit verbundene vergleichsweise günstige Promotions- und Berufungssituation stellt eine sich deutlich unterscheidende Alternative zu Strategien stark forschungsorientierter Hochschulen dar, wie sie z.B. *Bukow und Sondermann* in QiW 4/2010 diskutierten.

Seite 86

Der Beitrag von *Nora Krzywinski* thematisiert die Implementierung und Durchführung von strategischem Management an deutschen Universitäten. Aufgrund der nach wie vor geringen Steuerbarkeit von Universitäten, der in Form der Erhöhung der formalen Steuerungsmechanismen bereits entgegengewirkt wird, nimmt die institutionelle Seite der Universität in Form ihrer Idee, ihrer Kultur eine umso bedeutendere Rolle ein, um strategische Prozesse an Universitäten zu gestalten. Der Beitrag nähert sich daher dem Thema aus einer kulturtheoretischen Richtung. Krzywinski versucht dies mittels Übertragung des Kohäsionsmodells von Rathje (2009) auf Universitäten. Die viel diskutierte Identifikation auf Gesamtebene der Universität wird einerseits in Frage gestellt. Andererseits werden mittels des Kohäsionsmodells praktische Ansätze für die Nützlichkeit ihrer Sichtweise präsentiert. Ziel ist es zu zeigen, in welcher Form das vorgestellte Modell Prozesse des strategischen Managements unterstützen kann und welches Potential es für den Hochschulpraktiker bietet.

Seite 93

Im Beitrag von *Lena Ulbricht* wird das Verständnis darüber, was Hochschulmanagement als Betätigungsfeld ausmacht, ausgeweitet und auf die gesamte Breite des Feldes der Hochschulpolitik bezogen. Ziel des Beitrages ist, verwaltungs- oder organisationswissenschaftliche Forschungsergebnisse für das Hochschulmanagement nutzbar zu machen, auch wenn der Gegenstand der Forschung nicht unmittelbar im Politikfeld Hochschule angesiedelt, sondern eher als politikwissenschaftliche Grundlagenforschung zu verstehen ist. Konkret beschreibt sie den Ansatz und die Ergebnisse einer politikwissenschaftlichen Studie über die politischen Prozesse, die die Öffnung der Hochschulen für beruflich Qualifizierte in den letzten zehn Jahren vorangetrieben haben. Es wird herausgearbeitet, wie wissenschaftliche Befunde für hochschulpolitische Akteure nutzbar gemacht werden können. Von den Erkenntnissen können besonders Hochschulen, aber auch Parteien, Gewerkschaften, Kammern und beruflich Qualifizierte profitieren. Das Wissen kann dazu dienen, gängige Argumente rund um die Öffnung der Hochschulen für beruflich Qualifizierte zu bewerten sowie das eigene hochschulpolitische Engagement anzupassen.

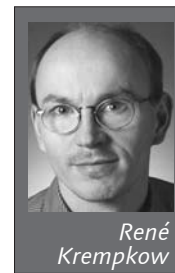
Seite 99

Der Beitrag von *Isabel Steinhard und Kirsten Iden* beschreibt einen Ansatz für die Evaluation von Studiengängen, in dem verschiedene methodische Zugänge in einer integrierten Perspektive zum Einsatz kommen. Dabei kommen qualitative und quantitative Verfahren, wie die dokumentarische Evaluationsforschung und das Expertengespräch sowie die Analyse universitärer Kennzahlen zum Einsatz. Ziel ist es, bislang unverwendete Instrumente der Qualitätssicherung sowie wenig beleuchtete Aspekte von Studium und Lehre zusammenzuführen. Aus der Perspektive des Hochschulmanagements ist dabei einerseits relevant, dass ressourcen- und zeitsparende – und damit akzeptierte – Verfahren für die Qualitätssicherung zum Einsatz kommen. Andererseits wird eine umfassende Daten- und Informationsbasis geschaffen, auf die rationale Steuerungsentscheidungen aufgesetzt werden können. Im Sinne eines kontinuierlichen Verbesserungsprozesses in Lehre und Studium, der zudem die breite Unterstützung und Akzeptanz der an Lehre und Studium Beteiligten findet, sind in diesem Bereich methodische Entwicklungsprojekte von höchster Dringlichkeit und Aktualität.

Seite 105

Die Rezension von *Philipp Pohlenz und René Krempkow* zum Buch von Sandra Mittag, Rüdiger Mutz und Hans-Dieter Daniel bespricht einen Beitrag zu einem ähnlichen Thema, der umfassenden Evaluation von Studiengängen. Unter dem Titel „Institutionelle Qualitätssicherung auf dem Prüfstand: Eine Fallstudie an der ETH Zürich“ beschreiben die Autor(inn)en eine Metaevaluation des Qualitätssicherungsverfahrens an der ETH Zürich. Diskussionen von best practice Beispielen sind ebenso rar wie fruchtbar für die Weiterentwicklung von lokal eingesetzten Verfahren, weshalb im vorliegenden Heft auf diese Arbeit aufmerksam gemacht wird.

Seite 111



René
Krempkow



Philipp
Pohlenz

Veit Larmann & Wenzel Matiaske

Von peripheren Hochschulen lernen? Überlegungen zur Personalstrategie von Hochschulen



Veit Larmann



Wenzel Matiaske

Aus der theoretischen Perspektive des Ressourcenabhängigkeitsansatzes werden Hochschulen als Organisationen betrachtet und das Management ihrer Umweltbeziehungen thematisiert. Im Mittelpunkt steht die Gewinnung und Bindung einer für Hochschulen kritischen Ressource – akademisches Personal. Insbesondere kleinere Hochschulen mit Standortnachteilen werden, so die Vermutung auf Basis der hier vorgeschlagenen theoretischen Perspektive, erkennbare Personalstrategien entwickeln. Anhand einer Fallstudie exemplifiziert der Beitrag die Personalstrategie einer peripheren Hochschule, erörtert Erfolgchancen und Übertragbarkeit dieser Personalstrategie und skizziert den Bedarf der Hochschulforschung sowie des -managements bezüglich strategischer Überlegungen zum (akademischem) Personal.

1. Einleitung

Strategien können als Muster in den Entscheidungen von Organisationen mit Bezug auf die Domäne ihrer Aktivitäten, ihre Umweltsituation und Ressourcen sowie die charakteristischen Zielvorstellungen zentraler Entscheidungsträger definiert werden. Dabei orientieren sich Organisationen in der hier vorgeschlagenen theoretischen Perspektive an kritischen Ressourcenabhängigkeiten (Nienhüser 2008; Pfeffer, Salancik 2003). Im Fall von Organisationen, die wie Hochschulen in besonderer Weise von Humanressourcen abhängig sind, sollte entsprechend eine Personalstrategie erkennbar sein.

Die Forschung zum öffentlichen Sektor und insbesondere zu Hochschulen befasst sich jedoch nur selten mit Fragen des strategischen Personalmanagements und den damit verbundenen Aufgabenfeldern der Personalgewinnung und -entwicklung (Bogumil, Grohs 2009; Matiaske et al. 2011). Dies ist sicherlich auch darauf zurückzuführen, dass Hochschulen i.d.R. nicht über formulierte und kommunizierte Personalstrategien verfügen, sondern lediglich über sogenannte formierte, also emergente Strategien (Mintzberg 2001; Kirsch 1997).

Darüber hinaus dominiert in der Hochschulforschung das Leitbild einer (größeren) Forschungsuniversität (Rhoades 2007: S. 125, 140) mit hoher Autonomie sowie dem Recht der Fakultäten auf Selbstbestimmung, welche der Durchsetzung der Zielvorstellungen einer Kerngruppe von Entscheidungsträgern – in der Hochschulleitung – entgegenstehen. Gleichwohl auf den ersten Blick kontraintuitiv, ist es aus der hier vorgeschlagenen theoretischen Perspektive wenig verwunderlich, dass Hochschulen, die vom Idealtypus der Forschungs-

universität abweichen und darüber hinaus am akademischen Arbeitsmarkt mit erheblichen Schwierigkeiten konfrontiert sind, Personalstrategien explizieren. Die im empirischen Teil dargestellte Fallstudie einer peripheren Fachhochschule steht exemplarisch für mögliche Formulierungen von Personalstrategien an Hochschulen.

Ausgangspunkt unserer Argumentation ist der im zweiten Abschnitt des Beitrages vorgestellte Ressourcenabhängigkeitsansatz. Dessen zentrale Überlegungen werden im dritten Abschnitt mit Blick auf unseren Forschungsgegenstand – Personalstrategien peripherer Hochschulen – konkretisiert. Im vierten Kapitel erläutern wir methodische Aspekte der Fallstudie, stellen die in einer strukturschwachen sowie geographisch peripheren Region gelegene kleine Fachhochschule vor und skizzieren auf Grundlage problemzentrierter Interviews mit zentralen Akteuren aus Hochschulleitung und akademischem Personal die Strategie der Hochschule. Im abschließenden *Résumé* fassen wir die Befunde zusammen und erläutern Implikationen für Praxis und Forschung zum Hochschulmanagement.

2. Ressourcenabhängigkeitsansatz – Eine theoretische Perspektive

Die Beziehung von Organisation und Umwelt ist ein – wenn nicht das – zentrale Thema der Organisationstheorie. Der kontingenztheoretische Ansatz der 1970er Jahre (Kieser 2006), welcher der Organisationstheorie diese Fragestellung mit auf den Weg gegeben hat, behauptete – zumindest implizit – die Dominanz der Umwelt: „It is as if a Mr. Environment came into the organization, giving order to change organizational structures and activities“, so charakterisieren Pfeffer und Salancik (2003: S. 226) die Perspektive der Kontingenztheoretiker. Im zeitgenössischen Managerismus der Organisationsforschung hat sich die Blickrichtung dagegen umgekehrt: Die Beherrschung der Umwelt auf Grund strategischen Planens und Handelns ist in den heute dominierenden Ansätzen – von der *transaction cost theory* der institutionellen Ökonomik bis hin zum *resource based view of the firm* des strategischen Managements – das Leitmotiv der Forschung.

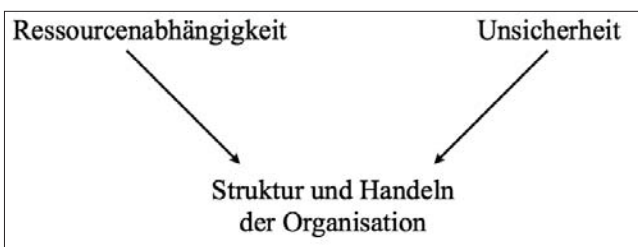
Der Ressourcenabhängigkeitsansatz¹ verbindet dagegen

¹ Eine gute Übersicht zur Entwicklung und Erklärungskraft des Ansatzes gibt der Beitrag von Nienhüser (2008). Gretzinger (2008) informiert über die Grundannahmen des Ressourcenabhängigkeitsansatzes im Vergleich zu konkurrierenden Sichtweisen im strategischen Management und der Neuen Institutionenökonomik.

die Grundannahmen der Dependenz der Organisation von der Umwelt mit der aktiven Steuerungsmöglichkeit und Gestaltbarkeit externer Abhängigkeiten. Dies gelingt durch Rückgriff auf eine grundlegende Theorie sozialen Handelns – die Machttheorie. Genauer gesagt greifen Pfeffer und Salancik (2003) auf die sogenannte relationale Machttheorie Emersons (1962) zurück.² Als umweltoffene Systeme (Scott 1986) sind Organisationen auf Ressourcen angewiesen, um ihre Ziele zu erreichen und langfristig ihren Bestand zu sichern. Akteure in der Umwelt von Organisationen, die über Ressourcen verfügen, welche für das Überleben essentiell bzw. – in der Terminologie des Ressourcenabhängigkeitsansatzes – kritisch sind, beeinflussen auf Grund dieser Ressourcenmacht Handeln und Struktur der Fokalorganisation. Krankenhäuser mit Abteilungen für Intensivmedizin besitzen daher Notstromaggregate, Unternehmen mit computergesteuerter Produktion Parallelrechenzentren und Organisationen mit Abhängigkeit von spezifischem Humankapital entwickeln Strategien der Personalgewinnung und -bindung. Die machttheoretische Kerntheorie ermöglicht Pfeffer und Salancik eine weite Fassung des Ressourcenbegriffs, der materielle wie immaterielle Güter ebenso umfasst wie Absatzmöglichkeiten, Sozialkapital oder Reputation.

Emersons (1962) relationaler Machttheorie folgend konzipieren Pfeffer und Salancik den Ressourcenabhängigkeitsansatz nicht als einseitige Einflussnahme der *stake holder* (Freeman, Reed 1983) auf Handeln und Struktur der Fokalorganisation, sondern zugleich als Theorie des strategischen Managements. Praktisch gewendet und normativ verkürzt lässt sich die Kernaussage des Ansatzes auf die Formel bringen, dass Organisationen Machtabhängigkeiten vermeiden sollten, um ihr langfristiges Überleben und damit ihre Effektivität zu sichern. In der Ausarbeitung dieses Arguments analysiert der Ansatz verschiedene strategische Optionen zur Vermeidung externer Abhängigkeiten, beispielsweise durch Lagerhaltung, Erschließung alternativer Bezugsquellen und Diversifikation, oder der Beeinflussung der Umwelt durch Instrumente des Marketings oder des Lobbyismus.

Abbildung 1: Grundannahmen des Ressourcenabhängigkeitsansatzes



Dabei handeln die Akteure oder – basierend auf der vereinfachenden Annahme, dass korporative wie individuelle Akteure handeln – Organisationen unter Unsicherheit. Die zentrale Verhaltensannahme des Ansatzes folgt Simons (1955) Proposition der beschränkten Rationalität. Dies hat konstruktive Folgen für die Theorie. Es sind nicht objektive, d.h. aus der Außenperspektive beurteilbare Ressourcenabhängigkeiten, welche das Handeln der Organisation erklären, sondern subjektive La-

geurteilungen aus Sichtweise der Kerngruppe einer Organisation, welche deren Entscheidungsfindung leitet. Diese Überlegung impliziert, dass Organisationen nicht nur Ressourcenabhängigkeiten, sondern darüber hinaus auch Unsicherheiten vermeiden wollen und – verstanden als Empfehlung an das strategische Management – auch vermeiden sollten.

3. Personalstrategien von Hochschulen – Brückenannahmen

Hochschulen sind besondere Einrichtungen. Als Teil des kulturellen Systems der Gesellschaft (Parsons, Platt 1973) sind sie der unmittelbaren Zweckdienlichkeit entzogen. Dies schlägt sich auch im Aufbau von Hochschulen und der Dichotomie von akademischer Selbstbestimmung einerseits und administrativer Steuerung andererseits nieder. Die Hochschulforschung ist daher in Teilen durchaus skeptisch, ob Erkenntnisse der Organisationsforschung nahtlos auf den Gegenstand Hochschule übertragen werden können oder sollten (Baecker 2007).³ Vielmehr geht die Organisationsforschung im Allgemeinen Fragen nach Aufbau, Prozessen oder Steuerung von Organisationen nach.

Gegen die Anwendung der zuvor skizzierten organisationstheoretischen Perspektive kann der Einwand des Managerismus, der die Besonderheiten von Hochschulen übersieht oder gar unterminiert, wohl kaum stichhaltig vorgetragen werden. Der Ressourcenabhängigkeitsansatz stellt nämlich keineswegs auf primär ökonomische Institutionen wie den Markt und die Effizienz als entsprechenden Maßstab zur Beurteilung des Handelns ab. Vielmehr fokussiert dieser Ansatz Organisationen in ihrer jeweiligen Umwelt mit Blick auf deren Ziel der langfristigen Bestandssicherung. Jedoch bedarf es sogenannter Brückenannahmen, welche die abstrakte Theorie organisatorischen Handelns unter Unsicherheit zur Vermeidung von Machtabhängigkeiten mit dem konkreten Fall verbinden (Lindenberg 1996; Matiaske, Nienhäuser 2010). Dass Hochschulen bei der Erfüllung ihrer Aufgaben insbesondere von Personal abhängig sind, ist evident. Die Dependenz bezüglich der Kernaufgaben – Forschung, Lehre und Weiterbildung – ist genauer eingrenzbar auf eine spezifische Gruppe des Personals von Hochschulen, nämlich des akademischen Personals. Während Wirtschaftsorganisationen in vergleichbarer Lage Strategien, Programme und Routinen entwickeln, um eine derart

² Emerson (1962) folgend ist es nicht in erster Linie die Verfügungsgewalt eines Akteurs A über Ressourcen, die diesem Macht verleiht, sondern das Interesse eines Akteurs B an eben diesen Ressourcen. In ökonomischer Terminologie könnte man von einer *nachfrageorientierten* Definition der Macht sprechen. Aus dieser Perspektive ist die Macht des A umso größer, je höher das Interesse des B an den Ressourcen des A ist und je weniger diese Ressource in alternativen Beziehungen zu einem Akteur C zur Verfügung gestellt werden kann. Die unabhängig entwickelte und häufig zitierte Machttheorie Colemans (1972, 1990) erweitert diese nachfrageorientierte Konzeption, indem sie darüber hinaus die Ressourcenausstattung des B in Rechnung stellt. Zur Diskussion dieser tauschtheoretischen Ansätze vgl. Matiaske (2012).

³ Zur Adaption organisationstheoretischer Befunde auf Hochschulen vgl. grundlegend Birnbaum (1988) oder den jüngeren Überblicksartikel von Peterson (2007) sowie den Sammelband von Wilkesmann und Schmid (2012). Beckers (2007) tiefer greifende Skepsis rührt auch daher, dass Organisationsforschung nicht mehr allein in der Soziologie, sondern zunehmend auch in der Betriebswirtschaftslehre und der Ökonomik beheimatet ist.

kritische Ressource zumindest teilweise unter eigener Kontrolle zu halten, stellt sich diese Problemstellung im Fall von Hochschulen grundsätzlich anders. Die Trennung von administrativem und akademischem Betrieb und, insbesondere im deutschen System, das teilweise rechtlich verankerte, teilweise gewohnheitsrechtlich befolgte Hausberufungsverbot (Radau 2009) stellen Hochschulen vor besondere Herausforderungen.

Das Personalmanagement, in öffentlichen Organisationen ohnehin nur in Ansätzen ausgeprägt (Bogumil, Grohs 2009), beschränkt sich in Hochschulen weitgehend auf den Bereich des administrativen und technischen Personals (Borgwardt 2010). Insbesondere Maßnahmen der Personalentwicklung, welche die Abhängigkeit von den Wechselfällen des Arbeitsmarktes mindern, schließen wegen der angesprochenen Trennung der Personalgruppen und teilweise auch auf Grund damit verbundener haushaltsrechtlicher Festlegungen die Gruppe des wissenschaftlichen Personal aus. Hochschulen sind zwar in hohem Maße in der Bildung des akademischen Nachwuchses engagiert. Diese Aktivitäten entziehen sich allerdings weitgehend der Steuerung durch die Hochschulen. Zwar stellt die Organisation Ressourcen, insbesondere Stellen, für diese Aktivität zur Verfügung, die allerdings auch in der Bologna-Universität nicht zuletzt durch Mikro-Politik in Gremien zugeteilt werden. Planung findet, wenn überhaupt, nur rudimentär in den fachwissenschaftlichen Vereinigungen – also über Hochschulen hinweg – in Form von Informationen der *scientific community* zum Bestand von Wissenschaftler/innen in erster oder zweiter Qualifikationsphase statt. Bezüglich der Gewinnung von wissenschaftlichem Personal sind Hochschulen auf Grund der mit dem Hausberufungsverbot tradierten akademischen Exogamierregel auf den Austausch mit anderen Hochschulen und damit, ökonomisch gesprochen, auf den akademischen Arbeitsmarkt verwiesen.

Attraktivität lautet das Stichwort der Personalwirtschaft, das diese Arbeitgebern in solcher Situation als Empfehlung gibt. Hochschulen haben, der Klage über die nicht konkurrenzfähigen Gehälter zum Trotz (beispielsweise Osel 2012), einiges zu bieten, was das Wagnis lohnt, sich den Bedingungen einer akademischen Karriere auszusetzen (Weber 1919). Der intrinsische Wert von Forschung und Lehre ist sicherlich an erster Stelle zu nennen. Ausstattungen der Stelle, die Reputation der Hochschule im Allgemeinen und der Fakultät oder des Institutes im Besonderen sind weitere Aspekte. Darüber hinaus können Hochschulen häufig Standorte mit hoher Lebensqualität und Offenheit der Milieus, nicht nur in den Zentren, bieten (Fritsch, Stützer 2006). In Ballungsräumen gelegene Hochschulen bieten darüber hinaus den Vorzug, dass sie das Pendeln – mit Blick auf befristete Stellenverhältnisse selbst bei Professuren und die weitgehend ungelöste *dual career* Problematik ein zunehmend zentraler Standortfaktor (Borgwardt 2010) – erleichtern.

Fachhochschulen sind Universitäten in mehrfacher Hinsicht bezüglich der Arbeitgeberattraktivität im Nachteil. Das spezifische Profil der Fachhochschulen als Institutionen der angewandten Wissenschaften verlangt vom akademischen Personal i.d.R. nicht nur den Nachweis der Promotion, sondern statt Erfolg in einer zweiten Qualifikationsphase im Wissenschaftssystem eine mindestens

dreijährige Tätigkeit im Fach außerhalb der Hochschule. Dies schränkt die Attraktivität der Gehälter – zumal Fachhochschulen im Übergang von der C- zur W-Besoldung über einen hohen Anteil an W2-Stellen verfügen – zusätzlich ein, weil sich diese in vielen Fächern in direkter Konkurrenz zum Entgelt in der privaten Wirtschaft behaupten müssen. Der intrinsische Wert einer Position in Forschung und Lehre ist auf Grund der höheren Lehrverpflichtungen im Vergleich zu universitären Positionen sicherlich als geringer zu veranschlagen. Dies gilt entsprechend auch für die wissenschaftliche Attraktivität der Fakultäten. Schließlich sind Fachhochschulen darüber hinaus häufig auch an regional peripheren Standorten angesiedelt, was ihre Attraktivität als Arbeitgeber zusätzlich einschränkt. Auf Grund ihrer geringeren Größe können sie als vereinzelter Standortfaktor dann kaum für ein attraktives offenes Milieu sorgen.

Diese Nachteile von Fachhochschulen gegenüber Universitäten am externen Arbeitsmarkt für akademisches Personal sind aus Sicht der hier vorgeschlagenen organisationstheoretischen Perspektive Gründe für deren erhöhtes Interesse an einer Personalstrategie, um die damit verbundenen Abhängigkeiten handhaben zu können. Eine Grundvoraussetzung, um dieses Interesse in innovative Problemlösungen organisational umzusetzen, ist die geringe Größe von Fachhochschulen. Kleine Gruppen, so lautet eine gut bewährte Einsicht der *public choice theory* seit Olson (1965), sind auf Grund des größeren Gewichts der Einzelbeiträge zum gemeinsamen Ziel und der auf Grund der Gruppengröße leichteren (informellen) Kontrolle, eher in der Lage die Problematik der Gemeinschaftsgüter zu lösen als größere Einheiten. Bezogen auf Hochschulen als Organisationen bedeutet dies, dass es kleineren Hochschulen leichter fällt, die allen Organisation inhärente common goods-Problematik zu lösen, respektive eine kollektive Willensbildung intern durchzusetzen.

Dieser Vorteil der internen Entscheidungsfindung und Willensbildung gibt jedoch noch keinerlei Hinweis darauf, worin eine innovative Problemhandhabung substantiell bestehen könnte. Grundsätzlich ist eine *second best*-Lösung in Erwägung zu ziehen. Im konkreten Fall von Fachhochschulen ist zu bedenken, dass diese nur partiell um die gleiche Gruppe akademischen Personals konkurrieren wie Universitäten. Primär ist akademisches Personal aus erfolgreichen Karrieren in Industrie und Dienstleistung zu gewinnen. Eine *second best*-Strategie besteht darin, Personen zu gewinnen, die nach einem ersten akademischen Abschluss eine Praxisphase durchlaufen haben, jedoch noch nicht die für die Berufung auf eine Professur notwendige zweite akademische Qualifikation der Promotion absolviert haben. Mit der Umkehr der gängigen Statuspassage von Promotion und Praxis (Schlegel 2006, S. 66f.) entziehen sich Fachhochschulen der harten Konkurrenz zu weiterführenden Karrieren in privatwirtschaftlicher Industrie und Dienstleistung sowie u.U. auch in der öffentlichen Verwaltung.⁴ Gelän-

⁴ Vgl. in diesen Zusammenhang auch die Empfehlungen des Wissenschaftsrates (2010, S. 85) zur flexibleren Gestaltung der Berufung an Fachhochschulen. Der WR empfiehlt u.a., anders als hier skizziert, Lehre und Forschung mit einer Berufstätigkeit in der Praxis zu koppeln, um promovierte Wissenschaftler/innen an Fachhochschulen zu binden.

ge es Fachhochschulen darüber hinaus, potentielle Kandidaten für eine akademische Karriere in diesem Bereich nach einer Praxisphase für die Hochschule zu gewinnen und zu binden, könnten Maßnahmen der Personalentwicklung greifen, um diese Personen bei einer Promotion zu unterstützen. Auf diese Weise erwiesen sich Fachhochschulen als attraktive Arbeitgeber, die dem Personal Perspektiven und Karrierechancen eröffnen und könnten darüber hinaus ihre periphere Lage als Element der Personalbindung nutzen.

Eine Unsicherheit bleibt jedoch auf Seiten der Fachhochschule als Arbeitgeber. Die Investition in das spezifische akademische Humankapital der Promotion ist mit dem persönlichen Risiko des Scheiterns beim Erwerb dieser Qualifikation und dem gegebenenfalls folgenden Berufungsverfahren verbunden. Dies ist jedoch keine grundsätzliche Differenz zu vergleichbaren Investitionen in spezifisches Humankapital, beispielsweise im Rahmen der dualen Bildung. Dies gilt auch in Bezug auf die Abhängigkeit von externen Prüfern, hier auf Grund des fehlenden Promotionsrechtes. Vielmehr kann diese Abhängigkeit von Universitäten der Qualitätskontrolle dienen und stattdessen diese Strategie der akademischen Personalentwicklung mit der notwendigen Reputation aus.

4. Fallstudie

4.1 Die Fallstudienhochschule

Die Fachhochschule Westküste wurde 1993 gegründet und sollte 1.000 Studienplätze in 4 Fachbereichen bereitstellen. Sie liegt am Rand einer 20.000 Einwohner zählenden Kleinstadt; 100 km vom nächsten Zentrum entfernt (1:29 Std. mit dem InterCity), in einer peripheren und strukturschwachen Region. 2004 musste die Hochschule den Fachbereich Maschinenbau an eine andere Fachhochschule des Landes abgeben. Immatrikuliert waren im Wintersemester 2004/05 insgesamt 716 Studierende, im Wintersemester 2010/11 1150 Studierende und im Sommersemester 2011 über 1200 Studierende. Mit dem Hochschulpakt II möchte die Hochschule bis zum Wintersemester 2015/16 auf 1700 Studierende anwachsen. Sie hat ihre Studiengänge dazu auf 8 BA- und 4 MA-Studiengänge erweitert. Mit Auslaufen des Hochschulpaktes ist damit zu rechnen, dass einige der Studiengänge geschlossen werden müssen. Die Hochschule hatte 2009 148 Beschäftigte, davon waren 25 Professoren – 2 davon weiblich.

4.2 Datenerhebung

(1) Ausgangspunkt der empirischen Untersuchung war ein Interview, das bereits im Oktober 2010 geführt wurde (Dauer 1:37 Std.). Ein 14 Minuten langer Passus des Interviews schilderte das seinerzeit verfasste, aber noch nicht verabschiedete Personalentwicklungskonzept der Fachhochschule. Eineinhalb Jahre nach diesem ersten Interview wurde wieder Kontakt mit der Fachhochschule aufgenommen und erfragt, welche Erfahrungen bislang mit dem Personalentwicklungskonzept gesammelt werden konnten. Der Ansprechpartner stellte daraufhin die Kontaktdaten von drei Mitarbeiter/innen zur Verfügung, die an Personalentwicklungsmaßnahmen teilgenommen hatten und zu einem Interview bereit waren.

(2) Mit diesen drei Mitarbeiter/innen wurden dann leitfadengestützte problemzentrierte Telefoninterviews (Lamnek 1995) durchgeführt und mitgeschnitten.⁵ In den Interviews wurde eingangs erläutert, dass der Interviewer eine Doktorarbeit über kleinere Hochschulen schreibt und es in diesem Zuge auch um Personalstrategien geht. Auch im weiteren Verlauf der Interviews wurde versucht, über die Kenntlichmachung einer mit dem Interviewpartner vergleichbaren Lebenssituation, Vertrauen herzustellen. Teil (a) der Interviews begann mit der Aufforderung, die Lebenssituation, den Berufsweg und insbesondere den Weg an die Fachhochschule zu beschreiben. Anschließend wurde nach den an der Fachhochschule durchgeführten Tätigkeiten gefragt. Teil (b) der Interviews begann mit der Frage nach den Gründen für die Aufnahme einer Promotion. Hiernach wurden die Umstände der Promotion, also die Suche nach einer Betreuung und die Unterstützungsangebote seitens der Fachhochschule, sowie die nach Ende der Promotion vorstellbaren Beschäftigungsmöglichkeiten besprochen. Die Interviews wurden anschließend transkribiert, durch die Autoren unabhängig voneinander interpretiert und jeweils in eine Übersichtstabelle übertragen.

(3) Schließlich wurde noch die in 32 Paragraphen gegliederte und 13 Seiten (plus 4 Seiten Anhang) umfassende Dienstvereinbarung zur Personalplanung und -entwicklung analysiert und mit den tabulierten Interviewaussagen verglichen (Lamnek 1995, S. 77).

(4) Zur Validierung der Ergebnisse wurde abschließend noch ein weiteres Experteninterview von 20 Minuten mit dem personalverantwortlichen Kanzler geführt.

4.3 Personalstrategie der Hochschule

Die Fachhochschule sieht sich bei der Konkurrenz um Personal – insbesondere um Professor/innen – durch die eigene geographische Lage benachteiligt und hat die zukünftige Gewinnung von Personal als Problem erkannt: „Der Wettbewerbsnachteil der Lage wird sich tendenziell sogar verschärfen. Im Regelfall kommen sie ja nicht alleine, sondern sie kommen mit einem Lebenspartner und der muss in der Region ja oft auch einen Arbeitsplatz finden. Man muss dann versuchen, die Leute frühzeitig an sich zu binden. Das ist in der Privatwirtschaft nicht unüblich.“ (Interview Kanzler, 14.10.2010) Der Anfangsimpuls für das Personalentwicklungskonzept entstand, weil eine sehr qualifizierte Mitarbeiterin Professorin werden wollte, ihr dazu aber die formale Voraussetzung einer Promotion fehlte. Die Hochschule versuchte daraufhin die Arbeitszeiten für diese Mitarbeiterin zu flexibilisieren und die Idee entstand, einen grundsätzlichen und formalisierten Rahmen für die Weiterqualifikation der Mitarbeiter/innen zu schaffen. Die Gespräche innerhalb der Hochschule und insbesondere mit den Personalvertretungen mündeten nach etwa einem Jahr in der Unterzeichnung einer „Dienstvereinbarung zur Personalplanung, Personalentwicklung sowie

⁵ Problemzentrierte Interviews unterscheiden sich von den bekannteren narrativen Interviews dadurch, dass letztere in ihrer Auswertung rein induktiv nach den Prinzipien der Grounded Theory interpretiert werden sollen. Das problemzentrierte Interview erlaubt auch in der Auswertung eine Vorfestlegung auf einen theoretischen Rahmen.

zur Berücksichtigung von Gender Mainstreaming und besonderen Personengruppen". Treibende Kraft war der Kanzler.

Vom Personalentwicklungskonzept werden die im Mitwirkungsgesetz genannten und die jeweils eigene Personalvertretungen wählenden wissenschaftlichen und nicht-wissenschaftlichen Mitarbeiter/innen erfasst. Es bezieht sich auf unbefristete und insbesondere auch auf befristete Mitarbeiter/innen: Von diesen befristet Beschäftigten hat die Hochschule aufgrund von HSP II – Mitteln einige Neuzugänge erhalten. Die Hochschule sieht die Notwendigkeit, für diese Personalgruppe besondere Anreize zu schaffen und ihr eine Qualifikation auch über das befristete Beschäftigungsverhältnis hinaus zu vermitteln, die ihr auch auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt von Vorteil sein kann. Auf Seiten der Hochschulleitung und des Senats bestanden anfangs Bedenken gegenüber der Anwendung des Personalentwicklungskonzepts auf unbefristet Beschäftigte. Man befürchtete diese Mitarbeiter/innen „wegzuqualifizieren". Das Personalentwicklungskonzept bezieht die Gruppe der Professor/innen nicht mit ein: Einerseits fehlt für eine Dienstvereinbarung ein Vertragspartner auf deren Seite, denn für diese Gruppe gibt es keine Personalvertretung – das Landesgesetz schließt diese Möglichkeit explizit aus. Zum anderen fällt die Weiterqualifizierung von Professor/innen in den Kompetenzbereich der Fachbereiche. Die Hochschulleitung hat in Zielvereinbarungen versucht die Fachbereiche zur Wahrnehmung dieser Kompetenz zu verpflichten.

Die Dienstvereinbarung schafft zwei neue Gremien an der Hochschule: den Ausschuss für Personalplanung und die Management-Planungskonferenz.⁶

(a) Der Ausschuss für Personalplanung diskutiert die zukünftige Entwicklung der Hochschule und den sich durch die Einführung oder Schließung von Studiengängen ergebenden zukünftigen Personalbedarf der Hochschule. Bei Projektanträgen sollen die Antragsteller bereits vor der Abgabe des Projektantrages den Planungsausschuss über die eventuellen Auswirkungen auf den Personalbestand informieren (DV § 2, Abs. 2). Der Ausschuss besteht aus jeweils zwei Vertreter/innen des Arbeitgebers bzw. der Arbeitnehmer/innen (wissenschaftlicher und nicht-wissenschaftlicher Bereich), sowie der Schwerbehindertenvertretung und der Gleichstellungsbeauftragten als beratende Mitglieder. Der Ausschuss trifft sich halbjährlich in nicht-öffentlicher Sitzung. Dieser Ausschuss eruiert also den sich zukünftig ergebenden Bedarf, insbesondere im Hinblick auf die wissenschaftlich Beschäftigten.

(b) Die Management-Planungskonferenz besteht aus jeweils einer/einem Vertreter/in der beiden Fachbereiche und einem des Präsidiums. Als Moderator/in wird ein/e Mitarbeiter/in der Personalabteilung hinzugezogen, als Beobachter/in können die Personalvertreter/innen anwesend sein (DV § 25, Abs. 3). Diese Konferenz entscheidet über jene Personen, die für sich selbst oder auch in Abstimmung mit der/dem Fachvorgesetzten im Rahmen eines Jahresmitarbeitergesprächs entschieden haben, dass sie sich zur Fachkraft oder zur Führungskraft mit Personalverantwortung weiterentwickeln wollen (DV § 25, Abs. 3). Dieses Gremium betrifft also primär

die Verwaltungsbeschäftigten.⁷ Die Konferenz schlägt Entwicklungsmaßnahmen vor, die Umsetzung obliegt jedoch dem Präsidium in Abstimmung mit den betroffenen Personen (DV § 25, Abs. 4).

Der Kanzler betont, dass zwischen dem Gespräch, in dem die/der Mitarbeiter/in erstmals Interesse an einer Maßnahme zeigt, bis zu dem Beginn der Maßnahme zwischen drei und neun Monaten vergehen. Dies sei ein Findungsprozess, in dessen Zuge vor allen Dingen sondiert werden müsse, welchen zeitlichen Aufwand bestehende familiäre Verpflichtungen zulassen.

Beispiele zweier Teilnehmerinnen

Auch wenn die Promotionsförderung in der Dienstvereinbarung nur an einer Stelle explizit erwähnt wird: § 4, Abs. 2.4: „Die Ausschreibung (einer Stelle, Anm. d. Verf.) kann unterbleiben, [...] wenn übergeordnete Ziele durch die Besetzung erreicht werden können (zum Beispiel eine kooperative Promotion)", so kann doch davon ausgegangen werden, dass gerade die Promotion das Hauptziel darstellt. Um die Wirkungsweise des Personalentwicklungskonzepts zu verdeutlichen werden im Folgenden zwei Einzelfälle dargestellt, bei denen die Promotion im Vordergrund stand bzw. steht:

Teilnehmerin A: Vor der Beschäftigung an der Fachhochschule hat sie bereits einige Jahre außerhalb der Hochschule gearbeitet. Durch diese Arbeitserfahrungen fühlte sie sich zu gut qualifiziert, um lange der Beschäftigung einer wissenschaftlichen Mitarbeiterin nachzugehen. Es kam der Moment, in dem sie ihre persönliche Lebenssituation als für den Beginn einer Promotion günstig einschätzte: Die jüngste Tochter war bereits 12 Jahre alt und der Ehemann verdiente so gut, dass sie es sich leisten konnte, ihre Stelle als wissenschaftliche Mitarbeiterin für die Promotionsphase von 100 Prozent auf 50 Prozent zu reduzieren. Nach der heute nun abgeschlossenen Promotionsphase berichtet sie, wodurch sie bei der Promotion von der Hochschule maßgeblich Unterstützung erfahren hat:

- auf der 50-Prozent-Stelle wurde ihre Lehrverpflichtung reduziert,
- sie durfte einen Anteil ihrer Arbeitszeit für die Promotion aufwenden,
- sie wurde von allen Projektverantwortlichkeiten entbunden,
- sie durfte viele Tätigkeiten in Heimarbeit erledigen.

Auf unsere Nachfrage hin erklärt sie, dass sie bei der Suche nach einem Doktorvater nicht auf das Unterstützungsangebot der Hochschule zurückgreifen musste. Das Auswahlverfahren für die Professur, die sie nun inne hat, lief zeitlich parallel zum Begutachtungsprozess der Dissertation.

Teilnehmerin B: Die Teilnehmerin war vor der Arbeitsaufnahme an der Fachhochschule einige Jahre selbst-

⁶ Darüber hinaus gibt es unabhängig von der Dienstvereinbarung monatliche Gespräche zwischen den Personalvertretungen und dem Kanzler, sowie eine Personalversammlung für die gesamte Belegschaft.

⁷ Die „Management-Planungskonferenz, die dient auch dazu, ich sage das mal so, um Führungskräftenachwuchs zu entwickeln. Sei es die Nachfolge vom Kanzler oder Controller oder so – die auch zu identifizieren und dann auch vorzubereiten.“ (Interview Kanzler, 27.04.2012).

ständig als Beraterin tätig. An der Fachhochschule war ihr Aufgabenbereich zu 50 Prozent dem Dekanat eines Fachbereichs und zu 50 Prozent der Koordination eines Studiengangs zugeteilt. Darüber hinaus war sie zu einem kleinen Teil in der Lehre verpflichtet. Als Motivation zur Aufnahme einer Promotion gab sie an, dass sie gerne mehr Lehre machen möchte und sie gedanklich schon Jahre mit der Aufnahme einer Promotion spielt. Ein verstärkender Impuls ging davon aus, dass sie erfuhr, dass ein Mitarbeiter eines anderen Fachbereichs mit dem gleichen Aufgabenbereich deutlich besser eingruppiert war. Nach Rücksprache mit dem Kanzler konnte sie für die Promotionsphase von ihrer niedrig dotierten, aber unbefristeten vollen Stelle auf eine höher dotierte, aber befristete halbe Stelle wechseln. Ihr wurde zugesichert, dass sie ihre niedrig dotierte unbefristete volle Stelle (oder eine gleichwertige Stelle) als Rückfalloption, nach der oder bei Abbruch der Promotion, behält. Mit Beginn dieser halben Stelle (1. April 2012) kann sie auf folgende Unterstützungsangebote der Fachhochschule verweisen:

- die Beurlaubung von der 100% TV-L 11er-Stelle und die Möglichkeit der Aufnahme einer 50% TV-L 13er-Stelle,
- täglich darf sie zwei bis drei Stunden ihrer Arbeitszeit für ihre Dissertation aufwenden,
- an zwei Tagen der Woche macht sie nun „home office“,
- ihr wurde die Übernahme von ihm Rahmen der Promotion entstehenden Fahrtkosten angeboten.

Bei der Suche nach einem Doktorvater hatte der Kanzler seine Hilfe angeboten, die Teilnehmerin hat jedoch letztlich selbst einen Doktorvater gefunden. Um an ihrer Fachhochschule eine Professur bekommen zu können, sollte sie ihre Promotion bis 2016 abgeschlossen haben – danach könnte der finanzielle Spielraum enger werden. Beide Teilnehmerinnen sind familiär gebunden, jedoch nicht am Hochschulstandort, sondern in einer Entfernung zur Hochschule, von der aus auch andere Hochschulen erreichbar sind. Beide betonen, dass sie sich durch ihr direktes Arbeitsumfeld und durch den Kanzler stark unterstützt fühlen bzw. gefühlt haben.

Ausblick

Durch die Öffnung des Konzepts sowohl für befristet wie unbefristet Beschäftigte wird in der Umsetzung der Handlungsspielraum erhöht: Unbefristet Beschäftigte können temporär auf befristete Projektstellen verschoben werden und fallen dadurch nicht aus dem Personalentwicklungskonzept heraus. Die Öffnung der Angebote für die unbefristet Beschäftigten wurde anfangs in Zweifel gezogen. Nachdem nun die ersten unbefristet Beschäftigten an Weiterbildungsmaßnahmen teilgenommen haben und das Präsidium den Eindruck gewonnen hat, dass dadurch die Arbeitszufriedenheit stark erhöht wurde, wird die Teilnahme der unbefristet Beschäftigten nicht mehr in Zweifel gezogen. Vielmehr ist das Nebenziel der Motivation und Bindung, wie sie durch die Teilnahme an Maßnahmen entstehen kann, ebenfalls in den Fokus genommen worden.

Auf die Gruppe der Professor/innen kann die Dienstvereinbarung keine Anwendung finden. Der Versuch, die Fachbereiche in Zielvereinbarungen zur Wahrnehmung

ihrer Personalentwicklungskompetenz in Bezug auf diese Gruppe zu verpflichten, ist vorerst gescheitert. Die positiven Erfahrungen mit den Personalentwicklungsmaßnahmen werden jedoch den Wunsch der Hochschule weiter verstärken, auch auf die Gruppe der Professor/innen einzuwirken. Hierzu könnte das Präsidium durch die Reform der hochschuleigenen Berufungssatzung einen nächsten Versuch unternehmen.

5. Resumé

Zusammenfassung

1. Das Personalentwicklungskonzept sieht einerseits vor, die Hochschule als Arbeitgeberin insgesamt attraktiver zu machen - attraktiv nicht nur für neu zu gewinnende Arbeitnehmer/innen, sondern auch attraktiv für die bereits Beschäftigten, denen hierdurch intern Möglichkeiten der beruflichen Weiterentwicklung geboten werden und die dadurch eine höhere und längere Bindung an die Hochschule erfahren sollen. Andererseits sollen durch die internen Entwicklungsmaßnahmen zukünftiges Leitungspersonal und Kandidat/innen für Professuren entstehen, die wahrscheinlich eine hohe Präferenz für die Fallstudienhochschule als Arbeitgeberin aufweisen.

Die Dienstvereinbarung schafft Flexibilität für Entwicklungsmaßnahmen, bspw. dadurch, dass sie die Ausschreibung von Stellen dann einschränkt, wenn sie für Maßnahmen genutzt werden können: Eine zu besetzende Führungsposition kann somit für die/den sich entwickelnde/n Mitarbeiter/in freigehalten werden bzw. Konkurrenz von außen, die sich ebenfalls auf die zu besetzende Führungsposition bewerben könnte, wird bewusst ausgeschlossen (DV § 4 Abs. 2.1). Die Hochschulleitung hat durch diese Einschränkung von Stellenausschreibungen ihren Handlungsspielraum erweitert: Sie kann ihren Arbeitnehmer/innen mit der Verfügung über höherwertige Stellen eine attraktive Ressource bieten.

2. Die Hochschule wird gegenüber der Abwanderung weiterqualifizierter Mitarbeiter/innen durch die Dienstvereinbarung abgesichert, denn diese verweist auf die Rückzahlungsverpflichtung der im Rahmen der Personalentwicklung entstandenen Kosten durch die/den Arbeitnehmer/in.

3. Die Dienstvereinbarung führt die für eine vorausschauende Personalplanung relevanten Ansprechpartner in zwei Gremien zusammen und schafft dadurch Transparenz. Gäbe es auf Seiten der Personalvertretung oder der Fachbereiche Widerstand gegen Planungen der Personalabteilung, so würden die Konflikte durch die zwei Gremien kanalisiert werden. Die für die Hochschulleitung von der Macht der Personalvertretung oder der Fachbereiche ausgehende Unsicherheit wurde dadurch reduziert.

4. Durch die eigenständige Entwicklung von Professor/innen aus langjährigen Mitarbeiter/innen hat die Fachhochschule Erfahrungen mit und Kenntnisse über die sich auf eine Professur bewerbenden Kandidat/innen. Vergleichbare Informationen hat sie über Kandidat/innen von außen nicht. Sie reduziert hierdurch die mit der Professor/innengewinnung verbundene Unsicherheit, die durch die langfristige Bindung an eine/n berufene/n Professor/in gerade für kleine Hochschulen sehr risikoreich ist. Durch

die aktive Gestaltung der Personalentwicklung macht sich die Hochschule von der Versorgung durch Personal bzw. Professor/innen von außen, mit allen damit verbundenen Unsicherheiten wie Schwankungen auf alternativen Arbeitsmärkten, Konkurrenz durch andere Fachhochschulen um die gleichen Professor/innen etc., unabhängiger. Die rücklagenfinanzierten temporären W2-Professuren unterstützen diesen Prozess.

5. Das Personalentwicklungskonzept erleichtert das Wachstum der Fachhochschule und erhöht damit die Überlebenswahrscheinlichkeit. Wachstum ist für die Fallstudienhochschule überlebenswichtig, weil ihr droht, mit dem Nachlassen des „Studentenbergs“ Studiengänge an andere Hochschulen abgeben zu müssen oder aber sogar selber zu einer Außenstelle einer anderen Hochschule zu werden.

Implikationen

Mit dem jüngsten Fachhochschul-Ausbau-Gesetz vom 1. Mai 2009 wurden in NRW drei neue Fachhochschulen mit insgesamt sechs Standorten geschaffen. Wir vermuten, dass sich der Ausbau der Fachhochschulen auch in den kommenden Jahrzehnten noch fortsetzt und somit die Nachfrage nach Personal, und insbesondere Fachhochschulprofessor/innen, weiter wächst. Im Vergleich zu Universitäten konkurrieren Fachhochschulen bei der Berufung von Professor/innen in vielen Bereichen stärker mit den Angeboten auf dem privatwirtschaftlichem Arbeitsmarkt – das Einkommen einer W2-Professur kann somit vergleichsweise unattraktiv erscheinen. Neue Fachhochschulstandorte benötigen zudem Jahrzehnte um in einzelnen Bereichen Kompetenzen aufzubauen, die der Hochschule Prestige zuschreiben und sie als Arbeitsplatz fachlich attraktiv werden lassen.

Neugründungen von (öffentlichen) Fachhochschulen wurden und werden insbesondere in Mittelstädten – und nicht in Großstädten – vorgenommen. Die Berufungspraxis dieser jungen Fachhochschulen erschwert sich durch diesen Umstand, da oftmals auch die/der mitziehende Lebenspartner/in im Umfeld der Fachhochschule einen Arbeitsplatz finden möchte. Das gestaltet sich jedoch in Mittelstädten deutlich schwieriger als in Großstädten. Unsere Fallstudienhochschule löst das Personalbeschaffungsproblem mit der Entwicklung von Professor/innen aus dem eigenen Personalbestand – dadurch ist die/der Lebenspartner/in bereits vor Ort. Die dual career-Problematik stellt sich in diesem Fall folglich gar nicht erst.

Am dargestellten Fallbeispiel kann gezeigt werden, wie eine Hochschule bei der Lösung des Personalproblems eine erfolgreiche Strategie entwickelt. Diese Personalstrategie und die damit verbundene vergleichsweise gute Promotions- und Berufungssituation stellt eine sich deutlich unterscheidende Alternative zu Strategien großer stark forschungsorientierter Hochschulen dar. Wir konnten bei dieser Fallstudie keine Hinweise auf ein Qualitätsproblem erkennen, meinen jedoch, dass unsere Studie in der Debatte um die Qualitätssicherung von Promotionsverfahren auf eine neue Facette verweist.

Literaturverzeichnis

Baecker, D. (2007): Das Personal der Universität. In: zuschnitt 013. Friedrichshafen.

- Bogumil, J./Grohs, S. (2009): Von Äpfeln, Birnen und Neuer Steuerung. Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Reformprojekten in Hochschulen und Kommunalverwaltungen. In: Bogumil, J./Heinze, R. (Hg.): Neue Steuerung von Hochschulen: Eine Zwischenbilanz. Berlin.
- Borgwardt, A. (2010): Der lange Weg zur Professur: Berufliche Perspektiven für Nachwuchswissenschaftler/innen. Publikation zur Konferenz der Friedrich-Ebert-Stiftung vom 7. Juni 2010. Berlin.
- Coleman, J. S. (1972): „Systems of Social Exchange“. In: The Journal of Mathematical Sociology. Vol. 2, No. 2, pp. 145-163.
- Coleman, J. S. (1990): Foundations of Social Theory. Cambridge, Mass.
- Emerson, R. M. (1962): „Power-Dependence Relations“. In: American Sociological Review. Vol. 27/No. 1, pp. 31-41.
- Enders, J. (2008): Hochschulreform als Organisationsreform. In: Kehm, B. (Hg.) Hochschule im Wandel: Die Universität als Forschungsgegenstand. Festschrift für Ulrich Teichler. Frankfurt/M.
- Freeman, R. E./Reed, D. L. (1983): „Stockholders and Stakeholders: A New Perspective on Corporate Governance“. In: California Management Review. Vol. 25/No. 3, pp. 88-106.
- Fritsch, M./Stützer, M. (2006): Die Geografie der Kreativen Klasse in Deutschland. Freiberg.
- Gretzinger, S. (2008): „Strategic Outsourcing in the German Engine Building Industry. An Empirical Study based on the Resource Dependence Approach“. In: Management Revue Vol. 19/No. 3, pp. 200-228.
- Kirsch, W. (1997): Wegweiser zur Konstruktion einer evolutionären Theorie der strategischen Führung: Kapitel eines Theorieprojekts. Herrsching.
- Lamnek, S. (1995): Qualitative Sozialforschung, Bd. 2, Methoden und Techniken. 3. korrigierte Aufl. Weinheim.
- Lindenberg, S. (1996): Die Relevanz theoriereicher Brückenannahmen. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. 48. Jg, H. 1, S. 126-140.
- Matiaske, W. (2012): Social Capital in Organizations. Cambridge.
- Matiaske, W./Nienhüser, W. (2010): Zur Messung von Macht in Organisationen. In: Mayrhofer, W./Mayer, M./Titscher, S. (Hg.): Praxis der Organisationsanalyse. Anwendungsfelder und Methoden. Wien.
- Matiaske, W./Olejniczak, M./Holtmann, D. (2011): Personalplanung. In: Schaefer, C./Fischer, J./Hinz, E. (Hg.): Neues Verwaltungsmanagement, Kapitel C 1.6, Berlin.
- Meier, F./Schimank, U. (2010): Organisationsforschung. In: Simon, D./Knie, A./Hornbostel, S. (Hg.): Handbuch Wissenschaftspolitik. Wiesbaden.
- Mintzberg, H. (2001): Strategy Safari. The Complete Guide Through the Wilds of Strategic Management. Harlow.
- Musselin, C. (2007): „Are Universities Specific Organisations?“. In: Kücken, G./Kosmützky, A./Torka, M. (eds.): Towards a Multiversity? Universities between Global Trends and National Traditions. Bielefeld.
- Nienhüser, W. (2008): „Resource Dependence Theory. How Well Does It Explain Behavior of Organizations?“. In: Management Revue. Vol. 19/No. 1/2, pp. 9-32.
- Olson, M. (1965): The Logic of Collective Action. Cambridge, Mass.
- Osel, J. (2012): Streit um angemessene Besoldung: Verdienen Professoren in Deutschland genug? Süddeutsche Zeitung. 13.2.2012.
- Parsons, T./Platt, G. M. (1973): The American University. Cambridge, Mass.
- Pfeffer, J./Salancik, G. R. (1978): The External Control of Organizations. A Resource Dependence Perspective (Reprint 2003). Stanford, Calif.
- Radau, W. C. (2009): Ist eine Hausberufung unzulässig? Forschung & Lehre. Abgerufen am 03.07.2012 von <http://www.forschung-und-lehre.de/wordpress/?p=2824>.
- Rhoades, G. (2007): The Study of the Academic Profession. In: Gumpert, P. J. (ed.): Sociology of Higher Education. Contributions and their Contexts. Baltimore.
- Schlegel, M. (2006): Professoren und Professorinnen an den Fachhochschulen in Niedersachsen. Eine berufssoziologische empirische Untersuchung. Dissertation, Universität Oldenburg.
- Scott, W. R. (1986): Grundlagen der Organisationstheorie. Frankfurt/M. [u.a.].
- Weber, M. (2011): Wissenschaft als Beruf. Berlin. (Erstveröffentlichung: Vortrag von 1917)
- Wilkesmann, U./Schmid, Chr. J. (Hg.) (2012): Hochschule als Organisation. Wiesbaden.
- Wissenschaftsrat (2010): Empfehlungen zur Rolle der Fachhochschulen im Hochschulsystem. Drucksache 10031-10. Berlin.

■ Veit Larmann, M.R.E., MiM., Promotionsstudent an der Universität Flensburg, E-Mail: info@veit-larmann.de
 ■ Dr. Wenzel Matiaske, Professor für BWL am Institut für Personalwesen und Internationales Management der Helmut-Schmidt-Universität Hamburg, E-Mail: matiaske@hsu-hh.de

Nora Krzywinski



Universitätskultur als Hemmnis und Aktivierer im strategischen Universitätsmanagement – Drei Thesen

1. Von der Notwendigkeit der organisationskulturellen Betrachtung strategischen Handelns an Universitäten

Universitäten stehen unter einem enormen, politisch forcierten Wettbewerbsdruck, auf den sie u.a. durch eine verstärkte strategische Ausrichtung zu reagieren versuchen. Dies bedeutet, nicht zuletzt aufgrund häufig negativ ausgeprägter Befindlichkeiten bei Universitätsmitgliedern, große Herausforderungen für die Universitätsleitungen, strategisches Management universitätsadäquat unter Einbezug der institutionellen Seite von Universität zu gestalten. Organisationskultur besitzt in Prozessen strategischen Handelns aufgrund der jahrhundertelangen Tradierungen und spezifischen Strukturen an Universitäten eine wichtige Bedeutung, weshalb sie als ein relevanter Faktor für die Umsetzung strategischen Managements gesehen wird.

Der Artikel führt daher ein kohäsionsorientiertes Kulturmodell ein und erläutert dessen Bedeutung für die Prozesse strategischen Handelns an Universitäten. Anschließend wird anhand von drei Thesen diskutiert, auf welche organisationspezifischen Besonderheiten Universitätsleitungen ihren Fokus legen sollten und wie sich daraus eine prozessunterstützende und gleichzeitig emergente Universitätskultur herausbilden kann.

1.1 Strategisches Management an Universitäten

Der seit den 1980er Jahren (Wissenschaftsrat 1985) etablierte Quasi-Markt im Hochschulbereich und der damit politisch forcierte Wettbewerb führen zu erheblichen organisationalen Veränderungen der deutschen Hochschulen.¹ Die New Public Management (NPM)-Reformen ermöglichen den Universitäten eine höhere organisationale Autonomie, indem die bisher enge Kopplung an die zuständigen Ministerien im Hinblick auf strategisches Handeln zunehmend loser wird (Huber 2009, S. 174f).² Eigenständiges strategisches Handeln erfordert das strategische Management einer Organisation, weshalb die Einführung desselben als eine der großen organisationsinternen Herausforderungen der letzten 15 Jahre im deutschen Hochschulbereich angesehen werden muss. Den Rahmen hierfür setzen ebenfalls die NPM-Reformen, die die Universitäten mit einer stärker hierarchischen Selbststeuerung ausstatten (Lange/Schmank 2007, S. 524f).

Strategisches Management findet an deutschen Universitäten statt, wenngleich in eingeschränkter Art und

Weise (Berthold 2011; Whitley 2008; Shattock 2000). Organisationale Ursachen dieser Einschränkung liegen in der nach wie vor, relativ gesehen, gering ausgeprägten Organisationsautonomie (Whitley 2008, S. 24), der schwachen Ausprägung von Strategieoptionen (Krzywinski 2012) und einem nach wie vor nur in Ansätzen kohärenten Zielsystem (Trogele 1997, S. 20; Blümel et al. 2011, S. 112). Als weitere Ursachen können meist stark tradierte, kulturelle Aspekte herangezogen werden, die einen engen Bezug zum institutionelles Selbstverständnis in Form der „Idee“ der Universität besitzen (Vollmer 1996). Dies sind z.B. die lange Tradition der demokratischen Selbstverwaltung, eine geringe Professionalisierung des Hochschulmanagements (Blümel et al. 2011) oder fehlende Problemlösungsroutinen im Zusammenhang strategischen Handelns an Universitäten. Die mit der Umsetzung von strategischem Management an Universitäten verbundenen Herausforderungen speisen sich aus dem oben kurz dargestellten dialektischen Spannungsverhältnis zwischen der Universität als Organisation und der Universität als Institution. Die diesen Artikel leitende Frage ist, wie institutionelle Aspekte von Universität in die Veränderungen, die zunehmend die organisationale Seite von Universität betonen, integriert werden können. Wie kann strategisches Management unter Einbezug der spezifischen universitären Kultur umgesetzt werden?

1.2 Kohäsionsorientiertes Verständnis von Organisationskultur

Im Sinne eines systemtheoretischen Verständnisses von Kommunikation wird Kultur nachfolgend als kommunikatives Reziprozitätsverhältnis zwischen Individuen verstanden. Aus der Transformation von Kommunikation in konkrete Anschlusshandlungen ist Kultur demnach ein spezifischer kommunikativer Handlungsprozess, der sich als „Reziprozitätspraxis“ (Bolten 2010, S. 37) zwischen kommunikativ agierenden Individuen ausprägt. Dem Artikel liegt darüber hinaus ein differenzorientierter Kulturbegriff zugrunde, der mit dem klassischen Kulturbegriff bricht und statt Homogenität strukturelle He-

¹ Vgl. für Überblicke zu dieser Diskussion in der Hochschulforschung die beiden Themenhefte von Winter/Würmann (2012) sowie Krempkow/Pohlentz (2010)

² Diese neue Form der Autonomie wird z.T. stark kritisiert, da sie aufgrund enger Zielvorgaben und detaillierter Hochschulentwicklungspläne zwischen Hochschulen und Ministerium bisweilen nur wenig tatsächlich eigenständiges Handeln ermöglicht.

terogenität und inhaltliche Differenz als Grundkomponenten propagiert (Rathje 2009a). Die Zugehörigkeit zu einer kulturellen Gruppe ergibt sich dann nicht mehr aus einem einheitlichen Kern von Werten, Normen und Ansichten, sondern aus dem Wissen um die verschiedenen Inhalte. Die Vertrautheit mit der inhaltlichen Differenz lässt Zugehörigkeit folglich erst entstehen.

Wenn sich eine Gruppe durch Differenz auszeichnet, stellt sich die Frage, wie eine inhaltlich differente Gruppe Zielfindungs- und Zielerreichungsprozesse gestalten kann. Antwort hierauf versucht das Konzept der Kohäsion zu geben. Die beschriebene Vertrautheit lässt Identifikation der Individuen mit der Gruppe (Rathje 2009b) oder mit den Inhalten des strategischen Prozesses (Krzywinski 2012) entstehen, die zu einer Kohäsion in Form einer Art Netzwerk oder Band führt. Diese Kohäsion, als Gegenbegriff zu homogenisierenden Kohärenz, meint die „Kräfte, die eine Gruppe zusammenhalten“ (Stroebe et al. 1997, S. 625). Kohäsion wiederum entsteht durch das Wirken von kommunikativen Prozessen, sog. kulturellen Dynamiken. Diese manifestieren sich in den Interaktionen der Individuen und prägen damit die spezifische Form der Kohäsion und damit der Organisationskultur. Sowohl die Ausprägung der Kohäsion als auch die sich manifestierenden kulturellen Dynamiken sind flexibel (Bolten 2010, S. 46) sowie stark kontext- und organisationsabhängig (Rathje 2004, S. 304; Krzywinski 2012).

Das Konzept der kohäsionsorientierten Organisationskultur nimmt einerseits eine emergent-funktionale Sichtweise auf Organisationskultur ein (Krzywinski 2012) und siedelt sich damit zwischen den Polen einer bewussten Gestaltbarkeit und einer nicht möglichen Beeinflussung von Organisationskultur an (Scmircich 1983, S. 353). Andererseits reagiert es auf das verstärkt kritisierte Konzept der starken Organisationskultur (Schreyögg 1988). Kulturelle Stabilität und Identifikation entsteht nicht durch gemeinsame Werte und Normen, sondern durch die bereits beschriebene Vertrautheit. Dies bedeutet ein Change- und Kulturmanagement, welches – statt sich auf normativen Konsens zu fokussieren – die Erzeugung dieser Vertrautheit als Aufgabe hat. Die dadurch entstehende Kohäsion „als Ziel von Unternehmenskultur entspricht damit exakt den erwarteten Leistungen einer erfolgreichen [nicht zwingend starken, Anm. d. Verf.] Unternehmenskultur“ (Rathje 2009b, S. 21). Spezifische kommunikative Prozesse, sog. kulturelle Dynamiken, lassen die organisations- und kontexttypische Kohäsion entstehen.

Ein Organisationskulturmodell, das die Realität deutscher Universitäten abbilden soll, darf folglich weder strukturell noch inhaltlich homogenisieren. Es muss vielmehr die strukturelle Heterogenität und inhaltliche Differenz betonen und darüber hinaus einen emergent-funktionalen Charakter besitzen. Das Kohäsionsmodell nimmt genau diese Anforderungen auf und bietet mit dem Konzept der Kohäsion einen Ansatz, wie es in derart heterogene und differente Organisationen zu emergenten Zielfindungs- und Zielerreichungsprozessen kommen kann.

1.3 Universitätskultur im strategischen Management an Universitäten

Organisationskultur kommt im strategischen Management eine große Bedeutung zu, denn es wird deutlich, „dass Strategieumsetzung immer dann auf Schwierigkeiten stoßen wird, wenn sie nicht im Gleichklang mit den gelebten Wert- und Normvorstellungen einer Organisation steht“ (Bleicher 2004, S. 245ff). Es entsteht eine Dialektik zwischen Organisationskultur und strategischem Handeln der Organisation: das kulturelle Selbstverständnis beeinflusst die Ausgestaltung des strategischen Prozesses z.B. durch strategische Wahlmöglichkeiten, der Sichtweise auf strategische Prozesse allgemein und im Hinblick auf die Legitimationsbasis strategischer Entscheidungen (Hofbauer 1991, S. 181). Gleichzeitig gehen „mit Erfolg oder Mißerfolg durchgeführte Strategien [...] in die Organisationskultur als historisches Gedächtnis der Organisation ein“ (Hofbauer 1991, S. 182). Das Organisationskulturkonzept ist bei der Betrachtung von Universitäten bedeutsam, denn „die kulturelle Dimension nimmt in Hochschulen als Organisationen, die auf eine teilweise jahrhundertelange Existenz und entsprechend ausgeprägte Traditionen zurückblicken, eine wichtige Funktion für das Verhalten der Universitätsmitglieder ein“ (Schönwald 2007, S. 106f). Dies beinhaltet ein spezifisches Selbstverständnis und eine Idee der Universität, die sich nur bedingt mit einer zunehmend wettbewerbsfähig und wirtschaftlich agierenden Universität vereinbaren lassen. Diese Spannung aus Idee und strategischer Ausrichtung ist neben den organisationalen Einschränkungen vermutlich einer der Hauptgründe für die starke Skepsis gegenüber strategischen Prozessen (Vollmer 1996).

Darüber hinaus entsteht aufgrund der zunehmenden hierarchischen Selbststeuerung, der nach wie vor im Vergleich zu anderen Organisationen stark ausgeprägten losen Kopplung (Kosmützky 2010, S. 90) und des Drucks zum strategischen Handeln eine Steuerungs- und Legitimationslücke (Breitbach 2009): die klassisch demokratische Form der Entscheidungsfindung wird aufgeweicht und hierarchische Leitungsformen greifen nur teilweise, denn Universitäten lassen sich nicht wie klassische Unternehmungen über Durchgriffsrechte führen (Berthold 2011, S. 78ff). Das Konzept der Organisationskultur gewinnt in diesem Zusammenhang an Bedeutung, da strategische Zielfindungs- und Zielerreichungsprozesse eine stringenterere, dabei gleichzeitig stärker kommunikative Führung notwendig machen.

Es wird deutlich, dass Organisationskultur sowohl als Hemmnis als auch als Aktivierer für die Umsetzung von strategischem Management an Universitäten angesehen werden muss. Das Konzept der kohäsionsorientierten Organisationskultur liefert für die organisationskulturelle Betrachtung dieser Veränderung und dem entsprechend universitätsadäquaten Umgang mit ihr einen wichtigen Mehrwert, indem die aktivierende Seite von Organisationskultur betont wird.

Die Beschäftigung mit strategischem Management unter dem Blickwinkel eines alternativen, kohäsionsorientierten Organisationskulturmodells scheint demnach aus folgenden Gründen heraus sinnvoll und notwendig zu sein:

- Auch wenn es bereits vielerorts kritisch diskutiert wird, ist das derzeitige gesellschaftliche System von einem ökonomischen Wettbewerbsgedanken durchdrungen. Dies bedeutet, dass Universitäten sich den neuen Bedingungen stellen und vor allem in der Lage sein müssen, sie entscheidend mit zu gestalten.
- Hochschulen benötigen Handlungsrouninen, die ihrem speziellen Typus gerecht werden, die nicht von außen aufoktroiert und trotz fehlender Passfähigkeit übernommen werden, sondern die im besten Fall aus ihr selbst heraus, also emergent, entstehen, da die reine Übertragung von Managementansätzen aus der Privatwirtschaft oder dem Non Profit-Bereich nur begrenzt möglich (Nickel 2007) ist.

Der Artikel wird anhand von drei Thesen aufzeigen, wie die Herausbildung einer kohäsionsorientierte Universitätskultur unterstützt werden kann und wie die Umsetzung strategischen Managements organisationskulturell und vor allem universitätsadäquat unterstützt werden kann.

2. Organisationskulturelle Dynamiken in Prozessen strategischen Handelns deutscher Universitäten

Nachfolgend werden drei Thesen vorgestellt, die sich mit organisationskulturellen Dynamiken, der Herausbildung kohäsiver Strukturen und den Anforderungen an das Hochschulmanagement diskutieren. Grundlage der Ausführungen ist eine Grounded-Theory-Untersuchung organisationskultureller Prozesse sechs deutscher Universitäten. Eine Zusammensetzung der Stichprobe hinsichtlich der Größe und Gründungstradition erfolgt, da zu vermuten ist, dass die Partizipations- und Entscheidungsprozesse an Universitäten in enger Verbindung zu deren Größe und der damit einhergehenden strukturellen Heterogenität stehen. Die Gründungstradition wiederum hat einen engen Bezug zum kulturellen Verständnis der Universitätsmitglieder bezüglich „ihrer Universität“, aus der sich Unterschiede in der Durchführung strategischer Prozesse ergeben können (Krzywinski 2012).

These 1: Eine teilweise Machtabgabe der Universitätsleitung ist das entscheidende Momentum für Identifikation mit dem strategischen Prozess.

Bei der Untersuchung der sechs Fälle wurde deutlich, dass keine der Universitätsleitungen das volle Potential

Tabelle 1: Stichprobenszusammensetzung nach den Faktoren Größe und Gründungstradition.

	Traditionsuniversität	Technische/Humboldt'sche Universität	Reformuniversität	Moderne Universität
klein				Universität A
mittel	Universität D		Universität B	
groß		Universität C/H	Universität E Universität F	

der möglichen hierarchischen Selbststeuerung auszunutzen. Es kam folglich an allen Universitäten – in unterschiedlichem Ausmaß – zu einer bewussten und freiwilligen Machtabgabe der Universitätsleitung, die sich in den organisationskulturellen Dynamiken der *Partizipation* und der *Selbstorganisation* ausdrücken.

Es konnten drei hauptsächliche Formen von Partizipation identifiziert werden:

- Konzeptpartizipation,
- Beratungspartizipation,
- Scheinpartizipation.

Konzeptpartizipation meint die tatsächliche Mitwirkung bei Zieldefinitions- und -ausgestaltungsprozessen (Gagern 2009). Diese Form der Partizipation kommt dem traditionellen Verständnis der demokratischen Gremienprozesse am nächsten und konnte vor allem an den großen untersuchten Universitäten identifiziert werden. Die große Bedeutung der Konzeptpartizipation ergibt sich aus dem Verständnis von Universitäten als Expertenorganisation (Pellert 1999) und der großen identifikationsstiftenden Wirkung der jeweiligen Fachkultur. Hat eine Universitätsleitung bzgl. des Mitwirkens der Universitätsmitglieder das Verständnis einer *Beratungspartizipation*, so wird die Zieldefinition in den untersuchten Fällen durch die Leitungspersonen vorgenommen. Hinsichtlich der inhaltlichen Ausgestaltung von Zielerreichungsprozesse werden die Gremien, Arbeitsgruppen u.ä. beratend herangezogen, wobei sich die Universitätsleitung als letztes Entscheidungsgremium versteht und dies u.U. auch gegen dargebrachte Meinungen durchsetzt. *Scheinpartizipation* meint eine pro forma-Partizipation der Universitätsmitglieder, die oberflächlich durchgeführt wird, jedoch keinerlei bzw. nur sehr geringe Auswirkungen auf die Entscheidungsprozesse der Universitätsleitung hat. Es ist zu vermuten, dass diese Form der Partizipation nur kurzfristig dazu führt, dass die Leitung der Hochschule ihre Vorstellungen durchsetzen kann. Mittel- und Langfristig setzt wahrscheinlich ein Vertrauensverlust ein, der auf die Unterstützung strategischer Prozesse stark hemmend wirkt. *Selbstorganisationsprozesse* und die damit einhergehende Ausprägung informeller Strukturen, Multiplikatorenrollen und entsprechender Netzwerke sind immanenter Bestandteil deutscher Universitäten (Schelsky 1963, S. 14). Das bewusste Zulassen dieser Prozesse kann als eine Form der Machtabgabe aufgefasst werden, die gleichzeitig jedoch nötig scheint, um den traditionellen Strukturen gerecht zu werden. Die Herausforderung für die Universitätsleitung liegt darin, entsprechende Prozesse

positiv für den strategischen Prozess nutzbar zu machen. Dies verlangt eine empathische Beobachtung von Gruppenstrukturen, denn gerade bei sensiblen Themen kommt es häufig zu hemmend wirkenden Subgruppenbildungen (Rosenstiel et al. 1995), die organisationskulturell meist stark kohärent sind. Entsprechend stehen Maßnahmen der

Regulierung den Selbstorganisationsprozessen dialektisch gegenüber. Regulierungsmaßnahmen werden durch hierarchische Selbststeuerung möglich und bedeuten die bewusste Ausübung der neu zugeschriebenen Führungsmacht.

Identifikation entsteht, das zeigen die untersuchten Fälle, nur dann, wenn ein gewisses Maß an Selbstorganisation und Informalität sowie eine zumindest beratende Partizipation gewährleistet werden. Formale Machtübergabe der Universitätsleitung ist hierfür die Voraussetzung. Gleichzeitig darf die Universitätsleitung im Sinne eines nicht nur emergenten, sondern auch funktionalen Organisationskulturverständnis regulierend eingreifen. Die damit einhergehende Ausübung der ihr zugeschriebenen Machtbefugnisse steht in einem engen dialektischen Verhältnis mit den Prozessen der Machtübergabe.

These 2: Identifikation mit alternativen Objekten und eine individualisierte Kommunikation helfen, Universitätsmitglieder mit negativer Befindlichkeit in den strategischen Prozess zu integrieren.

Die Ausprägung der *individuellen Befindlichkeit* (positiv vs. negativ) gegenüber den Zielen und Inhalten des strategischen Prozesses bestimmen maßgeblich, ob ein Universitätsmitglied in die grundlegenden organisationskulturellen Prozesse der Partizipation und Selbstorganisation eingebunden, also strukturell integriert, ist.

Als Widerstandshandlung wurde in den untersuchten Universitäten eine Vielzahl von Fällen *struktureller Desintegration* gefunden. Ermöglicht durch die lose Kopplung der universitären Strukturen, lehnen Individuen mit negativer Befindlichkeit die Integration in die oben beschriebenen Prozesse der Partizipation und Selbstorganisation ab und sind folglich im Hinblick auf den strategischen Prozess strukturell desintegriert. Dies wird für Universitätsleitungen vor allem dann zur Herausforderung, wenn diese Personen bewusst gegen den durchzuführenden Prozess agieren. Ziel einer *individualisierten Kommunikation* zwischen Leitung und Universitätsmitglied sind daher der Aufbau einer neutralen bzw. positiven Befindlichkeit und daran anschließend die strukturelle Reintegration. Diese ermöglicht, dass das Individuum an den kultur- und kohäsionsaufbauenden Prozessen der Partizipation und der Selbstorganisation teilnimmt.

Die untersuchten Prozesse der sechs Universitäten zeigen, dass eine Veränderung der Befindlichkeit über die Identifikation mit alternativen, sog. *Identifikationsobjekten* möglich wird. Die Ziele und Inhalte des strategischen Prozesses stehen dabei nicht mehr im Argumentations- und Kommunikationsfokus. Folgende Identifikationsobjekte konnten in der Untersuchung identifiziert werden:

- Themen,
- Dialektik innen – außen,
- Werte.

Die *Themen* der Identifikation in den sechs Universitäten beziehen sich vor allem auf das Wissenschaftssystem bzw. das Selbstverständnis und die Identität des Individuums als Wissenschaftler. Es wurden einerseits Vorteile

der Veränderungen im Hinblick auf eigene Forschungs- und Lehrmöglichkeiten aufgezeigt und andererseits ohne jeglichen Bezug zum strategischen Prozess versucht, über das spezifische Selbstverständnis der Wissenschaft(ler) eine strukturelle Reintegration zu erreichen. Weitere Themen sind die gesellschaftliche Verantwortung und die daraus resultierende intrinsische Motivation der Mitarbeit sowie die Identifikation mit dem Profil der Universität. Das letztgenannte Identifikationsthema wurde allerdings nur in kleinen, inhaltlich stark profilierten Universitäten gefunden. Die *Dialektik zwischen innen und außen* hat in den sechs Universitäten eine stark identifikationsfördernde Wirkung. Grundlegender Ansatz hierbei ist, dass durch eine Unterscheidung in eigene und fremde Gruppe die Kohäsionsbildungsprozesse der eigenen Gruppe verstärkt werden. Die Identifikation mit der Gruppe und ihren Handlungen nimmt zu. Als äußere, negativ wahrgenommene Gruppen wurden vor allem „das Ministerium“, „die Behörde“ oder „der Staat“ genannt. *Werte* prägen die Identität von Individuen in erheblichem Maße, weshalb sie beim Aufbau von Identifikation eine entscheidende Rolle einnehmen. Wichtig dabei ist, dass die angesprochenen Werte eine tatsächliche Relevanz für das Universitätsmitglied besitzen, damit sie ein Gegengewicht zur negativen Befindlichkeit einnehmen können. Prozesseexterne, alternative Werte können sowohl individuellen als auch organisationalen Bezug haben. Letztere beziehen sich auf einen organisationalen Wertekanon, wie er z.B. in Leitbildern dargestellt wird. Gerade diese Sichtweise wirft im Hinblick auf Werte, die sich als Alternative zum strategischen Prozess verstehen, Fragen auf, da sowohl die Wirkung von Leitbildern (Kosmützky 2010, S. 255) als auch deren häufiger Bezug zu strategischen Zielen kritisch argumentiert wird. Inwieweit organisationale Werte also tatsächlich identifikationsstiftend wirken, muss hinterfragt werden. Die Untersuchung der sechs Universitäten hat hierfür zwar den Argumentationsansatz geliefert, gibt für die weiterführende Problematik jedoch keine detaillierte Antwort.

In allen untersuchten Universitäten wurde deutlich, dass der Versuch der Identifikation über alternative Objekte nicht bedeutet, konstruktive Kritik ungehört zu umgehen. Vielmehr findet ein kritischer, aber konstruktiver Dialog stets mit strukturell integrierten Universitätsmitgliedern statt, die sich z.B. in Form einer kritischen Partizipation ausdrückt. Nur wenn diese Prozesse nicht greifen, kommt es zu alternativen und individualisierten Kommunikationsprozessen, die auf eine Veränderung der individuellen Befindlichkeit und einer strukturellen Reintegration mittels alternativer Identifikationsobjekte abzielen.

These 3: Eine emergent-funktionale Sichtweise auf und eine individualisierte Ansprache der Universitätsmitglieder in strategischen Prozessen erfordert einen Ausbau des professionellen Hochschulmanagements und stellt hohe Anforderungen an die Führungskompetenzen der Universitätsleitung.

Ein emergent-funktionaler Umgang mit Organisationskultur und den entsprechenden organisationalen Prozes-

sen verlangt eine *professionelle Führung* zwischen den Polen von Partizipation bzw. Selbstorganisation und Regulierung. Eine gewisse Tendenz der Professionalisierung ist im Hochschulmanagement derzeit zu beobachten (Blümel et al. 2011; Kloke/Krücken 2010; Kehm et al. 2010). Sie umfasst im Rahmen dieses Artikels vor allem die Professionalisierung von Hochschullehrenden in der Funktion einer hauptamtlichen Universitätsleitung. Folgende Aspekte haben sich in der Untersuchung als notwendige und relevante Aspekte von Professionalisierung herauskristallisiert:

- Hauptamtliche Führungspositionen³,
- Ausbau von Führungskompetenzen,
- Einbezug der organisationskulturellen Besonderheiten von Universität in das Hochschulmanagement.

Diese drei Forderungen werden in Ansätzen an einer zunehmenden Anzahl von Universitäten bereits umgesetzt, haben einen tatsächlich professionellen Stand in den untersuchten Universitäten jedoch bisher nur teilweise erreicht.

Aufgrund der hohen Bedeutung individueller Kommunikation sind die *Führungskompetenzen* der leitenden Personen von besonderer Relevanz. Der Umgang mit individualisierten Identifikationsobjekten verlangt eine hohe, durch Empathie geprägte Führungskompetenz der leitenden Personen. Diese müssen erkennen, wo individuelle Befindlichkeiten ihren Ursprung haben, auf welche Aspekte sie sich beziehen und mit welchen Identifikationsangeboten sie den jeweiligen Mitarbeiter erreichen können. Die wahrgenommene Integrität der Leitungspersonen nimmt hier eine große Relevanz ein, denn sie bildet die Grundlage für den kommunikativen Austausch zwischen Leitung und Universitätsmitglied. Identifizierte Aspekte von Integrität sind Glaubwürdigkeit, Offenheit und weitere Werte wie Ehrlichkeit, Nachvollziehbarkeit und Respekt.

Führungskompetenz drückt sich in den Ergebnissen der Untersuchung weiterhin vor allem in dem konkreten Führungsverständnis der leitenden Person(en) aus. Eine eher *hierarchische Führungsausrichtung* wird genutzt, um aus Sicht der Universitätsleitung relevante Entscheidungen tatsächlich durchzusetzen und um die Gremien nicht mit Zeitaufwand und schwierigen Entscheidungsprozessen zu überlasten. Die Zusammenarbeit mit den Dekanaten wird enger und das Verständnis der Dekanate als zweite Führungsebene nimmt zu. Auffällig ist auch, dass hierarchische Führung nur in der kleinen bzw. einer mittelgroßen untersuchten Universität angewendet wird, während in den anderen Fällen ein eher *partizipatorisches Führungsverständnis* vertreten wird.

3. Fazit

Das Konzept der kohäsionsorientierten Organisationskultur zeigt Ansätze auf, wie in sehr heterogenen und unterschiedlichen Organisationen strategisches Handeln ermöglicht werden kann. Dies geschieht durch die Identifikation mit dem Prozess bzw. alternativen Identifikationsobjekten und ein sich dadurch ausprägendes kohäsives Netz. Für die Herausbildung einer kohärenten Kultur integriert das Modell folglich die kulturellen Dynamiken

der Partizipation und Selbstorganisation und geht auf den Stellenwert persönlicher Befindlichkeiten nicht-leitender Universitätsmitglieder in Prozessen strategischen Handelns ein. Es empfiehlt damit sowohl das Zulassen emergenter Prozesse, die jedoch gleichzeitig regulierend begleitet werden, als auch die Nutzung individualisierter Identifikationsangebote. Das Modell zeigt damit den Führungspersonen an Universitäten die Herausbildung von Handlungsroutrinen auf, die emergent aus der Organisation entstehen und organisationspezifisch ausgestaltet werden.

Die Universitätsleitung gibt in jedem der untersuchten Fälle Macht, obwohl formal nicht nötig, ab, wobei sich auch dieses Ausmaß interuniversitär verschieden ausprägt. Hierin findet sich ein enger Bezug zum Begriff der Willensbildung, der beschreibt, wie sich Entscheidungsprozesse und ihre Umsetzung innerhalb von Universitäten gestalten und in welcher Form sich die „Willensbildung“ vollzieht (Zechlin 2011, S. 13). Anhand der jeweils universitätsspezifischen Ausprägung dieser drei Komponenten kann man das „Managementsystem der Hochschule beobachten, nämlich die Art und Weise, in der ihre Willensbildung“ (Zechlin 2011, S. 14) und somit die Gestaltung ihrer „Identität“ (Zechlin 2012, S. 15) tatsächlich erfolgt. Die Form der Ausprägung von Universitätskultur in strategischem Management bestimmt folglich stark die von innen und außen wahrgenommene Identität der Universität.

In allen untersuchten Universitäten wurden Prozesse der Beteiligung in Form von Partizipation und/oder Selbstorganisation identifiziert. Es kann folglich als typisch und relevant für die Organisation der Universität angesehen werden, die nicht-leitenden Universitätsmitglieder trotz anderer formaler Möglichkeiten in strategische Prozesse einzubeziehen. Anhand der drei diskutierten Thesen wird deutlich, dass organisationale Entwicklung, in diesem Fall die Umsetzung strategischen Managements, stets unter Einbezug spezifischer universitätskultureller Aspekte geschieht. Neu ist, dass den Universitätsleitungen ein regulierendes Moment zugesprochen wird, welches sie nutzen bzw. deren Anwendung auch universitätsintern erwartet wird.

Es konnte demnach gezeigt werden, dass sich die Dialektik zwischen Institution und Organisation in konkreten Handlungen niederschlägt. Dies bedeutet, dass sich die geforderten Handlungsroutrinen für Universitäten im Bereich des strategischen Managements ausprägen, dass dies jedoch bisher – und vermutlich auch zukünftig – nicht unter dem Einbezug rein organisationaler Aspekte passiert(e). Die kulturell-institutionelle Seite ist folglich stets mitzudenken, was a) eine professionalisierte, kultursensible Universitätsleitung erfordert und b) eine weitgehend universitätsadäquate organisationale Weiterentwicklung verspricht.

In ihrer Dialektik als Ursache für Widerstand in der Umsetzung von strategischem Management und gleichzeitig als dessen Aktivierer durch konkrete kulturelle Dyna-

³ Eine empirische Studie zu Governance-Effekten zeigte ebenfalls, dass die Etablierung von Führungspositionen (z.B. Dekanen) in Zusammenhang mit der Performanz ihrer Einheiten, z.B. Fakultäten, stehen kann (Krempkow/Schulz 2012).

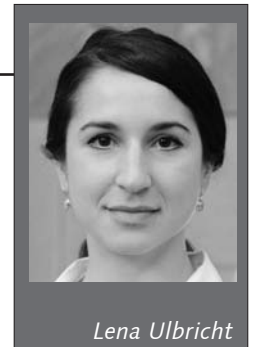
miken nimmt Universitätskultur eine Schlüsselposition in strategischen Veränderungsprozessen ein. Die dargestellten kulturellen Dynamiken und Handlungsempfehlungen sollen den Universitäten in einem dynamischen Umfeld die Möglichkeit geben, trotz ihrer komplexen Organisationskultur wettbewerbliche Prozesse entscheidend mit zu entwickeln und in der Universitätskultur keinen hindernden Faktor, sondern ein proaktiv mitgestaltendes Element zu sehen.

Literaturverzeichnis

- Barmeyer, C./Bolten J. (Hg.) (2009): Interkulturelle Personal- und Organisationsentwicklung. Methoden, Instrumente und Anwendungsfälle.
- Berthold, C. (2011): „Als ob es einen Sinn machen würde...“. Strategische Steuerung an Hochschulen. Unter Mitarbeit von B. Behm und M. Daghestani. CHE.
- Bleicher, K. (2004): Das Konzept integriertes Management. Visionen - Missionen - Programme. 7., überarb. und erw. Auflage. Frankfurt/Main.
- Blümel, A./Kloke, K./Krücken, G. (2011): Professionalisierungsprozesse im Hochschulmanagement in Deutschland. In: Langer, A./Schröder, A. (Hg.): Professionalisierung im Nonprofit Management. Wiesbaden, S. 105-127.
- Bolten, J. (2010): Einführung in die interkulturelle Wirtschaftskommunikation. Hg. v. Bereich Interkulturelle Wirtschaftskommunikation. Friedrich-Schiller-Universität Jena. Jena.
- Breitbach, M. (2009): Partizipation in Hochschulen. Eine neue Herausforderung der jüngeren Hochschulreform. In: Forschung&Lehre, 16. Jg./H. 5, S. 348-351.
- Gager, A. von (2008): Strategieprozesse an Universitäten. Eine explorativ-deskriptive Untersuchung von Prozessdimensionen auf Basis zweier Fallstudien. Stuttgart.
- Hofbauer, W. (1991): Organisationskultur und Unternehmensstrategie. Eine systemtheoretisch-kybernetische Analyse. München.
- Huber, M. (2009): Die Entstehung risikofreudiger Universitäten und neuer Planungshorizonte. In: Weyer, J./Schulz-Schaeffer, I. (Hg.): Management komplexer Systeme. Konzepte für die Bewältigung von Intransparenz, Unsicherheit und Chaos. München, S. 169-184.
- Kehm, B. M./Merkator, N./Schneijderberg, C. (2010): Hochschulprofessionelle!? Die unbekanntenen Wesen. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 5. Jg./H. 4, S. 23-39.
- Kloke, K./Krücken, G. (2010): Grenzstellenmanager zwischen Wissenschaft und Wirtschaft? Eine Studie zu Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in Einrichtungen des Technologietransfers und der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: Beiträge zur Hochschulforschung, 32. Jg. 2010, H. 2, S. 32-52.
- Kosmützky, A. (2010): Von der organisierten Institution zur institutionalisierten Organisation? Eine Untersuchung der (Hochschul-)Leitbilder von Universitäten. Bielefeld.
- Krempkow, R./Pohlenz, P. (Hg.) (2010): Hochschulen im Wettbewerb: Ausgangsbedingungen und Gestaltungsmöglichkeiten. In: Qualität in der Wissenschaft (QiW), 4. Jg./H.3.
- Krempkow, R./Schulz, P. (2012): Welche Effekte hat die leistungsorientierte Mittelvergabe? Das Beispiel der medizinischen Fakultäten Deutschlands. In: die hochschule, 21. Jg./H. 2, S. 121-141.
- Krzywinski, N. (2012): Universitätskultur in Prozessen strategischen Handelns an Universitäten. Anwendung und Weiterentwicklung eines kohäsiven Kulturmodells. Bisher unveröffentlichte Dissertation. Jena.
- Lange, S./Schimank, U. (2007): Zwischen Konvergenz und Pfadabhängigkeit: New Public Management in den Hochschulsystemen fünf ausgewählter OECD-Länder. In: Holzinger, K., Jörgens, H. and Knill, C.: Transfer, Diffusion und Konvergenz von Politiken. Wiesbaden, S. 522-548.
- Langer, A./Schröder, A. (Hg.) (2011): Professionalisierung im Nonprofit Management. Wiesbaden.
- Moosmüller, A. (Hg.) (2009): Konzepte kultureller Differenz. Münster, New York, NY, München, Berlin.
- Nickel, S. (2001): Universitäten auf dem Weg zu Public-Profit-Organisationen? In: hochschule ost, 10. Jg./H. 2, S. 167-182.
- Pellert, A. (1999): Die Universität als Organisation. Die Kunst, Experten zu managen. Wien.
- Rathje, S. (2009a): Der Kulturbegriff - Ein anwendungsorientierter Vorschlag zur Generalüberholung. In: Alois Moosmüller (Hg.): Konzepte kultureller Differenz. Münster, New York, NY, Munich, Berlin, S. 83-103.
- Rathje, S. (2009b): Gestaltung von Organisationskultur - Ein Paradigmenwechsel. In: Bolten J./Barmeyer, C. (Hg.): Interkulturelle Personal- und Organisationsentwicklung. Methoden, Instrumente und Anwendungsfälle. Sternenfels, S. 15-31.
- Rathje, S. (2004): Unternehmenskultur als Interkultur. Entwicklung und Gestaltung interkultureller Unternehmenskultur am Beispiel deutscher Unternehmen in Thailand. Sternenfels.
- Rosenstiel, L./Molt, W./Rüttinger, B./Selg, H. (1995): Organisationspsychologie. 8., überarb. und erw. Auflage. Stuttgart.
- Schelsky, H. (1963): Einsamkeit und Freiheit. Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen. Hamburg.
- Schönwald, I. (2007): Change Management in Hochschulen. Die Gestaltung soziokultureller Veränderungsprozesse zur Integration von E-Learning in die Hochschullehre. Lohmar.
- Schreyögg, G. (1988): Zu den problematischen Konsequenzen starker Unternehmenskulturen. In: Zeitschrift für betriebswirtschaftliche Forschung, 41. Jg./S. 99-113.
- Shattock, M. (2000): Strategic Management in European Universities in an Age of Increasing Institutional Self Reliance. In: Tertiary Education and Management, 6. Jg./H. 2, p. 93-104.
- Smircich, L. (1983): Concepts of Culture and Organizational Analysis. In: Administrative Science Quarterly 28. Jg./H. 3, p. 339-358.
- Stroebe, W./Hewstone, M./Stephenson, G. M. (Hg.) (1997): Sozialpsychologie. Eine Einführung. 3., erw. und überarb. Auflage. Berlin.
- Trogele, U. (1997): Strategisches Marketing für deutsche Universitäten. Die Anwendung von Marketing-Konzepten amerikanischer Hochschulen in deutschen Universitäten. Frankfurt am Main.
- Tylor, E. B. (1871): Primitive culture - Researches into the development of mythology, philosophy, religion, language, art and custom. Vol. 2. London.
- Vollmer, H. (1996): Die Institutionalisierung lernender Organisationen. Vom Neoinstitutionalismus zum Neoinstitutionalismus zur wissenssoziologischen Aufarbeitung der Organisationsforschung. In: Soziale Welt 47. Jg./H. 3, S. 315-343.
- Weyer, J./Schulz-Schaeffer, I. (Hg.) (2009): Management komplexer Systeme. Konzepte für die Bewältigung von Intransparenz, Unsicherheit und Chaos. München.
- Whitley, R. (2008): Universities as strategic actors: limitations and variations. In: Engwall, L./Weaire, D. (ed): The University in the Market, 84. Jg./pp. 23-37.
- Winter, M./Würmann, C. (Hg.) (2012): Hochschulen und Wettbewerb. die hochschule, 21. Jg./H. 2.
- Wissenschaftsrat (ed.) (1985): Empfehlungen zum Wettbewerb im deutschen Hochschulsystem. Köln.
- Zechlin, L. (2011): Zwischen Interessenorganisation und Arbeitsorganisation? Wissenschaftsfreiheit, Hierarchie und Partizipation in der „unternehmerischen Hochschule“. Vorfassung.

■ Nora Krzywinski, M.A., Doktorandin Universität Flensburg, Promotionskolleg „Verantwortliche Hochschule“,
E-Mail: nora.krzywinski@web.de

Lena Ulbricht



Lena Ulbricht

Die Öffnung der Hochschulen für beruflich Qualifizierte: neue Erkenntnisse über politische Prozesse

In der Hochschulforschung finden sich nur selten Studien, die sich der Entstehung und Erklärung politischer Prozesse widmen. Die praktische Relevanz der Erkenntnisse solcher Analysen ist auf den ersten Blick nicht immer offensichtlich. In der hochschulpolitischen Politikberatung dominieren Studien, die nicht die Entstehung, sondern die Wirkung wissenschafts- und hochschulpolitischer Weichenstellungen untersuchen. Der vorliegende Beitrag soll den praktischen Mehrwert von Analysen, die die Genese hochschulpolitischer Entscheidungen ins Zentrum stellen.

Als Beispiel dient eine politikwissenschaftliche Studie über die politischen Prozesse zur Öffnung der Hochschulen für beruflich Qualifizierte in den letzten zehn Jahren. Der Artikel legt offen, wie zentrale Befunde aus politikwissenschaftlicher Forschung für hochschulpolitische Akteure nutzbar gemacht werden können. Von den Erkenntnissen können besonders Hochschulen, Parteien, Gewerkschaften, Kammern und beruflich Qualifizierte profitieren. Das Wissen kann ihnen dazu dienen, gängige Argumente rund um die Öffnung der Hochschulen für beruflich Qualifizierte neu zu bewerten sowie das eigene hochschulpolitische Engagement anzupassen.

1. Warum politikwissenschaftliche Studien in der hochschulpolitischen Politikberatung keine Rolle spielen.

Die Politikwissenschaft beschäftigt sich traditionell mit der Analyse von Politik in ihren drei Dimensionen: *polity*, *politics* und *policy*. Die *polity*-Dimension umfasst das institutionelle Gefüge, die *politics*-Dimension die politischen Prozesse und die *policy*-Dimension die politischen Entscheidungen in Form von Gesetzen, Programmen usw. Während sich neben der Politikwissenschaft viele andere Disziplinen mit den Folgen und Wirkungen politischer Entscheidungen beschäftigen, zeichnet diese sich dadurch aus, dass sie die Politik selbst zum Erklärungsgegenstand macht: Wie kommen politische Entscheidungen zu einem bestimmten Zeitpunkt zustande? Welche Akteure sind beteiligt und welche Interessen verfolgen sie – mit welchen Mitteln? Dies sind typische Forschungsfragen entsprechender Studien. Dabei sind Ansatz und Methode prinzipiell für jede Art politischer Entscheidungen geeignet – allerdings hat die Politikwissenschaft sich bislang auf einige Politikfelder konzentriert,

während andere Bereiche wenig Beachtung gefunden haben. Bildungs- und Wissenschaftspolitik haben von jeher eine wenig bedeutende Rolle im Kanon der politikwissenschaftlichen Forschung gespielt. Dies hatte zur Folge, dass politikwissenschaftliche Ansätze im interdisziplinären Feld der Hochschul- und Wissenschaftsforschung im Vergleich zu anderen Disziplinen wie der Soziologie, der Ökonomie und der Erziehungswissenschaft schwach vertreten sind (Dobbins und Toens 2011; Enders 2010; Reuter und Sieh 2009). Auch die Politikberatung im Hochschul- und Wissenschaftsbereich ist überwiegend daran orientiert, die Wirkung und Folgen von politischen Entscheidungen aufzudecken. Als klassisches Beispiel sei z.B. die Frage genannt, welche sozialen und ökonomischen Folgen von Studiengebühren ausgehen (Helbig et al. 2012; Hübner 2009; Heine et al. 2008). Typische Politikempfehlungen fordern Änderungen in den politischen Weichenstellungen, z.B. wie hoch Studiengebühren angesetzt werden sollten, welche Ausnahmeregelungen gelten müssen und wie die Zahlungsmodalitäten zu gestalten sind. Auch Ausschreibungen der Forschungsförderung im Wissenschafts- und Hochschulbereich fragen überwiegend Wirkungs-, aber nie Entstehungsstudien nach.

Dieser Mangel wird dadurch zum Problem, dass wissenschaftliche Erkenntnisse über die Entstehung von Entscheidungen in der Hochschul- und Wissenschaftspolitik zentral für deren gesellschaftliche Steuerung sind.

Zum einen leisten sie einen wichtigen Beitrag für das Verständnis, zu welchen Entscheidungen politische Prozesse führen: Weshalb werden von der Wissenschaft einmütig geteilte Empfehlungen politisch nicht umgesetzt? Und warum mündet jahrzehntelange Reformresistenz manchmal unerwartet doch in einer Änderung? Wann werden politische Maßnahmen, die in der Bevölkerung unpopulär sind, verwirklicht und wann nicht?

Zum anderen verraten entsprechende Befunde viel über Akteurskonstellationen, die Interessen von Akteuren und ihre Strategien und somit letztendlich über Machtverhältnisse im Hochschul- und Wissenschaftssystem. Für die beteiligten Akteure kann dieses Wissen in ihrem wissenschafts- und bildungspolitischen Engagement von großer Bedeutung sein.

Der soeben beschriebene Mehrwert einer entsprechenden politikwissenschaftlichen Vorgehensweise soll im Folgenden anhand eines konkreten Beispiels verdeutlicht werden.

2. Anwendungsbeispiel: Politik des Hochschulzugangs für beruflich Qualifizierte ohne Abitur

Das Anwendungsbeispiel wird in diesem Artikel aus einem Bereich gewählt, der in der Hochschulpolitik unter dem Namen „Öffnung der Hochschulen“ bekannt ist. Konkret handelt es sich um eine Studie über den Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte ohne Abitur in den Bundesländern¹.

Das Thema ist für Politik und Wissenschaft aus verschiedenen Gründen von Bedeutung: Zum einen werden die Regelungen des Hochschulzugangs für beruflich Qualifizierte ohne Abitur als Ausdruck der Wertigkeit der beruflichen Bildung im Vergleich zur allgemeinen Bildung angesehen. Seit Jahrzehnten fordern die Vertreter der beruflichen Bildung eine Aufwertung der beruflichen Bildung (Loebe und Severing 2011; Loebe 2009). Zum anderen löst die Frage nach einem alternativen Weg in die Hochschulen neben dem Abitur regelmäßig Kontroversen über das Maß an gewünschter Selektivität beim Hochschulzugang aus. Nicht zuletzt verleiht der Umstand, dass der Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte Bestandteil der Debatte über soziale Gerechtigkeit beim Zugang zu Bildung ist, dem Thema politische Bedeutung.

Vereinzelte Regelungen für den Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte ohne Abitur hat es in einigen Bundesländern seit den 1970er Jahren gegeben, die jedoch hohe Hürden für die Inanspruchnahme und eine eingeschränkte Studienberechtigung nur für einzelne Fächer vorsahen (Ulbricht 2012).² Nachdem Bildungsforscher für die folgenden Jahrzehnte einen Reformstau auf diesem Feld beklagt haben (Nickel und Leusing 2009; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008; Orr et al. 2008; Teichler 2004; Schuetze und Slowey 2001), hat sich dies nach der Jahrtausendwende überraschend schnell geändert: Innerhalb der letzten zehn Jahre haben die Länder eine neue Generation von Regelungen geschaffen, die Absolventen von beruflichen Aufstiegsfortbildungen wie staatlich geprüften Meistern, Technikern und Betriebswirten die allgemeine Hochschulzugangsberechtigung zuerkennen. Im Gegensatz zu den Vorgängerregelungen entfallen somit Kriterien wie das Alter und der Wohnsitz der Bewerber. Darüber hinaus wird die Studierfähigkeit dieser Gruppe nicht mehr überprüft, wie es zuvor mithilfe von Eignungsprüfungen und Probeseestern üblich war. Eine weitere Neuerung ist, dass die Studienberechtigung uneingeschränkt und nicht mehr auf einzelne Fächer oder Fachhochschulen begrenzt ist. Für beruflich Qualifizierte unterhalb dieser Ebene gilt nach den neuen Regelungen als Studienvoraussetzung in der Regel eine abgeschlossene Berufsausbildung, drei Jahre Berufserfahrung sowie eine Eignungsprüfung oder zwei Probeseester. Diese Gruppe erhält nicht die allgemeine, sondern eine fachbezogene Studienberechtigung (Nickel und Duong 2012). Diese Regelungen wurden von den Ländern in ihren Hochschulgesetzen und Verordnungen verankert. Die hier verwendete Studie machte die politischen Entscheidungsprozesse, die in den Ländern zu diesen Regelungen geführt haben, zum Untersuchungsgegen-

stand. Datengrundlage waren Dokumente³ und Experteninterviews⁴.

2.1 Bisherige Forschungsschwerpunkte und Erkenntnisstand

Das Thema der Öffnung der Hochschulen wurde bislang dominiert von Analysen, die die Motive, Fähigkeiten und den Studienerfolg von beruflich Qualifizierten im Studium sowie deren zahlenmäßige Entwicklung untersuchen (Nickel und Duong 2012; Loebe und Severing 2011; Freitag 2009; Harney und Keiner 1997; Lischka und Stein 1995; Schulenberg et al. 1986). Darüber hinaus gibt es vereinzelt Studien, die die historische Entwicklung des Themas betrachtet haben (Wolter 2010; Schwabe-Ruck 2010; Wolter 1990).

Diese Studien haben zentrale Erkenntnisse zutage befördert, die das Wissen über das Themenfeld bislang strukturiert haben.

- a) Eine zentrale These ist, dass die Öffnung der Hochschulen in der Weimarer Republik wie in den 1990er Jahren der Bundesrepublik aus programmatischen Gründen von sozialdemokratischen Parteien betrieben worden ist, während konservative Parteien wie die CDU dem Thema gegenüber ablehnend gegenüberstanden (Wolter 2010, 1990).
- b) Eine weitere These sieht in den Gewerkschaften den wichtigsten gesellschaftliche Treiber der Öffnung der Hochschule (Wolter 2010, 1990). Sie fordern diese mit Verweis auf die Benachteiligung sogenannter Arbeiterkinder beim Hochschulzugang.
- c) Eine dritte These besagt, dass das wichtigste Hindernis für die Öffnung der Hochschulen für beruflich Qualifizierte in Befürchtungen liegt, die die Qualität der Lehre an den Hochschulen gefährdet sehen durch einen übermäßigen Zustrom unzureichend für ein Studium qualifizierter Bewerber (Teichler 2004).
- d) Darüber hinaus haben die Studien zur Zielgruppe offengelegt, dass für die Studierneigung und den Studienerfolg von beruflich Qualifizierten neben der rein formalen Hochschulzugangsberechtigung weitere Maßnahmen von zentraler Bedeutung sind, wie z.B. das Angebot an berufsbegleitenden Studiengängen, finanzielle Unterstützung, Brückenkurse in Grundlagenfächern und eine intensive Betreuung vor dem und während des Studiums (Freitag 2012; Nickel und Duong 2012; Loebe und Severing 2011).

¹ Dissertation Lena Ulbricht: „Der Dritte Bildungsweg. Politische Entscheidungsprozesse in den deutschen Ländern“ (Arbeitstitel), Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung, Projektgruppe der Präsidentin, gefördert durch die Heinrich-Böll-Stiftung.

² Die ersten Regelungen werden sogar zurückdatiert bis zur Weimarer Republik. Diese waren allerdings auf sehr kleine Zielgruppen begrenzt oder zeitlich eingeschränkt. Die Regelungen der 1970er Jahre schufen erstmals weiter reichende Studienberechtigungen für beruflich Qualifizierte.

³ Konkret umfassten die Dokumente Gesetzesentwürfe, Gesetzesänderungsanträge, Protokolle von Ausschusssitzungen, Plenarprotokolle, Landtagsbeschlüsse, Protokolle von Ausschusshörungen sowie schriftliche Stellungnahmen von Interessengruppen.

⁴ In allen Ländern wurden Interviews mit den zuständigen Mitarbeitern im Wissenschaftsministerium geführt. In einer Auswahl von acht Ländern wurden darüber hinaus Wissenschaftsminister, Landtagsabgeordnete von Regierung und Opposition, Fachbeamte im Kultusministerium, Vertreter von Gewerkschaften, Hochschulen und Wirtschaftsverbänden interviewt. Ergänzend hierzu wurden Gespräche mit Experten über die Arbeit der KMK und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung geführt.

2.2 Zentrale Ergebnisse der eigenen Analyse mit Nutzen für die Praxis

Die Studie über die Entscheidungsprozesse in den Ländern hat Befunde geliefert, die die oben aufgeführten Thesen ergänzen und z.T. in ein vollständig neues Licht rücken. Durch den genuin politikwissenschaftlichen Fokus auf Akteure, Interessen und Strategien sind neue Aspekte des Themas zutage getreten.

- a) So wurde deutlich, dass die Parteien dem Thema gegenüber seit der Jahrtausendwende keine ideologischen Unterschiede mehr zeigen. Weder hat sich die SPD besonders um die Öffnung der Hochschulen bemüht noch hat die CDU sich gesperrt. Auch die Argumente, die innerhalb der Parteien für und gegen die neuen Regelungen vorgebracht wurden, unterscheiden sich nicht systematisch. Die allgemeine Situation ist heute die, dass alle in den Landtagen vertretenen demokratischen Parteien prinzipiell für die neuen Regelungen sind. Unterschiede gibt es lediglich bezüglich der Priorität, die dem Thema eingeräumt wird.
- b) Ein weiterer Befund ist, dass die Gewerkschaften die Öffnung der Hochschulen zwar in allen Bundesländern begrüßt, jedoch keine zentrale Rolle für die Einführung der Regelungen gespielt haben. Es waren vielmehr die Handwerks-, sowie die Industrie- und Handelskammern, die dafür verantwortlich zeichnen, dass die neuen Regelungen auf die hochschulpolitische Agenda gehoben und eingeführt wurden. Nachdem Kammern die neuen Regelungen im Jahr 2002 in Niedersachsen durchsetzen konnten, haben die Kammern in allen Bundesländern Druck auf ihre Landesregierungen ausgeübt, es Niedersachsen gleichzutun. Ihr wichtigstes Motiv war hierbei die symbolische Aufwertung der beruflichen Bildung sowie die erhoffte darauffolgende Attraktivitätssteigerung der beruflichen Ausbildung. Aufgrund der demografischen Entwicklung bestehen hier seit einigen Jahren ernste Sorgen um qualifizierten Nachwuchs für berufliche Ausbildungsgänge.
- c) Die Analyse der soeben skizzierten Akteurskonstellation hat verdeutlicht, dass das größte Hindernis für eine weitreichende Öffnung der Hochschulen für beruflich Qualifizierte bis zur Jahrtausendwende in erster Linie darin lag, dass kein Akteur – weder Gewerkschaften noch Parteien – das Thema zur Priorität erhoben hatte. Diese Situation hat sich erst durch das neue bildungspolitische Interesse der Kammern geändert. Die Vorbehalte bezüglich der Entwicklung der Studienqualität sind somit nicht als zentrales Hindernis für die Öffnung der Hochschulen anzusehen. Sie bestehen zwar nach wie vor bei manchen Akteuren, so z.B. an zahlreichen Hochschulen, haben den politischen Prozess allerdings nicht beeinflusst, da die Mehrheit der Akteure davon ausgeht, dass nur wenige beruflich Qualifizierte tatsächlich ein Studium aufnehmen werden. Darüber hinaus geht die Mehrheit der hochschulpolitischen Akteure davon aus, dass ein Großteil der beruflich Qualifizierten an den Hochschulen sich für ein Studienfach entscheiden wird, das mit dem Ausbildungsberuf verwandt ist und für das sie somit mit großer Wahrscheinlichkeit qualifiziert

sind. Wenn es früher Warnrufe vor Mechanikern im Medizinstudium gab, geht man heute davon aus, dass sie sich eher für Maschinenbau interessieren werden.⁵

- d) Die These, dass die tatsächliche Entscheidung von beruflich Qualifizierten, ein Studium aufzunehmen, von flankierenden Maßnahmen abhängt, wurde nicht widerlegt. Es wurde allerdings deutlich, dass die Regierungen, die die neuen Regelungen eingeführt haben, das Thema als kostenneutral behandeln. Zusätzliche Mittel oder Anreize für die Hochschulen, die entsprechende flankierende Maßnahmen schaffen könnten, wurden von den Regierungen mit wenigen Ausnahmen nicht vorgesehen. Hier zeigt sich, dass die tatsächliche Öffnung der Hochschulen für beruflich Qualifizierte entgegen der politischen Absichtserklärungen der Regierungen auch heute keine Priorität hat. Die rein formalen Regelungen des Hochschulzugangs zu ändern, bedeutet für die Regierungen keine Kosten; entsprechende Möglichkeiten für beruflich Qualifizierte mit Interesse an einem Studium zu schaffen, ist eine andere Sache.

Im Folgenden wird für einzelne hochschulpolitische Akteure hervorgehoben, wie sie die aus der politikwissenschaftlichen Perspektive generierten Erkenntnisse für das eigene Engagement nutzen können.

2.2.1 Nutzen für Parteien

Für die Parteien in den Ländern ist die Erkenntnis relevant, dass neue Regelungen für den Hochschulzugang von beruflich Qualifizierten eine kosten- und risikoarme Möglichkeit darstellen, ein bildungspolitisches Zeichen zu setzen. Die entsprechenden Regierungsparteien konnten mithilfe der Regelungen ein Signal für mehr Durchlässigkeit im Bildungssystem setzen und den Kammern mit der Aufwertung der beruflichen Bildung entgegenkommen. Günstig aus Sicht der betreffenden Regierungsparteien war, dass die Forderungen der Kammern in erster Linie eine rein formale Aufwertung von beruflichen Abschlüssen für den Hochschulzugang betrafen. Da kein Akteur sich vergleichbar intensiv für begleitende Maßnahmen eingesetzt hat, konnte die Politik die Regelungen als kostenneutral behandeln.

2.2.2 Nutzen für Hochschulen

Für viele Hochschulen kam die politische Initiative zur weiteren Öffnung der Hochschulen für beruflich Qualifizierte ohne Abitur überraschend. Die zentrale Rolle der Kammern war ihnen nicht bewusst, da das entsprechende Lobbying nur zum Teil öffentlich stattfand. Dies mag ein Grund dafür gewesen sein, dass die Hochschulen z.T. auf Probleme der neuen Regelungen hingewiesen, sich jedoch in keinem Fall massiv für eine Abwendung oder Abänderung der Regelung eingesetzt haben. Da die Position der Hochschulen für die wissenschaftspolitischen Sprecher der Parteien sowie für die Wissenschaftsministerien von großer Bedeutung ist, wäre durchaus denkbar, dass ein ebenso intensives Lobbying wie jenes der

⁵ Der Zusammenhang zwischen Ausbildungsberuf, Studienfachwahl und Studienerfolg ist allerdings nicht erforscht. Die hier beschriebenen Überzeugungen der hochschulpolitischen Akteure stützen sich somit allein auf anekdotisches Wissen.

Kammern dazu geführt hätte, dass die Hochschulen die Regelungen hätten mitgestalten oder gar abwenden können. Da die Analyse allerdings auch zeigt, dass die Motivation für die neuen Regelungen in erster Linie die symbolische Aufwertung der beruflichen Bildung war, müssen die Hochschulen nicht befürchten, dass politischer Druck auf sie ausgeübt wird, den Anteil der Studierenden ohne Abitur merklich zu steigern. Wie stark sie sich in dem Bereich engagieren, bleibt damit den Hochschulen überlassen. Darüber hinaus lassen die Befunde vermuten, dass für jene Hochschulen, die die Regelungen engagiert umsetzen und beruflich Qualifizierten die Studienaufnahme erleichtern wollen, mit den Kammern starke und motivierte Kooperationspartner bereitstehen.

2.2.3 Nutzen für Gewerkschaften

Da die Kammern seit Jahrzehnten und auch heute noch eine stärkere Öffnung der Hochschulen für sogenannte Arbeiterkinder fordern, können die Gewerkschaften in strategischer Hinsicht von den Kammern lernen: Intensives punktuelles bildungspolitisches Engagement, bei dem Politiker aller Parteien, Wissenschaftsminister sowie Mitarbeiter im Wissenschaftsministerium intensiv „bearbeitet“ werden, zeitigt Erfolge. Besonders wichtig ist dabei, dass das bildungspolitische Engagement dort am intensivsten ist, wo die Gesetze und Verordnungen entstehen: auf Landesebene. Dass die Gewerkschaften in den letzten Jahren in manchen Bundesländern Personal abgebaut haben, stellt in diesem Kontext ein Problem für ihren hochschulpolitischen Einfluss dar.

Die Befunde aus der hier vorgenommenen Analyse zeigen auch, dass die Gewerkschaften ihre Forderungen nicht nur an die SPD, der sie traditionell nahestehen (Schmid 2003), richten sollten, sondern auch an die CDU/CSU, da diese ihre ideologische Ablehnung gegenüber der Öffnung der Hochschulen abgelegt hat.

Dass die neuen Regelungen des Hochschulzugangs für beruflich Qualifizierte ohne Abitur in erster Linie der symbolischen Aufwertung der beruflichen Ausbildung dienen sollten, bedeutet für die Gewerkschaften, dass sie sich nicht darauf verlassen können, dass die Politik oder die Kammern dafür sorgen werden, dass die Regelungen mit Maßnahmen flankiert und weiter vorangetrieben werden. Wenn die Gewerkschaften weiterhin das Ziel verfolgen, die soziale Chancengleichheit beim Hochschulzugang zu befördern, müssen sie selbst tätig werden.

Für die Gewerkschaften besteht hierbei die Option, an die Argumente der Kammern anzuschließen, und darauf aufbauend weiter gehende Forderungen zur Öffnung der Hochschulen zu stellen, z.B. nach großzügigeren Hochschulzugangsregelungen für beruflich Qualifizierte mit abgeschlossener Ausbildung ohne Aufstiegsfortbildung. Besonders ertragreich können Absprachen und gemeinsame Forderungen von Gewerkschaften und Kammern sein, da die Parteien diese als breite gesellschaftliche Bündnisse wahr- und ernstnehmen.

2.2.4 Nutzen für Kammern

Eine wichtige Erkenntnis für die Kammern ist, dass ein intensives punktuelles bildungspolitisches Engagement sich auszahlt, selbst wenn man in der hochschulpoliti-

schen Arena bislang wenig präsent gewesen ist. Es hat sich darüber hinaus gezeigt, dass nicht nur die wirtschaftsnahen, sondern alle Parteien für die Forderungen der Kammern offen sind.

Eine weitere Erfahrung, die die Kammern für künftiges bildungspolitisches Engagement nutzen können, ist, dass die Einführung einer Regelung in nur einem Bundesland die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass auch andere Länder diese Regelung in der Folge einführen. Die Erfahrungen mit einer Regelung in einem Pionierland können Ängste und Vorbehalte in den anderen Bundesländern abschwächen.

2.2.5 Nutzen für beruflich Qualifizierte

Für die Zielgruppe der beruflich Qualifizierten ohne Abitur muss als wichtigster Befund gelten, dass die neuen Regelungen nicht in erster Linie dafür geschaffen wurden, um ihnen in großer Menge den Weg zum Studium zu ebnet, sondern um die berufliche Bildung attraktiver zu machen. Dies ist ein wichtiger Grund dafür, dass die Umsetzung der Regelungen z.T. schleppend verläuft. In der Folge mangelt es wie bereits erwähnt auch an wichtigen begleitenden Maßnahmen, so dass beruflich Qualifizierte noch immer vor zahlreichen Hindernissen stehen, wenn sie ein Studium aufnehmen wollen. Dass weder Hochschulen noch Kammern ein gesteigertes Interesse an einem Mehr an Studierenden aus der beruflichen Bildung zeigen und dass die Politik das Thema als kostenneutral behandelt, sollte die Erwartungen der Zielgruppe an eine stetige Weiterentwicklung der Öffnung der Hochschulen bremsen.

Dennoch zeigen die Analyseergebnisse, dass beruflich Qualifizierte mit Interesse an einem Studium die neuen Regelungen nutzen können, um den Prozess voranzutreiben: Zum einen können sie mit Verweis auf die Argumente, mit denen die neuen Regelungen erlassen wurden (mehr Durchlässigkeit im Bildungssystem, die hohe Qualität der beruflichen Bildung), weitere Forderungen stellen, wie z.B. Möglichkeiten der Anrechnungen beruflicher Kompetenzen auf ein Hochschulstudium oder berufs begleitende Studienangebote. Dabei müssen Studieninteressierte berücksichtigen, dass die Hochschulen unterschiedlich offen sind: Es lohnt, sich an jene Hochschulen zu wenden, die sich stärker für das Thema eingesetzt haben und die bereits entsprechende Strukturen und Maßnahmen schaffen. Nicht zuletzt indem sie sich für Studienplätze bewerben, können beruflich Qualifizierte alle hochschulpolitischen Akteure unter Zugzwang setzen, ihnen entgegenzukommen und ihre reibungslose Integration in den Studienalltag zu gewährleisten.

3. Zusammenfassung und Reflektion

Der Artikel hatte zum Ziel offenzulegen, inwiefern politikwissenschaftliche Forschungsarbeiten, die die Entstehung hochschulpolitischer Entscheidungen untersuchen, für Akteure in der Praxis von Bedeutung sein können. Das zentrale Argument war, dass Wissen über das politische Umfeld, die Akteure, ihre Interessen und Strategien und die „Spielregeln“ (Scharpf 1997) für das Engagement hochschul- und wissenschaftspolitischer Akteure sehr wichtig ist. Anhand einer Studie über die Entste-

hung von Regelungen für den Hochschulzugang von beruflich Qualifizierten ohne Abitur in den Bundesländern wurde gezeigt, wie der bisherige Wissensstand ergänzt werden konnte und welchen praktischen Nutzen die neuen Erkenntnisse für die Akteure im Feld haben.

So wurde z.B. deutlich, dass die tatsächlichen Treiber der Öffnung der Hochschulen für beruflich Qualifizierte entgegen vorheriger Annahmen nicht die Gewerkschaften, sondern die Kammern in den Ländern sind. Darüber hinaus müssen die von den Parteien und den Kammern im Rahmen der Entscheidungsprozesse geäußerten Argumente als strategisch bewertet werden: Die Öffnung der Hochschulen für beruflich Qualifizierte sollte nicht in erster Linie der Durchlässigkeit im Bildungssystem dienen, sondern die berufliche Bildung attraktiver machen. Es wurde auch deutlich, dass das wichtigste Hindernis für die Öffnung der Hochschulen in der Vergangenheit nicht handfeste Befürchtungen über die Entwicklung der Studienqualität, sondern mangelndes Lobbying für entsprechende Regelungen gewesen ist. Eine letzte wichtige Erkenntnis der Studie ist, dass sich im Rahmen der untersuchten Entscheidungsprozesse kein Akteur massiv für die Einführung von Maßnahmen eingesetzt hat, die den beruflich Qualifizierten die Studienaufnahme tatsächlich ermöglichen.

Im Folgenden wurde aufgezeigt, welche praktischen Konsequenzen die involvierten hochschulpolitischen Akteure aus politikwissenschaftlichen Erkenntnissen ziehen können. Es wurde deutlich, dass Parteien, Hochschulen, Gewerkschaften, Kammern und beruflich Qualifizierte mithilfe der neuen Erkenntnisse besser einschätzen können, was sie von anderen Akteuren erwarten können, wo eigenes Engagement nötig ist und sich lohnt und welche politischen Allianzen sinnvoll sind.

Da entsprechende Erkenntnisse für hochschulpolitische Akteure von Bedeutung sind, sollten sie auch in der Forschung und Politikberatung eine wichtigere Rolle einnehmen. Sie können nebenbei auch helfen zu verstehen, weshalb viele Politikempfehlungen schleppend oder gar nicht umgesetzt werden. Mithilfe entsprechender politikwissenschaftlicher oder historischer Studien erscheinen politische Entwicklungen weniger naturwüchsig und die weitere politische Entwicklung lässt sich besser einschätzen. In den letzten Jahren sind erste wegweisende politikwissenschaftliche Studien, in denen die Entstehung hochschulpolitischer Entscheidungen untersucht wurde, entstanden (Dobbins; Toens 2009b, 2009a; Witte 2006). Weitere Studien wären wünschenswert.

Aktuelle Themen der Hochschulforschung, die sehr von entsprechenden Analysen profitieren könnten, wären z.B. all jene, die die Beziehungen zwischen Staat und Hochschulen betreffen. So sind die Formen und Wirkungen neuer Steuerungsformen in den letzten Jahren intensiv erforscht worden (Hechler und Pasternack 2012; Krempkow und Schulz 2012; Hüther 2011; Bogumil und Heinze 2009), allerdings ist häufig nicht klar, aus welchen Motiven Politiker sich für das eine oder das andere Modell entscheiden: Haben die Hochschulen sich mit Forderungen nach mehr Autonomie durchgesetzt oder vielmehr Finanzminister mit der Absicht, Kosten zu sparen? Ein weiteres Feld, das durch eine entsprechende politikwissenschaftliche Studie eine wichtige Ergänzung

erfahren könnte, sind die Hintergründe der Exzellenzinitiative: Wie wichtig waren politische Faktoren, wie z.B. regionale Proporzüberlegungen, bei der Auswahl der Standorte? Diese und viele weitere Fragestellungen können einen wichtigen Beitrag dazu leisten, die Hochschulforschung für die Hochschulpolitik wichtiger zu machen.

Literaturverzeichnis

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008):* Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Bielefeld.
- Bogumil, J./Heinze, R. G. (Hg.) (2009):* Neue Steuerung von Hochschulen. Eine Zwischenbilanz. Berlin.
- Dobbins, Mi.: Französische Hochschulpolitik: Wandel durch Internationalisierung?* Hg. v. Universität Bremen, Jacobs Universität Bremen und Universität Oldenburg. Bremen (TranState working papers).
- Dobbins, M./Toens, K. (2011):* Politologische Zugänge zur Hochschulforschung. In: Edith Braun, Katharina Kloke und Christian Schneiderberg (Hg.): Disziplinäre Zugänge zur Hochschulforschung. die hochschule (2). Wittenberg, S. 56-73.
- Enders, J. (2010):* Political science and education research. Windows of opportunity for a neglected relationship. In: Anja, P., u.a. (Hg.): Education in political science. Discovering a neglected field. Milton Park; Abingdon; Oxon; New York: Routledge, S. 205-217.
- Freitag, W. (2009):* Hochschulzugang öffnen - Mehr Chancen für Studierende ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Schriftliche Stellungnahme zur Anhörung im Landtag NRW am 3. September 2009 in Düsseldorf. Hg. v. HIS Hochschul-Informations-System GmbH. Hannover (HIS: Stellungnahme).
- Freitag, W. (2012):* Zweiter und Dritter Bildungsweg in die Hochschule. Hg. v. Hans-Böckler-Stiftung. Hans-Böckler-Stiftung. Düsseldorf (Arbeitspapier, 253).
- Harney, K./Keiner, E. (1997):* Individualisierung als neue Form der Bildungspolitik. Eine Analyse am Beispiel des Hochschulzugangs Berufstätiger. In: Mucke, K./Schwiedrzik, B. (Hg.): Studieren ohne Abitur. Berufserfahrung: ein "Schrittmacher" für Hochschulen und Universitäten. Bielefeld. S. 57-70.
- Hechler, Da./Pasternack, P. (2012):* Hochschulorganisationsanalyse zwischen Forschung und Beratung. Wittenberg.
- Heine, C./Quast, H./Spangenberg, H. (2008):* Studiengebühren aus der Sicht von Studienberechtigten. Finanzierung und Auswirkungen auf Studienpläne und -strategien. Hg. v. HIS Hochschul-Informations-System GmbH. Hannover (HIS: Forum Hochschule, 15).
- Helbig, M./Baier, T./Kroth, A. (2012):* Die Auswirkung von Studiengebühren auf die Studierneigung in Deutschland. Evidenz aus einem natürlichen Experiment auf Basis der HIS-Studienberechtigtenbefragung. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 41/H. 3, S. 227-246.
- Hübner, M. (2009):* Do tuition fees affect enrollment behavior? Evidence from a 'natural experiment' in Germany. Hg. v. University of Mannheim. Mannheim (CDSE Discussion Papers, 69).
- Hüther, O. (2011):* New Managerialism? Gemeinsamkeiten und Differenzen der Leitungsmodelle in den Landeshochschulgesetzen. In: die hochschule (1), S. 50-72.
- Krempkow, R./Schulz, P. (2012):* Welche Effekte hat die leistungsorientierte Mittelvergabe? Das Beispiel der medizinischen Fakultäten Deutschlands. In: die hochschule (2), S. 121-141.
- Lischka, I./Stein, R. H. (1995):* Studium und Berufseinstieg von Berufserfahrenen ohne Abitur. Textband. Sekundäranalyse von Untersuchungen aus den neuen Bundesländern und der DDR. Berlin.
- Loebe, H./Severing E. (Hg.) (2009):* Studium ohne Abitur. Möglichkeiten der akademischen Qualifizierung für Facharbeiter. Bielefeld.
- Loebe, H./Severing, E. (2011):* Qualifikationsreserven durch Quereinstieg nutzen! Studium ohne Abitur, Berufsabschluss ohne Ausbildung. 1., Aufl. Bielefeld.
- Nickel, S./Duong, S. (2012):* Studieren ohne Abitur: Monitoring der Entwicklungen in Bund, Ländern und Hochschulen. Hg. v. CHE Gemeinnütziges Centrum für Hochschulentwicklung. Gütersloh (CHE Arbeitspapier, 157).
- Nickel, S./Leusing, B. (2009):* Studieren ohne Abitur: Entwicklungspotenziale in Bund und Ländern. Eine empirische Analyse. Arbeitspapier Nr. 123. Hg. v. CHE Centrum für Hochschulentwicklung gGmbH.
- Orr, D./Schnitzer, Kl./Frackmann, E. (2008):* Social and Economic Conditions of Student Life in Europe. Synopsis of indicators. Final report. Bielefeld.
- Reuter, L. R./Sieh, I. (2009):* Politik- und rechtswissenschaftliche Bildungsforschung. In: Tippelt, R./Schmidt, B. (Hg.): Handbuch Bildungsforschung. 2. Aufl. Wiesbaden. S. 185-198.

- Scharpf, F. W. (1997): Games real actors play. Actor-centered institutionalism in policy research. Boulder, Colo.
- Schmid, J. (2003): Gewerkschaften im Föderalismus: Regionale Strukturen und Kulturen und die Dynamik von politischen Mehrebenensystemen. In: Schroeder, W./Weßels, B. (Hg.): Die Gewerkschaften in Politik und Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland. Ein Handbuch. 1. Aufl. Wiesbaden. S. 271-294.
- Schuetze, H. G./Slowey, M. (Hg.) (2001): Higher Education and Lifelong Learners. International perspectives on change: Routledge Falmer.
- Schulenberg, W./Scholz, W.-D./Volter, A. (1986): Beruf und Studium. Studienerfahrungen und Studienerfolg von Berufstätigen ohne Reifezeugnis. Bonn.
- Schwabe-Ruck, E. (2010): "Zweite Chancel" des Hochschulzugangs? Eine bildungshistorische Untersuchung zur Entwicklung und Konzeption des Zweiten Bildungsgangs. Düsseldorf.
- Teichler, U./Volter A. (2004): Zugangswege und Studienangebote für nicht-traditionelle Studierende. In: die hochschule, Jg. 13/H. 2, S. 64-80.
- Toens, K. (2009a): Hochschulpolitische Interessenvermittlung im Bologna-Prozess. Akteure, Strategien und machtpolitische Auswirkungen auf nationale Verbände. In: Britta Rehder (Hg.): Interessenvermittlung in Politikfeldern. Vergleichende Befunde der Policy- und Verbändeforschung. 1. Aufl. Wiesbaden.
- Toens, K. (2009b): The Bologna Process in German Educational Federalism: State Strategies, Policy Fragmentation and Interest Mediation. In: FGPR Jg. 18/H. 2, S. 246-264.
- Ulbricht, L. (2012): Öffnen die Länder ihre Hochschulen? Annahmen über den Dritten Bildungsweg auf dem Prüfstand. In: die hochschule, H. 1, S. 154-168.
- Witte, J. (2006): Change of Degrees and Degrees of Change. Comparing Adaptations of European Higher Education Systems in the Context of the Bologna Process. Enschede.
- Volter, A. (1990): Die symbolische Macht höherer Bildung - Der Dritte Bildungsweg zwischen Gymnasialmonopol und beruflicher Öffnung. In: Norbert Kluge (Hg.): Vom Lehrling zum Akademiker. Neue Wege des Hochschulzugangs für berufserfahrene Erwachsene. Oldenburg. S. 49-117.
- Volter, A. (2010): Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschulzugang. Vom Besonderheitenmythos zur beruflichen Kompetenz. In: Klaus Birkelbach, Axel Bolder und Karl Düsseldorf (Hg.): Berufliche Bildung in Zeiten des Wandels. Festschrift für Rolf Dobischat zum 60. Geburtstag. Baltmannsweiler. S. 199-219.

■ Lena Ulbricht, Dipl. Pol., M.A., Gast in der Projektgruppe der Präsidentin, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB), Berlin, E-Mail: ulbricht@wzb.eu

**Heinz W. Bachmann:
Systematische Lehrveranstaltungsbeobachtungen an einer Hochschule
Verläufe von Lehrveranstaltungen an einer schweizerischen Fachhochschule
bei Einführung der Bologna-Studiengänge – eine Fallstudie**

Reihe: Hochschulwesen - Wissenschaft und Praxis

Seit Herbst 2006 bieten alle Fachhochschulen der Schweiz Studiengänge organisiert nach dem Bachelor-Master-System an, wie das in der Bologna-Deklaration beschlossen worden war. Einer der Haupttriebfedern des Reformprozesses, neben der akademischen Mobilität und der Vorbereitung der Hochschulabsolventen auf den europäischen Arbeitsmarkt, ist die Steigerung der Anziehungskraft der europäischen Hochschulen zur Verhinderung von brain drain und der Förderung von brain gain. Neben diesem globalen Wettbewerb wird durch die gegenseitige Anrechenbarkeit der Studienleistungen in den verschiedenen Ländern auch die Konkurrenz der Hochschulen untereinander gefördert.

Die Bologna-Reform geht von einem neuen Lehrverständnis aus von der Stoffzentrierung hin zu einer Kompetenzorientierung, begleitet von einem shift from teaching to learning. Der Fokus liegt also nicht beim Lehren, sondern auf der Optimierung von Lernprozessen. Vor dem Hintergrund neuerer Erkenntnisse aus der Lernforschung wird auch deutlich, dass das Vermitteln von Wissen im traditionellen Vorlesungsstil nur noch bedingt Gültigkeit hat. Unter Berücksichtigung der obigen Erkenntnisse müsste man heute eher vom Hochschullernen als von der Hochschullehre sprechen. Die vorliegende Studie wird zum Anlass genommen, ein Instrument vorzustellen, mit dem Lehre systematisch beobachtet werden kann. Mit dem beschriebenen Instrument wird der Frage nachgegangen, inwieweit an der untersuchten schweizerischen Pädagogischen Hochschule die oben beschriebene Neuorientierung in der Lehre schon stattgefunden hat. Mit Hilfe des VOS (VaNTH Observational System) sollen systematisch Lehrveranstaltungsbeobachtungen gemacht und festgehalten werden. Das Ziel dieser Studie ist es, Lehrveranstaltungsverläufe an der untersuchten Pädagogischen Hochschule zu erheben im Hinblick auf die Entwicklung von Kursen in Hochschuldidaktik. Die gefundenen Ergebnisse sollen mit der Schulleitung besprochen werden, vor allem auch auf dem Hintergrund des neuen Lernens an Hochschulen. Basierend auf den gewonnen empirischen Daten und den von der Schulleitung entwickelten Zielen können hochschuldidaktische Kurse geplant und umgesetzt werden. Zusätzlich besteht die Chance, bei einer Wiederholung der Studie in einigen Jahren mögliche Veränderungen in der Lehre festzustellen. Es wird davon ausgegangen, dass das Untersuchungsdesign und die erhobenen Daten nicht nur von Interesse für die betroffene Hochschule sind, sondern generell Fachhochschulen interessieren dürften, die in einem ähnlichen Prozess der Neuorientierung stecken.



ISBN 3-937026-65-7, Bielefeld 2009, 172 Seiten, 24.90 Euro

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

Isabel Steinhardt & Kirsten Iden

**Formative Studiengangevaluation:
erfolgreiche Verknüpfung der
dokumentarischen Evaluationsforschung,
des Expertengesprächs und
universitärer Kennzahlen?***



Isabel Steinhardt



Kirsten Iden

Mit der Entwicklung und Einführung der formativen Studiengangevaluation an der Goethe-Universität Frankfurt werden in einem vierstufigen Verfahren quantitative und qualitative Methoden zur Qualitätssicherung in Studium und Lehre verbunden. Zur Anwendung kommen die dokumentarische Evaluationsforschung und das Expertengespräch sowie die Analyse universitärer Kennzahlen. Damit wird ein umfassendes Verfahren angewandt, das bisher unverbundene Instrumente der Qualitätssicherung sowie wenig beleuchtete Aspekte von Studium und Lehre zusammenführt. Im Sinne einer guten Evaluation wird mit diesem Verfahren eine ressourcen- und zeitsparende Variante für die Qualitätssicherung vorgestellt.

1. Das Ziel einer umfassenden Verbesserung

Qualitätssicherung von Studium und Lehre findet an deutschen Hochschulen immer stärkere Beachtung. Zum einen aufgrund extern gesetzter Anforderungen im Akkreditierungsprozess, zum anderen durch das interne Bestreben einer Qualitätsverbesserung von Studium und Lehre. Durch die Vorgabe zur Akkreditierung und Reakkreditierung wurde festgeschrieben, welche Parameter bei der Sicherung und Entwicklung der Qualität von Studium und Lehre angelegt werden sollen, neben den hochschuleigenen Qualitätsansprüchen. So fordert der Akkreditierungsrat, dass die Studierbarkeit der Studiengänge gewährleistet werden muss sowie Ergebnisse des hochschulinternen Qualitätsmanagements bei den Weiterentwicklungen des Studienganges Anwendung finden, wie Evaluationsergebnisse, Untersuchungen der studentischen Arbeitsbelastung, des Studienerfolgs und des Absolventenverbleibs (Akkreditierungsrat 2009, S. 11-12). Dies sind umfassende Forderungen, die an den Hochschulen durch die Entwicklung von neuen Instrumenten, die genau die geforderten Einblicke liefern sollen, eingelöst werden. So ist dies auch an der Goethe-Universität Frankfurt geschehen: es wurde das Instrument EstA – Evaluation der studentischen Arbeitszeit als Workload-Untersuchung entwickelt, die Universität beteiligt sich an den Absolventenstudien des INCHER, es finden umfassende Lehrveranstaltungsevaluationen statt (vgl. Tillman et. al. 2011) sowie Auswertungen der hochschulstatistischen Kennzahlen. Bisher standen diese Instrumente aber noch weitgehend unverbunden nebeneinander und wurden meist erst für den Bericht für die Akkreditierungsagenturen zusammengestellt.

Ohne eine Verknüpfung der Instrumente und Partizipation der Beteiligten kann es zu keiner Qualitätsverbesserung kommen und die Instrumente verfehlen ihre Wirkung der Qualitätssicherung (vgl. Nickel 2007). Diese Erfahrung wurde auch an der Goethe-Universität gemacht, zurückzuführen ist dies auf folgende Ursachen: Erstens ist nicht davon auszugehen, dass in allen Fachkulturen ein umfassendes methodisches Wissen zur Deutung der erhobenen Daten existiert (vgl. Köster 2012, S. 22). Wenn dieses Wissen nicht existiert, werden im schlechtesten Fall die vorliegenden Daten falsch interpretiert und daraus falsche Maßnahmen abgeleitet, oder erst gar keine Maßnahmen entwickelt. Methodische Kompetenzen bei der Auswertung sind zweitens aber immanent wichtig, da zum Teil nur Daten vorliegen, die einer vorsichtigen Interpretation bedürfen, u.a. aufgrund von geringen Teilnehmerzahlen (da z.B. bisher noch wenige Absolventen eines Studienganges existierten) oder Verzerrungen von Grundgesamtheiten. Dies könnte durch einen festgelegten Prozess gelöst werden, bei dem Methodiker/innen während der Interpretation und Entwicklung von Maßnahmen zur Qualitätsverbesserung durch die Studiengangkoordinatoren/innen in den einzelnen Fachbereichen und Instituten einbezogen würden. Dies ist allerdings selten der Fall (vgl. für solch einen seltenen Fall Pohlenz und Seyfried 2008). Und drittens besteht in den Fachbereichen aufgrund zunehmender Zusatzbelastungen neben Forschung und Lehre das Bedürfnis an schlanken Verfahren der Qualitätssicherung. Auch bei den Studierenden ist eine Befragungsmüdigkeit festzustellen, die zu geringen Rücklaufquoten führt.

Aus diesem Erfahrungswissen heraus wurden bestehende Instrumente und Verfahren an der Goethe-Universität einer Überarbeitung unterzogen und ein Verfahren entwickelt, das die Akkumulation von Instrumenten der Datenerhebung überwindet und einen möglichst geringen Arbeitsaufwand bzw. Befragungsaufwand bei hoher Partizipationsmöglichkeit der beteiligten Akteure hat. Zudem kann durch das Verfahren eine Überprüfung der Studierbarkeit im weiteren Sinne, also über die Abfrage quantitativer Daten hinaus, erfolgen (Steinhardt 2011). Entstanden ist das Verfahren einer formativen Studiengangevaluation.

* Für wertvolle Anregungen danken wir Prof. Dr. Iris Nentwig-Gesemann und Christian Rosenbusch.

2. Kriterien guter Evaluation

Für die Studiengangevaluation wurde ein formatives Evaluationsdesign gewählt, das prozessbegleitend angelegt ist (vgl. Kardorff und Schönberger 2010, S. 368) und auf gemeinsam getragenen Evaluationskriterien fußt (vgl. Mittag 2006, S. 13). Formative Evaluationen beruhen auf ständigen Rückkopplungsschleifen, durch die „Bewertungen erzeugt, ausgehandelt und bewusst reflektiert“ (Kardorff und Schönberger 2010, S. 369) werden. Das heißt, es werden nicht nur Daten erzeugt, sondern diese werden in einem festgelegten Prozess reflektiert und daraus wiederum Maßnahmen zur Verbesserung abgeleitet. Die Evaluation sollte dabei auf den Kriterien guter Evaluation: „Nützlichkeit, Durchführbarkeit, Korrektheit und Genauigkeit“ beruhen (Ernst 2008, S. 18 sowie DeGEval-Standards). Im vorliegenden Fall heißt das: Die erhobenen Daten müssen einen Nutzen zur Studiengangverbesserung haben, müssen also Auskunft über Herausforderungen und Passungsprobleme geben. Die Erhebung der Daten sollte auf Verfahren beruhen, die eine leichte Durchführbarkeit erlauben und die Befragungsmüdigkeit der Studierenden sowie die starke Belastung der Fachbereiche berücksichtigen. Die Korrektheit und Genauigkeit der Daten müssen durch methodische Verfahren gesichert sein. Um diese Kriterien zu erfüllen wurde ein Verfahren gewählt, das die starke Fokussierung der Qualitätssicherung auf quantitative Erhebungsmethoden verlässt, da an der Goethe-Universität unter anderem festgestellt wurde, dass eine umfassende Untersuchung des Workload nur durch einen enormen Kosten- und Zeitaufwand möglich ist, wie dies auch die ZEITLast-Studie von Schulmeister und Metzger (2011) bestätigt. Zudem muss angezweifelt werden, ob wirklich valide Aussagen zum Konstrukt Workload entstehen, da sich die Frage stellt, ob bei der Messung der studentischen Arbeitszeiten reale Angaben gemessen werden. Denn das Wissen um die wesentlichen quantitativen Parameter zur Bemessung der Leistungspunkte und des Workload sei Studierenden und teilweise auch den Hochschullehrern nicht klar, so Schulmeister (2011, S. 1). Am Beispiel des Workload wird kurz erläutert, warum ein Verfahren entwickelt wurde, das stärker auf qualitative Instrumente setzt. Mit dem Konstrukt Workload wird davon ausgegangen, dass Studierende wissen, wie viele Leistungspunkte sie erwerben, wie viel Zeit sie dafür aufwenden und dass Studierende eine Bewertung abgeben können, ob die

Passung zwischen Leistungspunkt und erbrachter Arbeitszeit stimmt. Metzger und Schulmeister (2011) haben genau diese Annahme widerlegt. Auch aus der quantitativen Untersuchung an der Goethe-Universität kann geschlussfolgert werden, dass ein Großteil der Studierenden das Workload-Konstrukt nicht kennen, da sie nicht wissen, wie viele Leistungspunkte sie bereits erworben haben, noch wie viele Leistungspunkte sie im Semester erwerben möchten. Sie wissen demnach auch nicht, auf wie viel Arbeitszeit sie sich aufgrund ihrer Auswahl an Lehrveranstaltungen durchschnittlich einstellen sollten. Hinzukommt, dass selbst die Leistungspunktevergabe nicht immer an den Ansprüchen einer Lehrveranstaltung orientiert ist, bzw. die Umsetzung seitens der Lehrenden weiter davon abweichen kann.

Tabelle 1 : Angaben zu erworbenen Leistungspunkten pro Studiengang

Studiengang	Keine Angabe zu erworbenen LP in %	Angabe zu erworbenen LP in %	N
Geographie	74,2%	25,8%	132
Geowissenschaften	64,6%	35,4%	82
Wirtschaftswissenschaften	23,4%	76,6%	625
Informatik	46,4%	53,6%	56
Kognitive Linguistik	52,6%	47,4%	38
Kulturanthropologie	63,3%	36,7%	30
Physik	45,8%	54,2%	166

Frage: Wie viele Credit Points haben Sie in Ihrem Studium bereits erworben? Ohne Erstsemester (daher keine Angaben zum Rücklauf), Daten aus den Paper& Pencil Befragungen, ohne Pilotbefragung, da abweichende Fragestellung.

Tabelle 2 : Angaben zu geplanten Leistungspunkten pro Studiengang

Studiengang	Keine Angabe zu erworbenen LP in %	Angabe zu erworbenen LP in %	N
Geographie	74,2%	25,8%	132
Geowissenschaften	64,6%	35,4%	82
Wirtschaftswissenschaften	23,4%	76,6%	625
Informatik	46,4%	53,6%	56
Kognitive Linguistik	52,6%	47,4%	38
Kulturanthropologie	63,3%	36,7%	30
Physik	45,8%	54,2%	166

Frage: Wie viele Credit Points planen Sie in diesem Semester zu erwerben? Inklusive Erstsemester, Daten aus den Paper& Pencil Befragungen, ohne Pilotbefragung, da abweichende Fragestellung.

Wenn aber das Konzept der Leistungspunkte in Bezug zum Arbeitsaufwand sowohl bei Lehrenden und Studierenden nicht durchgängig bekannt ist, wie kann dann von einer Validität der Aussagen ausgegangen werden? Für Einschätzungsfragen zur Passung des Workload muss demnach bezweifelt werden, dass valide Daten verfügbar sind.

3. Das Verfahren der formativen Studiengangevaluation

Aufgrund der Erfahrungen mit den bisherigen quantitativen Instrumenten an der Goethe-Universität beruht die neu eingeführte formative Studiengangevaluation auf einer rekonstruktiven Evaluationslogik (vgl. Bohnsack 2010b, S. 33) und umfasst vier Phasen. Zuerst werden eine oder mehrere Gruppendiskussionen mit Studierenden eines Studienganges durchgeführt. In der zweiten Phase wird ein Expertengespräch mit den Zuständigen im Fachbereich (meist die Studiendekane/innen und Studiengangkoordinatoren/innen) über die zentralen Ergebnisse der vorherigen Gruppendiskussion geführt, um deren explizites Sonderwissen der studentischen Perspektive gegenüber zu stellen. Die dritte Phase, als weitere Ergänzung des Verfahrens der dokumentarischen Evaluation, werden Kennzahlen, Prü-

fungsdaten und Ergebnisse der Absolventenbefragung studiengangspezifisch ausgewertet und in Bezug zu den Ergebnissen der Gruppendiskussionen und des Expertengesprächs gestellt. Abschließend werden die ermittelten Daten in einer vierten Phase den Beteiligten, also den Studierenden, Lehrenden und Studiengangkoordinatoren/innen in Form eines vorläufigen Ergebnisberichts zugänglich gemacht. Bei dem abschließenden Gespräch werden den Beteiligten auf Grundlage des Berichtes „Vorschläge für Handlungskonsequenzen seitens der Evaluatoren/innen vermittelt, um auf dieser Grundlage zu gemeinsamen Bewertungen und ggf. zu Empfehlungen und (Ziel-) Vereinbarungen zu gelangen.“ (Bohnsack 2010a, S. 45). Gerade die vierte Phase ist für die Verbesserung von Studiengängen entscheidend, da die Evaluationsergebnisse diskutiert und daraus Maßnahmen im Sinne des organisationalen Lernens abgeleitet werden (vgl. Mittag 2006, S. 13). Bohnsack führt aus, dass eine wesentliche Aufgabe der Evaluation die Initiierung von Gesprächen der Evaluationsbeteiligten ist (vgl. 2010a, S. 43).

3.1 Erste Phase: Gruppendiskussion mit Studierenden

Eine Beteiligung der Evaluierten findet bereits in der ersten Phase statt. Im Fokus der Gruppendiskussion stehen Studierende, um sowohl das explizite als auch das implizite (Erfahrungs-) Wissen über den Studiengang zu explizieren (vgl. Bohnsack 2010a, S. 45). Bei der Gruppendiskussion erfolgt der Rückgriff auf die dokumentarische Methode von Bohnsack, in der das implizite Wissen in den Mittelpunkt gestellt wird:

„Vielmehr suchen die dokumentarische Methode und ihre Evaluationsforschung den Anschluss an jenes – implizite – Wissen, über welches auch die Akteure im Evaluationsfeld verfügen und sehen ihre Aufgabe in der (begrifflich-theoretischen) Explikation dieses impliziten oder atheoretischen Erfahrungswissens.“ (Bohnsack und Nentwig-Gesemann 2010, S. 12)

Hierbei geht es nicht um das individuelle Wissen, individuell gemachte Praxiserfahrung oder die individuelle Persönlichkeit, sondern um Wissensbestände und Erfahrungen die von einer Gruppe geteilt werden (vgl. Bohnsack 2010a, S. 46). Damit steht die erlebte Praxis bzw. das implizite Alltagswissen (vgl. Nentwig-Gesemann 2010, S. 66) der Gruppe im Mittelpunkt (vgl. Bohnsack 2007: 321 und 2010a: S. 27), die eben durch Gruppendiskussionen ermittelt wird. Ergebnis ist die Explikation kollektiver Erfahrungen und Perspektiven, die sich bereits in der Realität unter den Gruppenmitgliedern herausgebildet haben (vgl. Przyborski und Riegler 2010, S. 437, unter Rückgriff auf Mangold 1967).

Durch die Anwendung der dokumentarischen Methode bei der Auswertung dieser Gruppendiskussionen entsteht die Möglichkeit „einen empirischen Zugang zu den kollektiven Erfahrungen und handlungsleitenden Orientierungen von Menschen zu erschließen, auf deren Grundlage sich diese untereinander wie selbstverständlich verstehen.“ (Nentwig-Gesemann 2010, S. 66). Dafür ist es notwendig eine Gruppe zu befragen, die „über Gemeinsamkeiten der Erlebnisschichtung verfügen“ (Bohnsack 2007, S. 323), da sich innerhalb dieser

Gruppe unmittelbar verstanden wird, ohne dass Aussagen von den Gruppenmitgliedern interpretiert werden müssen. Wichtig ist dabei, dass die Mitglieder der Gruppe Erfahrungen in strukturidentischer Weise gemacht haben, also aus dem gleichen Milieu stammen (vgl. Przyborski und Riegler 2010, S. 438). Dies ist bei Studierenden eines Studienganges gegeben, die in Bezug auf den Studiengang einen gemeinsamen konjunktiven Erfahrungsraum teilen.

Die Gruppen werden theoretisch zusammengesetzt und nicht als Ergebnis einer Zufallsauswahl. Für die Studiengangevaluation wurde als Auswahlkriterium für das theoretical sampling die Fachsemesteranzahl herangezogen. Es sollen möglichst aus allen Fachsemestern Studierende an der Diskussion teilnehmen, da zum einen der retrospektive Blick auf zurückliegende Semester und die inhaltliche Bedeutung für das gerade laufende Studium von Bedeutung sind. Zum anderen soll aber auch die aktuelle Praxis beleuchtet werden. Zudem wurde versucht, zur Diskussion mindestens eine/n Absolvent/in zu gewinnen, um den Gesamtblick auf den Studiengang zu ermöglichen. Dieses Vorgehen stellte sich als gewinnbringend heraus, da die Wissenszusammenhänge des gerade Erlebten und des schon länger zurückliegend Erlebten zur Ermittlung der Erfahrungskontexte beitragen. Entscheidend für das Gelingen einer Gruppendiskussion ist neben einer gut konstruierten Gruppe, das Verhalten des Evaluators bzw. der Evaluatorin. Diese/r muss eine möglichst selbstläufige und narrative Diskussion ermöglichen, darf keine Ad-hoc-Interventionen durchführen und muss die Gruppe ihre Themen innerhalb des thematischen Rahmens selbst bestimmen lassen. Zudem sollte eine „Grundhaltung der Fremdheit“ eingenommen werden, also keine Experte(n)haltung (Bohnsack und Przyborski 2007, S. 499f). Dazu ist es notwendig, dass der Evaluator bzw. die Evaluatorin von der Gruppe als neutrale Person angesehen wird, im vorliegenden Fall also keine direkte Verbindung zu dem Studiengang hat. An der Goethe-Universität werden deshalb die Gruppendiskussionen von Mitarbeiter/innen der Stabsstelle Lehre und Qualitätssicherung durchgeführt. Für die Durchführung von Gruppendiskussionen stellen Bohnsack und Przyborski folgende Prinzipien auf:

- Die gesamte Gruppe ist Adressat/in der gestellten Fragen, nicht Einzelpersonen, was der Vermeidung einer direkten Einflussnahme auf die Verteilung der Redebeiträge dient,
- Vorschlag von Themen, nicht Vorgabe von Propositionen. Durch die gestellten Fragen werden zwar Themen vorgeschlagen, aber nicht, wie diese zu bewerten sind. Es wird also kein Orientierungsrahmen vorgegeben,
- Demonstrative Vagheit, um eine möglichst detaillierte Schilderung der Diskutanten zu erreichen,
- Kein Eingriff in die Verteilung der Redebeiträge¹,
- Generierung detaillierter Darstellungen,
- Immanente Nachfragen, das heißt Nachfragen sollten sich auf das bereits Gesagte beziehen. Erst wenn ein

¹ Die Vermutung, dass Absolvent/innen mehr Redebeiträge in den Gruppendiskussionen als bspw. Studierende des ersten Semesters haben, hat sich in den durchgeführten Gruppendiskussionen nicht bestätigt, weshalb kein Eingriff in die Verteilung der Redebeiträge stattfand.

Thema erschöpfend diskutiert wurde, werden exmanente Fragen gestellt (vgl. Bohnsack und Przyborski 2007, S. 499f).

Die dokumentarische Evaluationsforschung muss neben der Einhaltung dieser Prinzipien auch einen Bewertungsmodus finden (vgl. Nentwig-Gesemann 2010, S. 66). Dafür wird nach einer narrativen Phase in der die Diskutanten „weitgehend frei sind, sich auf gemeinsame Erlebniszentren einzupendeln und diese in selbst gestalteter Dramaturgie erzählerisch aufzufalten“ (Nentwig-Gesemann 2010, S. 66) eine zweite evaluative Phase abgeschlossen. In dieser geht es um die „Generierung von theoretisierenden, argumentierenden und bewertenden Beiträgen“, die als explizite, kommunikative Wissensbestände bezeichnet werden (Nentwig-Gesemann 2010, S. 66). Es werden folgende Formen von Fragen gestellt: Theoretisierende, Argumentierende, Erklärende und Bewertende Fragen, sowie Fragen zu kollektiven Entwürfen und Orientierungstheorien (vgl. Nentwig-Gesemann 2010, S. 67).

Aus diesen Prämissen und Fragen wurde für die Evaluation von Studiengängen folgender Diskussionsleitfaden entwickelt, der als Anhaltspunkt diente, nicht aber als festgeschriebenes Muster². Denn in einer Diskussionssituation ist es entscheidender, dass sich Themen entwickeln, als die Struktur des Leitfadens abzuarbeiten. Deshalb kommt es in der Praxis zu Abweichungen vom Leitfaden.

Vor der eigentlichen Diskussion mittels des Leitfadens stellt sich die Evaluatorin bzw. der Evaluator vor und erläutert in kurzen Sätzen das gesamte Verfahren. Dabei wird hervorgehoben, welche Bedeutung die studentische Perspektive für das Verfahren hat. Als Leitfaden für die Diskussion dienen folgende Fragen, die mit folgendem narrativen Teil beginnen:

„Mich würde interessieren, warum Sie XXX (Nennung des Faches) studieren und warum Sie in Frankfurt studieren. Zudem möchte ich Sie bitten, besondere Momente und Erfahrungen aus Ihrem Studium zu schildern. Dabei ist uns alles wichtig, was Ihnen dazu einfällt.“

Ein zweiter evaluativer Teil des Leitfadens hat zum Ziel, Gespräche zu Themen rund um den Studiengang zu initiieren:

- Was waren Ihre Erwartungen an das Studium? Wurden sie erfüllt?
- Auf welche Dauer planen Sie ihr Studium? Ist der Studiengang in sechs Semestern zu studieren?
- Wie schätzen Sie den Zeitaufwand im Semester ein? Sind die gestellten Anforderungen leistbar?
- Gibt es Veranstaltungen, in denen der Zeitaufwand und die dafür vergebenen Leistungspunkte überhaupt nicht stimmen? Kennen Sie die Berechnungsgrundlage für den Workload?
- Wie ist das Verhältnis Präsenz- zu Selbststudium? Ist das sinnvoll aufgeteilt?
- Wie ist die Belastung in den Semesterferien? Machen Sie überhaupt etwas für ihr Studium in der vorlesungsfreien Zeit?
- Ist eine sinnvolle Studienplanung möglich? Ist sie auch möglich in Kopplung mit Erwerbsarbeit, oder Kinderbetreuung bzw. Pflege von Angehörigen?

- Wie zufrieden sind Sie mit den Inhalten des Studiums? Und mit den Inhalten der Lehrveranstaltungen? Welche Gebiete finden Sie unter- (bzw. über-)repräsentiert? Was würden Sie gerne noch lernen?
- Wie ist die Betreuung und Beratung durch die Lehrenden an ihrem Fachbereich? Mögliche Nachfragen: Gibt es Beratungsstellen? Wie werden sie genutzt? Wie ist die Prüfungsorganisation?
- Wie ist der Informationsfluss an Ihrem Fachbereich?
- Wo sehen Sie Verbesserungspotential? Was sollte ihrer Meinung nach dringender anders werden?

Neben dem narrativen Teil der Gruppendiskussion zeichnet sich auch der evaluatorische Teil durch starke narrative Sequenzen aus, da die Studierenden aufgrund der Thematik über ihre eigenen Erfahrungen berichten. Diese narrativen Erzählungen werden in der Diskussion durch die anderen Studierenden aufgegriffen, beigeprägt, hinterfragt oder auch abgelehnt, wodurch es zu „Sequenzen fokussierter Argumentation“ kommt. Genau diese stehen im Mittelpunkt der Auswertung, zusammen mit den Fokussierungsmetaphern des narrativen Teils. Es handelt sich um „solche Passagen, in denen sich – ungeachtet ihrer Thematik – ein ausgeprägtes Engagement der Gruppe dokumentiert, d.h. die sich durch hohe interaktive und metaphorische Dichte auszeichnen“ (Bohnsack 2010b, S. 33).

Durch die Diskussion kommt es zu einer Verständigung und einer Einigung auf den kleinsten gemeinsamen Nenner der Gruppe (vgl. Nentwig-Gesemann 2010, S. 67). Mit diesem kleinsten gemeinsamen Nenner zu einem Thema kann dann im Weiteren in Bezug auf die Qualitätssicherung und -verbesserung gearbeitet werden.

Um sowohl die Fokussierungsmetaphern als auch Sequenzen fokussierter Argumentation zu identifizieren, wird zunächst eine formulierende Interpretation vorgenommen (vgl. Bohnsack 2010b, S. 34). Hierzu wird eine Liste der von den Studierenden diskutierten Themen und Unterthemen erstellt. Aus der Themenstrukturierung werden dann die Passagen ausgewählt und deskriptiv ausgewertet, die besonders engagiert diskutiert wurden (vgl. Nentwig-Gesemann 2010, S. 67). Diese stellen für die Evaluation von Studiengängen die entscheidenden Hinweise auf Schwächen und Stärken dar und eignen sich damit für eine Qualitätsverbesserung. Diese Passagen bilden die Grundlage für das Expertengespräch.

3.2 Zweite Phase: Expertengespräch

Für den zweiten Abschnitt ist die Methode des „Expertengesprächs“ angemessen, die sich aus dem zwar weniger erforschten, aber doch bekannten Format des Experteninterviews – als Form des Leitfadeninterviews nach Flick (vgl. Flick et.al. 2005) – ableitet. Für den Einsatz als Instrument in der Studiengangevaluation wird die Form eines Gesprächs mit den Studiengangkoordinatoren/innen gewählt. Als Gesprächsgrundlage und damit Leit-

² Dabei wurde explizit darauf verzichtet auf die Fragen zurück zu greifen, die bei der Reakkreditierung gestellt werden, da die Studiengangevaluation zwar der Vorbereitung der Reakkreditierung dient, aber darüber hinaus zur Qualitätssteigerung beitragen soll und auch Herausforderungen über Themen der Reakkreditierung hinaus identifizieren soll.

faden des Gesprächs werden die Ergebnisse der vorhergehenden Gruppendiskussion mit den Studierenden herangezogen. Ziel ist es, konkrete Rückmeldungen zu den Ergebnissen der Gruppendiskussion zu erhalten und die studentische Perspektive in einzelnen Punkten um den Studienganginternen Blick der Lehrenden zu erweitern, sowie erste Handlungsanleitungen zur Verbesserung des Studiengangs zu ermitteln.

Durch die Wahl der Gesprächspartner/innen, die Experten/innen in dem zu evaluierenden Handlungsfeld sind, ist zudem eine Vorstrukturierung durch deren Funktionsgebundenheit gegeben (Liebold und Trinczek 2009, S. 37). Die Zuständigen im jeweiligen Fachbereich für den Studiengang können als Experten/innen für ihr Gebiet bezeichnet werden, da sie einem „exponierten Personenkreis“ mit einem „fachlich orientierten Sonderwissen“ (Liebold und Trinczek 2009, S. 33) qua (beruflicher) Funktion angehören. Aufgrund ihrer Einbindung sowohl in organisatorische und verwaltungstechnische Abläufe, als auch in die Lehre und Studienberatung haben sie einen guten Überblick über den gesamten Studiengang. In einem Sozialisationsprozess wurden sie zu Spezialisten/innen auf ihrem Fachgebiet, als Verantwortliche für Studiengänge haben sie ihr Wissen um Problemlösungsansätze und vor allem Ursachenforschung erweitern können (vgl. Pfadenhauer 2007). Auch wenn diese Verantwortlichkeit ebenso als Nachteil innerhalb des Gesprächs gesehen werden kann, dient gerade diese Abhängigkeit der positiven Weiterentwicklung und Verbesserung des Studiengangs. Gleichzeitig sind ihre Vorschläge und Ideen an der Realität im Studiengang mit dem Alltagsgeschäft, den Verordnungen sowie den Studierenden orientiert. Damit zeichnen sich die besprochenen Lösungsansätze durch ihre pragmatische Umsetzung aus. Ein/e Experte/in ist damit ein/e „in einen Funktionskontext eingebundener Akteur“ (Meuser, Nagel 2009, 469) und es interessiert weniger der biographische Hintergrund.

Aufgrund des Expertengesprächs wird ein gesonderter Zugang zum Wissen über den jeweiligen Studiengang möglich. Gleichzeitig setzt diese Form des Gesprächs voraus, dass die/der Evaluator/in konkrete Kenntnisse des Handlungsfeldes, also der Struktur des Studiengangs und deren Umsetzung hat (vgl. Liebold und Trinczek 2009). Damit ist eine wichtige und elementare Voraussetzung für das Gelingen solch eines Gesprächs angesprochen: die gegenseitige Anerkennung der Gesprächsbeteiligten als Experten/innen. Nur dann entsteht eine Atmosphäre der offenen Kommunikation und der konkreten Analyse. Insbesondere die/der Evaluator/in muss hier als (Quasi-)Expert/in wahrgenommen werden, damit einerseits nicht jedes Detail belehrend vorgetragen wird und andererseits alle Aspekte transparent besprochen werden. Im Kontrast zu einem Interview soll hier keinesfalls ein Verhör oder Abfrage erfolgen, sondern im narrativen Stil werden die Ergebnisse der Gruppendiskussion besprochen und dazu eigenes, explizites Wissen reproduziert. Genau diese Erkenntnisse wiederum sind das Ziel des Expertengesprächs (vgl. Pfadenhauer 2007). Auch die aufgesetzte Fremdheit zum Erkenntnisgegenstand – wie es beispielsweise in der Gruppendiskussion von Vorteil ist – sollte hier vermieden werden. Stattdes-

sen ist ein umfangreiches Vorwissen notwendig, um innerhalb des Gesprächs spontane Themen zu identifizieren und die nicht zu unterschätzende Spannung zwischen Strukturierung (durch einen Leitfaden) und der erforderlichen Offenheit zu ermöglichen (vgl. Meuser und Nagel 2009 sowie Liebold und Trinczek 2009).

Ziel ist es eine offene Kommunikation entstehen zu lassen, in der strategische Äußerungen ausgelassen und konstruktiv über Problemlösungen diskutiert wird. Entsprechend zeichnet sich das Gespräch durch Merkmale wie „thematische Fokussierung, Gebrauch von Fachbegrifflichkeiten, Verwendung indexikaler Redeweisen“ (Pfadenhauer 2007, S. 453) aus.

Die Ergebnisse des Expertengesprächs werden in einem Ergebnisprotokoll zusammengefasst, dass von der/dem Evaluator/in erstellt wird. Dieses wird den Gesprächspartnern/innen zur Ergänzung und Überprüfung der sachlichen Richtigkeit zur Verfügung gestellt.

3.3 Dritte Phase: Kennzahlen

Die Ergebnisse der Gruppendiskussion und des Expertengesprächs werden in der dritten Phase des Evaluationsprozesses um quantitative Daten ergänzt. Dadurch werden die Bewertungen der Studierenden und Experten/innen weiter fundiert. Diese Daten stammen u.a. (sofern sie vorliegen):

- Aus der Auswertung von Prüfungsdaten, also dem Überblick der Durchfallquoten einzelner Prüfungen, der Anzahl der Prüfungswiederholungen, der Notenverteilung, dem Durchschnittsemester der Prüfungen, Feststellung einer Diskrepanz zwischen erwartetem Studienverlaufsplan und realem Studienverlauf.
- Aus vorliegenden Studierendenkennzahlen, also Studiendauer, Drop-Out Quote, Absolventenquote, Betreuungsverhältnis, Herkunft der Studierenden.
- Aus den Daten der Absolventenbefragung, also Beurteilung der Absolventen/innen in Bezug auf ihren Studiengang, die Betreuung, die Angebote der Universität; Erfolg der Absolventen/innen bei der Arbeitssuche; Übergangsquote vom Bachelor in den Master.
- Angaben der Fachbereiche, also Betreuungssituation der einzelnen Institute, mögliche personelle Veränderungen, mögliche Änderungen der Studien-/Prüfungsordnungen.

Gerade in der häufigen Diskussion um die Objektivierung von Daten, können diese so genannten ‚hard facts‘ die vorgebrachten Punkte von Studierenden aber auch Lehrenden erhärten oder auch widerlegen.

3.4 Vierte Phase: Abschlussdiskussion

Die Ergebnisse der Gruppendiskussion sowie des Expertengesprächs und die Auswertung der vorliegenden quantitativen Daten werden in einem Ergebnisbericht zusammengefasst und den Beteiligten, also Studierenden, Lehrenden und Studiengangkoordinatoren/innen, zugänglich gemacht, um in der vierten Phase eine Diskussion der Beteiligten anzustoßen. Ziel der Abschlussdiskussion ist es „zu gemeinsamen Bewertungen und ggf. zu Empfehlungen und (Ziel-) Vereinbarungen zu gelangen.“ (Bohnsack 2010a, S. 45). Mit diesem umfassenden Ansatz wird für die Goethe-Universität Neuland betre-

ten, an anderen Universitäten wird sicherlich an ähnlichen Evaluationen gearbeitet oder bereits durchgeführt. Das Ziel dieser abschließenden Diskussion und Bewertung der Ergebnisse ist die Erarbeitung konkreter Handlungsmaßnahmen in Übereinstimmung mit allen Betroffenen. Insbesondere die zeitliche Dimension der Umsetzung und der möglichen Risiken sollen hier offen besprochen werden, damit keine falschen Erwartungen geweckt aber auch die bisherigen Ergebnisse nicht verloren gehen, da die vorliegende Evaluation ein „handlungs- und praxisorientiertes Instrument der Qualitätsentwicklung und Intervention“ (Ernst 2008, S. 15) darstellen soll. Wie in einer formativen Evaluation angelegt, werden bereits während der Durchführung erste Veränderungen deutlich und beispielsweise entsteht ein interner Austausch zwischen den Lehrenden in Bezug auf Organisation, Prüfungsbedingungen und Lehrinhalten. Insgesamt erhöht sich durch den direkten Kontakt von Studiengangverantwortlichen, Lehrenden und Studierenden die Verbindlichkeit und die diskutierten Ansatzpunkte werden schriftlich im Abschlussbericht fixiert. Somit kann in die Umsetzung der Maßnahmen weiter abgesichert werden.

4 Diskussion und Ausblick

Die formative Studiengangevaluation verbindet die Vorteile qualitativer und quantitativer Methoden und bedeutet ein zeiteffizientes und zugleich ergebnisorientiertes Verfahren, welches den zeitlichen und ressourcenbedingten Aufwand sowohl für Mitarbeitende als auch Studierende reduziert. Insbesondere bei den anstehenden Reakkreditierungen wird dieses Verfahren eingesetzt, um die in den Richtlinien geforderten Angaben zur Arbeitsbelastung und Studierbarkeit des Studiengangs zu liefern. Weiter bietet das Verfahren den Vorteil der Anpassung und Erweiterung in Bezug auf konkrete Themenbereiche. Angedacht ist hier z.B., das Thema der Kompetenzorientierung einzubeziehen. Für kleine Studiengänge hat sich gezeigt, dass eine Gruppendiskussion erschöpfende Auskunft über Herausforderungen, Potentiale und positive Bereiche von Studiengängen liefert. Für große Studiengänge wird zu prüfen sein, wie viele Gruppendiskussionen nötig sind, um erschöpfende Auskunft zu erhalten, um die Gefahr der Verzerrung bei großen Studiengängen zu verringern. Insgesamt lässt sich festhalten, dass das Verfahren der formativen Studiengangevaluation alltägliches Routinehandeln aufbrechen kann und dabei Blockaden und Probleme offenlegt, aber gleichzeitig im Prozess Lösungsansätze und Handlungsmaßnahmen produziert. Die bisher durchgeführten formativen Studiengangevaluationen belegen genau dies, durch sehr positive Rückmeldungen der beteiligten Akteure.

Literaturverzeichnis

- Bohnsack, R. (2007): Dokumentarische Methode. In: Buber R./Holzmüller H. (Hg.): Qualitative Marktforschung. Konzepte - Methoden - Analysen. Wiesbaden, S. 319-330.
- Bohnsack, R. (2010a): Qualitative Evaluationsforschung und dokumentarische Methode. In: derselbe/Nentwig-Gesemann I. (Hg.): Qualitative Evaluationsforschung. Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis. Opladen, S. 23-62.

- Bohnsack, R. (2010b): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 8. Aufl. Opladen u.a.
- Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I. (2010): Einleitung: Dokumentarische Evaluationsforschung. In: dieselben (Hg.): Qualitative Evaluationsforschung. Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis. Opladen, S. 9-22.
- Bohnsack, R./Przyborski, A. (2007): Gruppendiskussionsverfahren und Focus Groups. In: Buber R./Holzmüller H. (Hg.): Qualitative Marktforschung. Konzepte - Methoden - Analysen. Wiesbaden, S. 491-506.
- DeGEval – Deutsche Gesellschaft für Evaluation e.V.: <http://www.degeval.de>, letzte Prüfung: 09.06.2012.
- Ernst, S. (2008): Manual Lehrevaluation. Wiesbaden.
- Flick, U./Kardoff, E. von/Steinke, I. (2005): Qualitative Forschung. Hamburg.
- Kardoff, E. von/Schönberger, C. (2010): Evaluationsforschung. In: Mey G./Mruck K. (Hg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden, S. 367-381.
- Kultusministerkonferenz (2010): Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i.d.F. vom 04.02.2010. Online verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_10_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf, zuletzt geprüft am 28.01.2012.
- Lamnek, S. (2005): Gruppendiskussion. Theorie und Praxis. 2. Aufl. Weinheim und Basel.
- Liebold, Renate/Trinczek, Rainer (2009): Experteninterview. In: Kühl, Stefan; Strotholz, Petra; Taffertshofer, Andreas (Hrsg.): Handbuch Methoden der Organisationsforschung, Wiesbaden, S. 32-56.
- Metzger, C./Schulmeister, R. (2011): Die tatsächliche Workload im Bachelorstudium. Eine empirische Untersuchung durch Zeitbudget-Analysen. In: Nickel S. (Hg.): Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung. Analysen und Impulse für die Praxis. Gütersloh (Arbeitspapier, 148), S. 68-78.
- Meuser, M./Nagel, U. (2009): Das Experteninterview – konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlage (als Fortführung vorheriger Veröffentlichungen Meuser/Nagel 1991, 1994, 1997, 2002). In: Pickel, S./Pickel, G./Lauth, H-J/Jahn, D. (Hg.): Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft. Wiesbaden, S. 465-479.
- Mittag, S. (2006): Qualitätssicherung an Hochschulen. Eine Untersuchung zu den Folgen der Evaluation von Studium und Lehre. Münster u.a.
- Nentwig-Gesemann, I. (2010): Dokumentarische Evaluationsforschung, rekonstruktive Qualitätsforschung und Perspektiven für die Qualitätsentwicklung. In: Bohnsack R./dieselbe (Hg.): Qualitative Evaluationsforschung. Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis. Opladen, S. 63-75.
- Nickel, S. (2007): Institutionelle QM-Systeme in Universitäten und Fachhochschulen. Konzepte - Instrumente - Umsetzung. CHE Arbeitspapier Nr. 94.
- Pfadenhauer, M. (2007): Experteninterview – ein Gespräch auf gleicher Augenhöhe. In: Buber R./Holzmüller H. (Hg.): Qualitative Marktforschung. Konzepte - Methoden - Analysen. Wiesbaden, S. 449-461.
- Pohlentz, P./Seyfried, M. (2008): Analyse von Studienverläufen mit Daten der Hochschulstatistik. Potenziale, Probleme und Anwendungsmöglichkeiten. In: Qualität in der Wissenschaft – QiW, Jg. 2/Nr. 4, S. 89-95. Bielefeld.
- Przyborski, A./Riegler, J. (2010): Gruppendiskussion und Fokusgruppe. In: Mey G./Mruck K. (Hg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden, S. 436-448.
- Schulmeister, R. (2011): Bologna-Parameter und die Befragungen zur Workload im Bachelor. Eine Methodenkritik. Hamburg. Online verfügbar unter <http://www.zhw.uni-hamburg.de/uploads/schulmeister-bologna-parameter.pdf>, zuletzt geprüft am 07.02.2012.
- Steinhardt, I. (2011): Studierbarkeit: eine erweiterte Begriffsbestimmung, oder wie Studierbarkeit im weiteren Sinne ein Qualitätsmerkmal sein kann. In: dieselbe, Studierbarkeit nach Bologna. In: Mainzer Beiträge zur Hochschulentwicklung. Band 17, S. 15-34.

■ Isabel Steinhardt, Dipl. Pol., Referentin für Qualitätssicherung, Doktorandin in der Soziologie über den Bologna-Prozess an der Goethe-Universität Frankfurt a. M.,
E-Mail: Steinhardt@em.uni-frankfurt.de

■ Kirsten Iden, M.A., Wissenschaftliche Mitarbeiterin Stabsstelle Lehre und Qualitätssicherung, Goethe-Universität Frankfurt a.M.,
E-Mail: iden@pww.uni-frankfurt.de



Sandra Mittag, Rüdiger Mutz und Hans-Dieter Daniel (2012):
 Institutionelle Qualitätssicherung auf dem Prüfstand: Eine Fallstudie an der ETH Zürich
 Bielefeld, UniversitätsVerlagWebler,
 ISBN-10: 3-937026-74-6,
 115 Seiten, 19.50 €

Im Zuge einer steigenden Hochschulautonomie haben viele Hochschulen in den letzten Jahren viel Energie und Ressourcen in den Aufbau von Qualitätssicherungssystemen investiert. In Deutschland steigt mittlerweile die Zahl der Hochschulen, die für die externe Qualitätssicherung den Weg der Systemakkreditierung wählen. Diese setzt voraus, dass die Hochschule ein funktionierendes, bzw. den Einsatz externer Qualitätsprüfungen auf Studienprogrammebene ersetzendes, hochschulinternes Qualitätsmanagement einrichtet und nachhält. Auch in der Schweiz wird bei der externen Qualitätssicherung stark auf die Ebene der Institution fokussiert. Schweizerische Hochschulen bauen daher ebenso (und bereits seit Längerem) Qualitätssicherungssysteme auf, die zu ihrer Selbststeuerungsfähigkeit beitragen sollen. Einige schweizerische Universitäten haben zudem eine besondere Konstruktion ihrer QS-Strukturen gewählt, die auch in Deutschland z.T. aufgegriffen wurde: Sie haben ihre QS nicht der Hochschulleitung, sondern dem Hochschulrat unterstellt.¹ Auch aus dieser Perspektive erscheint es interessant, mehr über die Schweizer Erfahrungen zu lesen.

Unerlässlich ist es in diesem Zusammenhang auch, dass sich Hochschulen der Wirksamkeit der von ihnen eingesetzten Verfahren und Instrumente vergewissern. Der von Evaluationen und Qualitätsmanagementsystemen erhoffte Beitrag zur Qualitätsentwicklung wird vermutlich nicht geleistet, wenn sie um ihrer selbst willen bzw. als Ausdruck einer formalen Anpassung an externe Forderungen betrieben werden. Dies führt in aller Regel dazu, dass die durch Evaluationen und Verfahren des Qualitätsmanagements produzierten Informationen das Informationsbedürfnis der „Evaluierten“ nicht decken, sei es, weil nicht die richtigen Fragen gestellt wurden oder weil die Verfahren der Informationssammlung zu verzerrten Qualitätsbeurteilungen führen könnten und entsprechend auf den relevanten Steuerungsebenen nicht als handlungsleitende Information akzeptiert werden.

Gerade der letztgenannte Effekt ist häufig zu beobachten. Die Akzeptanz von Evaluation und Qualitätsmanagement als Steuerungsinstrumente hängt ihrerseits in hohem Maße von der „Wissenschaftsadäquatheit“ der jeweils eingesetzten Verfahren ab. Lässt sich zum Beispiel die Repräsentativität von Befragungsergebnissen nicht zweifelsfrei nachweisen, werden Evaluation und Qualitätsmanagement als Steuerungsinstrument insgesamt in Frage gestellt.

Eine optimistische Interpretation wäre, dass der Wissenschaftsbetrieb seine eigenen Standards hinsichtlich der Objektivität, Reliabilität und Validität von Daten, an die sich teilweise auch Steuerungsentscheidungen knüpfen, wertschätzt und sie durchgängig anwendet (vgl. z.B.



Rindermann 2001). Eine pessimistische Interpretation wäre, dass der Wissenschaftsbetrieb sich mit übertriebener Methodenorthodoxie gegen die Kritik immunisiert, die sich aus den möglicherweise unkomfortablen Evaluationsergebnissen ableiten ließen. Daher sei eine auf methodische Standards gerichtete Debatte nicht zielführend. Vielmehr müssten bei der Argumentation die Akzeptanz(-„Teppiche“) der Akteure (Wottawa 2001) und ihre Determinanten Berücksichtigung finden (vgl. Krempkow 2007), wodurch sich nach und nach deren Akzeptanz steigern ließe.

In jedem Fall lohnt es sich, die Praxis von Evaluation und Qualitätsmanagement einer Prüfung hinsichtlich der angelegten Gütekriterien zu unterziehen und diesbezügliche etwaige Verbesserungspotenziale dieser Praxis zu identifizieren. Eine methodisch reflektierte Verfahrensweise hilft sicherlich, die Akzeptanz der Verfahren zu steigern. Diesem Anliegen widmet sich das vorliegende Buch von Sandra Mittag, Rüdiger Mutz und Hans-Dieter Daniel, welches eine Metaevaluation der an der ETH Zürich eingesetzten Routinen des Qualitätsmanagement zum Gegenstand hat.

Das Buch gliedert sich in fünf inhaltliche Teile. Im Anschluss an ein Vorwort und eine Einleitung werden zunächst die Qualitätssicherungsinstrumente der ETH Zürich vorgestellt (Kapitel 2). Dabei wird auf das Verfahren der Lehrveranstaltungsevaluation (bzw. Lehrveranstaltungsbeurteilung), Absolventenstudien („Diplomiertenbefragung“) sowie das mehrstufige Verfahren der „Departmentsevaluation“ eingegangen. In die Absolventenstudien gehen neben retrospektiven Befragungen ehemaliger Studierender zu ihren Qualitätseinschätzungen zu Lehre und Studium auch die Sekundäranalysen von amtlichen Beschäftigungsstatistiken ein. Im Anschluss an die Diskussion der untersuchten Evaluationsverfahren, werden die im Rahmen der Metaevaluation adressierten Fragestellungen ausgearbeitet (Kapitel 3).

¹ Die Universität Konstanz hatte ebenfalls einige Jahre lang ihre Qualitätssicherung direkt dem Universitätsrat unterstellt, inzwischen aber ihre Strukturen wieder an die in Deutschland üblichen angepasst.

Im Fokus des Interesses steht dabei die Frage, ob die eingesetzten Befragungsinstrumente einerseits den ETH-internen Standards, die sich ihrerseits aus einem Qualitätsmanagementhandbuch ableiten lassen sowie andererseits dem „State of the Art“ der Lehrevaluationsforschung entsprechen. Kriterien hierfür sind methodische, die Autoren rekurren auf die bereits erwähnten test-theoretischen Gütekriterien.

Daneben wird aber auch auf inhaltliche Fragen eingegangen und beispielsweise zum Gegenstand der Analyse gemacht, inwieweit die eingesetzten Verfahren Steuerungsrelevanz entfalten („Wer nutzt die Ergebnisse der Diplomiertenbefragung in welcher Weise?“)² und inwieweit sich eine Qualitätskultur auf der Basis der eingesetzten Verfahren etabliert hat („In welchem Umfang nutzen die Departemente (...) die Möglichkeit, studien-gangspezifische Fragen an die Studierenden zu richten?“). Gerade diese inhaltlichen Fragen an die Qualitätssicherungsverfahren sind es, an denen sich die Nützlichkeit der Qualitätssicherungsinstrumente für die Hochschulentwicklung entscheidet. Ganz im Sinne der zyklischen Logik von „Qualitätskreisläufen“ ist zu fragen, inwieweit die durch Evaluationen identifizierten Schwachstellen und Entwicklungsbedarfe im Nachgang der Evaluation zum Gegenstand von Entwicklungsstrategien gemacht wurden.

Bevor in Kapitel 5 Ergebnisse der Metaevaluation präsentiert werden, gehen die Autoren in Kapitel 4 auf die von ihnen eingesetzten Methoden ein. Neben sekundärstatistischen Analysen (die Untersuchungen konnten sich auf eine breite Datenbasis aus mehreren Jahren der Datenerhebung stützen) wurde ein sorgfältiger Literaturreview durchgeführt. Dessen Ergebnisse stellen die Autoren den jeweiligen Analysen der verschiedenen Verfahrensstränge (Lehrveranstaltungsbeurteilungen, Diplomiertenbefragungen, Departementsevaluationen) voran, so dass die entsprechenden Referenzpunkte für die Analysen nachvollziehbar werden. Die Ergebnisse der Literaturrecherche werden zudem so aufbereitet, dass sie nicht nur für das hier beschriebene Verfahren der Metaevaluation an der ETH Zürich nutzbringend sind, sondern auch für vergleichbare Verfahren handlungsleitend sein können. Zusätzlich wurden Dokumentenanalysen zur Untersuchung vorliegender Evaluationsberichte, Stellungnahmen, etc. als Verfahren systematisch eingesetzt.

Im umfangreichen fünften Kapitel werden die Resultate der Analysen dargestellt. Dabei orientieren sich die Autoren streng an den zuvor formulierten Fragen, so dass sie auch angesichts der großen Fülle verfügbarer und relevanter Informationen und Daten nicht den Überblick verlieren. Die für die Metaevaluation relevanten Fragestellungen adressieren sie ebenfalls so, dass die Ergebnisse sowohl für die ETH Zürich handlungsleitend, als auch für andere Hochschulen und deren (Meta-)Evaluationsvorhaben inspirierend sein können. Erleichtert wird die Rezeption der Ergebnisse und den aus diesen abgeleiteten Schlussfolgerungen durch eine instruktive Zusammenfassung in Kapitel 6.

In einem Fazit wird noch einmal die Wichtigkeit eines kohärenten Bezugs verschiedener Qualitätssicherungsverfahren aufeinander gewürdigt. Die entsprechende Entwicklungsarbeit beschäftigt derzeit viele Hochschu-

len, die ein systematisches Qualitätsmanagement aufbauen. Die im vorliegenden Band beschriebenen und analysierten Erfahrungen der ETH Zürich sind dabei sicher von großem Nutzen.

Das von den Autoren beschriebene Untersuchungsdesign verdeutlicht den Evaluationsauftrag, der mit der Metaevaluation der Qualitätssicherungsinstrumente der EH Zürich verbunden war. Dem entspricht auch die Auswahl der vorgestellten Analyseperspektiven und Ergebnisse. Naturgemäß ist es nicht ohne Weiteres möglich, die an Evaluationsergebnisse anschließenden Entwicklungsstrategien und Steuerungsentscheidungen einer Hochschule in einem der breiten Öffentlichkeit zugänglichen Bericht zu diskutieren. Für eine Darstellung der Verfahren, die zum „Schließen des Regelkreislaufs“ bestehend aus strategischer Planung (Plan) und Durchführung der Lehre (Do), ihrer Evaluation (Check) und Weiterentwicklung (Act) eingesetzt werden, wäre dies ein zusätzlicher Informationsgewinn gewesen. Das die entsprechenden hochschulinternen Diskussionen jedoch nur gestreift werden können, ist aus den genannten Gründen plausibel und den Autoren nicht anzulasten. Vielmehr ist ihnen die sorgfältige und umfassende Darstellung des Metaevaluationsverfahrens anzurechnen. Diese ist geeignet, weitere Verfahren dieser Art anzuregen. Eine diesbezüglich breitere Informationsbasis wäre schon für Vergleichszwecke in geeigneten Benchmarkings wünschenswert, bislang ist die Zahl der verfügbaren Vergleichsstudien³ jedoch verschwindend gering, wie die Autoren abschließend resümieren.

Literaturverzeichnis

Janson, K. (2012): Die Implementierung und Verwendung von Absolventenstudien in der Hochschule. In: Kehm, Barbara/Schomburg, Harald/Teichler, Ulrich: Funktionswandel der Universitäten. Frankfurt/ New York: Campus, S. 141-159.

Kaufmann, B. (2009): Qualitätssicherungssysteme an Hochschulen – Maßnahmen und Effekte. Eine empirische Studie, Bonn: HRK (Hg.).

Krempkow, R. (2007): Leistungsbewertung, Leistungsanreize und die Qualität der Hochschullehre. Konzepte, Kriterien und ihre Akzeptanz. Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler.

Rindermann, H. (2001): Lehrevaluation – Einführung und Überblick zu Forschung und Praxis der Lehrveranstaltungsevaluation an Hochschulen. Mit einem Beitrag zur Evaluation computerbasierter Unterrichts. Landau: Empirische Pädagogik.

Wottawa, H. (2001): Qualitätsmanagement durch Zielvereinbarung. In: Spiel, C. (2001) (Hg.): Evaluation universitärer Lehre - zwischen Qualitätsmanagement und Selbstzweck, Waxmann, Münster.

² Hierzu wurde vor einigen Wochen ein Beitrag von Janson (2012) veröffentlicht, der sich – vor der Hintergrundfolie der Situation in den USA – mit dieser Frage für Deutschland befasst. Er zeigt, dass in Deutschland nach wie vor eine große Heterogenität bezüglich der Nutzung von Absolventenstudienresultaten existiert und auch aus dieser Perspektive ein Blick in die Schweiz lohnen könnte.

³ Eines der wenigen Beispiele hierfür in Deutschland, welches allerdings nur eine relativ geringe Anzahl an Hochschulen einbeziehen konnte, ist die Studie von Kaufmann (2009).

■ Dr. Philipp Pohlenz,
E-Mail: philipp.pohlenz@uni-potsdam.de
■ Dr. René Krempkow,
E-Mail: krempkow@forschungsinfo.de

im Verlagsprogramm erhältlich:

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

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

Wim Görts (Hg.): Projektveranstaltungen in den Sozialwissenschaften

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

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

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

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

Liebe Leserinnen und Leser,

nicht nur in dieser lesenden Eigenschaft (und natürlich für künftige Abonnements) sind Sie uns willkommen.

Wir begrüßen Sie im Spektrum von Forschungs- bis Erfahrungsberichten auch gerne als Autor/in.

Wenn das Konzept der „Qualität in der Wissenschaft“ Sie anspricht - wovon wir natürlich überzeugt sind -

dann freuen wir uns über Beiträge von Ihnen in den ständigen Sparten

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

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

Anzeigenannahme für die Zeitschrift „Qualität in der Wissenschaft“

Die Anzeigenpreise: auf Anfrage beim Verlag

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

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

Kontakt: info@universitaetsverlagwebler.de

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

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

Fo

Forschung

Politik - Strategie - Management

Fo 3+4/2012

Axel Philipps

Ressortforschungseinrichtungen und ihre Merkmale praxisorientierter Wissensproduktion

Helene Schruff & Lutz Bornmann

Das Fachbeiratswesen der Max-Planck-Gesellschaft: Ein Best Practice Beispiel für eine flächendeckende und kontinuierliche Evaluation von Forschungsinstituten

Wilhelm Krull

Governance for Integrity and Quality in Universities – Towards a Culture of Creativity and Quality Assurance

Dietrich v. Engelhardt

Alexander von Humboldt oder: Wissenschaft, Philosophie und Kunst im Dialog

Reinhard Hüttl

**„Wissenschaftsbasierte Politikberatung bei der EU“
Es gilt das gesprochene Wort**

HSW

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

HSW 6/2012

Hochschulentwicklung/-politik

Marcel Schütz & Heinke Rübken

**Alle Jahre wieder...?
Die neue (alte) Diskussion um den Hochschulrat**

**Anregungen für die Praxis/
Erfahrungsberichte**

Antje Stork &

Sylvia Adamczak-Krysztofowicz
Internationale Kooperationsseminare – ein Plädoyer

Benedikt Reusch & Philipp Dreps

**Die Reading Week der
Universität Bielefeld**

Karin Schweiger

**Kompetenzerwerb durch den Einsatz
von Planspielen im Studium an der
Fachhochschule Hochschulforschung**

Ines Schell-Kiehl

**Die Rolle der Lehrenden bei der
Entwicklung innovativer Lehr-/Lern-
prozesse in den Niederlanden -
Ergebnisse eines Surveys am Beispiel
der Fachhochschule Saxion**

Sigrid Metz-Göckel,

Marion Kamphans &

Antonia Scholkmann

**Gute Lehre – empirisch geprüft:
Aktivierende Forschung zur
Hochschullehre.
Zwischenbericht aus zwei
Forschungsprojekten und einer
Expert/innen-Diskussion mit
wissenschaftspolitischen
Empfehlungen**

HM

Hochschulmanagement

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

HM 4/2012

Thomas Schweitzer,

Martin Mittelbach & Frank Uhlig
NAWI Graz – Kooperation statt Konkurrenz. Ein Beispiel für erfolgreiches Change Management an Universitäten

Anita Engels, Stephanie Zuber,

Sandra Beaufaÿs &

Tina Ruschenburg

**Frauenanteile und
Beschäftigungspraxis in der
Exzellenzinitiative**

Stefan Anderegg &

Roman Boutellier

**Technologieplattformen als
Infrastruktur-basierte
Kooperationen an der ETH Zürich**

Heinz Ahn, Yvonne Höfer-Diehl,

Ludmila Neumann &

Nadia Vazquez Novoa

**Fakultätsübergreifende Beurteilung
der Lehrleistung:
Eine Methodik zum Vergleich der
Lehreffektivität und Lehreffizienz
von Studiengängen**

P-OE

Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung

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

P-OE 3/2012
Programme und Maßnahmen der Personalentwicklung

Christine Böckelmann
Gleichstellung im Mittelbau an Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen – Ergebnisse aus einer Studie in der Schweiz

Nicole Auferkorte-Michaelis, Renate Petersen, Helga Rudack, Martina Schmohr & Ute Zimmermann
Eine Universitätsallianz geht neue Wege: ScienceCareerNet Ruht – eine Kooperation zur akademischen Personalentwicklung

Sören Brune, Felix Mutter & Dirk Rohr
Systemische Personalentwicklung an Hochschulen: Workshops & individuelle Beratung für Einsteiger

Anja Thiem, Julia Weitzel & Annika Sohre
Mentoring-Prozesse im Kontext von Bologna gestalten

ZBS

Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

ZBS 4/2012

Günter Rietbrock
Früher war Alles ...

Ralf Mahler
Über den Seiteneinstieg zur Profession Ein kleiner persönlicher Rückblick

Tobias Grunwald
Von der Hochschule in den Profi-Fußball und zurück

Theresa Eckermann
Quaestia – Studieren geht über probieren

Andrea Böttcher
Alles nur Marketing? Studienberatung an der privaten Zepelin Universität

Jana Darnstädt, Ute Rossié & Heide Schmidtman
Öffnung der Hochschule – Auswirkungen auf Betreuung und Beratung

Ludger Büter
Mediation als neues Arbeitsfeld der psychologischen Beratung

Andreas Eimer
Career Counselling – information provision or more?

Gespräch zwischen Frau Dieckmann, Herrn Eimer und Peter Schott
Geprägt durch Gestaltungsmöglichkeit und -notwendigkeit: Berufsperspektiven für Geisteswissenschaftler/innen

Jörn Sickelmann
Die Frage nach der Religiosität – (k)eine Frage für die Studienberatung?



Für weitere Informationen

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

oder sonstigen Fragen, besuchen Sie unsere Verlags-Homepage:

www.universitaetsverlagwebler.de

oder wenden Sie sich direkt an uns:

E-Mail:
info@universitaetsverlagwebler.de

Telefon:
0521/ 923 610-12

Fax:
0521/ 923 610-22

Postanschrift:
UniversitätsVerlagWebler
Bünder Straße 1-3
33613 Bielefeld

im UniversitätsVerlagWebler erhältlich:

Wolff-Dietrich Webler: Internationale Konzepte zur Förderung guter Lehre

Alle Versuche der Hochschulen, die Qualität der Lehre zu erhöhen (z.B. durch Lehrevvaluation, Coaching, Programme zum Auf- und Ausbau der Lehrkompetenz) sind letztlich von der Wertschätzung abhängig, die die Lehre genießt - also von einer Kultur guter Lehre.

Der vorliegende Band besteht aus zwei Teilen:

A) Er bietet nach Diskussion hinderlicher und förderlicher Rahmenbedingungen einen Überblick darüber, mit welchen Maßnahmen eine dauerhafte Wertschätzung und Kultur guter Lehre an den Hochschulen aufgebaut werden kann – m.a.W., wie eine Aufwertung von Lehrleistungen aussehen könnte, und

B) welche alternativen Möglichkeiten es gibt, die Maßnahmen aus A) organisatorisch, konzeptionell und wissenschaftlich-praktisch abzusichern. Hier bieten sich verschiedene Institutionalisierungsmöglichkeiten bei unterschiedlichen, gestuften Leistungserwartungen an. Dieser Frage wird aus zwei Richtungen nachgegangen:

1. Wenn bestimmte Leistungen erwartet werden, müssen dementsprechende Ressourcen und Institutionalisierungsformen bereit gestellt werden; diese Zusammenhänge werden dargestellt.
2. Wenn der Umfang bereitgestellter Ressourcen bereits festliegt – wieviele und welche Leistungen können dann realistisch von dieser Institutionalisierung erwartet werden? Dies kann durch eine Sachlage tatsächlich erzwungen sein (unüberwindliche Priorisierungen usw.); manchmal kann es sich aber auch um Alibimaßnahmen handeln (symbolische Politik). Dann soll dieser Zugang Alibi-Einrichtungen erschweren, die dann häufig mit unrealistischen Erwartungen überhäuft werden. Kann die Einrichtung (was absehbar war) dem nicht nachkommen, wird dies nicht selten gegen die Hochschuldidaktik als solche verwendet.

Beide Texte sind aus Gutachten hervorgegangen, die der Autor A) für die Universität Osnabrück und B) für das baden-württembergische Ministerium für Wissenschaft und Kunst erstellt hat.

Der Autor war – aus Leitungsfunktionen der Hochschulplanung und empirischen Hochschulforschung der Hochschulen des Landes Baden-Württemberg kommend – u.a. Aufbaubeauftragter für das Interdisziplinäre Zentrum für Hochschuldidaktik der Universität Bielefeld und später Sprecher des Programmbeirats des baden-württembergischen Wissenschaftsministeriums beim Aufbau des landesweiten Zentrums für Hochschuldidaktik.



ISBN 3-937026-73-8, Bielefeld 2011,
121 Seiten, 18.60 Euro

Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

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

Birgit Schädlich: Bildungsstandards und Kompetenzorientierung im Fachpraktikum Französisch Hochschuldidaktisches Konzept und Entwicklungsmöglichkeiten



Im Zuge des Bologna-Prozesses sind in den letzten Jahren Lehramtsstudiengänge an vielen Universitäten und Pädagogischen Hochschulen grundlegend reformiert worden. Praxisorientierung, Berufsfeldbezug und ein verbesserter Austausch zwischen den an der Lehrerausbildung beteiligten Fächern und Institutionen gelten dabei als Schlagworte eines erwarteten Qualitätssprungs durch die neuen Bachelor- und Masterstudiengänge.

Wie sich jedoch die administrativen Veränderungen in der hochschuldidaktischen Praxis einzelner Lehrveranstaltungen widerspiegeln, ist immer noch eine kaum diskutierte und untersuchte Frage: Nur selten treten Lehrende in einen Austausch darüber, wie sie ihre Seminare konkret planen und methodisch-didaktisch gestalten. Das vorliegende Veranstaltungskonzept hat zum Ziel, einen solchen Austausch zu fördern und stellt detaillierte Ablaufplanungen und Materialien zu einem Seminar im Bereich der Fremdsprachendidaktik vor.

Beschrieben werden die Begleitveranstaltungen zum Fachpraktikum im Fach Französisch, das Lehramtsstudierende während des Studiengangs Master of Education der Georg-August-Universität Göttingen absolvieren. Der thematische Fokus des Seminars liegt auf den aktuellen Entwicklungen der Fremdsprachendidaktik, wie sie sich unter dem Schlagwort "Kompetenzorientierung" aus den Bildungsstandards für die erste Fremdsprache der Kultusministerkonferenz und dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen des Europarates herleiten lassen. Ziel ist eine Einführung in diesen Themenbereich und seine Anbindung an die Unterrichtspraxis, der die Studierenden während des Praktikums begegnen. Die Konzeption der Lehrveranstaltung richtet sich an der Frage aus, wie dieser Theorie-Praxis-Bezug methodisch-didaktisch möglichst gewinnbringend gestaltet werden kann. Die Publikation bietet eine Diskussionsbasis für Weiterentwicklungen des Seminartyps "Fachpraktikum" sowie für empirische Forschungsarbeiten in diesem Feld.

Reihe: Veranstaltungskonzepte und -materialien

ISBN 3-937026-72-X, Bielefeld 2011,
27 Seiten, 5.80 Euro

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